

Öğretmen Kitapları Dizisi

PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK

TEORY ve UYGULAMA

Prof. Dr. Hasan Tan



İstanbul, 2000

3. BASKI İÇİN ÖNSÖZ

İlk baskısı 1986 yılı içinde okuyucuların hizmetine sunulmuş olan bu kitap, kısa sürede üç baskı yapma mutluluğuna ermiştir. Birçok fakültelerde ders kitabı olarak öğrencilere hizmet ederken, alanda çalışanlar için de kaynak kitap olarak kabul görmüştür. Baskılar arasında. Bürokrasinin tabiatından gelen uzun boşluklar olmuştur. Okuyucularımızın bunu anlayışla karşılamış olduklarını umarız.

3. Baskı için kitap yeniden elden geçirilmiştir. Gerekli görülen sadeleştirmeler ve genişletilmeler yapılmıştır. Mesela Verimli Ders Çalışma ve öğrenme konusu genişletilerek yeniden yazılmıştır. Türkçe literatürde fazla kaynak olmayan bu konu için öğrenci, öğretmen, sınıf - öğretmeni ve danışmanlara ve hatta velilere mazbut bir kaynak sunulması düşünülmüştür. Teknikler Bölümünde Zaman Cetveli, Arzu Listesi, Yarım Cümleler, Basan/Kabiliyet Karşılaştırma Tablosu, Olay Temsili (Dramatizasyon) gibi konular yeniden açılarak yazılmıştır. Yüksek öğretimde Psikolojik Hizmetler konusu ilâve edilmiştir. Ayrıca, gerekli görülen paragraflar ve cümleler genişletilmiş veya netleştirilmiştir.

Kitabı ders kitabı olarak kullanan öğrencilerin, hitabettikleri sınıfların program amaçlarına göre, kitaptaki bazı konulan atlamaları veya daha kısa tutmaları mümkündür. Meselâ, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında uzman olarak yetişecekler ile, bu konuyu pedagojik formasyon amacıyla okuyan öğretmen adaylarının konulan kapsama genişlik ve derinlikleri elbette farklı olacaktır.

Bu kitabı, çalışmalarımda destek ve güveni daima benimle olan eşim Nayme'ye ithaf ediyorum.

Prof. Dr. Hasan Tan Ocak
1992, İstanbul

ÖNSÖZ

Demokratik toplumların eğitim sistemlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma çalışmalarının önemi ve fonksiyonu, uzay yarışması çağında daha da artmıştır. Teknolojinin süratle geliştiği, toplum hayatının süratle ve çeşitli yönlerde değiştiği bu çağda, hiçbir yetenek israf edilmeden, yeni neslin en iyi şekilde eğitilip yetişkinlik hayatına hazırlanması, demokratik eğitim sistemlerinin olağanüstü amacı haline girmiştir, ileri toplumlar, rehberlik araştırma ve çalışmalarını hızlandırmak, daha etkili hale getirmek için büyük yatırımları göze almışlar; ülke çapında proje uygulamalarına girişmişlerdir.

Türk Eğitim Sisteminde de rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının önemi idrak edilmiştir. 1950'lerden beri birçok girişimler ve çabalar bazan artan bazan yavaşlayan hamleler halinde süregelmiştir. Son yıllarda üniversitelerimiz, öğretmen yetiştirme programlarında rehberlik ve psikolojik danışma konusunu mecburi dersler arasına almak suretiyle konuya ülke çapında önem vermiştir.

Elinizdeki bu kitap, üniversitelerde rehberlik ve psikolojik danışma derslerini okutan birçok meslekdaşlarım teşvik ve ısrarları karşısında hazırlanmıştır. Rehberlik ve Danışma konusunda çalışan öğrenci, öğretmen, uzman ve öğretim üyelerine yıllarca yeni baskılan ile hizmet etmiş olan Rehberliğin Esasları adlı kitabın son baskısı 1975 yılında yapılmış ve ertesi yıl da mevcudu kalmamıştır. Türkiye'nin geçirdiği çalkantılı yıllarda, yeni baskının yapılması düşünülmemişti. Yazar, yurtdışından dönünce böyle bir kitaba şiddetle ihtiyaç olduğunu görmüştür. Duyulan bu ihtiyaç da ayrı bir zorlayıcı faktör olmuştur.

Eserin yazılmasında, konuşulan munis Türkçe kullanılmaya çalışılmıştır, illa "yeni" kelime kullanmak gibi bir zorlamaya sapılmamıştır. Amaca uygun, anlamı yüklenebilen munis her kelime "yeni" veya "eski" denmeden kullanılmıştır. Gaye bir fikri, bir düşüncüyü, bir temayı en uygun şekilde anlatabilmektir. Türkçe, yapı itibarıyla güçlü bir edebî ve ilmî dil olma vasıflarına sahiptir. Rahat bırakıldığı takdirde, bu gücünü kolaylıkla ortaya koyabilecek niteliktedir. Bir kitabın dilinin 10-15 yıl gibi kısa bir sürede "eski"leşmesi, tehlikeli bir tutumun sonucu olmasına işarettir. Bu durumda dilimizi geliştirme gayretlerimizin sıhhatlilik derecesini yeniden gözden geçirmek gerekir. Üniversite öğrencisi bir genç, "bu kelimeleri anlamıyorum" gibi kâzip bir muazeret yerine, dil konusunda yapıcı bir tavır ve yaklaşıma girerek sözlük kullanma alışkanlığını geliştirmeli, Türkçe kelime hazinesini zenginleştirmelidir. Zorlamakla dil gelişmez. Onun da insan gibi tabii gelişme seyri vardır. Bu tabii seyre yardımcı olmak gerekir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik, 17 bölümden oluşmaktadır. İlk iki bölüm, öğrenci Kişilik Hizmetleri, Rehberlik ve Danışma kavramları, tarifleri, Rehberlik ve Psikolojik danışma hizmetleri üzerinde durmaktadır. Üçüncü Bölüm, Reh-

berlik ve Danışma alanlarının doğuşu, gelişmesi ve bugünkü durumu hakkında kısa bir tarihçe vermektedir. Bu bölüm, Türkiye'deki gelişmelerin nereden nereye geldiğini merak edenlere bilgi vermek ve bazı köşe taşlarını literatüre geçirmek amacıyla yazılmıştır. Dördüncü Bölüm, Eğitim ile Rehberliğin ilişkilerini belirtmektedir. Beşinci Bölüm, eğitimde psikolojik hizmetleri gerekli kılan sebepleri tartışmaktadır. Altıncı Bölümde eğitim hizmetlerinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın kapsadığı hizmet alanları açıklanmaktadır. Yedi ve sekizinci Bölümler, psikolojik danışma ve rehberliğin dayandığı psikolojik ve felsefi temelleri tartışmaktadır. Dokuzuncu Bölümde psikolojik danışma ve rehberliğin eğitsel, meslekî, kişisel-psikolojik problemlere yardım çeşitleri ele alınmıştır. Onuncu Bölüm, rehberliğin temel servislerini incelemektedir. On birinci ve on ikinci Bölüm, danışma ve rehberlikte kullanılan test ve test dışı olmak üzere bilgi toplama ve yardım tekniklerini ele almaktadır. On üçüncü Bölümde rehberlikte grup faaliyetleri tartışılmaktadır. On dördüncü Bölümde rehberlik örgüt ve personeli incelenmektedir. On beşinci Bölüm, rehberlik ve danışma çalışmalarının değerlendirilmesi konusunu ve metodlarını ele almaktadır. On altıncı Bölümde rehberlik ve danışma çalışmalarının yıllık, sömestrlik, haftalık planlamaları gösterilmektedir. On yedinci bölümde ilk, orta ve yüksek öğretimde rehberlik ve danışma çalışmalarının belirgin nitelikleri vurgulanmaktadır.

İsteyen öğretim üyesi, elindeki öğretim süresine, ağırlık vermek istediği amaçlara, öğrenci grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitaptaki bölümlerden bazılarını programına almayabilir. Meselâ, ilk iki bölümdeki kavramlar verildikten sonra Tarihçe, Rehberliğin kapsadığı alan, Eğitimle olan ilişkileri, Rehberliği gerektiren sebepler gibi bölümler atlanıp doğrudan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın dayandığı temellere geçilebilir, öğrenci grubu, eğer danışman olarak Rehberlik ve Danışma örgütünü kurma görevini üstlenecek kimseler olmayacaklarsa örgüt bölümü atlanabilir ya da kısaca geçilebilir. Programlama ve Değerlendirme Bölümleri üzerinde de aynı düşünceler ileri sürülebilir. Ama danışman olarak yetişeceklerin eğitiminde kullanılacak ölçüt tabiatıyla farklı olacaktır.

Geçmiş yıllarda *Rehberliğin Esasları* kitabının gerek öğrencilerin yetişmesinde ve danışmaların çalışmalarında yararlı olmuş olduğunu, gerekse bu alanda yazı yazanlara kaynaklık etmiş olduğunu memnuniyetle görmüş bulunuyorum. Yalnız, kitabı kaynak olarak kullanan çoğu yazarların kitabı ve sayfasını referans vermemiş olduklarını da üzümlere gördüm. Elinizdeki bu kitabın da bir boşluğu doldurarak gençliğin eğitimine katkıda bulunabilmiş olmasını yürekten dilerim Diğer dileğim de, kitaptan yararlanarak yazı yazarların kitabı referans vermeleridir.

Prof. Dr. Hasan Tan
Yoncaköy, 1985

İÇİNDEKİLER

Sayfa

3. BASKI İÇİN ÖNSÖZ	V
ÖNSÖZ	VII
İÇİNDEKİLER	IX
1. ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK	1
Kişilik Hizmetlerinin Uzmanlık Mesleği Olması Nitelikleri — Eğitim, Öğretim Faaliyetlerinin Üç Yönü — Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik — Varılan Sonuçlar	
2. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA	10
Rehberliğin Anlamı — Tarifelerde Ortak öğeler — Rehberliğin Tarifi — Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi	
3. KISA TARİHÇE: REHBERLİK VE DANIŞMA HAREKETİNİN DOĞMASI VE GELİŞMESİ	22
Rehberlik ve Danışma Nasıl Doğdu — Danışma Psikolojisinin Doğup Gelişmesini Etkileyen Faktörler: Sosyal Ortam — Rehberlik Hareketi — Ruh Sağlığı Hareketi — Psikoanaliz Hareketi — Psikolojinin Bir Bilim Olarak Gelişmesi — Psikolojik Danışmanın Türkiye'de Gelişmesi — Eğitim Kanadındaki Çalışmalar — 1950-56 Döneminde Yapılan Çalışmalar — Yabancı Uzmanlar — Test ve Araştırma Bürosu ve Psikoteknik Laboratuvarı — Yaz Seminerleri — Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Başlatılan Çalışmalar — Okullarda örgütlenme Girişimleri — 1960'dan Sonraki Gelişmeler — Millî Eğitim Şuraları ve Psikolojik Hizmetler — Üniversitelerdeki Gelişmeler — Tıp Kanadındaki Gelişmeler	
4. EĞİTİM, REHBERLİK VE DANIŞMA	52
5. PSİKOLOJİK YARDIM HİZMETLERİNİN KAVRADIĞI ALAN	59
Öğrenciler — Öğretmenler — Okul Yönetimi — Aile — Çevre	
6. REHBERLİK VE DANIŞMA'NIN DAYANDIĞI PSİKOLOJİK TEMELLER.....	71
Bireysel Farklar — Bireydeki Nitelik Farkları — Cinsiyet Farkları — Bireydeki Nitelikler ile Meslekler Arasındaki ilişkiler — Davranım — Kişilik	
7. REHBERLİK VE DANIŞ'MANIN DAYANDIĞI SOSYOLOJİK VE FELSEFİ TEMELLER	81
Sosyolojik Temeller: Toplumun Karmaşımlaşması — Kentleşme ve Değişen iş Hayatı — Aile Yapısı ve Fonksiyonu — Kadının Çalışması — Dinsel inançlarda ve Değer Hükümlerinde Değişmeler — Felsefî Temeller: Bireyci Görüş ve Toplumcu Görüş — Eğitim Felsefesi	

8. OKULLARDA PSİKOLOJİK HİZMETLER NİÇİN LAZIMDIR	92
Değişen Okul ve öğrenci — Sınıfta Kalma Oranının Yüksekliği — Demokratik Eğitim Anlayışı — Değişen Boşzaman Miktarı — Diğer Sebepler	
9. REHBERLİĞİN ÇEŞİTLERİ	100
Kişi Sayısına Göre — Rehberliğin Fonksiyonuna Göre: Uyum Sağlayıcı Fonksiyon; Yöneltilici Fonksiyon; Ayarlayıcı Fonksiyon — Rehberliğin Yapıldığı Problem Alanına Göre: Eğitsel Rehberlik ve Danışma — Öğrenime Devam Kararı ve Okul Seçme; Okulu Tanıma ve Isınma; Branş ve Ders Seçme; Verimli Ders Çalışma ve öğrenme; Başarısızlık Onarımı; Yeteneklerin Erken Keşfi — Meslek Rehberliği: Meslek Seçmede Rol Oynayan önemli Faktörler; Kişinin incelenmesi; Mesleklerin Nitelikleri; Meslek inceleme Plânı; Mesleklere Ait Bilgilerin Toplanması ve Muhafazası — Bilgilerin Kalitesi — Bilgilerin Kaynakları — Meslek Bilgilerini Toplama ve Yayma Yolları — Meslek Rehberliği Ne Zaman Yapılmalı — Meslek Rehberlik Hizmetlerinin Organizasyonu — Kişisel -Psikolojik Problemlerle ilgili Rehberlik	
10. REHBERLİK SERVİSLERİ	143
Bireyi Tanıma Servisi: Ne Çeşit Bilgiler Gereklidir; Toplu Dosayı Bilgi Toplama Yolları — Bilgi Servisi: Bireyin ihtiyaç Duyduğu Bilgiler; Bilgileri toplama ve Sunma Yolları — Danışma (Yönteme) Servisi: Psikolojik Danışma Çeşitleri; Grup Danışması; Danışma Ustalıkları; Danışma Servisinin Planlanması — Yerleştirme Servisi: Eğitsel Yerleştirme; Sınıf Dışı Faaliyetlere Yerleştirme işe Yerleştirme — Sonuçcu -İzleme Servisi: Sonucu izleme Yolları	
11. REHBERLİK TEKNİKLERİ	172
Soru Listesi — Otobiyografi — Gözlem — Vak'a Kaydı — Arzu Listesi — Yarım Cümlelerin Tamamlanması — Zaman Cetveli — Problem Tarama Listesi — Başarı / Kabiliyet Karşılaştırma Tablosu — Değerlendirme Cetveli — Ev Ziyaretleri — Sosyometri — Kimdir-bu — Vaka incelemesi — Vaka Konferansı — Vaka-Temsili — Sosyodrama — Psikodrama — Oyun Terapisi — Grup Terapisi — Bibliyoterapi — Mülakat — Testler	
12. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMADA TESTLER	215
Testlerin Tasnifi — Rehberlik ve Danışma Çalışmalarında Kullanılan Testler: Genel Yetenek Testleri; Özel Yetenek Testleri; Başarı Testleri; Kişilik Testleri; ilgi Testleri — Test Programı için Bazı Tavsiyeler	
13. REHBERLİKTE GRUP FAALİYETLERİ	228
Durama Ağıştırma — Sınıf-Dışı Faaliyetler — Sınıf-Öğretmenliği — Genel Okul Toplantıları — özel Günler — Çevre Meslek Taraması — İş Yerlerini Ziyaret	

14. REHBERLİK ÖRGÜTÜ VE PERSONEL	246
Temel Hazırlık Faaliyetleri — Rehberlik örgütü — Rehberlik örgütünün Şekli — Rehberlik Programının Organizesinde Prensipler — Programın Harekete Geçirilmesi — Rehberlik Kurulu — inceleme Komiteleri — Rehberlik Programında Personel — Rehberlik Programının Dayanacağı Temel Anlayışlar	
15. YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİNİN PROGRAMLANMASI	271
Programlama Aşamaları: ön-Listenin Hazırlanması — Ana Planın Ha- zırlanması — Faaliyet Takviminin Yapılması — İş Planının Hazırlanması	
16. REHBERLİK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	285
Amaçlar — Kriter — Değerlendirme Metotları — Örneklem	
17. İLK, ORTA VE YÜKSEK ÖĞRETİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER	296
İlk öğretim Okullarında Rehberlik ihtiyacı — İlk ve Orta Öğretim Okullarında Rehberlik ve Danışma Hizmetlerinin Karşılaştırılması — İlk Öğretimde Rehberlik Programı — Yüksek Öğretimde Psikolojik Hizmetler — Öğretmenin Rehberlikte Görev-İçerisi Eğitimi — Okullarımızda Rehberlik İçin Öneriler — Bir Sınıf Öğretmenine Son Tavsiyeler	
EKLER	317
Öğrenci Toplu Dosyası — Mülakat Kayıt Formu — Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	
BİBLİYOGRAFYA	329
BULDURU.....	337

1. BÖLÜM

ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

İkinci Dünya Savaşı, birçok bilim ve teknik alanlarında yeni buluş ve gelişmelere yol açmıştır. Savaş sonrası dünyamızın sosyal hayatında da, bu yeni gelişmelere paralel olarak, birçok hamleler, değişimler ve gelişmeler olması çok tabiidir.

Savaşın feci yıkıntılarını ve moral çöküntülerini yaşamış dünya toplumları, savaş sonrası, açlık ve sefaletten uzak, barış ve kardeşlik içinde, daha mutlu ve müreffeh bir dünya yaratabilmek için yeni buluş ve gelişmelerden insan yaşayışının her alanında yararlanma gayretlerine girmişlerdir. Her ferdin, kendisine, toplumuna ve insanlık âlemine en yararlı olabilecek şekilde, sahip olduğu potansiyeller içinde, kendini optimum seviyeye kadar geliştirerek insanca, daha mutlu ve zengin bir hayat yaşama hakkı olduğu fikri toplumlarda yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu temel fikir, ve toplumların daha da ilerleyip gelişme özelemleri, genç kuşakların eğitime olan dikkatleri iyice artırmıştır.

"Muasır milletler seviyesi" üstüne çıkabilme çabaları içinde olan Türk toplumu da, aynı amaçlarla, en güçlü ve medeniyet âleminin en dinamik toplumlarının savaş sonrası eğitim-öğretim sistemlerindeki gelişme ve uygulamalarıyla yakından ilgilenmiştir. Kendi eğitim sisteminde de ona göre gelişmeler yapma çabasına girmiştir.

Özellikle 1950'lerden sonra üzerinde sıkça konuşulup yazılan rehberlik kavramı, okullarımızda çocuklarımızın sadece kuru bilgiler yüklenerek yetişmeleri yerine, kişiliklerini kazanmış, kabiliyetlerini işleten, edindikleri bilgileri günlük hayat çözümlerinde kullanabilen, akılcı, yaratıcı, yapıcı, duygu ve düşünceleri dengeli yürüten, sevgi dolu, hoşgörölü, millî kültürel değerlerine sahip vatandaşlar olarak gelişmelerini sağlamak için eğitim sistemimizin bir parçası olmaya başlamıştır.

O halde çocuğa belli temel bilgileri veren sınıfların yanında onun "kişi" olarak her yönden gelişmesini amaçlayan bu faaliyetler ve hizmetler nelerdir? Öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik denen bu kavram ve faaliyetler nelerdir? Okuldaki öğretim faaliyetleri yanında nasıl yer alır ve yürütülür?

ÖĞRENCİ KİŞİLİK HİZMETLERİ

Okul denen eğitim kurumu, toplumda genç kuşaklara öğretilecek şeylerin "düzenli ve etkili" bir şekilde "yetkili" kimselerce verilmesi amacıyla ortaya çıkmış ve gelişmiştir. O halde okul, esas itibarıyla, genç kuşaklara, kişinin ve toplumun muhtaç olacağı düşünülen bilgi ve becerileri "tedris ettirmek" (öğretmek) amacına yöneliktir. Bu faaliyetler, öğrenci/öğretmen eksenini etrafında döner.

Öğrenci/öğretmen arasında cereyan eden öğretim faaliyetlerini daha kolaylaştırmak ve etkili hale sokmak için yapılan diğer bir grup faaliyet daha gelişmiştir. Bu faaliyetler grubu da "yönetim faaliyetleri" dir. Asıl amaç öğretimdir. Ama okuldaki bu faaliyet "grubu" — "Öğretim" ve "Yönetim" faaliyetleri — çocuğun bir bütün olarak **her yönden** gelişmesini sağlamaya yeterli olabilecek midir?

Zaman, çağımıza doğru ilerleyip de "örgün" eğitim görme işi, toplumun her tabakasından fertlerin hakkı sayılınca, okullar her çeşit kabiliyet, ilgi ve ihtiyaçtaki ve sosyo-kültürel yapıdaki çocuklarla dolmaya başladı. Psikolojideki yeni bulgular da, kişiler arasında geniş ferdî farklar olduğunu, ve çocukların eğitiminin bu ferdî farklar dikkate alınarak yapılması gerektiğini ortaya koydu. Bu durumda, okullardaki öğretim ve yönetim faaliyetlerinin öğrenciyi tüm bir varlık olarak eğitime işine yeterli olamadığı görülmüştür. Bu suretle, okullarda bir üçüncü faaliyet grubu ortaya çıkmıştır.

Bu grup; öğrenci seçimi ve okula alıştırılması, öğrenci sağlık işleri, öğrenci kol faaliyetleri, disiplin işleri, beslenme ve barınma durumu, burs-ve malî yardım, sosyal faaliyetler, öğrencinin kişisel, mesleki, eğitsel ve dinsel sorunlarında kişisel yardım ve benzeri faaliyetleri içine alır. Bu faaliyetler, öğrencinin tüm ve optimum derecede gelişip büyümesi için gerekli ortamı hazırlayan faaliyetlerdir. Okuldaki bu üçüncü faaliyet grubuna öğrenci Kişilik Hizmetleri denir. Bu kitabın konusu olan-Rehberlik ve Danışma faaliyetleri de bu üçüncü grup faaliyetlere dahildir (BAK: Daha geniş bilgi için, Tan, 1971).

KİŞİLİK HİZMETLERİNİN UZMANLIK MESLEĞİ OLMA NİTELİKLERİ

Yukarıda kısaca işaret edilen zorunluluklardan doğmuş olan öğrenci Kişilik Hizmetleri, bugün birçok yönlerden gelişerek eğitim sistemi içinde bir "uzmanlık" dalı (profesyonel meslek) haline gelmiş bulunmaktadır. Nasıl bir uzmanlık dalı olmuştur? Okullarda Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin durumunu inceleyen Wrenn ve Darley (Wrenn, 1949, ss. 264-80), bir iş dalının uzmanlaşmış (profesyonel) bir meslek olup olmadığını ortaya koyabilmek için şu ölçütleri (kriterleri) saymaktadırlar:

- 1) Mesleğe alınacakları seçerken ve yetiştirirken belli bir "standartlar takımının" uygulanması,
- 2) Mesleği oluşturan iş grupları adlarının ve tanımlarının belirginlik kazanması,
- 3) Mesleğin kendine has birtakım özel bilgi, beceri ve teknikleri geliştirmiş olması,
- 4) "Meslek" bilincinin ve meslekdaşlık gruplarının oluşmuş olması,
- 5) Mesleğe başlarken ve mesleğin icrasında bazı meslek standartlarının, hiçbir zorlamaya lüzum kalmadan, kendiliğinden yürütülmesi,
- 6) Meslek mevcudiyetinin yasal olarak (hukuken) tanınması,
- 7) "Meslek ahlâkı"nın oluşmuş olması,
- 8) Mesleğin, toplumun ihtiyaç duyduğu bir ihtiyaca cevap vermesi.

Yazarlar, bu ölçütleri öğrenci Kişilik Hizmetleri dediğimiz uzmanlık faaliyetleri grubuna uygulamakta ve şu sonuca varmaktadırlar. Mesleğe gireceklerin seçiminde ve yetiştirilmelerinde üniversitelerde belli standartlar oluşmuş bulunmaktadır. Meslekte; danışmanlık, rehberlik "koordinatörlüğü, okul psikologu gibi iş grupları oluşmuştur. Meslek, 'kendine has anlayış, kavram, bilgi ve beceriler, araçlar geliştirmiştir. Mesleğe ait dernekler kurulmuştur. Meslekte çalışanlar arasında "meslekdaşlık" bilinci gelişmiştir. Mesleğe yeni başlayacaklar bazı sınavlardan geçirilmekte ve kendilerinden bazı diploma ve sertifikalar istenmektedir. Meslekte çalışanlar, çalışmalarda bazı meslek ahlâkı, âdabı ve kuralları geliştirmişler ve bunlara uygun çalışmaktadırlar, öğrenci Kişilik Hizmetleri, genç kuşakların eğitiminde önemli bir ihtiyacı karşılamaktadırlar. 1949 yılına kadar bu alanda elde edilen bulgulara bakan yazar-

lar, o halde, diyor, öğrenci Kişilik Hizmetleri, uzmanlık mesleği (profesyonel) olma yoluna girmiş, ve süratle uzmanlık mesleği (profesyon) niteliğini kazanmaktadır. 1949'da varılan bu yargı, bugün tamamen kesinlik kazanmış bulunmaktadır. Öğrenci Kişilik Hizmetleri, bugün artık eğitim sistemi içinde bir grup uzmanlık faaliyetleridir.

Şurası da hemen işaret edilmelidir ki yukarda belirtilen ölçütlerin her biri aynı derecede gerçekleşmiş değildir. Meselâ, bir "öğrenci-kişilik hizmetleri" uzmanının ne gibi işlerden ne dereceye kadar sorumlu olduğu, bugün dahi okuldan okula değişip durmaktadır, öğrenci kişilik hizmetlerinin tarif ve kapsamında bazı tartışmalı noktalar hâlâ mevcuttur. Birçokları aydınlığa kavuşmuş olmakla beraber, bazı hususlardaki görüş ve uygulama farkları bugün de sürmektedir.

EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİNİN ÜÇ YÖNÜ

Tanım, kavram ve kapsamdaki belirsizlik ve farklı anlayışların gittikçe nasıl aydınlığa kavuşup azaldığını görmek için tarihî gelişme içindeki bazı noktalara bir göz atmak yeterli olabilir.

1936'da Cowley, öğrenci kişilik hizmetlerinin o zamana kadar yapılmış tariflerini incelemiştir. Clothier'nin (1931) ve Crawford'un (1932) tariflerini çok geniş ve eğitimle eşanlamda bulmuştur (Geniş bilgi için BAK: Tan, 1971). Cowley, kendi tarifini vermeden önce eğitim oluşumunun üç ayrı yönünü incelemiştir:

"Genel olarak, üç ayrı üniversite/öğrenci ilişkileri göze çarpar : Yönetim işlerine ait faaliyetler, öğretime ait faaliyetler, ve öğretim dışı faaliyetler. Yönetim işleri içinde, okul harçlarının ödenmesi, araç ve gereçlerin satın alınması veya kiralanması, okulun malzeme yönüyle ilgili daha birçok işler ve işlemler vardır. Öğretim ilişkileri içinde de, öğrencilerle ister kişisel ister grup olarak, ister kütüphanede ister laboratuvarında olsun, bütün özgün ders programları ve bunlardan hâsıl olacak öğrenme sonuçlarının sınavlarla saptanmasına ait birçok faaliyetler vardır.

"Öğretim-dışı ilişkiler" altında da okula kabul edilme, öğrencinin, üniversite hayatına ve faaliyetlerine alıştırılması (oryantasyonu), yurt ve yatakhane, sağlık, ek-görev bulma ve parasal yardım sağlanması, sosyal ve ders-dışı faaliyetler, dönemlerde alınacak derslerin seçimi, bir kimsenin sosyal zekâsını geliştirme yolları, sıra hasreti, sevgi ve aşk sorunları cinsinden farklı konular üzerinde çeşitli danışma (yönteme) faaliyetleri.... gibi birçok faaliyetler bulunmaktadır.

"Birçok noktalarda yönetim işleri ve personel işleri birbirleriyle birleşir. Her iki grup faaliyetler de beslenme, yurt, ödünç para verme, burs ve daha birkaç faaliyetle müştereken ilgilidir. Fakat yönetim işiyle uğraşan 'kimseler, bu faaliyetlerin yalnız parasal ve yönetim yönleri ile ilgilendirir. Personel (kişilik hizmetleri) faaliyetleri ile uğraşanlar da akçasal ve yönetsel düşüncelerin gerekli kıldığı çerçeve içinde olmak kaydıyla, istikametlerini eğitim yatırımlarına yöneltecek sorumlulukları yüklenir." (Cowley, 1936).

Cowley, bu yazısının sonunda yaptığı kişilik-hizmetleri tarifini, daha sonraki yıllarda biraz daha geliştirerek, "Kişilik hizmetleri, eğitim kurumlarının, müfredatın gerektirdiği öğretimden (tedrisattan) ve alışılmış yönetim ilişkilerinden ayrı olarak öğrencilerle giriştiği veya yapılmasına sebep olduğu bütün ilişkilerdir." diye tarif etmiştir (Myers, 1941, s. 43). Cowley'in söz konusu yazısındaki gözlem ve tahlili, öğrenci kişilik hizmetlerini, okulun öğretim ve yönetim fonksiyonlarından ayırt etmek hususunda önemli bir aşama olmuştur. Keza, Cowley, kesin ayrıntılarını vermemekle beraber bir bütün olarak öğrenci-kişilik-hizmetlerini ve vereceği kararlarda öğrenciye kişisel yardımı gerektiren Rehberliği de birbirinden ayırt etmiştir.

Myers, öğrenci kişilik hizmetleri tarifine niteleyici bazı özellikler daha eklemiştir. Ona göre öğrenci kişilik hizmetleri, "bir okulun veya okul sisteminin o çeşit faaliyetleridir ki, bu faaliyetlerin amacı, okul toplumundaki her bir öğrenciyi, bulunduğu çevreden arzu edilen gelişmeyi âzami derecede elde etmeye yeterli kılacak imkân ve şartlar içinde okulun eğitici ortamına sokmaktır." (Myers, 1941, s. 47-48).

Bu açıklamaya göre Öğrenci Kişilik Hizmetleri, ferdin bir bütün olarak gelişmesini sağlayacak **ortamı hazırlar**. Rehberlik ise ferdin gelişmesine doğrudan doğruya, **kişisel yardım etme** işi olmaktadır.

Diğer taraftan, Yüksek öğretim okullarında —ki öğrenci kişilik hizmetleri önce yüksek öğrenim kurumlarında başlayarak gelişmiştir— kişilik hizmetlerinin üç önemli unsuruna dikkatler çekilmiştir : Öğrenci kişilik hizmetleri **anlayışı**, öğrenci kişilik **servisleri**, ve öğrenci kişilik hizmetlerinin **örgüt ve yönetimi**. Yazarlar (Lloyd - Jones ve Smith, 1938, s. 47-48), öğrenci kişilik hizmetlerinin var olup yürüyebilmesi için bu üç temel unsura sahip olması gerektiğini ortaya koymuşlar ve bunları şöyle belirlemişlerdir:

Öğrenci kişilik hizmetleri, "öğrencinin diğer öğrencilerden farklı (ferdî farklar) bir kişi olarak ve bir "bütün" olarak gelişmesi (her cephesiyle dengeli bir gelişme) gerektiği; öğrenme işinin cereyanında ve kültürün kuşaktan kuşağa oluşumunda ferdin dinamik bir öge olduğu **anlayışına** sahiptir.

Öğrenci kişilik **servisleri**, öğrencinin okula seçilip kabulünden başlayarak, yeni okul ve sosyal duruma alıştırılması (oryantasyon), testler uygulayarak onları değerlendirme, danışma (yönteme), öğrenciye okurken ek-görev bulma, burs ve malî yardım, öğrenci kayıtlarının tutulması, .sağlık işleri, ders-dışı ve sosyal faaliyetler, disiplin işleri, yerleştirme, "bilgi toplama ve araştırma gibi bütün hizmetleri içine alır. Bu hizmetler, okul müfredat programına sıkı sıkıya bağlı oldukları halde, gene de onlardan ayrı bir özelliğe sahiptir.

Öğrenci kişilik hizmetleri, bir plân ve program içinde, sistematik bir şekilde, bir **örgüte** bağlı olarak **yönetildiği** takdirde etkili sonuçlar verebilir.

öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik faaliyetlerine, mevcut eğitim sistemi için, ferdileştirilmiş eğitim olarak bakanlar da olmuştur (Kitson, 1935; Davis, 1948; I. Bölüm; Strang, 1949). Fakat bunlar, öğrenci kişilik hizmetlerinin ve rehberliğin lüzumunu reddetmekten değil, aksine, bu hizmetleri, ferdî farklara "dayanan gerçek bir eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak görmekten doğmuş görüşler olmuştur. Konu üzerinde yapılan tartışmalar ve çalışmalar, öğrenci kişilik hizmetlerinin, nitelik itibarıyla eğitim faaliyetlerinden farklı faaliyetler olduğunu ortaya koymakla kalmamış, Rehberlik faaliyetlerinin de öğrenci kişilik faaliyetleri içinde kendine özgü ayrı bir faaliyetler grubu olduğunu belirlemiştir.

Seymour (1955), yaptığı tanımda, kişilik hizmetlerinin "öğrencilere en uygun öğrenme ortamını sağlayan ve her öğrencinin, büyüüp gelişirken geçirdiği yaşantılardan en uygun sonuçları elde etmelerine çalışan", "hayli uzmanlaşmış özel faaliyetler" olduğu üzerinde ısrar etmektedir. Ona göre bu faaliyetler, okulun öğretim ve yönetim faaliyetleri ile çok yakından ilgili olmakla beraber, her ikisinden de farklıdır. Zira öğretmen de, yönetici de esas itibarıyla öğretim (tedrisat) sorunları ile ilgilenmektedir.

Kişilik hizmetleri ile uğraşanlar ise, öğrencinin öğretim faaliyetlerinden en yüksek derecede yararlanmasına, derslerini öğrenirken gerekli âzami gayreti gösterebilmesi için onun baskı, gerginlik ve engellerden

uzak kalmasına yardım etmeye çalışır. Yönetici ve öğretmen, öğrenci grubunun öğrenmesi üzerinde dururken, öğrenci-kişilik-hizmetleri elemanları her bir öğrenciyi özgün olarak ilgilendiren faaliyetlere önem verir.

KİŞİLİK HİZMETLERİ VE REHBERLİK

Görülüyor ki kişilik hizmetleri, eğitimin ayrılmaz bir parçası olmakla beraber, yönetim ve öğretim faaliyetlerinden ayrı, kendine has bir hizmetler grubunu oluşturmaktadır. Aynı şekilde Rehberlik de, kişilik hizmetleri içinde öğrencinin seçme, karar verme ve uyum sağlama problemlerinin çözümüne kişisel olarak yardım eden bir hizmetler grubudur. Meyrs (1941, s. 55), "Rehberlik" teriminin, asıl amacı ferdin **seçmeler** yapmasında ve kendi kişisel gelişmesini âzami derecede etkileyecek olan hareket yolunu **izlemesi** hususunda ferde **kişisel olarak yardım** etmek olan kişilik faaliyetlerine saklanması önermiştir. Jones (1951, 3. Bölüm), Seymour (1955), Roeber, Smith ve Erickson (1955), Mahoney¹ gibi yazarlar da Rehberliği, kişilik hizmetlerinden ayırmaktadırlar.

Bir yazarın dediği gibi (Downing, 1968, s. 5-6), öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberliğin mahiyeti, meslekteki elemanlar arasında haylice aydınlığa kavuşmuş olmakla beraber, meslek dışında olanlar için bazı tereddütler görülebilir. Downing, bir orta yolu tutmayı tercih etmektedir. "Öğrenci kişilik hizmetleri" veya "Rehberlik hizmetleri" tâbirlerinin kullanılması, okulda verilen hizmetlerin tabiatına, sayısına ve kapsamına bağlıdır. Hizmetler yerinin ve orada çalışanların kişisel tercihlerine göre bu terimlerden biri kullanılabilir, yeter ki hizmetler "kaliteli" ve hizmeti verenler "yeterli" olsunlar demektir. Bununla beraber, ikisi arasındaki farkı belirtmekten de geri durmamaktadır. Öğrenci kişilik hizmetleri, rehberlik hizmetlerinden daha geniş hizmetler grubunu kapsar; rehberlik hizmetleri yanında, sağlık, öğrenci devamı, sosyo-psikolojik servisler, ve öğretim ve yönetim dışında kalan daha birçok servisleri de içine alır, demektir.

Seymour (1955), kişilik hizmetlerini, a) klinik hizmetler (psikolojik, sosyal asistanlık ve psikiyatrik hizmetler), b) rehberlik hizmetleri, c) öğrenci devamını takip hizmetleri ve d) sağlık hizmetleri olarak gruplandırmaktadır. Mahoney¹, bunlara bir de özel eğitim hizmetlerini eklemek-

¹ APGA, 1957 yıllık Detroit toplantısında Harold Mahoney'in "Organization and Extension of Pupil Personnel Services" Komitesinde yapmış olduğu konuşmaya ait yazarın özel notları.

tedir. Özel eğitime muhtaç çocuklara verilecek birçok kişisel yardımlar vardır ki bunlar, nitelik bakımından öğretim faaliyeti olmaktan ziyade, kişilik hizmetleri kapsamındadır.

VARILAN SONUÇLAR

Öğrenci kişilik hizmetleri ve Rehberlik hizmetleri üzerinde buraya kadar yapılmış olan tanımlar ve açıklamalar ışığında ortaya çıkan fikir ve genellemeleri şöylece özetlemek mümkündür:

- 1) Kişilik hizmetleri ve rehberlik hizmetleri, modern eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.
- 2) Kişilik hizmetleri, okuldaki öğretim ve yönetim faaliyetlerinden ayrı bir hizmet grubudur.
- 3) Kişilik hizmetleri, kişinin âzami derecede öğrenmesine ve gelişmesine imkân verecek ortamı sağlamayı hedef edinir.
- 4) Rehberlik, kişinin yeterli "seçimler" yapması, "kararlar" vermesi ve "uyumlar" sağlaması hususunda kişiye ferden yardım eden kendine özgü bir hizmetler grubudur.
- 5) Öğretim ve yönetim faaliyetlerinden belirgin şekilde ayrı nitelikler gösteren bu "uzmanlık faaliyetleri, kendine özgü kişilik hizmetleri anlayışı içinde" sistemli, sürekli ve organize bir yönetim ister.

Bir başka şekilde söylemek istersek, öğrenci kişilik hizmetleri, okulda öğretim ve yönetim faaliyetlerinin dışında, her bir öğrencinin kendi sınırlarının en üst seviyesine kadar gelişmelerine ve gerekli hayat uyumlarını sağlamalarına imkân verecek ortamı hazırlamak için, yetiştirilmiş kişilik-hizmetleri personelinin koordinesi ve yönetimi altında yürütülmek ister. Bu "kendine özgü hizmetler grubu" içinde Rehberlik de ayrı bir yer tutar. Rehberlik; kişiye, sağlam kararlar vermesi, yeterli seçmeler yapması, en uygun şekilde büyüüp gelişmesi ve uyum sağlamasını etkileyecek olan sorunların çözümünde realist plân ve yaklaşımlarla işe girişebilmesi için yapılan kişisel, sistemli ve profesyonel (uzmanlık) yardımlar olmaktadır.

Yukardaki paragrafta özetlenen görüşe göre hazırlanmış olan' bu kitabın ilk 9 Bölümünde rehberliğin tanımı, Türkiye'deki gelişimi, eğitim-öğretimle olan ilişkisi, kapsadığı alan, dayandığı felsefi, psikolojik ve sosyolojik temeller, okullarımızda rehberliği gerekli kılan sebepler,

rehberliğin çeşitleri, rehberliğin temel ilkeleri tartışılmıştır. 10. Bölüm, rehberlik hizmetlerini yürütmede gerekli olan ana servisleri ele almaktadır. Rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler 11 ve 12. Bölümlerde incelenmiştir. Rehberlik amacıyla yapılan grup faaliyetleri 13. Bölümde gözden geçirilmiştir. 14. Bölüm, rehberlik örgütü ve personeli üzerinde durmaktadır. 15. Bölümde, rehberlik faaliyetlerinin aylık, sömestirlik ve yıllık plânlara nasıl bağlanacağı gösterilmektedir. Önemli bir konu olan rehberlik faaliyetlerinin değerlendirilmesi 16. Bölümde ele alınmıştır. 17. Bölümde, ilk, orta ve yüksek öğretim okullarında rehberlik faaliyetlerinin özellikleri incelenmiş ve okullarımızda etkin rehberlik faaliyetleri için bazı öneri ve öğütler verilmiştir. Ayrıca, kitabın Ek'ler kısmında, yazar tarafından geliştirilmiş toplu dosya, mülakat formu, gibi bazı araçlar, bu alanda çalışacakların hizmetine sunulmuştur.

2. BÖLÜM

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

Rehberlik ve psikolojik danışma kavramları, modern eğitimin çok önemli birer parçası haline gelmiş faaliyetleri ifade eden terimlerdir. Özellikle rehberlik sözü, daha 1938'lerde okul müfredat programlarımızda geçmiş olmakla beraber, daha çok 1950'lerden sonra sıkça konuşulup tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle 1970'den bu yana da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin, "uzman" kişilerce yürütülen ayrı bir "yardım" ve "ihtisas" faaliyeti olarak okul eğitim programlarımızda yer almış olduğu memnuniyetle görülmektedir.

Bu "yardım" ve "uzmanlık" faaliyetlerinin altında yatan temel anlayış nedir? Ne çeşit faaliyetler, rehberlik faaliyetleridir; danışma faaliyetleridir? Okullarda Rehber veya Danışman dediğimiz kimseler ne çeşit uzmanlardır? Görevleri nelerdir? Okullarımızda rehberlik ve danışma faaliyetlerinin gerektiği şekilde organize edilip yürütülmesi nasıl olmalıdır? Bütün bu sorulara yeterli cevaplar bulabilmemiz için her şeyden önce kullandığımız "rehberlik" ve "danışma" terimlerinin taşıdığı anlamları ve kapsadığı alanları anlamamız, tanımamız gerekir.

Aslında, bilen bir kimsenin bilmeyen bir kimseye yardımı, yol göstermesi, insan toplumları kadar eskidir. Yani rehberlik ve danışma kavramı, toplu yaşamının bünyesinde mevcuttur, insanoğlu ötedenberi, yabancı olduğu bir durumla karşılaşınca veya bir sıkıntısı olunca, bir "başkasının yardımını, öğütlerini ve avuntusunu aramıştır. Kişinin, çözümediği bir problemle karşılaşınca veya 'bir derdi olunca, güvendiği "birine derdini açması, sorun hakkında ondan fikirler alması, toplumsal yaşamada insan ilişkilerinin önemli bir yanını teşkil etmektedir. Kişi, güvendiği birine derdini açıp anlatmakla, sorunla ilgili yeni bilgiler, görüşler, soruna yeni bakış açılan kazanabilir. Problemin karanlıkta kalmış yönlerini daha iyi görmeye başlayabilir. En azından içini boşaltıp baskıdan kurtulmuş, rahatlamış olabilir. Güvendiği kişinin akılcı, moral ve güç verici görüş, tavır ve sözleri sonucu kendinde yeni

bir dayanma gücü bulup, sorunla uğraşma azmi kazanmış olur. Bu suretle, kendini ve problemini daha iyi anlayan ve ne yapacağını bilen bir insan ferahlığına kavuşur. Bütün bu etkileşimlerde, bulanık ve yuvarlak anlamı ile bir rehberlik ve danışma işlemi olduğu düşünülebilir. Kişinin rahatlaması, aydınlanması ve güç kazanmasında, konuştuğu insanın rolü olmuştur. Ama kişinin düşünce ve hareketlerine yön veren davranış kararları, tamamen kişinin kendine ait olmaktadır.

Her gün bir subay, birliğinde erleri ile; bir öğretmen, sınıfında öğrencileri ile; bir usta, işyerinde işçileri ile olan ilişkilerinde bu çeşitten bir yığın etkileşimlerde bulunmaktadır. Acaba bütün bunlar rehberlik etkileşimi midir? Danışma ilişkileri midir? Bu soruları daha net cevaplandırabilmek için konuya daha yakından ve ayrıntılı olarak bakmamız gerekir. Ancak o zaman ne çeşit ilişkilerin ve yardımların rehberlik ve danışma olduğu açıklık kazanabilir.

Diş ağrısı çeken birini düşünelim. Çektiği ıstırapı bir dostuna anlatır. Dostu cevap verir: "Geçmiş olsun! Bilirim, diş ağrısı çok ıstırap vericidir." Beriki devam eder: "Evet, geçen akşam yemeği yarıda bırakıp kalkmak zorunda kaldım. Lokmaya basar basmaz beynimde şimşek çaktı!" Sözü öteki alır : "Ne zor değil mi? Benim de öyle olmuştu. Neyse ki falan dişçiye gittim de, tedavi ettirip kurtuldum. Adam iyi bir dişçi." Problemlı kişi, o dişçinin adresini alır.

İşte bu küçük örnekte basit bir rehberlik işi cereyan etmiştir. Dostu, problemlı kişiye bir anlayış göstermiş, önüne basit bir çözüm fikri sermiştir. Problemlı kişi dişçiye gitmiş ve tedavi olmuştur. Dişi tedavi eden doktorun yaptığı tedavi, kişiye büyük bir "yardımdır", ama bir rehberlik ve danışma değildir. Halbuki dostunun konuşmasında da "yardım" vardır ama bu "yardımda", çekilen ıstırapı gerçekten anlayış, onunla hemhal oluş ve ortaya kişinin "karar vermesine" yardım edebilecek bir çözüm yolu koyuş vardır. İşte bu, bir rehberliktir.

Bu örnekte vuku bulan rehberlik ve danışma, tabii ki sistemli ve amaçlı yapılmış bir rehberlik ve danışma sayılamaz. Ama burada gene de bir psikolojik yardım cereyan etmiştir. Günlük hayatımızda bunun gibi daha birçok psikolojik yardım etkileşimleri olup durmaktadır. Aynı şekilde, okullarımızda da bu çeşitten birçok "yardımlar" olmaktadır. Ama bunlar sistemli, bilinçli ve uzman kişilerce yapılmış psikolojik yardımlar olmaktan ziyade, kazara vuku bulmuş yardımlardır ki bunlara "rehberlik" değil, "tesadüfi rehberlik" demek mümkündür.

Duyan ve düşünen canlı bir varlık olarak her insan, günlük yaşantısında birçok problemlerle karşılaşarak durmaktadır. Aile-içi, meslek-içi, toplumda kişiler arası ilişkilerde ya da kendi iç dünyasında birçok sevinçleri, üzüntüleri, düşünceleri, kaygı ve heyecanları olup durmaktadır. Bazı tercihler yapmak, kararlar almak, yeni uyumlar sağlamak durumundadır. Sorunların birçoğunu kendi imkânları ile uygun bir çözüme kavuşturabilir. Ama bazılarının karşısında da kendini köşeye kısılmış hissedebilir. Ya problemin çeşitleri, yönleri hakkında yeter bilgiye, gerekli tecrübeye ve moral güce sahip değildir, ya da kendini iyi tanımamaktadır. Bu çabalarda kişinin dışardan birinin "bilen" yardımına ihtiyacı olacaktır.

REHBERLİĞİN ANLAMI

Görülüyor ki rehberlik ve psikolojik danışma, okullarımızda yeni ve yabancı olduğu bir faaliyet çeşidi değildir. Ancak, organize edilmiş, plânlaştırılmış, teknik ve ilkelerine uygun olarak sunulan ve uzman elemanlarca yönetilen bir faaliyet grubu olarak, okullarımızda, dolayısıyla eğitim faaliyetlerimiz arasında, oldukça yakın bir geçmişe sahiptir. Bu durum, rehberlik ve danışma kavramının doğup geliştiği Birleşik Devletler'de de pek farklı sayılmaz. Orada da nihayet yüzyıl öncesine giden bir geçmişe sahiptir. Bu yüzden de rehberlik kavramı ve bunun içinde psikolojik danışma kavramı, ya çok dar ya da çok geniş anlamlara gelecek şekilde tartışılmıştır.

Her yeni (genç) bilim dalında olduğu gibi, rehberlik ve psikolojik danışma kavramları da birçok değişimler ve düzeltmelere uğrayarak günümüze gelmiştir. Başlangıçta ve zaman zaman daha sonraları, Rehberlik, sadece gençlere iş bulmayı hedef tutan bir anlama gelmiştir. Bir bütün olan kişinin meslek seçme ve bir iş sahibi olabilmesi dahi psikolojik, sosyal ekonomik ve ulusal birçok yönleri kapsayan kompleks bir sorun olduğu çabucak anlaşılmıştır. Bu kez de rehberlik, bütün eğitim faaliyetlerini içine alacak kadar diğer bir aşırı uca kaymış, çok geniş, dolayısıyla belirsiz bir anlam kazanmıştır. Ama girilen uygulamalar, denemeler, araştırmalar, rehberlik kavramına zamanla daha ölçülülük, açıklık ve anlamlılık getirmiştir.

Organize rehberlik uygulamaları denebilen sistemli, plânlı, programlı rehberlik çalışmaları, bu yüzyılın başlarında mesleğe yöneltme çalışmaları şeklinde başlamıştır. Bu sebeple de rehberlik, uzun zaman "öğrencilere yeteneklerine uygun iş bulma" anlamını taşımıştır. Hal-

buki birey, çok yönleri olan bir kompleks bütündür. Meslek seçme ve bir iş sahibi olma, çok önemli olmakla beraber, onun topyekûn hayatının yalnız bir parçasını oluşturur. O halde bugünkü rehberlik anlayışı, kişinin bir bütün olarak gelişmesini hedef tutar. Yani günümüzde rehberlik ne çok dar anlamda, ne de belirginliği kaybolacak kadar geniş anlamdadır.

Rehberlik, kişiyi hedef tutar. Onun kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve mevcut imkânlarını anlamasına ve bu suretle bir "kişi" olarak imkân ve hudutları içinde onları azamî şekilde geliştirmesine yardım eder. Bireyin, etkili bir şekilde kendi başına hareket edebilen bir varlık olmasına çalışır. Bireyin kendi başına hareket edebilen olgun bir kişi haline gelebilmesi uzun bir etkileşimin ve oluşumun sonucudur. Kişi, kendisi ile ilgili sorunları çözüme kavuşturmak için karşı karşıya bulunduğu sorunu tahlil etmek, çözüm için mevcut bütün seçenekleri ortaya koyup içlerinden birini seçmek ve sorunu çözüm için bir hareket plânı yaparak uygulamaya koymak zorundadır. Bunları en etkin bir şekilde yapabilmek için de bir takım gerçek bilgilere, becerilere ve bazı noktalarda yardımlara ihtiyacı olacaktır. Bir kere, kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, eksikliklerini ve içinde bulunduğu ortamın şartlarını bilmek zorundadır. Ancak bu suretledir ki gerçekçi seçimler ve planlar yapıp etkili kararlar verebilir. O halde rehberlik ve danışma faaliyetleri, bireyin kendini gerçek boyutları içinde tanıyıp hem kendine hem içinde bulunduğu toplum ölçülerine en uygun düşecek hareket tarzını uygulamaya koymasına için kişiye yardım edecektir. Görülüyor ki rehberlik bireye kuru bir öğüt ya da katı bir talimat verme işi değildir. Problemlili bireye, problemini çözebilmesinde gerekli olan bilgileri ve aydınlatmaları insancıl bir anlayış ve tutum içinde, objektif bir berraklıkla sunabilme işidir. Bireyin, bu olgular ve bulgular ışığında problemini ve kendi bulunduğu yeri gerçekçi bir şekil-<de görmesine yapılan bilimsel bir yardım olmaktadır.

Rehberliğin mahiyetine ait bu genel açıklamadan sonra, şimdi rehberliğin çeşitli biçimlerde yapılmış tanımlarını inceliyelim ve sonra bu kitapta yürütülen görüşlere esas olacak bir tarif yapalım. Daha sonraki bahiste de psikolojik danışma ile olan ilişkilerini inceliyelim.

Dar veya geniş anlamda olmak üzere rehberlik, şimdiye kadar birçok şekilde tarif edilmiştir. Rehberlik, "bir gencin kendine uygun bir meslek bulmasına yardım" veya "bir çocuğa 'kötü alışkanlıklarının' 'kötü' olduğunu idrak ettirmek" gibi dar bir anlamdan, bütün eğitim

faaliyetlerini içine alacak kadar geniş bir anlamda olmak üzere çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Rehberlik, bireyin bütün kişilik ve davranışları ile ilgili geniş bir alanı kapsamaktadır. Elbette rehberlik kavramı bu kadar geniş bir alanı kapsamaya çalışınca da, tarifi güç, belirsiz; bir alan haline gelme tehlikesi ile karşılaşmaktadır.

BAZI TARİFLER

Rehberlik kavramı, bu yüzyılın başlarında, gencin kendi yeteneklerine ve imkânlarına uygun bir iş seçmesine ve bu iş için hazırlanarak orada başarılı olmasına yardım etmek gayretlerinden doğmuştur. Fakat önce bu dar sınırlar içinde görülen rehberlik kavramı, süratle genişliyerek, toplum içinde yaşayış, evlilik ve aile hayatı, kişisel uyum gibi bireyin bütün hayat alanlarını kavrayacak bir anlam kazanmaya başlamıştır. Bu sebeple de çeşitli bakış açılarından olmak üzere çok çeşitli tarifler yapılmıştır. Meselâ, daha 1925'lerde bir yazar, meslek rehberliğinin 103 şekilde tanımlanmış olduğunu saptamıştır (Paye, 1925). Bu kargaşalık, dağınıklık ve terimlerde birlik yokluğu, birçok kimselerin eleştirilerine yol açmıştır. Bu durumu Kitson (1935) şöyle anlatmaktadır (tasvir etmektedir) : Bazı üyeler (Meslek Rehberliği Ulusal Derneği), rehberlik denmesi gereken bütün faaliyetlerin, mesleki ve eğitsel rehberlik kavramı içinde mevcut olduğu kamsındadırlar. Diğerleri, ise bu kavramın, rehberliğin yalnız bir şekli olduğu, meselâ "idare etme", "sevketme", "yöneltme", "oryante etme" gibi birçok başka rehberlik şekilleri olduğu üzere ısrar etmektedirler. Aynı kargaşalık, okul rehberlik terimi, birbiriyle ilgisi olmayan birçok faaliyetler için kullanılmaktadır. Bir sorunla karşılaşan kişiyle danışma yapmak, bir konuda grup öğretimi yapmak, ev ziyaretleri, fabrikalara ziyaretler, öğrencilere nasıl ders çalışılacağını öğretmek, öğrenci danslarına nezaretçilik, kol başkanlıkları, test uygulamak gibi kolayca sınıflandırılmıyan faaliyetlere "rehberlik" denivermektedir. Keza, okul müdürleri, müdür yardımcıları, okul psikologları, öğretmenler, sınıf-öğretmenleri, diğer ders-öğretmenleri gibi herkes bu hizmetleri yürütmekte ve rehberlik yaptıklarını söylemektedirler.¹

Rehberlik kavramının kapsamı ve tarifi üzerinde yapılan bütün bu eleştiriler ve açıklama çabaları, rehberlik alanını daha gerçek ve aydınlık bir şekilde görmeye yardım etmiştir. 1940'larda rehberlik kavramı, gerek kendi fonksiyonu bakımından, gerekse diğer "yardım" mes-

¹ Kitson'un bu sözleri mealen alınmıştır.

lekleri ile olan ilişkisi ve sınırları bakımından hayli aydınlığa kavuşmuş durumdadır. Bununla beraber, daha sonraki yıllarda dahi birbirlerinden farklı görüşler olmuştur. Zamanımızda yeni araştırmalar ve deneme uygulamalarının yeni bir anlayış, yeni bir teori ve dolayısıyla yeni bir uygulama getirmesi daima beklenebilir.

Başlangıçta mesleğe yöneltme olarak dar anlamda başlayan rehberlik kavramı, süratle genişlik kazanmıştır. Bazı yazarlar rehberliği, "bireyselleştirilmiş eğitim" olarak düşünmeye ve tarif etmeye başlamışlardır (Crawford, 1932; Kitson, 1935; ve Strang, 1949). Meselâ Kitson, rehberliği, eğitimi bireyselleştirme gayretlerinden başka bir şey olarak görmemektedir. Ona göre rehberlik, öğrencinin bir birey olarak her yönden, mümkün olan en yüksek dereceye kadar kendisini geliştirmesine yardım etme gayretleridir. Bu sebeple, rehberlik tâbiri yerine "bireyselleştirilmiş eğitim" denmesini teklif etmiştir (Kitson, 1935). Bazıları da rehberliği kişinin kendini tanımasına yardım olarak görmüştür. Meselâ Chisholm (1945, s. 3) rehberliği, "bireyin çok çeşitli kendi yönlerine ait bilgilerle temasa gelmesi" olarak tarif etmiştir. Yani kişinin kendini çeşitli yönleri ile tanınmasına yardım edilecektir. Dunsmoor ve Miller (1942, s. 2), rehberliği, "bireyin sahip olduğu veya geliştireceği eğitsel, mesleksel ve kişisel imkânları en iyi şekilde idrak edip kullanması" ve bu suretle "okula veya hayata tatminkâr bir uyum sağlaması hususunda yapılan sistematik bir yardım" olarak tarif etmektedirler.

Yukarıda sıralanan ve benzeri rehberlik tarifleride, bireyin kendini tanımasına ağırlık verilmiştir.

Bir başka yazar grubu, rehberliği, "gencin kendi hayatına hedef ve yön verme gücü geliştirmesine yardım eden ve demokratik toplumumuza kendine özgü katkılar yaparken zengin bir kişisel yaşantı kazanmasını sağlayan eğitim oluşumunun sistematik ve organize edilmiş tarifidir" demektedirler (Lefever, Turrell ve Weitzel, 1950, s. 3). Bu tarifte de rehberlik, kişinin kendine hedefler seçmesi ve hareketlerine yön vermesi gibi dinamik bir unsura kavuşturulmuş olmakla beraber, eğitim sürecinin içinde görülmektedir.

Smith, rehberliği, okullarda yapılan rehberlik servisleri çerçevesi içinde düşünmenin doğru olacağını söylemekte ve şöyle tarif etmektedir : "Rehberlik, bireylerin çeşitli alanlarda tatminkâr uyum sağlamalarında esas olan yeterli seçimleri (tercihleri), plânları ve yorumları yapmaları için muhtaç oldukları bilgi ve becerileri kazanmalarına yardım eden servislerden (hizmetlerden) oluşan bir süreçtir" (Smith, 1951, s. 6).

Smith bu tarifinde bireyin gerekli seçme, plân ve yorumları (anlamlandırmaları) yapmada gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılmasına ağırlık vermektedir. Açık ki bireye sadece bu bilgi ve becerilerin kazandırılması yetmez. Bireyin bu bilgi ve becerileri kullanarak gerekli seçmeleri, plânları ve anlamlandırmaları daha iyi yapmasına, dolayısıyla, mümkün olan en uygun uyumları sağlamasına yardım etmeye de ihtiyaç vardır. Rehberlik faaliyetleri, bütün bu yardım hizmetlerini içine alan bir oluşumdur.

Başka bir yazar da rehberliği, bireyin uyum sağlaması işi yönünden ele almaktadır. Ona göre rehberlik, "bireyin iyi uyumları sağlamasına, kendisi ve toplum için kıvanç verici, yararlı bir hayat yaşamasına yardım eden sürekli bir oluşumdur. Daha kesin olarak, eğitim oluşumunda rehberliğin amacı, başarısızlığın, uyumsuzluğun, devamsızlığın, ve öğrencinin gelişmesine engel olan benzeri sıkıntıların sebeplerini bulmak ve gidermektir" (Stoops, 1959, s. 109).

Bundan sonraki yıllarda yapılan tarifler, yukarıda verilen son iki tarife daha çok benzemektedirler. Meselâ Miller, bireyin uyumu, kendini tanıması ve bağımsızlık kazanması noktalarına dayanan bir tarif yapmaktadır. Ona göre rehberlik, "bireylerin okulda, evde ve toplumda âzami uyumu sağlamaları için gerekli olan özümse (nefsî) anlayış, ve bağımsızlık kazanmalarına yardım ameliyesi" veya oluşumdur. But amaca erişebilmek için okul rehberlik programı, şunları yapmak zorundadır :

- a) Öğrencileri sistemli ve etraflı bir incelemeye tâbi tutmak.
- b) Onlara, kendileri ve içinde bulundukları eğitsel, mesleki ve toplumsal fırsatlar hakkında zengin bir bilgi vermek,
- c) Psikolojik danışma yoluyla öğrencilerin bireysel yardım ve ilgili görmelerini sağlamak, ve
- d) Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için okul personeline, velilere ve çevredeki ilgili kuruluşlara bilgi yetiştirme ve araştırmalar gibi hususlarda hizmetlerde bulunmak (Miller, 1961, s. 7-8).

Başka bir yazara göre rehberlik, bir oluşumdur. Bireyin kendine-yardım edebilmesi, kendindeki iç kaynakların farkına varıp kullanabilmesi, kendine amaçlar çizip ona göre plânlar yapması, kendi gelişme problemlerini, ev ve okulun sağlayabildiği en uygun şartlar altında çözebilmesi için her bir kişiye (yalnız kronik problemlili birkaç kişiye de-

ğil) yardım eder... O halde rehberlik, her bireyin kendi gayretleri ve ilgileri yolu ile kendi potansiyellerini keşfetmek, kullanmak ve geliştirmek suretiyle kişisel bir doyum elde etmesi ve topluma katkıda bulunabilmesi için bireye yapılan sürekli bir yardım oluşumudur (Strang ve Morris, 1964, s. 2-3).

Mortensen ve Schmuller (1966, s. 3) de, Kıtson gibi, rehberliği teori ve uygulamada, bireyselleştirilmiş bir eğitim olarak görmekteler. Onlar da Smith gibi, rehberlik tariflerini, öğrencilere yapılan hizmetler çerçevesine oturtmaya çalışmaktadırlar. Onlara göre rehberlik, her bireyin, demokratik idealler çerçevesi içinde kabiliyet ve kapasitelerini âzami noktaya kadar geliştirmelerini sağlamak için eğitim programlarının, kişisel fırsatlar hazırlayan ve uzman kişilerin hizmetlerini sağlayan tarafıdır.

Görülüyor ki rehberlik kavramının tasvir ve tarifinde birçok farklılık ortaya çıkmaktadır. Ama rehberliğin tanıtımı ve tarifinde karşılaşılan bu güçlükler pek yadırganmamalıdır. Çünkü, herşeyden önce rehberlik, sistematik bir yardım mesleği olarak oldukça yeni bir alandır. Bu çeşit kargaşalık ve farklılıklar her bilim alanının başlangıcında görülmüştür. Rehberlik alanındaki çalışmalar çoğalıp geliştikçe, birçok noktalarda süratli değişimler ve aydınlığa kavuşmalar olacağı tabiidir. Yeni araştırmalar ve denemeler, yeni anlayış ve teorilerin gelişmesine yol açar. Bu yenilikler de, yapılmış tanıtımlar ve tarifelerde, edinilen tecrübe ve ihtiyaçlara göre değişiklikleri gerekli kılar. Böylece rehberlik kavramı, kesinlik ve açıklığa kavuşmaktadır. İkincisi, rehberlik, çok geniş bir alanı kavradığı için haylice kaygan bir bilim alanı görünümündedir. Bir taraftan eğitime, müfredat programına, bir taraftan kişinin iç dünyasına, motivasyonuna ve değerler dünyasına, bir taraftan da toplum hayatına kadar uzanan böyle bir alanın tek bir tarif içinde kavranması çok müşkül bir iş olmaktadır. Üçüncüsü, rehberlik işinde çalışan çeşitli mesleklerden ve çeşitli yetişme geçmişine sahip kimseler vardır. Meselâ, öğretmen, sosyal yardımcı, bir avukat veya aile doktoru, kendilerine göre çeşitli şekillerde rehberlik yaptıklarına inanmaktadırlar. Bu kimselerin her birinin vereceği rehberlik tarifi, kendi yaptıkları rehberlik faaliyetlerine bağlı olmaktadır. Rehberlik alanındaki çalışmalar ve tecrübeler genişleyip derinleştikçe, rehberliğin gerçek kapsamı daha çok aydınlığa kavuşmaktadır. Rehberliğin, diğer komşu bilim alanları ile olan ilişki derecesi, benzerlik ve ayrılıkları daha belirginlik kazanmaktadır, ilk yıllardaki belirsizlik ve kargaşa durulmuş ve çeşitli yazarlar arasında görüş birliği hâsıl olmaya başlamıştır.

TARİFLERDE ORTAK ÖĞELER

Yukarıda belirtilen tariflerde tekrarlanıp duran bazı temel fikirler ve terimler elbette dikkatleri çekmiştir. Bu tariflerde **birey, yardım, uyum sağlamak, seçmeler (tercihler) ve plânlar yapmak** gibi öğeler, bütün tariflerde ortak yanlardır. Bu tariflerde "bireyin uyum sağlaması" ve "gelişmesine yardım" fikri, ana tema olmuştur. "Yardım" bir "bireye" yapılacaktır ve bireyin "uyum sağlayacağı alanlarda", "ihtiyaç duyduğu zaman" yapılacaktır. Bireyin çeşitli hayat alanlarına yeterli (tatminkâr) uyum sağlayabilmesi, "kendi kabiliyetlerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, fiziksel ve sosyal çevresinin imkân ve isteklerini bilmesine" bağlıdır. Bu yardımlar, esintilere ve rastlantılara göre değil, "sistemli" olacaktır. Bu sebeple, yapılması istenen yardımlar, organize bir şekilde ve "bu alanda yetişmiş bir kimse" tarafından yapılacaktır. Bu uzman kişilerin yaptığı yardımlar, "bilim dalının geliştirmiş olduğu teknik ve metotlara" göre yapılacaktır.

REHBERLİĞİN TARİFİ

Buraya kadar olan inceleme ve açıklamaların ışığında kitabımızda esas olan anlayışa göre, rehberliği şöyle tarif edebiliriz : **Rehberlik, bireyin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkâr uyumlar sağlamasında gerekli olan seçmeleri (tercihleri), yorumları, plânları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve becerileri kazanması ve ulaştığı bu seçme ve kararları uygulaması için kişiye yapılan sistemli ve profesyonel (uzmansal) yardımdır.** Daha kısa bir ifadeyle rehberlik, bireyin kendi başına yürüyebilen bir kimse haline gelmesine yardım oluşumudur. Ama bu "yardım", hiçbir zaman bireyin yapamadığı bir işi ona "yapıvermek" değildir. Aritmetikte veya basit bir resim ödevini çizmekte güçlüğü olan bir çocuğa rehberlik etmek, onun güçlüklerle uğradığı noktaları bularak o noktalardaki zorlukları ve becerisizlikleri nasıl yeneceği hususunda ona yol göstermek, gerekli açıklamaları yapmak ve yeterli bilgileri vermektir. Çocuğun aritmetik sorularını çözüp eline tutuşturmak, veya resim ödevini çizivermek suretiyle çocuğu ödevden kurtarmak, rehberlik yapmak değildir. Eğer çocuk, hiç kimseden yardım görmeden, problemlerinin çözümünü için gerekli bilgi ve becerileri ilgili kaynaklardan bulup öğrenir ve problemini çözümlerse, yâni çocuk bir başkasından yardım görmeden kendi başına gerekli kararlara ulaşır, seçmeleri ve plânları yapar ve plânlarını uygulamaya koyarsa, burada da rehberlik yoktur. Çünkü çocuk zaten, bu sorunda kendi problemini kendi başına çözebilecek "yetkinliğe" ermiş bulunmaktadır.

Yukarıdaki tarifimizde, kullanılan "bireye" yapılacak "sistemli" ve "profesyonel" yardım ibareleri, rehberliğin, kişiye yapılan organize bir uzman yardımı olduğunu vurgulamaktadır. Rehberlik işinde —bir ben-zetme yapmak gerekirse— bir menzile ulaşmak isteyen, fakat o yerlerin yabancı bir kimse (problemlili kişi) ile, bu menzil noktasını ve oraya giden yolları iyi tanıyan ve bunların özellikleri hakkında daha fazla bilgiye sahip bir kimse vardır. Yani birinci kimse rehberlik edilecek olan, ikinci kimse de rehberlik eden kimsedir. Rehberin görevi, menzil ve oraya giden yolları ve her birinin özelliklerini belirtmek, yolda görülecek, durulacak noktaları işaret etmek, sapaklarda yanlış yönle sapılmamasında yardımcı olmaktır. Verilen bilgilerin ışığı altında yollardan birini seçmek, gidiş şeklini saptamak, rehberlik edilen kişinin vereceği kararlardır. Bireyin gideceği yolu, yapacağı işleri bir başkasının saptaması, rehberlik anlayışına zıttır. Çünkü bireye seçme (tercih) ve karar verme imkânı bırakılmadan her şey ona empoze edilmiş demektir. Bireyin kendi yetenekleri, ilgileri, ihtiyaç ve arzuları, yapılan tercihte, verilen kararda pay sahibi değildirler.

Bireyin seçmeler yapmasında, kararlar almasında ve plânlar yapmasında kişiye sunulacak yardımların sistemli olması ve belli bir meslek standardının altında bulunması da gerekir. O halde birey ve problemi, sistemli bir şekilde ele alıp incelenecek demektir. Bu ele alınıp inceleyiş, özel bilgi ve meslek becerileri gerektirir. O halde rehberlik ve psikolojik danışma, bir uzmanlık mesleği haline gelmiş bulunmaktadır. Bu meslekte uğraşılacak şeyin, "insanoğlu" gibi kompleks, çok yönlü bir varlık olduğu ve bir "tüm" olduğu dikkate alınır, rehberlik ve danışma'nın başka türlü olması düşünülemez. Rehberlik ve danışmanlık yapabilmek, birey ve problemi ile ilgili şartlar ve öğeler hakkında sistemli bir şekilde toplanmış objektif ve sağlam bilgilere sahip olmayı gerektirir. Sadece bu bilgilere sahip olmak da yeterli değildir. Rehberlik yapacak danışman'ın, bu bilgileri toplama, tahlil etme ve problemin çözümünde kullanabilme yetenek, beceri ve tekniklerine de sahip olması lâzımdır. Yani rehberlik ve bu faaliyetler içinde psikolojik danışma, "bilimsel bir metot ve tutum isteyen bir ameliye (oluşum) olmaktadır. Rehberlik ve danışma işinde toplanacak bilgiler, yapılacak tahliller, kurulacak hipotezler ve ulaşılabilecek yargılar her bilim alanında geçerli olan bilimsel esaslara göre yapılır. Böyle bir akılcı ve objektif tutum, rehberlik ve danışma'nın kuru ve soğuk bir bilim objektifliği içinde yapılması anlamına gelmez. Ele alınıp uğraşılacak malzeme "insan" olduğuna göre, elbetteki bu bilimsel objektiflik, insancıl ilişkilere has bir sıcak-

lık içinde olacaktır. Bugün rehberlik ve danışma alanında gelişmiş bir yığın bilimsel teknik ve metotlar, insancıl bir tutum, sıcaklık ve canlılık içinde kullanılabilir. Meselâ, danışmada görüşme tekniği buna tipik bir örnektir. O halde rehberlik ve danışmada yapılan "yardım", gerekli bilgi ve teknikleri kullanabilecek şekilde yetişmiş kimselerin yapacağı "profesyonel" bir yardımdır ve bu yardımın gelip geçici veya rastlantı sonucu bir yardım değil, sistemli bir yardım olması şarttır.

REHBERLİK, PSİKOLOJİK DANIŞMA VE PSİKOTERAPİ

Bundan önceki bölümde rehberlik faaliyetlerinin, öğrenci kişilik hizmetleri içinde kendine özgü bir faaliyet grubu olduğu belirtilmişti. Rehberlik faaliyetlerinin, doğrudan kişiyi hedef alan ve kişiye yardıma çalışan faaliyetler olduğu gösterilmişti. Psikolojik Danışma faaliyetleri de kişiye yardımcı hedef alan rehberlik faaliyetleri içinde kendine has nitelikleri olan bir hizmet grubudur.

Psikolojik danışma, problemlili kişi (danışan) ile, onun kişisel probleminin çözümüne yardımcı olabilecek uzman kişi (danışman) arasında, problemin çözümüne dönük olarak kişi-kişiyi ve yüz-yüze cereyan eden bir yardım oluşumudur. Danışmanla danışan arasında cereyan eden bu yardım oluşumu, esasta, karşılıklı görüşmeler yolu ile cereyan eder. İki kişi arasında karşılıklı etkileşim yolu ile cereyan eden psikolojik bir yardım ilişkisidir. Bu özel niteliği bakımından psikolojik danışma, danışanın seçmeler yapmasında, kararlar vermesinde, plânlar yapmasında ve uygulamaya koymasında kişiye yardımcı hedef alan bütün diğer rehberlik faaliyetlerinden farklıdır.

Yüz-yüze, ve bir problem etrafında görüşmeye dayanan psikolojik danışma faaliyetleri, işaret edilen nitelikleri ile, rehberlik faaliyetlerinin özü, ana mihveridir. Kişiyi yapılacak bütün rehberlik, dönüp dolaşıp yüzyüze olan bu psikolojik etkileşim görüşmelerine gelmektedir. Bütün rehberlik faaliyetlerinin sonal (nihai) amacı, kişiyi, problemini çözüp yeterli bir uyum ve denge sağlamasına yardım etmektir. Sınıflarda, ders-dışı faaliyetlerde, sosyal ilişkilerde, çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüüp gelişmesini, yaşının gerektirdiği erginliğe en uygun bir şekilde ulaşmasını sağlamak için yapılan rehberlik faaliyetlerinin birçoğu, psikolojik danışmada gereken kişi-kişiyi, yüz-yüze olan etkileşim ilişkisini gerektirmez. Meselâ, çocukların meslek seçmelerinde yardımcı olabilecek nitelikteki mesleklere ait kitap ve benzeri yayınları toplayıp çocukların istifadesine sunmak, bir rehberlik faaliyetidir ama bir psi-

kolojik danışma değildir. Bu bakımdan, diyebiliriz ki bütün psikolojik danışma faaliyetleri, rehberlik faaliyetleridir, ama bütün rehberlik faaliyetleri, psikolojik danışma değildir.

Şurası da işaret edilmelidir ki okulda rehberlik uzmanının, bütün öğrencilere yapılacak yardımları bu çeşitten kişi-kişiye ve karşı-karşıya yardım ilişkileri haline getirmesi zaten mümkün değildir. Okulun tüm eğitim programı içinde yer alacak olan rehberlik faaliyetleri için, onun yapması gereken daha birçok faaliyetler vardır. Ofisinde oturup zamanını sadece danışma görüşmeleri yapmaya ayıramaz. Rehberlik faaliyetlerinden bazıları da zaten doğrudan kişi-kişiye danışma görüşmelerini gerektirmez. Ama bütün rehberlik faaliyetleri, kendi sorunlarını kendi başına çözebilecek erginliğe henüz ulaşmamış bireylere yardım için yüz-yüze ilişkileri gerektiren psikolojik danışma oluşumuna en iyi hazırlığı sağlar.

Psikolojik danışma ile psikoterapi arasında da bazı ortaklık ve ayrılıklar vardır. Her ikisi de, esasta, problemlili kişiye yapılan psikolojik yardım ilişkisidir. Her ikisi de danışanla uzman kişi (danışman, terapist) arasında bir problemin çözümü için yüz-yüze cereyan eden görüşmelere dayanır. Her ikisi de, kişiye yardım için, genelde, aynı psikolojik teknikleri ve metotları kullanırlar.

Bu ortak yanlara karşılık psikolojik danışma, "normal" saydığımız kişilerin günlük hayatta yapacakları uyumlarda karşılaştıkları olağan seçme ve karar verme sorunları ile uğraşır. Psikoterapi ise, kişilik bozulmalarına yol açmış kaygı ve nörotik davranışların hâkim olduğu "normal dışı" kişilik sorunları ile uğraşır. O halde, bir genelleme yapılmak istenirse, psikolojik danışma, genellikle bir okul, endüstri veya sosyal hizmet veren bir kurum ortamı içinde, "normal" kişilerin, kökleri, kökeni ve yaprakları belli, "normal" sayılan sorunlarında kişiye yardım için uğraşır. Psikoterapi ise, genellikle bir klinik ortamında ve kökleşip "normal dışı" kişilik sorunlarına yardıma çalışır.

Şurası da hemen belirtilmelidir ki, "normal" le "normal-dışı" arasındaki sınırı çizmek kolay değildir. Birinin nerede bitip, diğerrinin nerede başladığını tayin etmek zordur. Hele tek bir görüşmede bu teşhisi koymak hem çok zor, hem de tehlikelidir. Bu konu, psikolojik danışma hizmetleri konusunda daha etraflı ele alınacaktır. Burada iki yardım ilişkilerinin genel katkılarına bu kadar işaretle yetinilecektir.

"Gerçekte biz, insanoğullarını güzel biçim, mizaç, akıl yetenekleri vermek suretiyle üstün bir izzet ve şerefe mazhar kıldık. Karada ve denizde vasıtalarla bindirdik. En güzel nimetlerden rızıklandırdık. Hem de yarattıklarımızın pek çoğundan (hepsinden) üstün ve şerefli kıldık."

*KUR'AN-I KERİM, Cüz 15,
İsra Sûresi, Âyet 70*

3. BÖLÜM

KISA TARİHÇE:

REHBERLİK VE DANIŞMA HAREKETİNİN DOĞMASI VE GELİŞMESİ

Danışma ve rehberlik, kişinin gelişme ve problemlerini çözümleyebilme konularında sistematik yardım gayretleri olarak, Amerikan toplumunda doğup gelişmiş bir harekettir. Her toplumsal gelişme ve değişimin ortaya çıkmasında, o toplumun sosyal ortamı ve şartları önemli rol oynar. Amerikan toplumundaki şartlar ve olaylar Türk okuyucusunu fazla ilgilendirmemekle beraber, danışma ve rehberlik konusunun boyutlarını daha iyi görebilmek için, bir psiko-sosyal görüntü olarak rehberlik ve danışma hareketinin Amerikan toplumunda nasıl doğup geliştiğini incelemeye ihtiyaç vardır. Bundan sonra da rehberlik ve Türk toplumundaki gelişmesine göz atılacaktır.

A. REHBERLİK VE DANIŞMA NASIL DOĞDU?

Rehberlik, esas itibarıyla Amerikan toplumunda doğup şekil kazanmış bir uygulamalı bilim dalı olmuştur. Amerikan toplumuna kaynaklık eden temel ideal ve felsefe, insan olarak kişiye büyük değer vermiştir. Geçen yüzyılın sonlarında, Amerikan toplumunda birçok eğitimci, düşünür ve vatandaşlar, okulların, gençleri, bütün haklarını daha iyi kullanabilecek birer psiko-sosyal varlık olarak ve topluma katkıda bu-

lunacak birer üretici olarak daha iyi yetişmeleri konusuyla yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun sonucu olarak, bireysel eğitime, çocukların bio-psiko-sosyal ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına dikkat artmıştır. Okul müfredat programlarının kuru bilgilerden kurtularak bu esaslara göre hazırlanmasına yönelik çabalar artmıştır. Böylece Amerikan okullarında rehberlik hareketi doğmuştur. Öğrenciyle birey olarak ilgilenen rehberlik hareketinin bir ürünü olarak da psikolojik danışma doğmuştur. Kişinin gelişmesine ve gelişmesini engelleyen problemlerin önlenmesine yardım işi, kişi ile psiko-sosyal bir atmosfer içinde karşı karşıya gelip onunla etkileşimde bulunmayı gerekli kılmaktadır. Bu suretle doğan danışma, toplumda bireylerin ruh sağlığı ile ilgilenmeyi de kapsıyacak şekilde gelişip şekillenmiştir.

Bir okula ilk defa danışman ataması 1898 yılında olmuştur. Jesse B. Davis, Detroit şehrinde bir lisede danışman olarak çalışmaya başlamıştır. Tabii bu atamanın gerçekleşmesini hazırlayan birçok fikir gelişmelerinin olmuş olacağı muhakkaktır.

Rehberlik hareketi, başlangıçta bir meslek rehberliği hareketi olarak doğmuştur. Okulu bitirdikten sonra bile gençlerin bir meslek tutmaya hazır olmadıklarını gören birçok eğitimci ve düşünür, gençlerin en uygun mesleği seçerek bu mesleğe hazırlanıp girmeleri konusunda sistemli olarak kafa yormaya başlamışlardır. Eli Weaver, 1906'da Meslek Seçme kitabını yayınlamıştır. Rehberlik hareketinin kurucusu olarak bilinen Frank Parsons'ın liderliğinde Boston Meslek Bürosu açılmıştır (1908). Amaç, gençlerin, kendi imkân ve yeteneklerine en uygun mesleği seçmelerine ve bu mesleğe hazırlanarak girmelerine yardım etmektir. Parsons, buradaki çalışmalarını sistemleştirerek Bir Meslek Seçme adlı kitabını yayımlamıştır (1909). Meslek rehberliği terimi ilk defa bu kitapta kullanılmış ve Parsons bu kitapta, bir kimsenin kendine en uygun ve başarıyla çalışabileceği mesleği seçmesi için; 1) önce kişinin incelenip özelliklerinin saptanması, 2) mesleğin incelenip özelliklerinin ve ne çeşit yetenek ve niteliklere ihtiyaç gösterdiğinin saptanması gerektiğini, ve 3) bundan sonra bireyin nitelikleri ile mesleğin niteliklerinin birbirine uyup uymadığının araştırılması fikrini ortaya koymuştur. Meslek rehberliğinin birçok ana unsurları bu kitapta ele alınmıştır.

Diğer taraftan, aynı yıllarda, William Healy, Chiacago'da suçlu çocukların sistematik psikiyatrik muayeneden geçmelerini sağlamak için

Psikopatik Gençlik Enstitüsü'nü kurdurmak için uğraşmaktadır. Bir yıl sonra bu enstitü kurulmuş (1909) ve ilk Çocuk Rehberlik Kliniği olmuştur.

Ruh hastalığı geçiren birinin yayınlandığı **Kendini Bulan Ruh** kitabı, ruh sağlığına dikkati çekmiş ve **Connecticut Ruh Sağlığı Derneği**

kurulmuştur (1908). Ertesi yıl da Millî Ruh Sağlığı Kongresi yapılmıştır. Bu yıllarda Freud'un psikolog Hall'un davetlisi olarak Amerika Birleşik Devletleri'ne gelerek Psikoanaliz üzerinde bir seri konferans vermesi, psikolojik danışma ve psikoterapiye ilgiyi arttırmıştır. 1910'da ülke çapında ilk Ulusal Rehberlik toplantısı yapılmıştır. Üniversite seviyesinde ilk rehberlik dersinin de ertesi yıl (1911) Harvard Üniversitesi'nde verilmeye başladığını görüyoruz. Rehberlik konusuna ilgi çoğalmış, ve 1912'de şehirdeki bütün okulları kapsayacak şekilde Grand Rapids'de bir rehberlik Bürosu kurulmuştur. Daha sonra, 1913'de Amerika'nın **Ulusal Meslek Rehberliği Derneği** kurulmuştur. Bu dernek, rehberlik ve danışma hareketlerinin bir bilimsel disiplin olarak gelişip büyümesinde önemli rol oynamıştır. Bu dernek, 1951'de şekil değiştirerek şimdiki Amerika Personel ve Rehberlik Derneği olmuş ve daha geniş kapsamlı ve güçlü bir dernek haline girmiştir. Kuruluş yıllarında okullarda büyük bir umut ve istekle girilen rehberlik ve danışma hareketlerini desteklemek için, danışman yetiştirme kursları ve programları, ve danışmada kullanılacak test vs. gibi psikolojik araçlar geliştirmede de ilerlemeler kaydedilmiştir.

Okullardaki bu çalışmalara paralel olarak, Federal Devletin Eğitim Dairesinde de mesleklere ait bilgiler toplamak ve rehberlik çalışmalarına yardım etmek üzere bir büro kurulmuştur. Bir taraftan da Rehberlik ve Danışma programlarını güçlendirmek isteyen okullara Federal bütçeden yardım edilmesi için kanun çıkarılmak suretiyle devlet yardımı başlamıştır (George Dean Act 1938, ve George Baden Act 1946). Okul dışında kalan gençliği ve iş arayanları yeteneklerine en uygun işlere yönleltmeye yardım için A.B.D. İş ve İşçi Bulma Kurumu kurulmuştur (1933), (İş ve İşçi Bulma K., 1954, s. 10). Bu kurum, mesleğe yönleltme amacıyla, test uygulama, danışma ve işe yerleştirme faaliyetlerini geliştirmiştir. Gene bu yıllarda, mesleğe yönleltme çalışmalarında önemli bir kaynak kitap olan *Meslekler Sözlüğü* yayınlanmıştır (1939).

Sputnik'in uzaya fırlatılması (1957), Amerika'da rehberlik ve danışma hareketlerine yeni bir hız getirmiştir. Rusların, Amerikalılardan önce uzaya çıkması, Amerikan toplumunda bir çeşit telâş yaratmış ve

Amerikan hükümetinin, okullarda gençlerin yeteneklerine göre daha iyi eğitim ve öğretim alması için rehberlik ve danışma programlarına geniş ölçüde yatırım yapmasına yol açmıştır. 1958'de Ulusal Savunma İçin Eğitim Kanunu çıkartılarak, üniversitelerin danışman yetiştirme programları desteklenmiş, birçok danışma kursları ve araştırmaları finanse edilmiş, birçok okul rehberlik programları güçlendirilmiştir. 1964 de yapılan bir ilâve ile de ilkokullar ve üniversite gençliği de kanun kapsamına alınmıştır. Kabiliyetlerin zamanında keşfedilerek, fire verdirmeden, en kısa zamanda ve en iyi şekilde yetiştirilip millî ihtiyaçlara yöneltilmesine çalışılmıştır.

Danışma faaliyetlerinin sistematik bir yardım mesleği olarak gelişmesinde, 2. Dünya Savaşı da önemli rol oynamıştır. Harp içinde hastanelerde artan ruh hastaları, harp nevrozları, sivil hayattan askerî hayata intibak zorluklarının yarattığı davranış bozuklukları, o zamanlara kadar hastanelerde sadece test uygulama, teşhis, değerlendirme ve araştırma işleri ile uğraşan klinik psikologların da tedavi ve terapi işlerine girişmelerini gerekli kılmıştır. Klinik psikologların yürüttükleri terapilerin, birçok vakalarda ilâçla tedaviden daha etkili olduğu görülmüştür. Psikologlar, bu çalışmaları ile hem kendilerini ispat edip tedavi ekibinin bir üyesi olarak kendilerini kabul ettirmişler, hem tecrübe kazanarak yeni metot ve teknikler geliştirmeye yönelmişler, hem de insan davranımına ait bulguların ve teorilerin psikolojik yardım alanında uygulanarak gelişip zenginleşmelerini sağlamışlardır. Harpten sonra da terhis edilen insangücünün sivil hayata intibakında, harp malûllerinin maluliyetlerini kabullenerek kendilerine tekrar güven ve saygı geliştirmelerinde, işe yarar yönleri ile tekrar hayata karışmalarında, ve en kıymetli öğrenme yıllarını cephelerde geçirdikten sonra kendilerini işsiz ve mesleksiz sivil hayatta bulan gençlerin yeni meslekler öğrenip üretim hayatına dönmelerinde psikologların (danışmanların) önemli ve etkili rolleri olmuştur. Harp yıllarında ve daha sonraları rehberlik, danışma ve psikoterapi konularında yayınlar çoğalmış, bu konulardaki derneklerin üyeleri artmıştır. Bu alanda büyük isim olan Rogers'ın danışma ve psikoterapi konusunda önemli çalışma ve araştırmalara yol açan kitapları bu yıllarda yayınlamıştır. Ulusal Meslek Rehberliği Derneği (NVGA), konuyla ilgili birçok dernekleri bünyesinde toplayarak Amerikan Personel ve Rehberlik Derneği (APGA) haline bu yıllarda girmiş ve çeşitli birimleri tarafından birçok meslek dergileri yayınlamaya başlamıştır. Dünyanın güçlü bir meslek teşekkülü olan Amerikan Psikoloji Cemiyeti, Psikolojik Danışma bölümünü de bu yıl-

larda açmıştır (1953). Yâni böylece psikolojik danışma, kendine özgü, güçlü bir bilim disiplini olarak ortaya çıkmıştır.

1960-70 yılları arasında danışma alanında birçok yeni çabalar olmuştur. Dikkatler, danışman'ın rol ve fonksiyonunun daha belirgin hale getirilmesine yönelmiştir. Grup terapisine (danışmasına) yönelinilmiştir. Özellikle mesleğe yöneltme konusunda bilgisayar (computer) yoluyla danışma yapabilme denemelerine girilmiştir, insan davranımına ait artan psikolojik bulgu ve bilgiler, öğrenme ve şartlandırma yoluyla kişinin davranımını değiştirme akımına yol açmıştır. 1960-70 aralarında daha çok terapi yönüne kayan psikolojik danışma, son yıllarda tekrar mesleğe yöneltme danışmasına ağırlık verme eğilimi göstermektedir (Byrne, 1977). Rehberlik ve Danışma'nın kavradığı alan, okul ortamından taşmakta, endüstri ve iş organizasyonlarını, evlilik ve aile ilişkilerini, çevre sorunlarını (psikoloji), arızalıları, yaşlıları ve azınlık gruplarını kapsayacak şekilde daha genişlemektedir. Bu kapsam genişlemesine paralel olarak da, Danışma'nın yetiştirilmesi sadece psikoloji bilimi bulgu ve bilgilerine ve eğitim-öğretim uygulamalarına sınırlı kalmayıp, sosyoloji, antropoloji, siyasal bilimler, ekonomi, iş dünyası gibi daha geniş bir alana yayılmaktadır (Hatcher, *et. al.*, 1977, s. 1-10 ve 362-369). Böylece danışma, psikolojiye dayalı fakat disiplinlerarası bir uygulamalı bilim dalı olarak ortaya çıkmaktadır. Başlangıç yıllarındaki tedavi edicilik rolüne, önleyicilik rolü ve daha sonraları, öğretici-geliştiricilik rolleri de eklenmiştir.

B. DANIŞMA PSİKOLOJİSİNİN DOĞUP GELİŞMESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Bir disiplin olarak rehberlik ve danışma çalışmalarının başka toplumda değil de, Amerikan toplumunda doğup gelişmesini etkileyen bazı temel faktörler olmuştur: Bunlar, Amerikan toplumunun fikir ve ideal bakımından böyle bir yardım ilişkilerine hazır ve istekli olması, rehberlik hareketi, ruh sağlığı hareketi, psikolojinin bir bilim dalı olarak o ülkede süratle gelişip insan davranımına ait yeni bilgi ve bulgular getirmesi, psikoanaliz hareketi ve iki büyük savaş faktörleridir.

a) Sosyal ortamın elverişli ve istekli olması: Karma ve dinamik bir toplum olan Amerikan toplumunun sahip olduğu demokratik idealler ve "insan"a verdiği değer, rehberlik hareketinin ve dolayısıyla danışma ve psikoterapi denen psikolojik yardım mesleğinin bu toplumda doğup gelişmesine imkân veren sosyal ortamı sağlamıştır, insana ve-

rilen değer, bireysel eğitime, dolayısıyla çocuğun kişi olarak gelişmesi için onun incelenerek bireysel nitelik ve ihtiyaçlarına uygun kişisel yardım yapılmasına yol açmıştır.

Toplumsal süratle endüstrileşmesi, kentleşmenin hızlanması, mesleklerin bünyesinde yenileşmeler, bazı mesleklerin kaybolması ve bazı yenilerinin doğması, bireyler için birçok uyum sorunlarını da beraber getirmiştir. Bu sorunlarla uğraşacak örgütler, hayır kurumları ortaya çıkmıştır. Parklar ve oyun alanları açılmış; suçlu çocukları topluma tekrar kazandırmak için mahkeme ve ıslahhanelere yeni fikirler hâkim olmaya başlamış; işsizlikle daha etkili mücadele edilmiş; yaşama ve konut şartları ıslah edilmeye uğraşılmış; çalışanların haklarını daha etkili koruma yolları aranmış; çocuk işçileri koruyacak tedbirlere gidilmiş; çocukların daha iyi muamele ve terbiye görmesi çalışmalarına önem verilmiştir. Bütün bu çabalar, dikkat ve gayretleri, kişinin daha iyi gelişme ve yetişmesine çevrilmiştir.

Kişinin eğitim hakkı, genel eğitimin bütün vatandaşlara götürülmesine, yani eğitimin mecburi hale getirilmesine yol açmıştır. Böylece, yalnız okullar ve okullardaki öğrenci nüfusu artmakla kalmamış, aynı okulda her sınıf ve çeşitten, farklı kabiliyet ve niteliklerde çocukların yetiştirilmesi sorunları ortaya çıkmıştır ki bunlar da okul programlarının, öğrenci kabiliyet ve ihtiyaçlarına göre çeşitlendirilip zenginleştirilmesini, öğrencilerin birey olarak incelenip eğitilmesini gerekli kılmıştır.

Bütün bu fikir ve idealler ve toplumdaki çabalar, okul ortamında ve toplumun diğer kesimlerinde kişiye yüz yüze yardım etme çalışmalarına hız ve şekil vermiştir. Bu gelişmelerde, tabiatıyla, zengin kaynaklara sahip, karma ve körpe bir toplum olan Amerika'nın ekonomik gücü yanında yaratıcı, yeniliklere açık ve istekli olması büyük rol oynamıştır. Böylece, bir yardım mesleği olarak danışma ve psikoterapi, bu toplumda daha rahat doğup gelişme imkânını bulmuştur.

b) Rehberlik Hareketi: Danışma çalışmalarının bir yardım mesleği olarak doğup gelişmesinde en çok rolü olan faktörlerden biri de, bu yüzyılın başlarında Amerikan okullarında rehberlik hareketinin başlaması olmuştur.

Rehberlik hareketi, gençleri kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve severek başarıyla çalışabilecekleri meslek sahibi yapmayı amaçlayan meslek rehberliği hareketi olarak doğmuştur. Gencin meslek seç-

me sorunu, diğer sosyal ve kişisel problemlerinden soyutlanamaz. O halde, çok geçmeden rehberlik hareketleri, meslek rehberliğinden daha kapsamlı bir anlam kazanmıştır.

Rehberlik hareketinin Amerikan kültüründe bir eğitim hareketi olarak doğması, yukarda da açıklanmış olduğu gibi, toplumdaki teşvik edici şartlar ve toplumun benimsediği ideallerden ileri gelmiştir. Rehberlik hareketinin çekirdeğim, Amerikan Bağımsızlık Bildirisi'nde (1776) bulmak mümkündür. Burada "insana" verilen değer ve kavramlar, eğitimde rehberlik hareketinin doğmasını kaçınılmaz hale getirmiştir.

Üniversiteler ve liselerde başlayan rehberlik hareketi, öğrencinin öğrenmesini ve kişisel gelişmesini kolaylaştırmak, gelişmeyi önleyen engelleri kaldırmak ve kişinin karşılaştığı problemlerin çözüm ve tedavisinde ona yardımcı olabilmek için danışmanla danışanın karşı karşıya gelmesini, yani danışma ameliyesini yaratmıştır. Bu suretle danışma, bir yardım mesleği olarak tecrübe kazanmış, bilgi birikimi yapmış, yeni teknikler geliştirmiş, kendine uygun teoriler kurmuş, bugünkü statüsüne gelmiştir.

c) Ruh Sağlığı Hareketi: Bu yüzyılın başlarında, gençlikte görülen güvensizlik duygusu, yarınından emin olamamak, amaçsızlık ve benliğini bulamamak (identifikasyon kaybı), eğitimcileri ve aileleri derinden ilgilendirmeye başlamıştır. Ruhsal bunalımlarından dolayı hastaneye tedaviye girip çıkan C. Beers'in yayınladığı kitap,¹ Freud'ün psikonaliz hakkındaki Amerika konferansları (1909), 'kişinin ruh sağlığına karşı halkın, düşüncülerin ve resmî kurumların duyarlık ve ilgisini artırmıştır. Okullarda, kişinin ruhsal problemleri ile uğraşacak danışma programlarının başlatılmasına önem verilmiş; çevre ruh sağlığı merkezleri açılmış; kişinin ve toplumun ruh sağlığı ile ilgili dernekler kurulmuştur. Buralarda, kişinin psikolojik gelişmesi ve ruh sağlığını engelleyen problemlerin tedavisi için önleyici, geliştirici ve tedavi edici danışma çalışmalarına girilmiştir.

d) Psikoanaliz Hareketi: 18. yüzyılın ikinci yarısında, Paris, Viyana gibi bazı Avrupa şehirlerinde başlayan mesmerism, hipnotizm gibi nevroz tedavisiyle ilgili bazı ruhsal telkinle yapılan tedavi hareketleri olmuştur. 19. yüzyılın sonlarına doğru Freud, nevrozların tedavisinde psikolojik yaklaşımı kullanmaya ve bu yaklaşımla ilgili olarak psiko-analitik teoriyi kurmaya başlamıştır. Bu konuda yaptığı yayın ve konferanslar konuya ilgiyi arttırmıştır.

¹ Clifford Beers, *The Mind That Found Itself* (Kendini Bulan Ruh, 1908).

Psikoanalitik teorinin getirdiği kavramlar, danışma ve psikoterapinin bir disiplin olarak gelişmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Kişinin bilinçaltı, şahsiyet bozulması, savunma mekanizmaları, kişinin fikir ve davranışlarında motivasyonun ve heyecansal hayatın önemi, şahsiyetin teşekkülünde çocukluk yıllarının önemi, ruhsal bozuklukların tedavisinde yaklaşım yolları hakkında birçok bilgi ve tecrübeler getirmiş, bu alanlarda düşünmeyi tahrik ve teşvik etmiştir.

Bu gelişmeler; danışma ve terapi işlemi için kişinin tahlil ve değerlendirilmesinde, problemin teşhisinde ve tedavisinde yeni görüş, tecrübe ve gelişmelere yol açmıştır. Psikoanalitik hareket, kişinin şahsiyetinin oluşma ve gelişme sürecine ait akla uygun bir açıklama getirmiş; şahsiyetin bir "bütün" olduğunu göstermiş ve hiç bir davranımın sebepsiz olmadığını, her davranımın altında bir güdü yattığını vurgulamıştır.

e) Psikolojinin Bir Bilim Olarak Gelişmesi: Psikoloji, felsefeden kurtularak, insan ve hayvan davranışlarını inceleyen müstakil bir bilim dalı olarak, 19. yüzyılın sonlarında kendini ortaya koymuştur. Bilimsel bir tutum ve yaklaşım içinde çalışarak kısa sürede önemli bulgu ve bilgi birikimi yapmıştır. Psikoloji araştırmaları, insan davranışlarının da kendine has kanunları olduğunu, ve bilimsel yaklaşımlarla insan ve hayvan davranışları incelenerek bu kanunların bulunabileceğini ortaya koymuştur. Hayvan ve insan davranımlarına ait elde edilen bulgular ve bilgiler, insan davranımının gelişmesine, değişmesine ve ruhsal sorunların çözüm ve tedavisine yardımcıla uğraşan psikolojik danışma alanının kendine özgü metot, teknik ve teorilere dayanan sistematik bir disiplin olarak ortaya çıkmasına yardım etmiştir. İnsan davranımına ait psikolojik danışmanın muhtaç olduğu bilimsel bilgi, metot ve tekniklerin gelişmesinde rol oynayan önemli faaliyetlere göz atalım :

1) Genel psikolojide yapılan araştırmalar, insan davranımı, itki (drive) ve güdü (motivasyon), heyecanlar, algı, öğrenme, düşünme, şahsiyet, zekâ ve özel yetenekler gibi konulardaki bilgilerimizi arttırmış, uygulamalarda ayağımızı basabileceğimiz güvenilir temeller vermiştir. Özellikle davranımcı yaklaşım, son yıllarda girişilen davranım değıştirme çalışmalarında çok etkili olmuştur.

2) Bireyi toplum içinde inceliyen sosyal psikoloji, bir sosyal varlık olarak insanı bize daha iyi anlatabilmiştir. Onun sosyal motivleri (güdüleri), değerler sistemi, tavırları, tavırların meydana gelişi ve de-

ğiştirilmeleri, sosyal etkileşim, grup içinde kişilerarası ilişkiler, grup dinamizmi gibi konularda, psikolojik danışmaya önemli ölçüde bilimsel malzeme, metot, teknik ve teori sağlamıştır.

3) Gelişme psikolojisinde, G. Stanley Hall'ün yarattığı popüler ilgiyle, çocuk inceleme hareketi başlamıştır. 1920-30 yılları arası, birçok yerlerde ve üniversitelerde çocuk inceleme merkezleri açılmıştır. Sıfır yaştan itibaren çocuğun gelişmesine, çeşitli psikolojik niteliklerin ve yeteneklerin gelişme zamanı ve seyrine ait birçok bilgi ve bulgu birikimi olmuştur. Çocuk inceleme hareketi, gözlem ve anket metotları gibi inceleme metotlarının gelişmesine imkân vermiş, gelişmeyle ilgili araç ve testler yapılmış, teoriler ortaya konmuştur. Çocukluk yıllarının gelişmede ve ileriki yıllarda şahsiyetin oluşmasındaki önemine dikkati çekmiştir. Bütün bu bilgiler ve teknikler, kişiyle uğraşan psikolojik danışmanın gelişmesine katkıda bulunmuştur.

4) Psikometrik veya ölçme ve değerlendirme denen test hareketi,, psikolojide bireyler arası farklara ve kişi içindeki niteliklerin gelişmesine ait çok önemli bulguların sağlanmasına imkân vermiştir. 1905'de zekâyı ölçmek için Binet-Simon Zekâ Testi ile başlayan objektif ölçme hareketi, süratle yansımalar yapmış birçok ölçme gayretlerine yol açmıştır. Objektif ve Sistematik ölçme araçları geliştikçe, kişiler arasında bireysel farklar olduğu, bu niteliklerin ve faktörlerin bilimsel olarak ölçülebileceği ortaya konmuştur. Psikolojik araştırmalarda daha sıhhatli araştırma metotları ve daha hassas araştırma araçları kullanılmasını sağlamıştır. Ordu Alfa ve Beta Testleri diye adlandırılan ilk grup-testleri geliştirilmiş (1917), test sonuçlarını değerlendirmek amacıyla istatistik metotlara başvurulmuştur, ve yeni istatistik yöntemler hazırlanmıştır. 1915-30 yılları arasında, yalnız zihinsel yeteneklerin değil, şahsiyet niteliklerinin, alâkaların ve müzik, sanat, makine, hesap gibi özel yetenek alanlarının ölçülmesi için psikolojik araçlar geliştirilmiştir. Okullardaki ve birçok sosyal kurumlardaki rehberlik ve danışma çalışmalarında bu araçlardan çok yararlanılmıştır. Bu aşırı alâkadan sonra, testlerdeki boşluklara karşı bir eleştirme dönemi başlamıştır. Mevcut testler üzerinde bilimsel eleştiriler ve bunun sonucu olarak da testleri ve ölçme metotlarını ıslah etme hareketleri başlamıştır. II. Dünya Savaşı dönemi bu ıslah hareketlerini arttırmış, ve daha dikkatli ölçme araçlarının, test bataryalarının ve istatistiksel metotların geliştirilmesi sağlanmıştır. Zamanımızda, özellikle bilgisayarların (kompüterlerin) da kullanılmaya başlamasıyla daha geniş kapsamlı ölçme ve değerlendirme hareketleri başlamıştır.

Ölçme ve değerlendirme hareketi, psikolojik danışma çalışmalarına birçok yönlerden katkıda bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, ırk, sosyal grup gibi birçok boyutlar bakımından bireysel farkların objektif olarak incelenmesine imkân vermiştir. Bireyin ve şahsiyetinin çeşitli nitelik ve faktörlerden (traits and factors) meydana geldiği ve bunların objektif olarak ölçülebileceği fikrini ortaya koymuştur. Zekânın gelişme hız ve seyrini, ve zekâ bölümündeki kalıcılık derecesinin bilimsel yollarla araştırılabileceğini göstermiştir. Kişinin ve uyumsuzluğunun psikolojik araçlarla teşhis edilebileceğine dikkati çekmiştir. Bireylere ait yordama (prediction), sınıflandırma ve yerleştirme faaliyetlerine imkân vermiştir.

f) I. ve II. Dünya Savaşları: Savaşların toplumlara felâket getiren yönleri yanında, çeşitli bilim dallarındaki gelişmeleri zorlaması da bir vakıdır. I. Dünya Savaşı, askerlerin seçim ve sınıflandırılması ihtiyaçlarına paralel olarak psikolojide seçme, sınıflandırma, yerleştirme ve eğitme metot ve tekniklerin geliştirilmesine yol açmıştır. II. Dünya Savaşı, bu metot, teknik ve araçları daha da geliştirmiştir. Meselâ çok kullanılan Genel Yetenek Test Bataryası, bu son savaş yıllarının ürünüdür (1945). Savaş, klinik ve danışma psikologlarının, ruhsal bunalımların tedavisinde başarılı hizmet görmelerine fırsat vermiştir. Böylece psikolojik danışma, statü kazanmış ve savaştan sonra birçok danışmanların devlet kurumlarında, okullarda, sağlık merkezlerinde, yurtlarda görev almasına yol açmıştır.

C. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA'NIN TÜRKİYE'DE GELİŞMESİ

Ülkemizde psikolojik danışmayla ilgili olan bazı önemli gelişmeleri şöyle belirtiyebiliriz:

Gerçekte, müslüman-Türk kültürü, psikolojik yardım hizmetleri anlayışına ve uygulamasına yabancı bir kültür değildir. Ruhsal sıkıntıların psikolojik yollarla tedavisi yaklaşımı, Türk toplumunda çok eskilerden idrak edilmiş ve uygulanmıştır.

İslâm-Türk kültüründe ruh hastaları ta eski devirlerden beri şefkat görmüş ve bakılmıştır. Hatta bazıları "deli" değil "velî" olarak kabullenilmiş, sayılmış, korunmuştur. Ruh hastalarına karşı olan bu anlayış ve tutumun köklerini, Türk insanının sıcak ve müşfik tabiatında ve islâm dinin öğretilerinde aramak lâzımdır.

Daha eski çağlarda Orta Asya'daki Türk toplumlarında, beden ve akıl hastaları ile, o devrin din ve bilim adamı sayılan **samanların** uğraştığına ait bilgiler vardır. Şamanlar, iyi ve kötü ruhlarla temas kurarken değişik giysiler ve kılıklar içinde, danseder, birçok hareketler yapar, duman ve kokular kullanır, trans haline girerek probleme çözüm getirmeye çalışırlardı. Bütün bunların hasta üzerinde psikolojik etkisi olacağı açıktır. Fazla bilgimiz olmamakla beraber, işbirliği içinde yaşamaya alışkın, tabiattan, disiplin ve düzenden hoşlanan, sıcak kanlı Türk insanının yarattığı teşkilâtçı Türk toplumlarının insan unsuruna çok önem verdiği muhakkaktır.

Kutsal Kur'an'da 'insan', varlıkların en yücesi ve şerefliisi olarak yer alır. Yaratan, ona, bütün yaratıkların üstünde ayrı bir saygınlık vermiştir. Evrendeki her şeyi insanın hizmetine ve yararlanmasına verin iştir. Onu özenle yaratmıştır. Ona, diğer yaratıklardan farklı ve fazla, olarak düşünme, konuşma, âlet yapabilme, el ve ayaklarını kullanabilme gibi yetenekler vermiştir.

Bu sebeple İslâmiyet, insanın beden ve ruh sağlığı ile yakından ilgilenmiştir. Akıl hastalarına şefkatle muamele edilmiştir. 'Deliliğin' bir hastalık olduğu kabul edilmiştir. Tıp ilmi ileri gitmiştir. Bir çok hastaneler kurulmuştur. Daha 8. yüzyıl başında (707), akıl hastaları, için hastanelerde ayrı bir kısım ayrılması gereği duyulmuş ve ruh hastaları kısmı açılmıştır. Harun Reşid devrinde ilk bağımsız akıl hastanesi kurulmuştur (792).

Tabiata düşkün, insana büyük değer veren, tek tanrıya inanan, sosyal dayanışma ve disiplinden hoşlanan Türk toplumlarının İslâmiyeti kabulü, yukarda belirtilen islâmî anlayışa daha da güç ve hız kazandırmıştır. Büyük Türk bilgini ve devrinin meşhur hekimi İbni Sina. (980-1037), akıl hastalığını, beyindeki bozukluklar olarak görmüştür. Melankolilerde, hazım sistemi ve karaciğerin fonksiyonlarındaki aksamaları farketmiştir; ruhsal rahatsızlıklar ile beden arasındaki sıkı ilişkiye işaret etmiştir. İnsan sağlığında ruhsal hayatın derin rolünü görmüştür. Hasta Buhara prensinin aşk duygularından bedenine yansımış derdine çare bulmuştur. Bu tedavide bir çeşit psikoanaliz yaklaşımı kullanmıştır.

İbni Sina'ya göre ruh, madde değil, moral bir cevherdir. Madde-olan bedene kemal verir. Onun var oluşunu sağlar, onu canlı kılar. Onu korur ve devam ettirir.

Diğer bir müslüman Türk âlimi olan Ebu Bekir Razi (834-932) daha 9. yüzyılda melankoliyi tarif etmiş ve melânkolik bir hastanın balık tutma, avlanma, sevip saydığı bir kimse ile sohbet etme, müzikle uğraşma, güzel sesli birinden müzik dinleme gibi faaliyetlerde bulunmasını tavsiye ederek hastanın tedavisinde rehabilitasyon yaklaşımının önemini belirtmiştir (Bayülkem, 1970).

Selçuklu Türkleri de beden ve ruh hastalıkları ile yakından ilgilenmişlerdir. Anadolu'da ruh hastalıklarına kucak açan birçok hastaneler yaptırmışlardır. Bunlardan en tanınmışları, Kayseri (1205), Sivas (1217), Divriği (1228), Kastamonu (1272). Amasya (1308) gibi şehirlerde kurulmuş olan külliyelelerdeki bu hastanelerde akıl hastaları için ayrı kısımlar ayrılmıştır (Aksel, 1945, s. 5).

Selçuklu Türkleri devrinde ruh hastalarının tedavisi için "ocaklar" yani (hastane-köyler) teşekkül etmiştir.

Osmanlılar devrinde ruh hastalarının bakım ve tedavisine daha da

özen gösterilmiştir. Selçukluların bütün kültür ve medeniyet birikimlerine vâris olan Osmanlı toplumu daha ilk dönemlerinden itibaren halkın eğitim-öğretimine, refah ve mutluluğuna, bilim ve tekniğe, sağlık ve yardım işlerine, adalet ve güvenliğe çok önem vermiştir. Devletin belli başlı kentlerinde birer bilim, kültür ve sosyal yardım merkezi olan **Külliyele** kurmuşlardır. Külliyele, müslümanların sosyal toplanma, aydınlanma, birbirleriyle tanışıp kaynaşma ve ibadet yeri olan cami etrafında kurulan birçok birimlerden oluşmaktadır. Bu birimler, sübyan okullarından üniversiteye kadar çeşitli seviyelerde öğrenim veren medreseler, kütüphane, imaret, kervansaray, darüşşifa (hastane), hamam ve sebil çeşmelerdir. Bu külliyelelerin en tanınmışları İstanbul'da Fatih ve Süleymaniye külliyeleleri, Edirne'de Bayazıt külliyesi, Manisa'da Hafza Sultan külliyesidir.

Orta çağlarda bile Türk toplumu, diğer çağdaş toplumlardan çok ileri bir görüş ve anlayışla, ruhsal bozuklukların bir hastalık olduğunu anlamış ve camiler etrafında kurulan külliyele içinde yer alan bimarhanelerde akıl hastalarının bakım ve tedavisine çalışılmıştır. Orta Çağ Avrupasında ruh hastaları, «içine şeytan girmiş lânetli varlıklar» olacak zincirlere vurulur, dövülür, soyтары gibi para ile seyrettirilir, birçok işkencelere maruz bırakılır, hatta yakılırken, müslüman Türk toplumunda bu gibi talihsiz kimseler şefkat görmüş ve özel ilgi ve itina ile tedaviye tâbi tutulmuşlardır. (BAK: Coleman ve Broen, 1974, 2. Bölüm; Geçtan, 1974, 1. Bölüm; Bayülkem, 1970). Osmanlı İmparator-

luğunun son yıllarında Toptaşı Akıl Hastanesinin başhekimliğini yapmış olan Mongeri Pere, Annals Medico-Psychologique'de yayınladığı bir makalede şunları yazmıştır : "Eğer bir milletin medeniyeti, halkın ıstıraplarına karşı hükümetin ilgisi ile ve hayır müesseselerinin çokluğu, ile ölçülürse, denebilir ki İstanbul Avrupadan üç asır önce bu medeniyetin başında bulunuyor. Çünkü hastaneler, fakir ve düşkün evleri,, nekahet müesseseleri, müzmin ve şifası kaabil olmyan hastalar için darülacezeler, mecnun yurtları çok mükemmel çok azametli ve hayret edilecek tarzda yapılmıştır." (Songar, 1976, sf. 4).

Keza, müslüman-Türk kültüründe, ruh hastalarının, şöhret yapmış, bazı din hocaları tarafından "okunarak" tedavi edildiğini bilmekteyiz. Bu "okuma" yoluyla yapılan tedavi tarzında, psikolojik yardım yaklaşımı (danışma ve psikoterapi) olarak adlandırabileceğimiz birçok yönler vardır (BAK : Öztürk, 1964).

Toplumumuzdaki bu anlayış ve tecrübe birikimlerine ilâveten, psikolojideki bazı önemli gelişmeler, Türk toplumunda da yansımalarını bulmuştur. Meselâ, Fransa'daki Binet-Simon Zekâ Testi, daha 1915 yılında İbrahim Alâeddin Gövsa tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bu testin daha bilimsel ve gelişmiş şekli olan Stanford-Binet de, bugün sosyal psikolojide tanınmış bir isim olan Muzaffer Şerif Başoğlu tarafından 1945'de Türkçeye aktararak yayınlanmıştır. Bu yıllarda İstanbul Üniversitesi'nde de bazı test çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik yardım hizmetleri ile ilgili bütün bu anlayış ve tecrübe birikimine rağmen, Türk toplumuna psikolojik danışma ve psikoterapinin girmesi, 2. Dünya Savaşı sonrasında Amerika ile başlayan politik, ekonomik ve kültürel ilişkilerimizin etkisiyle olmuştur demek daha doğru olacaktır.

Türkiye'de psikolojik yardım hizmetleri iki ayrı alanda başlayıp gelişmiştir. Bunlardan biri eğitim alanı, diğeri de tıp alanıdır.

1. EĞİTİM KANADINDAKİ ÇALIŞMALAR

Cumhuriyet devrimizin ilk çeyreğinde, genç Türkiye Cumhuriyeti'nin çağdaş ülke ve ihtiyaçlarına uygun vatandaşlar yetiştirmek için ülke eğitim sistemine çok ağırlık verilmiştir. Okul programlarının iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesinde yeni arayışlar ve çabalara girişilmiştir. Demokratik hayat tarzını benimsemiş olan Türk toplumunda hâkimiyet, kayıtsız şartsız milletin olmuştur. Kişinin hak ve hürriyetlerine

büyük ağırlık verilmiştir. Böyle bir toplumda eğitim sisteminin de demokratik felsefeye uygun olması kaçınılmaz bir sonuçtur. Demokratik toplum, kişi olarak gelişip olgunlaşmış, kendine ve toplumuna en iyi şekilde yararlı olabilecek bilgili, dengeli, kendinden emin, yaratıcı ve .-sorumluluk duygusu olan vatandaşlara ihtiyaç duyar. Gençlerin böyle bir eğitim sisteminde iyi birer "kişi" ve vatandaş olarak yetişmeleri, .demokratik eğitim sisteminin temel amacıdır. Bireysel eğitim ağırlık kazanır. Bireysel eğitimde, her bir öğrencinin bireysel yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkatle incelenip ortaya konmasını gerekli kılar. Özellikle 1950 civarında öğretmenler arasında yaygın olarak "aktif metot" diye anılan bireysel eğitim ve yaparak öğrenme cereyanı, çocuğun bir Tsirey olarak etraflıca incelenerek kişisel niteliklerine en uygun düşecek eğitim ve meslek alanlarına yönltilmesi gereğine yol açmıştır. Böyle bir çabada, psikolojik hizmetlere büyük ihtiyaç olduğu daha iyi görülmeye başlamıştır. Yani, Türk eğitiminde psikolojik yardım hizmetleri, öğrencilere yapılacak rehberlik faaliyetleri yoluyla başlamıştır.

a) 1950-56 DÖNEMİNDE YAPILAN ÇALIŞMALAR

Bugünkü anlamda rehberlik kavramı, Türk eğitimine 1950'lerin ilk yıllarında girmeye başlamıştır. 1947'lerde Marshall yardımı çerçevesinde başlayan Türk-Amerikan dostluk ilişkileri, eğitim alanında da değişme ve gelişme arzularını kamçulamıştır. Amerika'ya gruplar halinde öğrenciler gönderilmeye başlanmıştır. Birçok tarımcılar, yöneticiler, eğitimciler, askerler, vb. "görgü-bilgi arttırmak" için gruplar halinde gönderilmiş; oradan da Türkiye'ye birçok alanlarda "uzmanlar" gelmiye başlamıştır. Organize rehberlik faaliyetleri, dolayısıyla psikolojik yardım hizmetleri kavramının Türk eğitiminde yer almaya başlamasında bu ilişkilerin büyük rolü olmuştur. Gerçi 1950'den önceki yıllarda da «öğrencinin kişisel gelişmesi için bazı fikirler ve çabalar eğitim literatüründe ve okul faaliyetlerinde görülmektedir. Çocuğun kendi yetenek, ilgi ve ihtiyaçları çerçevesi içinde öğrenip gelişmesinin gerektiği fikri yaygındır. 1939 tarihli bir ilkokul müfredat programında, öğretmenin öğrencilere "klavuzluk" etmesi işaret edilerek rehberlikten müphem bir şekilde bahsedilmiştir. Öğrencinin kişisel gelişmesini daha etkili bir şekilde sağlamak için okul ve ailenin işbirliği gereği idrak edilerek' okullarda Okul-Aile Birlikleri kurulmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı, Okul-Aile Birlikleri yönetmeliğini çıkartmıştır. Bu çabalar, öğrenciyi bir birey olarak daha iyi tanıyıp yetiştirmek için girişilen çabalardır. 1950'lere girerken, rehberlik fikri, dolayısıyla eğitimde psikolojik hizmetler fikri eğitim çevrelerinde duyulmaya başlamıştır.

1950 öncesi yıllarda İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Pedagoji Enstitüsü ile Psikoloji Bölümü'nde ve Ankara Üniversitesi Dil ve-Tarih-Coğrafya Fakültesi Psikoloji-Pedagoji Bölümünde bazı test çalışmaları ve yayınlarını da bu arada zikretmek lâzımdır, İstanbul'da Refia Semin, Binet'nin Türkçeye kazandırılması ile uğraşmıştır. Ankara'da da, Başoğlu, Stanford-Binet'yi Türkçeye aktararak yayınlamıştır (1945). Öyle görünüyor ki üniversitelerin bu ilgisi, Türkiye'nin pratik eğitim sorunlarına çare arama çabalarından ziyade, bir çeşit münferit akademik faaliyet ve tecessüsten ileri gelmekte idi. Çünkü bu test çalışmalarından hiçbir pratik alanda yararlanılmamış olduğu görülmektedir. O tarihlerde üniversitelerimizde eğitim fakülteleri olmadığı için (üniversitelerimiz eğitim konularına bilim dalı olarak bakmadıkları için), test çalışmalarının da çok kapsamlı olması beklenemezdi. Bu sebeple,, psikolojik yardım hizmetleri konusu, uzun yıllar üniversitelerimizin ilgisini çekmemiştir.

Türk eğitiminde rehberlik, dolayısıyla öğrencilere psikolojik hizmetler konusunda asıl bilinçli çabaların ve yayınların 1950'den sonra başladığını görmekteyiz. 1951-56 yılları, Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma çabaları bakımından çok hareketli bir dönem-olmuştur. Türk-Amerikan yardım ve işbirliği çerçevesi içinde gelen Amerikalı eğitimci ve psikologlar, Türk eğitimi üzerinde yaptıkları inceleme ve eleştirilerde Rehberlik ve eğitimde psikolojik hizmetler konusuna da eğilmişler, Millî Eğitim Bakanlığı'nda Müsteşar, Talim-Terbiye Daire Başkanı, Genel Müdür gibi yüksek seviyede sorumlu ve yetkililerin bu konuda anlayış ve desteklerini sağlamışlardır. Bu dönem gelişmelerinin belli başlı nirengi noktaları şunlar olmuştur :

1) Yabancı Uzmanlar: 1951-52 ders yılında Missouri Üniversitesinden Türkiye'ye getirilmiş olan Profesör Ruffi (Rufay okunur), Türk orta öğretimini inceliyen raporunda, eğitim sistemimizin eksik yönleri arasında, belli bir eğitim felsefesi ve amaçlarının saptanması ve bu felsefe ve amaçlara göre ülkenin bölgesel ve mahallî özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlanacak müfredat programlarından bahsederken "öğrencilerdeki bireysel farklara önem verilmesi" üzerinde durmuştur. Raporun kol faaliyetlerinden ve seçmeli dersler konusundan bahseden kısmında, rehberlik ve danışma konusuna ayrı bir kısım ayırmıştır (Ruffi, 1953, sf. 14-15). Ruffi, bazı öğretmen ve yönetici gruplarına rehberlik ve danışma konusunda konferanslar vermiş, çeşitli illerde konuşmalar yapmıştır. Ders yılı sonunda ülkesine dönmüştür.

1952-53 ders yılında Tompkins, Mills, Beals ve Kvaraceus adlı eğitim uzmanları gelmişlerdir. Tompkins, esas itibarıyla eğitim yöntemi uzmanıdır. Hazırladığı raporda esas itibarıyla Türk eğitim sisteminin örgüt, denetim ve yönetimini eleştirmekle beraber, özellikle Türk okullarında eğitim programlarının, bireysel farklılıklara yeteri kadar önem vermediğine, ve çok ağır ve yüklü olduğuna dikkati çekmiştir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan daha fonksiyonel bir programa gerek olduğunu belirtmiştir. Bu arada, özellikle öğrenci rehberlik hizmetleri kurulmasını, eğitim programlarının öğrenci ve ülke ihtiyaçlarına uyacak şekilde ıslahım, teftiş işlerinin bu anlayış ve fonksiyonlara uygun olarak iyileştirilmesini, öğretmenlerin modern eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde yetiştirilmeleri gereğini, ve öğrenci başarısı ve gelişmelerinin daha objektif ve sağlıklı yapılabilmesi için iyi bir değerlendirme programı geliştirilmesini tavsiye etmiştir (Tompkins, 1956). Böylece Tompkins'in raporu rehberlik ve danışma hizmetleri ile ölçme ve değerlendirme çalışmalarına olan ihtiyaca da işaret etmiştir. Tompkins'i takip eden yıl, üç ayrı yerde deneme mahiyetinde çok gayeli okul kurulmuştur. Bu suretle öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilme denemelerine girilmiştir ki bu çeşit bir eğitim, geniş ölçüde rehberlik, danışma ve psikolojik ölçme araçları ile değerlendirme faaliyetlerini gerektirir.

Danışma alanında uzman olan Mills ve Beals (1955), çalışmaların Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik yardım hizmetlerinin lüzumu ve kurulması konusuna yoğunlaştırmışlardır. Rehberlik ve danışma konularında öğretmenlere konferanslar vermişlerdir.

Beals, okullarda rehberlik ve danışma hizmetleri konusunda bir rapor hazırlamış ve bu hizmetleri başlatmak üzere 6 ili pilot bölge olarak seçmiştir. Bu illerde rehberlik kurulları oluşturularak enerjik çalışmalarına girişmiştir. Bu pilot iller, Beals'in danışmanlığında rehberlik ve danışma faaliyetleri için plânlar yapmış, raporlar hazırlamışlar, ve seminer ve konferanslar tertip etmişlerdir. Beals, bu pilot okullarda çalıştırılacak öğretmen ve yöneticiler için 1953 yazında İstanbul'da üç haftalık bir rehberlik ve değerlendirme kursu tertiplemiştir.

Bu yıllarda, öğrencideki kişisel farkları ve onların kişisel yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarını objektif yöntemlerle tesbit etme işi, eğitimimizin bilselleşme, bireyselleşme ve hayata dönük olma arayışlarında bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Kısa bir süre için Türkiye'ye gelen Kvaraceus (Boston Üniversitesi), eğitimde bilimsel araştırmalar için olduğu kadar, psikolojik hizmetlerin yürütülmesinde de gerekli olan ob-

jektif ölçme araçlarını geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Test Bürosu kurulmasını önermiştir. Öğrencilerinden Dr.George Prescott'u bu büroyu kurmak için tavsiye etmiştir.

2) Test ve Araştırma Bürosu ve Psikoteknik Lâboratuvarı : Böylece 23 Mart 1953'de Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosu kurulmuştur. Başına da Prescott konmuştur. Büronun Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı ile olan irtibatını sağlamak için, Başkanlığın bir üyesi koordinatör olarak görevlendirilmiştir. Test Bürosundan iki yıl önce Erkek Teknik Yüksek öğretmen Okulunda Psikoteknik Lâboratuvarı kurulmuştur. Lâboratuvarın kurulmasında hâkim olan düşünce, Teknik öğretmen Okulu öğrencilerinin meslek kabiliyetlerini bilimsel metotlarla saptayıp, okuldaki öğrenim dallarına ayırmak, eğitmek, ve isteyen kuruluşların öğrenci ve eleman seçimlerine yardım etmek olarak özetlenebilir. Lâboratuvara, çeşitli kabiliyetleri ölçmek için birçok testler, özellikle icra testleri alınmıştır. Ama ne yazık ki bu lâboratuvar, çalışmalarını ve mesleğe yöneltme konularında etkisini fazla bir yere götürememiştir. Test ve Araştırma Bürosu, sahip olduğu elemanlar ve yönetimden gördüğü destek sayesinde, bu konuda daha etkili olabilmiştir.

Test ve Araştırma Bürosu, eğitimde bilimsel araştırmalar, testler ve objektif ölçme fikrinin ve metotlarının tanıtılması ve yaygınlaştırılmasında çok etkili olmuştur, özellikle ilkökul ve ortaokul seviyelerinde birçok başarı testleri geliştirilmiş; yetenek ölçümünde kullanılabilecek birçok Amerikan yetenek testleri Türkçeye tercüme edilmiştir. Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyetler Testi (DAT), American Consul on Education'ın Genel Kabiliyet Testi bu cümleden olarak sayılabilir. Bu testler, 1953 ve sonrası yıllarda, bazı okullara öğrenci seçm çışinde, devlet yarışma sınavlarında ve bazı okulların rehberlik programlarında kullanılmıştır. Böylece, Türk eğitiminde ilk defa seçme sınavlarının klasik yazılılar yerine testler yoluyla yapılması gerçekleşmiştir. Büro; testler, sınavlar, ölçme ve araştırma araçları konularında da birçok broşürler ve araştırma raporları yayınlanmış, birçok elemanların bu konularda bilgi ve tecrübe kazanmasına yardım etmiştir. Yani eğitici fonksiyonu da olmuştur.

3) Yaz Seminerleri: 1953 yazında Test ve Araştırma Bürosunun sorumluluğunda, yerli ve yabancı uzmanların katılmaları ile istanbul'da yapılan rehberlik, danışma ve ölçme tekniği semineri, bu konulara karşı eğitimciler ve eğitim yöneticilerinde ilgi ve motivasyon yarat-

mistir. Bu seminerde eğitilen öğretmen ve yöneticiler, kendi okullarında bazı rehberlik çalışmalarına girişmişler; öğrencilerle karşılıklı konuşmalar yapmışlar; bir anlamda Millî Eğitim Bakanlığını okullarda rehberlik ve danışma faaliyetlerinin başlatılması için zorlamışlardır. Fakat bekledikleri ilgi ve yardımı görememişlerdir.

Rehberlik konusundaki yaz kursları, 1954 ve 1955 yazları da sürdürülmüştür. 1954 yazında, Amerikalı müşavir Profesör Otto Mathiasen'ın öncülüğüyle, "Eğitim Sistemimizde Rehberliği Engelliyen Faktörler" temalı Kandilli Semineri yapılmıştır. Bu seminere, özellikle Millî Eğitim müdürleri ve okul idarecileri, ve bu konuya ilgi göstermiş bazı öğretmenler katılmıştır. Seminer, 1) Eleman Yetiştirme, 2) Rehberlik Örgütü, 3) Kanun, Yönetmelik ve Program Yönünden Rehberliği Güçleştiren Sebepler, ve 4) Okul-Aile-Çevre ilişkileri olmak üzere dört komisyon halinde çalışarak konuyu incelemiştir. Bu Kandilli Raporlarında bugünkü rehberlik ve danışma çalışmalarına ışık tutacak çok önemli gözlem ve öneriler mevcuttur. Bu raporların yayınlanmış olmaları arzu edilirdi. Mathiasen, rehberlik konusunda iki de kitap hazırlayıp Millî Eğitim Bakanlığına bırakmıştır (Mathiasen, 1955).

1950 - 56 yıllarını kapsayan dönem, rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları yönünden Türk eğitim sisteminde çok hareketli ve önemli bir dönem olmuştur. Bir kısmına yukarıda işaret edilmiştir. Rehberlik ve danışma konusunda bu döneme önem kazandıran diğer gelişmeleri de şöylece özetlemek mümkündür; Rehberlik ve psikolojik danışma konusunda Amerika'da uzmanlık derecelerinde eğitim görmüş yerli elemanlar, 1953 yazından itibaren Türkiye'ye dönüp psikolojik danışma, rehberlik ve test çalışmalarına fiilen katılmaya başlamıştır. Bu kitabın yazarı, bu alanda ihtisas derecesi ile dönen ilk Türk uzman olmuştur. Test Bürosu'nun test geliştirme ve uygulama faaliyetlerinde, testler yoluyla yapılan seçme programlarının planlanması ve uygulanmasında ve araştırma çalışmalarında faal rol almış; aynı zamanda Gazi Eğitim Enstitüsü ders programlarına konan danışma, rehberlik ve ölçme tekniği konularında dersler okutmaya başlamıştır.

4) Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Başlatılan Çalışmalar: 1953-54 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü (Bugünkü Gazi Eğitim Fakültesi) Pedagoji ve Özel Eğitim Bölümleri ders programlarına rehberlik ve danışma dersi fiilen ve resmen konmuş ve okutulmuştur. Bundan bir yıl önce de danışma ve rehberliğin bazı konularının eğitim psikoloji dersi içinde ele alınmış olduğuna dair bazı belirtiler vardır. Bu gelişmeler, rehberlik

ve danışma dersinin yüksek öğretim programında ilk defa yer almış olması bakımından önemlidir. Üniversitelerimizde ise bu konuda henüz bir ilgi ve hareket yoktur.

Eğitimde psikolojik hizmetlerle ilgili derslerin üniversitelerde değil de, Gazi Eğitim Enstitüsü müfredat programlarında kabul görmesine ortam hazırlayan birkaç önemli sebep vardır. Bir kere, üniversitelerimiz, kendilerinin "ilimle" uğraştıkları gerekçesiyle eğitim konularına pek ilgi göstermemişler; öğretmen yetiştirme işiyle ve eğitim bilimleri ile uğraşmak istememişlerdir. Türk eğitiminin sorunlarına bilimsel ve pratik çareler arama işini Millî Eğitim Bakanlığı'na bırakma görünümündedirler. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak orta öğretim okullarına öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumu olarak Gazi Eğitim Enstitüsü, bu çeşit çabaları üstlenme durumunda olmuştur, ikincisi, öğretmen yetiştirme ve eğitim konuları ile yakından ilgili bir yüksek öğretim kurumu olarak, Gazi Eğitim Enstitüsü, eğitim alanındaki gelişmeleri üniversitelerden daha yakından takip edebilmekte, ve millî eğitimdeki sorunları daha yakından yaşıyarak bilmektedir. Dolayısıyla, üçüncü olarak da, eğitim konularındaki gelişmeleri daha yakından bilen ve izliyen, çoğunluğu Amerika'da öğrenim görmüş daha güçlü bir öğretim kadrosuna sahip olmasıdır. Dördüncü ve en önemlisi olarak da, Enstitü Müdürü Vedide Baha Pars, okul kadrosunda eğitimde psikolojik hizmetlerle yakından ilgili öğretim üyelerini etrafına toplayıp, onlara çalışmalarında destek olarak müfredat programına yeni dersler koymak için müsait bir ortam hazırlamıştır.

Gazi Eğitim Enstitüsü, psikolojik hizmetlerle ilgili derslere programında yer vermekle kalmamış; Pedagoji Bölümü programına deneme mahiyetinde seçmeli dersler sistemini getirmiş; okullarımızda ilk defa olmak üzere bu Bölüm öğrencilerine öğretim üyelerinden Danışmanlar atamıştır. Aynı zamanda okul bünyesinde bir Rehberlik Bürosu kurarak bir öğretim üyesinin¹ sorumluluğunda çalışmalara başlanmıştır. Öğrenciler için toplu dosyalar geliştirilmiştir. Tabii bu çalışmalarla okuldaki bütün öğretim üyelerinin aynı şekilde ilgilenmiş olduğunu söylemek mümkün değildir.

Gene, 1954 yılında, büyük öğretmen ve eğitimci kitlesinin ilgisini çeken bazı kitap, broşür ve makaleler yayınlanmaya başlanmıştır.

¹ Büronun başına Şevket Türkyılmaz getirilmiştir. Bu kitabın yazarı da teknik danışmanlığını yapmıştır.

5) Okullarda Örgütlenme Girişimleri ve Diğer Uygulamalar : 1954 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bir Rehberlik Bürosu kurulması için bu kitabın yazarı tarafından Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı'na bir rapor proje sunulmuştur. Bu projede, doğrudan Müsteşarlığa bağlı bir "Eğitimle İlgili Araştırmalar Müdürlüğü" önerilmiştir. Bu Araştırmalar Müdürlüğü, Müsteşara karşı sorumlu bir koordinatörün başkanlığında, şu bürolardan oluşmakta idi:

Test Geliştirme; Müfredat Programı Geliştirme; Özel Eğitim Hizmetleri; Rehberlik ve Danışma; Diğer Psikolojik Hizmetler; Eğitim Araştırmaları; Yayın ve Halkla İlişkiler. Bu Müdürlük içinde Rehberlik Bürosu:

Personel Yetiştirme; Araştırma ve Bilgi Toplama; Okullarda Konsültasyon; Yayın ve Halkla İlişkiler bölümlerinden meydana gelmekte idi.

Keza, gene bu dönemde, Ankara'da Ankara Kız Lisesi'nde ve İstanbul'da Atatürk Kız Lisesi'nde 1953 yılında ümit verici bazı rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarına başlanmış ve o günkü şartlar içinde dönem boyu başarıyla sürdürülmüştür. 1954 yılında Ankara Deneme Lisesi, —ki diğer klasik liselerden farklı ve Amerika'daki emsallerine benzer program uygulaması ve bazı program denemelerinin yürütülmesi amacıyla kurulmuştur— rehberliği esas alan bir eğitim anlayışı içinde, seçmeli ders ve branşlar sistemini uygulamış; öğrenci değerlendirmesinde A, B, C, D ve F şeklinde yeni bir sistem getiren çalışmalara başlamıştır. Gene bu yılda Ankara ve İstanbul'dan başlamak üzere Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmaya başlamıştır. Bu merkezler, eleman yetersizlikleri dikkate alınmazsa, öğrenci ve veli problemleriyle uğraşma, öğrenci yetenek ve ilgilerini değerlendirme, psikolojik danışmada bulunma çalışmalarını ülke sathına yaygınlaştırma gayretlerinin bir işaretidir.¹

Bu heyecan verici başlangıçlar ve hazırlıklar; yetmişmiş eleman ve lider yönetici eksikliği, Millî Eğitim Bakanlığı kademelerinde bir bü-

¹ Bütün bu istekli ve şevkli çalışmalarda 1953 ve 1954 yıllarında müsteşarlık makamında bulunan Reşat Tardü ile, Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığını yapmakta olan Kadri Yörükoğlu'nun muktedit ve anlayışlı yönetimlerinin büyük payları vardır. Şimdi rahmetli olmuş bu iki insanın, eğitim sisteminde rehberliğin ve diğer psikolojik hizmetlerin yeri ve gücüne olan büyük inançları, birçok mevzuat sıkıntılarına rağmen, çalışmaları haylice kolaylaştırmıştır.

t n olarak destekleyici yönetim, örgüt ve yardım yokluğu, ve hele daha önemlisi, Millî Eğitim Bakanlığı'nın çeşitli seviyedeki yapısında rehberlik ve danışma konusuna karşı bilgi ve inanç eksikliği sebebiyle, fazla bir yere gidememiştir. Ama bu çabalar, rehberlik ve psikolojik danışma kavramları, ve çabalarının, yüzeyde de olsa geniş  ğretmen kitlelerine yayılmasına hizmet etmiştir.

1956'dan sonra rehberlik ve danışma konusuna karşı eski şevk ve heyecan kalmamış olmakla beraber, bazı okullarda müdürlerin ya da bazı öğretmenlerin kişisel inanç, gayret ve liderlikleriyle rehberlik çalışmaları yapılmaya devam edilmiştir.

b) 1960'DAN SONRAKİ GELİşMELER

Okullarda  ğrencilere rehberlik yapılması lüzumu, 1960'dan sonraki 5 yıllık ulusal kalkınma planlarında da ifadesini bulmuştur. Fakat plânlarda rehberlik ve psikolojik hizmetlerin lüzumu, öğrencinin bir birey olarak gelişip kişisel mutluluğa erişmesi yönünden olmaktan ziyade, ekonomik bir varlık olarak gelişip iyi bir üretici olması yönünden rehberlik yapılması düşünülmüştür. Yani rehberlik, bir insangücü plânlaması aracı olarak ele alınmıştır. Hemen belirtilmelidir ki kalkınma plânlarında rehberlik konusunun yer alması, okullarımızda psikolojik hizmetlerin gelişmesine ne teorik, ne de pratik bakımdan bir katkıda bulunmamıştır.

1950-56 dönemindeki yaygın ve yoğun çalışmalar, daha sonraki yıllarda rehberlik ve danışma konusunun okul yönetmeliklerine daha açık tür şekilde girmesinde rol oynamıştır.

Rehberlik ve danışma konusu, 1960'tan sonraki yıllarda yapılan bütün eğitim ş ralarının en önemli konusu olmuştur. 1960'dan sonraki yıllarda, ilk, orta, lise ve çeşitli meslek okulları yönetmeliklerinde de öğrencilere rehberlik yapılması ile ilgili birçok fikir ve maddeler yer almıştır. 1965'de yayınlanan Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde de, çocuğun kişisel gelişmesi ve olgunlaşması hususunda rehberlik kapsamına giren çalışmalara yer verilmiş olduğu görülmektedir. (BAK : M.E.B., 1965).

1955'lerde 6 ilde kurulan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin sayısı artarak devam etmişse de, 1968 yılına kadar bunların çalışmalarını kapsıyan bir yönetmelik yoktu. 1968'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği, merkezlerin çalışmalarına açıklık getirecek bir ře-

kilde hazırlanıp yürürlüğe sokulmuştur. Bu merkezlerin büyük sıkıntısı; rehberlik, psikolojik danışma ve psikolojik testler konularında uzman elemanların olmamasından doğan sorunlar olmuş ve olmaya da devam etmektedir. Bu merkezlere genellikle ilkokul öğretmenleri, ilköğretim müfettişleri ve Özel Eğitim Bölümü mezunu elemanlar atanmıştır. Başlarında kendilerine yol gösterebilecek, görev içinde yetişmelerine yardımcı olabilecek uzman kişilerden mahrum olarak çalışmak zorunda kalmışlardır. Herşey, elemanların kişisel gayretlerine ve ferasetlerine bırakılmıştır. Daha sonraki yıllarda Eğitim Fakültesi'nden mezun eğitim uzmanları da görev almaya başlamıştır.

1) Millî Eğitim Şûraları ve Psikolojik Hizmetler

1961'de 7. Millî Eğitim Şûrası için hazırlanmış olan Orta Öğretim Komitesi raporunda Rehberliğe ayrı bir bölüm ayrılmış ve "grup öğretmenliği" yolu tavsiye edilmiştir. Öğrencinin kişi olarak gelişmesine yardım edecek olan grup faaliyetleri için haftalık ders programlarında ayrı bir zaman dilimi ayrılması önerilmiştir. Grup öğretmenin fonksiyonu ve yapılabilecek işlerin çeşitleri belirtilmiştir (BAK: M.E.B. Millî Eğitim Şûrası Dokümanları 1961, s. 89-91).

Rehberlik ve Danışmaya karşı 7. Millî Eğitim Şûrası ile başlayan ilgi, özellikle 8. Şûrada daha da büyük bir hamle kazanmıştır. 8. Millî Eğitim Şûrası, okullarımızda rehberlik ve psikolojik danışma çalışmaları bakımından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Orta öğretimin yeniden düzenlenmesini hedef alan 8. Millî Eğitim Şûrasından çok önemli kararlar alınmıştır (M.E.B., 8. Millî Eğitim Şûrası Dokümanları, 1970):

a) Ortaokul, zorunlu öğrenimin devamıdır. Yani zorunlu öğrenim 8 yıla uzanmaktadır. Orta öğretimin ilk kademesi olarak ortaokul, öğrencileri gözleme ve branşlara yöneltme kurumu niteliğinde tek tip bir ortaokuldur.

b) Orta öğretimin ikinci kısmı olarak liseler, öğrencileri yüksek öğretime hazırlama; hem mesleğe hem yüksek öğretime hazırlama; veya hayata ve mesleğe hazırlama olmak üzere üç temel görevle yükümlendirilmiştir.

c) Bu maksatla orta öğretimin ikinci devresi, yani liseler, Fen, Sosyal Bilimler, Tabii Bilimler, ve Dil ve Edebiyatla ilgili programları bünyesinde toplayan dört koldan oluşacak bir eğitim sistemi olmaktadır. (Eski liselerde sadece Fen ve Edebiyat kolları vardır.)

d) 9. sınıflar, öğrencinin ilk ve ortaokul yıllarında beslenip gelişmiş eğilimlerine daha çok belirginlik kazandıracak bir yöneltme sınıfı olmaktadır. Bu sebeple, okulda iyi işleyen bir rehberlik servisi ve aktif öğrenci danışmanlığı kurulmuş olacaktır.

e) Çocuğun kendi ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine daha uygun bir öğrenim koluna ayrılabilmesini sağlamak için temel dersler yanında, seçmeli derslere de yer verilmektedir.

f) Sınıf geçme yerine ders geçme sistemi getirilmektedir. Çocuk, sadece başarısız olduğu dersten sınıfta kalmakta ve bu dersi tekrarlı-yarak tamamlamaktadır.

g) Yöneltme sınıfı olan 9. sınıf sonunda, öğrencinin bu yıla kadar olan başarı, kabiliyet, ilgi ve ihtiyaçları üzerinde elde edilmiş olan gözlem ve bilgilere dayanılarak, çocuğun danışmanı ve öğretmenler kurulunca öğrenci ve velisine, çocuğun öğrenim yönü hakkında öneride bulunacaktır.

h) Okuldaki çeşitli branş programları arasında yatay ve dikey geçişler mümkün olacaktır.

Yukarda işaret edilen bütün bu önemli kararlar, öğrencinin birey olarak gelişmesinin yakından incelenmesini ve takip edilmesini, dola-yısıyla çocuğa kişisel yardımda bulunacak psikolojik hizmetleri içeren bir rehberlik ve danışma servisini eğitimin temel unsuru haline getirmektedir. Her öğrencinin danışmanı olacaktır. Gencin öğretimi, onun kişisel yetenek, başarı, ilgi ve ihtiyaçlarına dayanacaktır. Bu amaca ulaşabilmek ise, onu yakından ve objektif olarak inceleyip tanımayı; .alacağı kararlar, yapacağı tercih ve plânlarda ona psikolojik yardımları gerekli kılmaktadır.

8. Şûra çalışmalarına paralel olarak, 10 Ağustos 1970 tarihinde "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri" ile ilgili olarak bir genelge yayınlanmıştır (M.E.B., Tebliğler Dergisi, 10 Ağustos 1970). Millî Eğitim Bakanlığı, aynı zamanda, rehberlik çalışmalarının bazı pilot okullarda başlatılmasına karar vermiş ve bu maksatla, rehberlik programının resmen başlatılacağı okullardan aday danışman olarak seçilen öğretmenlere rehberlik ve danışma ile ilgili konularda yoğun yaz kursları düzenlemiştir. Yıldız Sağırılar Okulu'nda başlayan bu kurslar, ertesi yıllarda Üsküdar Kız Lisesi'nde ve Kadıköy Anadolu Lisesi'nde devam etmiştir. Bu kurslarda, bir yandan bu okullar için rehber öğretmen yetiştirmeye çalışırken, bir yandan da okul

yöneticilerinin rehberlik ve danışma konusunda aydınlatılması ve bilinçlendirilmesi hedef almıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 1970-71 ders yılında ilk olarak 23 okulda rehberlik programını resmen başlatmış (Güngör, 1970) ve üç yıl içinde bu okulların sayısını 72'ye çıkarmıştır. Bunların sayısını her yıl artırarak sürdürmeyi amaçlamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu gayretlerine paralel olarak, bütün okulların ders programlarında "rehberlik saati" adı altında, müstakil 2 saatlik zaman dilimi ayrılmıştır. Gerçi çoğu okullar bu saatlerde ne yapacaklarını bilememişler, bu bağımsız zaman dilimini, bazı derslerin takviyesi için kullanma yoluna gitmişlerdir. Ama yine de okullarda öğrencilere götürülmesi düşünülen psikolojik hizmetler için önemli bir adım olmuştur.

Bu okullardaki rehberlik ve danışma faaliyetlerine yardımcı olabilmek, çalışmalarını değerlendirip gelişmelerini sağlamak ve gerekli rehberlik ve danışma araçlarını geliştirmek üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın Plânlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi'nde kurulmuş olan Psikolojik Danışma Bürosu olumlu gayretler göstermiştir. Bu Büro uzmanları, rehberlik programını yürüten bu 72 okula ziyaretler yapmış, müşküllerinde onlara danışmanlık etmiş, her yıl onlardan raporlar alarak çalışmalarını değerlendirmiştir (BAK: PAK, 1972). Bütün bunlar, ülkede eğitimde psikolojik hizmetlerin gelişmesinde olumlu ve önemli gelişmeler olmuştur.

Bu çalışmalar bir tarafta sürerken, öbür tarafta orta öğretime öğretmen yetiştiren kurumların programlarında rehberlik dersleri temel dersler arasına girmiştir. 1961'den sonraki öğretmen okulları programlarında ruh sağlığı ve rehberlik dersi yer almıştır. 1973'lerde de rehberlik dersi bağımsız bir ders halinde seçmeli dersler arasında yer almıştır.

Bugün artık rehberlik servislerini çalıştıran okulların bazılarında danışman olarak atanmış birden fazla eleman görülebilmektedir. Danışmanlık, artık bağımsız bir kodro olarak kabullenilmiş bulunmaktadır. Bu okullarda verilen psikolojik hizmetler, öğrencilerle yapılan bireysel danışmalardan ziyade, kol faaliyetleri, grup saatleri (sınıf öğretmenliği), duruma alıştırmaya (oryantasyon), öğrenci problem ve ihti-

¹ Fikri Güngör ve Muharrem Kepçeoğlu.

yaçlarının taranması gibi faaliyetlere ağırlık verilerek yürütülmektedir. Bununla beraber, bunların çok olumlu gelişmeler olduğunu belirtmek lâzımdır. (Gelişme yıllarında karşılaşılan sorunlar hakkında daha fazla bilgi için BAK : Tan, 1974.)

2) Üniversitelerdeki Gelişmeler

Psikolojik hizmetlerle ilgili olarak ülke eğitiminde başlayan hareketler, geç de olsa, üniversitelerde de yansımaları bulmaya başlamıştır.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Yeni bir anlayışla 1956'da kurulmuş olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 'birçok konularda olduğu gibi, modern eğitimin istediği bazı psikolojik hizmetlerin üniversitelere girmesinde de öncülük yapmıştır.

Üniversite, daha kuruluşunda, yıl yerine sömestir ve sınıf geçme yerine ders geçme sistemini kabul etmiştir. Ders yükü ve başarı ölçümünde kredi sistemini getirmiştir, öğrenim programında zorunlu dersler,, seçmeli dersler, öncelikli dersler vardır. Bütünleme yoktur ama sınamaya düşme vardır. Öğrenci değerlendirmesinde başarıyı tasvir eden harf sistemini (A, B, C, D, ve F) kabul etmiştir. Başarı değerlendirilmesini rakamsal kavramdan kurtarmıştır. 1960-61 ders yılından itibaren, öğrenci seçme işini, daha objektif ölçmeye imkân veren testler yoluyla yapmaya başlamıştır. Yeni aldığı öğrencilere üniversiteyi ve sistemi tanıtmak, verimli ders çalışma yollarını öğretmek üzere 1958 güzünde iki haftalık bir oryantasyon (duruma alıştırma) yapmıştır. Üniversitede bir öğrenci danışma hizmetleri kurulması için girişimde bulunmuştur. Bu girişim ilk yılda gerçekleşmiş olmakla beraber, üniversitede öğrenci, kişilik hizmetlerine olan ihtiyacın idrak edilmiş olması bakımından önemlidir. 1960'da Fen ve Edebiyat Fakültesi bünyesinde bu kitabın yazarı tarafından kurulan Psikoloji Bölümü ders programına Danışma Psikolojisi, Kişiyi İnceleme Metotları, Psikolojik Testler, Şahsiyet Psikolojisi, Anormal Psikoloji gibi psikolojik hizmetlerle yakından ilgili dersler konmuş ve Bölüm öğrencilerinin mecburî dersleri arasında yer almıştır. Bölümde Danışma Psikolojisi dersi gibi dersler için bir de Psikolojik Danışma Lâboratuvarı kurulmuş ve Prof. Tan'ın zamanı müsaadesince bazı problemli öğrencilerle terapi ve danışma yapılmaya başlanmıştır. Psikoloji konularını kapsayan bir bölüm olarak da, Bölümün kuruluşundan itibaren bölüm öğrencileri için, Öğrenci Akademik Danışmanlığı ihdas edilip akademik çalışmaların normal bir parçası

haline getirilmiştir. Bölüm öğrencileri öğretim üyelerine paylaştırılmıştır. Bu uygulama, zamanla üniversitede yaygınlaşmıştır. Bölümde öğrenci zekâ durumunu, çeşitli alanlardaki ilgilerini, kişilik yapılarını tesbit için Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği, Stanford-Binet, Kuder, Gordon Kişilik Profili gibi psikolojik araçlar 1961'lerde Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Bugün birçok hastanelerde, benzeri kuruluşlarda ve araştırmalarda kullanılmakta olan Weschsler, Kuder; tarafımızdan yapılan bu uyarlamalardır.¹

Üniversitede ders yılı yerine sömestir usûlü; sınıf geçme yerine ders geçme; sabit standart program yerine zorunlu, seçmeli ve öncelikli derslere göre her dönemin ders programını ayarlayarak lisans programını zamanında tamamlayabilme; sınamaya düşme ve bundan kurtulabilme gibi birçok yönleri olan ve öğrencinin kendi tercih, karar ve planlamalarını gerekli kılan bir sistemde, öğrenci danışmanlığı kaçınılmaz olmaktadır. Bu sebeple, akademik danışmanlık sistemi de üniversitede özellikle 1960'da başlayıp 1964'lerde bütün fakülte ve bölümlerde kurumlaşmış bulunmaktadır. Öğrencilerin psikolojik sorunlarında yardımcı olabilmek için, 1963'de Üniversite Sağlık Merkezi kadrosuna bir de psikiyatrisi ilâve edilmiştir. Daha sonraki yıllarda, Üniversitede Öğrenci Dekanlığı 'kurulmuş (1974) ve bu kadroya bir de rehberlik ve danışma alanında yetişmiş Danışman alınmıştır (1976).

O yıllar için ileri yenilikler olan bütün bu uygulamaların birçokları, şimdi üniversite ve fakültelerimizde mütat uygulamalar haline girmiş bulunmaktadır.

Bütün bu yenilik uygulamalarının ODTÜ'de müsait bir ortam bulabilmesinin önemli sebepleri vardır. Ayrı bir kuruluş kanununa tâbi olan ve değişik bir statüyle kurulmuş bulunan bu Üniversitedeki öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu, yüksek öğrenimlerini ve doktoralarını Amerika Birleşik Devletleri'nde yapmışlardır. Genç ve dinamik tir kadrodur. Amerikan Üniversitelerinde görüp yaşadıkları birçok iyi şeyleri kendi üniversitelerinde de uygulama ihtiyakı içindedirler. Kuruluş Kanunu'nun sağladığı bazı imkânlar sebebiyle, mevzuat engellerinden oldukça masundurlar. Üniversite kuruluş halindedir. Kurucu du-

¹ Türkçeye uyarladığımız bu testler, psikoloji öğrencilerinin ders ve uygulama çalışmalarında kullanılmış ve yetkisiz ellere geçmemesi için özel dikkat sarfedilmiştir. Buna rağmen, üzerlerindeki isim ve uyan notları kaldırılarak çeşitli kurum ve araştırmalarda referanssız kullanıldığı üzümlere görülmüştür. H. T.

rumunda bulunan bu elemanlar, birçok hususlarda tercihleri kendileri yapmak ve kararları kendileri vererek uygulamaya koymak avantajına amiptirler. Mütevellî sistemi, kararların uygulamaya konmasını kolaylaştırmış ve süratlenmiştir. Bu sebeplerle, birçok yenilikleri uygulamak daha kolay olmuştur.

İstanbul Üniversitesi

İstanbul Üniversitesi de öğrencilerin sınıf-dışı sorunları ile ilgilenmiş, onların sınıf dışında kalan, fakat akademik ve kişisel gelişmelerini yakından etkileyen sağlık, sosyal, kültürel, ekonomik, vb. sorunlarında yardımcı olabilmek için bazı çareler aramıştır. 1961 yılında İstanbul Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezi kurulmuştur. Merkez, ilk zamanlarda tamamen öğrencilerin beden sağlığına yönelmiştir. Uzmanlar, hep doktorlarıdır. 1966'da Merkez'in başına bir Psikiyatrisi¹ getirilmiş, öğrencilerin ruh sağlığı tarafına da yönelinmeye başlanmıştır. Zamanla psikolog ve sosyal hizmet uzmanlarına da ihtiyaç duyulmuştur. Merkez, sadece tedaviye değil, önleyici ve koruyucu tıbbı da önem vermiş, sağlık konularında konferanslar vermiş ve sağlık taramaları yapmıştır. Zamanla sosyal ve kültürel faaliyetlere ağırlık verilmiştir. Yeni öğrenciler için duruma alıştırmaya faaliyetleri; daktilo, yabancı dil, ilk yardım, verimli ders çalışma yolları gibi kurslar; spor, tiyatro, müzik, folklor çalışmaları; tatil kampları; kültürel geziler; öğrenci devamsızlıkları sebeplerinin araştırılması; yurt ve burslar hakkında bilgiler verme; kitaplık kurulması ve ucuz kitap temini ve ucuz beslenme yolları gibi ve bunlarla ilgili yayın faaliyetleri Mediko-Sosyal Merkezin bugünkü çalışmaları arasındadır. Bazı psikoterapi faaliyetleri de yapıldığı ifade edilmektedir. Bugün adı Mediko-Sosyal ve Kültür Merkezi olarak değiştirilmiştir.

Öğrencilere psikolojik yardım ihtiyacı üniversitede çok hissedilmiştir. 1965 'de Refia Semin, Üniversite Fakültelerinde birer Öğrenci Rehberlik Danışma Bürosu kurulması için Mediko-Sosyal Kurulu'na bir proje sunmuştur. (Şemin, 1966). Pedagoji Enstitüsü öğrencileri programlarında rehberlik, danışma, psikolojik testler, şahsiyet gelişmesi gibi dersler bilinçli olarak yer almıştır.

Ankara Üniversitesi

İstanbul'dakine benzer bir Merkez de Ankara Üniversitesi tarafından kurulmuştur. (1964).

¹ Doç., Dr. Aysel Ekşi.

Başlangıçta bir sağlık merkezi halinde görünen bu örgüt, kadrosunda psikiyatrisi de bulundurmıştır. Kuruluştaki tıp ağırlığı, imkânlar hâsıl oldukça kadroya psikolog ve sosyal hizmet uzmanları da alınarak, öğrencilere yardım faaliyeti kapsamı genişletilmiştir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere, kulüp ve kol faaliyetlerine daha çok yer verilmiştir.

Ankara Üniversitesi'nin psikolojik hizmetlere diğer bir katkısı da, Türkiye'de ilk defa eğitim fakültesini bünyesinde kurmuş olmasıdır (1965).

Kurulan bu fakültenin dört bağımsız bölümünden biri de, eğitimde psikolojik hizmetler için uzman yetiştirmek üzere plânlanmıştır. Kuruluş yıllarında yeterli öğretim elemanı yokluğu sebebiyle, bölüm, amaçladığı uzmanları gerçekte yetiştirememiştir. Uzman olarak mezun ettikleri de Millî Eğitim kadrosuna uzun süre sorun olmuştur. Ama gene de bu mezunların birçoğu okullardaki rehberlik servislerini ellerinden geldiğince yürütmekte yararlı olmuşlardır.

Hacettepe Üniversitesi

O tarihlerde yeni kurulmuş olan diğer bir üniversite de, Hacettepe Üniversitesi'dir. Bu üniversitedeki Eğitim Bölümü, Rehberlik ve Danışma konusunda lisans üstü seviyede eleman yetiştirme işine girişmiştir (1967). Bu gelişme, ülke eğitim ihtiyaçlarına cevap vermede bir üniversitenin gösterdiği bir gayret olarak değerlendirilmelidir. 1967'lerde Bölüm içinde bir opsiyon olarak yürütülen bu çalışmalar, 1974'de bağımsız bir bölüm haline gelmiş ve bugüne kadar psikolojik hizmetler için bir hayli eleman yetiştirmiştir.

Üniversite, 1973 yılında, Öğrenci İşleri Müdürlüğüne bağlı olarak Danışma ve Rehberlik Merkezini kurmuştur. Ertesi yıl bu merkez, Öğrenci Sağlık merkezi bünyesine alınarak Rektörlüğe bağlanmıştır. Böylece, Üniversite kapsamında bütün öğrencilere psikolojik hizmetler verilmiye çalışılmıştır. Bu yaklaşım, üniversitelerin, psikolojik hizmetlere önem vermiye başladığına önemli bir işarettir. YÖK kanunu ile 1980'den itibaren Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanı, Üniversitenin Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü içinde Psikolojik Hizmetler anabilim dalı olarak hizmet vermiye devam etmektedir. 1982-83 ders yılından

¹ Aslında buna "ilk" demek doğru olmayabilir. Çünkü üniversite bünyesinde ilk eğitim fakültesi 1959'da ODTÜ'de kurulmuştur. Bu Fakültenin kuruluştaki yanlış temel ve hedef sebebiyle iki yıl kadar kısa bir faaliyetten sonra kapatılmış ve öğrencileri, başka bölümlere dağıtılmıştır.

itibaren bu anabilim dalı, lisans seviyesinde öğretimle birlikte, yüksek lisans (master) ve doktora programlarını da sürdürmektedir.¹

2) TIB KANADINDAKİ GELİŞMELER

Ülke eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma fikri ve çalışmaları giderek gelişip yaygınlaşırken, tıp kanadında da danışma ve psikoterapi ile ilgili bazı kayda değer gelişmeler olmuştur. 1950'lere girerken ruh hastalıkları ile uğraşan kuruluşlarda genellikle ilâç ve şok terapi yaygın olarak kullanılmakta idi. Psikiyatri kliniklerinde psiko-analizden bahsedenler olmakla beraber, hastalar ilâçla veya elektroşok veya insülin şok gibi yaklaşımlarla tedaviye çalışılıyordu. Psikiyatri klinikleri daha ziyade Kreaplin geleneğinde idi. Ankara Tıp Fakültesi Psikiyatri kliniği direktörü Rasim Adasal, psikolojik yaklaşımların gerektiği bilinci içinde olan birisi olmuştur. Kliniklerdeki Kreaplin geleneğini yıkmış, yeni görüşler getirmiştir. Medikal psikoloji konusunda ders, konferans ve yayın yolu ile Türk psikiyatri çalışmalarına hayli katkısı olmuştur. Dinamik psikolojiye ağırlık vermiştir. Daha 1953'lerde Klinik'de hastalara psikolojik testler uygulamaya başlamış; yetiştirdiği asistanlarına ruh hastalıklarının tedavisinde psikolojik yaklaşım bilincini vermiştir. Yetiştirdiği bu uzmanlar, daha sonraları Ege, Hacettepe, Ankara ve İstanbul Üniversitelerinin şöhretli bilim adamları olmuşlar; özellikle 1959'dan sonraki çalışmalarında kliniklerde psikoterapi çalışmalarını başlatmışlardır.

Özellikle o tarihlerde yeni kurulmakta olan Hacettepe ve Ege Üniversiteleri Psikiyatri Kliniklerinde hastalara, ilâç ve şok tedavisi yanında psikolojik yardım yaklaşımları da beraberce kullanılmaya başlanılmıştır. Bu başlangıçtan sonra, 1960'ların son yıllarında, hastalara grup terapisi de uygulanmaya başlanmıştır. Hacettepe'de Çocuk Psikiyatrisi ayrı bir klinik olarak teşekkül ettirilmiş (1963); ve burada oyun terapisi, sino-terapi (pupetlerle aile kurma), resim çizerek üzerinde konuşma gibi birçok psikolojik yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. 1974'-de Hacettepe Yetişkinler Psikiyatrisi Bölümü, kadrosuna bir de klinik psikolog almıştır.

Teshillerimize göre, ilk klinik psikolog kullanan kuruluş, İstanbul Üniversitesi Çapa Psikiyatri Kliniği olmuştur. Bu çalışmaların ağırlığı, hastalarla psikoterapi olmaktan ziyade, onlara psikolojik testler uygu-

¹ Prof Dr. Muharrem Kepçeoğlu ile mektuplaşma.

lamak olmuştur. 1962'lerde bir psikolog, Bakırköy Akıl ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde Wechsler Yetişkinler Zekâ Testi gibi bazı klinik testler uygulamakta ve psikoterapi yapmaktadır.

İstanbul'daki diğer bir gelişme de, Çapa Çocuk Psikiyatrisi'nin kurulması olmuştur (1974). Bu ikinci Çocuk Psikiyatrisi Kliniği, Hacettepe'ninkinden daha geniş kapsamlı olarak plânlanmıştır. Kadrosunda psikolog danışmanlar ve pedagoglar yer almıştır.

Yukarıda işaret edilen bu mutlu gelişmeler yanında, 1976'da Ankara Tıp Fakültesi Psikiyatri Kliniği'nde grup terapisi yanında, psikodrama gibi daha ileri seviyede ustalık isteyen psikoterapi yöntemleri de kullanılmaya başlamıştır.

Üniversitelerde henüz bu gelişmeler başlamışken, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı, ülkede ruh sağlığı ile yakından ilgilenmeye başlamış ve bir Ruhsağlığı Derneği kurulmuştur (1962). Bu dernek, daha sonraları Ankara civarında Gölbaşı gündüz hastanesini kurmuştur (1974). Bakırköy Akıl Hastanesi'nde gerek hasta koşullarında ve hastane yapısında, gerek hasta tedavilerinde birçok gelişmeler olmuştur. Meşguliyet terapisi ve rehabilitasyon faaliyetleri geniş ölçüde kullanılmaktadır. Hastaların yaptıkları işler ve sanat eserleri halka sergilenmektedir. Hastaların yaptıkları spor faaliyetleri ve folklor gösterileri de bu arada sayılmalıdır. Bu suretle, iyi bir "halkla ilişkiler" de kurulmuş olmaktadır. Aynı zamanda ruh hastalıklarına halkın ilgisi çekilmekte; ruh sağlığı konularında bilinçlenmelerine çalışılmaktadır.

4. BÖLÜM

EĞİTİM, REHBERLİK VE DANIŞMA

2. Bölümde de işaret edilmiş olduğu gibi, bazı yazarlar rehberliği, bireyselleştirilmiş eğitim ve öğretim olarak görmüşlerdir. Eğitim ile Rehberlik ve Danışma, birbirlerine çok bağlı olmakla beraber, aynı şeyler değildir. Aralarında önemli farklar vardır.

Eğitim ile rehberlik ve danışma arasındaki ilişkinin şekli ve derecesi, eğitim ile rehberlik ve danışmayı nasıl tanımlayıp anladığımıza çok yakından bağlıdır. Rehberlik ve danışma'nın tanımları 2. Bölümde verilerek tartışılmıştır. Şimdi biraz da eğitim 'kavramı üzerinde duralım.

Bazılarına göre eğitim, her bireyin kendi içinde cereyan eden ve bireyde oluşan değişimleri kapsayan bir oluşumdur. Bu tanıma göre eğitim, kişinin içinde olup bitmektedir; tamamen kişiseldir ve kişinin kendisi tarafından yapılmaktadır. Kişide vuku bulacak bütün değişiklikleri, kişi kendisi yapacaktır. Bu değişiklikler, kişinin içinde bulunduğu fizikî ve psikososyal ortama gösterdiği yanıtlar (tepiler) sonucu oluşmaktadır. Çevresine yanıttan bulunacak olan varlık ise, bireyin kendisinden başkası olamaz. Tabii bu çeşit bir eğitim, özümse (nefsi-self) eğitimidir. Eğitimin özümse olduğu yerde, o kişiye yapılacak bireysel yardımı gerektiren bir rehberlik işi de yoktur. Ancak olsa olsa onun öğrenme ortamında yapılacak değişiklikler yolu ile dolaylı bir yardımda bulunulabilir.

Diğer bir anlayışa göre eğitim, kişide değişiklikler yaratmak amacıyla öğretmenin desteğinde cereyan eden bir öğretimdir. Yani eğitim, öğretimin denetim ve yönetimi, kendisine daha yukardan verilmiş bir plân ve müfredat programı çerçevesi içinde yapacaktır. Bu plânı ve müfredat programını kimler, neye göre hazırlamıştır? Cevap bellidir: Toplumun eğitim kurumlarındaki yetişkinler hazırlamıştır; ve çocukların gelecekte toplumun yetişkinleri olabilmelerine yararlı olacağı umdukları hususlara göre hazırlanmıştır. Müfredat konularının saptanmasında öğrencilerin bir katkısı ve seçme hakkı yoktur. Yani çocuğun eği-

timi, yetişkinler tarafından önceden saptanmış müfredat konularına, gene önceden saptanmış ortam içinde ve etkenler arasında çocuğun yapacağı yanıtlar yoluyla olmaktadır. Burada eğitim, çocuğun dışında, yetişkinlerin hazırladığı müfredat programına göre, öğretmen tarafından sevk ve idare ediliyor demektir. Öğretmen, okuttuğu her bir çocuğa en uygun düştüğünü sandığı öğretim metodunu seçerek bu yöneltme ve denetleme işini yapmaya çalışır. Metodu, öğrenme meteryali ve benzeri faaliyetleri öğretmen kendisi seçeceğine göre, burada da bireyin yapacağı bir seçme ve plân, vereceği bir karar olmayacağı için yapılan bir rehberlik ve danışma yoktur, öğretim vardır. Ancak, bu geniş çerçeve içinde öğrenciye bırakılabilen kısıtlı seçme ve kararlarda sınırlı bir rehberlik söz konusu olabilir.

Başka bir tanıma göre, geniş anlamı ile eğitim, yeni yetişen çocukların hem kendilerine hem topluma yararlı bir şekilde gelişmelerini sağlamak için toplumun sarfettiği plânlı ve bilinçli bir gayrettir. Yani toplum, yeni kuşağın yetişmesi için herşeyi önceden plânlayıp çocukların önüne koyacak ve uygulamaları denetleyecektir. Herşey önceden hazırlanmış olduğuna göre, çocuğun kişi olarak yapacağı bir tercih, vereceği bir karar yoktur. Ona düşen, önceden hazırlananlara uymaktır. Olsa olsa, yukarı paragrafta belirtildiği gibi, bazı sınırlı konularda çocuğun biraz hareket ve karar serbestliği olabilir. Buralarda sınırlı bir rehberlik düşünülebilir.

Modern anlayışa göre eğitim, bireyin bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve mensup olduğu toplum için en uygun şekilde gelişmesi oluşumudur. Böyle bir anlayış, bireyi her yönüyle bir bütün olarak kabul etmekte ve bireyin hem kendi hem de mensup olduğu toplum için en uygun şekilde topyekûn gelişmesi sorumluluğunu bireye vermektedir. Büyüme ve gelişme sorumluluğu içinde olan birey, böyle bir gelişme oluşumunda, birçok bilgilere ve yardımlara ihtiyaç duyacaktır. İhtiyaç duyulan bu bilgi ve yardımların bir kısmı, rehberlik hizmetlerinin fonksiyonu içinde olmaktadır. Çocuk bir taraftan sınıflarda, sınıf topluluğu içinde birçok yeni bilgi ve davranışlar öğrenirken, bir taraftan da rehberlik servislerinin bireysel ilgi ve yardımlarına sahip olacaktır. Yani, böyle bir eğitim anlayışında eğitim ve rehberlik faaliyetleri içice beraberce yürütülecek faaliyetler olmaktadır. Diğer bir ifadeyle rehberlik ve danışma faaliyetleri, eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktadır; ama birçok bakımlardan eğitimden farklıdır.

19. yüzyılda batıda eğitim, bir "zihin terbiyesi" olarak görülmüş; bu sebeple, okul programlarında lâtince, eski yunanca, matematik, gramer, mantık, şiir gibi konuların okutulmasına önem verilmiştir. Bu konuların zihin melekelerini işleteceğine inanılmıştır. Böyle bir eğitim anlayışına sahip eski tip klâsik okul, rehberlik ve danışma fikri üzerinde pek durmaz, önemli olan, konuların öğrenilmesidir. Konular öğrenildi mi arzu edilen zihin melekelerinin de geliştirilmiş olacağı sayılıdır. Müfredat programındaki konuların öğrenilmesi sürecinde çocuklardaki bireysel farklar pek düşünülmez. Eğer çocukların dersleri öğrenmelerinin dışında bir yönleri ile uğraşılacaksa, bu ayrı bir faaliyettir. Yani rehberlik ve danışma faaliyetleri eğitimden ayrı bir faaliyet olmaktadır; kişisel ilgi ve gayrete dayanan, ilgililerin kişisel ve gayrî resmî çalışmaları olmaktadır. Böyle bir eğitim tarzında her şey çocuklar için önceden hazırlanmıştır, öğrencilerin birer birey olarak yapacakları seçmeler, verecekleri kişisel kararlar yoktur.

Yukarı paragrafta işaret edilmiş olduğu gibi, modern eğitim anlayışı, rehberlik ve danışma faaliyetlerini, eğitim faaliyetlerinin ayrılmaz parçası haline koymaktadır. Modern eğitim, öğrencinin bütün yönleri ile devamlı surette gelişmesini amaçlar : 1935'de eğitim konusunda bir komite, eğitimin amaçlarını şöyle tesbit etmiştir: 1) Bireyin bir "kişi" olarak, 2) bir aile üyesi ve diğer insanlarla ilişkiler içinde olan sosyal bir varlık olarak, 3) bir ekonomik varlık olarak, ve 4) iyi bir yurttaş olarak gelişmesi (Nat. Ed. Assoc., 1938, s. 47). Bu amaçlar, Türk eğitim sistemi için de uygun görülmüş, bazı küçük ekleme ve değiştirmelerle kabul edilerek ilk ve ortaokul müfredat programları başına konmuştur (BAK : ilkokul Programı, 1948; ve Ortaokul Programı, 1949).

Modern eğitimin bu amaçları, rehberliğin de ulaşmaya çalıştığı amaçlardır. Rehberlik ve danışma da, çocuğun bir "kişi" olarak bedensel, zihinsel ve sosyal bütün yeteneklerini geliştirmesine, kendine en uygun bir meslek edinip orada ilerlemesine, etrafıyla olumlu ve etkili ilişkiler içinde olan iyi bir sosyal varlık ve vatandaş olmasına yardım etmek için çalışır. Ama amaçlardaki beraberlik, eğitim ve rehberliğin aynı şeyler olmasını gerekli kılmaz. Bir kere, eğitim ve rehberlik arasında, her iki alanın gerektirdiği uzman personel ve servisler yönünden çok önemli ve belirgin farklar vardır. Ayrı ayrı alanlarda uzmanlaşmış bu kişiler, 'kendilerine has uzmanlık isteyen ayrı ayrı özel hizmetleri yürütmektedirler. (Mortensen ve Schmuller, 1966, s. 20). Jones bu hususu şöyle belirtmektedir : Rehberlik, eğitim ayrılmaz bir parçadır, fakat eğitimle eşanlamı değildir. Eğitim faaliyetlerinin; bireyin seçmeler

yapmasında, kendine bir amaç ve bu amaca erişmek için girişeceği tarzı ve metodunu seçmesinde ona kişiler ve kurumlar yolu ile yardımı icap ettiren kısımlarında rehberlik mevcuttur (Jones, 1951, 3. Bölüm). Ne zaman ki bireyin işbirliği sağlanmış, ve amaç ve metodlarını seçmede bireye yardım edilmiştir, burada rehberlik yapılmış demektir. Ohalde, bütün rehberlik aynı zamanda bir eğitimidir ama eğitimin bazı cepheleri rehberlik değildir. Rehberlik ve eğitimin nihaî (sonal) amaçları birdir : Bireyin gelişmesi. Fakat eğitimde kullanılan metotlar, rehberlik ve danışmada kullanılan metotların aynı değildir.

Bazı okullar, her öğretmeni bir rehber olarak kabul etmekte ve rehberlik görüşüne sahip olması ve yaptığı öğretimi bu görüş açısından yönetip yürütmesi, modern eğitimin bir şartıdır. Fakat uzmanlık isteyen bir yardım olan rehberlik ve danışma faaliyetlerinin gerektirdiği bilgi ve teknikleri her öğretmenden beklemek mümkün değildir, öğretmen bu bilgi ve tekniklere sahip olsa bile, eğitim oluşumunda, öğretmenin bazı belli hedeflere ulaşmak için öğrencilerini bazı belli etkiler ve yanıtlar karşısında bırakması gerekir iki burada öğrencinin yapacağı seçmeler, vereceği kararlar yoktur. Dolayısıyla de bu eğitim oluşumunda öğretmenin yapacağı bir rehberlik yoktur. Ohalde, bireyin bir bütün olarak gelişmesini hedef tutan rehberlik ve danışma, aynı sonal amaca ulaşmaya çalışan eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır, fakat gerek kullandığı teknik ve metotlar, gerekse önem ve ağırlık verdiği hususlar bakımından eğitimden farklı mahiyetler taşımaktadır.

Görülüyor ki eğitim ile rehberlik ve danışma arasındaki ilişkilerin derecesi, eğitim kavramını tarif edişimize, dar veya geniş anlamda kullanışımıza göre değişmektedir. Dar anlamı ile eğitim, okul denen kurumlarda öğrenci gruplarına yapılan öğretimdir. Böyle bir eğitim anlayışı, tabiatıyla, birçok yönlerden rehberlik kavramından ayrı düşmektedir. Böyle bir eğitim, bireye değil gruplara yapılmaktadır. Öğretmen, bu grup öğrenme faaliyetinde liderdir. Bu grupta birey değil, okutulan konu önemlidir. Burada eğitim oluşumunda lider rolünde olan öğretmen, aynı anda sınıftaki bütün öğrencilerle, yani grupla uğraşmak durumundadır. Halbuki rehberlik bireyseldir. Konudan ziyade, bireyin gelişmesi, olgunlaşması ve onun kendine en uygun kararları alması, seçmeleri ve plânları yapması önemlidir. Rehberlik yapan danışman lider değildir. Bir otoriteyi temsil etmez. Rehberliğin yön ve mahiyetinden, rehberlik edilen kişi sorumludur. Danışman, ancak iyi bir dinleyici, ve mevcut durumu kişiye iyi bir yansıtıcıdır. Rehberlik ve danışmada da zaman zaman gruplarla çalışılabilir. Ama böyle grup danışmasında bile sonal

(nihaî) amaç, bireydir. Rehberlik ve danışmada da zaman zaman eğitim ve öğretim vardır. Fakat bu, bireysel öğretimdir ve kişinin kendini, içinde bulunduğu şartları ve seçenekleri daha iyi tanımasını, en uygun seçme ve plânları yapabilmesini, ve kendi bilgi, hüner ve imkânlarını en verimli bir şekilde kullanmasını sağlamak içindir.

Eğitim-öğretimde, takrir (anlatma) ve müzakere vardır, öğretmen öğreteceği konuyu sınıfta anlatır; gerektiğinde müzakere eder. Rehberlik ve danışmada ise karşılıklı konuşma vardır. Konuşma konusu önceden bir başkası tarafından belirlenmemiştir. Konuyu, genellikle, danışan kendisi ortaya koyar; onu çeşitli açılardan tartışarak realist ve aydınlık bir fikir elde eder. Danışman, daha ziyade, iyi bir dinleyici ve yansıtıcıdır. Danışanın görmediği ya da incelemeyi ihmal ettiği noktalarda, kişinin dikkatini o noktalara çevirmesine yardım eder.

İster geniş ister dar anlamda alınsın, eğitimde sınav vardır, not alma vardır, belli standartlara ulaşma, sınıf geçip kalma gibi hususlar vardır, öğretmen, sınıfındaki her öğrencinin belli bir bilgi standardına erişmesine çalışır. Rehberlikte ise sınav, not alma ve sınıf geçme değil, kendini anlama, değerlendirme ve mevcut şartları kıymetlendirme durumları vardır. Her kişinin gelişme standardı kendine göredir; gruba göre değildir.

Eğitim programının amaçları, bu amaçlara götürecek muhteva, ve program muhtevası içinde yer alan konuların birbirlerine olan ağırlık oranları önceden toplumun ihtiyaç ve ülkülerine, amaçlarına, özlemlerine göre Devletçe, Millî Eğitim Bakanlığınca ve bir ölçüde de okul idaresince saptanmıştır. Bunlar, eğitim ve öğretimi yürütecek öğretmene okul müfredat programı, yönetmelikler, ders kitapları ve gelenekler halinde aktarılmaktadır. Yani eğitimin amaç ve konuları önceden saptanmıştır, öğretmen, öğreteceği konuyu, yapacağı faaliyetleri belli çerçevede içinde önceden bilmektedir, ve her yıl bunları aynı sınıf seviyelerine tekrarlamaktadır. Rehberlik çalışmalarına girişmiş danışman ise, bu çalışmalarını kişinin ihtiyaçlarına, yeteneklerine, şartlarına ve problemin niteliğine göre yürüteceğinden, danışanın ne çeşit bir konu getireceğini önceden bilemez. Her kişinin problemi de zaten kendine özgüdür. Onun için danışman, kişiye ve probleme göre çalışmak zorundadır.

Eğitim ve Öğretimde disiplin sorunu vardır. Öğrencilerin öğrenme ortamında belli kurallara, gelenek ve rutine göre hareket etmeleri istenir. Bu kural, gelenek ve rutinlerden sapanlara öğretmen bazan sert tepkide bulunmak, onları cezalandırmak zorundadır. Halbuki psikolo-

jik yardım hizmetlerinde, çalışma düzeni ve kuralları vardır. Ama burada sözü edilen anlamda bir disiplin sağlama işi yoktur. Danışmada özümseme (nefsî) disiplin vardır ki, bu da, kişi kendini ve içinde bulunduğu ortamı tanıdıkça bireyin kendi kendine ulaşacağı bir olgunluk seviyesidir. Danışman tarafından sert yanıtlara gerek yoktur. Hattâ böyle sert bir ifadeden dahi kaçınması lâzımdır. Çünkü böyle bir davranış, danışman ile danışan arasındaki iyi ilişkileri (rapport) bozar. Bu sebeple danışman disiplin işleriyle uğraşmaz.

Eğitim, geniş anlamda da alınsa, daima hizmet ettiği toplumun değer hükümlerine, geleneklerine, tavırlarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına, ülkü ve özlere, maddî ve manevî amaçlarına sıkı sıkıya bağlıdır. Onlardan kopamaz, kopması da istenmez. Bu sebeple, "ayıp", "günah", "ahlâkî-gayriahlâkî", "millî-gayrimillî" gibi kavramlar, eğitim oluşumunda haylice ağırlıklı yeri olan kavramlardır. Rehberlik ve danışmada ise, danışanın her hali, onun kendini ve şartları olduğu gibi anlıyabilmesi için, objektif bir gözle incelenir. "Günah" ya da "ayıp" yoktur; danışanın içinde bulunduğu, ya da başından geçen bir olay vardır. Bu olay, hiçbir yargı hükmüne, eleştiriye kapılmadan incelenecektir. Danışan elbette bir toplumun üyesidir. Olgun ve uyum sağlamış bir kişi olabilmek için elbette toplumun kıymet hükümlerini, standartlarını ve geleneklerini dikkate alacaktır. Toplumun ideallerini benimseyecektir. Toplumun yasalarına saygılı olacaktır. Toplumda kendinden beklenen rolü üstlenmeye ve yürütmeye çalışacaktır. Danışanın bütün bunları ve kendi iç dünyasını anlamasına yardım edilirken, hiçbir ahlâk yargısına düşmeden, hiçbir eleştiriye girmeden objektif bir tutum muhafaza edilir.

Ayrıca, eğitim ve öğretim çalışmalarını yürütecek öğretmenin meslek eğitimi, psikolojik hizmetlerin gerekli kıldığı uzmanlık, bilgi ve tekniklerin elde edilmesi yönünden olmamaktadır. Bir öğretmen, bu bilgi ve tekniklere sahip olsa bile, kendisine yüklenen öğretmenlik fonksiyonları arasında bu seviyede rehberlik yapması için zaman bulabilmesi çok zordur. Kısacası, meslek eğitimi sırasında ne rehberlik ve danışma faaliyetleri için yetiştirilmiştir, ne de kendisine yüklenmiş görevler ona, kendiliğinden danışma fonksiyonunu yürütebilme fırsatı vermektedir. Onun omuzlarında, kalabalık sınıflara, haftada 15-30 saat ders verme, bu sınıfların sınavların hazırlayıp, yapıp, kâğıtlarını okuma, ev ödevleri verme ve lâyıkıyla inceleme, öğrenci kol faaliyetlerinde yönetim ve liderlik sorumlulukları alma, okul toplantılarına katılma, nöbet tutma gibi çok çeşitli öğretim ve yönetim yükleri vardır. Girdiği sınıflardaki öğrencileriyle tek tek meşgul olma fırsatı hemen kalmamaktadır.

Mamafih bu engel, okul düzeni ve programına girecek yeni bir anlayışla bir dereceye kadar rehberlik çalışmaları paraleline sokulabilir.

Bundan başka, rehberlik ve danışma, tek bir yöneticinin, tek bir öğretmenin gayretleriyle olacak çalışma değildir. Bir "bütün" olan çocuğun tüm gelişmesini ve özerkliğini sağlayabilmek, bütün eğitim ve öğretim personelinin, ailenin, çevre kurumlarının işbirliğini gerekli kılar, öğretmen, öğrenciye öğretme fonksiyonunu genellikle kendi başına yürütebilir; ama çeşitli seviyedeki rehberlik ve danışma için, çeşitli kişiler ve kurumların yardım ve işbirliğine ihtiyacı vardır. Yani, öğretmen, okuldaki diğer görevlerin yanında ancak belli bir seviyede ve belli bir genellikte rehberlik faaliyetlerine girebilir. Bunun üstünde ve dışındaki rehberlik çalışmaları için daha başka çeşit uzman personele ihtiyaç vardır.

Özetlemek gerekirse, modern eğitim, rehberlik ve danışmayı, kendi bünyesi dışında bırakamaz. Fakat bu, eğitimle rehberlik ve danışma'nın aynı şeyler oldukları anlamına gelmez. Rehberlik, modern eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ohalde modern okul, rehberlik ve danışma faaliyetlerini kendi kapsamına alacak şekilde örgütlemek zorundadır.

5. BÖLÜM

PSİKOLOJİK YARDIM HİZMETLERİNİN KAVRADIĞI ALAN

Rehberlik ve danışma, çocuğun bir "kişi" ve bir "bütün" olarak gelişmesini hedef tutar. Bir okulda eğitim programının her safhasında bu "gelişme" ile ilgili olarak rolü bulunan danışma ve rehberlik, "çocuğun gelişmesi" ile ilgili herkesin ortak gayretlerini ister. Çocuğa gerekli psikolojik yardımların yapılabilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler ve aile, çocuk ve problem hakkında yeterli bilgi sahibi olmak zorundadır. Okulda psikolojik yardım hizmetleri programı, a) öğrenciye, b) öğretmene, c) yöneticiye, d) aileye, ve e) çevreye hizmet edecektir.

a) Öğrenciler

öğrenci, kendi yeteneklerini, kuvvetli ve zayıf taraflarını, ve uyum sağlayacağı toplumun özelliklerini bilmek ve bu bilgilerin ışığı altında kendine en uygun kararları vermek zorundadır.

Çocuğa değerlendirme, danışma yapma ve bilgiler verme gibi temel hizmetler yolu ile rehberlik ve danışma; her bir öğrencinin kendini ve içinde yaşadığı fizikî ve sosyal ortamı daha iyi tanımasına, genel ve özel yeteneklerini, ilgilerini, yeterlik ve yetersizliklerini keşfederek bunları kendisi ve toplumu için en iyi bir şekilde kullanmasına, olumlu yetenek ve ilgilerini daha çok geliştirmesine, kendisi ve çevresine ait gerçekçi bilgilerin ışığı altında geleceğe ait realist amaç ve plânlar geliştirmesine yardım eder. Psikolojik hizmetler, çocuktaki utangaçlık, çekingenlik, çabuk heyecanlanma ya da 'korku halleri gibi heyecansal bozukluklarda da psikolojik danışma faaliyetleri yolu ile kişiye yardımcı olur.

Kişinin kendini tanıması, sadece kendi genel ve özel yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, yeterlik ve yetersizliklerini bilmesi demek değildir. Başkalarının onu nasıl gördüğünü de bilerek kendisi hakkında realist

bir "benlik" imajı geliştirmesi gereklidir. İcabında bu "benlik" imgesi çeşitli durumlar için çeşitli bir "benlik" olacaktır ve bunların hepsi de birey için olağan kabul edilebilecek imgeler olacaktır. Bu suretle birey, çeşitli durumlarda herhangi bir uyum güçlüğüne uğramadan durumun gerektirdiğı "benlik" imgesine göre uyumunu sağlayabilecektir. Özellikle danışma faaliyetleri, kişinin bu gerçekçi "ben" kavramlarını geliştirmesinde ve bu kavramların geçerlik derecelerini deneyip değerlendirmesinde büyük rol oynar.

Öğrenci, başkalarının kendisini nasıl gördüğünü idrak ederken (algırken) kendi davranış şekillerini de gerçekçi bir gözle inceliyerek, bunlardan kabul edilebilir olmayanlarını ve niçin kabul edilir olmadıklarını görecektir, ele alınan bir durumda kullanılabilecek etkili davranış çeşitlerini gözden geçirecektir. Birçok hallerde çocuklar, bir davranışın kötü olduğunu bile bile değil, fakat daha başka nasıl davranılacağını bilmedikleri için o kötü davranışı tekrarlıyabilirler. Ya da gençler, yetişkinlerin kendilerine beklentilerinden başka türlü davrandıklarını görerek şaşırabilir, onlara akıl erdiremeyebilirler. İşte psikolojik yardım hizmetleri, öğrencilerin daha kabul gören davranışlar geliştirmelerine yardım edecek ve yetişkin davranışlarını onlara yorumlayabilecektir.

Psikolojik yardım hizmetleri, bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, umut, ideal ve şartlarına uygun bir meslek seçmesine; kendisi için uygun olacağını sandığı alanlarda görgü ve bilgi kazanarak hayat boyu çalışacağı bir meslek için hazırlanmasına, ve bu mesleğe girerek başarılı bir "ekonomik varlık" olmasına yardım eder. Meslekleri gence tanıtmakla yetinmez; genci de işverene tanıtır. Bu suretle onun en uygun bir işe yerleştirilmesine ve hayatından memnun bir üretmen olmasına yardımcı olabilir.

Rehberlik, öğrencilerin, okul eğitim programında, kendi hayat amaçlarına ve şartlarına en uygun dersleri ve branşı seçmelerine yardım eder. Eğitim ve öğretim programında birçok gençlerin başarısızlıkları, okumalarının kusurlu oluşundan, ya da nasıl ders çalışılacağını bilmemelerinden ileri gelmektedir. Rehberlik ve danışma programı, çocukların okuma hızlarını geliştirmelerine ve usûlüne uygun ders çalışma yollarını öğrenmelerine yardım eder. Bu suretle onların eğitim ve öğretim programından en etkin bir şekilde yararlanmalarını sağlamış olur.

Rehberlik ve danışma programı, öğrencileri inceleyip değerlendirme yolu ile üstün yetenekli, özel yetenekli çocukları ve özel eğitime muhtaç olan arızalı çocukları zamanında bulup çıkartır. Bu çocukların en

iyi şekilde gelişmelerini sağlayacak program ve önlemlerin gerçekleştirilmesinde her bir çocuğa olduğu kadar, okula, öğretmenlere ve aileye de yardımcı olur.

Bütün bu maksatlar için psikolojik yardım hizmetleri programı, her öğrenci için sistemli bilgi toplar; öğrencilerin ihtiyaç duyacağı meslek ve öğrenim alanlarına ait bilgileri kaynaklarından bulup bir araya getirir; öğrencinin, "karşılaştığı probleme nüfuz (içgörü) sağlayarak gerekli uyumları yapabilmesi için psikolojik görüşme (danışma) faaliyetlerinde bulunur; öğrenciyi "bir sonraki basamağa" hazırlar; yapılan rehberlik ve danışma faaliyetlerinin etki derecesini anlamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için sonucu-izleme faaliyetlerinde bulunur. Okulda her öğrencinin büyük ya da küçük, fakat kendisi için önem taşıyan bir sorunu olabilir. Bu sebeple, yukarıda işaret edilen hizmetler, yalnız birkaç problemli çocuğa değil, bütün öğrencilere götürülmeye çalışılır.

b) Öğretmenler

Psikolojik yardım hizmetleri programı, öğretmenin eğitim ve öğretim çalışmalarını çeşitli yönlerden desteklemek, kolaylaştırmak ve daha etkili hale sokmak suretiyle öğretmene de yardımcı olur. Rehberlik programının, öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde arttırdığına (Fordyce, 1960), okulda öğrenci başarısını yükselttiğine ve daha çok sayıda öğrencinin yüksek öğrenime devamına yol açtığına (Calhoun, 1956; Rothney, 1958 ve Research in School and College Personnel Services, 1960) dair birçok araştırma bulguları vardır. Bir kere, psikolojik yardım hizmetleri programı, öğrencilerin gelişme seyri ve her gelişme aşamasının problemleri hakkında öğretmenin daha geniş bilgi ve anlayış sahibi olmasına yardım eder. Bu yardımlar, rehberlik programının, öğretmenler için düzenliyeceği görev-içi eğitim çalışmaları yolu ile ya da bir öğrenci hakkında danışman ile öğretmen arasında yapılan görüşmeler yolu ile olabilir. Görev-içi ya da iş-başında eğitim çalışmaları yolu ile öğretmenin çocuk gelişimi hakkındaki bilgisi artar, öğretmenlere birçok psikolojik yardım anlayışı ve teknikleri kazandırabilir.

İster danışman, isterse rehber-öğretmen, öğretmen ve diğer kişiler olsun, çocuklara yardım edebilmeleri için, yetişmekte olan bireylerin gelişme seyrini, ihtiyaç ve problem alanlarını bilmeleri lâzımdır. Bu ihtiyaçlar, belli başlı "gelişme görevleri" olarak şöyle belirtilmiştir :

1) Çocuk, büyüme oluşumu süresince uygun bir bağımlılık-bağımsızlık tarzı geliştirmek zorundadır; yani bir taraftan ailesine, büyükle-

rine, otoriteye itaat ederken ve onlara bağımlı olarak yaşarken, bir taraftan da "büyümüş" bir kimse olarak bağımsız hareket etmesini öğrenecektir.

2) Sevilmesini, sevmesini ve sevilen kişinin başkaları ile paylaşılmasını öğrenecektir.

3) Çeşitli sosyal gruplara dahil olmasını, bu ayrı gruplardaki farklı rolleri ve kendi rolünü öğrenecektir.

4) Başkalarına ve topluma olan ödevlerini -kavrayacak şekilde bir "vicdan" ve "ahlak" anlayışı ve değerler sistemi geliştirecektir.

5) Kendi cinsinin psiko-sosyal-biyolojik özelliklerini ve rolünü öğrenerek bu role uygun davranımlar geliştirecektir.

6) Büyüyüp gelişmekte olan bedenindeki değişiklikleri bilmesi ve kabul etmesini, bu değişikliklere uyum sağlamasını ve değişen bedeninin gereklerine uygun yeni sinir-kas kontrolünü öğrenecektir.

7) Fizikî çevre ve dünyasını keşfetmesini ve kontrol etmesini öğrenecektir.

8) Kelimeler, rakamlar, şekiller ve benzeri sembollerle düşünmesini, bunları etkili bir şekilde kullanmasını öğrenecek ve soyut kavramlar ile düşünme ve 'konuşma yeteneği geliştirecektir (Nat. Ed. Assoc. 1950, 6. ve 7. Bölümler).

Çocukların yetişmeleri boyunca en çok hangi alanlarda yardıma muhtaç olduklarını saptamak için birçok araştırma ve incelemeler yapılmıştır. Çeşitli şekillerde gruplandırılması mümkün olan bu alanları. Germane ve Germane (1941, 3 Bölüm) şöyle sıralanmaktadır :

- 1) Verimli ders çalışma, iş yapma yollarını öğrenmek,
- 2) Başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmek,
- 3) His ve heyecanlarını olgunlaştırarak iyi bir ruh sağlığına sahip olmak,
- 4) Kendisine en uygun mesleği seçmek,
- 5) Kendilerine bir hayat felsefesi kurmak ve uygun dinî, ahlâkî ve sosyal değerler sistemini geliştirmek,
- 6) Bir aile üyesi olarak mutlu aile ilişkileri geliştirmek, mutlu bir yuva kurabilmek,

7) Estetik, kültür ve güzellik alanlarında gerekli hüner ve bilgiler .kazanarak sevimli bir kişiliğe sahip olmak,

8) Uygun dinlenme ve boş zaman faaliyetlerini öğrenmek,

9) Toplum sorunlarını kavramak ve gerekli hoşgörüye sahip olmak,

10) Beden sağlığı ve dayanıklılığını geliştirmesini ve muhafaza etmesini öğrenmek.

Özellikle ergenlik çağındaki çocuklarla uğraşanların, hızlı değişmelerin meydana geldiği ve bu hızlı değişmelere gereği kadar çabuk uyumların sağlanmasını icap ettiren bu kısa hayat evresinde, ergenlik psikolojisini, ergenlerin problem kaynaklarını iyi bilmesi gerekmektedir. Bir çok yazarlar, bu problem kaynaklarını kendilerine göre gruplandırmaya çalışmışlardır (BAK : Horrocks, 1951). Bu devrede çocukların belli başlı problem kaynakları şöyle sıralanabilir :

1) Çocukta meydana gelen bedensel ve fizyolojik değişmeler, o çağda çocuk için birçok sıkıntı ve utanç kaynağıdır. Birdenbire uzamış kollar ve bacaklar, sivrilmiş burun, incelik ve kalınlık arasında bocalıyan çatlak bir ses, kızlarda kabaran göğüs, yüzdeki sivilceler, vs. hep çocuk için yeni ve saklanmak istenen fakat saklanamayan şeylerdir. Birbirlerinden ayrı zamanlarda ve süratte büyüyen organlar bir süre için çocukta durgunluk ve dolaşıklık yaratır.

2) Artık birer erkek ve kadın olmaya başlayan ergenlerde, karşıt-cinse olan ilgi onları bir taraftan karşıt-cinsle ilişkiler kurmaya zorlarken, bir yandan da bu ilişkilerin nasıl sağlanacağını bilmeleri ve cinsel sorunlara toplumun koyduğu kural ve kısıtlamalar, gençler için problem yaratmaktadır. Daha sonraki yıllarda da, sırası gelince uygun bir hayat arkadaşı seçme işi probleme eklenmektedir.

3) Ergenlik çağında çocuk, evden ve otoriteden kurtularak bağımsızlığını kazanmaya çalışır. Fakat, artık çocuk olmayan ama henüz tam bir yetişkin de sayılmayan genç, bedenen yeter güç ve kuvvette olmakla beraber, meselâ parasal imkânlar gibi birçok bakımlardan hâlâ aileye bağımlıdır. Ani kararlara, şiddetli ve kesin hareketlere kayıvermeye hazır olacak kadar henüz tecrübesizdir. Bu bağımsızlık arzusu, genci çeşitli yollarla otoriteye karşı gelmeye iter. Kendisine evde bağımsız, kişilik sahibi bir varlık olarak bakılmasını ister. "Çocuk" olarak hitap edilmeye tahammülü yoktur. Birçok "evden ya da okuldan kaçma olayları" bu devrede olur.

4) Ergen, akran ve arkadaş gruplarına girmeyi, "bir gruba ait olmayı" ve gruplarda kendi "benlik" kavramına uygun düşen bir rol almayı ister. Arkadaşlarının fikir ve hareketleri, onun için ailesininkinden ve öğretmenlerinininkinden daha önemlidir. Arkadaş grubuna uyum ve o grupta kendisinden beklenen rolü oynayabilmesi, grup standartlarına göre birçok sosyal ve bedensel becerileri gerektirecektir. Gruptan dışarı atılmak, bir ergen için en büyük ıstıraptır.

5) Çocukluktan yetişkinliğe geçerken çocuk, karşıt-cinsle ve akranları ile ilişkiler kuran bağımsız bir birey olarak bir "hayat felsefesi" de geliştirmek, hayatını yönlendirmek zorundadır. Hayran olduğu birçok büyüklerin çelişkilerini ve kof taraflarını görmeye başlayacaktır. Din ile pozitif ilim arasında uzlaştıracı bir düşünme yolu bulmak zorundadır.

Öğrenciler bütün bu gelişme alanlarında yardıma muhtaçtırlar. Okulda psikolojik hizmetler programı, bir taraftan kişiye bu yardımları yapmaya çalışırken, bir taraftan da çocukla ilişkide olan öğretmen ve yöneticileri, rehberlik anlayışı ve tekniklerinde yetiştirmek için uğraşır; onları, öğrencilerin o çağıdaki bedensel ve ruhsal gelişmelerinin özellikleri hakkında tazeler. Bu bilgilere ve becerilere sahip bir öğretmen, derslerini daha etkili bir şekilde organize edip yürütecektir.

Rehberlik programı, öğrencilerdeki ilerde büyük problemler haline gelebilecek patolojik davranışa belirtilerini erken yakalayıp teşhis etmeye karşı öğretmenlerin ve yöneticilerin duyarlılığını artırır. Bunu, görev-içi kurslar yoluyla, öğretmenle olan bireysel görüşmeler yoluyla, problem vakalar üzerinde yapılacak vaka konferansları ya da bireysel görüşmeler yoluyla yapabilir. Bu suretle rehberlik programı, öğretmenin gerek birey, gerek toplum için "koruyuculuk" yada "önleyicilik" rolünü artırmış ve etkinleştirmiş olur.

Okuldaki psikolojik hizmetler programı, öğretmenin, sınıfındaki, her bir öğrencinin sağlık durumunu, bedensel ve ruhsal gelişmelerini, yetenek, ilgi, ihtiyaç ve problemlerini, geldiği aile ve sosyal çevresini bilerek öğretim faaliyetlerini bunlara uydurarak etkili bir öğretim yapabilmesi için, her çocuk hakkında toplanmış bilgileri öğretmene sağlar. Gereğinde bir çocuk hakkında daha etraflı bilgi toplanması hususunda öğretmene yardım eder. Öğrencilerin toplu dosyalarında topluca ve sistematik bir halde verilen bilgiler öğretmene zaman kazandırır ve işini kolaylaştırır. Bu bilgileri, öğrenciye hizmet eden çeşitli öğretmenler kullanabileceği gibi, aynı bilgileri her bir öğretmenin ayrı ayrı toplamasına ihtiyaç kalmamaktadır.

Psikolojik hizmetler programı, test uygulama ve test sonuçlarını yorumlama hususunda da öğretmenlere yardım eder. Elde edilen objektif ölçme sonuçları, öğretmenin çocuklar hakkındaki anlayışı ve bilgisini artırır. Keza, bir çocuk hakkında daha etraflı bilgi gerektiği zaman danışman, daha uzmanlık isteyen testleri uygulamak suretiyle "bu bilgileri öğretmene sağlayabilir. Elde edilen bütün bu objektif test sonuçları, öğretmenin çocuklar hakkındaki anlayış ve bilgisini artırır. Bu da öğretimin daha etkili ve ekonomik bir şekilde yürütülmesini sağlar.

Öğretmen, sınıfındaki problemleri bazı öğrencileri, gerekince danışman'a havale eder. Bu suretle, hem yetkisi dışına çıkmış bir problemle uğraşmak zorunda kalmaktan 'kurtulur, hem de öğrenciye sarfedeceği zamanı öğretim işlerine yöneltme imkânını bulmuş olur. Danışman, bu yükü öğretmenden alarak ona yardımcı olmaktadır. Öğrenci de daha uzman bir kaynaktan yardım görmüş olur.

Rehberlik programı, mesleklere ait birçok bilgileri hazır olarak öğretmene sunabilmektedir. Öğretmen, bu bilgileri derslerinde kullanmak suretiyle ders konularını günlük hayata daha çok bağlamış olur. Aynı zamanda, meslek rehberliğinin bazı yönleri, bu suretle öğrencilere derslerde sağlanmış olur. Okul rehberlik programınca mesleklere ve iş hayatına ait sağlanmış birçok istatistikler, tablolar, resimler, broşürler, konuşmacılar, okuldaki eğitim ve öğretim oluşumu için en zengin duysal (görsel-işitsel) eğitim araçları olabilmekte; öğretimin ve öğrenmenin kalıcılığına hizmet edebilmektedir.

Rehberlik programı, öğretmen ile diğer öğretmenler, idareciler, veliler ve çevre kurumları arasında bir çeşit bağ hizmetini de yapar. Velilerin, sadece karne zamanı, iş isten geçtikten sonra öğretmeni görmeleri yerine, daha dostane bir hava içinde bir araya gelmelerine ve birbirlerini daha sık görerek birbirlerinin problem ve şartlarını samîmi bir şekilde anlamalarına yardım eder. Öğretmenle yöneticiler ve diğer öğretmenler arasındaki bağ kurma hizmeti ise, okul eğitim faaliyetlerinin bir bütün olarak koordinesine, zaman ve enerji kaybına fırsat vermeden ahenkli bir şekilde çalışmasına yardım eder.

c) Okul Yönetimi

Rehberlik programı, yürüttüğü çeşitli faaliyetler sonucu okul yönetimine de hizmet etmiş olmaktadır. Yürüttüğü görev-içi çalışmaları ve

yaptığı araştırma sonuçları yolu ile okul yöneticilerinin okulda psikolojik hizmetlere ait anlayış ve bilgilerinin artmasına yardım etmiş olur. Okul yöneticilerinin bu anlayış ve bilgileri arttıkça, okul programında psikolojik yardım hizmetlerine daha çok yer ve önem verilir. Onların bu destekliği, rehberlik ve danışma çalışmalarının tam ve etkili bir şekilde yürütülmesine önemli bir dayanak noktasıdır.

Öğrenci gruplarının zekâ, özel kabiliyet, akademik başarı, ilgi, motivasyon ve problemleri gibi konularda yapılan rehberlik araştırmaları ve toplanan bilgiler, okulun, eğitim ve öğretim çalışmalarını daha iyi düzenleyip yürütmesine, daha uygun öğretim metotlarının kullanılmasına, daha çok geçerli olan eğitim faaliyetleri üzerinde durulmasına yol açar. Bütün bunlar, öğrencilerin daha iyi yetişmeleri, meslek ve öğrenim alanlarında daha iyi çalışma yapabilmeleri sonucunu doğurur. Psikolojik hizmetler programı, tabiatıyla, bu eğitim gelişmelerinin olmasını,, programın başarısı yönünden! de ayrıca ister.

Psikolojik hizmet çalışmaları, okulun çalışma tarzını ve başarısını,, amaç ve kurallarını çevreye daha iyi yansıtmaya da aracı olur. Bu suretle halk, okul çalışmalarını daha iyi anlar, okula karşı daha takdîrkar olur. Okula karşı hâsıl olan bu güven, takdir ve sempati, birçok durumlarda okulun halk tarafından sevilmesi, desteklenmesini sağlar. Keza,, psikolojik hizmetler programım öğrencilerle teker teker bilimsel anlayış içinde meşgul olarak onların olumlu bir gelişme göstermesine yardım ettiğini, çocukların gerçekçi bir meslek ve öğrenim programı seçmekte olduklarını ve dolayısıyla başarılı öğrenciler olduklarını gören halk, bunları okulun topyekûn başarısı olarak bilir ve kabullenir.

Psikolojik hizmetlerde çalışan danışmanlar, birçok hususlarda yöneticilere yardımcı olarak onları iş yükünden kurtarır; ve bu suretle, yöneticilerin bu zamanlarını daha çok yönetim işlerinde kullanmalarını mümkün kılarlar. Meselâ mezun olacak veya olan öğrencilerin girecekleri okullar ve giriş şartları hakkında onlara bilgi vermek; bir üst okula kaydolacak ya da bir işe girecek öğrencilerin başvurma formlarını gereken şekilde doldurmalarına yardım etmek; bazı problemler üzerinde velilerle yapılacak görüşmeleri yürütmek; meslek haftaları düzenlemek; işverenle görüşerek öğrenci hakkında bilgi vermek ve önerilerde bulunmak; öğretmen ve yöneticiler için görev-içi yetiştirme programları düzenleyip yürütmek gibi yönetim yönleri de olan işleri üstlenmek suretiyle yöneticileri birçok yükten kurtarmış olur.

Keza psikolojik hizmetler programının yürüttüğü görev-içi eğitim yoluyla öğretmen ve yöneticilerin mesleklerinde daha geniş anlayış, bilgi ve beceri kazanmaları, okulun daha etkili bir şekilde çalışmasına ve amaçlarına daha çok ulaşmasına hizmet edecek olan bir husustur. Böyle yetişmiş bir öğretim ve yönetim kadrosuna sahip bir okul, okuldaki eğitim için daha iyi plân, program ve çalışmalar yapabilir.

d) Aile

Okulda rehberlik ve danışma programının ana sorunu, öğrencinin bir "bütün" olarak gelişmesine yardım etmek olmakla beraber, bu yardımın, ancak bir çok kişi ve kurumların işbirliği sayesinde gerçekleştirilebilmesi de çok açıktır, öğrenci, günlük hayatının yalnız sınırlı bir bölümünü okulda geçirir. Geriye kalan kısmında ev ve ailenin doğrudan etkileri altında bulunmaktadır. Bu sebeple, öğrenciye yapılacak psikolojik yardımın etkili ve devamlı olabilmesi için yalnız öğretmenlerin ve yöneticilerin değil, ailenin de anlayış ve işbirliğini sağlamak gerekir.

Psikolojik hizmetler programı, öğrencinin genel ve özel yetenekleri, ilgileri, geleceğe ait düşünce ve umutları, okuldaki ders programı ve başarı durumu hakkında aileye açık ve güvenilir bilgi vererek çocuk hakkında veliyi aydınlatmış olur. Bu suretle veli, çocuğunu daha gerçekçi bir gözle anlıyarak çocuk hakkındaki yanlış duygu ve düşüncelerden sıyrılır. Böyle sağlam bir anlayışa sahip olan anne baba ile çocuk arasındaki ilişkiler ise, daha düzgün ve gerçekçi bir şekil alır.

Psikolojik hizmetler programı, çocuğun yetenekleri, ilgi ve ihtiyaçları, şartları ve imkânları ve meslek heves ve idealleri hakkında ana babayı aydınlatmak ve onlara meslekler hakkında bilgiler sunmak suretiyle çocuğun meslek seçimine, meslek için gerekli olan eğitim ve öğretimi görmesine ve mesleğe girmesine ailenin de anlayışla gayret ve katkılarını sağlamış olur. Aile bu suretle, çocuğun en vaadli olduğu alanda ileriki öğrenimi için şimdiden plânlar yapıp tedbirler almak fırsatını bulur. Ana babanın aydınlatılmış olması sonucu, çocuğun evde çalışma imkânları da iyileştirilebilir. Ders çalışma psikolojisini daha iyi anlayan ana baba, evdeki çalışma mekânını ve psikolojik şartları, verimli ders çalışmaya imkân verecek şekle sokabilir.

Psikolojik hizmetler programı, özellikle problemlı çocukların problemlerini anlayıp kabullenmesinde ve çocuk-aile sirtüşmelerinde ana baba ile psikolojik danışma yapabilir. Meselâ, arızalı bir çocuk, ana baba için utanç kaynağı olabilir; arızalı çocuğun psikolojik ve beden-

sel durumuna ait -bilgisizlik sebebiyle ana baba ona karşı evde yanlış-yaklaşım ve tutum içinde olabilir. Bu ve benzeri durumlarda danışman ile ana baba arasında cereyan edecek terapötik ilişkiler, ana babanın-bu 'konudaki anlayış ve tutumlarını iyileştirir, çocuğa ve problemine karşı daha olumlu ve yapıcı davranış ve tavırlara girmelerine yardım eder. Bu suretle evde çocuk ile aile arasındaki çelişmeler kalkar veya en aza iner.

Ailede boşanma, geçimsizlik, hastalık vesaire gibi durumlar, çocuk üzerinde çok olumsuz etkiler yapar. Okul psikolojik hizmetler programı, bu 'konularda aile ile terapötik yardım ilişkileri (kurarak çocuğa olduğu kadar aileye de çok yardımcı olabilir. Gerek çocuğun probleminde, gerekse aile probleminde, ailenin başvurup yararlanabileceği çevredeki kurumlar ve 'kişiler hakkında aileye bilgi ve cesaret verebilir. Bu suretle hem çocuğun, hem de ailenin ruh sağlığına olumlu katkılarda' bulunabilir.

Okul psikolojik hizmetler programı, çocuk gelişmesi, okul çalışmaları, eğitimin amaçları, arızalı çocuklar, ergenlik çağıının sorunları, aile ilişkileri gibi konularda konferanslar düzenliyerek, ana babaların anlayış ve tavırlarını olumlu yönde etkileyebilir. Meselâ, bir ortaokulda danışman, ergenlik çağı ve gelişmeleri konusunda veliler için altı konferans serisi düzenlenmiştir. Bu seri konferans, velilerin ergen çocukları daha iyi anlamaya başlamalarına, okuldaki rehberlik çalışmalarına daha çok değer vermelerine, ergenlerin sosyal ve akademik alanlardaki ilgi ve ihtiyaçlarını daha iyi görmelerine ve veli ile danışman arasındaki danışma görüşmelerinin daha etkili olmasına yol açmıştır (Cuony, 1961,. s. 27-31).

Çocuklar üzerinde yapacağı araştırmalar ve incelemeler yolu ile psikolojik hizmetler programı, çocukların yeteneklerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına, ideallerine, motivasyon ve başarılarına karşı aileyi duyarlı hale getirir.

Psikolojik hizmetler programı, birçok hususlarda öğretmen, okul yönetimi ve aile arasında bir bağlantı ve köprü hizmeti de görebilmektedir. Her birinin görüş ve düşüncelerini birbirine karşı daha olumlu, hâle 'getirir ve aralarında yakın işbirliği sağlayabilir.

e) Çevre

Gelişen çocuk üzerinde çevrenin etkisi büyüktür. Ayrıca, çevredeki birçok imkân ve fırsatlar, iyi organize ve koordine edildiği takdirde, ço-

çokların gelişmelerine daha etkili bir şekilde ve daha az zaman ve enerji kaybederek hizmet edilebilir. Bu sebeple okul psikolojik hizmetler programı, bulunduğu çevre ile yakından ilgilenir. Çevreye bazı hizmetlerde bulunur.

Çevredeki iş imkânlarına, işlerin niteliklerine ve çalışan nüfusun özelliklerine ait bilgiler toplar. Bu konularda incelemelerde bulunur, öğrencilere daha iyi meslek rehberliği yaparak işverene daha kalifiye ve daha hazırlıklı iş elemanları sağlamış olur. Bunlar da, çevrenin ekonomik gelişmesinde etkili bir rol oynar.

Rehberlik ve danışma programı, okul öğrenci nüfusu üzerinde genel bir tarama çalışması yaparak, öğrencilerin yetenek, ilgi, ihtiyaç ve problemlerine ve bunların gösterdiği eğilimlere ait bulgular sağlar. Bu araştırma bulgularına sahip olan çevre kurumları, kendilerini daha iyi organize ederek gençlere daha yararlı olma imkânlarına sahip olurlar. Bu suretle çevrenin gelişmesi sağlanır.

Rehberlik programı, problemlili çocukları zamanında bulup çıkartır ve bunların çevredeki kurumlardan zamanında yararlanmasını sağlar. Bu suretle, toplumda gençlik suçlarının azalması ve önlenmesinde yardımcı olur. Böylece topyekûn ruh sağlığına hizmet edilmiş olur.

Okul psikolojik hizmetler programı, kadrosundaki yetişmiş elemanlar yolu ile, toplum kurumlarının yapacağı birçok kampanya ve araştırma projelerinin plânlama ve yürütülmesinde yardımcı olabilir.

Okuldaki çalışmalar, öğrenciler ve velilerle yürüttüğü görüşmeler, ya da düzenlediği genel konferanslar yolu ile rehberlik programı, okulun gayretlerini ve amaçlarını halka daha iyi duyurup anlatabilir; onları okulları hakkında aydınlatır. Böylece halk, okullarının gayretlerini ve elindeki imkânları daha iyi tanıyarak ondan daha iyi yararlanabilir.

Psikolojik hizmetler programı, yalnız okuldaki öğrencilerle değil, okuldan ayrılmış eski öğrencilerle meşgul olarak, onların toplum içindeki problemlerini çözmelerine yardımcı olur. Çevredeki diğer okullarla bağlantı kurmak suretiyle kendi okullarına girecek öğrencileri mezun eden bir alt okula gidip okullarının özellikleri ve giriş şartları hakkında yeni öğrenci olacakları aydınlatır. Mezun olmak üzere olan kendi öğrencilerini de, mezuniyetten sonra girecekleri bir üst okulun özellikleri ve şartları hakkında aydınlatır. Hem şimdiki, hem eski öğrencilerine daha iyi yardım edebilmek için, çevre ile sıkı bir bağ kurmaya çalışır.

sır. İş ve İşçi Bulma Kurumu şubesi, çocuk klinikleri, diğer okullar, rehberlik ve araştırma merkezi, hastaneler, hayır dernekleri, öğrenci bursu verebilecek topluluklar gibi çevre kurumları ile işbirliği sağlar.

Görülüyor ki psikolojik hizmetler programı, yalnızca okuldaki öğrencilerle kalmayıp, geniş bir alanı kapsamaktadır. Bununla beraber, okuldaki rehberlik ve danışma hizmetlerini bütün dertlere deva bir çalışma olarak görmek doğru olmaz. Bir kere, okullarımızın hepsinde rehberlik örgütü henüz yoktur. Olan okullarımızdaki rehberlik programının tam etkinlikle çalıştığını söylemek mümkün değildir, ikincisi psikolojik hizmetleri yürütecek yeterlikte yetişmiş elemanlar, ülkemizde henüz çok azdır. Üçüncüsü, rehberlik ve danışma hizmetleri tüm eğitim programı içinde bulunan bir hizmetler grubudur. Çocuğun uygun bir şekilde büyüüp gelişmesine yardım, sadece tek bir hizmet grubundan beklenemez. Dördüncüsü, halen ruhsal tedaviler yasal olarak (akademik olarak değil) psikiyatristlerin yetkisi altındadır. Okul danışmanının yapacağı en akıllıca iş, ileri vakaların bir hastaneye veya psikiyatriste gönderilmesini sağlamaktır. Beşincisi, rehberlik ve danışma çalışmaları, okuldaki bütün öğretmen ve yöneticilerin işbirliği ile yürütülebilir. Bugünkü durumda büyük bir öğretmen ve yönetici grubu, rehberlik ve danışma hizmetlerini okullarımız için bir fantazi veya moda olarak görmektedirler ve bütün çalışmaların bu iş için görevlendirilmiş bir öğretmen tarafından yürütülebileceğini savunmaktadırlar. Kaldı ki danışmanlık görevini yüklenmiş öğretmenlerin çoğu da yürütmeleri beklenen işler için yeterli bir meslek eğitimine sahip değildirler. O halde, psikolojik hizmetler programının gelişmesi için her gayreti göstermek isteyen bir okul, bu noktalarda da gerçekçi olmak zorundadır.

6. BÖLÜM

REHBERLİK VE DANIŞMANIN DAYANDIĞI PSİKOLOJİK TEMELLER

3. Bölüm'de psikolojik yardım hizmetlerinin tarihçesi incelenirken görülmüş olduğu gibi, rehberlik ve danışma'nın doğmasında sosyal ve akademik bir çok faktörler rol oynamıştır. Bugün rehberlik ve danışma hizmetlerini oluşturan çeşitli temel kavramların köklerini psikoloji, sosyoloji ve felsefe disiplinlerindeki gelişmelerde bulmaktayız. Bu ve bundan sonraki Bölüm'de bu üç önemli temel incelenecektir: Psikolojik temel, sosyolojik temel, ve felsefî temel.

PSİKOLOJİK TEMEL

Canlıların davranışlarını, ruhsal yapısını inceleyen psikoloji biliminin ortaya koyduğu birçok araştırma bulguları ve bunlara dayanarak ortaya çıkan kavramlar, anlayışlar ve bilimsel kurallar, kişinin büyüüp gelişmesinde görev yüklenmiş olan psikolojik yardım hizmetlerinin doğup varlık kazanmasında önemli bir faktör olmuştur. Bu önemli bulgu ve kavramlardan belli başlıları şunlardır :

a) Bireysel Farklar

Kişiler arasındaki bireysel farklar, psikoloji biliminin en önemli ve en temel bulgularından biri olmuştur. 19. yüzyılın sonlarında başlı-yarak 20. yüzyılın hemen ilk yarısını kaplıyan psikoloji araştırma gayretlerinin büyük bir bölümü, bireyler arasındaki farklılıkları ortaya koyar nitelikte olmuştur. Hattâ bu yüzden bazı yazarlar, bu döneme, "bireysel farklar" yüzyılı adını koymuştur. Meselâ zihin kabiliyeti üzerinde yapılan araştırmalar, aynı yaşta olmalarına rağmen, bireylerin birbirlerinden farklı zekâ seviyelerine sahip olduklarını göstermiştir. Aynı yaş gruplarındaki çocukların bedensel büyümelerinin birbirlerinden farklı zamanlarda ve süratte olduğu anlaşılmıştır.

Bir sınıfı dolduran çocuklardan hiçbiri bir diğerinin aynı değildir. Boy, ağırlık, renk gibi bedensel nitelikler yönünden farklı olan bu çocuklar, zekâ, özel yetenek, kişilik yapısı gibi psikolojik nitelikler yönünden de farklıdırlar. Hattâ meselâ, aynı zekâ derecesine sahip olan iki çocuk bile, bu genel yeteneğin çeşitli yönlerinde farklar gösterir. Meselâ biri kelimeye dayanan konularda, diğeri ise sayıya dayanan konularda daha üstün olabilir. Öz-ikizler (tek yumurta ikizleri) bir tarafa bırakılırsa, aynı anne ve babadan olmuş kardeşler arasında bile farklar vardır.

Bireysel farklar, çocukların büyüüp gelişmesinde de görülür. Aynı doğum yaşına sahip çocuklar bile, birbirlerinden farklı zaman ve tempoda gelişip olgunlaşırlar. Bu sebeple, bir sınıftaki aynı takvim yaşında olan birçok çocuk, farklı farklı olgunluk derecesinde olurlar. 6 takvim yaşındaki bir çocuk, meselâ, yaşı için oldukça sinir-kas koordinasyonunu gerektiren oyunlara başarı ile katılabilirken, ya da ayakkabısını kendisi bağlayabilirken aynı takvim yaşındaki bir başka çocuk, kalemını tutmakta güçlük çekebilir. Gelişme süratindeki bu farklılık, zihinsel gelişmede de görülür. Bazı çocuklar zihin olgunlaşmasında daha süratlidir. Bu zihinsel olgunlaşma sürati sebebiyle, aynı yaşta okula başlayan çocukların bir kısmı, öğretilecek (konulan öğrenmeye hazır bir zihin olgunluğunda oldukları halde, bir kısmı ise zihnen henüz çok küçüktür. Çocuğun yetenek gelişmesindeki bu hız derecesi, onun okul başarısını da etkiler. Eğer bir çocuk, zekâ seviyesinin üstünde bir öğrenmeye zorlanırsa, çocukta çeşitli uyum bozuklukları görülebilir ve okula, öğretmene ve öğrenmeye karşı olumsuz tavırlar gelişebilir.

Bireysel farklardaki istatistiksel dağılım, her nitelikte, çan eğrisi denen normal bir dağılım gösterir. Yâni, ele alınan bir nitelik yönünden en yüksek ve en düşük seviyede bireyler olmakla beraber, gruptaki bireylerin çoğu, çan şeklindeki normal dağılım eğrisinin ortasına doğru toplanır, öğrenciler arasında bireysel farklar bulunduğunu ve bireysel farklardaki dağılımın normal bir dağılım gösterdiğini bilen bir öğretmen, bir rehber-öğretmen, bir yönetici ve bir danışman, aynı metot ve malzemenin bütün öğrencilerin gelişip olgunlaşmasında aynı derecede etkili olamayacağını bilir. Aynı zamanda bir bireyin normal dağılım içinde nerede olduğunu belirleyip ona göre bir yardımda bulunabilir.

b) Bireydeki Nitelik Farkları

İnsanlar arasında bireysel farklar olduğu gibi, bir bireyin kendi içindeki niteliklerin dereceleri ve vasıflar bakımından da farklar var-

dır. Hiç kimse, kişiliğini oluşturan bütün niteliklerde aynı derecede kuvvetli ya da zayıf değildir. Meselâ bir kimse, kelime anlama, konuşma ve muhakeme nitelikleri yönünden ortanın üstünde sayılabilirken, mekân ilişkileri, soyut düşünme, sayılarla uğraşma gibi nitelikler yönünden orta ya da ortanın altında olabilir. Fazla konuşkan olmayan bir kimse, meselâ kendine güveni yüksek ve girişimci olabilir.

Bireysel farklar ve kişideki nitelik farkları, psikolojik hizmetler için o kadar önemlidir ki bazı yazarlar, kişiler arasındaki bireysel farkları ve bireydeki nitelik farklarını, etkili bir rehberlik ve danışma hizmetlerinin temeli olarak görmekteyler (Humphreys ve Traxler, 1954 s. 39). Eğer danışman, sözkonusu farkların tabiatını ve bu farkların genişliğini dikkate alarak çalışırsa, uğraştığı kişilerin ve grupların halde ve gelecekteki uyumlarına daha etkili bir şekilde yardımcı olabilir

c) Cinsiyet Farkları

Gelişme ve olgunlaşmanın seyir ve süratinde olduğu kadar, ilgi, tavır, dilsellik, sayısalılık gibi önemli niteliklerde de kız ve erkekler arasında farklar olduğu malûmdur. Doğuşta erkek bebekler, ağırlık bakımından, bir grup olarak, kız bebeklere oranla biraz daha fazladırlar. Ama bulûğda kızlar bu üstünlüğü erkeklerden almaktadırlar. Son ergenlik çağında ise bu üstünlük tekrar erkeklere geçmektedir. Ergenlik çağında kızlar, fizyolojik bakımından, aynı takvim yaşındaki erkeklerden bir yıl kadar daha ileridirler. Gerek bedensel, gerek heyecansal ve sosyal yönden kızlar, erkeklerden daha çabuk olgunlaşmaktadır. Kız: çocuklardaki bazı kıkırdaklar, akran erkeklerinkinden daha önce kemikleşmektedir. Kızlar, erkeklere nazaran bir veya iki yıl daha erken bulûğa ermektedirler, ilkökul yıllarında uygulanan zekâ testlerinde, grup olarak, kızların erkeklerden birazcık daha üstün oldukları görülmektedir. Yâni kızlar, zihnen biraz daha erken olgunlaşmaktadır. Bulûğ çağından sonra bu fark kaybolmaktadır. Ayrıca, genel olarak kızlar, zekâ testlerinin dile dayanan bölümlerinde üstünlük gösterdikleri halde, erkekler, sayı ve mekanik bölümlerinde daha fazla başarı kaydetmektedirler. Güç ve kuvvet bakımından çocukluk yıllarında erkeklerle kızlar arasında pek bir fark yoktur Ama ergenlik çağında başlamak üzere erkeklerin lehine fark belirlemektedir.

Gerek büyüüp gelişmedeki bu farklar, gerekse kültürdeki sosyal normların kız ve erkeklere zorladığı sosyal ve cinsel roller dolayısıyla kız ve erkeklerin oyun, sinema, okuma, konuşma konuları ve meslek ilgileri gibi alanlardaki ilgileri de cinsiyet farkları gösterir. Kızlarda, bedensel gelişmeye paralel olarak, daha erken gelişen cinsel-sosyal olgunluk sebebiyle, meselâ, son-ergenlik çağında kızlar, daha ziyade ev ve aile hayatı ile ilgili kitaplar, aşk romanları okurlar, gazetenin sosyete sütunlarını izlerken, erkekler de serüven romanlarına, bilim ve teknik konulara ilgi gösterir, gazetenin daha çok spor sayfasını okurlar (Tan, 1954-A).

Kız ve erkekler arasında görülen bu cinsiyet farkları, bireylerin önüne farklı gelişme görevleri ve uyum sorunları koyar. Meselâ, akranlarından erken olgunlaşan bir kız çocuğunun ya da geç olgunlaşan bir erkek çocuğun, gruptaki normal akranları arasında karşılaştığı birçok psiko-sosyal sorunları olur. Erken olgunlaşan kız, akranları arasında "erdelisi" olarak görülecek, geç olgunlaşan erkeğe ise "çocuk" olarak bakılacaktır. Bu çocukların, akranlarından farklı ilgi, arzu ve hevesleri olacaktır. Çocuklar arasında cinsel farklara ait bilgi ve anlayışa sahip bir psikolojik hizmetler programı, onlara yapılan yardımları daha etkili ve verimli hale koyar.

d) Bireydeki Nitelikler İle Meslekler Arasındaki İlişkiler

İnsanların hayatta yapacağı çeşitli işler ile yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, kişilik nitelikleri ve bedensel özellikleri gibi nitelikler arasında belirgin ilişkiler vardır, iş ve mesleklerin karmaşıklık (muğlaklık) dereceleri yükseldikçe işin, başarıyla yürütülmesi için işgörenden istediği özelliklerin derecesi de değişmektedir. Meselâ, mesleklerin karmaşıklık ve güçlük dereceleri ile zekâ puanları arasındaki ilişki üzerinde birçok araştırmalar yapılmıştır. Hepsinde de aynı genel sonuç elde edilmiştir. 6-1. Tablo, çeşitli iş gruplarında çalışanların ortalama zekâ puanlarına göre işlerin nasıl kademelendiklerini göstermektedir. Maliyeciler, hukukçular, öğretmenler, en yüksek ortalama tutturan gruplar olmaktadır. Makinist, polis, tezgâhtar, oto tamircisi orta grupta; aşçı kundura tamircisi, maden ameleleri ve tarım işçisi de en alt gruptadır. Şurası hemen işaret edilmelidir ki Tablo'daki bilgiler, Türkiye'deki meslekler için aynen geçerli olmayabilir. Burada gösterilmek istenen, iş alanları ile zekâ seviyesi arasında ilişki olduğudur.

**6-1. Tablo: BAZI MESLEK GRUPLARINDA ÇALIŞANLARIN
ORTALAMA ZEKÂ PUANLARI¹**

	Ortalama	Ç ₁	Ç ₃
Maliyeci	129	121	136
Tıp öğrencisi	127	120	135
Öğretmen	124	117	133
Hukukçu	124	118	132
PTT Memuru	119	109	126
Veznedar	117	107	127
Satış memuru	115	107	125
Makinist	110	99	120
Polis	109	96	118
Tezghâtar	109	95	119
Ateşçi (Lokomotif)	108	97	118
Karoserici	105	96	115
Kaynakçı	103	90	113
Duvarcı	102	88	114
Aşçı	96	79	111
Ayakkabı tamircisi	93	77	109
Maden işçisi	87	75	103
Tarım işçisi	86	70	103

Özellikle endüstri psikolojisinde yapılan araştırmalar, her işin gerektirdiği asgarî bir zekâ seviyesi, beden özellikleri, kişilik nitelikleri, iş tecrübesi ve eğitim seviyesi olduğunu göstermektedir. (BAK: McCor-mick ve Ilgen, 1980, 7. Bölüm) Meselâ, 6-2. Tablo'da bazı işler için gerekli asgarî akıl yaşı (A.Y.) gösterilmiştir. Aynı şekilde, bir kimsenin belli bir öğrenim seviyesini tamamlayabilmesi için de belli bir asgari akıl yaşına ihtiyaç vardır.

Strong, Meslek İlgileri Testini geliştirirken, her meslekte çalışanların sahip oldukları ilgi çeşitlerini ve tarzlarını saptıyarak işe başlamıştır. Bir işte çalışacak kişinin yalnız gerekli zekâ seviyesine sahip olması yeterli değildir. O işi oluşturan faaliyet çeşitlerine karşı ilgi duyması da lâzımdır. Ohalde bir işde başarı için kişinin ilgi görüntüsü de önemlidir.

¹ Bu Tablo, iki ayrı kaynaktaki malzemeden düzenlenmiştir: Ghiselli ve Brown 1954, s. 241 ve Cronbach, 1949, s. 181 ve 1965, s. 225.

Ancak, bütün bunlar demek değildir ki belli zekâ seviyesi, ilgi takımı, kişisel nitelikleri ve öğrenim seviyesine sahip olan kişiler ancak belli işlerde başarı gösterebilir. Bir bireyin, sahip olduğu bedensel, zihinsel ve diğer 'kişilik nitelikleri ile başarı gösterebileceği birden fazla işler vardır.

Bir işin istediği niteliklerde asgarî en alt seviyesi olduğu gibi, azamî en üst seviye de vardır, işin gerektirdiğinden daha yüksek seviyede niteliğe sahip olan kimseler de o işde kendini tatmin edemiyebilir ve dolayısıyla başarısız olabilirler (BAK: Burt, s. 313; Tiffin ve McCor-mick, 1965, s. 160, 354-362).

6-2. Tablo: BAZI İŞLERİN GEREKTİRDİĞİ ASGARİ AKIL YAŞLARI

(Anastasi, 1961, s. 242)

A.Y.	Erkek	Kadın
11	Ser bakıcısı	Kütüphane yardımcısı
10	Levha yazıcısı	Süveter örücüsü
9	Pedallı presçi	Aşçı
8	Bahçıvan	Fantazi sepet örücüsü
7	Berber	Terzi
7		Boyun atkısı dokuyucusu
	Ayakkabı tamircisi Yağlı boyacı (kaba işçi)	Utücü (el ile)
6	Çimento karıştırıcısı	
5	Bulaşıkçı	Basit dikişçi

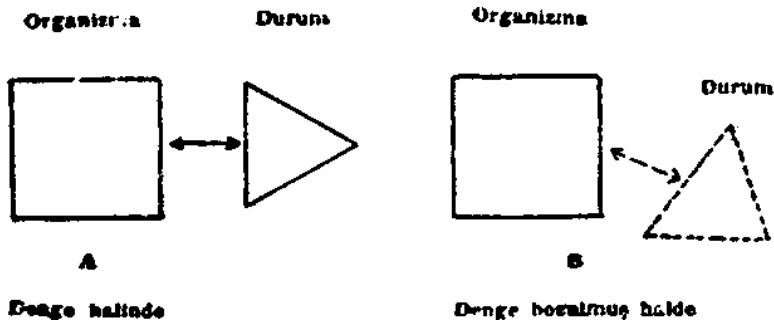
Özellikle eğitim ve meslek danışmanı yapılırken, bireyin başarısını etkileyen bu faktörlerin çok dikkatle gözden geçirilmesi gerekir.

e) Davranım

Psikoloji, insan ve hayvan davranışlarını inceliyen bir bilim dalıdır. Canlının, içinde bulunduğu ortamdaki uyarıcılara karşı gösterdiği yanıtım (mukabele) davranmadır. Bir organizmanın canlı olabilmesi ve uyarıcılara yanıtımda bulunabilmesi için enerjiye ihtiyacı vardır. Canlı, bu enerjiyi yediği gıdalardan alır. Elde ettiği enerjinin önemli bir kısmını, canlı olarak yaşayabilmek için sarfeder. Geri kalanını da yeni şeyler öğrenme ve diğer faaliyetler, daha geniş anlamı ile, davranım için

kullanır. Ama bu enerji kullanılışı, amaçsız, rastgele bir enerji sarfı değildir. Organizma, enerjisini bir ihtiyacı karşılamak, bir gayeye erişmek için sarfeder. Meselâ, boynunu sinek ısırarak bir insan, bu uyarıya vücudunun her tarafıyla birden yanıttırda bulunmaz; sadece sineğe en yakın eli ile ve ısırarak hâsıl olan duyuya denk bir şiddet derecesi ile bu acıdan kurtulmaya çalışır. O halde fizyolojik anlamıyla davranım, organizmada kanallanmış (yöneltilmiş) bir enerji akımıdır.

Bu enerji akımı niçin olmaktadır? Soruyu cevaplandırmak için organizmanın, bulunduğu ortama ya da ortamdaki uyarıcıya uyum sağlayışını inceliydim : Aşağıdaki 6-1. Şekil'de kare, Organizmayı; üçgen de organizmanın karşılaştığı (uyum sağlanacak) Durumu temsil etmektedir. Uyum sağlanınca Organizma ile Durum arasında karşılıklı ve denge hâlinde bir ilişki vardır. Denge hâlinde iken organizmada bir hareket yoktur. Fakat, Şeklin B kısmında görüldüğü gibi, Durumla Organizma arasındaki denge bozulunca organizma, yeniden dengeyi sağlamak için harekete geçecektir. Yâni bir ya da bir seri davranımda bulunacaktır.



6-1. Şekil: Davranımın meydana gelişi.

Organizmayı harekete geçiren bu denge bozulmasına "ihtiyaç" denir. Bu "ihtiyaç"; açlık, susuzluk, hareket, istirahat, cinsiyet, acıdan sakınma gibi ya fizyolojik bir ihtiyaç, ya da başarı, statü, sevgi ve şefkat, onanma (tasvip) ve beğenilme gibi psiko-sosyal bir ihtiyaç olabilir. Bu iki grup ihtiyaç, canlıyı davranışta bulunmaya sevkeden itici kuvvettir ki bunlara itki (drive) ve güdü (motive) denilmektedir, "ihtiyacın" altında, bir şeyin yokluğu veya eksikliği, ya da bir şeyden sakınma, kaçma arzusu yatmaktadır. Meselâ susuzluk, organizmada su eksikliğinden doğmaktadır.

Görülüyor ki her davranımın altında bir denge bozulması veya yeni bir denge sağlanma çabası, yâni "ihtiyaç" vardır. Demek ki hiçbir davranıma sebepsiz olmamaktadır.

Buraya kadar olan açıklamalardan, rehberlik ve danışma için şu. önemli temel görüşleri çıkartabiliriz :

- 1) Her davranım, organizmanın bir ihtiyacını doyurmak içindir.
- 2) Her davranım, bir enerji sarfını gerektirir.
- 3) Hiçbir davranım sebepsiz ve amaçsız değildir.

Davranım hakkında bu temel görüşleri kavramış olan bir psikolojik hizmetler programı, başarısız bir çocuğa "tembel", arkadaşının silgisini aşırın birine de "hırsız" deyip geçemez. Bu davranışların altındaki asıl sebep ve amaçları bulmaya çalışır. Her davranımın altında yatan itki (drive) ve güdüler (motive) bilmek, kişiye yardım etme işini kolaylaştırır ve etkili kılar.

f) Kişilik

Bireyin kişilik yapısını iyice anlamak, psikolojik danışma'nın önemli amaç ve dayanaklarından biridir. Bireyin kişiliğini anlamak için önce kişilik kavramı üzerinde biraz duralım.

Yeni doğan çocuk, ne bilinen bir kişilik yapısına, ne de çevresindeki kişi, madde ve olaylar hakkında kavramlara sahiptir. Günler geçip bebek büyüdükçe, yavaş yavaş kendi varlığını, çevresinde bulunanlardan ayırt etmeye başlar. Meselâ, beşiğinde ayağına dokunduğu zaman hem elinden hem ayağından bir duyum alır. Parmağını emdiği zaman hem ağzından hem parmağından bir duyum hâsıl olur. Ama çingırağının sapını ağzına aldığı zaman ağzında bir duyum hâsıl olduğu halde, oyuncakta böyle bir duyum olmamaktadır. Böylece bebek, kendi bedeni ile kendi bedeninden ayrı olan şeyleri ayırdetmeye başlamaktadır. Dokunduğu ayağın, emdiği parmağın, emen ağzın "ben"e ait olduğuna,, oyuncağın, battaniyenin, beşik demirinin, biberonun, "ben" dışında olduğunu anlamaya başlamaktadır. Böylece bebek, bu "ben", bu da "benden gayrisi" kavramlarını geliştirmeye başlar. Buna "ayırdetme devresi" denir. Ayağından, ağzından, parmağından ya da vücudunun başka bir yerine dokununca aldığı duyumlar, ayrı yerlerden gelmekle beraber, hep "ben"e ait parçalardır. Buradan da kendine ait birçok parçalar olduğunu ahlamaya başlar. "Benden gayrisinin" de birçok gruplamalara

girdiğini kavramaya başlar. Buna da "genelleme devresi" denir. Çocuk büyüyüp geliştikçe çevresi genişler ve çevresi ile olan ilişkileri de çeşitlenir, zenginleşir. Ayırdetme ve genellemeler daha geniş daireler çizdiği gibi, daha ayrıntılara da inmeye başlar. Bu suretle, kendine ait "ben" kavramı gelişir. Çocuk büyüyüp olgunlaştıkça ve çevresi ile olan ilişkiler sonucu sosyalleşmesi sağlandıkça, çocuğun "ben kavramı", yani çevresindeki kişi, grup, cisim ve olgular karşısında "ben" in yeri ve durumu daha belirgin şekil kazanmağa başlar. Bireyin sosyalleşmesi, tabiatıyla, doğuştan getirdiği biyolojik imkânları, zekâ seviyesi, sahip olduğu yaşantı çeşitleri ve zenginlikleri sınırları içinde şekil alacaktır. Bu yaşantılar, a) bireyin mensup olduğu kültüre has ortak yaşantılar, ve b) bireyin yalnız kendinin karşılaştığı kişisel yaşantılardır. Kültüre has ortak yaşantılar yolu ile birey, toplumun kendine yüklediği ve ondan beklediği sosyal rolleri öğrenir. Bu suretle birey, tek bir "ben" değil, birçok "benlerden" oluşan bir "benlik kavramı" geliştirir (Combs ve Snygg, 1959, 7. Bölüm).

Bireyin, çevresi ile olan ilişkilerinden belli durumlara, kişilere ve olaylara karşı gösterdiği davranımların şekli ve tarzının bireye has bir biçimde sistemleşmesinde, bu "benlik kavramı" büyük rol oynar. Bu sistemleşmiş davranımlar tarzı, onun kişiliğini oluşturmaktadır. Kişinin hayatında karşılaştığı 'kendine ve kültürüne has birçok durumlar oluşan küçük "ben" ler, sistemleşerek kişiye has bir "benlik sistemi" ya da "benlik kavramı" yaratır. Bunlara bağlı olarak da kişide ona has duygu, düşünce ve davranış sistemi gelişir ki buna kişilik (şahsiyet) denir.

Bireyin kişiliği dediğimiz bu karmaşık (muğlâk) yönü, birçok şekilde tanımlanmıştır (Stagner, 1961, 1. Bölüm). Bazıları kişiliği; bireyin, başkaları tarafından görünüşüdür diye tanımlamıştır. Kişiliğin, dışarıdan, başkaları tarafından görünen bir yönü olduğu muhakkaktır. Ama bu, konunun sadece bir boyutudur. Çünkü bireyin kazandığı davranımlar sistemi, onda gelişmiş olan "ben kavramının" etkisi altındadır; "ben kavramı" da, başkalarının bireye gösterdiği davranışların etkisindedir. G.W. Allport'un (1937, s. 48) ifadesiyle kişilik, bireyin çevresine, kendine özgü uyumunu belirleyen psiko-fizik sistemleri birey içindeki dinamik organizasyonudur. Yazar, bu tanımlı, daha sonraki yayınlarında da muhafaza etmiştir (Allport, 1961, s. 28). Bir başka yazara göre kişilik, bir bireyi diğerlerinden ayırt eden dinamik eğilimler sistemidir (Bing-Tıam, 1937, s. 21). Bu tanımda, bireyin beden şartlarının, mizacının, zekâsının ve diğer bütün niteliklerinin, birbirleriyle ahenkli olarak çalış-

saçak şekilde birbirlerine örölmüş olduğuna işaret edilmektedir. Çeşitli tanımları eleştiren Stagner (1961, 1. Bölüm ve s. 87), Allport'un psiko-fizik sistemlerin neler olduğunu yeteri kadar belirtmemiş olduğunu söylemektedir. Kendisi kişiliği, bireyin kendisi ve çevresine ait duygu, düşünce, inanç ve beklentilerinin birey içinde örgütlenmiş şeklidir diye tanımlamaktadır.

Bireyin görünüşü, yeteneklerini, güdülerini, ihtiyaçlarını, heyecansal yanıtlarını ve geçmiş yaşantılarını içine alan kişilik, karmaşık (muğlâk), fakat bireyin kendine özgü tümüdür. Kişilik, dinamik yâni her zaman hareket halinde, değışmeye açık bir tüm olmakla beraber, oldukça sürekliliğe de sahiptir. Bu sebeptendir ki, ele alınan bir birey için sakin, atak, çekingen, .kendine güvenir gibi sıfat ve özelliklerle onu tarif etme imkânı olmaktadır.

Kişilik ve gelişmesi hakkındaki bu kavram ve bulgular, psikolojik danışmada bireyi anlamak, onun hâlihazırdaki davranım tarzının niçin-lerini kavrayıp ona göre bir yardımda bulunmak imkânını sağlar.

Bireyin çevresine olan uyum bozukluklarında onun "benlik kavramı", yâni kendini görüşü, özellikle problemin teşhis ve çözümünde çok önemlidir. Eğer kişinin "benlik" kavramı ile, çevredeki kimselerin bireyi görüşü arasında çok uyumsuzluk olursa, bu hal, gelişmelere yol açar, ve kişi uyum bozuklukları gösterir.

7. BÖLÜM

REHBERLİK VE DANIŞMANIN DAYANDIĞI SOSYOLOJİK VE FELSEFİ TEMELLER

Bundan önceki Bölümde Rehberlik ve Danışma'nın psikolojik temellerinden en önemlileri gözden geçirilmiştir. Şimdi de kısaca sosyolojik ve felsefî temeller üzerinde duralım.

SOSYOLOJİK TEMEL

a) Toplumun Karmaşımlaşması

Çağımızın toplumları, hızlı gelişme ve değişmelere sahne olmaktadır. Teknik buluşlar ve bilgi hazinemiz süratle artmakta ve değişik yaşama tarzlarına yol açmaktadır. Teknik gelişmeler ve bilgiler, çalışma zamanını kısaltmıştır. Yapmakta olduğu işi kısa zamanda yapıp bitiren kişinin işten artan zamanı çoğalmaktadır. Buna karşılık, yaşama şartları da daha karmaşımlaşmaktadır. Gelişmiş toplumlarda iş-bölümü, özelleşme ve uzmanlaşma da daha çok artmaktadır. Radyo, televizyon, telefon, uçak gibi kitle ulaşım araçlarındaki gelişmeler, uzak toplumların ve farklı kültürlerin birbirleriyle temasa gelmelerine yol açmakta, temasları arttırmakta ve kültürlerin birbirlerini etkilemesine sebep olmaktadır.

Teknoloji ve bilimdeki gelişme ve değişmelere paralel olarak, sosyal kurumlarda ve bunların fonksiyonlarında da değişmeler olmaktadır. Böylesine çabuk değişmelere açık ve karmaşımlı bir toplumda kişi, birbirine zıt politik ve ekonomik fikir ve problemlerle karşılaşmaktadır. Bireyin bu hızlı değişmeler ortasında yeni hayat şartlarına, yeni problemlere, yeni kavramlara ve değer hükümlerine hızlı bir uyum sağlaması lâzımdır. Bu "yeni" şeylere uygun yeni tavırlar, yeni roller ve yeni çalışma metotları geliştirmek zorundadır. Basit toplumlarda bireylerin neyi yapacakları ve neleri yapmayacakları açık bir şekilde bellidir.

Halbuki, ilerlemiş, dolayısıyla karmaşımlaşmış toplumlarda, bireyi şaşkına çevirecek derecede birbirine zıt davranmalarda bulunmasını gerektiren toplumsal istek ve kavramlar vardır Çelişkilere yol açmadan bunların hepsi arasında bir denge kurarak uyumlu bir hayat düzeni oluşturmak, çok gayret ve ustalıklar ister. Meselâ, basit bir toplum olan Samoa gençlerinin çocukluktan yetişkinliğe geçişleri, bu basit kültürün koyduğu sâde, belli ve kesin kurallar sayesinde gayet kolay olmaktadır (Mead, 1949, 13 ve 14. Bölümler). Halbuki gelişmiş kompleks toplumlarda ergenlik çağı, gençler için birçok sıkıntılar, tereddütler, bunalımlar, hatta uyumsuzluklar kaynağı olmaktadır. Görülüyor ki gelişmiş, karmaşımlaşmış bir toplumda birey, gerekli değişimleri, geçişleri ve uyumları en kısa zamanda ve en etkili biçimde yapabilmek için rehberliğe muhtaçtır.

b) Kentleşme ve Değişen İş Hayatı

Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ve toplum bünyesindeki değişimler, toplumdaki iş hayatını ve iş çeşitlerini de etkilemektedir. Yeni ihtiyaçlara ve yeni gelişmelere yol açmakta, yeni iş alanları doğmaktadır. Meselâ televizyonculuk, videoculuk, kuru temizleme, kullanılmış oto alım satımı, dolmuşçuluk, estetik cerrahî gibi iş alanları, eski kuşaklarımız arasında yaygın olmayan ya da bilinmeyen iş alanları idi.

Toplumlar geliştikçe iş dünyası, hem işlerin niteliği hem de sayısı bakımından değişmiştir. Bir kaynakta 22000 iş kaydedilmektedir (Dict. of Occup. Titles, 1949). Bazı iş alanları, yeni hayat düzeni içinde önlemlerini ve fonksiyonlarını kaybetmektedir. Buna karşılık, yeni meslekler doğmaktadır. Meselâ, ayakkabı fabrikalarının kurulması ile daha çok ayakkabı daha az zamanda imâl edilebilmekte ve daha ucuza mâledile-bilmektedir. Elle kundura yapan zanaatkar, böyle bir üretim karşısında fazla rekabet edemez.

İlkel toplumlarda gıda toplama, barınak yapma ve yöneticilik gibi birkaç kısımdan ibaret olan işler, toplumların gelişmesi ile sayıca çok artmakta ve karmaşımlaşmaktadır (Roe, 1956, 1. Bölüm), işlerin kar-maşımlaşması, uzmanlaşmalara ve özelleşmelere yol açmaktadır. İşi yapan kişinin, bu özelleşme ve uzmanlaşmanın gerektirdiği bilgi ve becerileri geliştirmesi icap etmektedir. Ohalde, kişinin yetenekleri ve imkânları ile işin gereksirlerini (requirements) birbirlerine uyumlamak için işlerin ve bireyin incelenmesi ve bunların en iyi birleşimi için bireye rehberlik yapılması gerekmektedir.

Dünyanın sanayileşmiş ülkelerinde hep görüldüğü gibi, ülkemizde de süratli bir kentleşme göze çarpmaktadır. Türkiye, tarımsal bir toplum olmaktan sınaî bir topluluk haline geçmektedir. Cumhuriyet devri istatistikleri incelendiğinde, görülmektedir ki, kırsal bölgede oturan nüfusun oranı düşmekte, kentsel bölgede oturanlarınki artmaktadır. Meselâ, 1935 istatistiklerinde genel nüfusun %77'si kırsal bölgede, %23'ü kentsel bölgede oturmakta idi. 1923'lerden 1950 nüfus sayımlarına kadar kırsal bölge nüfus oranı aşağı yukarı % 75'ler üzerinde iken, 1950'den sonra 'bu orandaki düşme hızlanmıştır. 1955'te %71'e, 1960'ta %68'e, 1965'te %66'ya, 1970'te %61'e, 1980'de %56'ya ve 1985 sayımına göre de %46'ya düşmüş bulunmaktadır. 1950'lerde başlatılan sanayileşme hareketi kentleşme oranının %25'lerden %54'lere çıkarmıştır. 1980'den sonraki kentleşme daha da süratlenmiştir (BAK: 7-1.Tablo).

7-1. Tablo: TÜRKİYE NÜFUSUNDA KENTLEŞME¹

Yıl	Genel Nüfus	Yıllık Artış oranı %0	Kentsel Nüfus	%	Kırsal Nüfus	%
1927	13 648 270	21.1	3306000	24.2	10 342 000	75.8
1935	16158018	17.0	3 802 646	23.5	12 355 376	76.5
1940	17 829 950	19.6	4 346 249	24.4	13 474 701	75.6
1945	18 790 170	21.7	4 687 102	24.9	14 103 072	75.1
1950	20947188	27.8	5 244 337	25.0	15 702 851	75.0
1955	24 064 763	28.5	6 927 333	28.8	17 137 420	71.2
1960	27 754 820	24.6	8860347	31.9	18 951 484	68.1
1965	31 391 421	25.2	10 805 817	34.4	20585604	65.6
1970	35 605 176	25.0	13 691 101	38.5	21914075	61.5
1975	40 347 719	20.7	16 869 068	41.8	23478651	58.2
1980	44736957	21.8	19 645 007	43.9	25 091 957	56.1
1985*	51 420 757	27.9	27 592 685	53.7	23 828072	46.3

¹ DİE, *Türkiye istatistik Yıllığı*, 1983, no. 1040, s. XV, ve 1985 için, DİE, *Genel Nüfus Sayımı: 20.10.1985 Telgrafla alınmış geçici sonuçlar*, Ankara: 27 Ekim 1985, no. 1151.

* Bu rakama, yurtdışında çalışmakta olan vatandaşlar dahil değildir. Bunların sayısının da 2.5 milyon olduğu, ve çoğunun fabrika ve inşaat işçisi olduğu düşünülürse, kentsel nüfus olarak kabul edilebilir. Son beş yıllık sürede nüfusta süratli bir kentleşme olduğu görülmektedir.

Kentleşme oranının daha da artacağı şüphesizdir. Değişen bu durum, köyden şehire gelen, tarımdan fabrika işçiliğine, ticarete, esnaflığa, yarı hüner istiyen kaba ustalığa ve bazı zanaata geçen kırsal bölge kökenli aileler ve bunların çocukları için yepyeni bir yaşama ortamı olmaktadır. Bu yeni hayat ortamı, onlar için yepyeni hayat görgüleri ve yaşantıları gerektirmekte, bu yeni hayata yeni uyum sorunları yaratmaktadır. Kentleşme ve sanayileşme, köyden kente olan nüfus hareketine sebep olduğu gibi, kentten kente olan nüfus hareketini de arttırmaktadır. Bu muhaceret de, gene, ailenin alışılmış hayat şartlarını bozmaktadır. Çalışan aile üyelerinin girdikleri yeni iş alanında, veya aynı iş olsa bile değişik yeni bir ortamda çalışmaları, onlarda yeni çalışma ilgileri, yeni iş tavırları ve alışkanlıkları ve yeni iş uyumları ve buna paralel olarak yeni bir hayat düzeni sağlamalarını zorunlu kılmaktadır.

Bireyin bu denli karmaşık ve hareketli bir toplumda mevcut çok çeşitli ve haylice bilgi ve maharetler isteyen iş dünyasındaki uğraşanlardan kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç ve şartlarına en uygun olan birini seçebilmesi ve kendisine kazanç, prestij ve psikolojik doyum getirebilen bir mesleğe girebilmesi için ona rehberlik edilmesi lâzımdır. Eğer birey başardığı ve severek çalıştığı bir işe girmiş olursa, bu işde sebat eder, dolayısıyla de yaptığı işi daha verimli bir şekilde yapar, daha çok kazanır, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını daha iyi doyurur. Bu basan ve doyum, kişinin mutluluk, refah ve kendine güveninde olduğu kadar, toplumun refah, istikrar ve ilerlemesinde önemli ve gerekli bir ögedir.

c) Aile Yapısı ve Fonksiyonu

Zamanımızın endüstrileşen ve karmaşımlaşan toplumunda eskinin "iki veya üç kuşağı bir arada tutan kalabalık ailesi" yerine, anne, baba ve çocuklardan oluşan "çekirdek aile" denen (küçük aile tipi yaygınlaşmaktadır. Eskiden anne, evinde kendi işleri ile uğraşırken, zamanımız toplumunda değer hükümlerindeki değişmeler, eğitim ve ekonomik şartlar, anneyi de para kazanacak işlere yöneltmektedir. Anne, zamanını dışardaki işle evinin işleri arasında paylaşmak, dolayısıyla ya daha çok çalışmak, ya işlerden bir kısmını terketmek ya da eksik yapmak zorunda kalmaktadır. Çocukların yetiştirilmesinde de anne ve babaya düşen sorumluluklardan büyük bir kısmı, haliyle okula ve çocuk yuvaları gibi bakım kurumlarına kaymaktadır.

Eski toplumda aile, ihtiyaçlarının büyük bir kısmını aile üyelerinin ortak çalışmaları ile sağlardı. Giyeceğini dokur; çorabını ve kaza-

ğını örür; ekmeğini yapar; yağ, yoğurt, peynir, sucuk gibi ihtiyaçlarını kendi emeği ile hazırlardı. Kız ve erkek çocuklar da aile büyüklerine yardım ederek, yetişkinlik hayatının gerektireceği birçok hüner ve bilgileri kazanırlardı. Bugün ise şartlar değişmiştir. Kırsal bölgede bile aile, ihtiyaçlarının büyük bir kısmını dışardan satın alarak karşılamak zorundadır. Sosyal akış, aile üyeleri arasındaki ilişkilerin niteliğini de değiştirmektedir. Eski ailede evin salt otoritesi baba iken, bugünkü ailede bu rol anne ve baba arasında paylaşılmakta, hattâ bazı hallerde anneye doğru kayma eğilimi göstermektedir. Bugünün ailesinde anne, gerek ekonomik gerekse eğitim yönünden babanın aşağısında değil, yanında ona bir eş olmakta ve evin sorumluluklarında baba gibi eşit haklara sahip bulunmaktadır. Eski ailede anne baba ve diğer büyükler yanında diz çöküp oturan çocuklar yerine, bugün, divan ve koltuklarda oturup büyükleriyle şakalaşabilen, fikirlerini söyleyip savunan, gerektiğinde anne baba otoritesine karşı koyan evlâtlar vardır. Eskiye göre aile- gençlik ilişkileri değişmiştir (Ziyalar, 1991).

Toplumun eğitimlerini, kültür değerlerini kuşaktan kuşağa aktarmakta ve insan yavrusunu sosyalleştirmekte ve çocuklara sosyal rolleri öğretmekte en önemli, en etkili ve belki de yegâne sosyal kurum olan aile, bugün bu fonksiyonlardan bir kısmını ister istemez kaybetmektedir. Meselâ eve giren bir radyo, bir televizyon, çizgi resim serüvenler, kitap, gazete gibi etkili kitle yayın araçları birçok hallerde aileden daha etkili olmaktadır. Bunlara sinema da eklenmektedir.

Bu şartlar altında, yeni kuşakların toplum ülkülerine, özlemlerine, değerlerine uygun olarak yetişip etkili, verimli ve mutlu birer vatandaş olabilmelerine yardımda aileden başka sosyal kurumlara da sorumluluklar düşmektedir.

d) Kadının Çalışması

Toplumlarda etkisi büyük olan önemli değişmelerden biri de kadının toplumda kazandığı sosyal ve ekonomik mevkidir. Eski devirlerde eve kapanmış, yalnız çocuk yetiştirmek, evi çekip çevirmek ve kocasını rahat ettirmek rolünden başka bir fonksiyonu düşünülmiyen kadın, zamanla, zekâ ve diğer yetenekler yönünden erkeklerden aşağı olmadığını göstermiştir. Buna, psikoloji araştırma bulguları da büyük destek olmuştur. Böylece kadınlar, yalnız erkeklere has olarak bilinen birçok iş ve sosyal faaliyetlerde yer almaya başlamıştır. Bugün kadınlar, erkeklerin sahip olduğu bütün yasal haklara sahiptir. Hemen bü-

t n öğrenim dalları onlara açılmıştır. Fakülteler bitirebilmekte, teknik okullarda okuyabilmekte, spor yarışlarına katılmakta, sahnede görev yapabilmektedirler. Seçimlere katılabilmekte ve seçilebilmektedir. Doktor,  ğretmen, mühendis, avukat, satıcı, okul müdürü, banka müdürü, iş adamı, elektrik teknisyeni, fabrikada kaynak işçisi olabilmektedirler. 20. yüzyıl başlarında en ileri toplumlar da bile kadınlara açık iş alanları sayısı çok kısıtlı idi. Bu sayı gittikçe artmıştır. Bugün hemen hemen her uğraş alanında kadın eleman görmek mümkündür. Eskiden yalnız  ğretmen olabilen kadın, bugün mühendis, veteriner, sekreter, polis, sahne sanat arı... vb. olabilmektedir. Birçok yabancı ülkeler kadınlarının bu hakları elde etmeleri kolay olmamıştır. Türk toplumlarında ise, tarih boyunca kadına daima muteber yer verilmiştir. Bu sebeple, toplumumuzda kadınların iş alanına ve sosyal hayata eşit hak ve im anlarla katılmaları pek kısıtlı ve zor olmamıştır. Kadınların iş alanlarına ve sosyal faaliyetlere katılmaları, onlara ekonomik ve sosyal bağımsızlık kazandırmıştır. Bu durum, tabiatıyla, kadın-erkek ilişkilerinde, sosyal ve ekonomik değerler sisteminde, aile  yeleri ilişkilerinde ve benzeri kültürel yapı ve değerlerde değişmelere sebep olmaktadır.

Bütün bunlara rağmen, kadınlara yasal olarak tanınan haklar ve im anlar, bazı hallerde sosyal t re ve değer yargılarıyla kısıtlanabilmektedir. iş dünyası, halen, genel görünümüyle, bir erkekler dünyasıdır. Meselâ büyük iş adamları ve bilim adamları, çoğunlukla erkeklerdir. Ayrıca,  alışan kadın, dışarı da meslek görevlerini yürütürken evin yemek, çamaşır, bakım, temizlik işleri, çocukların bakımı gibi ev sorumluluklarını da yürütmek zorunda kalmaktadır. Yâni, hem işde, hem de evde olmak üzere  ifte sorumluluk taşımaktadır. Bu şartlar altında kadının iş hayatına girip erkek iş arkadaşları ile rekabet edebilmesi, bir yandan da evin hanımı, kocasının eşi ve çocuklarının annesi olabilmek çabası, kadını birçok uyum problemleri ile karşılaştırmaktadır. Bu problemlerin çözümünde psikolojik yardıma ihtiyaç vardır.

e) Dinsel İnançlarda ve Değer Hükümlerinde Değerismeler

Din, eski toplumlar da en güçlü, en toplayıcı bir sosyal kurum olmuştur. Bugünün l ik toplumunda dahi din, toplumsal yaşayışta, kişiler arası ilişkilerde ve kişinin ruhsal hayatında hâlâ önemli ve etkili bir kurum olmaya devam etmektedir. Eskiye oranla üstün kudretini biraz kaybetmiş görünmekle beraber din, kişiye güçlü bir inanç kaynağı olmakta, kişi onda s k net, huzur, güven ve manevî doyum bulmaktadır. Bu da kişinin ruh sağlığı, hayata bağlılığı, olaylar karşısında dengesini kaybetmemesi bakımından çok önemli manevî dayanaktır.

Dinsel inançlarını kaybetmiş veya bu inançları sarsılmış birçok kimse vardır. Aynı sarsıntı, toplumda kişilerin sahip olduğu sosyal ve kültürel değer hükümlerinde de görülmektedir. Özellikle Türkiye gibi birçok köklü sosyal devrimler (inkılâplar) geçiren ve hızla kabuk değiştirmekte olan toplumlarda, eski ile yeni değer hükümleri birçok hallerde yanyana gelip, çelişme ve çatışmalara yol açabilir. Genç, ailesini çok eski kafalı, ailesi de genci çok havaî bulabilir. Genç, bir taraftan arkadaşları gibi Amerikan pantolonu giyip, yaka paça açık gezmek ister. Moda dans müziği öğrenmeye çalışır, gürültülü rock müziğinden hoşlanır. Bir taraftan da evinde hâkim değer hükümlerine itaat etmeye gayret eder. Bu iki taraflı hayat arasında genç şaşırabilir, bunalıma düşebilir. Bazı hallerde de birbirine zıt sosyal akımların getirdiği değer hükümleri karşısında, ideolojik çekişmeler arasında şaşırıp kalır. Bu sarsıntılar ve zıtlıklar arasında kendine en uygun ve zararsız yolu seçebilmesinde, bu karşılığa uyum sağlayabilmesinde psikolojik yardıma ihtiyaç duyacaktır.

FELSEFİ TEMEL

Psikolojik yardım kavram ve faaliyetlerine vücut veren diğer bir kaynak da felsefedir. Toplumun özellikle insan unsuruna verdiği kıymet derecesi ile psikolojik yardım faaliyetleri arasında yakın bir ilişki vardır.

Felsefe, bilimlerin anasıdır. Bütün ana bilimler felsefeden doğmuştur, insanoğlu kendi dünyasını ve evreni anlamaya çalışırken, birçok gözlemler yapmış, birçok yerlerde akıl yürütülmüştür. Elinin erişebildiği yerlerde de denemelere girişmiştir. Sağlam gözlem ve deneylerden genellemelere gitmiş, kanunlar, kurallar çıkartmaya çalışmıştır. Bu suretle ana bilimler doğmuş ve bilim dalları oluşmuştur. Bilindiği gibi, bir bilim dalı, bulgularını, kanun ve kurallarını ne oranda objektif gözlem ve deneylere dayıyarak genellemelere ulaşırsa o kadar sağlam bir bilim alanıdır. Bununla beraber, her bilim alanı, ne kadar gelişmiş olursa olsun, teoriler kurma aşamasında bir noktaya gelince felsefî ve yargısal kararlara dayanmaktadır. Bu sebeple, bilimle felsefe arasında daima sıkı bir ilişki vardır.

Felsefe, bir bilim dalında, o bilim daimin ulaşmaya çalışacağı uzun vadeli amaçları verir. Bu suretle o bilim alanında bilinenlerle bilinmeyenler arasında köprüler kurarak o bilim alanına bütünlük ve anlam

kazandırır; bilinmeyen alanlarda yeni keşifler yapılarak bilinen alan genişletilir. Bilinmeyen alanların keşfinde bilimsel metoda dayanılması gereğini işaret eder. İnsan denen varlığın davranmalarını keşfetmekle uğraşan psikoloji bilimi de, aynı şekilde, felsefeden doğmuştur. Aynı genel kurallara dayanarak bilinmeyenler bölgesine girip bilinenler alanını genişletmektedir. Çok zengin ve karmaşıklı olan insan psikolojisini anlamaya ve gereğinde 'kişinin davranışlarında değişiklikler yapmasına yardım etmeye çalışan rehberlik ve danışma da, bireyin kişilik ve davranışlarını incelerken bu bilimsel tutum ve metottan yararlanmaktadır. Yapacağı tahlil, teşhis ve tedavi yaklaşım ve amaçları, dayandığı felsefi görüşe göre bütünlük ve anlam kazanır.

Bireyci Görüş ve Toplumcu Görüş

İnsan hayatı ve davranışlarıyla ilgili felsefi görüşler, genellikle iki büyük grupta toplanabilir: Bireye-dönük, yâni kişiyi ağırlık merkezi olarak alan görüşler, ve topluma -dönük, yâni toplumu ağırlık merkezi olarak alan görüşler. Birinci grup görüşler, daha çok, bireyin kişisel etkinliği, bütünlüğü ve ahengi, kişisel mutluluğu ve olgunluğu, herşeyden önce kendi özüne karşı olan sorumluluğu üzerinde durur. Kişi bir toplum ortamı içinde yaşadığına göre, onun bu kişisel etkinlik ve gelişmeleri, sosyal bir hava içinde olur. İkinci grup görüşler ise, daha çok toplumun istek, ihtiyaç ve şartları üzerinde durmaktadır. Birey, bu toplumsal amaçlara hizmet etmelidir. Toplum mutlu ve müreffeh olursa, bireylerin de sağlıklı, dengeli, mutlu ve müreffeh olacağı varsayılır.

Birinci grup görüşler, bireycidir ve demokratik hayat tarzına ait kavramlar ve değer hükümlerine, bireyin hürriyet ve mutluluğuna dayanan demokratik hayat tarzını benimser; bu temele dayalı kavramlar ve değer hükümlerine sahiptir. İkinci grup görüşlerde ise, toplumcu kavram ve değer hükümleri hâkimdir. Toplum için bireyin hürriyet ve mutluluğu bir kenara itilebilir. Birey, toplum için çalışmak durumundadır. İleri uçtaki toplumculukta, gerektiğinde toplum, gelecekteki "güzel günler" için tek elden yönetilebilir. Halkı oluşturan bireylerin herşeye akli ermeyebilir. Onun için bireyler, toplumu yönlendiren yöneticilerin kararlarına güvenmelidirler.

İşte psikolojik yardım anlayışı (rehberlik ve danışma), bu iki grup felsefi görüşe göre kendi amaç, fonksiyon ve metotlarını düzenlemek durumundadır. Baştaki bölümlerde da etraflıca açıklanmış olduğu gibi rehberlik ve danışma, kişinin kararlar vermesine, seçmeler yapmasına

ve plânlamalara girişmesine yardım eder. Kişinin hür iradesine dayanan bu çeşit kararlar, seçmeler ve plânlamalar ise en çok demokratik bir düzende kendini gösterir.

Birey, tek başına değil, toplum içinde yaşamaktadır. Herşey toplum için olamayacağı gibi, herşey birey için de olamaz. O halde, kişinin hür iradesine dayanan demokratik bir toplum düzeninde rehberlik ve danışma faaliyetleri, kişinin gelişip olgunlaşması ile toplumun istek, ihtiyaç ve şartlarını birbirlerine en dengeli bir şekilde bağlama çabasıdır. Toplumcu görüş de 'kişi ile, ve dolayısıyla rehberlik faaliyetleri ile ilgilenir. Fakat toplumcu görüşün biriyle ilgilenişi, onu, topluma katkısı olacak bir üretim unsuru olarak görmesinden ileri gelmektedir; yoksa salt bireye verilen değerden dolayı değildir. Böyle bir toplumda rehberlik ve danışma'nın en geniş fonksiyon alanı meslek rehberliği olmaktadır. Bu da tabii, verim için insangücünün planlanması sınırları içinde olmaktadır. Kısacası, rehberlik anlayış ve çalışmaları, kendini, hizmet ettiği toplumca benimsenmiş olan temel felsefeye göre ayarlamak zorundadır.

Özellikle 2. Dünya Savaşı'nın önem kazandığı varoluşçu felsefe, insanla ilgili yeni bir görüş getirmektedir. Hızlı teknik ve sosyal gelişme ve değişmeler, ve yarınından emin olamama, bireyde bir güvensizlik duygusu, anksiyete yaratmaktadır. Birey, meselâ, daima yeni bir harp korkusu içindedir. Birçok şeyler süratle değişmekte, beklenmedik gelişmeler olmaktadır. Bu hızlı teknik ve sosyal gelişme ve değişmeler içinde kişi kendisini çaresiz, âdeta tutsak hissetmektedir. Hayatını etkileyen birçok kararlar, değişiklikler, yukarı seviyede kendisine rağmen alınmakta ve yapılmaktadır. Kişinin varlığına verilen önem kaybolmaktadır. Bütün bunlar ortasında kişi çaresiz kalmaktadır. Böyle bir "kaygı ve güvensizlik çağı" içinde kişi, etrafında kendisini şartlandıran etkenleri, kendisini ve bunların arasında kendi yerini anlamaya çalışmaktadır. Bunlara bir kurban gibi boyun eğerek değil, bilinçle yanıtım vermeye çalışmaktadır. Bütün bunlar ortasında insan, arzu eden, seçmeler yapabilen ve kararlar verebilen bir varlık olmaya çalışmaktadır. İşte varoluşçu felsefe, bireyin böyle bir dünya içinde kendini bilip bulmasına, kişilik bütünlüğünü ve yaşama amacını yitirmemesine yardım sağlayan 'bir felsefi görüştür. İnsanın bir birey, bir kişi olarak varlığını korumasına yardım eder. Bu felsefenin, psikolojik yardım hizmetleri için getireceği sonuçlar aşîkârdır. Bireye, kendini bulup bilmesine, hayat amaçları geliştirmesine yardım edilmelidir.

Açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, rehberlik programı, kendine hizmet ettiği toplumun benimsediği temel felsefeye göre amaçlar çizmek ve çalışmak zorundadır.

Eğitim Felsefesi

Toplumun benimsediği genel felsefi kavramlara göre ortaya çıkan bir de eğitim felsefesi vardır. Psikolojik hizmetler, topyekûn eğitim programının ayrılmaz bir parçası olduğuna göre, psikolojik hizmetlerin dayandığı felsefi temel de, tabiatıyla, benimsenen eğitim felsefesinin dışında kalmaz; bütünleşmek durumundadır.

Birbirlerine zıt olmamakla beraber, iki ayrı eğitim felsefesi belirlenebilir : Gelenekçi eğitim felsefesi, gelişimci (progressive) eğitim felsefesi (BAK : Mortensen ve Schmuller, 1966, s. 108-112). Gelenekçi eğitim felsefesi, ataların bıraktığı güzel ve iyi şeylerin yeni kuşaklara öğretilmesi ve bunlar yolu ile kafaların eğitilmesini benimser. Bütün den ziyade parçaların öğretilmesini, dolayısıyla, geleneklere göre saptanmış parça parça bilgi ve becerilerin, görgülerin kazandırılmasını amaçlar. Eğitim konularının içerik ve amaçları, mantıksal bir dizide ve sistematik bir şekilde öğretilerek verilmelidir. Bu görüş, daha çok "konuya-dönük" bir eğitim görüşüdür. Öğretilcek konular, konuyu öğreneceklerden önde gelmektedir.

Gelişimci (progressive) eğitim felsefesi ise "çocuğa-dönüktür". John Dewey'e (1959) göre önemli olan müfredat ve metot değil, kişi olarak çocuğun varlığıdır. Psiko-sosyo-biyolojik bir varlık olan çocuğun (öğrencinin) kendi öz yaşantıları, onun öğrenmesinin temel dayanağıdır. Ohalde bu kişisel yaşantıların zenginleştirilmesi yolu ile öğrenci, demokratik toplumun yalnız muhafaza ve yaşatılmasına değil, onun gelişip ilerlemesine etkin katkılarda bulunacak bir yurttaş olacaktır.

Yukarıdaki her iki görüşte de sonal (nihai) amaç, bireyin kişilik bütünlüğü ve olgunluğu kazanması olmasına rağmen, bu amaca ulaşma yol ve metotları yönünden iki görüş birbirinden ayrılmaktadır. Görülüyor ki ülke eğitiminin dayandığı eğitim felsefesine göre de psikolojik hizmet faaliyetlerinin anlamı, kapsamı ve yönü değişmektedir.

Demokratik bir toplumda rehberlik ve danışma faaliyetlerinin temel taşı, kişiye verilen üstün değerdir (BAK: Byrne, 1963, s. 19). Her toplum, genellikle, uygarlık ve kültür seviyesine göre, kişinin gelişip olgunlaşması ve mutlu olması ile az veya çok ilgilenmektedir, özellikle demokratik bir toplum, bireyin bütün yeteneklerini, hem kendisi hem de yaşadığı toplum için en iyi ve yararlı bir şekilde geliştirmesi imkân-

larını sağlamakla kendini sorumlu görmektedir. Ancak bu surettir ki toplum gelişip ilerliyebilir ve hayat, birey için de toplum için de verimli, renkli, zengin ve mutlu bir hale gelebilir. Toplumun bireylerden en iyi şekilde yararlanabilmesi için her bir bireyin, toplum içinde kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, şart ve imkânlarına en uygun bir yeri bulması lâzımdır. Böyle uygun bir yerde birey, başarılı, yetkin ve verimli bir kişi olarak mensubu bulunduğu topluma yararlı olabilir. Bu sebeptir ki demokratik toplum, kişinin büyüüp gelişmesine, kendi olgunluk seviyesine göre seçimler yapma, kararlar verme, yetki ve sorumluluklar yükleme hakkına saygı göstermeyi temel bir ilke saymaktadır.

Öyle bir toplum felsefesinde kişiye üstün önem verildiği gibi, kişinin kendine has bir bütünlüğe ve özelliklere sahip olduğu da kabul edilir. O halde her bir birey, kendi imkân ve sınırlarını anlayıp kavrayarak kendi bütünlüğüne ulaşabileceği, "kendini gerçekleştirebileceği" bir ortamı bulmalıdır.

Bir ülkenin eğitim ve okullardaki psikolojik hizmetler programı, amaçlarını, bulunduğu toplumun temel felsefesinden alır. Demokratik hayat görüşü, her bireye kişi olarak değer verir; bireyin kendine özgü bir bütün olduğunu benimser; bireylerin din, ırk, ekonomik ve sosyal güçlerine bakılmaksızın eşit haklara sahip olduklarını kabul eder. Günlük hayatta bu "eşit haklar" ilkesi, tabiatıyla, birçok hallerde "eşit fırsatlar" ilkesi şeklini almaktadır.

Bu sebeptir ki hiçbir insan varlığı ve insan enerjisi israf edilemez. Rehberlik ve danışma programı, her bireyin büyüüp gelişmesine, kendi imkân ve sınırlarını anlayıp kavramasına ve toplumun yapısını, özelemlerini, ihtiyaç, mutluluk ve ideallerini anlıyarak onlara katkıda bulunabilecek bir yurttaş olarak yetişmesine hizmet edecek gerekli fırsat ve yardımları sağlamaya çalışır.

Özetlemek gerekirse, psikolojik hizmetlerin felsefî temelleri, kısaca şöyle belirtilebilir: Rehberlik ve danışma programı için kişi, üstün bir değere sahiptir. Her birey, kendine has bir bütündür. Psikolojik hizmetler programının amaçları, bir taraftan toplumun ideal ve ihtiyaçları, diğer taraftan bireyin en iyi şekilde büyüüp gelişmesi fikrinden doğmaktadır. Bireye psikolojik yardımda bulunarak bu amaçlara erişmeye çalışırken, felsefenin daima çaba harcadığı akılcılığı, yâni bilimsel metotları kullanır. Bu çalışmalarda rehberlik ve danışma, eğitimin ayrılmaz bir parçası ve onun bir tamamlayıcısıdır. Bireyin yalnız bir yönüne değil, topyekûn gelişmesine yardım eder. Yalnız problem kişilerle uğraşmaz, her bir bireyin en iyi şekilde gelişmesine yardım için çalışır.

8. BÖLÜM

OKULLARDA PSİKOLOJİK HİZMETLER NİÇİN LÂZIMDIR?

Rehberlik ve danışma çalışmalarının dayandığı psikolojik, sosyolojik ve felsefî temeller, bundan önceki bölümde ana çizgileri ile işaret edilmiş bulunmaktadır. Bu temel kavram ve olgulara dayanarak, psikolojik hizmetleri okullarda gerekli kılan sebepleri de gözden geçirmek yerinde olur.

1) Değişen Okul ve Öğrenci

Bugün okullar sayıca olduğu kadar, çeşit yönünden de artmıştır. 8-1. Tablo'da bu husus açıkça görülmektedir. Klâsik ortaokul ve liselerin yanında Ticaret ve Sanat Okullarından İmam-Hatip Liselerine kadar uzanan birçok meslek okulları açılmıştır. Bir okulu -bitiren çocuk, bu çeşitli okullardan birini seçmekte hayli sıkıntı çekebilir. Hattâ bunların birçoğunun mevcudiyetinden haberdar değildir. Okuyup kendisine bir hayat yolu çizmek isteyen ilkokul mezunu bir çocuk, birbirinden farklı amaçları olan ve farklı yetenek, ilgi ve 'kişilik yapısı' isteyen bu okullar hakkında bilgi edinip kendisine en uygun olan birine girebilmesi için yardıma muhtaçtır.

Öğrencinin karşılaştığı problem, yalnızca okul seçme problemi değildir. Girdiği okulun dalları arasında kendi yetenek, ilgi ve kişilik yapısına en uygun birine yönelmesi lâzımdır. Meselâ bir sanat okulu öğrencisi, hangi sanat dalına yönelmelidir? Ailesinin isteği ile kendi arzusu ve öğretmenlerinin önerileri birbirlerinden farklı şeyler olabilir. Bu farklı istek ve öneriler arasında bocalıyabilir.

Ayrıca, girdiği programda birçok seçmeli dersler olabilir. Hele daha geniş seçme imkânı olan çoklu-program sistemi olursa, öğrenciler, birçok seçmeli dersler arasından kendi amaçlarına en uygunlarını seçme ve ana programı aksatmadan zamanında mezun olma problemleri ile karşılaşacaklardır. Çocukların bu alanda da rehberliğe ihtiyaçları vardır.

**8-1. Tablo : GENEL NÜFUSTA VE OKUL, ÖĞRETMEN,
ÖĞRENCİ SAYISINDA ARTIŞ**

Yıl	(1) Nüfus	Artırma İndeksi	(2) Öğrenci	Artma İndeksi	(2) Okul	Artma İndeksi	(2) Öğretmen	Artma İndeksi
1923	—	—	352 668	71	5 012	81	11 854	67
1925	—	—	431 923	87	5 635	91	17 089	96
1927	13 648 270	100	497 298	100	6 193	100	17 728	100
1930	14 927 501	109	535 830	108	6 773	109	19 373	109
1935	16 158 018	118	770 614	155	6 614	107	19 879	112
1940	17 820 950	131	1 109 259	223	11 040	178	28 294	160
1945	18 790 174	138	1 522 404	306	14 617	236	38 279	216
1950	20 947 188	154	1 785 086	359	18 284	295	48 791	275
1955	24 064 763	176	2 301 060	463	19 798	320	57 568	325
1960	27 754 820	203	3 450 432 *	694	25 678	415	98 611	556
1965	31 391 421	230	4 731 982	952	32 928	532	127 093	717
1970	35 605 176	261	6 361 879	1279	41 938	677	197 964	1117
1975	40 347 719	296	7 600 740	1528	47 191	665	—	—
1980	44 736 957	328	8 135 678	1636	53 332	861	347 592	1961

¹ DİE, *Türkiye İstatistik Yıllığı*, 1983, No. 1040, s. XV, ve İst. Gn. Md. *İstatistik*, 1960, No. 408, 2. Tablo'dan derlenmiştir

² B. İst. Gn. Müdürlüğünden özel olarak derlenmiş Eğitim İstatistiklerinden alınmıştır.

* Test ve Araştırma Bürosundan alınmıştır.

Bugünün okullarını eski okullardan ayıran diğer bir fark da, çok çeşitli sınıf-dışı faaliyetlerin olmasıdır. Çocuk, bu çeşitli sınıf-dışı faaliyetlerin niteliklerini, amaçlarını ve kendi gelişip yetişmesi ile ilgisini bilmek ihtiyacındadır. Bu faaliyetlerden en uygununa katılmasını sağlamak için rehberlik gerekmektedir.

Ülkemizde zorunlu öğrenim kanunu ve halkımızda öğrenime karşı gittikçe artan istek, her çeşitten çocuğu okula getirmektedir. Bu öğrencilerin kimi zengin kimi fakir ailedendir. Kimi çok kimi az zekidir. Kimi süratli kimi yavaş öğrenir. Kimi sevimli kimi asık suratlıdır. Kimi dışadönük, kimi içine kapanık; kimi saldırgan kimi uysal; kimi girişken kimi çekingendir. Kimi resme istidatlıdır. Kimi matematikten hoşlanır. Her biri, üyesi bulunduğu aile, küçük toplum ve özel yaşantılarından doğma birçok farklı umu, ülke, ilgi, kişilik yapısı ve görgülerinden doğma birçok farklı umu, ülkü, ilgi, kişilik yapısı ve görgülerini okula getirir. Hattâ birinin sahip olduğu ülkü, umu, ilgi, görgüler, vesaire, diğer çocuklarınkine aykırı bile olabilir.

Bütün bu çeşitli sosyo-ekonomik-kültürel gruptan gelen ve çok çeşitli yetenek, ilgi ve kişilik yapılarına sahip olan çocukların ihtiyaç ve problemleri de kendilerine özgüdür. Bu yetenek, ilgi, ihtiyaç ve prob-

**8-2. Tablo: OKUL, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ SAYILARI
ARASINDA ORANTILAR**

Yıl	Öğrenci/Okul	Öğretmen/Okul	Öğrenci/ Öğretmen
1923	70.3	2.4	29.8
1930	49.6	2.9	27.7
1935	116.5	3.0	38.8
1940	100.5	2.6	39.2
1945	104.1	2.6	39.8
1950	97.6	2.7	36.6
1955	116.2	2.9	40.0
1960	134.4	3.8	40.0
1965	143.5	3.8	37.4
1970	155.9	4.6	34.0
1975	161.1	—	—
1980	152.5	6.5	23.4

Not : a) Okul, öğrenci ve öğretmen sayılarına bütün okul seviyeleri dahildir.

b) İdarî görevlerde çalışan öğretmenler ve Yüksek Okul ve Üniversite öğretim üyeleri oranlamaya dahil edilmezse öğrenci/öğretmen oranında görülen rakamlar daha yüksek olacaktır.

lemeler, eski okullarda görüldüğünden daha geniş bir alana yayılmaktadır. Eskiden hâli vakti yerinde ve öğrenime önem verip çocuklarını okutmak isteyen kültürlü, uyanık ailelerin çocukları okula gelmekte idi. Bu seçkin öğrenci grubunun problemlerinin ele şimdiki karışık öğrenci gru-bununkine oranla daha az çeşitli olacağı kolayca anlaşılabilir. Günümüzde okul daha az seçme olan ve daha çok çeşitli amaç, yetenek, ilgi, ihtiyaç ve problemlere sahip olan öğrencilerin uyum sağlamalarına yardım etmek zorundadır.

19. yüzyıl başlarından beri batılılaşmakta olan ve birçok sosyal değişmeler geçirmekte olan Türk toplumunda öğrenim (eğitim) hissedilir bir ihtiyaç haline gelmiştir. 8-1. Tablo'da görüldüğü gibi, Cumhuriyetin ilânından bu yana nüfus indeksi, 1927 rakamları 100 olarak kabul edilirse, nüfus artış indeksi 1980'de 328'e çıkmış olduğu halde aynı tarihler arasında öğrenci artış indeksi 1636 olmuştur. Diğer bir ifadeyle, 1980'de genel nüfus 1927'dekine göre % 328 kadar bir artış göstermiştir. Buna karşılık okullardaki öğrenci nüfusu artış yüzdesi de 1927'ye göre 1980'de % 1636 olmuştur.

8-2. Tablo da bazı ilginç rakamlar vermektedir. Tablo'da öğrenci/ okul sütunu, bir okula düşen ortalama öğrenci sayısını; ikinci sütun, bir okula düşen ortalama öğretmen sayısını; ve üçüncü sütun da öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısını göstermektedir. Okul ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları gözden geçirilirse, okulların gittikçe kalabalıklaştığı görülür. Bu yüzden Türk eğitim sistemi, "çift tedarikat", hattâ bazı yerlerde "üçlü tedarikat" problemi içine düşmüştür. Yıllar yılı da bu problemten kurtulamamaktadır. Genç kuşakların okulda geçen "eğitim süreleri" bu suretle çok kısıtlanmış olmaktadır. Bu durum kaliteyi de etkilemektedir. Bu şartlar içinde, öğrencilerle kişi olarak ilgilenen psikolojik hizmetlere ihtiyaç daha da büyüktür.

8-2. Tablo'da görülmektedir ki 1923'de bir okula 70.3 öğrenci, 2.4 öğretmen ve bir öğretmene de 29.8 öğrenci düşmektedir. Bu oran 1980 istatistiklerine göre sırasıyla bir okula 152.5 öğrenci, 6.5 öğretmen ve bir öğretmene de 23.4 öğrenci olmuştur. Yâni bugün okullar daha kalabalık ve daha çok çeşitli öğrenci var demektir.

Bir istatistiksel inceleme sonucuna göre, ilkokula giren her 100 öğrencinin 49'u okuldaki mezun olmakta; bunların 20'si ortaokula girmekte ve 13'ü mezun olmakta; 11'i liseye girmekte ve 3'ü mezun olmaktadır. Yâni ilkokula giren 100 öğrencinin 3'ü liseden mezun olmaktadır. Ortaokula giren 100 öğrencinin 63'ü okulu bitirmekte; 53'ü liseye gir-

mekte ve 16'sı mezun olmaktadır. Liseye giren her 100 öğrencinin 30'u mezun olmaktadır (BAK : Tan, 1975, sf. 56). Liselerimiz, gençleri hayata hazırlamakta pek etkili olmadığı için bu mezunların büyük bir bölümünün de iş hayatından ziyade üniversite kapılarını zorlamakta olduğu yıllardır görülmektedir. Bir genelleme yapmak gerekirse, bu durum, genç kuşakların bir kısmının okulda geçen yılları artmaktadır. Diğer bir kısmı da okulu bitirince hayata atılmaktadır. Ohalde, öğrencilerin birer birey olarak gelişip olgunlaşmaları ve hayata ya da bir üst okula hazırlanmaları hususunda okula, eskisinden daha çok sorumluluklar düşmektedir.

2) Sınıfta Kalma Oranının Yüksekliği

Okullarımızda sınıfta kalma oranı, haylice yüksektir. Bu kadar yüksek oran, Türk Millî Eğitiminin verim derecesi hakkında büyük tereddütler yaratacak derecededir. Millî ekonomi için de büyük bir kayıp kaynağı olmaktadır.

Sınıfta kalma oranları üzerinde yapılan araştırmalarda hep aynı yüksek fire oranı göze çarpmaktadır. Meselâ, 8-3. Tablo'da 1958-59 ders yılı ilkokullarda kalma oranı 9c26.5, ortaokullarda %26.6, ve liselerde %27.1'dir. (Test ve Araştırma Bürosu, 1961, s. 18, 20 ve 21). Bu rakamlar, eğitime yapılan yatırımların 1/3-1/4 oranında zayı olduğunu gösterme eğilimindedir.

Sınıfta kalma en çok bir okulun ilk sınıfında olmaktadır. Bunu son sınıf takip etmektedir. Özden'in (1963) sınıfta kalma ve ikmale kalma, üzerinde yaptığı incelemede en çok kalmalar Matematik (.50), Yabancı Dil (.42), Fizik (.40), Tarih (.33), ve Türkçe (.32) derslerinde olmaktadır. Özellikle Fen ve Yabancı Dil derslerinde kız/erkek farkı bulunmaktadır. Kalabalık sınıflarda kalma oranı daha yüksektir (.40'ın üzerinde).

8-3. Tablo: YILLARA GÖRE ÇEŞİTLİ ÖĞRENİM SEVİYELERİNDE SINIFTA KALMA DURUMU (% olarak)

Yıl	İlkokul	Ortaokul	Lise
	E K T	E K T	E K T
1949—50	27.3 35.8 30.4	27.0 22.9 26.0	13.4 9.1 12.6
1954—55	26.1 32.1 28.4	27.5 21.5 26.0	19.4 17.1 18.9
1958—59	24.5 29.1 26.5	27.7 22.8 26.6	28.2 23.7 27.1

.Mevcudu 90'ı bulan sınıflarda ise kalma oranı düşmektedir. Çok kalabalık sınıflarda karşılaşılan bu yüzeyde sürprizli sonuç, öğrenci değerlendirmesinin sıhhsizliğine dikkati çekebilir. Çift ve üçlü tedrisat yapılan okullarda da fire oranı, tek tedrisat yapan okullara oranla daha yüksektir.

8-3. Tablo'da görüleceği gibi, sınıfta kalma oranı ilkokullarda yıllara göre gittikçe azalırken, ortaokullarda ve özellikle liselerde gittikçe artmıştır. Liselerde kalma oranının gittikçe artması, belki de, liseye giren öğrenci nüfusunun gittikçe artması ve gittikçe daha az seçme olmaya başlamasından doğmuş olabilir. Lise gençlerinin okul programı ve öğrenim sistemi ile eskisinden daha çok problemleri olduğunun da belirtisi olabilir. Lise öğrenci nüfusunun yetenek, ilgi, ihtiyaç, umu ve motivasyon yelpazesinin çok genişlemiş olmasının da rolü büyüktür.

Sınıfta kalma durumuna ait 8-4. Tablo'ya bir göz atılınca, en çok .sınıfta kalmaların 1, 6 ve 9. sınıflarda, yani her okul seviyesinin ilk yılında olduğu görülür. Zorunlu bir öğrenim kademesi olan ilkokulun 1. sınıfında kalma %38.6 gibi yüksek bir orandır. Ortaokulun ilk sınıfında %35, lisenin ilk sınıfında da %34.4'dür. Bu oranda yüksek fire, öğrencilerin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç ve motivasyonlarını tanımadan şu ya da bu etkilerle bir üst okula girmekte olduklarını ve birçoğunun ilk yılda elendiklerini gösterebilir. Halbuki toplum için kişi, emeği ve zamanı çok önemlidir. Bunların zayı ya da israf edilmemesi lâzımdır.

Ortaokul ve liselere giren öğrencilerin sayısı her yıl daha da artmaktadır. Olumsuz şartlar ve etmenler giderilmedikçe ya da kontrol altına alınmadıkça sınıfta kalacak öğrencilerin sayıları da yükselecek

8-4. Tablo: SINIFLARA GÖRE SINIFTA KALMA DURUMU
(Test ve Ar. Bur., s. 22)¹

Sınıflar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Kalma %	38.6	25.5	24.7	26.0	12.8	35.0	27.6	10.8	34.4	13.0	5.4

¹ Yazarın 1950 istatistiklerine göre yaptığı sınıfta kalma hesaplarında orta öğrenimde sınıfta kalma oranı % 34.2, ortaokulun ilk sınıfında kalma oranı da % 42 olarak bulunmuştur. Yukarıdaki rakamların nasıl hesaplandığı ve hangi varsayımlara dayandığı, eserde belirtilmemiş olduğundan, burada da yüzdelerin sıhhati hakkında bir şey söylenememektedir. Mamafih, yüzdeler, gene de yüksek fireyi göstermektedir.

demektir ki ulusal insangücü ve eğitim maliyeti bakımından büyük bir kayıptır. Bütün bunlar, toplumun amaç ve ihtiyaçları ile birlikte, gençlerin yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve kişilik yapılarına daha uygun, bir öğrenime yönelmeleri; uygun öğrenim faaliyetlerine katılmaları, karşılaştıkları öğrenim güçlüklerinde daha bilinçli ve gerçekçi olmaları için okulda iyi bir rehberlik ve danışma programına çok ihtiyaç olduğunu gösterir.

3) Demokratik Eğitim Anlayışı

Demokrasi, her bireye, kendi yetenekleri içinde en iyi şekilde gelişme imkânını sağlar. Demokraside feda edilebilecek tek bir kişi yoktur. Herkesin kendine göre bir yeri vardır. Herkes toplumun diğer bireyleri ile ahenkli olarak kendi değerince yaşama ve gelişme hakkına sahiptir. O halde bireyin bu karmaşıklı toplum hayatı içinde kendisi ve toplumu için en uygun uyumu yapıp en uygun tarafa yönelebilmesi işi, gençliğin eğitim ve öğretim sorumluluğunu üzerine almış olan okullarımızda rehberlik ve danışma faaliyetlerine kesin bir ihtiyaç gösterir. Gençlerin, kendilerine en uygun öğrenim dalına girmeleri, en uygun meslekleri seçebilmeleri ve toplumda demokratik düzenin yaşama alışkanlık ve ideallerine sahip kişiler olarak yetişebilmeleri, demokratik eğitimin temel amaçlarıdır. Bu amaçlara erişebilmek, her bireyin kendi yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, kişilik yapılarını, umu ve ülkülerini, maddî ve manevî imkânlarını tanımasını gerekli kılar.

Ülkemiz, özellikle 20. yüzyılın başından beri büyük ve önemli gelişme ve değişmelere sahne olmuş ve olmaktadır. Demokratik sosyal bir düzene girmemiz de oldukça yeni bir gelişmedir ve temel devrimlerimizden biridir. Yeni bir sosyal düzene giriş, şüphesiz, birçok uyum sorunları yaratır. Kişi, eski inanç, ideal ve alışkanlıklar ile yeni düzenin getirdiği ve gerektirdiği yeni anlayış ve yaşayış tarzı arasında bocalamalara, hattâ bunalımlara uğrayabilir. Bu geçiş dönemlerinde okul gençliğinin ve yetişkinlerin psikolojik yardıma, rehberliğe ihtiyaçtan vardır. Bu yardım sorumluluğunun büyük kısmı da okullarımızın omuzlarındadır. O halde okullarımız, bu sorumluluğu başarıyla yürütebilecek şekilde psikolojik hizmet örgütlerine sahip olmalıdır.

4) Değişen Boş-Zaman Miktarı

Teknik gelişmeler, insan enerjisinden ve zamanından haylice tasarruf sağlamaktadır. Genel olarak düşünülürse, eskiden normal şartlar altında günde 10-12 saat çalışmak zorunda kalan bir kimsenin şimdi

geçimi için 8 saat çalışması yeterli olmaktadır. Yani eğlenme ve dinlenme için daha çok zamanı olduğu görülür. Bu fazla zamanı, kendisini daha çok geliştirecek ve topluma daha yararlı olacak biçimde kullanmasını öğrenmesi lâzımdır. Kişilere boş-zamanı yararlı şekilde değerlendirme anlayış, hüner ve alışkanlığını vermek için en uygun ve etkili sosyal kurum şüphesiz ki okuldur. O halde, okullarda öğrencilere boş zamanı en etkin şekilde değerlendirme anlayış, beceri ve alışkanlıklarını kazandırmada da rehberlik edilmesi gerekmektedir.

5) Diğer Sebepler

Psikolojik hizmetler programını okullarda gerekli kılan sebepler, yalnız yukardaki dört başlıktan ibaret değildir. Bundan  nceki bölümde incelenen psikolojik, sosyolojik ve felsefi sebeplerden meselâ aile, iş dünyası, insan varlığına verilen değer, inanç ve değer hükümleri gibi sebeplerin de sayılması gerekir. Bu sebepler, daha önce incelenmiş olduğu için burada işaret edilmekle yetinilmiştir.

9. BÖLÜM REHBERLİĞİN ÇEŞİTLERİ

Rehberlik, genel olarak, hizmetin kişiye ya da gruba verilmesine, rehberliğin fonksiyonuna ve rehberliğin yapıldığı alana göre sınıflandırılabilir.

1) KİŞİ SAYISINA GÖRE

Rehberlik ve danışma eğer bir seferde yalnız bir bireye yapılıyorsa, yani psikolojik yardım oluşumu, danışman ile birey olarak problemlili danışan arasında yürütölmekte ise buna "bireysel rehberlik" denir. Danışman eğer bir grup kişiye birden aynı anda psikolojik hizmet vermekte ise buna da "grup rehberliğı" denir. 2. Bölümde tanımlandığı üzere rehberlik, esas itibariyle bireyseldir. Grup rehberliğinin de sonal amacı, bireysel rehberliğe gitmektir.

2) REHBERLİĞİN FONKSİYONUNA GÖRE

Rehberliğin yapıldığı alanlara göre gruplandırılmasını yeterli bulmayan bazı yazarlar rehberliğı, gördüğü hizmet fonksiyonuna göre isimlendirmişlerdir. Koos ve Kefauver (1952), rehberliğı, fonksiyonuna göre

a) uyum sağlayıcı (adjustive) ve

b) yöneltici (distributive)

olarak ayırmaktadırlar. McDaniel (1956, s. 11-13), bunlara bir de

c) ayarlayıcı (adaptive)

fonksiyonu eklemektedir.

a) Uyum Sağlayıcı Fonksiyon

Her okulda, her sınıfta bazı öğrenciler olabilir ki bunlar gerçekten büyük problemler içindedirler. Ciddi sıkıntıları olan bu çocuklar sayıca çok değildir. Ama bunların hemen ele alınıp problemlerinden kurtu-

rılmaları gerekir. Bu çeşit öğrencilerin bazıları, kendi arzuları ile danışmana başvururlar. Ama bazıları da ya çekinir ya da sıkıntılarından haberdar bile değildirler, özellikle küçük sınıflarda bu uyumsuz öğrencilerin çoğunu öğretmenin ve danışman'ın bulup çıkartması ve ele alması gerekir. Bunların uyum problemleri, danışman'ın teşhis ve tera-pötik teknikleri kullanmasını gerektirir. Danışman, problemlili kişiyile danışmaya girişir. Onunla danışma görüşmeleri yapar, daha uygun bir yere yerleştirir, ya da özellikle ilkokul sınıflarında oyun terapisi, grup terapisi gibi tekniklere başvurarak çocuğun kendini ve problemini anlıyarak probleminden kurtulmasına yardım eder. Tabiatıyla öğrencilerin hepsi bu çeşitten kapsamlı bir danışma ilişkisine ihtiyaç göstermez. Rehberlik programı, az sayıda fakat ciddi problemlili olan bu öğrencilerle daha çok uğraşarak onların uyum sağlamalarına yardım eder. Yani rehberliğin bu fonksiyonu, problemlili öğrencilere tedavi hizmeti vermek olmaktadır.

b) Yöneltilici Fonksiyon

Bireysel farklar üzerinde dikkatle duran danışma ve rehberliğin, diğer önemli bir fonksiyonu da, her bireyin kendine en uygun ve en yeterli doyum sağlayıcı bir geleceğe hazırlayan bir alana yönelmesine ve orada başarıyla gelişme göstermesine yardım etmektir. Bu fonksiyon, ikisinin bütün yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, kişilik yapısını ve sahip olduğu imkânları bulup çıkartmaya ve kişinin bunları bilip anlamasına ihtiyaç gösterir. Bu çeşit rehberlik, tabiatıyla, bütün öğrencilerin muhtaç olduğu bir rehberliktir. Bütün öğrencilerin bireysel niteliklerine göre gelişmeye ve bir mesleğe, bir geleceğe yönelmeye ihtiyacı vardır. Rehberlik, kişinin niteliklerini ve toplumun insangücü ihtiyaçlarını dikkate alarak bir fonksiyonunu yapar.

c) Ayarlayıcı Fonksiyon

Rehberliğin üçüncü fonksiyonu da, gençliğin yetişme programını hazırlayanlara yardım etmektir. Rehberlik, gençliğin en iyi yetişmesini sağlamak için, onların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine en uygun düşecek eğitim faaliyetlerinin programda yer almasında program yapımcılarına ve eğitim plânlayıcılarına yardım eder. Öğrencilerle yakın temas kurmuş olan danışman, onların problemlilerini, bireysel niteliklerini, umularını ve özlemlerini bildiği gibi, toplumda mevcut imkân ve şartlarını, toplumun ülkü, istek ve değerlerini de bilmektedir. Bu çok faktörlü

ortamda, gençlerin karşılaştıkları sorunları da en yakından tahmin edebilmektedir. Bu sebeplerle, bireyi tanıma ve sonucu-izleme servisleri yoluyla toplamış olduğu bilgileri, olguları, gözlemleri, program yapımcılarının dikkatine ve hizmetine sunar. Bu bilgiler, olgular ve gözlemler, program yapımcılarının program geliştirme ve iyileştirmede en önemli dayanağı olmaktadır.

Mortensen ve Schmuller (1966, s. 9-12), rehberlik için dört ana fonksiyon belirlemektedir: Kişiyi anlama fonksiyonu, geliştirme fonksiyonu, düzeltme fonksiyonu ve bilgi sağlama fonksiyonu. Bu da gene rehberlik ve danışmayı fonksiyonlara göre tasnif etmenin başka bir şeklidir.

a) Bireyin kişiliğini geliştirecek yol ve imkânları bulmak için her-şeyden önce onun hakkında bilgi toplamak, toplanan bilgileri tahlil ve terkip ederek değerlendirmek gerekir. Bu, **kişiyi anlama** fonksiyonudur.

b) Çocuğun en iyi şekilde gelişebilmesini sağlayacak anlayış, davranış, düşünce ve tavırları okulda yerleştirmek ve bu gelişmeyi engelliycek faktörlerden sakınmak için girişilen çalışmalar da rehberliğin **geliştirme** fonksiyonu olmaktadır. Bu fonksiyon, aynı zamanda bir **önleyici** (preventive) fonksiyondur. Bu sebeple, rehberliğin bu fonksiyonu, okuldaki müfredat programı ile çok yakından ilgilidir.

c) Önleyici ve geliştirici fonksiyona rağmen, okulda bazı arızalı ve problemli öğrenciler olur. Rehberlik, bu gibi öğrencilerle psikolojik danışmaya girer, test uygular, psikoterapi yapar, grup terapisi gibi tedavi yöntemleri uygulayarak yardım eder. Bu yardımlar, uzmanlık isteyen yardımlardır. Bu da rehberliğin düzeltici (remedial) fonksiyonudur.

d) öğrencinin okul, çevre ve değişik hayat durumlarına uyum sağlaması için çeşitli mesleklere ve üst okullara ait bilgilere ihtiyacı olur. Rehberlik programı, ihtiyaç duyulan bu bilgileri bireye ve ona yardım edenlere sağlar. Bu da rehberliğin **bilgi sağlama** fonksiyonudur.

Dikkat edileceği gibi, bu dört fonksiyon, daha önce açıklanmış olan uyum sağlayıcı, yönlendirici ve ayarlayıcı fonksiyonlar içinde mevcuttur. 9-1. Tablo, bu yazarların hazırladığı rehberlik fonksiyonlarını, bu fonksiyonlara hizmet edecek kişi, servis ve teknikleri göstermektedir, incelemeye değer.

9-1.Tablo: Rehberlik ve Danışma Fonksiyonları, Kişiler, Hizmet ve Teknikler

Genel Fonksiyonlar→	Gerekli Servisler →	Hizmet Personeli →	Gerekli temel Bilgiler →	Kullanılan Teknikler →	Yardım Hedefleri
↓	↓	↓	↓	↓	↓
Bireyi anlama	Bireyi inceleme	Öğretmen	Bireyin kişiliği	Gözlem	Öğrenciler
Geliştirme	(Uzmanlarca	Rehber-öğretmen	Büyüme ve	Test	Öğretmenler, yöne-
Düzeltilme (uyu-	teşhis dahil)	Danışman	gelişmesi	Toplu dosya	ticiler ve diğer
mu geliştirme)	Öğrenme görgü	Hemşire	Birey nasıl öğrenir	Vaka etüdü ve	okul personeli
Bilgi sağlama	ve fırsatları	idareciler	ve uyum sağlar	konferansı	Veliiler
	(Müfredat)	Psikometrist	Grup çalışması	Mülakat	
	Bilgi ve oryan-	Sosyal yardımcı	Toplumun istek-	Otobiyografi	
	tasyon	Düzeltilme uzmanı	leri	Velilerle konuşma	
	Yerleştirme	Psikolog	Demokratik ya-	Tıbbî muayene	
	Sonucu-izleme	Hekim ve	şayış	Sosyometri	
	Danışma	psikiyatrisi	Ruh ve beden	Sinama ve dene-	
	Tedavi veya		sağlığı	meler	
	düzeltilme için		iş dünyası	Grup tartışmaları	
	uzmanlara		Birey ve grup	ve benzeri	
	gönderme		danışması	Dinlenme faali-	
			Çevre kurumları	yetleri	
			ve klinikleri	Sınıf-içi faaliyetleri	
			Test uygulama	Dramatizasyon	
			ölçme ve değer-	Danışma	
			lendirme	Düzeltilici teknikler	
				Uzmanlarca tera-	
				pötik teknikler	

¹ Mortensen ve Schmuller 1966, s. 12'den alınmıştır.

3) REHBERLİĞİN YAPILDIĞI PROBLEM ALANINA GÖRE

Rehberliği, bir de, ele alınan problemin ilgili olduğu genel alana göre sınıflandırmak mümkündür. Rehberlik disiplininin yeni gelişmeye başladığı yıllarda, rehberliğin; sağlık rehberliği, meslekî rehberlik, mâlî rehberlik, dinsel rehberlik, karakter rehberliği. ... gibi problem niteliğine göre isimlendirildiği de literatürde görülmektedir. Bu çeşit bir adlandırmada listenin problem çeşitlerine göre uzayıp gideceği aşikârdır (Tan, 1955). Bu sebeple, daha genelleştirici bir tasnif yolu aranmıştır. Rehberlik ve danışma, özellik gösteren genel nitelik alanlarına göre a) eğitsel rehberlik, b) meslek rehberliği, ve c) kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberlik olarak sınıflandırılması daha uygun olmaktadır.

Böyle bir tasnife de tabiatıyla sadece bilimsel inceleme kolaylığı için gidilmektedir. Gerçekte, insan varlığı, bütün yönleri ile bir bütündür. Onun problemi de o bütün içinden bir durumdur. Bu sebeple rehberlik ve danışma oluşumu da bir bütündür. Bir eğitsel problemin meslek seçimi planlanması ve eğitimi ile ilgisi vardır. Böyle bir durumda eğitim problemini meslek seçme ve plânlama probleminden ayırmak mümkün değildir, ikisi içice olabilir. Aynı şekilde, meslek danışması için başvuran bir çocuğun meslek seçme problemi de kişisel-psikolojik problemlerle içice olabilir. Yukarda yapılan rehberlik tasnifi, sadece inceleme kolaylığı ve mantığı içindir.

A. EĞİTSEL REHBERLİK VE DANIŞMA

Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç, 'kişilik yapısı ve mevcut imkân ve şartlara uygun bir öğrenim dalı seçip bu öğrenim dalında başarı ile ilerlemesini sağlamak için yapılan psikolojik hizmetlere, eğitsel rehberlik ve danışma denir. Eğitsel rehberliğin temel amacı, öğrencinin okulda iyi bir öğrenim uyumu sağlamasına ve eğitsel gelişmesine yardım etmektir. Ohalde eğitsel rehberlik ve danışma, bir bireyin öğrenimle ve öğrenme ile ilgili olarak karşılaştığı problemlerle uğraşır. Öğrenim "ve öğrenme ile ilgili problem alanları şöyle gruplandırılabilir :

- a) Öğrencinin bir okul seçmesi ve bu okula girmesi,
- b) Girdiği okuldaki dallardan birini ve seçmeli derslerden kendisine yararlı olacakları seçmesi,
- c) Seçtiği okul ve derslerde gerekli başarıyı sağlayabilmesi,

- d) Bu başarıyı sağlamada gerekli ders çalışma teknik ve alışkanlıklarını kazanması,
- e) Derslerde karşılaştığı güçlüklerin giderilmesi,
- f) Üstün yetenekli öğrencilerin zamanında ortaya çıkartılması ve yetenekleri ile ilgili olarak gelişmelerinin sağlanması,
- g) Özel eğitime muhtaç arızalı ve yavaş öğrenen çocukların zamanında keşfedilip özürlerine uygun bir eğitim programına yönlendirilmesi.

Öğrenime Devam Kararı ve Okul Seçme

Eğitsel rehberliğin en önemli çalışma alanı, çocuğun bir okul seçmesine yardım etmektir, ilkokulu bitiren bir öğrenci, bir üst okulda öğrenime devam etmek ya da hayata atılmak arasında bir karar verme problemi ile karşı karşıyadır. Öğrenime devam edecekse, hangi okula gidecektir? Sanat okulu, ticaret okulu, askerî okul, klasik ortaokul ya da diğer bir meslek okuluna mı gidecektir? Birçok ilkokul mezunları, çevrelerindeki orta öğrenim okulundan başka bir okulun mevcudiyetinden haberdar olmuyabilir.

Birçok 'köy ve kasaba ilkokulu mezununun, assubay okulu, öğretmen okulu ve polis okulundan başka okul bilmedikleri görülmüştür. Bu durum, daha yukarı okul mezunları için de pek farklı değildir. Birçok lise son sınıf öğrencileri, tıp, mühendislik, hukuk gibi belli başlı birkaç fakülteden başka yüksek öğrenim kurumundan haberdar değildir. Bu durum, lise mezunlarının birkaç belli fakülteye hücumuna, dolayısıyla de ülkenin eğitim görmüş insangücünün belli alanlarda yığılmalarına yol açmaktadır.

Okulların sık sık değişen giriş şartları da öğrenciler için bir problem kaynağı olabilir. Üniversite giriş şartları ve usûlleri her yıl bazı değişimler göstermektedir. Bu değişen giriş şartları ve kuralları birçok aday öğrenci ve velilerde şaşkınlıklar ve anksiyeteler yaratmaktadır.

Özellikle yüksek öğrenime giriş için yapılacak eğitsel rehberlik şu aşamalardan geçmelidir:

1) Herşeyden önce öğrenci, "yüksek öğrenime devam edecek miyim?" sorusunda aydınlığa kavuşmalı ve kesin bir karara varmalıdır.

Bu karara varmasında yardımcı olabilmek için kişinin yetenek, ilgi, ihtiyaç, okul başarısı ve imkânları değerlendirilir.

2) Kişi, yüksek öğrenime devam etme kararına ulaşırsa, ikinci önemli soru, hangi okulu seçmesi gerektiğidir. Okulun cinsi, yeri, büyüklüğü, mezunlarının iş bulma imkânları.... gibi önemli etkenleri dikkate alarak bu soruya cevap aranır.

3) Seçilen okulun giriş şartları, okulun özellikleri, imkânları dikkatle incelenir. Giriş sınavları, dersler, not sistemi, bir başka okula geçiş (transfer) imkânları gibi faktörler gözden geçirilir. Bazı fakülteler ve yüksek okulların kendilerine özgü ikinci kademe özel seçme sınavları olabilir. Bazı fakültelerin, meselâ fen puanı, sosyal bilimler puanı, yabancı dil puanı.... gibi ağırlık verdiği puan çeşitleri olabilir.

4) Girilmek istenilen fakültenin veya yüksek okulun itibar ve şöhreti de dikkate alınır. Meselâ tercih imkânı varsa, bazı üniversitelerin tıp fakülteleri ya da hukuk fakülteleri arasından hangisi hangi alanlarda daha çok şöhrete sahiptir, hangi konularda daha yetkilidir?

5) Girilecek fakültenin öğrenciye ve ailesine ne kadar masrafa malolacağı dikkate alınır. Eğer fakülte, başka bir şehirde ise, okul masrafına yemek, barınak ve benzeri masraflar da eklenecektir. Şehirden şehire hayat pahalılığı farkı olabilir. Bunun da dikkate alınması gerekir.

6) Öğrenci yurdu, burs, kredi, okurken çalışabilme imkânları gibi hususlar ayrıca incelenir. Kredi ve bursların aylık ya da yıllık ödeme miktarı, karşılıklı ya da karşılıksız oluşları, mezuniyetten sonra ödeme şartları, mezuniyetten sonra işe girmede sağladığı imkânlar, vb. gözden geçirilir.

7) Fakülteden mezun olduktan sonra işe giriş alanları, iş şartları, avantajları, ve dezavantajları, işin kazanç ve süreklilik durumu ve benzeri nitelikler gözden geçirilir.

Görülüyor ki öğrenciler mezun olmadan önce, yukarı öğrenime devam edip etmemelerine karar verebilmeleri için eğitsel danışmadan geçmeleri ve bir üst seviyedeki okullar hakkında bilgi sahibi yapılmaları gerekmektedir. Okullar tanıtılırken her okulun amaçlarının neler olduğu, hangi alanlara eleman hazırladığı, hangi bölge ve kentlerde bulunduğunu, o okula devam edeceklerin ne çeşit zihinsel, bedensel, sosyal, vb. niteliklere sahip olmaları gerektiği; o okulun emsalleri arasında bir eğitim kurumu olarak yeri, giriş şartları, başvurma şekli, okuldaki

öğrenimin öğrenciye ve ailesine yükleyeceği masraf ve sorumluluklar, okulda mevcut sağlık, spor, kültürel faaliyetler, öğrenimde iken çalışma fırsatları, burs alma, vs. imkânlarının neler olduğu objektif bir tutumla öğrencilere belirtilerek eğitsel danışma yapılmalıdır.

Okulu Tanıma ve Isınma

Öğrencinin diğer bir eğitsel problemi de, yeni girdiği okulun değişik şartlarını bilememesi ve bundan dolayı gerekli uyumları zamanında sağlayamamasıdır. O halde yeni öğrencilere, ders yılının ilk haftasında okulu tanıtmak, yeni dersleri, sınıf geçme ve not sistemini, bitirme şartlarını, okulun gelenek ve 'kurallarını, disiplin işlerini, sosyal ve kültürel kol faaliyetlerini ve bunlara katılabilme şartlarını, okulda ve okul yolunda trafik ve emniyet kurallarını açıklamak gerekir. Okulda mevcut sosyal, akademik ve sağlık imkânları, kütüphane ve çalışma tarzı, okulda belli başlı işleri yürüten yönetici ve diğer personel, vs. tanıtılır. Bu tanıtmaya faaliyetlerine, duruma alıştırma (oryantasyon) faaliyetleri denir. Duruma alıştırma faaliyetleri, son sınıf öğrencilerine de yapılarak öğrencilerin mezun olunca girecekleri okullar ya da iş hayatı hakkında bilgi verilir.

Branş ve Ders Seçme

Öğrenciler için okul seçmek 'kadar önemli olan bir sorun da, girdikleri okullardaki dallardan birini seçmek, seçmeli dersler arasında kendileri için en uygun dersleri seçebilmektir. Liselerde fen ya da edebiyat koluna ayrılmak da diğer bir problemdir. Bazı fakülteler ya da yüksek okullar, meselâ yalnız fen ya da edebiyat kolu mezunlarından öğrenci almaktadır. Lise öğrencisi, yalnız lise hayatında iken kolayına gelen bir kolu seçmesi iyi bir seçim olamıyabilir. Bu kolun, yüksek öğrenime girişi nasıl etkiliyeceğini de düşünmek zorundadır. Tek-program uygulayan okullarda dal seçme ya da ders seçme işi büyük bir sorun yaratmıyabilir. Ama sömestir ve seçmeli ders sistemi uygulayan okullarda, her öğrencinin kendi amaç, imkân ve şartlarına en uygun düşen derslerden oluşan bir eğitim plânının yapılmasında yardım gereklidir. Bu safhada öğrenci, her dersin amacını ve kendi eğitim plânı içindeki değerini bilmek ihtiyacındadır. Bazı okullar ve fakülteler, akademik danışmanlar sistemiyle bu ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadır. Her öğre-

tim üyesi, kendi bölümündeki bir grup öğrencinin akademik danışmanıdır. Öğrencinin ders programının düzenlenmesinden, akademik kuralların uygulanmasından ve akademik gelişmesini yönetmekten ve denetmekten sorumludur. Akademik danışma sisteminin başarısı, tabiatıyla, öğrencinin yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını, imkân ve şartlarını, amaç ve plânlarını, şimdiye kadarki başarı durumunu objektif olarak bilmeye ihtiyaç gösterir.

Verimli Ders Çalışma ve Öğrenme

Eğitsel rehberliğin diğer bir önemli çalışma alanı da, öğrencilerin girdikleri bilim dalı ve derslerde başarılı bir gelişme sağlamaları için gerekli olan verimli ders çalışma ve öğrenme teknik, tavır ve alışkanlıkları kazanmalarına, derslerdeki başarısızlıklarının incelenip giderilmesine yardım etmektir. Yapılan araştırmalar, başarılı öğrencilerin bile yanlış ve kusurlu ders çalışma teknik, tavır ve alışkanlıklarına sahip olduklarını göstermektedir. Sıradan öğrencilerin çalışma teknik, alışkanlık ve tavırlarında daha çok sakatlıklar olabileceği kolayca tahmin edilebilir. Okul başarısızlıklarının çoğunda bu ders çalışma ve öğrenme teknik, alışkanlık ve tutumları kusurlarının payı büyüktür.

Verimli ders çalışma derken, öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık, davranış, tavır ve alışkanlıkların kazanılması söz konusudur. Bunların kazanılmasında belli başlı şu aşamalara dikkatlerin yoğunlaştırılması lâzımdır : 1) Ders çalışmaya hazırlanma, 2) Öğrenmek için okuma, 3) Ders dinleme ve not tutma, 4) Sınava hazırlanma ve sınav, 5) Ödev hazırlama, ve 6) Kütüphaneden yararlanma.

1) Ders Çalışmaya Hazırlanma

Ders çalışılacak mekânın, çalışmayı kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi ve çalışacak kişinin de 'kendisini çalışmaya hazır bedensel ve psikolojik atmosfere sokması lâzımdır. Onun için çalışma odası, çalışmaya müsait sade bir masa ve iskemle ister. Duvarlarda ve masada dikkat dağıtıcı resim, biblo gibi nesnelerden sakınmak gerekir. Konuşmalar, müzik, gürültü gibi dikkat dağıtıcı çeldiriciler olmamalıdır. Bazı öğrenciler çalışırken radyo, pikap gibi bazı şeyleri açık tutarak daha iyi çalıştıklarını iddia ederler. Bunlar dikkati dağıtır. Az da olsa çalışanın kulağı bu müzikte veya konuşmalarda olacağından konsantrasyon zayıf

olur. Bazıları çalışırken bir taraftan kuruyemiş, meyve yemek ister. Bunlar da dikkati zayıflatır. Dolayısıyla öğrenmede fireler olur. Radyo vesairenden dinlenme zamanlarında yararlanabilir.

Çalışmaya başlamadan önce öğrenci, çalışmasında gerekli olan kitapları, notları, kalemler ve cetvelleri, not alınacak veya müsvedde yapılacak kâğıtları, ve gerektiğinde hemen bakmak için bir de sözlüğü masaya hazırlamalıdır. Bunlar çalışırken çalışanın eli altında olmazsa kişi çalışmayı bölüp bunları almaya üşenir. Sonraya bırakır ama sonra da unuttur gider. Çalışırken bilmediği ya da anlamından emin olamadığı bir kelimeye hemen sözlükte bakmalıdır.

Çalışma yerinin, materyalin rahatça okunmasına, görülmesine imkân verecek derecede aydınlık olması lâzımdır. Aydınlatma ışığı sayfadan veya çalışılan yerden göz içine yansımaması lâzımdır. Genellikle çalışma masasında bir masa lâmbası olur. Lâmbanın yerinin yukardaki açıklamamıza göre ayarlanması gerekir. Sağ elle yazanlar için ışığın sol yandan gelmesi de sağlanmalıdır. Ders çalışmada yumuşak ışık yanında aydınlatma derecesi de önemlidir. Genellikle ders çalışmada, eldeki materyalin ayrıntı derecesine göre, ışığın 60-100 mum arasında olması lâzımdır. Fazla ışık da az ışık kadar gözü yorar.

Çalışma mutlaka çalışma masasında yapılmalıdır. Bazı çocuklar sedire veya yatak üzerine uzanarak çalışmaya kalkarlar. Bu durumda okurken not alma imkânı yoktur. Bu durumda okurken biraz sonra da uyuyakalmak çok muhtemeldir.

Ders çalışırken uyanık, dikkatli bulunmak gereklidir. Yani çalışma esnasında bir miktar stres gereklidir. Onun için çalışma iskemlesinin çok rahat, yumuşak, içine gömülünen cinsten bir iskemle olmaması lâzımdır. Sade ve sertçe bir iskemle tercih edilir.

Çalışma hazırlıklarından diğer önemli bir husus da, çalışmaya oturacak öğrencinin kendini beden ve ruhen çalışma işine hazırlamasıdır. Çalışmaya oturmadan önce beslenme, su, tuvalet, giyim gibi ihtiyaçları varsa bunları gidermelidir. Aksi halde, çalışma işinden her sıkıldıkça bu ihtiyaçlara yönelme eğilimi ağır basacaktır. Öğrenci çalışmaya, belli işleri tamamlamak azmiyle oturmalıdır. Kafasından, başka düşünceleri atmalı, kendisini yapacağı işlere vermelidir.

Çalışmaya başlarken öğrenci önce günlük ve haftalık ders programını gözden geçirmelidir. Günün çalışılacak (yapılacak) derslerini saptamalı ve sıraya koymalıdır. Hazırlanacak ödevleri, çalışılacak dersleri.

okunacak malzemeyi belirlemeli ve elindeki çalışma zamanım, bu işlerdeki öncelik ve ağırlık oranlarına göre ayarlayan bir çalışma programı düzenlemelidir. Öğrenilecek konunun yeni ve zor olmasına, öğrenme derecesine göre konulara ayrılacak zaman farklılık gösterebilir. Bu çalışma programında belli sürelerde dinlenmeye ayrılan kısa zamanlar olmalıdır. Meselâ bir çalışma saati için 10-15 dakika dinlenme zamanı ayarlanabilir. Kesintisiz uzun saatler çalışmak öğrenme derecesini düşürür. Kişi, bu dinlenme sürelerinde müzik dinleyebilir, bir şeyler yiyip içebilir veya başka ihtiyaçlarını görebilir. Çalışma zamanı, bütün dersler arasında dengeli bir şekilde dağıtılmalıdır. Bazı öğrenciler, zamanlarının çoğunu sevdikleri derse verir, sevmedikleri derse ise ya çok az ya hiç zaman ayırmazlar. Bu yanlış bir tutumdur.

Öğrenci, elindeki zaman süresine ve çalışacağı konuların öncelik ve ağırlığına göre tertiplediği bu çalışma programını esas itibarıyla uygulamaya kendim alıştırmalıdır. Programlı, plânlı çalışmaya alışan öğrenci yetişkinlik hayatında da uğraşlarını düzenli ve başarılı bir şekilde yürütür. Bu alışkanlığın kazanılması, hemen sağlanıverecek bir iş, değildir. Ders çalışmaya bu şekilde hazırlanma işi alışkanlık haline düşünceye kadar alıştırmalar yapılmalı, öğrenciye yardım edilmeli, gerekli noktalarda destek olunmalıdır.

2) Öğrenme için Okuma

Okuma işi hayatımızın çok geniş alanında yer alan bir faaliyettir, özellikle sosyal ve iş hayatının bu kadar genişleyip karmaşılaştığı zamanımızda okunması gereken çok malzeme vardır. Bunların bir kısmı çok önemli veya anlaşılması zor, bir kısmı da sıradan ya da önemsiz şeylerdir. Çok şey okumak durumunda olduğumuza göre süratli okuyup anlama hünerini kazanmak zorundayız.

Okuma Hızı: Okuma hızı, kişinin anlama hızına göre ne çok yavaş ne de çok hızlı olmalıdır. Çok yavaş olursa, cümleyi okuyup bitinceye kadar baş tarafın anlamı kaydedilebilir. Çok hızlı olunca da bir çok önemli noktaları ve ayrıntıları kavramaya fırsat olamayabilir. Okuma hızının, okunan materyalin ağırlığına ve öğrenmenin önemine ve derecesine göre ayarlanması gerekir. Meselâ gazetadaki sıradan bir haberi hızlı okumak, anlamada fazla bir şey kaybettirmez. Ama ders kitaplarından veya bir kaynak kitaptan yeni ve ağır bir konunun fazla süratli okunması, öğrenme oranını düşürür. Ciddi malzemenin okunmasında anlama oranının %80 altına düşmesi gereklidir.

Öğrenci, anlamı kaybetmeden süratli okumaya kendisini alıştırmak zorundadır. Okul seviyeleri yükseldikçe, öğrenilecek konular, okunacak materyaller gittikçe artar. Üniversitede daha da artar. Her ders için koca koca kitaplardan 40-50 sayfa okuma işi çıkar. Ayrıca kültürlü insanlar olarak bir de ders dışı materyaller okunması lâzımdır. Hele iş âleminde yüksek mevkiler işgal ettikçe bir çok kaynaklardan birden gelen birçok bilgiler, belgeler, öneriler, istekler hemen gününde okunup gereğinin yapılmasını ister. Yavaş okuyan bir kimse bunlara yetişemez. İşler aksar, birbirine karışır.

Yaptığımız küçük inceleme ve gözlemlerde üniversite öğrencisinin dakikada 100-350 arasında kelime okuyabildiği görülmüştür. Ayrıca, birçok öğrenciler "gırtlak okuması" yapmaktadır. Bu da satırdaki her kelimeyi okumaya ve dolayısıyla okuma süratinin düşmesine yol açmaktadır. Üniversite öğrencisi, okuma hızını dakikada 500 kelimeye çıkarmaya gayret etmelidir. Normal okumada göz, satırdaki bütün harf ve kelimeleri süpürerek görmez. Okumanın fizyolojisi üzerinde yapılan araştırmalar gözün, satırda "konuşlar" yaparak etrafı gördüğünü ve cümlelerin resim gibi anlamını kavradığımızı göstermiştir. Normal kitaplarda göz, bir satır için üç konuş yapıp satır başına geçer. Yavaş okumalarda bu konuşların satır başına sayısı artar; hatta geri konuşlar yapar. Bu da okuma süratini ve anlamayı düşürür. Öğrenci, kelimeleri değil satırların oluşturduğu cümlede "anlamı" "zihinsel okumaya" kendini alıştırmalıdır. Bu da gayret ve alıştırmalar ister. "Gırtlak okumasından" kendini kurtarmak için, meselâ, bir kalem dilini bastırarak şekilde yatay olarak ısıtır. Dilin gırtlak kısmında hareket etmemesine ve cümlelerin anlamının resmini zihninde görerek okumaya çalışmalı, bu hususta alıştırmaları yapmalıdır. Okulun danışma merkezinde okuma hızını artıracak diğer başka araç ve metotlar olabilir, öğrenci çekinmeden bunlardan da yararlanmalıdır.

Okuma Çeşitleri: Okuma becerisi çeşitlerinde, dikkatli okuma, paragraf okuma, satır aralarında gezinme ve süzme gibi çeşitler vardır. Ders kitaplarının, özellikle yeni bir konuya ait malzemenin okunmasında dikkatli okuma yöntemi kullanılır. Her paragrafın, her cümlelerin anlamı kavranır, önemli fikirler, terimler not alınır.

Paragraf okuma, genellikle bilinen bir konunun çeşitli kaynaklardan okunmasında kullanılır, iyi, sistemli yazılmış materyallerde paragrafın öz fikri, paragrafın ilk cümlesinde, başındadır. Bazı yazarlarda da son cümle, fikri toplayıp bağlayan bir cümle olabilir. Onun için oku-

yucu, paragraf okumada, paragrafın ilk cümlesini, anlam okuma suretiyle okur. Paragraf ortalarına şöyle bir göz kondurur. İlk cümledeki fikrin nasıl desteklenmiş veya açıklanmış olduğunu görmeye çalışır. Paragraf sonuna da şöyle bir göz atar.

Gazete okurken, gazetadaki bütün yazıları okumak şart değildir. Başlıklara şöyle bir göz atılır. Gerekli görülen başlık altlarında satırlar arasında şöyle bir gezinme yapılır. Önemli görülen paragraflar biraz daha dikkatle okunabilir.

Süzerek okuma becerisi birçok hallerde başvurduğumuz bir beceridir. Meselâ telefon rehberinde bir isim ararken, sözlük kullanırken. aradığımız sayfayı ve kelimeyi süratle bulmak için, ya da kitaplarda incelemek istediğimiz bir kavramın, konunun Bulduru (fihrist) kısmına bakarak hangi sayfalarda olduğunu tesbit için listedeki gereksiz yerleri süratle geçerek aradığımız noktaya gelince okumak, bir süzme tekniğidir. Sözlük kullanmada bütün kelimeleri veya telefon rehberinden bir ismi bulmada bütün isimleri okumayız. Göz süratle aranan isme gelince durur. Tabii alfabetik sırayı veya listenin düzenini bilmek lâzımdır. Üniversite sıralarında bile azımsanamayacak sayıda öğrencinin meselâ sözlükte sayfaların ve kelimelerin alfabetik sıralanışını bilmedikleri görülmektedir. Bu bilgi ve becerinin daha ilkokul sıralarında kazanılmış olması lâzımdır.

Ders Kitabı Okuma Tekniği: Bir ders konusu, öğrenme ve okuma psikolojisi ilkelerine uygun bir şekilde okunmak ister. Bu hususta yazılmış birçok kitaplar vardır. (Meselâ BAK: Morgan ve Deese, 1957; Ro-binson, 1961; Wrenn ve Kamm-Çev. H. Gürmen,1964). Robinson'un. SQ3R (Türkçe TSOAT) diye adlandırılan okuma metodu, en çok önerilen bir ders kitabı okuma yoludur (Robinson, 1961). Buna Türkçe olarak TSOAT metodu diyelim:

a) Tarama (T): Kitapta okunacak bölüme ait sayfalar yavaş yavaş çevrilip ana ve alt başlıklar süratle okunarak bölüm şöyle bir kuşbakışı gözden geçirilir. Bu suretle konu kapsam alanıyla bir tanışıklık elde edilir. Buna okunacak bölümü taramak (T) denir.

b) Sorulaştırma (S): Tarama esnasında ve okumaya başlarken ana ve alt başlıklar üzerinde bazı sorulaştırmalar (S) yapılır. Bu başlık ne demek istiyor? Burada nelerden bahsedilir? Konunun hangi yönünü kapsamaktadır? Zihinde bazı sorularla okunan metnin öğrenilmesi daha çabuk, canlı ve kalıcı olur.

c) Okuma (O): Yukardaki ön hazırlıklardan sonra Bölümün ilk başlık altı okunmaya (O) başlanır. Okurken, başlık altındaki önemli fikir, terim, varsa isimler, kitabın hemen yanında hazır duran çalışma defterine kısacık not edilir. Anlamı bilinmeyen kelime varsa hemen sözlük kullanılır. Böylece başlık altının okunması tamamlanır. Okunurken okuma sürati de uygun şekilde ayarlanmış olmalıdır.

d) Anlatma (A): Başlık altını okuyup bitirince durulup bu kısım zihnen anlatılır (A). Başlık altındaki fikir, terim, kelime bilgi dağıtıcısına yerleştirilmiş olur. Tam öğrenilmemiş fikir, terim, kelime için metne tekrar bir göz atılabilir. Anlaşılmamış yer varsa tekrar okunur. Bundan sonra diğer alt başlığın okunmasına geçilir.

e) Tekrar (T): Bölümdeki bütün alt başlıklar, yukarda belirtilen şekilde okunup Bölümün okunma işi bitirilince kitap kapatılır. Bölümün öğretmek istediği temel bilgi, ünitelerin anafikirleri, temel kavramlar, terimler, ünitelerin birbirine bağlanması ve anafikrin desteklenişi dikkate alınarak bölümdeki bilgi tekrarlanır (T). Hatırlanamayan ya da tereddüde düşülen yerler için kitaba veya notlara tekrar bakılır. Az öğrenilmiş yerler varsa tekrar okunur.

TSOAT okuma ve öğrenme tekniği başlangıçta öğrenciye zor görülebilir. Ama öğrenci bu tekniği bir kere 'kavrayıp uygulama alışkanlığı' geliştirince, bunun öğrenme ve hatırlama derecesinde ne kadar çok ekonomi sağladığını görecektir ve kendisine öğrenme işi için daha çok zaman kalmış olduğunu anlayacaktır. Bu okuma ve öğrenme tekniği, sınıf-öğretmeni veya danışman desteğinde alıştırmalarla çalışma alışkanlığı haline getirilmek ister.

3) Ders Dinleme ve Not Tutma

İyi bir dinleyici olmak, sosyal ilişkilerimizde de önemli bir davranış tarzıdır. Özellikle yeni bir öğrenme durumunda konunun özünü ve ayrıntılarını kavramak için sınıfta öğrenci, uyanık bir dinleyici olmak durumundadır.

İyi bir dinleyici, konuşanın sadece sözlerini anlamak değil, onun mimik ve jestlerini, ses tonunu da beraberce değerlendiren kimsedir. Onun için öğrenci, sınıfta, hocayı iyi duyabilecek ve iyi görebilecek bir yere oturmalıdır. Hocanın açıkladığı fikirleri, onun cümle, ses tonu, mimik ve jestleriyle beraber değerlendirip kavarsa, daha etkili öğrenmiş olur ve bu şekilde kavranan bir öğrenme de daha kalıcı olur. Hocanın

vurguladığı fikirlere, kavramlara, kanıt ve araştırmalara çok iyi dikkat etmelidir. Çok muhtemeldir ki hocanın sınavlarda soracağı sorular bu vurgulananlar üzerinde olacaktır.

Ders verilirken öğrenci, kafasını hayallerle meşgul etmemeli; hocanın vurguladığı fikirleri, cümleleri, kavramları, terimleri, verdiği kanıt ve araştırmaları 'birbirleriyle ilişki kuracak şekilde uyanık olarak takip etmelidir. Hocanın anlattıkları nasıl olsa ders kitabımızda vardır diyerek konuşulanlara dikkatsizlik etmemelidir. Çünkü sınıfta yapılan açıklamalar, verilen canlı örnekler, başka alanlarla kurulan bağlantılar kitapta olamaya bilir. Derste hoca konuyu daha etraflı açıklar. Anlaşılmayan yerleri daha canlı ve somut şekilde açıklar.

İyi bir dinleyici olmak demek, suskun oturmak demek değildir. Öğrenci, dersi canlı olarak takip ederken, anlamadığı ya da önceki fikirlerine yatkın gelmeyen veya boşluk gördüğü noktaları hocaya sormalı, kendi görüşünü açıklamalı, tartışmaya uygun gördüğü noktalarda katılmalıdır. Başka öğrencilerin sorduğu sorular ve açıklamaları da aynı canlılıkla takip etmelidir. Çünkü kendisinin aklına gelmeyen hususlar, başka öğrencilerce ortaya getirilmekte olabilir. Onlara verilen cevap ya da karşı açıklamalar, daha öğretici, öğrenilen pekiştirici olabilir.

Ders verilirken öğrenci not alma ihtiyacındadır da. Yalnız, hocanın ağzından çıkanların durmadan yazılmaya kalkılması iyi bir not alma yolu değildir. Yazarken söylenen fikirlerin anlamları kaydedilebilir. Kopukluklar hasıl olabilir. Onun için öğrenci, şematik not almasını, ve kelimeleri, cümleleri şifre gibi kısaltarak yazmasını öğrenmelidir. Bir derste veya konferansta, konuşmacının ana konusu, konuşmadaki amaç iyi saptandıktan sonra, bu anafikrin etrafındaki yardımcı fikirler, misaller, ispatlar kısaltılmış kelime ve cümleler halinde kısaca ve süratle yazılıp konuşma izlenmeye devam edilmelidir.

Derste veya konferansta alınan bu notlar, şema halinde olmalıdır. Bu suretle anafikir, yardımcı fikirler, misaller daha iyi belirmiş ve akılda kalmış olur. Derse veya konferansa başlarken, not alınacak sayfanın sağ üst köşesine tarih atılır; çizgi çekilip altına dersin adı yazılır. Üst satırın ortasına konu yazılır. Eğer konferans ise, konferansçının adı da ayrıca kaydedilir. Ders veya konuşma ilerledikçe, anafikirler, anafikri destekleyen temel ve yardımcı fikirler, misaller, kavram ve terimler kısaltılmış kelime ve cümleler halinde şöyle not edilir:

KONU**Konuşan****Tarih/Ders****A. Giriş, Konunun anateması****1. Alt fikir**

a. Alt fikirler içinde açıklama, örnek, kavram, terim

b. Alt fikirler içinde açıklama, örnek, kavram, terim

2. Alt fikir a...

b...

B. Konunun diğer bir yönü**1. Alt fikir a...**

b...

2. Diğer bir alt fikir

a...

b...

3. Diğer bir alt fikir

a...

b...

C.

Bu şekilde şematik not almada, tam cümle yazmaya gerek yoktur» Kelimeleri uzun uzun yazmaya gerek yoktur. Meselâ "ultraviole ışınları" yerine "UVI" yazılabilir. "Öğretmen" kelimesi "Öğt" şeklinde kısaltılabilir. Belirtilen fikir, hatırlatıcı mahiyette kısacık ve şifre gibi veya iki harfe indirgenmiş kelimelerle not edilir. Bu notlar, akşam ders çalışma zamanında gerekirse daha açık hale getirilir; bazı cümleler ve kelimeler tamamlanır. Kelime kısaltmalarını her öğrenci kendine göre yapabilir. Bazı fikir ve kavramların da basında ve yaygın olarak kullanılan kısaltılmış halleri zaten vardır. Meselâ TBMM gibi.

Ders çalışırken bu notlardan yararlanılır. Bazı öğrencilerin başkalarının tuttuğu notların fotokopilerini alarak yararlanmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu çok hatalı bir yoldur. Çünkü yukardaki açıklamalardan da anlaşılmış olacağı gibi, not alma işi, tamamen kişisel anlayış ve bilgiye dayanan bir husustur. Başkasının notu, notu alana ifade ettiği bilgi ve kavramları, başkalarına aynı şekilde iletmez.

4) Sınava Hazırlanma ve Sınav

Sınav, bir bakıma, okutulan konuların öğrenilme derecesinin değerlendirilmesi aşamasıdır. Dolayısıyla iyi öğrenilmemiş yerlerin öğrenilmesine fırsat veren bir yaşantıdır. Öğrenci, her gün derslerine yukarıda açıklanan şekilde çalışmış olursa, sınava hazırlanmak, zaten öğrenilmiş konuları bir çeşit tekrarlamak, hafıza tazelemek demektir. Onun için sınava hazırlanma işini, dersi ihmal edip edip de sınavın bir gün öncesine bırakmamak lâzımdır. Sınavdan önceki gece yapılan çalışma, ayak üstü alelacele tıkmak gibidir. Birçok noktalar iyice öğrenilmeden, yarım yamalak bir öğrenme ile sınava girmek demektir. Hatta o gece, sınava hazırlanmak için alelacele konuları okumak için sabahlamak, verimsiz bir "sınava-hazırlanma" yoludur. Uykusuz, zihin fonksiyonu yavaşlamış, düşük enerjili bir halde sınava girmek, başarıyı düşürür. Öğrenci, uykusunu almış, dinlenmiş, bedensel ihtiyaçları giderilmiş ve sağlıklı bir durumda sınava girmelidir. Çalışmaya zaman yetişmediği için sabahlamış ve kahvaltı bile yapamadan aç aç sınava giren kimsenin başarı şansı tehlikededir.

Öğrenci, sınavı, öğrenme fırsatının bir başka yöntemi olarak görmeli ve heyecanlanmadan sınava katılmaya kendini alıştırmalıdır. Heyecanlı olduğunu hissederse, şöyle bir rahat oturmalı, birkaç kere derin nefes alıp bırakarak kendini yatıştırmalıdır.

Sınava, sınavda kullanılacak kalemler, silgi, cetvel, müsaade ediliyorsa hesap makinesi gibi gerekli araç gereçler elinin altında olarak katılmalı; daima yedek kalemler olmalı; etraftan kalem, silgi, cetvel isteyerek zaman kaybetmemeli; etrafı ve sınav yaparı rahatsız etmemelidir.

Soruları cevaplandırmaya başlamadan önce, öğrenci, cevapların yazılacağı kâğıda adım, numarasını, günün tarihini yazmalı; özellikle kompozisyon tipi sınavlarda soruların neyi sormakta olduğunu iyice anlamalı, yanlış anlamalara fırsat vermemek için soruyu iki kere okumalı, sorudaki anahtar ibare ve kelimelerin altlarını çizerek istenen cevabı

düşünmeye başlamalıdır. Verilecek cevabın kapsamı ve planı zihinde tasarlanırken cevapta yer alması gereken fikir, kavram, terim, kanıt gibi hususların soru yanma kısa kısa not edilmesinde büyük yarar vardır. Çünkü cevap yazılmaya başlanınca bazı önemli noktalar unutulabilir.

Cevaplar, kısa cümleler halinde ifade edilmeli; belirsiz veya yanlış kelimeler kullanılmamalı; yazı okunaklı ve sayfa ferah, tertipli olmalıdır, ifadede, imlâ kurallarına dikkat edilmeli, moda veya tekerleme kelime ve ifadelerinden sakınmalıdır. Cevap kâğıdının alt, üst ve sol kenarlarında ferah yer bırakmalıdır. Cevabın puanı bu kenara yazılır. Değerlendiren isterse buralara eleştiri notu koyabilir.

Sınav sorulan cevaplandırılırken, sınav süresi sorulara paylaştırılmalı; cevaplandırma süresince saat gözden kaçırılmamalıdır. Cevaplar bittikten sonra öğrenci, yazdıklarını süratle gözden geçirmeli; yanlış ifadeler varsa düzeltilmeli, eksikler tamamlanmalıdır, öğrenci erken verip cılkına (kompleksine kapılmamalıdır. Yaptığımız iki araştırmada, sınav kâğıdını erken verip çıkmakla basan notu arasındaki korelasyon negatif ya da sıfıra yakındır (Tan, 1991).

Öğrenci, sınavdan çıktıktan sonra, o soruların cevaplarını kitap ve notlarından kontrol edip kendi verdiği cevaplarla karşılaştırmalıdır. Bu suretle öğrenci hem birçok noktaları yeniden öğrenme, öğrendiklerini pekiştirme fırsatını bulmuş olacak ve hem de kendisini realist olarak değerlendirmesini öğrenecektir. Böylece sınav, iyi bir öğrenme ve realist eleştiri yöntemi olmaktadır.

5) Ödev Hazırlama

Derslerde, bazı konuların daha iyi kavranması, öğrencilerin bir konuyu araştırma, fikirlerini tertipleyip rapor haline getirebilme becerileri kazanmalarını, derslerde aktif öğrenmelerini sağlamak amacıyla ev ödevleri verilir, ödevler de derste başarının (bir parçasıdır. Derslerine muntazam çalışan öğrenciler bu çeşit ödevleri de zamanında yapıp gününde teslim ederler.

Ödevlerin lâıyık şekilde yapılabilmesi için, bir kere, ödev konusu, amacı, kapsamı iyice anlaşılmış olmalıdır, öğrenci, ödevin teslim tarihini takvimine not eder. Konuyu kafasında tasarlamaya başlar. Gerekli

Hasan Tan. Sınav Kâğıtlarını Veriş Sırası ile Basan Puanı Arasında Bağıntı. Yayınlanmamış Araştırma, 1991.

kaynakları (kütüphanede ve elinin altında olan) belirler ve bunların okunup not alınması için program yapar. Ödev için verilmiş süreyi iyi plânlara, "ödev teslimine daha çok zaman var" deyip asmaz. Okuma ve ödevi hazırlama için iyi bir takvim ve plân yapar.

Konuyu zihninde bir süre şekillendirdikten sonra ödev için bir plân yapar ve bu plânı kâğıt üzerine koyar. Yazma safhasında, okumalardan çıkardığı notları önüne koyar. Kâğıt üzerindeki ödev plânına göre bunları gruplandırarak yazmaya başlar. Fikirler, bir plân ve mantık içinde geliştirilir. Ödevde anabâşlıklar, alt başlıklar iyi belirlenir ve belirgin bir şekilde yazılır. Ödev sayfaları muntazam bir tertip içinde olmalı ve temiz bir şekilde yazılmalıdır. Kapak sayfasında konu adı, hangi ders için hazırlandığı, hazırlayanın adı ve numarası ve tarih yer almalıdır. Sayfalar numaralanmış olmalıdır. Ödev sayfaları dağılmayacak şekilde tertiplenmeli ve gününde hocaya teslim edilmelidir.

6) Kütüphaneden Yararlanma

Okulda kütüphane, öğrenme için dersaneler kadar önemli bir yerdir. Birçok eski ve yeni bilgi kaynakları oradadır. Öğrenci, bu kaynakların mahiyetlerini, yerlerini ve bunlardan nasıl yararlanacağını iyi bilmelidir ki okul çalışmalarında ve ders dışı okumalarında onlardan yararlanabilsin.

Kütüphanelerde kitapların bir tasnif ve numaralandırma şekli vardır, öğrenci, bu tasnif sistemini bilirse aradığı kitabı zaman kaybetmeden bulur. Kütüphanelerde sözlük, atlas, ansiklopedi, katalog gibi kaynak kitaplar vardır. Bunlar kütüphane dışına çıkartılmaz. Bir de sayısı az fakat çok kullanılan kaynak kitaplar vardır. Bunlar, normal kitaplardan daha kısa süreler için dışarı verilebilir. Kütüphanelerde bir de süreli (periodik) yayınlar vardır. Belli bilim dallarına ait meslek dergileri, genel dergiler gibi. Çoğu hallerde en yeni bilgi ve araştırmalar bu dergilerde olur. Öğrenci, hangi konuyu hangi kaynaklarda bulabileceğini öğrenmeye çalışmalı; gerektiğinde hocalarından, kütüphaneciden yardım istemelidir. Müsait zamanlarında da kütüphanede dergileri, kitapları karıştırmalı, kütüphanenin imkânlarını, kaynakların kapsamlarını tanımaya çalışmalıdır.

İyi ders çalışma becerileri, her dersin tabiatına, konunun niteliğine göre değişebilir. Bu sebeple, özellikle orta öğrenimde, her ders öğretmeni, kendi dersine nasıl çalışılması lâzım geldiğini, ders çalışırken nelere dikkat etmek gerektiğini, önemli kavram ve terimlerin ne yolda

öğrenilmesi gerektiğini.... vb. daha ders yılı başında öğrencilerine açık-lamalı ve bir iki ders saatini bunların uygulamasına ayırmalıdır.

Genellikle her ders yılının başlarında, verimli ders çalışma yolları, süratli okuma, derste iyi dinleme ve not alma, sınavlara hazırlanma ve sınavlarda başarılı olma üzerinde bir seri konuşmalar ve uygulamalar düzenlenebilir. Bu konular, daha ziyade, anadili ve edebiyat öğretmenlerince yönetilir.¹ Kütüphanedeki kaynak kitaplardan nasıl yararlanılacağı, bir konu incelenirken başvurularak kaynakların nasıl saptanacağı. gibi konular bu seri seminer ve konferanslarda incelenmelidir. İyi ders çalışma metotlarının en iyi öğretilebileceği saatlerin belirlenmesi, tabiatıyla, okulun şartlarına göre ayarlanacak bir husustur. Ama sınıf öğretmenliği saatleri bu iş için kullanılabilir. Basan seviyesi yüksek okullardan her beşinden dördünde "verimli ders çalışma teknikleri" üzerinde okul programlarında ders olduğu görülmüştür (De Fores ve Brown, 1961). Bu ders, sistemli bir derstir ve diğer dersler gibi eğitim programının normal bir parçasıdır.

Başarısızlık Onanını (Kusurun Giderilmesi)

Öğrencilerin derslerdeki başarısızlıkları, sadece ders çalışma teknik ve alışkanlıklarındaki hatalardan gelmez. Öğrenciler, kendi genel ve özel yetenekleri ile ilgili ve orantılı olmayan bir dala veya derse girmiş olabilir. Okula devam edişleri gerçek bir arzu ve belirgin bir amaca dayanmamakta olabilir. Gerekli ilgi ve motivasyona sahip olmayabilirler. Anne baba zoru ile okula devam eden öğrencilerde bu hal çok görülür. Öğrencinin amacı ile okuduğu dersler arasında bir ilişki bulunmayabilir, ya da öğrenci bu ilişkiyi görmemiş olabilir. Danışman, öğrenciyle girişeceği psikolojik danışmada, bu durumu kolayca ortaya çıkartabilir ve danışma görüşmelerinin hedefim ona göre ayarlayabilir.

¹ Okullarımızda öğretmenlerimizin çoğu, verimli ders çalışma metotları ve alışkanlıkları hakkında fazla bilgi sahibi görünmemektedirler. Bu sebeple, öğrencilerine verebilecekleri fazla malzemeleri olmayabilir. Bu konuda kendi aralarında seminerler yaparak ve Türkçede çıkmış bazı yayınları inceliyerek kendilerini yetiştirebilirler. Profesör Haldun Gürmen tarafından dilimize çevrilmiş olan Wrenn ve Larsen'in *Verimli Çalışma* adlı broşürü öğretmenlerimize tavsiye edilebilir. Bizim yukarıdaki sayfalarda verdiğimiz bilgilerin de haylice işlerine yarayacağını umuyoruz.

Öğrencilerin başarısızlığı, bazı hallerde okuma, yazma, konuşma, kelime hazinesi darlığı, terim ve kavramlar, aritmetik gibi bazı araç dersler ve becerilerdeki kusurlardan, eksikliklerden ya da temel zayıflığından ileri gelebilir. Öğrenci kelimeleri ters okuyabilir. Bazı terim ve kavramların anlamları kafasına yanlış girmiş olabilir ya da onlardan hiç haberdar değildir. Temel derslerde yetişmeden gelmiş olabilir. Sözlük kullanmasını bilmeyebilir ya da sözlük açmaya üşenebilir. Bu gibi hallerde özel olarak yetiştirici sınıflar ya da kurslarda öğrencilerin eksikliklerini gidermelerine, kusurlarını düzeltmelerine yardım edebilir.

Yeteneklerin Erken Keşfi

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin erken keşfedilmesi ve onların üstün ve özel yeteneklerini doyuracak ve geliştirecek uygun bir öğrenim plânına girmelerine yardım edilmesi de bir eğitsel rehberlik hizmetidir. Okulun öğrenci nüfusuna oranla, sayıları az olan bu üstün yetenekli öğrencilerin, kabil olduğu kadar erken teşhis edilerek rehberlik danışmasına alınması ve bunların üstün yeteneklerine uygun dersler ve ders -dışı faaliyetler ile gelişmelerine yardım edilmesi gereklidir.

Bazı Yaklaşımlar

Buraya kadar açıklanan bütün eğitsel rehberlik faaliyetlerinin yapılabilmesi için rehberlik programı, öğrenciler, öğrenim kurumları, ve çocukların öğrenim sorunları hakkında bilgi toplamak zorundadır. Kişi hakkında toplanan bilgiler, öğrencinin toplu dosyasında yer alır. öğrenim kurumları hakkında toplanan bilgiler, okulların ders ve giriş şartlarını gösteren yayın ve kataloglar toplanıp okul kütüphanesinde ya da öğrencilerin kolayca yararlanmasına imkân veren bir yerde, "tasnif edilmiş, bir biçimde tutulur. Bu bilgilerin tazeliklerini korumasına dikkat edilir. Yani yeni değişmeler oldukça, eski bilgileri kaldırarak yenileri konur. Tasnif edilen bu bilgiler için 'kütüphanelerde kullanılan kardeks kartları hazırlanır. Bu bilgiler, yalnız yazılı materyal halinde sunulmakla kalmaz, çocuklara zaman zaman sözlü olarak da açıklanır. Çünkü bazı çocukların yazılı materyali okuma ve inceleme zorlukları olabilir (Humphreys, Traxler ve North, 1960, s. 254).

Ders yılı başında öğretmen okutacağı dersinin genel hatlarını açıklamalı; bu dersle ilgili diğer dersleri, dersin hangi meslekler ve çalışmalar için gerekli olduğunu belirtmelidir. Bu derse çalışma yolları ve alışkanlıklarını öğretmeli; kütüphanedeki bu dersle ilgili belli başlı kaynakları ve bunlardan nasıl yararlanılacağını açıklamalıdır. Dersini yürütürken de ana terim ve kavramların öğrencilerce tam kavranmış olmasını sağlamalıdır. Bütün bu çabalar, öğretmen tarafından yürütülen bir eğitsel rehberlik yardımıdır. Okulun psikolojik hizmetler programı, bu çeşit rehberlik gayretlerini yıllık programının temel öğelerinden biri haline getirmelidir.

Eğitsel rehberlik, yalnızca orta öğretim okullarına ya da yüksek öğretim kurumlarına has bir çalışma değildir; bütün okul seviyelerinde yapılması gerekir, ilkokullarda, çocuğun öğrenim hayatına uyumu, sınıf ve okul arkadaşları içinde uygun davranış yolları, okul projelerinde diğer arkadaşları ile işbirliği içinde çalışma, okul kurallarına uyma, ilkokuldan sonra gidebilecek okullar, çocuğun ders içinde karşılaştığı güçlüklerden kurtulmasına yardım gibi konularda çocuğun olgunlaşma seviyesine göre eğitsel rehberlik yapılır.

Eğitsel rehberlik, öğrenci velilerine de uzanır. Meselâ, okula yeni başlayan çocukların verileri, okulu nasıl ziyaret edebilecekleri, okul çalışmalarında evde çocuğa nasıl yararlı olabilecekleri, iyi ders çalışma alışkanlıkları geliştirmede eve düşen çabalar, çocuğa okulu ve öğrenmeyi sevdirmeye yolları gibi konularda aydınlatılır. Bu konularda velilerle grup konuşmaları yapılır. Daha yukarı okul seviyelerinde, velilerle grup toplantıları yapılarak okulun genel amaçları, çalışmaları, okulda öğrenciler ve veliler için mevcut hizmet ve kaynaklar, okuldaki sosyal ve kültürel faaliyetler ve benzeri konular konuşulur. Öğrencinin öğrenim plânı ve o plâna uygun hazırlanması üzerinde danışman-öğrenci-veli üçlüsü halinde eğitsel danışma yapılır. Bu suretle taraflar birbirlerini daha iyi anlıyarak en uygun bir plânın gerçekleşmesi sağlanır. Çocuk ve velisi arasında fikir ve arzu ayrılıkları en aza iner.

Her okul seviyesinin ilk başında, "okul ve çalışmalarının tanıtılması" için bir duruma alıştırma (oryantasyon) yapılır. Son sınıfta ise daha yukarı okulları tanıtmak için bahar aylarında bir "okullar günü" düzenlenir; üst okul ziyareti yapılır. Bu oryantasyon faaliyetleri, gereken noktalarda ana babaları da içine alır. Görülüyor ki eğitsel rehberlik, okula girecek öğrencilerle başlayıp, bütün okul süresince okulu bitirme sonuna kadar devam eder. Öğrencilerden velilere kadar uzanır.

B. MESLEK REHBERLİĞİ

Öğrenim seçimi, meslek seçimi ve eş seçimi, hayatın üç önemli kararıdır. Bu üç karar, bireyin hayat tarzını ve bütün hayatının akışını temelden etkileyen kararlardır.

Seçilen bir meslek, bireyin a) hayatı boyunca devamlı bir iş sahibi olup olmamasını; b) hayatında başarılı bir insan olup olmamasını; d) hayatı boyunca yaşayacağı çevrenin niteliklerini ve yerini; e) ailenin gelirini ve geçim tarzını; f) işini hoşlanarak yapıp yapmamasını; g) sorumluluk duygusu olan bir iş adamı olup olmamasını; h) hayattan genel olarak doyum sağlayıp, mutlu olup olmamasını belirleyecek derecede önemlidir (BAK: Hoppock, 1957, I. Bölüm). Ohalde, hayatın bu kadar önemli bir cephesinde bireye sistemli bir şekilde yardım etmek gerekir.

Meslek rehberliği, bireyin mesleklere ve meslek seçimine ait problemleri ile uğraşan rehberlik ve danışma faaliyetleridir. Meslek rehberliği ve danışmanın .klasikleşmiş tarifi şöyledir : Bireyin kendine bir meslek seçmesi, bu mesleğe hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada ilerlemesinde girişilen rehberlik ve danışma hizmetleridir (NVGA, 1937). Sonraları bu tanım bazı yazarlarca, meslek seçiminin psikolojik cephesi yönünden, yani meslek seçme işinin belli bir zaman gelince verili-veren bir karar olmayıp, bir meslekler görüş ve anlayışı gelişmesine ait bir oluşum (süreç) olması yönünden yeterli bulunmamıştır. Şöyle bir tanım önerilmiştir: Meslek rehberliği, bir bireyin kendisi ve iş dünyasındaki yeri hakkında yeterli bir fikir geliştirmesine ve bunu kendini tatmin edecek ve topluma yararlı olacak bir şekilde gerçekleştirmesine yardım etme oluşumudur (Süper, 1957, s. 197). Şüphesiz bu tanım, meslek seçiminde, karmaşıklı bir bütün olan bireyin bedensel, sosyal, ve psikolojik niteliklerini dikkate alması ve bu karmaşıklı şartlar içinde karmaşıklı bir oluşum olan meslek seçiminde bireye yardımcı hedef tutması bakımından daha bilimsel bir tanımdır. Birinci tarifi de, küçük bir ekleme ile herkesin rahatça kavrayabileceği popüler bir tanım haline getirebiliriz: Meslek rehberliği, bir bireyin kendi nitelik ve şartlarını kavrayarak onlara en uygun bir mesleği seçmesi, bu meslek için hazırlanması ve bu mesleğe girerek orada başarıyla ilerlemesi oluşumuna yardım faaliyetleridir. Bu oluşum, bireyle beraber olgunlaşarak devam eden bir oluşumdur.

Bu tanıma göre, a) bireyin kendini tanımasına, b) meslekleri, özellikle seçeceği mesleği etraflıca tanımasına, ve c) kendisindeki nitelik ve şartlar ile mesleğin gereksinimlerini birbirine uyumlaştırma yardım etmek lâzım gelmektedir. Yâni hem bireyin hem de mesleklerin sistemli bir biçimde incelenmesi gerekmektedir. Meslek danışması yoluyla, birey ve mesleklere ait bilgilerin birbirine en iyi şekilde uyanını bularak meslek seçmesine yardım edilir.

Meslek seçimi ve bir mesleğe girme, genel hatları ile, insan hayatında psikolojik bir gelişme sonucudur. Daha küçük yaşlardan başlayıp gelişerek son ergenlik çağlarında ve daha sonra şekil kazanır, somutlaşır. Meslek seçimi yönünden büyüyüp gelişme, bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişmelerle çok yakından ilişkilidir. Çocuk, büyüyüp öğrendikçe, yeni ilgi alanları geliştirir; bazı alanlardaki ilgilerini de derinleştirir. Yaşadıkça, öğrendikçe yeni tecrübe ve hüneler kazanır. Çevresindeki ve hayatındaki yetişkinlerin çalışmalarını gözlemler. Geliştirdiği yeni bedensel ve bilişsel hünelerden bu uğraş hayatında nasıl yararlandığını görür, öğrenir. Bunlar, meslek kavramının ve ihtiyacının gelişmesinde temel başlangıçtır; meslek gelişmesinin ilk aşamasını oluşturur.

Çocuk, daha küçük yaşlarda evde aile üyelerinin ve aile çevresindekilerin yaptıkları işleri görür; onları oyunlarda taklit eder. Bu devre çocuğun meslek taklitleri yaptığı devredir. Orta ve son çocukluk yıllarında kendini en çok etkileyen durumlarla ilgili bazı meslek fantazileri kurar. Bazan doktor, bazan arabacı, bazan öğretmen, polis ve futbolcu, bazan postacı veya pilot olmak ister. Ama bu meslek adları geçicidir. Sıkça değişir. Meslek gelişmesinde bu devre **fantazi devresidir**, ilk ergenlik devresinde hayatta bir iş tutmak gereği hakkında biraz daha bilinçlenir. Ama gene de meslekler hakkında romantiktir. Tarihte, sporda ya da yakın çevresinde hayranlık duyduğu bir kahramanın, önemli bir kişinin mesleğine yönelir. Hareketli, prestijli, çarpıcı meslekler onun ilgisini daha çok çekmektedir. Bu romantik meslek ilgisi, orta ergenlikte biraz daha **realitelere** doğru yönelir. Bu dönemdeki meslek alâkaları daha bilinçli ve sürekli. Ama gene de çabuk değişmelere açıktır. Bu dönem, realiteye yönelik dönemdir. Genç, bazı meslekleri daha ciddi olarak düşünmeye; bu meslekler karşısında kendini denemeye ve değerlendirmeye başlar. Son ergenlik çağında ise genç, meslek seçme işiyle daha ciddi ve bilinçli şekilde ilgilenmektedir. Kendi yetenek ve imkânlarını, mesleğin gereksinimlerini ölçüp tartar. Gençin meslek alâkaları, bazı mesleklere doğru daralmış ve yoğunlaşmıştır. Bir veya bir iki

mesleğe karşı yoğunlaşmış olan bu meslek alâkası daha sürekli ve kalıcıdır. Bu devre, **realist meslek ilgileri** devresidir. Bu dönemin sonuna doğru genç, artık bir meslek üzerinde karar kılıp kendini o mesleğe hazırlama gereği içindedir. Bütün bu meslek seçme gelişimi safhalarında bireye psikolojik yardım gerekir.

Danışman, çocuktaki gelişmenin çeşitli yönleri arasındaki yakın ilişkileri ve bağımlılıkları bilen bir meslek adamı olarak, bu yöndeki değişimin diğer yönler üzerindeki etkisinden haberdardır. Bu değişimleri ve sonuçlarını çocuk yönünden anlamlandırır. Çocuk gelişmesinin çeşitli aşamalarındaki gelişme niteliklerini yakalayıp ortaya koyar.

MESLEK SEÇMEDE ROL OYNAYAN ÖNEMLİ FAKTÖRLER

Daha önce de işaret edilmiş olduğu gibi, meslek seçme işi çok yönlü ve karmaşıklı bir gelişmedir. Bu karmaşıklı gelişimi etkileyen aile; ilişkide bulunulan kimseler; kişinin hayran olduğu kişi ve kahramanlar; tahsil durumu; ailenin sosyo-ekonomik seviyesi gibi sosyolojik faktörler; bireyin psiko-sosyal ihtiyaçları, değerler sistemi, ilgileri, egosu (benliği), genel ve özel yetenekleri ve kişilik nitelikleri gibi psikolojik faktörler; bölgenin özellikleri ve iş imkânları; işin mevcudiyeti ve arz-talep durumu; bireyin yaşantılarına giren tesadüfler vardır. Bunların, her birinin durumuna göre ayrı önem ve etkisi mevcuttur. Bunları hatırdı tutarak, birey ve ona uygun olacak meslekler incelenmelidir.

BİREYİN NİTELİKLERİ

Kişinin İncelenmesi

Kişinin nitelikleri ile mesleğin gerekimlerinin birbirine uygun düşmesini sağlamak, meslek danışmasının ana hedefidir. Birey, şu noktalardan incelenmelidir:

1) Bireyin fiziksel özellikleri

- a. Cins, yaş, boy, ağırlık
- b. Sağlık durumu
- c. Gelişme ve büyüme özellikleri
- d. Enerjiklik durumu
- e. Görünüşü, ses tonu
- f. Bedensel özellikleri, arızaları

2) Kişilik (Psikolojik) Özellikleri

- a. Zekâ durumu
- b. özel yetenekleri
- c. Tavruları, ilgileri, değerler sistemi
- d. ihtiyaçları, amaçları, umuları, motivasyon seviyesi
- e. Heyecansal dengesi ve duygusal olgunluğu
- f. Sosyal olgunluk derecesi
- g. Kılık, kıyafet, temizlik ve tertipliliği
- h. Davranış özellikleri
- i. Başkaları ile ilişki tarzı ve derecesi

3) Akademik Özellikleri ve Okul Faaliyetleri

- a. Okuldaki genel başarı derecesi
- b. Kuvvetli ve zayıf olduğu dersler
- c. Boş-zaman merakları (hobileri)
- d. Okulda kol faaliyetlerine, kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma durumu
- e. Çalışma tarzı ve alışkanlıkları
- f. İş tecrübesi

4) Sosyal Şartlar

- a. Ailenin sosyo-ekonomik durumu
- b. Ailenin ihtiyacı
- c. Irk, din, bölgesellik, vs. gibi iş bulmayı etkilemesi muhtemel yönleri
- d. İş etkilemesi mümkün yaşantı ve tecrübeleri.

MESLEKLERİN NİTELİKLERİ

Meslek seçimi, bir gelişme oluşumu olduğuna göre, çocuğun mesleklerle ilgili bilgi ve görgülerinin küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple, okulda öğrencilere verilecek meslek bilgisinin ayrıntı derecesi ve mahiyeti, öğrencinin yaşına, olgunluk seviyesine denk olmak zorundadır. Meselâ, ilkokulda yapılan bir meslek

incelemesi, daha ziyade ortak özellikler taşıyan"iş ailelerine" önem verir. Lise öğrencileri ile yapılan bir meslek incelemesi ise, belli bir işe yönelir ve bu işin ayrıntılı özelliklerine iner. Bu husus göz önünde tutulmak suretiyle aşağıdaki genel plâna göre meslek incelemesi yapılır :¹

Meslek İnceleme Plânı

1) İşin adı ve inceleme tarihi

2) İşe girme imkânları (İşe olan talep)

Bu işte çalışanlara olan talep nedir? Artıyor mu, eksiliyor mu?

3) İşin mahiyeti

Tipik bir günlük, bir haftalık, bir aylık, bir yıllık iş nedir? Bu işte ne tip ve çeşit faaliyetlerde bulunulur? Hoş ve nahoş faaliyetler nelerdir? Büyük ve küçük faaliyetler ile önemli ve önemsiz sorumluluklar nelerdir? Kullanılan araçlar ve gereçler nelerdir? Kişilere olan ve araçlara olan sorumluluklar nelerdir? Yürüme, sıçrama, ayakta durma, oturma vs. hareketlerden, hangileri yoğundur?

4) Çalışma ortamı

İş genellikle hangi coğrafi bölgededir? Ne çeşit bir çevrede yapılmakta? Açık ya da kapalı bir yer midir? Ani ısı değişimleri var mıdır? Sıcaklık, soğukluk, şiddetli kokular, titreşim, hareket eden cisimlerle uğraşma, toz, rutubet..... vs. gibi şartlardan hangileri ile karşılaşılır? içeri girip çıkma, patlama, yanma,, elektriğe kapılma, radyasyon, zehirlenme, düşme, mikrop kapma, asit gibi tehlikeler var mıdır? iş dar, geniş ya da yüksek bir yerde mi yapılmaktadır? Işık, havalandırma durumu, *temiz* kalma gibi sağlık şartları nasıldır? iş yapılırken başka kimselerle ilişki gerektirmekte midir? İrk ve cinsiyete karşı bir ayrıcalık göstermekte midir?

5) Kalifikasyon (yeterlik)

Mesleğe girme ve emekli olma yaşları nedir? Tercih edilen cinsiyet var mıdır? Tercih edilen boy ve ağırlık ölçüsü var mıdır? Engelleyici ve tercih sebebi beden arızaları ve diğer beden şart-

¹ Bu meslek inceleme plânının hazırlanmasında Hoppock'tan (1957, s. 18-19) yararlanılmıştır.

ları var mıdır? İstenen genel ve özel kişilik nitelikleri, genel ve özel yetenekler nelerdir? İşin istediği ilgi ve tavırlar var mıdır? Bireyden istenen araç ve gereçler nelerdir? İşin gerektirdiği çıraklık, hazırlık, tecrübe, öğrenim ve diğer yasal şartlar nelerdir?

6) İşe Hazırlama

Ne çeşit ve ne kadar genel öğrenim, çıraklık, özel öğrenim ve yetişme ister? Bu yetişme süresi ve masrafı nedir? Hangi okul ve ne çeşit öğrenim programı bu işe hazırlar? Öğrenim sırasında ne çeşit dersler alınmalıdır? Çıraklık ve yetişme için ne gibi imkânlar vardır? Ne kadar iş tecrübesi aranmaktadır?

7) İşe Giriş

İşe ilk giriş nasıl olmaktadır (sınav, başvurma, komisyon verme, otomatik atanma, tavsiye, vb. gibi)? Hangi işten, ne olarak başlanmaktadır ?

8) İşin Avantaj ve Kusurları

İşde çalışanların sevdikleri ve sevmedikleri taraflar nelerdir? Çalışma saatleri, süresi nedir, belirli ya da değişik saat ve günlerde midir? Fazla mesâi imkânı var mıdır, varsa ne zamandır (gece, tatil günleri, vb.)? Hastalık, doğum, yıllık paralı izin imkânları nedir? Emeklilik ve hastalık sigortası var mıdır? Çalışma ömrü nedir? Çalışanların ömür uzunluğu nedir? İş devamlı mıdır, mevsimlik midir, yoksa yıllık mıdır? İş hastalıkları ve kazaları nelerdir? İşin toplumdaki prestij durumu nedir? Diğer benzeri işlere oranla caziplik derecesi nedir? Diğer mesleklerle geçmeyi sağlayacak bilgi ve becerileri kazandırma imkânları nelerdir?

9) İşde ilerleme

Çalışanlar arasında yükselme oram ve yükselme şartları nelerdir? Ne kadar sürede ve hangi pozisyonlara terfi edilmektedir? Terfiler, hangi tecrübe ve yetişmeden sonra olmaktadır? Bu işle ilgili diğer meslekler nelerdir ve hangilerine, nasıl geçilebilir?

10) Kazanç Durumu

Bu işde en az, en çok ve medyan (orta) kazanç miktarı nedir? Kazanç, bölgelere, yaşa, cinsiyete, öğrenim derecesine göre değişmekte midir?

11) Meslek Kuruluşları

Bu işle ilgili ne çeşit meslek kuruluşları vardır? Üyelerine ne gibi yararlar sağlamakta ve sorumluluklar yüklemektedir? Ne kadar üyesi vardır? Nasıl üye olunur?

12) İşde Çalışanların Sayısı ve Ülkedeki Dağılımı

Bu işde çalışanların yoğun olduğu yerler nerelerdir ve sebepleri? Şehir, kasaba ve kırsal yerlerde çalışanlar aynı mıdır? İşde çalışanların çoğunluğu hangi sektör ya da kurum tarafından çalıştırılmaktadır? Çalıştıran kurumlar büyük ya da küçük müdür? İşe giren, her yerde çalışabilir mi?

MESLEKLERE AİT BİLGİLERİN TOPLANMASI VE MUHAFAZASI

Meslek rehberliğinde, mesleklerle ait materyalin toplanması, bunların tasnifi ve muhafazası, materyalin ilgililere duyurulması ve kullanılmasının sağlanması, danışman'ın belli başlı önemli faaliyetlerinden biridir. Bazı yazarlar, birden fazla danışman bulunan okullarda, bunlardan bir tanesinin bu işle görevlendirilmesini tavsiye etmektedirler (Peters and Shertzer, 1963, s. 274).

Bilgilerin Kalitesi

Toplanacak bilgilerin, doğruluk ve tazelik gibi önemli boyutlar yönünden bazı standartlara uyması gerekir. Materyal doğru ve gerçekçi olmalıdır. En son şartları ve durumu gösterecek biçimde yeni olmalıdır, işin değişik cephelerini kapsıyan bilgiler olmalıdır. Farklı yetenek ve yaşantılara sahip öğrencilere hitap edebilecek nitelikte olmalıdır. Açık, sâde ve akıcı bir ifade ile yazılmış olması arzu edilir. Bu işin özelliklerini, gereksinimlerini ve yetiştirme yollarını gösterebilecek nitelikte olmalıdır (Baer ve Roeber, 1958, s. 310-312). Hoppock da (1963, s. 36-40) yazılı materyalin uygunluğunu saptamak için şu soruların sorulmasını öğütlemektedir: Materyal ne zaman yazılmıştır; kim yazmıştır; ne amaçla yazılmıştır; hangi coğrafi bölge için yazılmıştır; bilgiler nasıl toplanmış ve sunulmuştur?

Bilgilerin Kaynakları

Özellikle ülkemizde, mesleklerle ait yazılı materyal pek geniş değildir. Mevcut birkaç yazılı kaynağı da bulup çıkartmak zor olabilir. Za-

man zaman radyo ve televizyonda, bazı işyerlerinde çalışanlarla yapılan röportajlar yer almaktadır. Ankara'da Millî Kütüphane, Türkiye'de basılan hemen bütün kitaplara yasa gereği sahiptir, İş ve İşçi Bulma Kurumu, özellikle büyük kentlerdeki çeşitli iş yerlerinde iş tahlili yaptırmıştır ve Milletlerarası Çalışma Bürosu tarafından yayınlanmış bulunan Milletlerarası Standart Meslek Sınıflandırma Rehberi'ni dilimize çevirterek bastırmıştır (1967). Danışmanlar bu kaynaklara başvurabilirler. Ticaret ve Sanayi Odaları da diğer bir kaynak olabilir.

Bu belirtilen kaynak kurumlardan 'başka, resmî ve yarı resmî devlet daireleri; özel sektöre ait ticaret ve endüstri kuruluşları; Etibba Odası, Mimar ve Mühendisler Odalar Birliği, Öğretmenler Federasyonu gibi meslek kuruluşları, Devlet İstatistik Enstitüsü gibi kuruluşlara da bilgi almak için başvurulabilir. Ayrıca, meslekte *bizzat* çalışmakta olan kimselerden de meslek bilgileri sağlanabilir. Çeşitli işler üzerinde yapılmış iş-tahlili raporları da meslek bilgisi toplamada sağlam bir kaynaktır. Diğer önemli bir bilgi kaynağı da, meslek seçmek için uğrasan bireyin, o işde biraz çalışarak işi denemsi ve içinden görmesidir, iş yerini ziyaret ve gözlem de ayrı bir bilgi kaynağı olabilir.

Meslek bilgilerinin sağlanmasında en çok karşılaşılan materyaller, basılı kaynaklardır. Bunlar kitap, broşür, makale, meslekleri anlatan bazı hikâye kitapları, meşhur adamların hayat hikâyeleri, meslek eğitimi veren okulların katalogları olabilir. Mesleklerle ilgili filmler de gene bilgi kaynakları arasındadır.

Mesleklere ait materyallerin muhafazası için, okul kütüphanesinde ayrı bir köşe ya da rehberlik ve danışma programına ayrılmış büroda bir yer düşünülebilir. Bu yerin seçimi, okulun şartlarına ve kullanıma kolaylıklarına göre ayarlanır. Bu yer, yeteri kadar kütüphane rafı, yaprak halindeki yazılı bilgilerin konacağı dosya dolapları, kardeks kutuları, kardeks kartları ve dosyalar, yeni toplanan materyali sergileme tahtası ile donatılmalıdır. Materyallerin muhafaza yeri neresi olursa olsun, asıl hâkim fikir, öğrenci ve öğretmenlerin bunlardan serbestçe ve kolayca yararlanabilmeleri olmalıdır. Öğrencilerin bu materyalleri serbestçe alıp evlerine götürmeleri, arzu edilecek bir fikirdir. Ama bu takdirde, materyalin kaybolma ya da geri gelmeme ihtimali çok yüksektir. Bu hususun da dikkate alınması gerekir. Eve götürme ve getirme işi, okulda bir sisteme bağlanabilir.

Toplanan materyalin kütüphanecilik usûllerine göre tasnif edilerek kullanışa sunulması gerekir. Bu sistemli tasnif için diplomalı bir kütüphanecinin yardımı sağlanmalıdır. Burada önemli olan husus, öğrenci ve öğretmenlerin, hattâ ana babaların bu materyali kolaylıkla bulup-yararlanabilecekleri kadar sâde bir sistem olabilmesidir.

MESLEK BİLGİLERİNİ TOPLAMA VE YAYMA YOLLARI

Mesleklere ait bilgi toplamanın en basit bir yolu, meslekte bizzat çalışmakta olanlarla görüşmektir. Bu görüşmeler, plânlı bir şekilde yapıldığı takdirde yazılı kaynaklarda bulunamayacak, dışardan görülmeyecek birçok önemli özellikler ve bilgiler sağlanabilir, iş yerlerine öğrencilerle yapılacak plânlı ziyaretler, öğrencilere somut gözlem yapma imkânı sağlar, iş yerleri ziyaretlerinin nasıl yapılması gerektiği, 13. Bölümde ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Bireyin ek-görevli olarak ya da yaz tatillerinde ilgi duyduğu bazı işlerde, çalışması, bireyin iş hakkında ilk elden görgüye dayanan bilgiler edinmesine ve işde de kendisini deneyerek ilgi duyarsa daha çok ve ayrıntılı bilgiler toplamasına yol açar. Bu yol, hem meslek bilgisi toplamak, hem de bilgiyi ihtiyaç sahibine aktarmak için iyi bir yoldur.

Okulun mezunlarını izliyerek onların ilk girdikleri işleri ve mezuniyetten, meselâ 3 yıl, 5 yıl, 10 yıl sonra hangi aşamalardan geçerek hangi pozisyonlara gelmiş olduklarını saptamak, okulun müstakbel mezunlarına genellikle hangi işlerin açık bulunduğu ve okulun neler yapması mümkün olduğu hakkında gerçekçi bilgiler verir.

Okul, bahar döneminde bir "meslek haftası" düzenleyebilir. Bu hafta süresince çeşitli mesleklere ait konuşmacıların konuşmaları dinlenir; onlara sorular sorulur; çeşitli noktaların tartışma ve değerlendirmeleri yapılır. Bu suretle birçok meslek bilgisi sunulmuş olur. 13. Bölümde ayrıntılı bilgi vardır.

Mesleklere ait bilgi toplamak için, öğrenciler tarafından, belli bir çevrede "iş-taraması" yapılabilir. Öğrenci grupları bu iş için organize edilir. Bu son iki yol, hem meslekler bilgisi toplamaya, hem de bilgileri öğrencilere ulaştırmaya yarar. Daha ayrıntılı bilgi için BAK : 13.Bölüm.

Meslek rehberliğinde, mesleklere ait bilgi toplamak yeterli değildir. Bu bilgileri, öğrencilere, öğretmenlere ve bazı hallerde velilere duyurmak gerekir. Bilgilerin yayılması lâzımdır.

Toplanan bilgileri yaymak için, her fırsattan yararlanmak gerekir. :Bu amaca hizmet edecek birçok bireysel ve grup faaliyetleri vardır. Bilgileri yaymakta en çok başvurulan yollar şunlardır: Bireyin basılı materyali okuyup incelemesi; danışmanla yapılacak bireysel danışmanlar; meslekler dersi (ya da meslekler bilgisi dersi); diğer derslerde konuların mesleklere ilişkilendirilmesi; meslekler günü veya haftası; işyerini :ziyaret; meslekte çalışanlar tarafından konferanslar.

Mesleklerle ilgili kitap, broşür, roman, film gibi basılı malzemeler birey tarafından okunup (görülüp) incelenebilir. Bazı meşhur kişilerin hayat hikâyeleri, meslekleri tasvir eden ya da bilgi veren roman ve hikâyeler, ilgili derslerde, meselâ Türkçe dersinde okunup incelenebilir. Mesleklerle ilgili filmler grupça seyredilip tartışılır. Kitap, broşür gibi yazılı materyalin, çocuklar tarafından kolayca kullanabilecekleri bir yerde bulundurulması gereklidir. Yeni sağlanan kitap, vb. gibi yazılı malzeme, çocukların rahatça görebilecekleri bir yerde sergilenmesi âdet edinilmelidir.

Meslek rehberliği danışması, bireyin meslek seçme ve hazırlanma plânlarını geliştirmesine, kendini anlayıp değerlendirmesine yardım etliği kadar, mesleklere ait bilgi vermekte de etkili bir yoldur. Bu karşılıklı görüşmede gencin meslek umulan, özlemleri ve bilgileri tartışılır, değerlendirilir; yeni kaynakları incelemesine yardım edilir; gerekince veli-çocuk-danışman üçlüsü halinde görüşülür. Çocuğun kendini tanıması ve meslekler hakkında bilgi edinmesi yeterli değildir. Bu bilgileri değerlendirip bunlara uygulama alanında işlerlik kazandırması gerekir. "Yani onları meslek plânları haline dönüştürmelidir. Üzerinde durulan meslek, çocuğun kişilik yapısının bir parçası olan psikolojik ihtiyaçlarına, ideallerine ve bilinçaltı dünyasına cevap verebilmelidir. Meslek danışmasında çocuğun bu psikolojik dünyasına girilmeye çalışılır.

Mesleklere ait bilgiler vermek için okul müfredat programına "meslekler dersi" (meslekler bilgisi dersi) konabilir. Meslekler bilgisinin ders halinde verilmesi hususunda fikirler çeşitlidir. Meslekler bilgisi, .ayrı bir ders olabileceği gibi, uygun bir ders içinde bağımsız bir ünite haline de getirilebilir. Diğer bir fikir de, her dersin bünyesinde, o dersin ilgili olduğu meslekler belirtilerek mesleklere ait bilgiler verilebilir; işlenen konularda mesleklerle bağlantı kurulabilir.

Myers (1941, 8. Bölüm), daha 1940'larda ayrı bir "meslekler bilgisi" «dersi önermiştir. Bu dersin, önem ve ciddiyetini kaybedip sınıf geçilmesi gereken "yasak savıcı" bir ders haline gelmemesi için bazı tavsi-

yelerde bulunmuştur: Bütün mesleklerin ayrıntılarına inilmemelidir. Her öğrenci, geniş meslek grupları hakkında genel bir bilgi edindikten sonra, ilgi duyduğu birkaç mesleği, meslek inceleme plânına göre ayrıntılara inerek incelemelidir.

Meslekler bilgisi dersinin, özellikle öğrencinin mezuniyetine ya da öğrenime son vermesine yakın bir zamanda olmasında yarar vardır. Kişi, taze bilgilerle öğrenim dalı seçecektir ya da iş hayatına girecektir.

Meslekler bilgisinin bazı dersler içinde işlenmesi yolu da kullanılabilir. Meslekler bilgisi, sistematik bir ünite halinde ders içine konur. Usandırıcı geniş bilgilerden ziyade, az fakat etkili birkaç konu sistemli bir şekilde incelenir.

Her öğretmen, okuttuğu dersin ilgili olduğu meslekleri metotlu bir şekilde belirtmeli, bu mesleklere karşı öğrencilerde ilgi ve heves yaratmalı ve öğrencilerin bu mesleklerle temasa gelmesini sağlamaya çalışmalıdır. Okullarımızdaki iş, ticaret, ve aile bilgisi gibi dersler, öğrencilerin çeşitli meslekler hakkında gerçekten bilgi ve görgü kazanmalarını; sağlayan dersler haline sokulabilir. Meslek bilgilerini yaymakta, sınıf-dışı (kol) faaliyetlerinden de yararlanılabilir.

"Meslekler haftası" ve bazı meslekler üzerinde tanıtıcı konferanslar, meslek bilgilerini yaymakta kullanılacak etkili yollardır. Bu konu,. Rehberlikte Grup Faaliyetleri bölümünde etraflıca ele alınmaktadır.

Bireyin kendi nitelikleri ile, mesleğin özellik ve gereksinimlerini bir araya getirebilmesini kolaylaştırmak için, her öğrencinin "Meslek Seçme Defterim" diye bir defter tutması yararlı bir usûldür (Humphreys ve Traxler, 1954, s. 317-319). Bu defter, kancalı dosya tipi bir defterdir. Kancalı olmasının sebebi, icabında sayfaların yerinin değiştirilebilmesi, veya yeni bilgiler sağladıkça, uygun kısımlara eklenebilme imkânını vermesidir. Meslek Seçme Defterim'in üç kısmı vardır ve alt kısımları şöyledir :

A. Mesleklere Ait Bilgiler Kısmı

- a. Genel meslek bilgileri
- b. İlgilendiğim meslekler
- c. Daha çok bilgi toplamamı gerektiren sorunlar

B. Kendim Hakkında Bilgiler Kısmı

- a. Genel özelliklerim
- b. Ders notlarım ve okul başarım
- c. Test puanlarım
- d. Tercih ettiğim iş alanları ve meslekler
- e. Girmeyi ümit ettiğim meslek
- f. Öğrenim plânlarım

C. Meslek ile Kendimi Eleştirme Kısmı

Bu kısımda çocuk, kendi nitelikleri ve mevcut imkânlar ile meslek gereksimleri, şartları ve özelliklerini grafiksel ve sözel olarak karşılaştırır. Bulgu ve düşüncelerini kaybeder.

Bu defter, özellikle meslek danışmasında çok yararlı bir araçtır. Her şey, çocuğun aktif katkısı ile ve sistemli bir şekilde değerlendirilerek etkili bir danışma sonucu sağlar. Çocuk her şeyi daha ayrıntılı ve açık olarak görmeye başlar.

MESLEK REHBERLİĞİ NE ZAMANLAR YAPILMALIDIR?

Yukarda da belirtilmiş olduğu gibi, meslek rehberliği tâ küçük yaşlardan başlayan bir gelişme oluşumudur. O halde meslek rehberliğine küçük yaşlardan itibaren ihtiyaç olacaktır. Bu yapılmadığı takdirde, meslek seçme kararı çok gecikmiş ya da rastgele yapılmış olabilir. Üniversite sınıflarında bile hâlâ meslek seçimini yapmamış olan öğrenciler vardır. Özellikle üniversite öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi iyi çalışmazsa, birçok öğrenciler arzu ettikleri, ilgi duydukları ve eğilim gösterdikleri meslekler dışında fakültelerde okur durumda olabilirler.

Wrenn, kendi, üniversitesinde yaptığı bir araştırmada, 1. sınıf öğrencilerinin % 25-35'inin henüz bir meslek tercihi yapmamış olduklarını görmüştür. Sparling'in araştırmasında, çoğu öğrencilerin, zekâlarının, elvermediği meslekleri seçtikleri; % 75'inin, girmek istedikleri meslekleri ilgilendiren derslerdeki notlarının düşük olduğu; gerekli olan not ortalamasını tutturamadıkları; öğretmen olmak isteyenlerin % 75'inin de niyetlendikleri branş derslerinde 100 üzerinden 80'in altında (8'den aşağı denebilir) not almış oldukları bulunmuştur (Myers, 1941, 4. Bölüm). Ülkemizde yapılan benzeri bir araştırmada da, öğrencilerin % 90'-

ının, en çok yetenek ve en uzun hazırlık isteyen yukarı seviye meslekilere girmek istedikleri bulunmuştur. Meselâ, erkeklerin % 42'si mühendis olmayı istemektedir (Tan, 1956). Toplumda bu kadar çok kimsenin mühendislik mesleğine uygun aday olması ve girebilmesi mümkün değildir.

Görülüyor ki rehberlik ve danışma programının, gençlerin realist meslek seçmelerine yardım etmesi, bu yardımın devamlı ve sistemli olması gerekmektedir. Meslek rehberliğinin bu devamlılığı yanında, meslek rehberliği faaliyetlerinin yoğunluk kazanacağı bazı stratejik noktalar ve yıllar vardır. Öğrenim hayatında bu noktalar, beşinci, yedinci-sekizinci, dokuzuncu ve onbirinci sınıflardır.

Çocukta çalışma ve meslek edinme bilincinin daha okul öncesi yaşlarda uyandırılması gereklidir. Bu görev, geniş ölçüde aile çevresine düşmektedir. Çocuk okula başlayınca, okul bu göreve daha amaçlı ve .sistemli bir şekilde devam eder.

İlkokul eğitiminin esas amacı, yetenekleri müsaadesince her çocuğun, öğrenme için gerekli temel hünerlerde ustalık kazanmasına ve büyüüp gelişmesine, sosyalleşmesine yardım etmektir. Öğrenme için gerekli bu temel hünerler, okuma, yazma, sayısal düşünebilme, yazılı ve sözlü ifade, özü kavrayacak şekilde iyi bir dinleyici olabilme gibi temel vasıta hünerlerdir. Çocuk, bu temel vasıta hünerleri öğrenip, kendi büyüüp gelişmesinde ve sosyal hünerler geliştirmesinde bu ana vasıta hünerlerden nasıl yararlanabileceğini de öğrenecektir. Çocuk, çevresini tanıyacak, sosyal rolleri ve bunlar arasında kendi rollerini öğrenecek ve toplum yaşayışına ait bilinçlenecek, gerekli tavır ve davranıştan geliştirecektir. Bunlar arasında çalışma hayatı ve meslek edinme bilinci .de önemli bir yer tutar.

İlkokul yıllarında çocuğun meslek anlayış ve bu yönden gelişmesinin özünü oluşturan temeller atılır. Çocuk, okul öncesi yıllarda yetişkinlerin işlerini taklit eden oyunlar oynar. Herkesin bir uğraşı olduğunu, uğraşlar arasında ilişkiler ve farklar olduğunu görür, ilkokulun ilk döneminde dikkat alanı daha da genişler. Çevredeki çalışanların iş hayatındaki rol ve fonksiyonlarını görmeye ve bunlar arasındaki benzerlik ve ayrılıkları kavramaya başlar. Kendi ana babasının işleri ile başkalarının işleri arasındaki ilişkileri, ayrılıkları anlar.

İlkokulun ikinci döneminde, yani 10-12 yaşlar arasında, çocuk, bir-çok işler üzerinde gözlemlerini ve bunlara ait sorularını arttırarak yeni bilgiler, görgüler kazanır. Çalışma hayatına ait yeni anlayışlar gelişti-

rir. İlkokul programında, çocuğun meslek gelişmesine hizmet edebilen; birçok imkân ve fırsatlar vardır. Öğretmen, girişilen birçok ders-içi ve ders-dışı faaliyetler yolu ile çocuğun kendini ve çevresini iyi tanıyıp anlamasına, etrafında olup bitenlerden yeni anlamlar ve doyumlar çıkartabilmesine yardım eder. Çocukların meslek gelişmelerine yardım amacıyla, çalışma hayatına ait hikâyeler okunur; çocuğun çalışanlarla temasa gelmesi sağlanır; bazı iş hayatına ait faaliyetler, oyun ve ödev şeklinde taklit edilir; bunlara ait radyo ve televizyon programları seyredilerek grup tartışmaları yapılır; iş yerleri ziyaret edilir.

İlkokulu bitiren öğrencilerin yarısından fazlası, yukarı öğrenime devam etmeyip hayata atılmaktadır. Bu husus dikkate alınınca, ilkokul öğrencilerine daha okulda iken, mezun olduktan sonra karşılaştıkları iş dünyası hakkında bir görüş kazandırılması, hayatta çalışma gereği hakkında bilinçlendirilmeleri gereği kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Çocukta küçük sınıflardan beri iş dünyası ve meslekler hakkında bilgi edinme ve anlayışlar geliştirme gayretleri, 5. sınıfta daha yoğunlaştırılır. 5. sınıfta meslek rehberliğine yönelik çalışmalar, çocuğun kendisini daha iyi anlaması ve iş dünyası hakkında genel fakat gerçekçi ve pratik bilgiler ve anlayışlar kazanmasında yoğunlaşır; meslekler ayrıntısına pek girilmez. Genel olarak meslek grupları tanıtılır. Meselâ, gıda, giyim, mesken, ulaşım, yayın ve matbaa, âlet ve makineler gibi en önemli ihtiyaçlarla ilgili meslekler genel olarak ele alınır. Bu meslek grupları; için gerekli bedensel, kişisel ve sosyal yetenekler ile, gerekli öğrenimi ve yetiştirme tecrübesi gibi nitelikler gözden geçirilir.

Ortaokul yıllarında çocuk, her iş ve meslek için gerekli beden, kişilik ve yetenek, ilgi, ihtiyaç gibi psikolojik gereklilikler ile bu mesleğe hazırlanmakta lüzumlu eğitim ve tecrübenin önem ve kıymetini görmeye ve bilinçlenmeye başlar. Meslek rehberliği yönünden 7. ve 8. sınıflar özellik ve öneme sahiptir. Bu özellik ve önem, daha ziyade psikolojik kaynaklardan gelmektedir. Çocukların fantazilerden sıyrılarak mesleklere karşı gerçekçi ilgileri bu sınıf ve yaşlarda başlamaktadır. Beşiktaş Lisesi'nde yapılan bir araştırmada, çocuklarda mesleklere karşı ilginin 7. sınıfta ve 14. yaşta yoğunlaşarak arttığı bulunmuştur. Bundan sonra 8. sınıf ve 15. yaş gelmektedir (Tan, 1953). Ortaokul sınıflarında, hayatın her cephesi ile ilgilenmeye ve kendilerine bir hayat felsefesi kurmaya başlayan ergenlik çağındaki öğrenciler, kendi geleneklerine ve çalışma hayatına, yani mesleklere karşı ilgileri artmaktadır. Bu, tabii bir yönelmedir. Çocukların mesleklere karşı olan bu tabii ve yüksek ilgilerinden, bu yıllarda meslek rehberliği için yararlanmak gereklidir. Bu

yıllarda meslek grupları incelenmekle beraber, çocuğun özellikle ilgi duyduğu bazı mesleklerin ayrıntılarına girilmeli; meslek gereklimleri, kazanç durumu ve çalışma şartlarının önemi vurgulanmalıdır.

Ergenlik çağında ilgiler, devamlı bir değişme ve gelişme halindedir (Tan,1974, 1. Bölüm). Ankara Namık Kemal Ortaokulu'nda yapılan bir araştırmada, öğrencilerin 6 ay ara ile saptanan meslek tercihlerinde, 14 yaşındaki öğrencilerin % 68'inin altı ay önceki tercihlerini değiştirmiş oldukları görülmüştür. Değişme oranlarının en yüksek olduğu yaşlar, 13, 14 ve 15. yaşlar olmuştur (Tan, 1956). İlgilerdeki bu akışkanlık, özellikle 18 yaşına kadar devam edebilir. Bu sebeple, liseye yeni giren öğrencilerin meslek ilgileri 9. sınıfta "geçici" kaydı ile saptanır; meslek seçme gereğine ait bilinçleri arttırılmaya çalışılır. 9 ve 10. sınıflarda da meslek rehberliği danışması sistemli olarak yürütülür. Bu iki yıl süresince öğrencilerin çoğu, kendilerine birer meslek seçip çalışmalarını buna göre düzenleme imkânına sahiptirler. Bir kısım öğrenciler henüz bir mesleğe karar vermemişlerdir ya da seçtikleri mesleğin kendilerine uygun olmadığını görerek bir yenisini aramaktadırlar. 11. sınıfta yapılacak yeni bir tarama ile bu çeşit öğrenciler saptanır. Bu öğrencilerin meslek seçmelerine yardım edilir. Meslek rehberliği yönünden 11. sınıfı önemli kılan bir nokta da, öğrencilerin artık hayata atılmak üzere olmaları veya kendilerini bir mesleğe hazırlayacak yüksek öğrenime girmeye çok yakın bulunmalarıdır. Gençlerin, orta öğrenimin son yılında meslek danışmasından geçmelerini sağlayarak meslek plânlarına yardımcı olunmalıdır.

Meslek seçimi ve mesleğe hazırlanmanın uzun bir gelişme oluşumu olduğu burada bir kere daha vurgulanmalıdır. Meslek rehberliği, daha okul öncesi yıllarda ailede başlar. Her okul seviyesinde de çocuğun olgunluk derecesine göre devamlı olarak yürütülür, ilkokulda meslek rehberliğinin temel amacı, çocukların dikkatini iş dünyasına çevirmek, onlarda mesleklere karşı ilgi ve heves uyandırmak, onlara herkesin hayatta bir iş yapması gerektiği fikrini vermek, ailesi ve yakınlarının çalıştığı işleri biraz daha yakından incelemelerini sağlamak ve velileri, çocuğun meslek gelişmesi hususunda bilinçlendirmektir. Bunlar yapılırken, çocukların tek bir iş alanına bağlanıp kalmamaları için meslek ailelerinin genişliğini ısrarla belirtmek gerekir.

Ortaokul seviyesinde meslek rehberliği, biraz daha ayrıntılara iner. Bireyin kendi yetenek, ilgi, ihtiyaç kişilik yapısı gibi niteliklerini tanıması; işler hakkında biraz daha geniş bilgi sahibi olması; meslek plân-

laması yapma gereğini kavrayıp meslek elemelerini yapıp, meslek ve öğrenim için ön plânlarını (kesin olmayan) yapması; bazı uğraşlarda çalışarak iş hayatını yakından görmesi; okulda okunan dersler ile meslekler arasındaki ilişkileri keşfetmesi; meslekler hakkında nerelerden, nasıl bilgiler toplanabileceğini öğrenmesi hususları, ortaokul yıllarında meslek rehberliğinin hedefleridir (BAK : Norris, Zeran ve Hatch, 1960.s. 118-119).

Lisede meslek rehberliği, gencin bir mesleğe girmek için daha kesin plânlar yapmasına ağırlık verir. Ona bu hususta yardım edilir. Bunun için, gencin kendisini daha etraflı anlayıp değerlendirmesine, seçtiği meslek hakkında daha ayrıntılı bilgi sahibi olmasına ve mesleğe yakın bazı işlerde ya da mümkünse meslek çevresinde çalışarak meslek ve iş hayatı hakkında ilk elden bilgi ve görgü kazanmasına yardım edilir. Genç, konuyu danışmanla birlikte inceler. Gencin iş yerine yapacağı ziyaretler ve işde bizzat çalışmak suretiyle ilk elden görgü kazanması çok önemlidir. Gencin, meslek planına göre kendinde mevcut potansiyeli geliştirmesine, gerekli bilgi ve hünerleri artırmasına çalışılır ve yardım edilir, özellikle lise son sınıfta öğrencilere iş arama yolları öğretilmeli; işe nasıl müracaat edileceği, iş mülakatında kılık kıyafet, konuşma ve davranış tarzı gibi hususlar uygulamalı olarak gösterilmeli ve kazandırılmalı; müracaat formlarının nasıl doldurulacağı hususunda onlara yardım edilmelidir.

Meslek danışması yalnız öğrenciyle değil, zaman zaman öğrenci-veli-danışman üçlüsü halinde birlikte yapılmalıdır. Gereken hallerde buna öğrencinin sınıf-öğretmeni de katılabilir. Bu suretle ailenin çocuk hakkındaki emelleri ve umuları ile çocuğun yetenek, ilgi, ihtiyaç ve şartları, arasında görülebilecek büyük boşluklar giderilebilir, öğrenci ve velinin, uyuşmazlığa düştüğü noktalarda danışman kritik bir durumdadır. Bu gibi hallerde danışmanın, tarafsız ve etraflı düşünen bir uzman gözlemci rolünü koruması şarttır. Gençle ve velisi ile ayrı ayrı danışmalar yapılabilir. Gencin ve velisinin fikirleri, ancak tarafların müsaadesi oranında birbirlerine aktarılabilir. Bu hususta danışman, uzmanlık ustalarına ve meslek eliğine (ahlâkına) titizlikle dikkat etmelidir.

Danışman, çocukların meslek ve öğrenim plânlamaları üzerinde-ailelerle grup danışmaları yürütür. Meslek seçme psikolojisi ve mesleğe yöneltmede gençlere ailenin yardımı konusunda, ailelerle grup toplantıları ve konferanslar tertiplenir.

MESLEK REHBERLİĞİ HİZMETLERİNİN ORGANİZESİ

Bütün bu meslek rehberliği çalışmaları, okulun psikolojik hizmetler programı bütünlüğü içinde yürütülmek durumundadır. Baş danışman, yıllık rehberlik ve danışma faaliyetlerini ayrıntılı bir şekilde programlar ve koordine eder.

Meslek rehberliğinin tarifiinde, bireyin seçtiği mesleğe girmesine yardım işi de vardır. Meslek seçip hazırlanan öğrencinin, o mesleğe yerleştirilmesi, okulun tek başına gerçekleştirebileceği bir husus değildir, işe yerleştirme konusunda, okul yeterli personele, mâlî imkâna ve örgüte sahip değildir. Ama çevredeki ilgili kuruluşlar (meselâ, iş ve işçi Bulma Kurumu) ve personel daireleri ile işbirliği kurulabilir.

Okulda etkili bir meslek rehberliği için, faaliyetlerin iyi bir şekilde plânlanıp organize edilmesi gereklidir. Bu hususta şu adımların atılması önerilir (BAK : Peters ve Shertzer, 1963, s. 257) :

- 1) Meslek rehberliği için temel amaçların; takip edilecek ana politikanın ve personel, mâlî imkânlar, faaliyet alanı gibi temel unsurların saptanması,
- 2) öğrencilerin meslek rehberliği ihtiyaçlarının ve niteliklerinin .saptanması için gerekli tarama çalışmalarının yapılması,
- 3) Meslek rehberliği için okulda halen mevcut çalışmalar, malzeme, personel ve diğer imkânların saptanması ve bir araya toplanması,
- 4) Çalışmalar için gerekli bütçenin düzenlenmesi,
- 5) Mesleklere ait bilgi materyalinin toplanması, tasnifi ve muhafazası sorumluluğunun belli bir danışmana verilmesi,
- 6) Meslek rehberliği hizmetlerinin öğrencilere, öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve çevreye duyurulması, ve
- 7) Girişilen faaliyetlerin, yapılan meslek rehberliği danışmalarının ve kullanılan malzemenin etkinlik derecesinin belli zamanlarda değerlendirilmesi.

Meslek rehberliğine ait buraya kadar açıklanan bütün faaliyetlerin etkili olabilmesi için, meslek rehberliğinin örgütlenmesi ve plâna uygun ve sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bu çalışmalar, birçok noktalarda uzmanlaşma isteyen sorumluluklardır.

C. KİŞİSEL - PSİKOLOJİK PROBLEMLERLE İLGİLİ REHBERLİK VE DANIŞMA

Nitelik itibarıyla ne eğitsel ne de meslek plânları ile ilgili olmayan, problemler vardır. Bu problemler, kişinin duygu ve düşüncelerinden,, sosyal ilişkilerinden, davranışlarından doğan problemlerdir. Bu problemlerle ilgili olarak yapılan rehberliğe ve danışmaya, kişisel-psikolojik. problemlerle ilgili rehberlik denir. Tekrar hemen işaret edilmelidir ki. birey bir bütündür. Onu bölmelere ayırmak mümkün değildir. Problemlerini de eğitsel, meslekî ve kişisel diye bölmelere ayırmak doğal değildir, zorlamadır. Problemin ana niteliğine göre yapılan bu sınıflandırma,, sadece akademik bir tasniftir ve inceleme kolaylığı içindir. Meselâ düşük notlar alan bir lise öğrencisi, arzu ettiği mesleğe hazırlıyacak fakülteye girememe tehlikesi ile karşılaştığı gibi, bu başarısızlık onda bir takım heyecan gerginlikleri, endişeler uyumsuzluklar yaratabilir. Görülüyor iki yüzeyde eğitsel problem gibi görünen "düşük notlar sorunu",, aynı zamanda meslek rehberliğini ve kişisel problemlerle ilgili rehberliği gerektiren bir problemdir (Tan, 1955).

Kişisel-psikolojik sorunlarla ilgili rehberlik fikri, ruh sağlığı hareketi ile doğmuştur denebilir. Bireyin "bütünlük" ve "kendine özgü" oluşuna ait psikolojik bulgular, eğitim kurumlarının bu tip rehberliği, kendi sorumlulukları arasında görmelerine sebep olmuştur.

Okulda kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberliğin temel amacı, bireyin kendini psiko-sosyal bir realite olarak anlaması ve kabul etmesine, fiziksel ve sosyal çevresini gerçek boyutlarıyla idrak ederek; kendi yetenek ve imkânlarını bu realite içinde en iyi şekilde kullanabilmesine yardım etmektir. Bu suretle, bireyin gelişmesini ve uyumunu, engelleyici heyecan gerginliklerinden ve üzüntülerinden kurtulan, sosyal ilişkilerinde daha etkili davranış ve hünerler geliştiren birey, daha verimli bir öğrenme ve gelişme oluşumu içinde olur.

Özellikle ilkökul yıllarında, öğrencilerin güven duygusu geliştirmeye, bu duygunun temellerini atıp kuvvetlendirmeye ihtiyaçları vardır. Hem kendilerine güvenecekler, hem kendilerinin dost bir ortam içinde- olduklarına güvenecekler, bundan emin olacaklardır. Sevdiklerinden, değer verildiklerinden emin olacaklardır. Diğer çocuklarla iyi geçinme, grup içinde yaşına uygun olgun davranışlarda bulunma, beraber oyunlar ve çalışmalarda kurallara uyma... gibi hususlar, ilkökul yıllarında; kişilik gelişmesi ile ilgili önemli rehberlik ve danışma konularıdır.

Çocuk büyüdükçe, kişilik gelişimi ile ilgili yeni problemler çıkar. Bireyin kendini daha iyi anlaması; daha gerçekçi bir "benlik kavramı" geliştirmesi; ergenlik çağı problemlerini uygun bir şekilde çözüme kavuşturup kendini bulması; ailesi ve diğer insanlarla olan problemlerinde kendini onların yerine koyup onları daha iyi anlayabilmesi; hoşgörü yeteneğini kazanabilmesi; sorumluluk duygusu geliştirmesi; önemli konularda kendi başına karar verebilecek bağımsızlık ve olgunluğa erişmesi, orta öğrenim yıllarının önemli rehberlik hedefleridir.

Kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberlik, yalnız bireyin kendini anlaması ve bulmasına yardım etmekle yetinmez. Özel yeteneklerin erken bulunup çıkartılmasına ve bu yeteneklerin gerektirdiği şekilde gelişmesine de yardım eder. Bu sebeple, her öğrenim seviyesinde, öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaç ve problemlerini saptamak, rehberlik ve danışma programının temel işlerden biridir.

Öğrencilerin problemlerini belirlemek için birçok araştırmalar yapılmış ve bazı araştırma araçları geliştirilmiştir. Geliştirilen bu araçlardan biri ile Türk ortaokulu öğrencilerinin problemleri üzerinde araştırma yapılmıştır. Araçta Sağlık, Okul, Ev-Aile, Meslek ve Gelecek, Kız/erkek ilişkileri, Toplum, Kişinin kendisi ile ilgili problem bölümleri vardır. Çocukların problemlerinin en çok Kendisi ile ilgili problem alanında toplanmış olduğu görülmüştür. Bunu, sıra ile, Kız/erkek ilişkileri, Meslek ve Gelecek, ve Toplumla ilgili problemler alanları takip etmiştir (Tan, 1953). Aynı araştırmacı tarafından 1954'de yüksek öğrenim öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada, Sosyal ve dinlenme faaliyetleri alanına ait problemler başta gelmiştir. Bunu, Öğrenim programı ve metodu, Kişisel-psikolojik ilişkiler alanları takip etmiştir (Tan, 1954 B). Lise gençleri üzerinde yapılan diğer bir araştırmada, Okul hayatı ve istikbâl endişelerine ait problemler önde gelmiştir. Bunu arkadaşlık ilişkileri (sosyal problemler), ve kişinin iç hayatı ile ilgili problem alanları izlemiştir (Baymur, 1961). Ergen-Aile çatışmaları ile ilgili bir araştırmada kullanılan Problem Tarama Listesinde lise gençlerinin en önde gelen problem alanı İstikbâl, Meslek ve eğitim alanı olmuştur. Bunu sırasıyla, sosyal ve boş zaman (dinlenme) faaliyetleri, okula uyum, ve kişisel-psikolojik ilişkiler alanları takip etmiştir, istikbâl alanı kız ve erkekler için de en önde gelmiştir (Kulaksızoğlu, 1985).

Öğrencinin kişisel-psikolojik problemlerini şu alanlarda toplamak mümkündür : 1) Beden ve sağlık ile ilgili problemler, 2) Başkaları ile ilişki, boş-zaman faaliyetleri gibi sosyal ilişki problemleri, 3) Marazı

korkular ve endişeler, 4) Kendine güvenmemek gibi heyecansal hayatla ilgili problemler, 5) Cinsiyet, aşk ve evlenme ile ilgili problemler, 6) Parasal durumla ilgili problemler, 7) Ahlâk kuralları, din ve ideallerle ilgili problemler (Humphreys ve Traxler, 1954, s. 347-348).

Kişisel-psikolojik problemlerin büyük bir kısmı, bireyde korkular, kaygılar, aşın 'heyecanlar, olumsuz tavırlar gibi heyecansal problemlerdir. Heyecan hayatı ile karışmış problemlerin çoğunda, problemin asıl sebebi ya kaybolmuş ya da şekil değiştirmiş cinstendir. Görünüşteki araz (semptomlar), problemin asıl sebebi değildir. Asıl sebep, şekil değiştirerek görünmez olmuştur.

Kişisel-psikolojik problemler, çoğu hallerde tek başlarına değildir. Kişinin hayatında başka problemlerle bağlantılı olarak ortaya çıkar ve çok karmaşımlıdır. Bireyin kendini nasıl gördüğü, yani "benlik kavramı" (self-concept), kişisel problemlerde önemli bir faktördür. Danışmada, bu "benlik kavramı"nın ortaya çıkartılması gerekir. Bu sebepten ki kişisel-psikolojik problemlerle ilgili olarak yapılan rehberlik ve danışma, oldukça bilgi ve hüner isteyen bir psikolojik hizmet alanıdır. Eğer danışman, kendi uzmanlığı dışında kalan bir problemle uğraşmaya kalkışırsa, yardım sağlama yerine, daha da karmakarışık etmiş olabilir.

Heyecansal problemler, akıl ve mantığa hitap eden konuşmalar ve öğütlerle çözümlenemez. Meselâ birey, karanlıktan korkmanın yersiz olduğunu aklıyla bilir fakat bu yersiz korkudan kendisini bir türlü kurtaramaz. Bu sebeple, kişisel problemler iyi bir psikolojik danışmaya ihtiyaç gösterir. Terapiye girilir. Bu terapi sürecinde kişinin, problemini ve sebeplerini gerçek boyutları ile görüp kavramasına, benlik kavramını gerçekler karşısında ayarlamasına ve gereken uyum yollarını bulmasına yardım edilir.

Kişinin problemi çözme çabalarında danışman, samimi, sıcak ve güven verici bir danışma ilişkisi kurar. Kişiye değer verildiğini her vesile ile gösteren, karşılıklı saygıya dayalı dostane bir atmosfer içinde, kişinin kendini ve problemini rahatça inceleme ve ifade etmesine yardım edilir. Danışman, kişiyi ve problemini iyice anlamaya çalışır. Onu dikkat ve anlayışla dinler; zaman zaman yapacağı çeşitli yanıtlarla, yansıtma ve yorumlarla, onu ve problemi anladığını ona yansıtır; ortaya çıkan gerçekleri ona iletmeye çalışır. Kişinin kendini ve gerçekleri kavrayıp benimsiyerek problemine daha etkili çözüm yolları arayıp bulmasına yardım eder.

Görülüyor ki kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberliğin oldukça ayrıntılı ince yönleri vardır; etkili bir şekilde yürütmek için bilgi, beceri ve tecrübe isteyen bir yardımdır. Bununla beraber, öğrencilerin getirecekleri kişisel problemlerin hepsi de aynı karmaşıklıkta değildir. Özellikle, problem henüz çok başlangıçta ise, basit bir yardım yeterli olabilir.

Kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberlikte danışman'ın bir psikiyatrisi veya bir psikoterapist olmasını gerekli kılmaz. Problemin derinliğine, yenilik derecesine göre, çeşitli seviyelerde yardıma ihtiyaç gösterebilir. Öğretmen, rehber öğretmen, danışman veya okul psikologu bu problemlerle kademe kademe uğraşabilir. Grup faaliyetleri ve dostane ilişkiler, birçok problemlerin çözümünde çocuğa destek olucu olumlu bir rol oynayabilir. Çocuğun gelişmesini olumlu şekilde etkileyecek ortamı öğretmen ve diğer okul personeli hazırlayabilir. Ama çocuğun kendi hakkında realist bir görüş kazanabilmesi için daha etraflı ve bireysel bir yardım, yani psikolojik danışma gerekebilir.

Kökleşmeye başlayan psikolojik problemlerle terapiye ihtiyaç olabilir. Bu çeşit danışmanları, doktora derecesinde uzmanlık kazanmış bir danışman'ın yapması düşünülmelidir. İlerlemiş, kökleşmiş problemlerle ya da danışman'ın zaman ayıramaması hallerinde danışan, çevrede yardım alabileceği başka bir kuruma havale edilmelidir.

Kişisel-psikolojik problemlerle ilgili rehberlik, aileyi de kapsıyabilir. İlk ve ortaokul çağlarındaki çocukların problemlerinin çoğunda, aile ve aile içi ilişkilerin olumsuz katkıları görülebilir. Birçok hallerde de çocuğun kişilik gelişmesi hakkında ana baba ile fikir ve işbirliği yapmak gerekebilir. Onlara çocuk hakkında realist bir görüş kazandırmak, çocukla olan ilişkilerini daha olumlu ve verimli hâle sokmak veya bu ilişkileri yeni baştan düzenlemek hususunda ana babalara da yardım edilmesi gerekebilir.

10. BÖLÜM REHBERLİK SERVİSLERİ

Bir bütün olan bireye hizmet edecek rehberlik programının amacına etkili bir şekilde ulaşabilmesi için, sahip olması gereken temel rehberlik servisleri vardır. Bunlar, 1) Bireyi tanıma servisi, 2) Bilgi servisi, 3) Danışma servisi, 4) Yerleştirme servisi, ve 5) Sonuç-izleme servisidir.

1. BİREYİ TANIMA SERVİSİ

Rehberlikte, bireyin gerekli uyumları sağlamasına yarayan kararları alıp plânları yapmasına ve bu plânları uygulamaya koymasına yardım işi, kişi ve kişinin karşılaştığı problem hakkında objektif ve kullanılabilir bilgilere ihtiyaç gösterir. Bireyler birbirlerinden farklı olduğuna göre, okulda her bir öğrenci hakkında bu bilgilerin toplanması gerekir. Bunların toplanması devamlı bir iştir. O halde, birey ve problem hakkında bu bilgileri toplayan bir rehberlik servisine ihtiyaç vardır. Bu servise, bireyi tanıma servisi denir. Rehberliğin ana servislerinden biridir.

Bireyi tanıma servisi, her bir öğrenci hakkında, o öğrenciyi bir birey olarak diğer 'kişilerden ayırt edebilecek ve öğrencinin gelişme seyrini gerçekçi bir şekilde gösterebilecek kullanışlı bilgilerin toplanması, değerlendirilmesi ve kaydedilmesi hizmetleridir.

Kişi hakkında toplanan bilgiler, yalnız rehberlik danışması için değil, öğretmenin öğrencilerini daha iyi tanıyarak derslerini onların ihtiyaçlarına, ilgilerine ve özelliklerine göre ayarlaması; okulun ve eğitim programlarının daha gerçekçi ve yararlı bir şekilde örgütlenip çalışması; bireyin kendini ve çevresini gerçek boyutları ile tanıyıp en uygun kararları alması ve plânları yapması için de lâzımdır. Yâni birey hakkında bilgi, hem kişinin kendini tanıması için, hem de kişiye sunulacak eğitsel ve psikolojik yardım oluşumu için gereklidir.

Rehberlik programı, öğrencinin âzami derecede gelişmesine etkin bir yardım sağlayabilmek için, çocuğun yalnız bir cephesi hakkında değil, bütün yönleri hakkında objektif ve sistematik olarak toplanmış bilgilere ihtiyaç gösterir. Rehberlik, esas itibarıyla, plânlı ve sistemli bir yardımdır. Bu bilgilerin çeşitleri ve toplanma arzı da sistemli olmalıdır. Buna göre önceden planlanmalı ve plâna göre toplanmalıdır.

Kişiyi bir bütün olarak tanıyabilmek ve dolayısıyla büyüüp gelişirken karşılaştığı problemlerin çözümünde gerekli sistematik yardımlarda 'bulunabilmek için onun her yönü hakkında bilgi edinmeye ihtiyaç vardır. Sıhhatli ve sistemli bir şekilde toplanıp kaydedilmiş bilgiler, birçok bakımdan yararlıdır. Yöneticilere, öğretmenlere, ana babalara, psikolojik hizmetler personeline ve bireyin kendine yararlar sağlar. Yöneticiler, okul müfredatında ve eğitim faaliyetlerinde gerekli gelişme ve iyileştirmeleri yapabilmeleri için okuldaki öğrenci nüfusunun niteliklerini, gelişme durumlarını, değişen özelliklerini bu bilgi kayıtlarından saptayabilirler. Öğrenci nitelikleri üzerinde daha etraflı araştırmalar yapılabilirler. Bazı özel sınıfların oluşturulmasında bunlardan yararlanabilirler, öğretmenler, bu bilgilere dayanarak belli bir öğrencinin özellik ve güçlüklerini daha iyi tanıyabilir ve ona göre yardımda bulunabilirler, öğrencilerin okul çalışmalarındaki gelişmelerini daha iyi gösterebilir, öğrencilerin gelişme şekli hakkında somut bir fikir edinebilirler. Velilerle konuşmalarda tek tek ve grup olarak çocuklar hakkında daha somut bilgilere dayanırlar. Öğretimlerini ona göre ayarlayabilirler. Veliler de, eldeki bilgiler sayesinde çocuklarını daha iyi tanıyabilir. Onların eğitsel, meslekî ve psiko-sosyal gelişmelerini daha somut olarak görebilir ve dolayısıyla, okula daha çok yardımcı olabilirler. Sistematik ve objektif bilgiler, kişinin kendisine de önemli yararlar sağlar. Çocuğun kendini daha iyi tanımasına, kendi gelişmesini daha somut olarak görebilmesine, yetenekleri ile çalışmaları arasındaki denge ve dengesizlikleri daha açık görebilmesine ve dolayısıyla daha iyi plânlamalar yapabilmesine yardım eder. Bu bilgiler, rehberlik ve danışma programı için de gereklidir. Hiç bir rehberlik ve danışma faaliyeti, objektif ve sistemli bilgiler olmadan yürütülemez.

NE ÇEŞİT BİLGİLER GEREKLİDİR?

Birey hakkında sistemli olarak toplanıp kaydedilmesi gereken bilgiler çok geniş bir alana yayılır. Birçok yazarlar bu alanları çeşitli şekilde gruplandırıp isimlendirmektedirler. (Meselâ Bak: Smith, 1951, 5. Bölüm; Miller, 1961, 5. Bölüm). Ama amaç hepsinde aynıdır. Biz bu bilgi alanlarını aşağıdaki şekilde inceleyeceğiz. Bu bilgilerin hepsinin her çocuk hakkında ve mutlaka aynı derinlikte toplanması mümkün olmayabilir. Olmasına da gerek yoktur. Tabiatıyla, mümkün olduğu kadar çeşitli, geniş, kullanışlı ve sıhhatli bilgiler toplanmaya çalışılır. Her okul, kendi amaç ve imkânlarına göre, toplu dosya için toplayacağı bilgilerin çeşit ve derinliğini kendi ayarlayabilir.

1) Birey ve Ailesi İle İlgili Bilgiler

Bu bilgi grubu, çocuğun bir birey ve bir aile üyesi olarak belirtilmesini sağlayan bilgilerdir; çocuğun kimliğini belirtir, öğrenciyi anlamakta işe yarayabilecek olan eve ve aileye ait hususlar da bu grupta yer alır. Bu gruptaki bilgiler şunlardır:

a) *Öğrencinin adı ve soyadı:* Öğrencinin bütün adı tam olarak yazılır ki ilk ya da soyadları benzeyen çocuklar birbirine karıştırılmasın. Öğrencinin bir de fotoğrafının bu bilgi dosyasına yapıştırılması arzu edilebilir.

b) *Cinsiyeti:* Çocuğun cinsiyeti, ayrıca kaydedilir. Bazı adlar, her iki cins için de kullanılan adlardandır. Bazı adlar da hiç duyulmamış cinsten ya da yabancı bir ad olabilir. Böyle yabancı ya da duyulmamış cinsten olan adlar, çocuğun ana baba durumu, sosyo - kültürel durumu hakkında bazı önemli fikir verebilir.

c) *Doğum yeri ve tarihi:* Çocuğun doğum yeri ve doğum tarihine ait bilgi, önemli bir bilgidir ve resmî kayıtlardan alınmalıdır. Resmî işlemlerde çok kullanılan bir bilgidir. Çocuğun doğduğu il, ilçe, bucak ve köyü yazılmalıdır. Bu bilgiler, çocuğun gelişmesindeki mahallî etkileri açıklayabilir. Okullarımızda bu bilgilerin bir kısmı öğrencinin okul kayıt dosyasında zaten mevcuttur.

d) *Ailede çocuk sayısı:* özellikle psikolojik danışmada, ailedeki çocuk sayısı ve yaş sırası, çocuğun problemi ve kişiliği hakkında yararlı ipuçları verir. Bu bilgi, babanın meslek durumu, ailenin oturduğu semtin özellikleri, ailenin sosyo - ekonomik - kültürel durumu ve

sağlık durumu ile beraber düşünülünce, daha çok değer kazanır. Çocuğun öğrenim ve meslek plânları, ailenin getirdiği bu şartlardan etkilenir. Bireyin bir ek-göreve ihtiyacı olup olmadığını, giriştiği boş-zaman faaliyetlerini, evde çalışma imkânlarını, evdeki çocuk sayısı etkileyebilir.

e) *Din*: Birçok alışkanlıklar ve tavırlar, ailenin mensup olduğu din öğretilerinden ileri gelir. Dinsel ilkeler ve doğmalar, çocuğun bazı tavır ve davranışlarının ve hattâ problemlerinin kaynağı olabilir. Özellikle karma dinli okullarda, çocuğun arkadaşlık kurmasında ve kişiler arası ilişkilerde dinsel inançlar önemli rol oynayabilir.

f) *Anne ve babanın adları, iş ve adresleri*: Bu bilgiler, çocuğun aile yönünden kimliğinin tesbiti ve hem de haberleşme için lüzumludur. Bazan anne ve baba adının değişikliği, ailenin sosyo - ekonomik -kültürel yapısı hakkında fikir verebilir. Adreste değişiklikler olup olmadığı belli sürelerde kontrol edilmeli, yeni adres hemen kaydedilmelidir. Adres değişimleri, ailenin meslek ve çevre değişimleri gibi sosyo -ekonomik durumundaki değişmelere, ailedeki hareket ya da istikrar derecesine, çocuğun çevresine uyum sıkıntılarına ilişkin ipuçları verebilir. Ailesi sık sık yer değiştiren bir çocuğun okulu ve oturduğu yer değişip duracağından, arkadaşlıklar kurması ve sosyal çocukluk faaliyetlerine katılması engellenmiş olabilir.

g) *Anne ve babanın doğum yerleri ve tarihleri*: Bu bilgiler, ailenin kimliğini saptadığı gibi, ailenin mensup olduğu etnik özelliklere ait ipuçları da verebilir. Yabancı bir memleket adı, ailenin göçmen olduğunu ya da yabancı ülkelerde çok gezmiş bir aile olduğunu gösterebilir. Anne ve babanın yaş durumu, evde çocuk - aile ilişkilerini anlamada aydınlatıcı bir bilgi olabilir. Yaşı ilerlemiş bir anne babanın ilkokuldaki çocuğu ile kendileri arasındaki psiko - sosyal ilişkilerin, genç anne babanınkinden farklı olması beklenebilir.

h) *Anne babanın meslekleri ve ailenin ekonomik durumu* : Bu bilgi, çocuğun öğrenim ve meslek plânlarında önemlidir. Ailenin sosyo - ekonomik durumunu anlamakta önemlidir. Ailenin ekonomik durumunu genel kategoriler içinde belirlemek mümkündür. Bunu saptarken 5'li değerlendirme cetvelinden yararlanılabilir. Bu cetvel, "çok iyi", "iyi", "orta", "orta altı", "zayıf" gibi beş gruba bölünmüştür. Aile için uygun bölüm işaretlenir.

1) *Anne ve babanın öğrenim durumu:* Bu bilgi ailenin kültür durumunu gösterir. Dolayısıyla de sosyo - ekonomik duruma ait indekslerden biri olabilir, özellikle öğrencinin okul ve eğitime ait tavırlarını ve değer hükümlerini anlamakta ve öğrenim plânlarının yapılmasında çok işe yarar. Üniversite mezunu anne ve baba, çocuklarının üniversiteye devamını genellikle isterler. Hattâ öğrenimi yarım kalmış ya da üniversiteye gitme imkânını bulamamış bir anne veya baba, bazı hallerde, kendilerinin içlerinde kalmış heveslerini doyurmak için (farkında -olmadan), çocuğu, yetenek ve ilgilerinin üstüne ve dışına zorlayabilir.

j) *Ailenin yapısı ve anne ve babanın evlilik durumu:* Evde anne -veya babanın yokluğu, özlük üveylik, anne babanın ilk evliliği veya kaçınıcı evliliği olduğu, ailenin kalabalıklığı, evde çekirdek aile dışında üyelerin bulunması gibi faktörler, çocuğun uyum ve heyecansal gelişimini etkiler. Evde büyükanne, dede ya da akrabadan birinin bulunması, aile - içi ilişkileri, dolayısıyla çocuğun tavır ve davranışlarını, değerler sistemini etkiler.

k) *Evde konuşulan dil:* Okuma, yazma ve konuşma güçlüklerinin kökü, bazan evde Türkçeden başka bir dil konuşulmasında olabilir. Türkçenin değişik bir ağızla konuşulması da bazı bölgeler için sorun yaratabilir. Evde Türkçeden başka bir dil konuşulması, ailenin sosyo -kültürel durumu, yabancı evlilikleri ve çocuğun olduğu kadar ailenin de uyum sorunları olabileceği hakkında bazı ipuçları verebilir.

2) Okul Başarısı

Derslerde alınan notlar, notlardaki genel eğilim; en çok ve en az başarı sağlanan dersler, okulca uygulanmış basan testleri sonuçları toplanıp kaydedilir. Bu bilgiler, öğrencinin akademik yeteneği, ilgileri, okula uyumu, öğrenim ve meslek plânlarının realistliği hakkında önemli ipuçları verir.

3) Sağlık

Sağlık, bireyin gelişme seyrinin önemli bir cephesidir. Okullarımızın çoğunda bu hususa gerektiği oranda önem verildiği söylenemez. «Çocuğun boyu, ağırlığı, çocukluk hastalıkları, geçirdiği önemli hastalıklar ve kazalar, görme ve işitme durumu, diş sağlığı, yapılan aşılar, sağlık alışkanlıkları, beden ârıazaları belli dönemlerde yapılan genel muayene sonuçları gibi sağlık bilgileri çocuğun toplu dosyasına kaydedilir. Bu işler, okulun bir sağlık plânına sahip olmasını gerektirir.

Öğrencinin ruh sağlığına ait bilgiler, yapacağı uyumlarda, başarı ve gelişmesinde çok önemlidir. Ruh sağlığı ile ilgili bilgiler, toplanması zor olmakla beraber, elde edilince dosyaya kaydedilmelidir. Okul bu hususlarda, ilgili sağlık kurumlarından yardım isteyebilir.

4) Devam Edilmiş Diğer Okullar

Çocuğun sık sık okul değiştirmesi, onun uyum sorunlarını anlamada önemlidir. Sık sık okul değiştirmek, öğrencinin bir çevreye ve topluluğa yeteri uyum sağlamasına imkân vermez. Onun arkadaşlıklar kurabilmesini engeller. Derslerde bir şeyler öğrenip başarılı olmasını da köstekler. Bütün bunlar, çocuğun okuldan soğumasına yol açabilir. Bu bilgiler, ailenin çalışma hayatı, sosyo - ekonomik durumu hakkında da fikir verebilir.

5) Test Sonuçları

Çocuğun zekâ seviyesine; sayısal, dilsel, artistik, mekanik yetenekler gibi özel yeteneklerine; ilgi tiplerine; kişilik özelliklerine ait test sonuçları, toplu dosyasına kaydedilir.

Testler, çocuğun psikolojik niteliklerine ait objektif bilgi sağlıya-bilen önemli araçlardır. Testlerden sağlanan bu bilgiler, çocukların gelişmelerini izlemekte ve birçok problemin niteliklerini anlamada çok yararlıdır. Okul, testlerin yaygın olarak uygulanabileceği en uygun bir yerdir. Okulun, belli maksat ve hedeflere göre çizilmiş bir test programı olmalıdır. Çünkü testlerden sağlanan bilgilerin çocuğun gelişmesini anlamada ve probleminin çözümünde işe yarayabilmesi için sistematik ve plânlı bir şekilde uygulanmış test sonuçları olmalıdır. Testlerin akla gelen rastgele zamanlarda ve rastgele testlerin uygulanması bir yarar sağlamaz. Bu sebeple, okulun belli amaçlara göre çizilmiş test programında hangi testlerin, ne zaman ve kimler tarafından uygulanacağı belirlenmelidir.

6) Sınıf-dışı Faaliyetler

Çocuğun katıldığı sınıf - dışı faaliyetler, onun ilgilerini, özel yönelimlerini belli eder. Bu faaliyetler, çocuğun ilgilerinin şekli bulmasına ve yönlenmesine, başkalarıyla beraber çalışabilme hünerleri geliştirmesine, çocuğun liderlik ve lidere uyma yetenekleri geliştirmesine yardım eder. Çocuğun sınıf - dışı faaliyetlerine ait bilgiler, toplu dosyanın akademik başarıyla ilgili kısmı ile birlikte dikkate alınır, çocuğu daha iyi belirginleştirebilir.

7) Bireyin Plânları ve İlgileri

Çocuğun meslek, öğrenim ve diğer hususlara ait sahip olduğu plânlar ve ilgiler, öğretmen ve danışman için çok önemlidir. Çocuğun geleceğe ait şekil kazanmış plânlar ve yoğunlaşmış ilgilerinin olması, onun gelişip olgunlaşma derecesini, sorunlarına yaklaşımını ve uyum sağlama yeteneğini gösterir. Bu alandaki bilgiler; çocukla yapılacak görüşmeler, anketler, gözlemler yolu ile öğrencinin kendinden, öğretmenlerden, velilerden sağlanabilir.

8) İş Tecrübesi

Öğrencinin çalışmış olduğu işler, onun ilgilerini, plânlarını anlamakta, ona eğitsel ve meslekî rehberlik yapmada önemli bilgilerdir. Öğrencinin, işi bizzat deneyerek çalışma hayatı hakkında ilk-elden bilgi kazanması, kendinin iyi ve eksik taraflarını görüp anlaması, iş hayatında başka çalışanlarla ilişki kurabilmeyi öğrenmesi ve iş başındaki tavrını, iyi ve eksik taraflarını görüp anlaması önemli bir kazançtır. Bu çeşit tecrübe ve kazancın, psikolojik danışmada önemli değeri vardır.

9) Vaka Kayıtları

Öğrencinin tipik ve manidar davranışları, olayları, öğretmenler tarafından gözlemlenir ve vaka kaydı tekniğine uygun olarak kaydedilir. Canlı olarak kaydedilmiş bu gözlem ve olaylar, öğrencinin tipik ve manidar tavırlarını, sosyal ve heyecansal olgunluk seviyesini, umularını, korku ve kaygılarını, değerler sistemini, kişilik yapısını anlamada çok işe yarar. Vaka kayıtları toplu dosyada bir zarf içinde biriktirilip saklanır ve belli süreler içinde, çocuğun gelişme seyrini işaret eden manidar vakalar özetlenerek toplu dosyaya geçirilir.

10) Otobiyografi

Öğrencinin kendi görüşü ile kendini, ailesini, geleceğe ait plânlarını yazılı olarak anlatmasıdır. Bu bilgiler, onun kişilik yapısını, psikolojik dünyasını, plânlarını, umu ve özlemlerini, çabalarını, değerler sistemini anlamaya çok yardımcı olur. Türkçe, edebiyat derslerinde kendini anlatması istenen bir kompozisyon konusu verilir. Bu kompozisyon, okunup değerlendirilir fakat çocuğa iade edilmez; çocuğun toplu dosyasında muhafaza edilir.

11) Çevre Faaliyetlerine Katılma

Çocuğun okul dışında, oturduğu çevrede katıldığı faaliyetler de çocuğu "bütün" olarak tanımaya yardım eder. Bu faaliyetler, sosyal, kültürel, ekonomik ve dinlenme faaliyetleri olabilir. Ama bu bilgilerin sağlıklı olarak toplanması zordur. Çocuğu bu faaliyetler içinde gözleme imkânını bulmak kolay değildir. Onun için bu çeşit bilgiler, genellikle toplu dosyada yer almaz.

12) Danışma Görüşmeleri Özeti

Öğrenciyle yapılan eğitsel meslekî veya psikolojik danışma serisi sona erdikten sonra bu serinin önemli noktaları vurgulanarak kısa bir özeti, bir örneği Ek-I'de verilmiş olan toplu dosyada ayrılan yere kaydedilir. Bu suretle öğrenciyle yapılmış olan danışmaların mahiyeti, kapsamı, zamanı ve sonucu görülmüş olacaktır.

13) Sonucu-izleme

Öğrenciye verilen rehberlik hizmetlerinden alınan sonuçların dosyaya kaydı gereklidir. Bu bilgiler, rehberlik hizmetlerinin ve okulun diğer çalışmalarının değerlendirilmesinde de çok işe yarar.

TOPLU DOSYA

Kişi hakkında toplanan bilgilerin saklanması, hafızaya terkedilemez. Bireyi tanımak için devamlı ve sistemli bir emek sonucu toplanan bilgiler, eğer bir yere kaydedilmezse zamanla kaybolup gider ya da yanlış şekillerde hatırdaki kalır. Her problem ortaya çıkışında aynı emeklerin yeni baştan sarfedilmesi gerekir. Ayrıca, bazı bilgiler vardır ki zamanında toplanıp kaydedilmezse, ileriki yıllarda bu bilgileri elde etmeye imkân olmayabilir. Bu sebeple, birey hakkında toplanan bilgilerin elenerek tasnif edilmesi ve kişinin büyüme ve gelişmesini gösterecek bir biçim ve sıra içinde bir dosyaya kaydedilmesi gerekir. Öğrenciye daha iyi yardım verebilmek için toplanmış olan bu manidar ve önemli bilgilerin sistemli bir şekilde özetlenerek kaydedildiği bu dosyaya **toplu dosya** denir. Toplu dosya, çocuk ve onun gelişme seyri ve seviyesi hakkında somut bilgilere ihtiyaç gösteren psikolojik hizmetler programı için mutlak gerekli bir araçtır.

Toplu Dosya Şekilleri

Belli başlı dört tip toplu dosya şekli vardır :

1) Karton tipi dosya : Dosya büyüklüğünde tek bir kartondur. Kartonun ön ve arka yüzleri, bilgi kategorilerine göre çizelgelere ayrılır. Bütün bilgiler, kartonun ön ve arka yüzlerindeki bu çizelgelerde yer alır. Onun için kartonda çizelgelerin hiç yer kaybetmeden, fakat bilgi kaydına yeterli imkân verecek biçimde ayarlanması gereklidir.

2) Karton dosya tipi: Bilinen dosya şeklidir. Bilgi grupları, dosyanın içli dışlı dört sayfasına ayarlanır. Toplanan bilgiler, dosyanın içli dışlı sayfalarına kaydedilir. Ayrıca, anket cevapları, danışma görüşmelerinin özet kâğıtları, otobiyografi, vaka kaydı zarfı gibi parça halindeki kâğıtlar da bu dosya içinde muhafaza edilir. Okullarda daha çok bu tip toplu dosya kullanılmaktadır. Dosyaların saklanması kolaydır. Bütün bilgileri topluca içerir. Ek. I'de verilen toplu dosya örneği bu tiptendir.

3) Defter tipi dosya: Bu dosya, bir kapak içinde, defter yaprakları dipteki ipe geçirilmiş şekilde olan defter tipinde bir dosyadır. Son kapakta da dosya büyüklüğünde bir zarfı bulunur. Bu zarf kapağa yapışık. Mülakat özet fişleri, vaka kayıtlar, otobiyografi, fazla fotoğraflar, pullar gibi ayrı parça halindeki kâğıtlar bu zarfa konur. Gerekğinde dipteki ipe yeni yapraklar geçirilebilir. Halen okullarımızda kullanılmakta olan öğrenci dosyaları bu tiptendir. Rehberlik ve danışma hizmetleri için buna benzer" bir dosya geliştirilip okulun rehberlik ve danışma ofisinde muhafaza edilir.

4) Kardeks tipi dosya: Her öğrenci için 20X12 cm. büyüklüğünde birkaç karttan oluşan bir dosya tipidir. Her kartta belli bilgi alanlarının çizelgeleri vardır. Meselâ, okul başarısı, test sonuçları gibi başarı ile ilgili bilgiler bir kartta, sağlık ve bedensel gelişme diğer bir kartta olur. Kartın her iki yüzü de yer ziyan edilmeden değerlendirilir. Bu tip dosyanın avantajı, öğrencinin problemi ile uğraşırken, bütün dosyayı birden çıkarmak yerine, hangi alandaki bilgi lazımsa o kart çıkartılabilir. Bilgiler kartlara geçirilirken, kartlar birkaç kişiye birden verilerek bilgiler doldurtulabilir. Ama birkaç karttan oluşan bu dosyalar fazla yer tutar. Dikkatli kullanılmazsa kartların kaybolma, yer değiştirme ihtimalleri çoktur.

Ek. I'deki toplu dosya örneğine dikkat edilirse, kâğıdın her tarafından yararlanıldığı, yer zayi edilmediği görülür. Okullarımızda halen kullanılmakta olan dosyalar, kapaklarında ve içlerinde boş yer bırakılmamak suretiyle sayfa adedi azaltılarak ve bilgi kaydetme yerleri daha

şematik hâle getirilerek iyileştirilebilir. Bütün okul seviyeleri için aynı tip dosyanın kullanılması daha uygun olur. Bu dosya, çocuğu, ilkokuldan itibaren bütün okul hayatınca takip etmelidir.

Toplu Dosyada Aranacak Nitelikler

Toplu dosyada aranacak belli başlı nitelikler şunlardır:¹

- 1) Dosya, çocuğun sürekli gelişmesini yansıtabilecek şekilde kronolojik olarak düzenlenmelidir.
- 2) Dosya, bütün okul seviyelerini kavrayabilecek şekilde olmalı ve çocuğu takip etmelidir.
- 3) Dosyayı inceliyene, çocuk hakkında en kısa zamanda bilgi verebilecek biçimde şematik olmalıdır.
- 4) Ölçme sonuçları, dosyaya, mukayese imkânları verecek şekilde kaydedilmelidir. Karşılaştırmaya esas olacak normların veya ölçülerin belirtilmiş olması gereklidir. Meselâ, test puanlarının karşılaştırma normları veya puanın cinsi belirtilmelidir.
- 5) Test puanları gibi sayısal bilgiler, incelemeyi süratlendirmek için, mümkün olan yerlerde grafiksel olarak ifade edilmelidir.
- 6) Dosyaya giren bilgiler, sağlıklı 'olarak toplanmış güvenilir bilgiler olmalı ve gerçekten kişiye yardımda ihtiyaç duyulan kullanılabilir bilgiler olmalıdır.
- 7) Dosya, okulun ana amaçlarını yansıtabilecek biçimde olmalıdır. Meselâ bir meslek okulunda, öğrencinin meslekî yönelme ve gelişmesini belirtebilmelidir.
- 8) Dosyanın nasıl tutulacağını ve kullanılacağını belirten bir açıklaması olmalıdır.

Toplu Dosya Geliştirilmesi

Bir okul için toplu dosya geliştirilirken şu temel noktalar dikkate alınmalıdır :

- 1) Okulun amaçları maddeler halinde belirlenmelidir.
- 2) Okulun ihtiyaçları ve faaliyetleri incelenmelidir.

¹ BAK: Hatch, 1951 ; Traxler ve North, 1966.

3) Okulda halen kullanılmakta olan toplu dosyanın iyi ve eksik tarafları gözden geçirilmeli; düzeltilerek kullanılabilme imkânları düşünülmelidir.

4) Başka okullarda dosya için neler yapıldığı gözden geçirilmelidir.

5) Toplu dosyadaki bilgilerden hangilerinin kimler tarafından ve nasıl tutulacağı bir plâna bağlanmalıdır. Meselâ, sağlıkla ilgili bilgiler, okul doktoru (veya hemşire) tarafından; çocuğun adı, doğumu, ilgilendiği şeyler, öğrenim ve meslek plânları, iş-tecrübesi, katıldığı sınıf -dışı faaliyetler ve benzeri bilgiler öğrencinin kendisi tarafından; disiplin, devam, ders notları idare tarafından; psikolojik test sonuçları ve mülakat bulguları danışman tarafından tutulabilir. Bunlar, okulun kendi bünyesi ve imkânlarına göre ayarlanabilir.

Bilgi Toplama Yolları

Toplu dosyaya girecek bilgileri elde etmek için birçok yollar vardır. Bunlar; gözlem, testler, vaka kayıtları, anketler, değerlendirme cetvelleri, mülakat, otobiyografi, sosyometri, kimdir-bu gibi bilgi toplama teknikleridir. Bilgi toplama teknikleri, bundan sonraki bölümde ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

2. BİLGİ SERVİSİ

Bireyin kendisine ve çevresine sağlıklı bir uyum sağlayabilmesinde realist bilgilere ihtiyacı vardır. Eğer öğrenciler, kendileri ve çevrelerindeki imkânlar hakkında doğru bilgiye sahip olurlarsa, daha sağlıklı öğrenim ve meslek plânları yapabildiklerini gösteren deliller vardır (Süper, 1948). Güvensizlik, kaygı, yığı, gerçeğe uymayan plânlar ve sonuç getirmeyen çalışmalar gibi öğrencinin öğrenim başarısını aksatan engeller, ona, gerekli bilgiler verildiği zaman oldukça kolay bir şekilde ortadan kaldırılmaktadır (Hatch, 1951). Rehberlik programı, bu bulguları da dikkate alarak, öğrencilere gerekli eğitsel, meslekî ve sosyo -kültürel bilgileri vererek yardım etmek zorundadır. Öğrencinin realist kararlar verip plânlar yapmasında ve bu plânları yürürlüğe koyarak en uygun uyumları sağlamasında gerekli meslekî, eğitsel ve sosyo-kültürel bilgileri sağlayan ve bireylere ulaştıran bir servise, *bilgi servisi* denir. Bilgi servisi, bireyi tanıma servisi ile karıştırılmamalıdır. Bireyi tanıma servisi, bireyi kişi olarak tanımak için çalışır. Bilgi servisi ise,

yollar da Grup Rehberliği Bölümü'nde etraflıca ele alınmış olmakla beraber, bu terimlerle ilk karşılaşan okuyucu için kısaca gözden geçirilecektir.

Duruma alıştırma: Öğrencinin okulu tanınması ve okulun da öğrenciyle ilk temas için genellikle gruplar halinde, okulun ilk haftası içinde yapılan plânlı tanıtma çalışmalarına duruma alıştırma denir. Küçük gruplar halinde çocuklara okul gezdirilir; okulun çeşitli yerleri ve öğrencilere, velilere sunduğu servisler (hizmetler) tanıtılır. Öğrencilerin sosyal bir ortam içinde öğretmenleriyle temasa gelmesi sağlanır. Okulun amaçları, kuralları, çalışma tarzı, kütüphaneden, lâboratuvarlardan, kantinden yararlanma tarzı, vb. öğrencilere tanıtılır. Okulu tanıtan bir elkitabının hazırlanıp öğrencilere dağıtılması çok yararlı olur. Yeni öğrencilere bu elkitabından mutlaka verilmelidir.

Genellikle, bir üst ve alt okul arasında bağlantı kurma işi de, bir duruma alıştırma (oryantasyon) faaliyetidir. Üst ve alt okullarla bağlantı kurma işi iki şekilde yürütülebilir. Üst okul, kendisine en çok öğrenci gönderen alt okula kendi temsilcisini gönderir. Bu temsilci, alt okulun öğrencileri, velileri, öğretmenleri ve yöneticileri ile toplantılar düzenliyerek kendi okulu hakkında bilgi verir. Bilgi verme konferansları sonunda daima bir soru-cevap kısmı olmalıdır. Bu kısımda öğrencilerin kafasını kurcalamakta olan birçok hususlar cevaplandırılmaya çalışılır. Tanıtma bilgileri; okulun yeri, amaçları, öğrenci nüfusu, mezunların genellikle girdiği üst okullar ve işler, okulun özellikleri, sunduğu hizmetler, sınıf geçme ve okul bitirme şartları, not sistemi, vb. gibi noktaları kapsar. Bu bağlantı konferansları, genellikle, öğrencilerin bu okula girmeye yakın oldukları (meselâ bahar semestirinde) olmalıdır.

Diğer bir yol da, son sınıf öğrencileri bir üst okula ziyarete götürülür, öğrenciler ve ilgilenen ana babalar, küçük gruplar halinde okulu gezer, açıklamaları dinlerler. Her grup, ziyaret edilen okulun öğretim üyelerinden biri tarafından aydınlatılır. Üst okulun son sınıf öğrencilerinin ev sahipliği yapmalarının çok yönlü yararları vardır.

Çevre taramaları: Okulun bulunduğu kasaba ya da semtteki işler, sosyal imkânlar, vb. gibi ele alınacak bir konu bakımından belli sınırlar içinde öğrenciler tarafından taranmasıdır. Elde edilen bilgiler tasnif edilip özetlenir.

Özel günler: Çoğu 'kez bahar s0mestirinde, 0zellikle okulu bitirip ayrılacak 0ğrencilere, meslekleri ve 0vredeki iş hayatını veya gidilebilecek okulları tanımak i0in girişilen bir dizi faaliyetlerin yer aldığı g0nlerdir. Bir g0n ya da bir hafta s0reyle bu tanıtma faaliyetleri yoğunlaştırılır. Eğer tertiplenen bir "okullar g0n0" ise, 0ğrencilerin gidebilecekleri okulların yetkilileri davet edilir. Bunlar, okulları hakkında konferans ve sohbetlerde bulunur, 0ğrencilerin sorularını cevaplandırırılar. 0ğrenciler, ayrı gruplar halinde bazı okulların niteliklerini, avantaj ve dezavantajlarını tartışabilirler.

3. DANIşMA (Y0NTEME) SERVİşİ

Psikolojik danışma (y0nteme) servisi, rehberlik programının ana mihveri olan bir servistir. B0t0n diğer rehberlik servislerinin sonal (nihâi) amacı, 0ğrencinin danışmanla karşı karşıya gelerek y0nsetilmesini, problemi hakkında yeni ve ger0ek olguları g0rerek daha etkili bir uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Bireyi tanıma servisinin kişiye ait ve bilgi servisinin okul ve mesleklere ait topladığı bilgiler, aslında hep danışma servisinde 0ğrenciye yardım i0indir. Bu bilgiler kullanılmadığı takdirde, beyhude emek harcanmış demektir. 0ocuk ile kendisi ve 0vresi hakkındaki bilgilerin karşı karşıya getirilebileceği yer, bu psikolojik danışma (y0nteme) oturumlarıdır.

Psikolojik danışma, 0eşitli şekillerde tarif edilmiştir. Bu konu, I ve 2. B0l0mlerde de a0ıklanmıştır.¹ Mowrer, danışmayı, normal kaygılar diyebileceğimiz tamamen bilin0li gelişmeler sonucu sıkıntıya d0řm0ř kimselere verilen uzman yardımıdır diye tarif etmiştir (Mowrer, 1951, s. 23). Robinson (1950, s. 3), danışma oluşumunu, problemlili bir kimsenin kendisine ve 0vresine daha etkili bi0imde uyumuna yardım i0in danışmanla danışan arasında cereyan eden y0z y0ze ve bireysel bir etkileşimdir diye tarif etmiştir. Bu etkileşim durumu, danışan ve problemi hakkında bilgi edinmek ve gerekli bilgileri danışana vermek i0in yapılan danışma g0r0şmesini; danışanın yeter olgunluğa ulaşmasını sağlamak i0in yapılan gerekli bireysel 0đretimi; danışanın yeni kararlar verebilmesi ve terapi i0in yapılan gerekli yardımları i0erir. Gustad, 0eşitli tarifleri g0zden ge0irdikten sonra ř0yle demektedir: Psikolojik danışma (y0nteme), danışman ve danışandan oluşan iki

¹ Daha geniş bilgi i0in BAK : H. Tan, *Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi*, istanbul: M. E. B, 1989.

kişilik bir sosyal ortamda, kişi kişiye yürütülen bir öğrenme oluşumudur. Bu ortamda, gerekli psikolojik bilgi ve becerileri kullanmakta olan danışman, karşısındaki problemlili kişinin ihtiyaçlarına uygun metotları uygulayarak, bireyin kendini daha iyi tanımasına ve kabul etmesine; bireyin bu tanıma ve kabullenmesi sonucu, toplumda daha mutlu ve verimli bir kimse olmasında rol oynayacak daha açık ve realist .amaçlarla gelişmesine yardımda bulunmaya çalışır (Gustad, 1963, s. 17). Bu yüz-yüze olan öğrenme ilişkilerinin dayandığı temel teknik, yöntemle, yani danışma görüşmesidir. Gustad, danışma ilişkisini, bir öğrenme oluşumu olarak ele almaktadır. Danışan, danışma oturumunda, kendisi ve çevresi hakkında yeni bilgiler ve görüşler öğrenir; eski yanlış öğrenmelerini değiştirir.

Yukarda belirtilen tariflerin hepsinde ortak olarak vurgulanan noktalar, danışma oluşumunun, uzman bir danışman ile problemlili danışan arasında yüz yüze ve kişi - kişiye cereyan eden psikolojik bir yardım ilişkisi olmasıdır. Bu yardım oluşumu, sınıftaki öğretmenden farklı olmakla beraber, bireysel bir öğrenme oluşumudur. Bir uzman olan danışman'ın yardımı ile birey, kendi problemlili anlayıp kendi çözümleyecektir.

Okulda psikolojik hizmetlerin ana mihreri olan danışma (yönteme) servisi, programda planlanması en çok dikkat isteyen ve çalışır hale getirilmesi en zor olan bir servistir. Bu servisin organizesinde şu hususlara dikkat etmek lâzımdır:

1) Bütün programı, okul yönetiminin fikren ve maddeten desteklemesi lâzımdır. Bu destekleme, eğitim programı içinde rehberlik hizmetlerine mutlak ihtiyaç olduğuna inanılması, gerekli personelin, paranın, malzemenin ve çalışma yerinin sağlanması, okul programında .rehberlik faaliyetleri için yer ayrılması şeklinde olur.

2) Okuldaki psikolojik hizmetler programının başına, güçlü ve bu .alanda yetişmiş bir liderin konması gereklidir. Bu lider, öğretmenlerin .rehberlik anlayışı kazanmasına, rehberlik faaliyetlerinin plânlanıp koordine edilmesine, programın herkes tarafından anlaşılmasına ve çevre .ile rehberlik programı arasında bir işbirliği kurulmasına yardım eder.

3) Öğretmenlerin işbirliği, desteği ve çalışmalara katılmaları sağlanmalıdır. Danışman, psikolojik danışma ve diğer rehberlik faaliyetlerini kendi başına yürütemez. Bilgilerin hepsini kendisinin toplamması mümkün değildir. Bazı bilgiler için öğretmen daha etkili noktadadır.

4) Öğrencilere, psikolojik danışma servisi tanıtılmalı ve yararlanmaları sağlanmalıdır. Birçok öğrenciler okuldaki hizmetlerden habersizdir. Ya da çekinirler; danışman'a başvurmayı, arkadaşları arasında utanılacak bir hal sayabilirler. Onun için danışman, psikolojik danışma servisini öğrencilere olumlu bir şekilde tanıttacak yollar yaratmalı, servisten yararlanmak için onlarda ilgi ve istek yaratmalıdır. Bunu sağlamak için danışman, a) fırsat düştükçe öğrencileri danışma odasına görüşmeye davet eder, b) görüşme esnasında öyle bir olumlu atmosfer yaratır, öğrenciyi öyle motive eder ki, öğrenci kendiliğinden problemini anlatmak, başka görüşmelere gelmek arzusunu duyar, c) öğrencilerde danışmaya (yönetmeye) karşı arzu ve olumlu tavırlar yaratacak şekilde bazı geziler, sınıf tartışmaları gibi durumlardan yararlanabilir, d) öğrencilerle hasbî ve kişisel ilişkiler kurarak, okulda ne çeşit çalışmalar yaptığını bazı öğrencilere belirtir, öğrenciler arasında "danışman" olarak sempati kazanır (Robinson, 1950, s. 37-40). Danışma odasının kimse tarafından rahatsız edilmeyen sakin ve bağımsız bir oda olması, danışman'ın kılık kıyafeti, nezaket ve samimiyeti, çocuğa tavır ve davranışları ile öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yaratır.

5) Danışma çalışmaları için maddî imkân ve kolaylıklar sağlanmış olmalıdır. Her öğrenciye ait toplanmış bilgiler olmalı; bu bilgiler, danışman'ın eli altında olacak şekilde kolay ve pratik bir yerde muhafaza edilmelidir. Danışma görüşmelerinin rahatça yürütülebileceği bir oda olmalı, ve oda sâde fakat ferah ve sevimli bir şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Danışman'ın, uygulanacak psikolojik testler ve yazışmalarda kullanabileceği bir bütçesi olmalıdır.

Okul rehberli ve danışma programı, çevredeki sağlık, psikiyatri, iş bulma, geniş personel kullanan firmalar gibi kurumlardan haberli olmalı ve onlarla yakın bir işbirliği kurabilmelidir. Çocukların getirdiği bazı problemler, danışman'ın uzmanlık alanı dışında kalabilir. Bu gibi hallerde öğrenciyi daha yetkili bir kaynağa havale edebilmelidir.

PSİKOLOJİK DANIŞMA ÇEŞİTLERİ

Danışma (yönteme) ameliyesi, dayandığı yönteme (danışma) teorisine göre; a) geleneksel, b) demokratik, ve c) karma (eklektik) danışma olmak üzere üç çeşittir. Geleneksel danışmaya, otoriter danışma, güdümlü danışma ya da danışman - yönlü danışma da denmektedir. Demokratik danışma, güdümsüz ya da danışan - yönlü danışma olarak da adlandırılır.

a) Geleneksel (güdümlü) danışma:

Geleneksel danışma (yönteme) anlayışına göre, birey, bilgi eksikliği veya konuya tek taraflı bakışı sebebiyle çoğu kez problemini çözümleyememektedir. Danışman, profesyonel yetişmesi, bilgisi ve tecrübesi icabı, problemin nasıl çözümlenebileceğini gösterebilecek durumdadır. Danışma, esas itibarıyla, ussal bir ameliyedir. Bireydeki bir uyumsuzluk, onun düşünme ve görme kabiliyetini tümünden ortadan kaldıramaz (Williamson, 1950). O halde danışman, problemi dinler; gerekli testleri uygular, bilgileri toplar, teşhisini koyar ve gerekli tavsiyelerini yapar. Önemli olan, kişiden ziyade problem ve problemin çözümüdür.

Bu anlayışa göre danışma (yönteme), şu aşamalardan geçer:

1) Bilgi ve tahlil : Kişiyi ve problemini anlamak için çeşitli metot ve tekniklerle gerekli bilgiler toplanır ve tahlil edilir.

2) Sentez : Danışanın ve probleminin tam bir tablosunu çizmek için kişi ve problemi hakkında toplanmış olan bu bilgiler bir araya getirilip sentez edilir.

3) Teşhis: Toplanan bilgiler, tahlil edilerek, yorumlanarak ve birleştirilerek problemin mahiyeti ve sebepleri hakkında bir yargıya varılır.

4) İleriye tahmin : Problemin geleceğine ait hipotezler kurulur.

5) Danışma: Gerekli bilgiler toplanıp tahlil ve sentez edilerek konan teşhis ve ileriye yönelik hipotezler kurduktan sonra danışman, danışla bir seri danışma etkileşimine girer. Bu etkileşim oluşumunda danışman; a) danışanla sıcak ve samimî bir danışma ilişkisi (rapport) kurar, b) danışanın kendine ait anlayışını işler, c) onunla bir hareket plânı kurar, d) danışanın bu plânı uygulamasına yardım eder, ve e) gerekirse danışanı başka bir kaynağa havale eder.

6) Sonucu - izleme : Danışma ilişkileri tamamlandıktan sonra danışman, yapılan çalışmaların etkisini gözlemler. Gelecekte karşılaşılabilecek problemlerin danışan tarafından çözümlenmesine yardım edilir (Williamson, 1950, s. 101-106 ve 228-237).

Dikkat edileceği gibi, bu danışma teorisinde önemli olan, problemin çözümü ve çözüm için danışman'ın alacağı yerinde ve etkili kararlardır. Bu sebeple, danışanın ne yapacağı, nasıl yapacağı ona danışman tarafından söylenir. Çünkü danışman bu işin uzmanıdır. Bura-

daki danışma ilişkisi, tıpkı hekim/hasta ilişkisi gibidir. Hekim teşhisini yapıp tedavi kararını verir. Reçetesini yazar. O ne derse hasta ona göre hareket eder. Burada akıl, mantık hâkimdir. Hemen işaret edilmelidir ki özellikle heyecansal problemlerde akıl ve mantık çözüm için yeterli değildir.

b) Demokratik (güdümsüz) Danışma:

Bu danışma anlayışına göre, birey kendi problemini çözümleyebilecek yeteneğe sahiptir; bireyin büyüüp gelişmeye doğru doğal bir güdüsü vardır; bazı heyecansal engeller, tedirginlikler, bireyin uyum sağlamasını kösteklemektedir; dolayısıyla danışma oluşumunda her şeyden önce bireyin duyguları, heyecanları, bunlara bağlı olarak algılan önemlidir; eğer uyumu köstekliyen bu engeller ortadan kaldırılırsa, birey problemini kendi çözümlemeye muktedirdir; o halde danışma oluşumunda danışman'a düşen görev, bireyin, engeller yaratan kendi duygularını, heyecanlarını anlamasına, açığa çıkartabilmesine ve onları kabullenebilmesine yardım edecek olumlu, sıcak ve samîmi danışma atmosferini sağlamaktır (Rogers, 1951).

Bu danışma anlayışına göre girişilecek yöntemde, bundan önceki bahiste açıklanmış olan altı aşamadan beşincisi, yâni danışma aşaması önemlidir. Bu ekolün kurucusu Cari Rogers, danışma etkileşiminde şunlar üzerinde ısrarla durmaktadır: Bireyin yardım almak için arzulu olması; danışman tarafından mevcut hâli ile, olduğu gibi, iyi kabul' görmesi (kabullenilmesi), danışanın duygularını, heyecanlarını, korku; ve baskılardan uzak olarak, serbestçe ifade edebilmesi; danışman'ın, bireyin kullandığı kelimeler altında yatan duygu ve heyecanlara yanıtında (mukabele) bulunması; çeşitli yanıtlar ve aydınlatma yolu: ile danışanın kendi problemine gittikçe daha fazla içgörü (nüfuz) kazanması; bu içgörü ve anlayış kazanmanın düşünce ve davranışlar halinde uygulama alanına konmuş olması; ve danışanın danışmandan gittikçe daha az yardım ister olgunluğa erişmesi.

Geleneksel danışma anlayışı ile demokratik danışma anlayışı, ilk bakışta birbirlerine zıt iki uçta gibi görünebilirler. Bu iki anlayışa dayanan danışma metotları tahlil edilince, danışma ilişkilerinin ille de ikisinden biri olması gerektiği görülür. Birisi ille de otoriter yaklaşımı, diğeri ise ille de sâdece dinleme, konuşturma ve yansıtma yaklaşımını kullanır denemez. Her iki danışma anlayışı da, problemin mahiyetine, tabiatına, duruma ve danışmanın özelliklerine göre her iki grup yaklaşım ve metottan aynı şekilde yararlanırlar. Bazı problemler

vardır ki kişi sâdece gerekli bilgilerden mahrum olduğu için problemi çözmemiştir. Gerekli bilgiler verilince problem kısa yoldan çözüme kavuşmuş olur. Geleneksel yaklaşım bu çeşit problemlerde daha etkilidir. Bireyin kendi ile çelişmelere düştüğü problemlerde, yani heyecansal problemlerde ise güdümsüz (demokratik) yaklaşım daha iyi sonuçlar almaktadır (BAK: Bordin, 1946; Snyder, 1947, Robinson, 1950, s. 206 d; Thorn, 1950).

c) Karma (Eklektik) Danışma:

Bütün danışanlar ve problemler için tek tip bir yaklaşım etkili olamamaktadır. O halde, teorik kurallara bakmaksızın, danışanın, problemin ve şartların o anda gerektirdiği en uygun yaklaşımın kullanılması, en etkili sonuca ulaştırır. Önemli olan, teori değil, problemi çözebilmesi için danışana verilmesi gereken psikolojik yardımdır. Danışman, geleneksel ve demokratik danışma anlayışlarının metot ve tekniklerini, durum ve şartların icabına göre rahatça kullanabilir.

Karma danışma yaklaşımı, çeşitli danışma anlayış ve metotlarının rastgele ve eleştirisiz kullanılması demek değildir. Eklektik danışman, hareket serbestliğine sahiptir, ama meslekî görüş ve teoriden yoksun demek değildir. Gerçekte eklektik danışman'ın, yüksek seviyede bir danışma bilgisi, teorisi, felsefesi ve tecrübesi vardır. Çeşitli danışma teori, metot ve tekniklerini ustaca kullanmasını bilir, ama çalışmalarında belli bir teorinin sınırlarına kısıtlanıp kalmak istemez. Probleme, danışana, şartlara ve kendine en uygun düşeceğine ve en iyi sonucu alacağına inandığı yaklaşımı kullanma serbestliğini elinde tutmaktadır. Eklektik danışman da bilimsel çalışan bir uygulayıcıdır. (BAK : Thorne, 1961; Downing, 1968, s. 146d; Shertzer ve Stone, 1968, s. 25id).

Grup Danışması:

Danışma, esas itibarıyla kişiye olan bir psikolojik yardım ilişkisidir. Ama, özellikle okullarda ve kliniklerde yardım götürülmesi gereken birey sayısı çok, danışman azdır. Danışman'ın zamanından ve enerjisinden birden fazla kişinin aynı anda yararlanabilmesi için grup danışması fikri ileri sürülmüş ve uygulanmıştır. Aynı zamanda, grup dinamiklerinin terapötik etkisinden yararlanılacaktır. Danışman, 5-8 kişilik danışan grupları ile danışma seansları yürütür. Grup üyeleri için ortak ya da benzeri sorunlar üzerinde görüşme yürütülür.

Bazı yazarlar, meselâ Hahn ve Maclean (1950, s. 11), böyle bir yaklaşımın yararlı olabileceğinden şüphe etmektedirler. Bununla beraber, daha sonraki araştırmalar ve çalışmalar, küçük gruplarla yapılan danışmalar, en azından bireysel danışmaya yol açmak ve yapılan bireysel danışmaya destek olmak hususunda etkili olmaktadır (Çaplan, 1959; Driver, 1954). Grubun yarattığı sosyal atmosfer, grup dinamizmi, bazı danışanlar ve bazı tip problemler için, bireysel yardım ilişkisinden daha etkili ve daha kestirme bir yaklaşım olabilmektedir. Bu konu, bundan sonraki bölümde daha ayrıntılı açıklanmıştır.

Danışma Ustalıkları:

Danışma, danışmayı yapanın uzmanlık derecesine göre farklı seviyelerde yapılır. Bu sebeple, danışma ilişkilerini yürüten çeşitli seviyedeki personelden beklenen danışmanlık nitelikleri farklı olur.

Birden fazla danışman olan okullarda okulun psikolojik hizmetler programı başında bulunan baş danışman, programın yöneticisi ve koordinatörü olarak genellikle danışma ve terapi ilişkilerine daha az girer. Ancak, diğer danışmanların yetkileri dışına çıkan bazı vakaları üzerine alır. Böyle bir durumda, baş danışman ile diğer danışmanların terapi (danışma) oluşumundaki görevleri arasında bir fark yoktur. Baş danışman, danışma servisinin gelişmesine, etkin bir servis olmasına yardım eder ve bu faaliyetleri koordine eder.

A. Danışmada aranan danışma ustalıkları:

Danışma servisi, bütün rehberlik hizmetlerinin ana mihveridir. Danışma görüşmesi (mülakat) de, danışma servisinin temel tekniğidir. Danışma görüşmesi, danışanla danışmandan oluşan sosyal ortamda karşılıklı saygı ve anlayış içinde bu iki kişi arasında belli meslek kurallarına göre yürütülen, psikolojik yardım amacına yönelik bir konuşmadır. Bütün psikolojik yardım faaliyetleri, danışanla danışman arasında kişi kişiye yürütülen bu kurallı ve amaçlı yardım ilişkisine gelip dayanır. Amaçlı, kurallı, kişi kişiye olan bu psikolojik yardım ilişkisi, danışmada bazı temel danışma ustalıklarını gerektirir:

- 1) Danışma servisi için ustalıklar :
 - a. Danışma görüşmelerinin yapılacağı oda (fizikî çevre), danışmayı kolaylaştıracak ve olumlu biçimde etkileyecek şekilde düzenlenmeli.

- b. Danışmanın kılık kıyafeti, danışanı danışmaya rahatça girebilecek ve rahatça konuşup problemini deşebilmesine yardım edecek biçimde sâde, fakat derli toplu olmalı.
- c. Görüşme tekniklerinde yeterli bir rahatlık kazanmalı.
- d. Gerektiğinde, danışanla ilgili kimselerle ilişki kurabilmeli, onların işbirliğini sağlayabilmeli.
- e. Öğrencilerde danışma hizmetlerine ilgi ve arzu yaratacak şekilde iyi ilişkiler kurabilmeli.
- f. Çevredeki yararlanılabilecek kaynakları iyi tanımalı ve gereken hallerde usûlüne uygun havaleler yapabilmeli.
- g. Öğretmenlerle iyi iş ilişkileri içinde olabilmeli.
- h. Öğrenciye, mesleklere ve öğrenim kurumlarına ait toplanmış bilgilerden zamanında yararlanmasını bilmeli, bu bilgilerle devamlı temas halinde olmalı.
- ı. Dosyada ve el altındaki kaynaklardaki bilgilerin değerlendirilmesinde ustalıklar kazanmalı.
- i. Psikolojik yardıma muhtaç öğrencileri saptamada etkili metotlar geliştirebilmeli; öğrenci ihtiyaç ve problemlerini zaman zaman taramalı.

2) Görüşme ilişkilerine ait ustalıklar :

- a. Danışma oturumlarına daima plânlı ve hazırlıklı girmeli. Bunun için her görüşmeye girişten önce, danışanın dosyasını incelemeli, geçmiş oturumların özetlerini gözden geçirmelidir.
- b) Danışmaya yeni gelen bireyle saygı ve anlayışa dayanan sıcak ve samîmi bir meslek ilişkisi (rapport) kurabilmeli.
- c. Danışanı konuşturmakta etkili yedme tekniklerini yerinde kullanabilmeli,
- d. İyi bir dinleyici olabilmeli,
- e. Danışmanın, problemlerini etraflıca incelemesinde, problemi kelimeler haline getirip ifadesinde ona yardımcı olabilmeli,
- f. Danışanın boşaltmasına, moral kazanmasına zaman zaman fırsatlar sağlayabilmeli,

- g. Danışmayı, gerekli özetlemeleri yaparak, uygun bir şekilde sona erdirebilmeli,
 - h. Görüşme sırasında ortaya çıkacak yeni durumlara göre danışma tekniklerini ayarlayabilmeli; ya da değiştirebilmeli,
 - ı. Danışman, kendini ve kullandığı teknikleri objektif olarak, değerlendirip durmalı.
- 3) Psikolojik testleri kullanma ve yorumlama ustalıkları:
- a. Danışman, kişinin ve problemin teşhis ve tedavisinde kullanılabilecek testler ve benzeri psikolojik araçları iyi tanımalı-
 - b. Testleri uygulayıp yorumlamada gerekli bilgi ve maharetlere sahip olmalı.
 - c. Test sonuçlarını; danışanla, öğretmenlerle, gerekirse ana baba ile tartışarak yanlış kanılara yol açmadan açıklayabilmeli.
- 4) Bilgi toplama ve bunları danışmada kullanma ustalıkları:
- a. Okullara ve mesleklere ait bilgi toplayabilmeli,
 - b. Toplanmışlardan haberdar olmalı ve bunların niteliklerini iyi değerlendirebilmen.
 - c. Toplanan sağlam ve taze bilgileri, ilgililere zamanında duyurma yollarını bilmeli.
- 5) Toplu dosyaları etkili bir şekilde kullanma ustalıkları:
- a. Toplu dosyaya gerekli bilgilerin zamanında ve düzenli bir şekilde kaydını sağlamalı.
 - b. Toplu dosyadaki bilgileri danışmada etkili bir şekilde kullanabilmeli.
- 6) Meslekte kendini geliştirme ustalıkları:
- Danışmanlık mesleğine hazırlanmak için görülen öğrenim, meslekte başarıya ulaşmakta ancak bir temel, bir başlangıçtır. Meslekte taze ve başarılı kalabilmek için danışman kendini daima yenilemek, yeni teknikler geliştirmek, yeni gelişmeleri devamlı izlemek, yeni tecrübeler kazanmak zorundadır. Bireyin tahlili, bireyin gelişmesi ve uyum sağlaması, bilgi toplama ve yorumlama, psikolojik hizmetler programının örgütlendirilmesi, prog-

ramın değerlendirilmesi, sonuçların izlenmesi gibi alanlarda bilgi ve ustalıklarını arttırmalıdır. Meslek kuruluşlarına üye olmalı, bu kuruluşların toplantı ve konferanslarına katılmalıdır.

B. Rehber Öğretmende (Sınıf-Öğretmeni) aranan danışma ustalıkları:

Rehber öğretmen, danışman'a nazaran daha sınırlı alanda danışma sorumluluğu taşır. Daha az karmaşık problemlerle uğraşabilir. Tabii-atiyle, ondan beklenen danışma ustalıkları da o oranda az olur. Meselâ, test uygulama ve yorumlama konusunda bir uzman olmasına gerek yoktur. Bu konuda danışmandan yardım istiyebilir. Danışanın problemi, rehber öğretmenin uğraşamayacağı ağırlıkta ise, danışman'a havale edebilir. Ama danışma ilişkilerine hazırlanma, danışanla rapport kurma, yedme teknikleri, danışmayı kapatabilme gibi danışma tekniklerini kullanabilmelidir. Diğer öğretmenlerle ve rehberlik programındaki personelle işbirliği içinde çalışabilmelidir. Rehber öğretmen, belli bir sınıfın rehber öğretmenidir. Rehberlik ve danışma sorumlulukları yüklenmiş olmakla beraber, öğretim sorumlulukları da vardır. Sorumlu, olduğu grup öğrencileri ile doğrudan temas halindedir.

C. Öğretmende aranacak danışma ustalıkları:

Öğretmen, rehberlik ve danışma hizmetleri için çok önemli bir noktada bulunmaktadır. Öğrencilerle doğrudan karşı karşıya bulunan odur. Onun yardım ve işbirliği olmadan rehberlik ve danışma programının birçok faaliyetleri tam olarak yürütülemez. Öğrencileri yakından, gözlemleme durumunda olan ve problemlerle ilk karşılaşan öğretmendir. Farkında olmasa bile, birçok küçük danışma ilişkileri içinde bulunmaktadır. Onun için öğretmen, rehberlik ve danışma konusunda temel fikirlere ve tutuma sahip olmaktan başka, bazı danışma ustalıklarını da kullanabilir durumda olmalıdır.

Öğretmenin karşılaştığı problemler, genellikle, daha başlangıçta olan, kökleşmemiş, çoğunlukla bilgi ve beceri eksikliğinden ileri gelen cinsten problemlerdir. Bu taze ve basit problemlerle ilgili olarak bazı yardımları yapar. Bu kısa süreli, sade yöntemleri yapabilecek ustalıklara sahip olmalıdır. Öğrencilerdeki manidar davranışlara duyarlı olmalı, manidar bilgileri takdir edebilmeli ve kullanabilmelidir. Öğrenim ve mesleklere ait bilgi kaynakları ile kendi dersi arasında bağlantı kurup durmalıdır. Bütün rehberlik ve danışma tekniklerini bilmesi, öğretmenden beklenemez. Bu sebeple, kendi yeterliği dışına çıkan va-

kaları danışmana havale etme fikrine sahip olmalıdır. Derslerinde iyi bir sınıf atmosferi yaratarak, çocukların iyi uyum sağlamalarına ve gelişme göstermelerine onları daha yatkın hale getirebilmeli, çözemediği problemleri olunca danışma servisinden yardım isteyebilme tavrını kazandırmalıdır. Sınıfında, öğrencilerde problemler doğmasını önleyecek koruyucu tedbirler almalı ve çıkma eğiliminde olan problemleri de daha başında keşfedebilme anlayış ve duyarlılığına sahip olmalıdır.

Danışma Servisinin Planlanması

Danışma (yönteme) servisinin her öğrenciye ulaşması ve çalışmaların plânlı bir şekilde yürütülmesi gereklidir. Bunu sağlamada aşağıdaki şu temel noktalar dikkate alınmalıdır:

1) Danışma hizmetlerini yürütecek personelin saptanması: Belli meslek kıstaslarına (ölçütlerine) göre, danışma hizmetlerinde sorumluluk alacak personel seçilir. Her birinin hangi sınıflara, ya da hangi çeşit problemlerde danışmanlık yapacakları kararlaştırılır. Bu danışmanlar eğer öğretmenlik de yapacaklarsa, danışma sorumluluklarını yürütebilmeleri için ders cetvelinde blok halinde en az 2 saatlik bir danışma zamanı ayarlanmalıdır.

2) Danışman'ın, asıl görevlerini aksatmayacak şekilde ve çok ders saati olmamak üzere, sınıfa girip öğretmenlik yapması, bazı mahzurlarına rağmen yararlıdır. Bu suretle danışman, öğretmenlerin sorunlarını daha kolaylıkla anlar; öğretmen-öğrenci ilişkilerine karşı daha duyarlı ve uyanık olur; ve öğretmenler de danışmanı kendilerinden biri olarak kabullenir, ona daha çok yardımcı olabilirler. Danışman'ın öğretmenlik yapması fikrine karşı olan yazarlar da vardır.

3) Danışman, öğrenci ihtiyaçlarını ve problemlerini, Problem Tarama Listeleri gibi bazı rehberlik araçları ile saptamalı ve bunları girişilecek danışma ve plânlama faaliyetlerine dayanak yapmalıdır.

4) Her öğrenci, mutlaka bir danışmana verilmeli, danışmansız öğrenci kalmamalıdır. Öğrencilerin danışmanlara paylaştırılması içinde öğrenciler tercih hakkına sahip olmalıdır.

5) Gerektiğinde, problemlili öğrencilerin daha yetkili kaynaklara havalesi için, bu kaynakların yerleri ve havale tarzı okulca saptanmalıdır.

6) Öğrencilerin karşılaştıkları problemlerde onlara yardım edebilmek için öğretmenlere görev-içi yetiştirme çalışmaları planlanmalıdır. Görev-içi yetiştirme çalışmaları için yer ve zaman belirlenmelidir.

4. YERLEŞTİRME SERVİSİ

Girişilen psikolojik yardımlar sonucu, danışanın bir sonraki basamağa geçirilerek adım adım sağlamakta olduğu uyum ve gelişmenin bütünleştirilmesi gerekir. Aldığı psikolojik yardımlar sonucu gelişmeler gösteren danışanın bir sonraki basamağa geçirilmesine yerleştirme hizmeti denir.

Yerleştirme servisi, bundan önceki üç bahiste incelenen servislerin, mantıksal bir sonucudur. Bireyi tanıma, onun ihtiyaç duyduğu bilgileri toplayıp kullanışa hazır bulundurma ve danışma ilişkilerine girışerek onun gelişme ve uyumuna yardım gayretlerinden sonra danışanın bir sonraki basamağa geçmesini sağlamak gelir. Danışma oluşumu sonunda ulaşılabacak "bir sonraki basamak" danışanın uygun bir işe, bir okula veya bir okul faaliyetine, ya da sosyal bir duruma girmesi olabilir. Esas itibarıyla bu iş, bireyin yeni duruma, yani "bir sonraki basamağa" sarsıntısız bir geçiş yapabilmesi ve orada başarı sağlaması için bireyin bu duruma önceden alıştırılmasıdır. İş dünyası ile temasa getirme, okulları tanıma gibi "bir sonraki basamağa" geçiş, genellikle, gruplar halinde yapılır. Ama bazı yerleştirme faaliyetlerinin, bireyin kendi sorunu ve ihtiyacını karşılayabilmesi için bireysel olarak yapılması gerekir.

Bazı yazarlar, yerleştirme servisini, yalnız işe yerleştirme olarak dar anlamda almaktadırlar (BAK : Brayfield, 1951). Rehberlik çalışmalarının, meslek rehberliği olarak başlamış olmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Miller (1963, s. 211), yerleştirme servisini, bilgi servisinin bir devamı olarak düşünmektedir. Yerleştirme hizmetlerini "bir sonraki basamağa yerleştirme" olarak geniş anlamda düşününce, birey hakkında bilgiler toplayarak onu tanımak, yapacağı uyumlar ve uygulamalarda ihtiyacı olan bilgileri toplayıp ona vermek, çoğu hallerde yeterli değildir. Çoğunlukla kişiyi danışmaya (yönetmeye) almak gerekli olmaktadır. Yerleştirme, bu danışma ilişkilerinin sonunda yürütülmesi gereken bir hizmet grubudur. Bu hizmetler, kişiyi meslek kararından sonra bir mesleğe yerleştirme, bir okula yerleştirme olabileceği gibi, psikolojik bir problem üzerinde girişilen danışma ilişkilerinden sonra danışanın erişeceği anlayış ve olgunluğun gerektirdiği bir sosyal basamak da olabilir.

Yerleştirme hizmetleri, bir mesleğe ya da bir okula yerleştirme olarak alınınca, üç temel faaliyetin yürütülmesi gerekir :

1) Açık işler, burs yarışmaları ve fakülte kayıtları gibi hususlara ait bilgileri organize ve muhafaza etmek,

2) Öğrencilere bunları duyurmak, ve

3) Öğrencilerin, tercihleri olan okullara ve mesleklere girmelerini kolaylaştıracak yolları araştırmak ve kullanmak.

Daha önce de işaret edilmiş olduğu gibi, birçok okullar mesleğe ve okula yerleştirme işini, kendi eğitim amaç ve fonksiyonları dışında görebilirler. Meselâ, bir fakülte, yıllık yeni öğrenci kontenjanı saptamasında, ülkenin insangücü plânlamasını ve mezunların istihdam imkânlarını dikkate alma alışkanlığında olmayabilir. Bu tutum ve harekette, okulun eğitim anlayışındaki farklılığın rol oynaması kadar, eldeki personel ve para yetersizliğinin de etkisi azımsanamaz. Okul, yerleştirme işini çevredeki İş ve İşçi Bulma Kurumu gibi kurumlarla işbirliği yaparak da yürütülebilir. Bu işbirliğini sağlamakla sorumlu bir danışman'ın olması lüzumludur.

Sık karşılaşılan ve önemli üç yerleştirme faaliyeti, tipik örnek olarak açıklanmıştır :

a) Eğitsel Yerleştirme

Eğitsel yerleştirme belli bir zamanda yapılıp bitirilecek bir hizmet değildir; sürekli bir oluşumdur. Türk okullarında eğitsel yerleştirme şu gruplarda toplanabilir: 1) İleri öğretim için bir okula yerleştirme; 2) lisede fen veya edebiyat kolu gibi kollardan birine yerleştirme ya da yabancı dillerden birine kaydolma; 3) sanat okulları gibi çeşitli branşları olan okullarda branşlardan birine yerleştirme.

Danışman, kişinin toplu dosyasını inceliyerek ve onunla danışma görüşmeleri yaparak birey hakkında ve onun gireceği ileriki okul veya branşa ait bilgiler sağlar ve bilgileri bireye vermeye çalışır. Okulların giriş şartlarını, başvurma şeklini ve sınav tarihlerini öğrenip öğrencilere duyurur. Okulun Yerleştirme Komitesi (eğer varsa), öğrencilerin ilgi duydukları okulları bir anketle saptıyabilir. Bu okullara ait bilgiler toplanır ve öğrencilere ulaştırılır. Bu konuda daha geniş bilgi, Eğitsel Rehberlik bahsinde verilmiştir.

b) Sınıf-dışı Faaliyetlere Yerleştirme

Her öğrencinin kendi ihtiyaç ve ilgilerine uygun bir kol faaliyetine katılması, rehberlik açısından çok lüzumludur. Bazı öğrencilerin katılmamaları, belki de okulda hangi kollardan olduğunu ve ne gibi çalışmalarda bulunduklarını bilmediklerinden olabilir. Yerleştirme servisi, za-

man zaman kimlerin hangi faaliyetlere katıldıklarını belirleyecek taramalar (anketler) yapılabilir; her öğrencinin uygun bir faaliyete katılması, için gerekli tedbirleri alır.

c) İşe Yerleştirme

Yürürlükte olan yasa ve yönetmelikler, belli yaştan küçük olanların! çalışmalarına izin vermemektedir. Ama okul çağında olup da okulda olmayan öğrenciler de hayli çoktur. Meselâ 1956-57 ders yılında 11. sınıf çağındaki gençlerimizin yalnız % 2'sinin okulda olduğu bulunmuştur (Wrinkle, 1957). Geri kalan % 98'inin, çok muhtemelen iş hayatına atılmış oldukları düşünülebilir. Bu durumda, işe yerleştirme çok önemli bir rehberlik hizmetidir. Özellikle lise gençlerinin bir kısmı, yaz tatilinde iş aramaktadırlar. Kimlerin yaz tatilinde işe ihtiyacı olduğu ve bu öğrencilerin çalışmalarına elverişli ne gibi işlerin nerelerde bulunduğu öğrenilir. Öğrencilerin daha önceki iş tecrübeleri, yetenekleri, ilgi, ihtiyaç ve şartları da dikkate alınarak uygun işlere yerleştirilmeye çalışılır.

Çevredeki özel ve resmî sektör kuruluşlarından bazıları yaz tatillerinde bu gençleri çalıştırmaktan memnun olurlar. Bu çeşit kuruluşlar ve kullanabilecekleri eleman sayısı bir iki ay önceden saptanır. Bunlar öğrencilere duyurulur. Çalışmak isteyen öğrencilerin listesi bu kuruluşlara gönderilir. Bu listede öğrenciler hakkında genel ve kısa bilgiler de verilebilir. Kuruluşlardan, bunlardan çalıştırmak istediklerinin olup olmadığı sorulur. İş mülakatına çağrılanlar hakkında daha geniş bilgiler kurumlara gönderilir.

Yeni ders yılı başında, bu gençlerin yaz işlerinde edindikleri tecrübeleri, değerlendirmeleri ve önerileri hakkında bilgi toplanmalıdır. Bu çalışmalar, bundan sonraki servisin faaliyetlerinden olmaktadır.

5. SONUCU-İZLEME SERVİSİ

Sonucu - izleme servisi, yapılan rehberlik ve danışma hizmetlerinin etkisini belirlemeye çalışır. Psikolojik hizmetler programı, çalışmalarını ihtiyaçlara uygun yürütmek ve kendini dinamik tutmak için, plânlanmış-amaçlara ulaşmanın derecesini, öğrencinin gelişme ve uyum sağlamasında rehberlik servislerinin ne oranda etkili olabildiğini bilmek zorundadır. Sonucu - izleme çalışmaları, danışanın uyumunu sağlamlaştırma ve gerekiyorsa daha ileri yardımlarda bulunma imkânını yarattığı gibi

rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi için de bir araştırma ve değerlendirme yoludur.

Sonucu - izleme çalışmaları, çoğu kez, eski mezunlar ve okuldan ayrılmış öğrencilerle uğraşır. Ama rehberlik programının belli başlı bir servisi olarak, yetiştirme (remedial) derslerinin, duruma alıştırma faaliyetlerinin, danışma servisinin, etkilerini belirlemekle de uğraşır. Yani sonucu - izleme servisi, gerek okul içindeki gerekse okul dışına taşan çalışmaları ile sürekli bir servistir.

Öğrenci daha okulda iken danışman, belli sürelerde görüşmeler programlıyarak öğrencisinin, a) kararlaştırdığı plânları ne derece yürütmekte olduğunu, b) hâlihazırda nasıl bir uyum sağlamış olduğunu, ve c) yeni gelişmeler karşısında eski plânlarında düzeltmeler yapmaya ihtiyaç olup olmadığını tesbite çalışır (Humphreys, Traxler ve North, 1960, s. 210).

Danışman, okulu terkedecek öğrencilerle bir ayrılış mülakatı yapmaya çalışmalıdır. Bu mülakatta; ayrılış sebebi, eski plân ve düşüncelerinde bir değişiklik olup olmadığı, ayrılmasının kendi eğitim ve meslek plânlarına etkisi, öğrencinin kendine güveni, başka bir okula aktarılabilmesi ihtimali, tekrar öğrenime dönme imkânları, öğrencinin başka bir uzmana ya da kaynağa havalesi gereği gibi noktalara ağırlık verilmelidir. Eğer imkân varsa, öğrencinin okulda kalması sağlanmaya çalışılmalıdır. Mülakatta, öğrencide öyle olumlu bir etki bırakılmalıdır ki öğrenci gelecekte yardıma ihtiyaç duyarsa, bu yardımı okuldan almayı düşünebilmeli ve başvurabilmelidir. Bu ayrılış mülakatını, tercihan, öğrencinin danışmanı yapmalıdır.

Okulu bitirenlerle de son bir mülakat yapılarak öğrenim ve meslek plânları gözden geçirilmelidir.

Eski mezunların izlenmesi; öğrencilerin okulda gördükleri öğrenim sonucu hâsıl olan başarılarını, okulun eksik taraflarının ıslahını, okul gayretlerinin çeşitli işlerdeki etkililiğini belirlemeye yarar.

Sonucu-İzleme Yolları

Eski öğrencileri izlemek için özellikle anketler (soru listeleri), onlara yazılacak mektuplar, telefonla veya yüz yüze mülakatlar, onları okutmuş olan öğretmenler ve ilişkileri olan kurumlarla görüşmeler yolu ile bilgiler toplanır.

Eski mezunlara anketler (soru listeleri) gönderilerek taramalar yapılır. Anket yolu şöyle plânlanır: Hangi yılın mezunları ya da ne çeşit mezunlar taranacağı kararlaştırılır. Anket sonuçlarının kullanılması düşünülen amaçlar, belirlenerek bu amaçlara uygun bir soru listesi hazırlanır. Soru listelerinin ne zaman, nasıl gönderileceği, cevap' alınamayan yerlere kaç kere hatırlatıcı mektup gönderileceği kararlaştırılıp plânlanır. Soru listeleri hazırlanırken de, okuyanın doğru olarak anlıyacağı bir kesinlik ve sadelikte olmasına dikkat edilir. Çoğu kimse yazmaktan hoşlanmaz. Onun için sorular, yazmaktan ziyade bir işaret koymalarını ya da bir iki kelime ile kısacık cevaplandırmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Anketin başında bir açıklama olmalı; anketin amacı kısaca belirtilmelidir. Anket formları gönderildikten bir ay kadar sonra, yeni bir anket formu ile birlikte hatırlatıcı bir mektup daha gönderilmelidir. Böylece anketlere %70'in üstünde bir cevap sağlanmalıdır. Zira ilk cevaplar, hayatta başarılı olmuş olanlardan, hallerinden memnun küçük bir gruptan olanlardan gelir. Sonra cevapların ardı kesilir. Bu küçük gruba göre çıkarılacak anket sonuçları, eski mezunlar hakkında çok yanlış bir tablo verme eğilimindedir.

Eğer mülakat yolu seçilirse, mülakatta sorulacak temel sorular ve nasıl sorulacakları önceden belirlenmelidir. Konuşma seviyesi, mülakat yapılarına göre ayarlanmalıdır. Hassas konulara ait alınan bilgiler ise, hemen mülakat esnasında değil, kişi mülakat yerinden ayrıldıktan sonra not edilmelidir.

11. BÖLÜM

REHBERLİK VE DANIŞMA TEKNİKLERİ

Bundan önceki bölümde tartışılan bilgileri toplamak ve danışma ve terapide kullanmak için başvurulacak teknikler, aşağıda tartışılacaktır. Bu tekniklerden bazıları sadece danışma ve terapi, bazıları da hem bilgi toplamak hem de danışma ve terapi içindir.

Soru Listesi (Anket)

Soru listesi, ele alınan konu hakkında öğrenilmek istenen noktalara ait soruları içeren bir listedir. Buna anket de denir. Birçok araştırmalarda kullanılan bir araçtır. Soru listesi, rehberli hizmetlerinde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, kişisel duygu ve düşünceleri ve benzeri konularda bilgi toplamak için en çok kullanılan araçlardan biridir. Öğrenci, kendisiyle ilgili çeşitli yönleri ait soruları cevaplandırarak kendisini tanıtan bilgiler verir. Onun için soru listesine, öğrenciyi tanıma fişi dendiği de olmaktadır. Ama bu fiş, toplu dosya ile karıştırılmamalıdır. Rehberlik ve danışma çalışmalarında soru listesinin asıl amacı, öğrencinin kimliğine, ev ve aile durumuna, sağlık durumuna, eğitim ve meslek plânlamasına, iş tecrübesine, özel ilgilerine ve boş zaman meraklarına (hobi), en az ve en çok sevdiği ders ve faaliyetlere, vb. ait bilgi toplamaktır. Bir bakıma soru listesi, toplu dosyadaki çoğu alanlara ait bilgiler toplamaktadır. Bu sebeple, ders yılı başlarında özellikle yeni öğrencilere uygulanmak üzere hazırlanan soru listeleri, toplu dosyadaki alanlara paralel olarak hazırlanmalıdır.

Soru listeleri, öğrenci hakkında bilgi toplama amacından başka, okulun işleyişi hakkında öğretmen ve öğrencilerin fikirlerini öğrenmekte, eski mezunları izlemekte ya da bir toplumdaki bireylerin belli konulara ait tavır ve kanılarını öğrenmekte de kullanılan bir araçtır. Ankete dayanan araştırmalarda, bu teknikten yararlanılır. Soru listesi tekniği, çok sayıda kimseye birden erişilmeye imkân veren bir tekniktir.

Soru listesi, hedef alınan bir maksat için hazırlanmış sorulardan oluşur. Listeyi cevaplandıran kimse, soruların gerektirdiği bilgileri, listede işaret edilen yere yazar. Ek : 3, soru listelerinin mahiyeti hakkında bir fikir verebilir.

Soru listelerinin rehberlik ve danışma çalışmalarında en verimli şekilde kullanılabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerekir:

a) Listeye konacak sorular, amaç dışına taşmayan ve sağlıklı bilgiler alabilecek sorular olmalıdır.

b) Sorular, gerçekten ihtiyaç duyulan ve kişiye yardımda kullanılacak bilgiler alacak sorular olmalıdır. Alınan bilgiler fantazi kabilinden bilgiler olmamalıdır.

c) Sorular, yazma ve ifade etme külfetini asgariye indirecek şekilde olmalıdır. Sorular mümkün olduğu kadar, ya muhtemel cevapların yanına bir işaret konacak şekilde ya da bir iki kelime ile kısaca cevaplandırılacak biçimde hazırlanmalıdır.

d) Sorular, amaca göre bazan cevabı sınırlandırılmamış sorular olabilir ki birey buna kendi inanç ve düşüncesine göre bir cümle veya bir paragrafla cevap verir. Bazı sorular da "evet" veya "hayır" denecek kadar sınırlandırılmış olabilir. Sınırlandırılmamış ve uzun cevapların okunması fazla zaman alır ve verilen bilginin gruplandırılması zor olur. Bu çeşit sorular en aza indirilmelidir.

e) Soruların ifadesi çeşitli kimselere farklı anlamlar ifade etmiyecek şekilde kesin ve sağlam olmalıdır.

f) Sorular; kelime, ifade ve içerik bakımından öğrencilerin seviyesine uygun olmalıdır.

g) Verilecek muhtemel cevapları yazmak için soru karşılarında yeter yer olmalıdır.

h) Soru listesinin başında, listenin amacı ve nasıl cevaplandırılacağına ait yeter açıklama olmalıdır.

ı) Dosyada zaten mevcut bilgiler için tekrar sorular sorulmamalıdır.

i) Soru listesi vasıtasıyla toplanan bilgilerin sıhhati, başka yollarla da desteklenmeli; yanlış bilgiler düzeltilmelidir.

j) Listenin genel havası, cevaplandıranda olumlu bir tavır yaratacak şekilde ferah ve kısa olmalıdır.

k) Liste, cevaplar bir bakışta kavranabilecek şekilde düzenli, rahat ve şematik olmalıdır.

1) Listeler, öğrencilere küçük gruplar (25 kişi kadar) halinde uygulanmalıdır. Küçük gruplarda listenin anlaşılması ve cevaplandırılması daha kolay olur.

Soru Listelerinin Rehberlik ve Danışmada Kullanılışı

Soru listeleri (Öğrenciyi tanıma fişleri), her ders yılı başında öğrencilere veya velilere ya da her ikisine birden doldurtulabilir. Ders yılı başında çocukların yeni ders yılında okula uyum sağlayacakları kadar zaman geçtikten sonra uygulanır. Listenin bazı kısımlarına (meselâ, çocuğun geçirdiği ciddi hastalıklar gibi), en doğru bilgiyi çocuk değil ana baba verebilir. Bazı bilgileri de (meselâ, boş zaman merakları gibi) öğrencinin vermesi daha yerinde olur.

Listenin doğru ve tam bilgiler alabilmesi, dolduran kimselerde uyandırılacak içtenlik ve ciddiyete bağlıdır. Bunun için listeler doldurulmadan önce, listeyi niçin doldurdukları (yâni amaç) çocuklara açıklanmalı; onların istek ve işbirlikleri sağlanmalıdır. Verilen bilgilerin mahremiyetine saygı gösterileceği özellikle belirtilmelidir, ilkokulda, özellikle birinci devrede listeyi ya öğretmen ya veli doldurmak zorundadır. Öğretmen, çocukla mülakat yapmak suretiyle sorulan bilgileri öğrenciden almaya çalışır ve kaydeder. Ya da bu mülakat veli ile yapılabilir.

Soru listesi yoluyla toplanan sağlıklı ve manidar bilgiler, özetlenerek toplu dosyaya geçirilir.

Eğer soru listeleri belli bir grup bireylere posta yolu ile gönderili-yorsa, duruma göre, her on gün veya bir ay sonra olmak üzere, cevap vermiyenlere iki hatırlatıcı mektup daha gönderilmelidir. İlk formun kaybedilmiş olması ihtimaline karşı, sonuncu mektuba bir soru listesi daha eklenmelidir. Hiç değilse gruptan % 70'inin cevap vermiş olması sağlanmalıdır.

Otobiyografi

Bireyin hayatının kendi ağzından hikâyesine otobiyografi denir. Özellikle bireyin kendini ve problemlerini nasıl gördüğüne ait kıymetli ipuçları veren kolay bir bilgi tekniğidir. Türkçe veya kompozisyon dersinde öğrencilere, kendi hayatlarını anlatmaları bir kompozisyon konusu olarak verilir. Rehberlik programı, otobiyografi yazdırma işini o şekilde plânlamalıdır ki öğretmenler, birbirlerinden habersiz, çocuklara tekrar tekrar otobiyografi yazdırmassınlar. Rehberlik ve danışma amacı ile yazdırılan otobiyografilerde, her öğrencinin aynı genel alanlara temas etmesini sağlamak için, bu konu evvelâ genel olarak sınıfta tartışılmalı ve çocuklara hayat hikâyelerinin genel bölümlerini işaret eden bir plân verilmelidir. Bu plânda belirtilen bölümler, genellikle, çocuğun okul öncesi hayatı, okul hayatı, ailesi, eğlenceleri, hobileri, ilgileri, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, geleceğe ait tasarı ve düşünceleri, Öğrenim ve meslek plânlarıdır. Öğretmen, bu kompozisyon ödevinin okunacağını, ama kendilerine geri verilmeyeceğini ve bu kompozisyonun mahremiyetine saygı gösterileceğini uygun bir dille çocuklara açıklamalıdır. Böylece çocuk, duygu ve düşüncelerini engelliyebilecek herhangi bir etkiden uzak olmalıdır.

Otobiyografinin, yazan kişi üzerinde terapötik yararları da olabilir. Kendi hayatını yazarken kişi, doyurulmamış arzulan ve umularım açığa vurabilir; deşarj olur; kendi duygularım, tavırlarını, amaçlarım daha etraflı görmeye başlayabilir. Otobiyografik bilgiler, çocuk hakkında başka yollardan toplanmış bilgilerin canlılık ve renk kazanmasına da hizmet eder.

Otobiyografinin bir de son sınıfta yazdırılmasında yarar vardır, ilk yıldan son sınıfa kadar geçen süre içinde öğrencinin benlik kavramında, duygu ve düşüncelerinde, tavırlarında, umularında ve plânlarında hasıl olan gelişmeler bu suretle daha iyi görülebilir.

Otobiyografik bilgileri kullanırken bazı noktaların gözden kaçırılmaması gerekir. Otobiyografik bilgiler, her şeyden önce bireyin kendini nasıl gördüğüne dair kendisinin sübjektif bir tasviridir. Birçok olgular ve olaylar, bireyin baktığı gözlüğün rengini alacaktır. Birey, genellikle kendi olumlu ve başarılı yönlerini verir. Gerçi bu sübjektiflik kusuru, özellikle klinik danışmada çok önemlidir. Çünkü bu sübjektif bilgiler, kişinin "benlik kavramını", yâni kendini nasıl gördüğünü anlamakta kıymetli yararlar sağlar. Klinik kullanışta bu, bir avantajdır.

Otobiyografi okunurken, kişinin kullandığı kelimelere gerektiğinden fazla anlam vahmedilmemelidir. Fazla hayalperest kişiler, gerçek olmayan şeyler yazabilirler. Heyecansal ve sosyal bakımdan tedirgin olan bir kimse de kendini açıkça ifade etmez; birçok noktaları saklar. Sübjektif olması dolayısıyla, otobiyografik bilginin yorumlanması oldukça zordur. O halde, otobiyografik bilgi tedbirle kullanılmak ister. Onun için otobiyografi, diğer yollarla sağlanan bilgileri destekleyen bir teknik olarak kullanılmalıdır.

Gözlem

Gözlem, birey hakkında daha tam ve realist bir anlayış kazanmak, durumunu ve gelişmesini kavramak için çeşitli zaman ve faaliyetler içinde kişinin yeter bir süre gözetlenip tipik ve manidar davranışlarını, eylemlerini sistemli bir şekilde kaydetme işidir. Gözlem, kişinin grup içindeki durumunu anlamaya, problemini canlı bir şekilde görmeye, kişiyi yaşayan bir organizma olarak hareket halinde tesbite çalışan bir tekniktir.

"Tipik davranışları" tanımlamak, belki biraz zor olabilir. Çünkü davranışa, bireyin çevresindeki uyarıcılara gösterdiği yanıtlardır (mukabeleler). Organizmanın ortamı devamlı değişmekte olduğuna göre, her zaman aynı kalan bir durum ve davranışa olmaz. Burada "tipik" davranışa, daha ziyade, bireye ait bir nitelik mahiyetini kazanmış olan ortalama bir davranıştır ve birçok küçük davranışlarını oluşturduğu bir tablodur (Cronbach, 1970, s. 489-491).

Gözlem işi birçok hallerde yapılabilir. Meselâ normal günlük hayat durumlarında, standardize edilmiş bir ortam ve durum içinde ve yansıtıcı testlerde olduğu gibi, amaçlı olarak belirsizleştirilmiş özel durumlarda yapılabilir. Gözlem yapma işi sistemli ve plânlı olmazsa ve gözlemi yapacak kişi gözlem yapma hususunda yetişmiş olmazsa, yapılan gözlem güvenilir olamaz, iyi bir gözlemci, herşeyden önce, görme ve işitme gibi duygu ve yetenek kusurlarından uzak olmalıdır. Ne gözlemlediğini bilmeli ve gördüklerini anlayabilmelidir. Gözlem yaparken ve kaydederken, kendi duygu, düşünce, tavır ve eğilimlerinden haberdar olmalıdır ki bunları gözlemlerine karıştırmamasın, bunların etkisinde kalmasın. Gözlemci, gözlem tekniğinde bilgi ve tecrübe sahibi olmalıdır. Gözlem ânında birden çok davranışa ve olaylara aynı anda dikkat

edebilme ustalığını kazanmış olmalıdır. Gözlemlenmiş davranım ve olayları yorumlarken de gözlemci, tek bir olaya dayanarak genelleme yapmıyacak, hüküm çıkartmıyacak bilimsel tavır ve anlayışa sahip olmalıdır. Gözlem tekniğinde tecrübe kazanmak isteyen bir öğretmen, sınıfındaki öğrencilerden, fazla kökleşmiş biraz problemi olmayan ve kolay ilişki kurulabilen vasat bir öğrenciyi seçip onu bir süre gözlemlemeli ve gözlemlerini sistemli bir şekilde kaydetmelidir. Yapılan gözlemler, bu iş için ayrılmış bir deftere vakit geçirmeden, sıcaklığına mutlaka kaydedilmelidir. Bu defter emin bir yerde muhafaza edilmeli; ortalarda kalıp başkalarının görmesine müsaade edilmemelidir. Gözlem yeter bir süre sürdürülmeli ve meselâ altı ay gibi yeter bir süre sonunda, toplanan gözlem kayıtları, bireyi belirginleştiren tipik ve manidar davranımlar özetlenerek, kişinin işe yarar bir portresi ortaya çıkartılmalıdır.

Gözlem içinde dikkat edilecek önemli noktalar vardır. Gözlemler plânlı ve değişik durum ve faaliyetlerde yapılmalı ve kişinin tipik yönleri, bir "bütün" tablo halinde ortaya çıkartılabilmelidir. Birey, gözlemlendiğini hissetmemelidir; yoksa davranışları etkilenmiş olur.

Gözlemlenen davranış ve olaylar, hemen kaydedilmelidir. Hafızaya güvenmemelidir. Yoksa bazı noktalar zamanla şekil değiştirir ya da unutulur. Gözlem, gözlenen hakkında önfikirlerle değil, tamamen objektif bir tutumla yapılmalıdır. Görülen davranım ve olay, hiçbir yorum ve kanı ile karıştırılmadan kaydedilmelidir. Yorum ve kanaat vermek gerekince, bu husus, olaydan ve davranıştan ayrı olarak belirtilmeli ve yorum ya da kanaat olduğu işaret edilmelidir. Gözlem süresi —ki birkaç hafta veya birkaç ay olabilir— sona erince, gözlemlenen davranışlar, olaylar ve toplanan diğer bilgiler değerlendirilip yorumlanmalı, bireyin çeşitli yönleri hakkında bazı genellemelere ulaşılmalıdır. Gözlemlenen davranışların, olayların kaydedilmesinde kullanılan kelime ve cümleler, sonradan okuyana yanlış anlamlar vermeye yol açmayacak kesinlik ve açıklıkta olmalıdır.¹

¹ Okuyucu; *Çocukları Anlamaları için Öğretmenlere Yardım* (M.E.B., 1962) adlı eserde gözlem tekniğine ait iyi örnekler bulabilir. Daha geniş teknik bilgi için BAK : Goode ve Hatt (Çeviren R. Keleş), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Metotları*, 1964, 10. Bölüm.

Vak'a Kaydı

Öğretmenlerin, zaman zaman öğrencilerinde tanık oldukları manidar davranmaların objektif olarak kaydedilmesi metodudur. Bir öğrencide görülen herhangi bir manidar davranışı öğretmen, 11—1. Şekil'de örneği verilen Vak'a Kaydı formuna kaydeder ve bu vaka kayıtları, öğrencinin toplu dosyasında biriktirilir. Danışman, bu vak'a kayıtlarını sömestir sonunda özetliyerek, çocuğun önemli ve manidar görünen davranışlarını toplu dosyaya geçirir.

Vak'a Kayıt Fişi	
Öğrencinin adı :	Sınıf ve No
Kaydeden öğretmen :	Dersi Tarih
Vak'a	Yorum ve öneri

11 — 1. Şekil: Vak'a Kayıt Fişi

Vak'a kayıtlarının yararlı olabilmesi için, görülen manidar davranım, objektif olarak kaydedilmeli ve kaydedenin yorumları ayrı bir kısımda belirtilmelidir. Öğretmenin yapacağı öneriler varsa bunlar da vak'a kayıt fişinin Yorum ve öneriler kısmına ayrıca yazılmalıdır. Davranımın kaydında, olayın cereyan ettiği ortam ve dekor ve olayın cereyan zamanı belirtilmelidir. Vak'a kaydında şu noktalara özellikle dikkat edilmelidir:

- 1) Vak'a kayıtları için öğretmenlerin işbirliği ve anlayışı sağlanmalıdır, öğretmenler, öğrencilerinde karşılaştıkları manidar davranışları kaydetmeye ilgi duyacak kadar hazır değilse, okul yönetiminin emirleriyle zorlanmamalıdır.
- 2) Bir öğretmenin haftada en az kaç vaka kaydedeceği kararlaştırılmalıdır. Çok sayıda vak'a kaydetmelerini istemek, öğretmenleri yıldıırır ve işin önemi kaybolabilir. Haftada en az kaç vak'a kaydedileceği, bir veya iki haftalık bir denemeden sonra mâkul bir şekilde saptanabilir. Bu karar, öğretmenler kurulundan çıkmalıdır.

Vak'a Kayıtları Özet Fişi				
Öğrencinin adı :		Sınıf ve No		
Süre :				
Tarih	Yer	Kaydeden	Vak'a	Öneri

11 — 2. Şekil: Vak'a Kayıtları Özel Fişi

3) Vak'a kayıt fişleri, öğretmenlerin kolayca elde edebileceği bir yerde bulundurulmalıdır. Bu vak'a kayıtları, çocuğun toplu dosyasında biriktirilir. Biriken vak'a kayıtları, belli sürelerde, kronolojik sıra gözetilerek 11-2. Şekildeki gibi ayrı bir fişe özetlenir. Bu özetler, dönem veya ders yılı sonunda toplu dosya için yapılacak özetleri kolaylaştırır. Aynı zamanda, çocuğun tekrarlanan davranışlarını, tavırlarını, kişilik niteliklerini daha önceden kolayca görülmesine yardım eder.

4) Vak'aların unutulmadan kaydı için öğretme, her okul günü sonunda 15-20 dakikasını ayırıp o gün bazı öğrencilerinde gördüğü önemli davranışların kaydını yapmalıdır. Olayla karşılaştığı zaman öğretmen, öğrencinin adı ve olaya ait hatırlatıcı kısa not alabilir, öğretmen, hangi öğrenciler hakkında kaç olay kaydetmiş olduğunu zaman zaman gözden geçirmelidir, ilgisini, pek az ya da hiç vak'a kaydı yapılmamış öğrencilere de çevirmelidir.

5) Aynı öğrenci hakkında birçok öğretmenlerin gözlemi ve vak'a kayıtları bir araya getirilince öğrenciyi bir bütün olarak görmek daha kolaylaşır. Bu sebeple bütün vak'a kayıtları, başkanın odasında toplanmalıdır.

Arzu Listesi

Çocuğun, doyurulmamış arzularını, açığa vurmadığı ya da vuramadığı duygularını, düşüncelerini, güdülerini, umularını, beklentilerini öğrenmek veya bunlara ait ipuçları yakalayabilmek için çocuklara hayalî durumlar verilerek en çok elde etmek istedikleri şeyler sorulabilir. Meselâ, "Masallardaki gibi, bir peri size dile benden ne dilerse"

dese idi, en büyük üç dileğiniz neler olurdu?" veya "Şimdi elinizde pek çok paranız olsa idi, en çok yapmak istediğiniz veya almak istediğiniz üç şey neler olurdu? Sırasıyla yazın." gibi sorular verilerek bunlara alınacak cevaplardaki duygu, düşünce, güdüler, beklenti ve umular saptanmaya çalışılır. Bunlar, çocuğun özelemleri, hedefleri, kişilik yapısı, içinde yaşamakta olduğu şartlar hakkında aydınlatıcı ipuçları olacaktır.

Bu dilek sorulan sözlü olarak verilir, cevaplar sözlü olarak almak mümkün olduğu gibi, yazılı olarak verip cevapları yazılı olarak istemek de mümkündür. Tabii, bu yollardan birinin tercihi, çocuğun yaşına, okuyup yazma ve fikrini ifade edebilme durumuna, çocuktan bunları isterken içinde bulunulan şartların gereklerine bağlıdır. Çocuğun cevaplarını yazılı olarak almanın bazı avantajları vardır. Bu dilekler, arzular çocuğun dosyasında saklanır; tekrar tekrar okuyup değerlendirme imkânı vardır. Yazılı ifade kalıcıdır. Çocuğun ileriki hayatında gösterdiği gelişmeleri anlamada bir mukayese noktası olabilir.

Bu teknik, küçük yaşlardaki çocuklara daha uygun bir tekniktir. Onların psikolojik dünyasına daha çok hizmet edebilir. Ama tekniğin yetişkinlere de adapte edilmesi mümkündür, özellikle kliniklerde yetişkin hastalara da kolayca uygulanabilecek bir tekniktir. Şartların fırsat verdiği durumlarda normal yetişkinlere de uygulanabilir. Meselâ, "Bir sihirli güce sahip olsa idiniz, vücudunuzda değiştirmek istediğiniz bir yer olur muydu, neresi olurdu ve ne şekle sokmak isterdiniz?" veya "Yeniden çocukluğa dönüp büyümeye başlasaydınız, nasıl bir anne baba elinde ve aile çevresi içinde büyüyerek nasıl bir kişi olmak isterdiniz? Açıklayarak yazın." ya da "Dünyaya tekrar gelmek olsaydı, ikinci gelişinizde kim gibi olmak isterdiniz, niçin?" gibi sorular verilebilir.

Sorulan vermek kadar, alınan cevapların incelenip tahlil edilmesi de önemlidir ve lâzımdır. Bu cevaplar üzerinde kişiyle bir danışmaya girmek, onun cevaplarındaki dilek ve özelemleri üzerinde etraflıca görüşmek ister. Böylece kişinin kendini daha iyi anlamasına, içgörü kazanmasına yardım edilmiş olacaktır. Tekniğin kullanmasındaki asıl amaç da budur zaten.

Yarım Cümleleri Tamamlama

Bireyin özelemlerine, çelişkilerine, bilinçaltına, doyurulmamış arzularına ait ipuçları yakalamada kullanılan diğer bir teknik de yarım

cümleleri tamamlama tekniğidir. Birey için başı veya sonu verilmiş yarım cümleleri içeren bir yarım cümleler listesi hazırlanır.

"Ben babamı" "

"Keşke kardeşim" "

"Annem bana" "

"Bir hata yapınca" "

"Kendimi" "

"..... daima üzülürüm. "

"..... isteksizim. "

"..... nefret ederim. "

gibi yarım ibareleri bireyin anlamlı bir cümle haline koyması istenir.

Yarım cümleleri tamamlama tekniği, rastgele sıralanmış müphem başlangıç veya bitim ibarelerinden oluşan bir liste değildir. Bireyin ev, aile, arkadaş, kişiler arası ilişkiler ve kendisi ile ilişkileri sistemli bir şekilde kapsayacak şekilde düzenlenir. Esasen, bu teknik, bir klinik testçi elinde hazırlanırsa iyi bir projektif test tekniğidir. Birey, yarım ifadeleri anlamlı bir cümle haline getirirken çoğu kere kendi bilinçaltını, özlemlerini, çelişkilerini yansıtmada kalır. Bu yansımalar, bazen doğrudan, bazen kamufle halinde bazan da zıttı tepki halinde olabilir. Özellikle yetişkin danışanlar kendilerini saklayabilirler. Cümleleri, hissettikleri gibi değil de olması lâzım gelen şekilde tamamlayabilirler. Tamamlanmış listeyi değerlendiren danışman (terapist) ya da klinikçi bu hususlara duyarlı olmak zorundadır. Listedeki manidar tamamlamalar üzerinde görüşme yapılmalıdır.

Yarım cümleler tekniği kliniklerde, psikolojik problemlere ait danışmalarda çok kullanılan bir tekniktir. Özellikle, ilk danışmaya başlarken ya da bunalımlı kişilerin ve çelişkilerinin belirlenmesinde kullanılan sade ve kolay bir tekniktir. Bu teknik, bireyin duygu ve tavırlarını tanımada değerli ipuçları verebilir. Listeler değerlendirildikten sonra mutlaka onlar üzerinde danışma yapılma yoluna gidilmelidir.

Zaman Cetveli

Zekâsı ve şartları müsait birçok öğrencilerin derslerde başarısız oldukları çok görülen bir durumdur. Bu başarısızlık, birçok hallerde öğrencinin zamanını iyi kullanamamasından ileri gelir.

Zaman cetveli, en basit şekli ile, günün saatlerine bölünmüş bir sayfaya, öğrencinin sabahdan akşam yatıncaya kadar girdiği faaliyetleri, zaman çeşidi ve süresi ile kaydetmesidir. Cetvelde, her faaliyet hakkında, öğrencinin duygu ve düşüncesini yazacağı bir yer de vardır. Bu kısım, öğrencinin özel ilgi ve tavırlarını keşfetmede çok işe yarar. Cetvelde her dizi I veya 1/2 saati gösterecek şekilde düzenlenmiştir. Her yaprak bir günü temsil eder (BAK: 11-3 Şekil).

ZAMAN CETVELİ			
Adı:		Sınıfı:.....	
		Tarih:	
Süre	Faaliyet		Bu faaliyet hakkında duygu ve düşünceler
Faaliyetin çeşidi	Aldığı zaman %'si	Faaliyetin çeşidi	Aldığı Zaman %'si

11 — 3. Şekil: Bireyin Bir Günlük Faaliyetlerini Gösteren Zaman Cetveli

Bu cetvel, her günün sonunda, faaliyetler türlerine göre gruplandırılıp ve her birinin bütün günlük zaman içinde ne oranda bir yer tuttuğunun kaydedileceği bir bölümü de içermektedir.

Her günün sonunda öğrenci, o gün boyunca giriştiği faaliyet çeşitlerini gruplandırır. Cetvelin sonundaki özet kısmına bu faaliyet gruplarını kaydeder. Her bir grubun aldığı toplam zamanı, faaliyet türü yanına yazar. O günkü bütün faaliyetlerin toplam zamanı içinde her bir grubun aldığı zaman oranı yüzde olarak bulunup yanındaki sütuna yazılır. Böylece öğrenci, o gün hangi tür faaliyete ne oranda zaman sarfetmiş olduğunu görür. Zamanı etkili kullanıp kullanmadığı hakkında kendince bir değerlendirme yapar.

Zamanı kullanma hakkında gerçekçi bir fikir edinebilmek için cetvelin hiç değilse iki hafta yürütülmesi gerekir. Bu süre sonunda, yukarı paragrafta açıklanan "faaliyet türü" gruplandırma çalışma bu defa on beş günlük süre için yapılır. Bu süre içinde ne tür faaliyetler, ne sıklıkta ne kadar zaman olarak yapılmıştır, toplam zamanın ne kadar yüzdesini işgal etmektedir? Bunlara bakılır.

Bu değerlendirmelerin öğrenci tarafından yapılması, rehberlik amaçları icabıdır. Yalnız, öğrenci bu işi yaparken tereddütlere düşebilir. Yanlış yorumlar yapabilir. Onun için danışman ya da sınıf - öğretmeni öğrenciye yardım etmeli, yol göstermelidir. Meselâ, bazı gruplandırmalar, yüzdeye çevirmeler, yorumlar beraberce yapılabilir. Süre sonunda yapılan gözlem, yorum ve eleştirilerini öğrenci bir yazılı rapor haline getirmeli ve burada bir hareket planına yer verilmelidir.

Bu cetvelin güvenilir sonuçlar alabilmesi için, öğrencinin bu cetveli içtenlikle doldurması; cetvellerin hiç değilse iki hafta kadar devamlı bir süre içinde tutulması; bu süre içinde öğrencinin faaliyetlerin kaydında karşılaştığı güçlüklerde ona yardım edilmesi; ve cetvelin mahremiyetine saygı gösterilmesi lâzımdır.

Zaman cetveli, çocuğun zamanını nasıl kullandığı, ders çalışmaya ne kadar zaman ayırdığı, bireyin boş zamanı ve hobileri, sosyal faaliyetleri, meslek eğilimleri ve faaliyetleri, beden ve ruh sağlığı hakkında bilgi verir. Aynı zamanda öğrenciyi "zamanı iyi ayarlama ve kullanma" hususunda bilinçlendirir. Çünkü günlük faaliyetlerin oranları somut olarak kâğıt üzerinde belirince öğrenci, ders çalışmaya ne kadar az zaman ayırdığını veya belli cins faaliyetlere (meselâ basketbol'a) ne kadar çok zaman ayırmış olduğunu kendisi de hayretle görür.

Kendi kendini değerlendirmeye dayanan bütün araçlarda olduğu gibi, zaman cetvelinde verilen bilgi de gerçek faaliyetleri yansıtmayabilir. Ama öğretmen - öğrenci arasındaki ilişkiler iyi olursa, bu sakınca geniş ölçüde ortadan kalkmış olur.

Problem Tarama Listesi

Bir okulda öğrencileri en çok üzmemekte ve düşündürmekte olan problemlerin belirlenmesi için kullanılan bir listedir. Bu listede, çeşitli problem alanlarına ait muhtemel problem, öğrencilerin anlayacağı kolaylıkta bir ifade ile listelenmiştir. Problemler, işaretleme ve tasnif kolaylığı için 5'erlik gruplar halinde verilmiştir. Her grup, belli bir alının problemleridir. Meselâ, sağlıkla ilgili 5 problem, veya aile ile ilgili 5 problem bir grup halinde verilmiştir. Öğrenci ihtiyaçları tarama listesinin ilk sayfasından alınan Sağlık ve Okulla ilgili 5'er problem, bir örnek olarak görülebilir (BAK: Tan, 1971):

- 1. Sık sık başım ağrıyor.
- 2. Yeter derecede uyuyamıyorum.
- 3. Dişlerimden rahatsızım.
- 4. Kendimi pek sağlıklı hissetmiyorum.
- 5. İhtiyacım olduğu kadar açık havaya çıkamıyorum.
- 6. Okulda düşük notlar alıyorum.
- 7. Sınavlardan korkuyorum.
- 8. Akranlarımdan bir sınıf gerideyim.
- 9. Ders çalışmaktan hoşlanmıyorum.
- 10. Kitaplara karşı ilgim yok.

Ortaokul öğrencileri için olan listede 210 problem vardır. Öğrenci bu listeyi okur. Kendini üzen ve düşündüren problemlere geldikçe yanına bir çarpı işareti koyar. Listeyi böylece tamamladıktan sonra, işaretli problemleri tekrar okur ve *en çok* üzen problemlerin yanına bir çarpı işareti daha koyar. Bu suretle danışman veya öğretmen, çocuğun problemlerinin nitelik ve kapsamını kolayca görebilir.

İşaretlediği problem sayısı, öğrenci grubunun problem sayısı dağılımında yukardan ilk çeyreği geçen (ç₃) öğrenciler üzerinde daha dikkatle durulur, öğrencilerin en çok tekrarladıkları problemler okulca ele alınarak çözüm aranır. Problem Tarama Listesi'nde işaretlenen problemler, danışma mülakatlarında da iyi bir konuşma zemini hazırlar. Liste, özellikle öğretmenleri, rehberlik faaliyetlerini yürütmek için harekete geçirmekte etkili bir tekniktir.

Tarama listesinin güvenilir sonuç vermesi için, içtenlikle doldurulması şarttır. Listenin isimsiz olarak doldurtulması, çocukları daha açık ve samimi cevap vermeye yöneltir. Liste ve kullanılışı hakkında daha geniş bilgi için okuyucu, Öğrenci Problemleri Tarama Listesi Elkitabı'nı (Tan, 1971) inceleyebilir.

Basan/Kabiliyet Karşılaştırma Tablosu

Öğrencilerin öğrenme kabiliyetleri ile, derslerdeki basan seviyelerini karşılaştırmaya yarayan tabloya Başarı/Kabiliyet Karşılaştırma Tablosu denir. Bu tablo için basit bir yol şudur: Bir sınıftaki öğrenciler, öğrenme kabiliyetlerine (meselâ bir zekâ testi ile ölçülen kabiliyetlerine) göre, en yüksekte aşağıya doğru sıralanır ve bu sıralama 5 takribi eşit gruba ayrılır. Bu gruplara ayırma puanlarında, test puanlarının seviyeleri de dikkate alınır. Aynı şekilde, öğrencilerin sözlü, yazılı veya varsa bir basan testinden aldıkları değerlendirmelere göre çocuklar basan sırasına konularak, gene 5 eşit gruba ayrılır. Gruplar, aşağıdaki gruptan başlanarak 1, 2,..... 5 diye numaralanır. Sonra bu gruplanmış listelere göre öğrenciler, 11-4. Şekildeki gibi, 5'li tabloda ilgili oldukları kutuların içine yazılır. Bu tabloda meselâ X ekseni başarıyı, Y ekseni de kabiliyeti göstermektedir. Her öğrencinin adı ya da kod numarası, tabloda kabiliyet grubu ile basan grubunun karşılaştığı kutu içine yazılır.

Genellikle, normal bir öğrenci, öğrenme kabiliyetine uygun olarak başarı sağlar. Öğrenme kabiliyeti iyi (no. 4 kutuda) olan bir öğrenci, basanda da iyidir (4 no. kutudadır). Bu karşılaştırma tablosu, kabiliyetinin üstünde veya altında basan gösteren öğrencileri bir bakışta gösterir. Meselâ, 11-4. Şekilde öğrenci C, çok zekî olduğu halde sınıfın en az başarılı öğrencisi görünmektedir. Buna karşılık öğrenci B, az kabiliyetine rağmen, üstün başarı sağlamaktadır. Kabiliyet/başarı arasındaki bu uyumsuzluğun sebepleri neler olabilir? Öğrenci B'yi, kendini harabedercesine çalışmaya sevkeden şey nedir? Bu başarı ona neye mâl olmaktadır? Bütün bu soruların cevaplarını bulmak için danışman ve öğretmen, çocuğu incelemeye girişecektir. Ohalde Kabiliyet/Başarı karşılaştırma tekniği, "çalışanlar" ile "dalga geçenleri" açıklayabilir; çocukların kabiliyet, başarı, ilgi ve ihtiyaçlarını daha derinden incelemek için vaka etüdü vesaire gibi diğer tekniklerin kullanılmasına yol açar; eğitim programının, metotların, ders konularının ıslahını iyileştirilmesini sağlayabilir.

		B a ş a r ı				
		1	2	3	4	5
K a b i l i y e t	5	C				A
	4			D	E F	
	3			M N		
	2		L	O	G	
	1	K				B

11—4. Seldi: Basan/Kabiliyet Karşılaştırma Tablosu

Karşılaştırma tablosunun kullanılmasında, gruplamaların dayandığı ölçme araçlarının güvenilirlik derecesi gözden kaçırılmamalıdır. Bu teknik, daha ziyade, okulda ders başarısı üzerinde durmaktadır. Çok zeki öğrenciler, az çalışmalarına rağmen tabloda yüksek başarı karesinde görünebilir. Bu husus da unutulmamalıdır.

Tabiatıyla okulda akademik basan, sadece öğrencinin zihin kabiliyetine bağlı değildir. Okulda derslerde başarıyı etkileyen zihin faktörü dışında birçok faktör vardır (BAK: Özgüven, 1974). Meselâ, aile içi ilişkiler, evde iyi bir çalışma ortamı olup olmaması, çocuğun sosyal yaşantıları, aile ortamının sosyo - ekonomik - kültürel durumu, okul eğitim ortamının teşvik edici olup olmaması, çocuğun geçirmekte olduğu gelişme aşaması... gibi. özellikle bir hastalık başlangıcı veya bulûğ başlangıcı durumlarında çocuk durgundur. Çalışma ve hareket enerjisi düşüktür. Bu durumlarda akademik başarının düşmesi çok muhtemeldir. Onun için bu durumlar düşünülerek Kabiliyet/Başarı Karşılaştırma Tablosunun uygun zamanlarda tekrarlanması önem kazanır.

Kabiliyet/Başarı karşılaştırmalarında esas plan, çocuğun genel kabiliyeti (zekâsı) oranında akademik basan gösterip göstermediğini anlamak; göstermiyorsa engelleyen faktörleri ortaya çıkartmaktır. Ohalde Tablonun hazırlanmasında eğer ders notları kullanılacaksa, bunlara resim, müzik gibi özel kabiliyet ve çalışma isteyen dersleri karıştırmamak gerekir. Genel kabiliyeti yansıtan ders notları alınmalıdır.

Bir sınıfın Kabiliyet/Başarı Karşılaştırmasında daha hassas ve ayrıntılı bilgi edinmek istenirse, tabiatıyla, öğrencilerin genel kabiliyetlerinin ve belli bir akademik alandaki başarılarının, geçerlik ve güvenilirlikleri bilimsel metotlarla saptanmış genel kabiliyet (veya akademik kabiliyet de deniyor) ve o alana ait standart başarı testi ile saptanması gerekir. Bu mümkün olmadığı takdirde, öğrencileri yakından tanıyan 3 öğretmen, öğrencileri meselâ 50 puanlık bir Değerlendirme Cetveli üzerinde puanlayabilirler (BAK: Değerlendirme Cetveli). Öğretmen de kendi dersi ile ilgili bir başarı testi hazırlayıp onu uygulayabilir. Standart testlerden sağlanan veya bu suretle elde edilmiş olan puanlar en yüksekten en düşük puana doğru sıraya dizilir ve alttan başlayarak bu diziye 1, 2, 3,... diye dizi sırası numarası verilir .Bu dizi sırası numaraları, alttan başlayarak ulama frekansa çevrilir. Bu ulama frekanstan öğrencinin, grup içinde yüzde kaçınıcı olduğu görülür. Bu amaçla öğrencinin her bir testte dizideki yüzdelik yeri, sıra numarası/nx100 işlemiyle hesaplanır (BAK: Lindquist, 1989, sf. 30-35). Sonra, kareli kâğıtta, X ve Y eksenleri yüzdelik puanları gösteren bir Tablo hazırlanır ve her öğrenci Kabiliyet ve Başarı dizilerindeki yüzdelik puanlarına göre bu Tablodaki yerlerine işaretlenirler. Böylece her öğrencinin Kabiliyet/Başarı karşılaştırması, Tabloda daha hassas bir şekilde görülebilir.

Yüzdelikli eksenlerin oluşturduğu bu Tabloda, 0-100 köşelerinden Tabloyu çapraz kesen orta çizginin alt ve üstünden 12.5 yüzdelik puan uzaklıkta birer çizgi çizilir. Bu çapraz çizginin ± 12.5 puan içindeki alanda kalan öğrenciler kabiliyetlerine uygun başarı gösteriyorlar diye kabul edilir.*

* Okuyucu buradaki 12.5 yüzdelik puanın sebebini sorabilir. Medyandan, yani 50. yüzdelik noktasından $\bar{C}$, veya $\bar{C}_t$ noktasına, yani 75. yüzdelik veya 25. yüzdelik noktalarına 25 yüzdelik puan mesafesi vardır. Bu mesafenin yansı alınmaktadır. Pratik kolaylık düşünülürse, çapraz çizgi etrafına 15 yüzdelik puan mesafeye kadar da gidilebilir. Genel fikir edinilmek istenen hallerde bu alan 25 yüzdelik mesafesine kadar genişletilebilir.

Bu orta alanını üstünde ve altında kalan çocuklarda, kabiliyeti yüksek olduğu halde ders başarısında düşük olanlar ile kabiliyetinin fazla üstünde ders başarısı gösterenler belirlenir. Bunların aşın basan veya başarısızlık sebepleri araştırılmaya başlanır. Bu gibi öğrencilerin ders çalışma tekniklerinde bir kusur varsa giderilmeye çalışılır. Psikolojik engeller veya baskılar varsa danışmaya alınarak onlara yardımcı olmaya çalışılır. Sosyo-ekonomik sebeplere bakılabilir. Aile içi problemler olabilir. Bazı problemlerin çözümü okul rehberlik programının elinde olmamakla beraber, bu çeşit öğrencilere danışman veya öğretmen, çocuğun probleminden en az etkilenmesini sağlayacak desteklemelerde bulunabilir. Bir başka ifadeyle, çocuğun probleme hassasiyetini, kritik noktanın altına çekmesine yardımcı olabilir.

Değerlendirme Cetveli

Öğrencilerin belli başlı birkaç nitelik yönünden birbirlerine göre hangi derecede olduklarını, 3 veya, çoğu kez 5 eşit kısma bölünmüş çizgiler üzerinde gösterilme tekniğidir. Önemli görülen niteliklerden her biri, cetvellerden biri ile temsil edilir.

Cetvelin bir ucu, ele alınan niteliğin en düşük tarafını, diğer ucu da en yüksek tarafını temsil edecek şekilde, 1'den başlayarak 5'e kadar numaralanır. Her derecenin altına veya niteliğin *en düşük*, *orta* ve *en yüksek* tarafına o dereceyi temsil edecek oluğu ve davranımların kısa bir tanıtımı konur. Meselâ şu nitelikleri alalım:¹

Öğrenme kabiliyeti

1	2	3	4	5
Öğrenemez	Yavaş öğrenir.	Vasat bir öğrenme kabiliyeti vardır.	Öğrenme kabiliyeti bakımından ortanın üstündedir.	Fevkalâde çabuk ve kolay öğrenir.

¹ Humprey ve Traxler, 1954, s. 122'den alınmıştır

Çalışma sürati

1	2	3	4	5
Son derece yavaş.	Oldukça yavaş.	Normal ödevleri zamanında bitirir.	Ortanın üstünde süratle çalışır.	Birçok ödevi kısa zamanda bitirir.

Güvenirlilik

1	2	3	4	5
Gözetlemek ister.	Özellikle atlatabileceğinden emin olursa güvenilmez.	Genel olarak güvenilemez.	Çok güvenilir. Pek az kontrol ister.	Son derece güvenilir. Kontrola ihtiyaç yoktur.

Bu cetvellerde her bölümün altına kısa bir açıklama konmuştur. Eğer değerlendirme cetveli, belli bir grup için öğretmen tarafından kendi kullanması maksadıyla yapılmışsa, 1, 3, ve 5. derecelerdeki ifadeleri "öğrenci A gibi", "öğrenci N gibi", ilh... yazılabilir. Bu tipik isimler, diğer öğrencileri daha somut olarak mukayese edebilmek için iyi "birer ölçüt olabilirler.

Değerlendirme cetveline diğer bir örnek de Amerikan Eğitim Konseyi'nin (ACE) geliştirdiği Kişilik Raporu formunda kullanılan şekildir. Bu tip cetvelde değerlendirici, uygun düşen kutuyu işaretler: ⁽²⁾

Sık sık söylemeye ve teşvike lüzum gösterir mi, yoksa söylemeden yapar mı?	☐ Daima kendine işler arar ve icat eder ☐ Kast edilen ilâve işleri de tamamlar ☐ Kendine verilen kadarını yapar ☐ Arasıra teşvik ve söylemeyi gerektirir ☐ Çok söyleme ve teşviki gerektirir ☐ Bir fikrim yok	Kanaatinize dayanak olan olayları buraya kaydediniz.
--	--	--

² Örnek, Cronbach (1965, s. 507)'tan alınmıştır.

Değerlendirme cetveli, psikolojik yardım hizmetlerinde ve okul çalışmalarında olduğu kadar klinikte, orduda, idarecilikte ve endüstride de çok kullanılan bir değerlendirme ve araştırma tekniğidir. Cetvel dikkatli kullanılmazsa, bazı sakıncaları da beraberinde getirir. Bu sakıncalar, değerlendiricinin kendinden gelebilir veya tekniğin kendi bünyesinde mevcut olabilir:

a) Bazı değerlendiriciler, tabiat itibarıyla çok "cömert" ya da çok "sıkı" olabilir. Ya herkesi bol bol değerlendirir; herkesi 4. ve 5. kategorilere koyar. Ya da kimseyi beğenmez, herkesi 1 ve 2 kategorilerine koyar. Bu çeşit dar bir değerlendirmenin, çocukları birbirinden ayırdetme gücü yoktur.

b) Değerlendirici "yanlı" olabilir. Buna "sabit hatâ" denir ki istatistiksel olarak düzeltilmesi mümkündür.

c) Değerlendirici, bireyin bir niteliğinin etkisinde kalarak, bütün diğer nitelikleri buna göre iyi veya kötü kategorilerde değerlendirebilir. Buna da "hâle etkisi" denir.

d) Cetvellerde ele alınan nitelikler iyi tanımlanmazsa, değerlendirici bu niteliği belirsiz bir şekilde anlayacak, tasarlayacaktır. Bu da kastedilen nitelik olmayacağı gibi, değerlendirmede istikrar da sağlanmamış olur.

Değerlendirme cetvelleri ile toplanan bilgilerin sağlıklı ve güvenilir olması için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır:

1) Değerlendirme, değerlendirilen grubu en iyi tanıyan bir kimse tarafından yapılmalıdır. Gruptaki kişileri iyi tanımayan bir kimsenin kanısı, güvenilir olamaz. Bu sebeple, her cetvelde, değerlendiricinin, çocuğu (değerlendirilen kişiyi) ne kapasitede tanıdığı sorulmalıdır.

2) Değerlendirici (veya değerlendiriciler), önce cetveldeki niteliklerden ve tanımlardan ne kastedildiği hususunda açık bir fikre sahip olmalı, ondan sonra değerlendirme işine geçmelidir.

3) Her niteliğe başlamadan önce o nitelik için tipik "en zayıf", "vasat" ve "en iyi" üç öğrenci örnek olarak belirlenmeli ve diğer öğrencilerin yeri, bu üç nirengi noktasına göre saptanmalıdır.

4) Her öğrenci için bir değerlendirme cetveli formuna gerek vardır.

5) Değerlendirmede bir nitelik ele alınmalı; bütün grup üyeleri bu nitelik yönünden değerlendirilmeden ikinci niteliğe geçilmelidir.

6) Değerlendirici, bireyin bir nitelikteki derecesinin etkisinde kalmadan, diğer niteliklerde bireyi değerlendirmelidir.

7) Değerlendirmeyi birden fazla değerlendiricinin yapması daha sağlıklı sonuç verir. Birden fazla kimsenin değerlendirmeyi yapmaları halinde, değerlendiriciler, her niteliğin anlamı ve değerlendirmede izlenecek yol üzerinde fikir birliğine varmalıdırlar.

8) Birden fazla kimsenin yaptığı değerlendirmede, değerlendiricilerin "sıkı" ya da "gevşek" değerlendirme yapmaları gibi kişilik eğilimleri işe girecektir. Her değerlendirici için "sabit" olan bu eğilimlerden gelen değerlendirme farkları, istatistiksel yollarla eşleştirilmelidir. Meselâ, her birinin değerlendirme puanları, standart puana çevrilerek kullanılabilir. Her bir değerlendiricinin verdiği puanlar dağılımlarından elde edilecek ortalama veya medyan değere göre kıyaslamalar yapılarak, bireyin aldığı puan belirlenebilir. Eğer değerlendirmede çok duyarlı sonuçlara ihtiyaç yoksa, değerlendiricilerin verdikleri puanların basit ortalaması da amaca hizmet edebilir.

9) Değerlendirici, kendi psikolojik eğilimleri hakkında bilinçli olmalı, herhangi bir önyargının etkisinde kalmamalıdır.

10) Değerlendirme cetveli ile elde edilen bilgilerin güvenilirlik ve geçerlikleri incelenmelidir.

Değerlendirme cetveli; öğretmen, danışman veya bir iş yerinde âmir gibi bireyi iyi tanıyan bir kimse tarafından kullanılabileceği gibi, bireyin kendisi tarafından da kullanılabilir. Değerlendirmeyi birey kendisi yapar. Bu takdirde, bireyin kendi hakkında "yanlı" olabileceği gözden ırak tutulmamalıdır. Birey, kendini kasten de yanlış gösterebilir. Bu aldatmayı engellemek için, "zorunlu seçme" tekniği denen bir yol geliştirilmiştir. Seçme maddeleri bireye dörtlükler halinde verilir. Birey, kendine uysa da uymasa da bu dörtlükten bir maddeyi "en çok" uyan, bir maddeyi de "en az" uyan olarak seçer. Bu tekniğin etki derecesi lehinde bazı araştırma bulguları vardır. (Gordon ve Stapleton, 1965; Berkshire ve Highland, 1953).

Ev Ziyaretleri

Ev ziyaretleri, çocuk ve yakın çevresi hakkında bilgi toplamak, rehberlik ve danışma programına karşı ailenin yardım ve desteğini sağlamakta etkili bir tekniktir, öğretmen ve danışman, velilerle okulda

görüşmekten başka, çocuğun ev atmosferini gözlemleyebilmek için aileyi ziyaret edebilir. Bu ziyaretler, çocuğa ait belli bir problemin aile ile görüşülmesi amacıyla olabileceği gibi, olağan bir meslek faaliyeti halinde de olabilir. Şurası hemen belirtilmelidir ki problemin hassasiyetine göre, bazı problemlerin mutlaka okulda görüşülmesi gerekir. Böyle problemleri ev ziyaretinde ele almaktan sakınmak lazımdır.

Ev ziyaretleri, resmi olmaktan ziyade, kişisel dostluk ve nezaket esası üzerine kurulmalıdır. Ziyarette elde edilen olgu ve konular, ziyaretten sonra hemen kaydedilmeli, hafızaya bırakılmamalıdır. Öğretmen veya danışman, ev ziyaretlerinde başka ailelerin çocukları hakkında ağzını sıkı tutmalıdır, öğretmen ya da danışman, konuşmaktan daha çok, iyi bir dinleyici olmalıdır. Öğrenciyi ve ev atmosferini daha ayrıntılı tanımak amacıyla yapılan ziyaretlerde öğretmen veya danışman, aileye, kafasında belli bazı sorularla ve plânla gitmeli; konuşmaları,, birkaç dil çözücü cümle ile bilgi alınmak istenen alanlara sevk etmelidir. Ziyaretler, aileyi bıktırıcı veya mahcup duruma düşürücü bir şekilde olmamalıdır.

Sosyometri

Bir grubu oluşturan bireylerin birbirleriyle olan sosyal mesafelerini gösteren ve grubun sosyal dokusunu işaret eden bir tekniktir. Diğer bir ifadeyle sosyometri, grubun sosyal haritasını çizmek için kullanılan bir yoldur.

Bu teknik, sınıftaki liderleri, kenarında kalmışları, kafadarları (klikleri), kümelenmeleri görmek; çeşitli grup faaliyetlerinde birlikte çalışabilecek grup üyelerini seçmek; sınıfın oturma durumunu düzenlemek; sınıftaki klikleşmeleri belirleyerek bu kümelenmeyi daha sağlıklı ve yararlı yönleri kanallara ederek, sınıfta iyi bir grup havası yaratmaya yardım etmek için kullanılabilir.

Her öğrenciye, bir sayfanın dörtte biri büyüklüğünde bir kâğıt verilir. Kâğıdın sağ üst köşesinde öğrencinin kendi adı yazılır, öğrencilere, meselâ şöyle bir durum verilir: "Gelecek haftaki kır gezisine giderken beraber olmayı arzu ettiğiniz bu sınıftan üç arkadaşımızın adlarını tercih sırasına göre yazınız." ya da "sınıfımızın oturma sırası düzenlenecektir. Aynı sırada oturmak istediğiniz sınıf arkadaşlarınızdan üçünün adını tercih sırasına göre yazınız."

Verilen bu durumun, çocuklar için önemli ve gerçek bir durum olması şarttır. Aksi halde, tamamen hayalî bir durum için alınacak cevapların gerçekçi değeri olamaz. Hayalî bir yöneriyi öğrenciler ciddiye almazlar. Keza, sınıfın sosyal dokusuna ait çıkacak harita da verilen yöneriyeye göre değişir. Meselâ, bir öğrenci , kır gezisi için öğrenci A'yı birinci tercih olarak seçerken, beraber ders çalışma veya sınava hazırlanma durumunda bu geveze arkadaşını hiç tercih etmiyebilir. Onun için, sosyometri ile alınan bilgileri, ancak, yöneride verilen durumun sınırları içinde değerlendirmek gerekir.

Sosyometri tekniği, ancak, grup üyeleri birbirlerini yeter derecede tanımalarından sonra uygulanmalıdır. Sosyometride güvenilir bilgi alabilmek için, amaç, toplanan bilgilerin mahremiyeti ve sonuçların içimler tarafından ve nasıl kullanılacağı da öğrencilere açıkça belirtilmelidir. Alınacak sonuçlar da mutlaka kullanılmalıdır. Yoksa öğrenciler, daha sonraları verilecek durumların ve söylenecek sözlerin samimiyetinden şüphe edecekler ve verecekleri cevaplarda ciddi olmayacaklardır.

Sosyometri tekniğin çok kalabalık sınıflarda kullanılması çok zordur. Bu teknik, 30-40 kişiyi geçmeyen gruplarda daha rahat kullanılabilir. Kalabalık gruplarda sonuçların tasnifi ve sosyogramın ortaya çıkartılması hayli güçleşir.

Verilen duruma göre cevaplandırılmış cevap kâğıtlarında kimlerin kimleri tercih ettiklerini ve tercih derecelerini gösteren bir tablo hazırlanır (BAK: 11-1. Tablo). Sosyometrik tercihlerin puanlanması için çeşitli yollar tavsiye edilmiştir (BAK: Moreno, 1963; . Thorpe *et al*, 1959). Biz burada, 11-1. Tablo'da kullanılan metodumuzu anlatalım: Gruptaki her bireyin tercihlerinin çetelesi yapıldıktan sonra (Tablo'nun sonunda görüldüğü gibi, seçme derecelerinin frekansları yazılır. Meselâ, öğrenci A, 2 kişi tarafından 1. tercih olarak gösterilmiştir. Seçme derecelerine de ağırlık puanı verilir. Tabloda, 1. tercihin ağırlık puanı 3, 2. tercihininki 2 ve 3. tercihininki 1'dir. Her seçme derecesindeki frekans sayısı, o derecenin ağırlığı ile çarpılır. Her öğrencinin çarpım toplamı alınıp Seçilme Puanı elde edilir. Meselâ, öğrenci A için ağırlıklı toplam puan,

$$2 \times 3 + 1 \times 2 + 1 \times 1 = 9$$

olmaktadır. Ağırlıklı puanları içeren bu Tabloya göre, genişçe bir masa üzerinde, grup üyelerinin birbirine olan sosyal mesafelerini gösteren bir harita meydana getirilir. Buna, sosyogram denir.

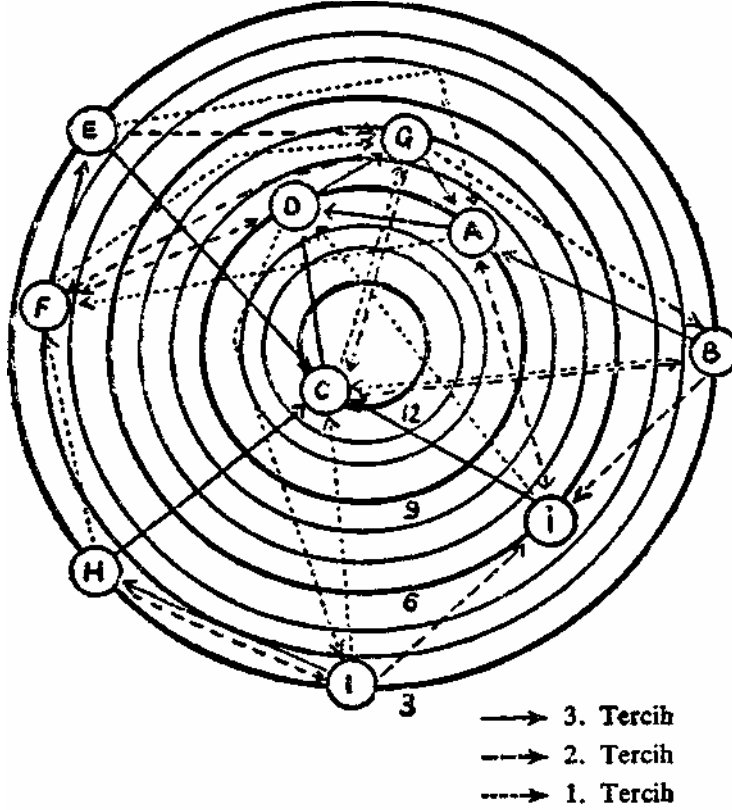
11 — 1. Tablo: 10 KİŞİLİK BİR GRUPTA BİREYLERİN BİRBİRLERİNİ TERCİHLERİ

Grup üyeleri	Seçen										Toplam tercih derecesi			Puanı
	A	B	C	D	E	F	G	H	İ	I	1	2	3	
A		1			3		1		2		2	1	1	9
B			2				3					1	1	3
C		3			1		2	1	1	3	3	1	2	13
D	1		1			2			3		2	1	1	9
E						1					1			3
F	3			2				3				1	2	4
G			3	1	2	3					1	1	2	7
H										1	1			3
İ	2	2								2		3		6
I				3				2				1	1	3

Sosyal harita şöyle yapılır: En yüksek puan merkezde olmak üzere, dışa doğru daireler çizilir (BAK: 11-5. Şekil). Seçilme frekansı en yüksek olan kişi ortaya gelmek üzere derece derece merkezden uzaklaşarak, seçilme puanına göre her öğrencinin yeri ayarlanır. Sosyal mesafeyi, iç içe çizilmiş dairelerle göstermek mümkündür. Her daire,, merkezden uzaklığına göre belli bir seçilme puanına kadar seçilen bireylerin halkasını gösterir. Sosyogramda kızlar ve erkekler iki ayrı işaretle gösterilmelidir. Bir örnek olarak, 10 kişilik farazi bir grubun sosyogramı, 11-5. Şekilde ve bu sosyograma esas olan seçilme tablosu da 11-1. Tabloda verilmiştir.

Sosyometrik teknik, öğretmenin, gruptaki klikleri ve klik liderlerini görmesine, ve bu klikleri birbirleriyle karıştırarak grubun sosyal gelişmesine yardım edebilir. Grupta, yalnız bırakılmış çocukların meydana çıkartılmasında, karşılıklı dostların tesbitinde işe yarar. Çocuğun, grup içinde edindiği sosyal mevki, onun davranışlarını etkileye-

ceğinden, sosyogram yoluyla elde edilen bilgiler, rehberlik ve danışma çalışmaları için önemlidir.



11 — 5. Şekil: 10 Kişilik bir grubun sosyogramı.

Bazı hallerde sosyogram, negatif tercihlere göre de yapılabilir. Fakat negatif tercih yönerisini vermek, çok nazik bir iştir. Çocukların bazı grup üyelerine olan negatif duygularını somutlaşmasına, perçinleşmesine yol açabilir. Arzu edilmeyen psikolojik atmosfer doğabilir. Çok dikkatli olmak gerekir.

11-5. Şekilde 2. ve 3. tercihler de gösterilmiştir. Kalabalık gruplarda üç ayrı tercihi birden göstermek, sosyogramı çok karışık bir hale getirir. Böyle bir durumda sosyal haritayı, yalnız birinci tercihlere göre ya da sadece ağırlıklı seçme puanlarına göre yapmak doğru olur.

Kimdir-bu (Kimdir-bil)

Kimdir-bu tekniği, bireyin, kendisi ve içinde bulunduğu grubun diğer üyeleri tarafından nasıl görüldüğünü gösteren bir tekniktir. Öğrencilere, çeşitli öğrenci tiplerini tanımlayan ibarelerden oluşmuş bir liste verilir, öğrencilerden, sınıfta bu tanıtlara (tasvirlerle) uyan çocukların adlarını, gösterilen yerlere yazmaları istenir. Tanıtlara uyan adların yazılacağı yerler, ya kimdir-bu listesinde olabilir veya ayrı bir cevap kâğıdı kullanılabilir. Tekniği daha iyi anlamak için şu örneği inceleyebiliriz:

Kimdir-bu¹

AÇIKLAMA: Aşağıda, sınıfımızdaki bazı kimselerin kelimelerle çizilmiş resimleri vardır. Her ibareyi okuyun ve sınıfınızda, okuduğunuz bu tanıtlara .uyan kimselerin adlarını o ibare yanına yazın. Her tanıta birden fazla isim yazabilirsiniz, yeter ki o isimler, sizce, eldeki tanıta uygun düşsün. Bir kişinin adını, birden fazla tanıta için kullanabilirsiniz. Eğer bir tanıta uygun kimse bulamazsanız, bu tanıtmı atlayın.

Sizin kendinize uygun düşen tanıtlara gelince de kendinizi belirtmek için "Kendim" kelimesini yazın.

Listeyi cevaplandırmanız için ihtiyacınız kadar zaman kullanabilirsiniz. Şimdi başlayabilirsiniz:

1. Sınıfta hiçbir yerde oturamaz, hep hareket halindedir. Kimdir bu?
2. Sağa sola dönüp durmadan sakince çalışır. Kimdir bu?
3. Çok konuşur, daima söyleyecek bir şeyleri vardır. Kimdir bu?
4. Çok konuşmaktan hoşlanmaz; herkes konuşurken bile o sessizdir. Kimdir bu?
5. Futbol, basketbol gibi hareketli oyunlar oynar hep. Kimdir bu?
6. Okumaktan ve oturup sakin oyunlar oynamaktan hoşlanır. Hareketli oyunları ender oynar. Kimdir bu?
7. Çok arkadaş canlısıdır, çok arkadaşı vardır ve herkese karşı iyidir. Kimdir bu?
8. Arkadaş edinmeye önem vermez, arkadaş olmakta çekingendir, çok arkadaşı da yoktur. Kimdir bu?

¹ Bu örnek, Garry (1963, s. 404-406)'dan alınmıştır.

[illegible]

deler için de ilgili haneye bir artı (+) işareti konur. Tablo'nun son iki sütununa ise toplam anılma sayısı ve bu anılmalardan kaçının "kendim" işareti ile uzlaşmış olduğu kaydedilir. Bu anlaşma sayısı, yâni kişinin kendini görüşü ile başkalarının onu görüşlerinin birbirini tuttuğu, tanıtımların sayısı, bireyin kendini realist bir şekilde değerlendirebilmesi yeteneğine ait bir ipucu verebilir.

Kimdir-bu cevaplarının diğer bir değerlendirme yolu da, 11-3. Tablo-yoluyla yapılabilir. Bu Tablo'nun önceki Tablodan farkı, tanıtımlar için anılarla anıları bir arada göstermesidir. Bu tasnif şeklinde anılmalar ile "kendim" işaretlerini birbirinden ayırdetmek için kayıt işleminde iki ayrı renk kalem kullanılması gerekir.

Kimdir-bu tekniği, gruptaki liderleri, neşe kaynaklarını, seçilmeyenleri. vs. göstermeye yardım eden bir tekniktir. Bir bakıma, grup dokusunu göstermesi yönünden, sosyometri tekniğine benzemektedir.

Vaka İncelemesi

Bir kimsenin probleminin mahiyetini ve sebebini bulmak ve gerekli çözüm plânlarını yapmak amacıyla, birey ve problem hakkında mevcut bütün bilgilerin problemle ilgili yanlarını biraya getiren bir tablo ortaya koyarak, problemin niteliğini teşhis etme ve tedavi yollarını saptama tekniğidir. Bu bakımdan vaka incelemesi, vaka tarihçesi hazırlamaktan farklıdır. Vaka tarihçesinde, kişi hakkındaki bütün bilgiler bir gelişme akışı içinde kronolojik olarak saptanır. Meselâ, toplu dosya, bir vaka tarihçesi olabilir; ama vaka incelemesi değildir. Vaka incelemesi, yalnız belli bir problemin sebepleri ile anlaşılmasına ve tedavisine yardımcı dokunacak bilgileri toplar, onları birleştirir, yorumlar.

Bu teknik kullanılacağı zaman ilk iş, problemlili kişi tarafından ifade edilen problemin mahiyetini anladıktan sonra, öğrencinin topla dosyasını inceliyerek problemle ilgili bilgileri saptamaktır. İkinci iş tamamlatıcı ve aydınlatıcı bilgiler için öğrencinin öğretmenlerini, ailesini ve problemle ilgili başka kimseleri görüp konuşmaktır. Sonra, problemlili birey ile mülakat yapılır. Gerekiyorsa test vesaire gibi değerlendirme araçları kullanılarak, icabında tıbbî testlerle yeni bilgiler sağlanır, öğrencinin şahsı, geçmişi, çevresi, sosyal ilişkileri, vesaireye

ait toplanan her bilgi parçası not edilir. Bu bilgiler, tahlil ve sentez edilerek, yorumlanarak, kişi ve problemi hakkında tam bir tablo çizilerek, problem, sebepleri ile teşhis edilerek, tedavisi için gerekli tavsiyelerde bulunan bir rapor haline getirilir.

Rapor, bireyi yalnız bir durumda, meselâ sadece sınıf durumunda ele alan bilgilere dayanmamalıdır. Raporun şekli hususunda çeşitli amaçlara göre hazırlanmış çeşitli örnekler vardır. Danışma ve rehberlik amaçları için şöyle bir genel plân önerilir:

Vaka İncelenmesi Şeması

- 1) Bireyin kimliğini saptayan bilgiler
- 2) İfade edilen problemin kısaca tanıtımı
- 3) İlgili bilgiler
 - a) Muayene sonuçları
 1. Tıbbî muayene: Görme, işitme, koordinasyon, diş, beslenme durumu, canlılık indeksi, genel bedensel durum.
 2. Psikolojik muayene : Psikolojik testler sonuçları (zekâ, özel kabiliyet, ilgi, tavır, kişilik nitelikleri gibi).
 - b) Sağlık tarihçesi: Boy ve ağırlık gelişmesi, geçirilen hastalıklar, kaza ve ameliyat, vb.
 - c) Okul tarihçesi: Okula devam durumu, ev ve okul değiştirmeler, sınıf geçip kalma durumu, öğretmenlerle olan bireysel ilişkiler, ders ilgileri, ders-dışı ilgiler, eğitim ve meslek plânları.
 - d) Aile tarihçesi: Anne, baba, kardeş durumu; ailede ruhsal ve bedensel sağlık durumu, suç ve cürüm durumu; evin kültürel durumu (aile üyelerinin öğrenim durumu, kitap, müzik, vb.); ailenin ekonomik durumu ve tarihçesi; oturulan semt; babanın iş durumu; yaşama şartları, eğlence vb.; evdeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri; ailenin sosyal ilişkileri ve topluma karşı tavırları; belirgin değer hükümleri; ailenin çocuk üzerinde kontrol ve otorite derecesi.

- e) Sosyal tarihçe ve ilişkiler : Ev ve okul dışında bireyin sosyal durumu, üyesi bulunduğu kulüp, vb., oyun ve eğlenceleri, anormal cinsel tarihçe, polisle ilgili olayları .
 - f) Sosyal ve heyecansal gelişme.
 - g) Kişinin gelecek için umulan, meslek plânları, genel ve iş yaşantıları.
 - h) Problemin gelişme seyri.
- 4) Toplanan bilgilerin tartışılması, yorumlanması, ve teşhis.
 - 5) Önerilen tedavi yolları.
 - 6) Yapılan önerilerin uygulanma sonuçlarının izlenmesi.

Görülüyor ki vaka incelemesi, kişinin problem sebeplerini ve kişiyi anlamakta kullanılan bilimsel bir araştırma metodudur. Bilgiler toplanırken ve yorumlanırken kişiyi savunucu veya ona cephe alıcı bir tavır takınmamak gerekir. Raporun yazılmasında dolambaçsız, sâde bir ifade kullanılmalı, cümlelerin kısa olmasına dikkat edilmelidir. Ulaşılan genel vargılar, daima somut kanıtlarla desteklenmelidir. Vakayla ilgili olmayan bilgiler elenmelidir.

Raporun tedavi kısmında yapılan öneriler, ulaşılması mümkün olmayan yollar yerine, imkânlar içinde gerçekleştirilebilecek realist öneriler olmalıdır. Eğer öğretmen veya danışman vaka incelemesi tekniğini ilk defa kullanıyorsa, kolayca ilişki kurabileceği ve basit problemleri bir çocuğu seçmelidir. Sapkın, saldırgan, haşarı bir çocuk yerine, kendi halinde bir çocukla işe başlaması uygun olur.

Vaka incelemesi tekniği, oldukça zaman ve ustalık istediği için, yılda 3-5 öğrenci üzerinde vaka incelemesi yapmakla yetinilmelidir.

Vaka incelemesi tekniği, hem öğrenciyi bir bütün olarak tanımak, hem de problemin teşhisi ve tedavisi yollarını saptamak için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, öğretmenlerde probleme karşı anlayış geliştirir; bir konuya birçok açılarından bakarak daha sistemli ve bilimsel genellemeler yapma tavırları yaratır; çocukların toplu dosyalarından yararlanma alışkanlıkları kazandırır; ve onlara rehberlik ve danışma çalışmaları için bir görev-içi yetiştirme hizmeti görür.

Vaka Konferansı

Bir vakanın, vaka incelemesinde kullanılan metotla, birden fazla uzmandan oluşan bir grup tarafından incelenme işine vaka konferansı denir. Bu, diğer bir ifade ile, vaka konsültasyonudur. Genellikle, okulun baş danışmam, incelenen problem öğrencinin öğretmeni, psikiyatrisi, psikolog ve okul doktorundan oluşan gruptaki her bir üyenin kendine özgü bilgi ve ustalıklardan ortaklaşa yararlanarak incelenen vaka, etraflı tahlil ve teşhis edilir. Gerekli tedavi yaklaşımı önerilir. Görüldüğü gibi, vaka konferansı, çeşitli uzmanlardan oluşan grup dinamiklerinden yararlanmaktadır. Tıp alanında ve psikolojik yardım merkezlerinde çok kullanılan bir tekniktir.

Vaka toplantısında, genel olarak danışma, vaka hakkında mevcut bilgileri sistemli bir şekilde takdim eder, gerekli açıklamaları yapar. Sonra her uzman, vaka ile ilgili bilgileri kendi uzmanlık açısından değerlendirir. Bunun ardından, tartışılan bilgilerin ışığında gerekli yorumlar yapılarak incelenen problemin gerçek sebepleri, bulunmaya çalışılır. Son safhada da, vakanın tedavi şekli kararlaştırılır. Gerekliyse vakanın havale edileceği kaynaklar, tedavinin yürürlüğe konuş yolları belirlenir.

Vaka-Temsili (Role - playing)

Vaka - temsili, bir olayın boyutlarını, olayı oluşturan unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini daha canlı ve ayrıntılı görebilmek için olmuş veya olması mümkün bir olayın tahlil ve eğitim amacıyla sınıfta (veya belli bir mekânda) dramatize edilmesi tekniğidir. Olayı dramatize eden oyuncular, tartışma grubunu (veya sınıfı) oluşturan üyelerdendir. Oyuncular, ele alınan gerçek veya tasarlanmış bir olayda çeşitli tipleri canlandırırlar. Bir tipi canlandıran oyuncu, o tipin problemine sahip olan kimse değil, onun sadece aktörüdür.

Oyuncular, temsilde çeşitli tipleri canlandıracak bir olayı, bir atmosferi, bir durumu ortaya koymaya çalışırlar. Sonra grup, bu temsilde gözlemledikleri tipleri, atmosferi, olayı oluşturan faktörleri, olayın kişisel ve toplumsal boyutlarını tartışarak durum hakkında görüş ve tavır kazanmaya çalışırlar. Olaydaki hatalı tipler, daha doğrularıyla değiştirilerek yeniden temsil edilmek suretiyle yanlış ve doğru davranışlar, düşünceler, duygular, tavırlar... belirlenleştirilmeye çalışılır.

Vaka - temsil tekniği, bundan sonraki bafllıklarda açıklanan sosyodrama ve psikodrama teknikleri içinde bazı farklarla yer alır. Bit teknik, sâdece sosyal ve psikolojik problemlerin temsilde kullanılan bir teknik değildir. Geniş kullanım alanı olan bir tekniktir. Özellikle ğretim, hukuk, işletme, yönetim, tıp, psikolojik danışma gibi ğretim ve yetiştirme faaliyetlerinde kullanılabilen etkili bir tekniktir. Meselâ idareci yetiştirirken idarecilerin karşılaşabilecekleri çeşitli problemler ve olaylar karşısında hareket rahatlığı sağlamaları için genç adaylar, vaka - temsil tekniği yoluyla tecrübe sahibi yapılabilir, ğretmen adayları yetiştirilirken adaylara birçok sınıf durumları, disiplin vakaları, ğretmen - müdür ilişkileri... verilip temsil ettirilebilir. Hekim-hasta ilişkilerinin dramatizasyonu yoluyla doktor adayları, veya. psikolojik danışmada karşılaşılan bazı durumların temsili ile danışman, adayları n-tecrübe kazanmış olabilir.

Temsilden sonra, temsilde tiplerin gösterdiği davranışlar ve tutumlar tartışılır, eleştirilir ve genellemeler çıkarılır. Yani vaka-temsili tekniği, psikodrama, sosyodrama ve çeşitli meslek alanlarına eleman, yetiştirmede eğitme-öğretme aracı olarak kullanılabilen etkili bir araçtır.

Sosyodrama

Sosyodrama, bir grubun ortak sosyal probleminin dramatize edilerek incelenmesi tekniğidir. Dramatizasyonda dikkat, belli kişiden, ziyade grup ve grubun ortak problemi üzerinde yoğunlaşır. Bireyin, gruptaki diğer kişilerle olan ilgi ve ilişki tarzına dikkat edilir. Dramatizasyonda, rol alan bireyler, belli kişileri değil, belli tipleri temsil ederler. Temsil edilen problem, grubun ortak bir sosyal problemidir. Meselâ, iş ariyan bir kimsenin nasıl başvuracağını bira ğrenci temsil eder.

Grup, dramatizasyonda önce, temsil edilecek probleme, canlandırılacak tiplere ve olaya ait bazı genel kararlar alır. Fakat olayın gelişme tarzı tamamen irticalendir. Temsilde, problemin hal şeklinin bulunma zorunluluğu yoktur. Bu noktaya gelince sonuçlar seyirciye bırakılır. Temsilden sonra bütün sınıf (grup), dramatize edilen hareketleri, problemi ve oynayanların kullandıkları yaklaşımları tartışır. Bu suretle, problemi oluşturan ögelere ve uygun çözüm yollarına ait bir görüş kazanılır.

"Sosyodrama", okul çalışmalarında, öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını ve çeşitli konulardaki fikirlerini öğrenmesine yardım eder. Çocuklar, bu anonim problem temsilleri yoluyla kendi problemlerine realist bir şekilde eğilmeye başlarlar.

Psikodrama

Psikodrama, bireyin duygularını, tavırlarını, kaygı ve korkularını, algılarını, yâni iç dünyasını temsil halinde dile getirmesidir. Müzik, resim, dans ve dramanın terapötik özellikleri, öteden beri bilinen bir husustur. Moreno, dramayı, ruhsal tedavide kullanılacak bir teknik haline getirmiştir. (Rosenbaum, 1965, s. 1257-58).

Kişi hakkında bilgi sağlamaya da yaramakla birlikte, psikodrama, daha çok terapötik bir tekniktir, özellikle biraz yoğunlaşmış ruhsal problemlerde kullanılan oldukça yeni bir tekniktir. Problemlili kişi, başka kişi veya kişilerin yardımı ile problemini oynar. Temsil sırasında yaptığı hareketlerin, takındığı tavırların ve gösterdiği reaksiyonların arkasında yatan duygu, düşünce, sebep ve anlamları da tiratlar halinde açıklar. Bu temsilde dikkat, birey ve problemi üzerinde toplanır. Temsilde rol alan diğer kişiler, o bireyin kendi duygularını, tavırlarını, idraklerini, ortaya koyabilmesine yardımcıdırlar. Tahlil ve değerlendirme konusu olan, yardımcıların davranışı değildir. Temsilden sonra, psikolog (terapist) ve seyirciler, bireyin sahneden sergilemiş olduğu duyguları, algıları, tavırları, davranışları ve ortaya çıkan problemi tartışır, tahlil ederler; böylece bireyin, problemini görebilmesini ve bundan sonra hareketlerini daha iyi ayarlamasına yardım etmeye çalışırlar. Birey, yalnız içinde bulunduğu durumu değil, geleceğe ait endişelerini de temsil edebilir (Shaffer ve Lazarus, 1952, s. 405).

Psikodramada kendi problemini canlandıran danışan, probleme sebep olan tiplerden birinin yerine geçerek o kişiyi canlandırabilir. Bu rol değişikliğinin terapötik değeri vardır. Bu suretle birey, problemini yalnız kendi yönünden değil, karşısındaki kişinin yönünden de anlamaya başlar. Kendisinde olup bitenlerin karşısındakinde yaptığı etkiyi de anlamaya başlar. Meselâ problemi, "*fazla* müdahaleci ve evhamlı bir anne" den kaynaklanan çocuk, kendi problemini oynadıktan sonra kendisi anne rolüne geçerek durum tekrar dramatize edilir. Kişinin temsilde canlandığı anne, onun annesini nasıl algıladığını gösterebilen yeni ipuçları da verebilir.

Oyun Terapisi

Oyun, çocukların bir düşünme ve ifade aracıdır. Oyun terapisi, çocuğun içe itilmiş saldırganlık itkilerini, bilinçaltı arzularını, yığılıklarını, korku ve kaygılarını oyun içinde açığa çıkarmak, deşarj ederek onun davranışa bozukluklarının sebeplerini anlamakta kullanılan bir tekniktir. Hem bilgi sağlamak, hem de terapi için kullanılır. Çocuk, "baskısız serbest bir atmosfer içinde oynayabileceği bir oyun odasına konur. Odada, bir evde olabilecek mefruşat, oyuncak halinde mevcuttur. Kadınları, erkekleri ve çocukları temsil edebilecek bebekler vardır. Çocuğun kullanabileceği, ev yapabileceği, çeşitli şekiller oluşturabileceği bloklar vardır. Oyuncak hayvanlar, oyuncak ev eşyaları ve benzeri oyuncaklar bulunur. Terapistin vereceği genel bir durum içinde ya da tamamen serbest olarak, çocuk, odada oynarken terapist tarafından gözlemlenir (Ginott, 1961).

Çocuk böyle serbest bir atmosferde içindeki arzuları, korkulan, kaygılan, yığılıklar, duygu ve düşünceleri ifade eder; içine bastırıldığı, tutmak zorunda kaldığı husumetlerini, öfkelerini, nefretlerini oyuncaklara transfer ederek serbestçe açığa vurur. Odada gözlemci gibi duran terapist, gerektiğinde çocuğa durumla ilgili sorular sorabilir, onlar üzerinde yorumlar, yansıtımlar yapar, aydınlatıcı bilgiler verir.

Grup Terapisi (Danışması)

Problemlili kişilerin, problemlerini, danışman'ın (terapist) da bulunduğu küçük bir grup içinde tartışarak kendilerine ve problemlerine içgörü kazanmaları tekniğine grup terapisi denir. Sosyal bir varlık olan insanın kıvanç ve huzursuzluklarının çoğu, kişinin grup yaşayışından doğmaktadır. Problemlerin bir kısmı, kişinin diğer kişilere heyecansal bakımdan tatminkâr bir uyum sağlamasını ve davranmasını "bilememesinden ileri gelir. Özellikle kişilerarası ilişkilerden doğan problemlerin çözümünde grup tartışması, çok etkili bir yaklaşım olmaktadır. Kişinin problemlerine bir çözüm aramasında ve duygu ve davranışlarında yeniden eğitilmesinde grup, bir terapi ortamı olarak kullanılır. (Shaffer ve Lazarus, 1952, s. 400).

Grup terapisi, aynı anda birden fazla bireye yardım etme imkânı veren bir teknik olarak, bireysel terapiye oranla çok ekonomik bir tekniktir. Ama tekniğin asıl değeri, sadece ekonomik oluşundan ileri gel-

memektedir. Bireylerin toplumsal yaşantılarında kişilerarası etkileşimden doğan sorunların çözümünde grup dinamizminden yararlanmak imkânı veren bir teknik olmasından dolayı çok önem kazanmaktadır. Birey, kendini ve problemini bu küçük grup içinde daha iyi anlama ve değerlendirme imkânı bulacaktır. Kişilerarası etkileşimde yeni yaklaşım, yolları ve davranış biçimleri geliştirecek ve bunların etkinlik derecelerini bu küçük grup içinde uygulama ve deneme fırsatını bulacaktır. Kendine güven kazanacaktır.

Grup, 5-10 kişiden oluşur. Daha azı veya çoğu, grubun terapötik etkisini kısıtlar. Özellikle okul dışındaki psikolojik yardım kuruluşlarında grup içinde genç ve yaşlı kişiler bir arada bulunabilir. Bu gibi hallerde grup üyeleri arasındaki yaş farkı 15 yıldan fazla olmamalıdır. (Wolberg, 1954, s. 570). Grubun cinsiyet kompozisyonu da, ele alınan problemin mahiyetine ve grubu oluşturan üyelerin genel ve özel durumlarına bağlıdır. Genel olarak karma cinsiyetli grup olması normaldir. Grup seansları, haftada bir veya iki kere 40-90 dakika arasında olabilir.

Birey, bu küçük grupta problemi üzerinde konuşur. Grubun diğer üyeleri, anlatılan problemle ilgili olarak kendi görüşlerini ve yaşantılarını açıklarlar. Problem, grup üyeleri arasında konuşulurken, anlayışlı ve kavrayışlı danışman (terapist), mümkün mertebe arka plânda kalmaya çalışır. Ama lüzum hâsıl olunca, uygun gördüğü noktalarda tartışmaya karışarak, konuşmalar çıkmaza girmişse yeni bir bakışla konuşmaları çıkmazdan çıkarıp hareketlendirir; konuyu toplayıp özetler; bazı aydınlatmalarda bulunur; grubun göremediği bazı önemli noktalara dikkati çeker; tartışmalara pek katılmayan bazı üyelerin aktif olarak katılmalarını sağlar; tartışmanın lüzumsuz ya da tehlikeli mecraya girmesi halinde tartışmaya yeni bir yön verir (Shaffer ve Lazarus, 1952, s. 401).

Grup terapisinin etkili olabilmesi için, herşeyden önce sıcak, samîmi ve baskısız bir grup atmosferi yaratılması gereklidir. Üyeler, kendilerini grupta emniyette bulmalı ve heyecansal ve sosyal baskılardan uzak hissetmelidirler. Danışman, üyelerin gözünde, tanıdıkları ceza verici, ayıplayıcı ve her şeyi kontrol altına alıcı, olumsuz tavırlı bir yetişkin değil, yardıma hazır bir dost olmalıdır. Her bir üye, bütün eksiklik ve kusurları ile kabullenildiğini hissettiği bir atmosfer içinde bulunmalıdır. Böyle bir atmosfer içinde haftada bir veya iki kere birer saat süren grup terapisinde, başlangıçta bazı taşkınlıklar, saldırganlıklar, çekingenlikler, sıkılğanlıklar olabilir. Zamanla bireyin grupta

kendine güven kazanıp yığılılara karşı durabilme gücü arttıkça terapist (danışman), bazı sosyal kayıt ve kontrolleri yürürlüğe koymaya başlar. Zaten gerekli kuralların ve kontrollerin birçokları grup üyeleri tarafından giderek kendiliğinden geliştirilmiş olur.

Grup terapisi zaman ve emek bakımından ekonomiktir. Bireylerin yığılılarını ve saldırganlık arzularını boşaltmalarına imkân verir. Problemin tartışılması yoluyla gerginlik ve kaygılar hafifletilir. Bireyin sosyal bir durum içinde kendini denemesine imkân sağlar. Bu olumlu ve etkili yönlerine rağmen grup terapisi, en etkili sonucu bireysel terapi '(danışma) yolu ile desteklendiği *zaman* alır. Grup terapisinde dramatizasyondan da çok yararlanılır. Grup terapisi, bazı hallerde, bir otobiyografiyi okuyup tartışarak da başlatılabilir. Bu suretle, grup üyeleri, grup çalışmasına ısındıktan, birbirlerine karşı rahatladıktan sonra kendi problemlerine geçilir.

Grup terapisi, özellikle çocuklar ve ergenler için çok etkili bir terapi (danışma) tekniğidir. Bu çağlarda çocuklar ve ergenler henüz tanırlar geliştirme oluşumu içindedirler. Grup onlar üzerinde daha etkili olur (Shaffer ve Lazarus, 1952, s. 403). Ama grup terapisinin hemen her yaştan ve her çeşitten ruhsal problemliler için kullanılabilecek esnek bir teknik olduğunu söyleyenler de vardır. (Rosenbaaum, 1965, s. 1257), yeter ki kişiler "konuşmaya" dayanan bu terapiden yararlanabilecek şekilde duygusal bağlantı kurabilme yeteneğine sahip olsun ve zihinsel fonksiyonunu kaybetmemiş olsun.

Bibliyoterapi

Bireyin okuma yoluyla kendi problemlerini görmeye, anlamaya, deşarj olmaya ve çözümü için çareler aramaya başlamasını sağlamak amacıyla ruhsal konular üzerindeki kitaplardan, edebî eserlerden, meşhur kişilerin hayat hikâyelerinden ve benzeri yazılardan yararlanma yaklaşımına bibliyoterapi denir. Bu tekniğin kişiye kendisi ve problemleri hakkında bilgi kazandırma ve aynı zamanda terapi gibi iki büyük amacı vardır (Brammer ve Shostrom, 1968, s. 316).

Bibliyoterapi, mesleğe yöneltme çalışmalarında ve eğitsel rehberlikte de kullanılmakla beraber, özellikle kişisel problemlerle ilgili rehberlik ve psikolojik danışmada çok etkili olan bir danışma tekniğidir. Meselâ, kişinin cinsiyet konularında, sosyal ilişkiler ve görgü kuralları konularında bilgi sahibi olabilmesi ve aynı zamanda kendisinin bu alan-

lardaki problemlerine içgörü kazanabilmesi için bazı kitaplar ve yazılar okuması sağlanabilir. Terapötik amaçla roman, hikâye, şiir gibi edebî eserler, ya da bir ruhsal problemi inceliyen psikolojik bir yazı, ruh hastalıklarını ya da meselâ insan uyumunda savunma mekanizmalarını açıklayan bilimsel yazılar ve ruh sağlığı kitapları okunabilir. Böyle eserlerden edindiği bilgiler, görüşler, anlayışlar yoluyla birey kendi duygularını, algılarını, çelişkili nefret ve sevgilerini daha iyi anlar; yeni yanıtım yolları ve davranım tarzları düşünmeye başlar; kendi kusurlarını daha iyi görerek düşünüş ve davranışlarını düzeltme fikrini geliştirir. Okuduğu yazılar, bireyin kendi problemini kelimeler halinde ifade edebilmesine, daha ayrıntılı belirtebilmesine yardım eder; böylece de psikolojik danışmaya (terapiye) daha istekli ve yatkın hale gelir.

Bibliyoterapi, danışma esnasında uygun bir vesile hasıl olunca, danışana önerilir. Okunacak kaynak hakkında genel bir açıklama yapılarak danışanda okuma arzusu kabartılır. Okurken önem verilecek hususlara danışanın ilgi ve dikkati çekilir. Kaynağı; danışanın nasıl okuyup değerlendirmesi üzerinde bazı genel ipuçları verilebilir.

Yazılı kaynakların psikolojik danışma amaçları doğrultusunda kullanılabilmesi için, danışmanın (terapist), tavsiye edeceği kaynakları önceden bizzat kendisinin okuyup değerlendirmiş olması gereklidir. Yazının ne çeşit problemler ve hangi yaş ve kültür seviyelerine uygun olduğunu bilmelidir. Danışman, bu açılarından değerlendirilmiş okuma kaynaklarının bir listesini tutmalıdır. Bu liste kopyalan, bekleme odasında ve danışma holünde kişilerin görebilecekleri yerlerde tutulabilir.

Psikolojik danışma faaliyetlerinde kitap ve diğer yazılardan bilgi ve terapi amaçları için yararlanırken, dikkat edilecek önemli noktalar vardır. Okunacak kaynak için danışanın ilgisi ve okuma arzusu kabartılmalıdır. Okunacak kaynak önerilmeli, bir okuma ödevi olarak verilmemelidir. Danışan böyle bir izlenim altında kalmamalıdır. Okuma malzemesi gerek dil, gerekse içerik bakımından danışanın yaşına, kültür seviyesine ve problemin cinsine uygun olmalıdır. Önerilen okuma işinin dozu kaçırılmamalıdır. Özellikle okuma işi ile başı boş olmayan kimseler, bu çeşit bibliyoterapiden soğurlar ve hatta kaçarlar. Bazı danışanlar da, okudukça daha çok endişelenmeye başlayabilirler. Meselâ, her okuduğu hastalığı kendinde bulmaya başlayabilirler. Daha çok kaygılar, korkular geliştirmeye başlayabilirler. Diğer bazıları da, problemlerine daha realist bir gözle bakmaya başlayacakları, daha gerçekçi anlayışlar geliştirecekleri yerde, rasyonalizasyon veya projeksiyon gibi

bazı savunma mekanizmaları kullanmaya yönelerek sorunları daha çok giriftleştirebilirler. Danışman'ın bütün bu yönelimlere karşı çok duyarlı -ve dikkatli olması gereklidir. Onun için her okuma sonunda, okuduğu şeyle ilgili olarak bireyin duygu ve düşünceleri üzerinde görüşmeler, eleştirmeler yapılmalı, ortaya çıkacak yanlış anlama, değerlendirme ve yorumlar düzeltilmelidir. Bunlara dikkat edilince, okuma yoluyla terapi, danışan için çok rahatlatıcı ve zevkli bir terapi şekli olur. Şurası da hiç unutulmamalıdır ki bibliyoterapi, danışma etkileşimini kolaylaştırıcı, destekleyici, yardımcı bir tekniktir. Tek başına kullanılarak danışma sonucuna ulaşılamaz .

Mülakat

Psikolojik yardım ilişkilerinin temel tekniği mülakattır. Mülakat, danışman ile danışan arasında, yüz yüze, amaçlı ve plânlı bir konuşmadır. Ohalde mülakat, rastgele bir sohbet görüşmesinden farklıdır. Danışanla danışman arasında cereyan eden bu konuşmanın kendine has ilke ve teknikleri vardır. Mülakat, bir vaaz ve öğüt konuşması değildir. Danışanın baskısız, dostane, güven duygularıyla dolu bir atmosfer içinde kendini ifade etmeye çalıştığı, problemlerini incelediği ve onlara içgörüler kazanarak çözümler aradığı bir konuşma, bir görüşmedir.¹

Esas itibarıyla genel nitelik bakımından iki mülakat türü vardır: 1) Bilgi toplamak için yapılan mülakat, 2) klinik (ya da terapötik) mülakat. Bilgi toplayan mülakat türünde, mülakatçı, kişinin kendisi ya da bir durum, bir konu hakkında aranan bazı bilgileri elde etmeyi amaçlar. Meselâ, bir kimseyi işe alırken yapılan mülakat, ya da bir gazetecinin belli bir konuda kamuoyu yoklaması için okuyucularla veya bir otoriteyle yaptığı mülakat bu cinsten bir mülakattır. Klinik mülakatta ise amaç, sadece bilgi toplamak değil, aynı zamanda danışanın problemini teşhis ve tedavidir. Psikolojik yardım hizmetlerinde bu iki mülakat türü de kullanılmakla beraber, asıl ağırlık klinik mülakat türü üzerindedir.

¹ Teknik hakkında daha geniş bilgi için BAK: Hasan Tan, *Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi*, 1986.

Mülakatta Amaçlar:

Psikolojik danışmada mülakatın esas amaçları, 1) danışman ile danışan arasında karşılıklı bir saygı ve dostluk ilişkisi (rapport) kurmak, 2) lüzumlu bilgileri danışandan almak veya gerekli bilgileri ona vermek, 3) danışanın kendini ve problemini kelimelerle ifadesini sağlamak, 4) kendini ve imkânlarını daha iyi anlamasına, problemin çözümü için gerekli içgörüyü kazanmasına ve hareket tarzını plânlamasına yardım etmek, ve 5) danışanın islim boşaltıp hafiflemesini, gerginliklerden kurtulmasını ve duygularını olumlu yönde değiştirmesini sağlamaktır.

Mülakat Ortamı:

Bu amaçlara ulaşmayı etkileyen faktörler vardır. Meselâ, mülakatın yapıldığı ortam (oda, odanın mefruşatı, gürültüden ve gelip gitmelerden masunluk gibi), mülakatın zamanı, frekansı ve süresi, terapistin (danışman'ın) mülakatı yürütmedeki bilgi ve ustalıkları, problemi ele alış tarzı, kişiye ve probleme karşı takındığı tavır gibi hususlar bu faktörlerdendir. Gürültü ve tedirginliklerden uzak, rahat döşenmiş, bağımsız bir danışma odası, danışmanla danışan arasında yapıcı bir iletişim kurulabilmesinde ve ferahlık verici bir rapportun sağlanabilmesinde rolü çok büyüktür. Danışman'ın, kişide güven ve saygı uyandırıcı bir giyinişe, oturuş ve davranışa sahip olması çok önemlidir.

Mülakatta Genel Basamaklar:

Sistemli bir mülakat, şu genel basamaklardan geçer:

- 1) Mülakat öncesi genel hazırlık ve plânların yapılması. Bu basamakta, çocuk ve problemi hakkında elde mevcut önemli bilgiler gözden geçirilir. Yürütülecek mülakat için bir plân tasarlanır.
- 2) Mülakata başlayınca güven ve rahatlama sağlayıcı bir atmosferin yaratılarak rapportun kurulması .
- 3) Problemin belirlenip formüle edilmesi, tahlil ve çözüm yolunun planlanması.
- 4) Belli süre sonunda mülakatın uygun bir şekilde kapatılması.
- 5) Sonucu izleme.

Mülakatın önemli Boyutları:

Psikolojik danışma görüşmesinin başarılı olmasında, onu oluşturan önemli boyutları ve onların niteliklerini iyi bilmek gereklidir. Danışman mülakat süreci içinde bu boyutların nasıl şekil almakta oluşuna "karşı duyarlı ve dikkatli olmalıdır. Başarılı bir mülakatı oluşturan önemli boyutlar şöylece ifade edilebilir (BAK: Robinson, 1980, 4. Bölüm):

1) İyi kabul

Mülakat ortamında danışan, dış baskılardan uzak olarak problemi ile yüz yüze gelebileceği bir yer bulur. Burası samîmi, sıcak, anlayışlı, açık, dürüst ve dostça bir ortamdır. Kendisinin kıymet verilmeye lâyık bir kişi, probleminin de incelenmeye değer bir problem olduğunu ve gerçekten yardım göreceğini hisseder. İyi kabul, başarılı bir mülakatın temel taşıdır; dört boyutun anasıdır.

2) Danışan konuşma ve tavırlarının taşıdığı öz

Danışan konuşmalarının iki yönü vardır: Olguları ifade eden yön, duygulan ifade eden yön. Danışan, bir olguyu ifade ederken kullandığı kelimelerin tonu, yüzündeki değişmeler, dudakları ve ellerinde titremeler, ses tonu ve yutkunması, vs. hepsi birlikte dikkatle ele alınca muhteva ile ilgili duygusal yönü kavramak kolaylaşır. Psikolojik danışmada danışanın konuştuğu olgusal içerik önemli olmakla birlikte, asıl bu olgusal içeriğin taşıdığı duygusal içerik, dikkatle izlenir ve değerlendirilir. Bu boyut gözden kaçırılmamalıdır.

3) Sorumluluğun paylaşılması

Problem, danışanın problemi olduğuna göre konuşmaların büyük bir kısmını o yapacaktır. Problemini anlatma, açıklama, değerlendirme sorumluluğu onundur. Danışman, bireyin kelimelendiremediği duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, onun konuşmalarda çıkmaza girdiği, tıkanıp, problemin ağırlığı altında ezilmeye başladığı noktalarda ona yardım ederek, cesaret ve güç vererek oralardan kurtulmasına yardım eder. Problemin önemli noktalarını ona yansıtır, önüne serer, doğru değerlendirmeler yapmasına yardım eder.

4) Danışman'ın yedme (yöneltme) sözlerinin frekansı

Mülakat iyi bir akış içinde giderse, danışan konuşmalarını kesintisiz sürdürür. Problemi etraflica ele alınır. Danışmandan herhangi bir yedmeye ihtiyaç olmadan konuşmalarına devam eder. Aksi halde da-

nışman, onu konuşturmak için sık sık soru sormak, cesaretlendirmek, konuşmaya teşvik etmek, yansıtma yapmak gibi yedme (yönelme) çabalarına girer.

Mülakatın Etkililik Kriteri:

Danışman, mülakatın etkili bir şekilde yürüyüp yürümediğini anlamak ihtiyacındadır. Şu ölçütler (kriterler) gözönünde bulundurulabilir:

1) Danışmanın problemine içgörü (nüfuz) kazandığını gösteren konuşmalar ve problemin çözümü için ifade ettiği plânlarda artmakta mıdır?

Danışma ilişkilerinin başında bu çeşit konuşmalar ve çözüm plânlarda olmaması normaldir. Danışma ilişkileri başarılı bir şekilde ilerledikçe mülakatta danışanın içgörü ifadeleri artar; çözüm yollarından söz etmeye başlar.

2) Olumlu ve olumsuz duyguların ifade oranında bir değişme olmaktadır mı?

Danışanın başlangıçta açıkladığı duygular daha ziyade olumsuzdur. Danışma ilişkileri etkili bir şekilde ilerledikçe, olumsuz duygular yerlerini olumlu duygulara bırakmaya başlar, ifade edilen olumlu duygular oranı, olumsuzlardan daha yüksektir.

3) Mülakatta karşılıklı çalışma ilişkileri daha rahatlamış mıdır?

Başarılı bir mülakatta konuşmaların çoğunu danışan yapar. Devamlı susmak, kısacık cevap vermek, "bilmiyorum" deyip geçmek, çok genel veya basmakalıp bir cevap vermek, danışman'ın acıba yorumlarını reddetmek, terlemek, ağlamak, bir tarafla oynama gibi direnme halleri gittikçe azalır, kaybolur. Danışan rahat bir çalışma havasına girer.

4) Danışan, problemin çözümünde üzerine yeni sorumluluklar almakta istekli midir?

İyi yürüyüp gelişen bir mülakatta danışan, problemin çözümü için yeni faaliyetlere girişmeyi daha çok kabul eder. isteklidir. Sorumluluklar yüklenmekten sakınmaz, hatta bunları yüklenmeye heveslidir (Robinson, 1950, 5. Bölüm).

Mülakatta Yedme (Konuşturma) Teknikleri:

Mülâkatın iyi bir şekilde akıp gitmesinde, danışman'ın kullandığı yedme (konuşturma ve yönlendirme) teknikleri de çok önemlidir. Bu sebeple danışman, çeşitli konuşturma tekniklerini ve bunları hangi şartlar altında, ne zaman kullanacağını iyi bilmelidir. Bu teknikler en basitten en zorlayıcıya doğru şöyle sıralanabilir: Susmak, sadece baş sallamak, "dinliyorum" anlamına "evet" demek veya "ıhı" sesi çıkartmak, danışanın sözünü aynen ya da küçük bir değişiklikle tekrarlamak, söylenen duygu ve düşüncüyü bir başka ifadeyle danışana yansıtmak, danışanın söylediklerini bir araya getirerek aydınlatmak, danışanın fikrini ve hareketlerini onaylamak, genel soru sormak, "acabalı" veya "belkili" bir tahlilde bulunmak, konudaki önemli öğeleri bir araya getirerek yorumda bulunmak, bireyi yeni bir çabaya teşvik etmek, psikolojik yorumda bulunmak, danışanın fikrine katılmamak veya reddetmek, danışana teminat vermek. Tekniklerin her birinin iyi ve kısıtlı, tarafları vardır. Danışman bu tekniklerin kullanılmasında ve kullanış yerlerinde tecrübe ve ustalık kazanmalıdır.¹

Mülakatın Sona Erdirilmesi:

Mülakat süresi 20-60 dakika arasında değişebilir. Okullarda, mülakat sureleri ders saatini aşmamalıdır. Mülakat süresi sonuna yaklaşıldıkça, konuşmalar derlenip toparlanmaya başlanır. En sonunda da danışanla birlikte konuşmaların bir özeti yapılır. Bu suretle danışan, mülakatı kapatmaya hazırlanmış olur. Gelecek mülakât günü ve saati kararlaştırılır, ya da zaten belli ise, o zamanda görüşmeye işaret edilerek, gelecek mülakât konusu hakkında bazı genel ifadede bulunabilir. Mülakat kesin olarak kapatılmadan önce danışana, bugün için söylemek istediği önemli başka bir şey olup olmadığı mutlaka sorulmalıdır. Bundan sonra sosyal bir konuşma havası içinde vedalaşılır.

Diğer Hususlar:

Mülakatta konuşulanların hafızaya bırakılmayıp kaydedilmesi gerekir. Bu kaydetme işi, ses alma cihazı ile olabileceği gibi, not alma şeklinde de olabilir. Konuşmaların banda alınması daha pratik bir yoldur. Konuşmaların kaydedilmesi, danışanın bilgisi ve izni içinde olma-

¹ Daha ayrıntılı bilgi için BAK: Hasan Tan, *Psikolojik Yardım İlişkileri: Danışma ve Psikoterapi*, 1986.

lıdır. Daha ilk mülakatta danışman, danışma oturumlarının nasıl yürütüleceğine ait bilgi verirken, konuşmaların kaydedilme amacını belirtip, danışanın bilgi ve iznini sağlamalıdır. Band için danışanın izni alınmasına rağmen, mikrofon danışanla danışman arasında dikkati çekmeyen bir şekilde yerleştirilmelidir. Mülakat esnasında uzun notlar alınamaz, önemli noktalar, manidar duygu, düşünce ve tavırlar kısa kısa ve hatırlatma şeklinde not alınır. Mülakattan hemen sonra önemli hususlar ve mülakatın cereyan tarzı, Ek : II'deki gibi bir mülakat formuna özetlenmeli, tahlil ve yorumlar yapılmalı ve gelecek mülakatta ele alınacak noktalar ve plân not edilmelidir. Konuşmalar banda alınmış olsa bile, bu mülakat formu mutlaka doldurulmalı ve gelecek mülakat için genel bir plân işaret edilmelidir.

Testler

Objektif bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak testler, rehberlik ve danışmada çok kullanılan bir tekniktir. Testler, bireyin psikolojik boyutları hakkında objektif bilgi sağlamakta kullanılır. Bireyin zekâsı, özel yetenekleri, ilgileri, uyumu, kişilik nitelikleri ve benzeri psikolojik özellikleri hakkında bize objektif bilgiler sağlayan psikolojik ölçme araçlarıdır. Bu araçlarla sağlanan objektif bilgiler, bireyi motive edecek nitelikler de taşıyabilir. Testler, rehberlik ve danışmada önemli bir ölçme tekniği olduğu için, bundan sonraki bölümde daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.

12. BÖLÜM

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMADA

TESTLER

Testler, birey hakkında danışma ve rehberliğin muhtaç olduğu objektif bilgileri toplamakta kullanılan en önemli psikolojik ölçme araçlarıdır. Testi tamamlamak istersek, diyebiliriz ki test, bir gruptaki bireyleri, bir öğrenme, kabiliyet, davranış veya nitelikte, bireyin o nitelik yönünden gruba göre hangi noktada bulunduğunu ve hangi yöne doğru gitmekte olduğunu saptamaya çalışan sayısal veya sayılara çevrilebilen objektif bir ölçme aracıdır. Bir test, kişinin ölçülmek istenen niteliğine ait davranışlarını örneklemliyen bir grup sorular, ibareler ya da yapılacak işlerden oluşur. Bunlar, kişinin ölçülmek istenen davranımını, yani ele alınan niteliğini, örneklemlemiş olacağı kabul edilen uyarıcılarıdır. Kişi, belli şartlar altında bu uyarıcılara yanıtında bulunur. Testler, kişi hakkında bu bilgileri genellikle sayısal olarak ifade edecek şekilde tertiplenmişlerdir. Bu sayısal bilgilerin yorumlanması, yani anlamlandırılması onu uygulayan ve kullanacak olan danışmana düşer. Onun için danışman'ın testler hakkında yeter bilgiye sahip olması gereklidir.

Testler, danışma ve rehberlikte önemli araçlar olmakla beraber, okulda rehberlik programını başlatmak için ilk şart değildir. Testler oldukça karmaşıklı (kompleks) araçlardır. Gerekli şekilde kullanılıp işe yarar sonuçlar çıkartılabilmesi için testleri kullanan kimselerin test alanında en azından temel bilgilere sahip olmaları lâzımdır. Hangi testin hangi faktörü hangi dereceye kadar ölçtüğünü bilmiyen, test puanlarını yorumlayacak metot, teknik ve bilgiye sahip olmıyan bir kimsenin test uygulaması ve yorumlamaya kalkması faydalı değil, hatta tehlikeli olabilir.

Eğitsel, meslekî ve kişisel-psikolojik sorunlara ait rehberlik çalışmaları ile ilgili rehberlik programının örgütlenmesi ve yönlendirilmesinde testlerden geniş ölçüde yararlanılır. Testlerin rehberlik ve danışma alanlarında belli başlı kullanılış amaçları şöyle belirtilebilir:

- 1) Kişinin genel ve özel kabiliyetlerini saptamak,
- 2) Kişinin zayıf ve kuvvetli yönlerini, gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkartmak,
- 3) Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını saptamak,
- 4) Kişinin öğrenme güçlüklerini ve bunların kaynaklarını saptamak,
- 5) Danışanın psikolojik problemini teşhis etmek,
- 6) Bireyin kişilik niteliklerini, uyum derecesini, duygusal ve sosyal gelişmesini saptamak,
- 7) Öğrencilerin çeşitli öğrenme alanlarındaki başarı seviyelerini saptamak,
- 8) Üstün ve geri zekâlıları, özel kabiliyetleri erken bulup çıkartmak,
- 9) Bir okula ya da öğrenim dalına veya işe öğrenci yahut personel seçmek ve yerleştirmek, ya da öğrencileri veya personeli çeşitli eğitim ve öğretim maksatları için gruplandırmak,
- 10) Rehberlik ve danışma araştırmaları için çeşitli bilgiler toplamak.

Testler yolu ile sağlanan objektif bilgiler, kişinin kendini daha gerçekçi bir şekilde anlayıp kabul etmesine de önemli ölçüde yardımcı olabilir. Ayrıca, danışma görüşmelerinde de somut bir görüşme zemini sağlar.

Testler, bir seferinde yalnız bir kişiye veya bir grup kimseye uygulanabilir. Eğer belli sürede yalnız bir kişiye uygulanabiliyorsa buna bireysel testler denir. Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmış olan Stanford -Binet Zekâ ölçeği ve Wechsler Yetişkinler Zekâ ölçeği, bireysel testlerdir. Bir seferde yalnız bir kişiye uygulanabilir. Eğer bir test aynı sürede birden fazla kimselerin oluşturduğu bir gruba uygulanabiliyorsa, buna da grup testi denir. Thurstone Temel Kabiliyet Testi, Akademik istidat Testi, Kuder Tercihler Listesi, Gazete Haberleri Testi, Gordon Şahsiyet Profili gibi testler de grup testleridir. Grup testleri bireysel olarak da kullanılabilirler. Ama bireysel testler bir gruba aynı anda uygulanamazlar. Bireysel testlerin uygulanması daha çok bilgi ve özen ister; yetişmiş bir test uygulayıcısına ihtiyaç gösterir.

TESTLERİN TASNİFİ

Testler, uygulandıkları alanlara göre şu gruplara ayrılırlar :

A. Eğitsel Başarı Testleri :

- 1) Standart başarı testleri : Bu testler belli bir öğrenme alanında, veya ders konusunda kazanılmış bilgileri ölçen testlerdir. Ele alınan bilgi alanında ve test tekniği konusunda uzman kimseler tarafından, test geliştirme tekniklerine uygun olarak hazırlanmış ve önceden belirlenmiş niteliklere sahip bir grup denek üzerinde denenerek standartlaştırılmış bilgi testleridir. Bunlara standart başarı testleri denir.
- 2) Sınıf-içi başarı testleri : Bunlar, bir dersi okutan öğretmen tarafından öğrencilerin sınıftaki başarılarını ölçmek için okutulan konulara ve dersin amaçlarına uygun olarak hazırlanmış, fakat test sorulan deneni tahlil edilmemiştir; standartlaştırılmamıştır.

B. Psikolojik Testler :

1) Yetenek testleri

- a. Genel yetenek testleri (zekâ testleri) : kişinin zekâ seviyesini genel olarak ölçer. Meselâ Stanfor - Binet Zekâ Ölçeği, Genel Kabiliyet Testi gibi.
- b. Özel yetenek testleri : Bireyin müzik, sanat, yabancı dil, sözel anlayış ve ifade, sayısal kavramlar, mekanik kabiliyet, tasarım yeteneği gibi olanlarda ne kadar özel potansiyele sahip olduğunu ölçmeye yarayan özel testlerdir. Bunlar da zekânın bir yönü olmakla beraber, her zeki kişide aynı derecede bulunmaz. Kişinin bu ve benzeri alanlardaki özel yeteneklerini ortaya çıkartır. Türkçeye aktarılmış olan DAT (Farklı Kabiliyetler Testleri) bu gruptan testlerdir.

2) Kişilik Testleri

- Bireyin kişilik yapısı, kişilik nitelikleri, ilgileri, uyum derecesi, heyecansal yapısı gibi alanlardaki şahsiyet özelliklerini ölçen testlerdir. Birkaç kategoride incelenebilir.
- a) Envanter tipi testler : Çeşitli kişilik özelliklerini yansıtan ibare veya sorulardan oluşur.

- b) Değerlendirme cetvelleri : Kişilik boyutlarına ait bir grup değerlendirme cetvellerini içerir. Bu ölçekler, cetvel şeklindedir. Bireyin ele alınan kişilik niteliğindeki derece yeri bu cetveller üzerinde işaretlenir.
- c) Durum testleri: Bireye standartlaştırılmış kritik durumlar verilir. Bu durumlar içinde kişinin davranışları, tavırları, ve duruma yaklaşım tarzları ölçülür.
- d) Yansıtma (projektif) testleri : Belgisiz resimler, şekiller, ifadeler ve yarım cümlelerden oluşan kişilik testleridir. Bireyin, bu belgisiz şekilleri, resimleri veya ifadeleri anlamlandırması, yarım cümleleri kendi içinden geldiği gibi tamamlaması istenir. Türkiye'de yaygın olarak Mürrekkep Lekesi Testi olarak bilinen Rorschach, ve TAT bu tür testlerdir.
- e) Q-testi: Bireyin 'ben kavramını' ölçmek için kullanılan bir testtir. Kişi, üzerinde 'benlikle' ilgili ibareler bulunan bir deste kartı, en olumsuzdan en olumsuza uzanan 11 kategorili bir değerlendirme cetveli üzerinde bu ibarelerin kişinin kendi niteliklerine uyuş derecesine göre kategorilere dağıtır. Böylece 11 kategorilik cetvel üzerinde bir dağılım eğrisi elde edilir. Cetvelin sol ucu, kişinin kendine hiç uymıyan veya en az uyan, sağ ucu da en çok uyan ibarelerden oluşur, ibare kartlarının uyma veya uymama derecelerine göre ortalara doğru çoğalan (yığılan) normal bir dağılım göstermesi beklenir, ibarelerin dağılımda aldıkları yerlere göre bireyin kişilik nitelikleri belirlenir.

Testler yoluyla elde edilen bilgilere, kesin bilgiler gözüyle bakıl-mamalı; başka yollardan da sağlanmış bilgilerle birlikte dikkate alınmalıdır. Kişi, aldığı testlerin sonuçlarını öğrenmek istiyecektir. Gerçekten, kişinin kendini daha iyi anlayabilmesi için buna zaten ihtiyaç vardır. Test sonuçları, kişiye, onun anlayabileceği seviyede anlamlandırılarak verilmelidir, öğrenciye, veliye ve hatta öğretmenlere, çocuğun bir testte almış olduğu puanı söylemenin bir anlamı yoktur. Sadece test puanını söylemenin birçok sakıncaları vardır. Testler konusunda yeter bilgisi olmayan bir kimse, o puanın kapsam ve anlamını bilemez. Böyle bir kimsenin puana yanlış anlam vermesi, yanlış yorumlaması ihtimali yüksektir. O halde, test puanını söylemek yerine, o puanın alt

orta veya üst grup gibi hangi grupta bulunduğu ve kişinin yapmayı düşündüğü eğitim veya meslek planlamaları yönünden taşıdığı anlam ve katkısının ne olabileceği kişiye iletilmiye çalışılmalıdır.

Şimdi, rehberlik ve danışma çalışmalarında kullanılan testleri gözden geçirelim.

REHBERLİK VE DANIŞMA ÇALIŞMALARINDA KULLANILAN TESTLER ⁽¹⁾

Genel Yetenek Testleri

Bireyin öğrenimde ve iş alanında başarı derecesi, geniş ölçüde, sahip olduğu zekâ durumu ile ilgilidir. Ohalde kişinin zihin yeteneklerine ait elde edilmiş sağlam bilgi, bütün rehberlik ve danışma faaliyetleri için gereklidir, öğretmenler, her yıl sınıflarında, iyi niyetle gayret edip pek çok çalıştığı halde ancak vasatın altında başarı sağlayabilen birçok öğrencilerle karşılaşır. Bunun aksi de olabilir. Zekâ gücünü fazla kullanmadan basan sağlıklı çocuklar da vardır. Zekâ durumu elverişli olmayan bir çocuğu matematikte, fizikte, Türkçede ya da başka bir derste daha fazla basan sağlamıya zorlamak beyhudedir. Böyle bir öğrenci yüksek öğrenim yapmak için plânlar kurmakta olabilir. Çocukları kendi realiteleri ile karşılaştırmak, rehberlik programının görevidir. Rehberlik programının bu hassas görevi yapabilmesi için çocuğun zekâ durumuna ait objektif bilgilere ve verilere ihtiyacı vardır.

Zekâ testleri, özellikle eğitsel ve meslek rehberliği alanlarında çok yararlanılan testlerdir. Bu testlerin kullanılmasında şu noktalar gözden kaçırılmamalıdır.

1) Zekâ testleri, okulda sadece birkaç kişiye değil, bütün öğrencilere uygulanmalıdır. Çünkü öğrencilerin genel yeteneklerini bilmek, bütün rehberlik ve danışma faaliyetleri için gereklidir.

2) İki ilkökulda, biri ortaokulda ve biri de lisede olmak üzere çocuğa, 11 yıllık öğrenim hayatı içinde hiç değilse dört defa genel ye-

¹ Bu bölümde bahsedilen test çeşitlerinden Türkçede olanlar ve bunlara ait geniş bilgi, üniversitelerin psikoloji, eğitim ve sosyal bilimler gibi birimlerindeki ilgililerden ve bazı illerdeki Rehberlik ve Araştırma Merkezleri ile Millî Eğitim Bakanlığı PAK dairesinden sağlanabilir.

tenek testi uygulanmış olmalıdır. Bu uygulamalardan ilkinin, çocuk birinci sınıfta iken, ikincisinin 4. sınıf başında, üçüncüsünün ortaokul yedinci veya sekizinci ve dördüncüsünün de 10. sınıf başında yapılması, Türk okulları için uygun olur. Çocuğun çeşitli yaşlarda kaydettiği zihin gelişmesi, bu dört uygulama ile daha iyi görülebileceği gibi, çeşitli sebeplerle testlerden doğan ölçme hatalarının etkileri de azaltılmış olur.

3) Zekâ testi puanları, çocuk hakkında diğer kaynaklardan toplanmış bilgilerle birlikte gözden geçirilerek kıymetlendirilmelidir.

4) Eğer bir öğrencinin zekâ testi puanı ile çocuk hakkındaki diğer bilgiler arasında uyumsuzluk bulunursa çocuğa ikinci bir test uygulanarak zekâ durumu kontrol edilmelidir.

Özel Yetenek Testleri

Aynı genel zekâ derecesinde olan birçok kimseler birbirlerinden farklı alanlarda zekâ üstünlüklerine sahiptirler. Meselâ biri sayısal problemlerle uğraşırken biraz daha yavaştır da bir sosyal problemin ayrıntılarını daha çabuk görüp ortaya çıkartabilir. Biri makinalarla uğraşmakta çok mahir olur da diğeri basit bir zil tamirine bile akıl erdiremeyebilir . Bugün en çok tanınmış olan özel yetenek testleri, DAT (Farklı Yetenekler Testi)'nin Dilsel muhakeme, Teorik muhakeme, Mekân kavrama, Makina, Büro işlerinde hız ve doğruluk, Dili kullanma gibi iç-testleri vardır. Ayrıca Sanat, Müzik, yabancı dil kabiliyeti gibi özel yetenek testleri de vardır. DAT'nin bazı alt testleri, mühendislik, dişçilik, büro işleri gibi alanlar için öğrenci seçiminde başarıyla kullanılabilir. Esasen DAT, lise öğrencilerine verilecek rehberlik ve danışma hizmetlerinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Bir öğrencinin meslek ve öğrenim sorunları ile uğraşırken, onun ne çeşit alanlarda daha çok yetenekli olduğunu bilmiye ihtiyaç vardır. Bu hususta objektif bilgiler gereklidir. Bu bilgiler için özel yetenek testlerine başvurulur.

Özel yetenek testleri, özellikle orta öğrenim yıllarında kullanılacak testlerdir. Çünkü bu yıllarda öğrenciler kendilerine bir öğrenim plânı çizmek ve bir meslek seçmek sorunu ile bilinçli olarak ilgilenmeye başlarlar. Bununla beraber, özel yetenek testleri gruplar halinde bütün öğrencilere birden verilecek testler değildir. Bu testler, belli bir yetenek alanında, sivrilmesi ihtimali kuvvetli olduğu umulan seçilmiş öğrencilere bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde uygulanır. Bir okul-

daki bütün öğrencilerin hepsine birden, meselâ müzikal yetenek testi ya da mekanik yetenek testi gibi özel yetenek testleri uygulamak, emek ve para israfı demektir.

Gerçekte pür anlamıyla özel yetenek testi diye bir test yoktur. Çünkü bir alandaki özel yetenek dediğimiz şey, o alanda başarı sağlanmasını gerekli kılan birçok bilgi, ustalık ve yeteneklerin özel bir birleşimidir. Bir kimsenin özel bir tecrübe ve bilgi birikimi olmadan bir alana gösterdiği yatkınlık, özel yetenek olarak düşünülebilir ama o alanda bilgi ve tecrübe kazanmış normal bir kimse için o test, özel yetenek testi değil, bir bilgi (başarı) testidir. Bu sebeplerle, özel yetenek testlerini uygulayacak kimsenin, mevcut yetenek testleri tiplerini, kullanış tarzlarını, yetersiz ya da kısıtlı oldukları noktaları iyice bilmesi gereklidir. Özel yetenek testlerinden alınan sonuçlar, kişi hakkında diğer kaynaklardan sağlanan bilgilerle birleştirilerek yorumlanmalıdır.

Başarı Testleri

Başarı testleri, özellikle eğitsel rehberlik çalışmalarında kullanılmakla beraber, öğrencinin meslek planlamasında, ve araştırmacıların girişecekleri eğitim araştırmalarında da başvurulan testlerdendir. Öğrencinin öğrenim programının düzenlenmesi, okullarda sınıfların başarı durumlarının karşılaştırılmaları, öğrencilerin çeşitli başarı derecesi gruplarına göre kümelendirilmeleri ve hatta bazan öğretmenlerin ve okulların karşılaştırılarak değerlendirilmeleri gibi değişik amaçlarla kullanılabilir.

Rehberlikte özellikle öğrencilerin derslerdeki başarısızlıkları ve başarısızlık noktalarının teşhisi ile uğraşırken başarı testlerinden yararlanmak mümkündür. Öğrencilerin seçmeli derslerden birini seçerken, okuldaki dallardan birini seçmelerine yardım ederken, öğrenim ve meslek seçmeyi planlarken başarı test sonuçlarına ihtiyaç duyulur. Çünkü bir öğrencinin geçmişteki başarı alanı ve derecesi, onun gelecekteki başarı ihtimalleri hakkında bazı ipuçları

İlkokulda başarı testleri, meselâ fen, sosyal bilgiler gibi bilgi alanlarındaki başarıyı ölçmek amacıyla kullanılır. Orta öğrenim okullarında ise, daha dar ve belli alanlarda kullanılır. Meselâ aritmetik, cebir, geometri, biyoloji, yabancı dil, Türk edebiyatı gibi.

Özellikle okuma, yazma, aritmetik, anadili gibi alanlardaki temel bilgi ve ustalıklar, bütün okul çalışmalarının temel dayanaklarıdır. Çünkü bu alanlar, öğrencinin diğer ders alanlarındaki okul başarısının' dayanağı olan temel vasıta alanlardır. Yukarıda sayılan bu alanlara, orta öğrenim yılları için bir de fen alanını ekleyebiliriz. Bu sebeptendir ki başarı testleri, özellikle bu temel başarı alanları ile ilgili başarı testleri, mümkünse her yıl bütün öğrencilere uygulanmalıdır. Her yıl mümkün olmazsa yıl aşırı uygulanmalıdır. Danışma etkileşiminde başarı testi, danışanın, yeteneklerine uygun başarı gösterip göstermediğini anlamak için de uygulanabilir.

Sınıflardaki öğrencilerin başarıları birbirlerinden farklıdır. Kişinin bilgi başarısı, onun genel yeteneği ile yakından ilgilidir. Ohalde başarı; testlerinden alınan sonuçlar, genel yetenek testleri sonuçları ışığında değerlendirilmelidir. Temel sorumuz şu olmalıdır: Bu öğrencinin eldeki başarısı, onun genel yeteneği ile doğru orantılı mıdır? Başarı ile zihin yeteneği arasındaki bu ilişkiyi somut olarak belirlemek için çeşitli metotlar geliştirilmiştir. Bunlar; Başarı Bölümü metodu, Eğitim ve Zekâ indeksleri metodu, ve Başarı/Kabiliyet karşılaştırma Tablosudur.

Basan Bölümü (BaB) metodunda, bir başarı testi yolu ile çocuğun ay olarak Eğitim Yaşını (EY) buluruz. Yani bu çocuğun şimdiki eğitim yaşı, kaç yaşındaki çocukların eğitim yaşına eşittir? Çocuğun: saptanan Eğitim Yaşı (EY), tıpkı Zekâ Bölümü (ZB) hesaplanırken yapıldığı gibi, Takvim Yaşına (TY) bölünerek Eğitim Bölümü (EB) elde edilir. Eğitim Bölümü (EB) de Zekâ Bölümüne (ZB) bölünerek Başarı Bölümü (BaB) elde edilmiş olur. Sonucu ondalıklardan kurtarmak için 100 ile çarpılır. Bu açıklamamız formülleştirilirse

$$100 \left(\frac{EY}{TY} \div \frac{ZY}{TY} \right) = \text{BaB olur. Bunu daha da kısaltırsak}$$

$$100 \times \frac{EB}{ZB} = \text{BaB olur.}$$

Bu formüle göre çıkan sonuç 100'ün üzerinde olursa öğrenci, zekâ: oranından daha üstün bir başarı gösteriyor demektir. 100'ün altında olursa, zekâ kapasitesinin altında çalışıyor demektir. Başarı derecesinin zekâ derecesine eşit olması halinde 100 ve yakın civarında BaB bulunmuş olur. Farzedelim ki sınıfımızdaki çocukların, zekâ derecelerine uygun çalışıp çalışmadıklarını anlamak ve gerekenlere yardımcı

etmek istiyoruz. Bu öğrencilere bir standart başarı testi bir de zekâ testi uyguluyoruz. Diyelim ki öğrenci A'nın başarı testindeki puanı 10 yaş 2 aylık başarıyı (BY) gösteriyor. Çocu basan testlerinin norm cetvellerinde başarı puanlarının yaş karşılıkları gösterilir). Çocuğun takvim yaşı da (TY) 9 yıl 8 ay olsun. Zekâ testinden aldığı puan da 10 yaş 6 aylık (ZY) olduğunu göstermiş olsun. Buna göre,

$$100 \left(\frac{122}{116} + \frac{126}{116} \right) = \frac{107}{109} \times 100 = 98 \text{ olur.}$$

Bu başarı bölümünü değerlendirelim : Takvim yaşı (TY) 116 olan bu öğrencinin Eğitim Yaşı (EY) 122 aydır. Yani takvim yaşından daha yukardadır. Kendi yaşındaki çocuklardan daha üstün başarılıdır. Zekâ yaşı da (ZY) 126 aydır, ve kendi yaşındakilerden daha zekidir. Ama Başarı Bölümü (BaB) 98'dir; 100'ün biraz altındadır. Bu demektir ki çocuk zekâ derecesinin biraz daha altında çalışmaktadır. Daha fazla "başarı göstermesi için imkân var demektir. Sınıf ortalamalarını aynı formülde kullanmak suretiyle sınıfların genel durumunu da değerlendirmemiz mümkündür. Tabii bu değerlendirme, öğretmene ve okula bir şey öğretecekse yapılabilir.

Eğitim ve Zekâ indeksleri metodunda, bir öğrencinin başarı puanı ve zekâ puanı, ortalaması 50 olan 100 parçaya ayrılmış bir cetvel üzerinde belirlenir. Eğitim indeksi (Eİ) ile Zekâ indeksi (Zİ) arasındaki fark hesaplanır. Eİ, Eğitim Yaşının Takvim Yaşına bölünmesinden, ve Zİ de Zekâ Yaşının Takvim Yaşına bölünmesinden elde edilir. Böylece,

$$Eİ - Zİ = F \text{ (Fark) bulunur.}$$

Çıkan fark (F) artı ise çocuk, okul çalışmalarında zekâsını yeterince kullanıyor demektir. Değilse, çocuğun ya çalışmaları eksiktir ya da kusurludur. Düzeltilmesine çalışılır. Bir çocuğun yetenekleri üstünde veya altında çalışmasının sebepleri bulunmaya ve gerekli danışma yardımları yapılmaya çalışılır.

Zekâ seviyesi ile başarı seviyesi arasındaki karşılaştırmaların yapılabileceği diğer bir metod da Basan/Kabiliyet Karşılaştırma Tablosudur. Bu metod bundan önceki bölümde açıklanmıştır.

Öğrencinin zekâ seviyesine uygun başarı gösterip göstermediğini hesaplamada kullanılacak başarı testlerinin yaşlara ve sınıf seviyelerine göre normlarının olması gereklidir. Aksi halde bir öğrencinin yıldan yıla olan başarı derecesinin karşılaştırılabilme imkânı kaybolur. Eğer

standart başarı testleri kullanılıyorsa, her birinin hangi çeşit, gruplar üzerinde standartlaştırılmış olduğunu da bilmek gereklidir.

Kişilik Testleri

Bireyin kişilik (şahsiyet) nitelikleri hakkında objektif bilgi edinmek, psikolojik danışmada, ve eğitsel ve meslek rehberliğinde çok gereklidir. Kişilik testleri bu amaçla kullanılır. Ama kişilik testleri sonuçları büyük bir dikkat ve etraflı bir değerlendirme ile kullanılmalıdır. Çünkü kişilik testleri, hâlâ gelişme aşamasındadır; çok güvenilir ve kesin sonuçlar verememektedir. Bir kere, şahsiyet (kişilik) denen psikolojik niteliğin kesin boyutları ile tanımı henüz sağlanmış-değildir. Kişilik kavramının tanımı ve sınırları, kişilik testini hazırlayanın kendi anlayış ve yorumuna göre değişebilmektedir. Testin uygulanması, alınan yanıtların değerlendirilmesi, puanların yorumlanması, bu konuda yetişmiş bir uzman gerektirir. Bu işler, diğer testlerin gerektirdiğinden daha çok uzmanlık ister. Sonra, kişilik testlerinin yanıtlarında test alanın samimi ve açık davranması gereklidir. Yoksa test sonucunu saptırabilir.

Kişilik testleri, normal denen grubun, hudutları dışında kalanları normalden ayırt etmekte daha etkilidir. Ama normal hudut içinde kalan bireylerin kişilik niteliklerini ayırt etmekte pek kesin olamamaktadırlar. Türkçede Gordon Kişilik Profili ve Minnesota Çok Yüzeyle Kişilik Envanteri (MMPI) adlı testleri vardır. Rorschach Testi (mürekkep lekesi testi de denmektedir), klinik bir kişilik testidir. Daha çok bazı psikiyatri kliniklerinde kullanılmaktadır. Uzman bir uygulayıcıya ihtiyaç gösterir.

Kişilik testleri, psikolojik danışmada gerek duyulan hallerde uygulanacak testlerdir. Bütün öğrencilere birden uygulanmaz. Çoğunlukla kişisel olarak uygulanır. Aynı durumda olan birkaç öğrenci daha olursa, bazı kişilik testleri küçük gruplara da uygulanabilir. Kişilik testlerini, ilk okuldan ziyade orta öğrenim yıllarında uygulamaya ihtiyaç olabilir.

İlgi Testleri

Rehberlik programı, öğrencilerin sosyal, kişisel, öğrenim ve meslek ilgilerini bilmekle çok yakından ilgilenir. Çünkü girişilecek birçok eğitsel, meslekî ve kişisel sorunlarla ilgili danışma faaliyetleri çocukların ilgi türlerine göre şekil kazanır. Bu bakımdan, her okul seviyesinde çocukların ilgi alanlarını ve yönelmelerini bilmek, rehberlik ve

danışma açısından zorunludur. Bu bilgiler yalnız öğrenciler için değil, iş ariyan ya da bir yüksek öğrenime girmek isteyen gençler için de gereklidir. Bununla beraber ilgi testleri, her yıl bütün öğrencilere toptan uygulanacak testler değildir. Bu testler, genellikle eğitsel ve meslekî danışma çalışmalarında duyulan ihtiyaca göre öğrencilere bireysel ya da küçük gruplar halinde uygulanır.

Türkçede Kuder Tercihler Listesi (Tan, 1964) ve Gazete Haberler Testi (Tan, 1972) adlı iki ilgi testi vardır, ilgilerin psikolojik yapısı, gelişmeleri ve ilgi testlerine ait daha geniş bilgi, *Gazete Haberleri Testi* (Tan, 1972) kitabından alınabilir. *Gazete Haberleri Testi*, öğrenim ve meslek rehberliği amacıyla lise ve üniversite gençliği için hazırlanmış Türkçe bir testtir. 12 ilgi alanını kapsamaktadır. Test; Fen, Teknik, Sanat, Dil ve Edebiyat, Tıp, Eğitim - Öğretim, İş ve Ticaret, idarecilik, Hukuk ve Politika, Tarım, Eğlence ve Açık Hava ilgileri olmak üzere 12 ölçeği içermektedir. Geniş bilgi el kitabındadır; TUBİTAK'tan sağlanabilir.

İlgi testlerinin kullanılması ve yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır:

- 1) İlgiler, yaşla durulma ve devamlılık kazanmakla beraber, akışkandır, değişebilir.
- 2) Bir kimsenin ilgi belirttiği alan, mutlaka başarılı olacağı alan demek değildir. Başarıda ilgi önemli olmakla beraber tek faktör değildir. Birçok etkenlerin karmaşımı etkisindedir. Bir kimsenin belirttiği ilgi alanı ile o zaman için gerekli yetenekler arasında tutarsızlıklar ya da boşluklar olabilir.
- 3) Halen mevcut ilgi testleri, belli sayıda ilgi alanlarını kapsamaktadır. Testi alan birey, bu ilgi alanları ile sınırlandırılmış olmaktadır. O halde bir öğrenciye, mümkünse birden fazla ilgi testi uygulanmalıdır.
- 4) İlgi testleri sonuçları değerlendirilip yorumlanırken, öğrencinin her yıl uygulanan öğrenciyi tanıma anketlerinde ifade ettiği hobiler, toplu dosyasında yıl yıl kayıtlı ilgi alanları, öğrencinin bazı derslere karşı gösterdiği özel ilgi ve çocuk üzerinde bazı gözlemler de dikkate alınmalıdır.
- 5) Çoğu ilgi testleri, yetişkinler meslek alanlarına göre hazırlanmışlardır. Öğrenci, ilgi testini cevaplandırırken kendini ileri yıllardaki kalıba sokma durumuna girmektedir. Bu hususun da dikkat altında bulundurulması gerekir.

REHBERLİK VE DANIŞMADA TEST PROGRAMI İÇİN BAZI TAVSİYELER

Okulda, uygulanacak testleri için rehberlik ve danışma faaliyetleri: arasında bir de iyibir test programı olması gerekir. Okulda etkili ve yararlı bir test programı, mevcut ihtiyaç ve şartlara göre hazırlanmış, bir program içinde uygulanmak zorundadır. Aksi halde, aklına gelen aklına geldiği zamanda test uygulamaya kalkarsa, okul programında karışıklıklar, disiplinsizlikler olacağı gibi, bazı öğrencilerin bazı test puanları varken en gerekli bazılarının da bu değerlendirmelerden mahrum kalması durumu doğabilir. Aynı zamanda, sistemsiz uygulanan testler, lüzumsuz emek ve masraftan ileri gidemez. Bir test programında dikkat edilmesi gereken en önemli noktaları belirtelim:

1) Okul test programı, okul öğretim üyeleri ile işbirliği yapılarak planlanmalıdır. Her öğretmen, programa alınan testlerin niçin ve nasıl kullanılacağını bilirse, bu test programını daha çok destekler ve test sonuçlarından daha çok yararlanır.

2) Test programı, uzun süreli bir programa bağlanmak ister. Öğrencinin gelişimi birçok yıllar süren ve çok yönlü bir oluşumdur. Bu gelişmeyi izlemek, süreklilik ve sistemlilik ister. Uygulanan bir test, belli amaçlar içindir. Her testten sağlanan bilgiler, birbirlerinin tamamlayıcılarıdır. Bu sebeple, hangi testlerin hangi sınıflarda ve ders yılının hangi zamanında uygulanacağı okul yılları boyunca uzanarak önceden planlanmış olmalıdır.

3) Planlanan test programı işe yönelik (fonksiyonel) olmalıdır. Gayesizce test uygulamaktan kaçınmak gerekir. Uygulanacak bir testin sonucu eğer kullanılmayacaksa, böyle bir testi programa almaktan ve uygulamaktan vazgeçmek gerekir.

4) Programa seçilen testler, planlanan amaçlara en uygun testler olmalıdır. Bu sebeple, programa test seçerken şu özelliklere dikkat etmek lazımdır:

- a) Testin geçerliği, -yani testin neyi ölçtüğü ve bu ölçülen şeyin amaçlarımıza uygunluğu,- dikkate alınmalıdır. Testin geçerlik katsayısı çoğu hallerde 0,60'tan aşağı olmamalıdır.
- b) Testin güvenirliği -ölçtüğü şeyi hep aynı şekilde ölçme derecesi yani tutarlılığı- dikkate alınmalıdır. Güvenirlik katsayısı, çoğu hallerde 0.85'ten aşağı olmamalıdır.

- c) Testin normları, -özellikle başarı testlerinde hangi puan dilimlerinin hangi basan yaşlarını, sınıflarını veya derecelerini gösterdiğini bildiren cetveller olmalıdır, öğrenci seviyelerini birbirleriyle karşılaştırabilmemiz için kullanılacak testlerin normlarına ihtiyaç vardır. Yapılacak karşılaştırmaların daha somut ve anlamlı olması için mahalli normların geliştirilmesi bile önerilir. Danışman, bulunduğu şehir ya da bölge çapında bu normları istatistiksel yollarla geliştirebilir. Normlar zamanla değişebileceğinden, normların zaman içinde yoklanması ve tazelenmesi gerekir.
- d) Test pratik imkânlara sahip olmalıdır. Testin uygulanmasının, puanlanmasının ve yorumlanmasının kolay olması, birden fazla eş - formlarının bulunması, para, emek ve zaman bakımından ekonomik olması gereklidir.

5) Test programı için konuyu bilen bir lidere ihtiyaç vardır. Bu lider test sonuçlarını yorumlar. Bu sebeple, istatistik metotlarını, ölçme tekniklerini, test özelliklerini bilmeli, ve psikoloji ve eğitim formasyonuna sahip olmalıdır.

6) Okul test programı, genel basan, genel ve özel yetenek, ilgi ve diğer kişilik testlerine dengeli bir şekilde yer vermelidir.

13. BÖLÜM REHBERLİKTE GRUP FAALİYETLERİ

Rehberlik, kitabın başında yaptığımız tanıma göre, esas itibarıyla bireysel bir yardımdır. Bu itibarla "grup rehberliği" terimi, rehberliğin tanımı ile çelişir mahiyette görünmektedir. Bu çelişmeyi önlemek için "grup rehberliği" yerine, rehberlikte grup faaliyetleri terimini kullanmak daha yerinde olacaktır. Ya da "grup rehberliği" denince, bireye grup içinde yardım edilmesi anlaşılmalıdır. Yani grup faaliyetleri yapılırken de önemli olan, gruptaki her bir kişidir. O halde grup faaliyetleri yolu ile yapılan rehberlikte, grup üyelerinin her birinin psiko -sosyo - kültürel nitelikleri, ilgileri, ihtiyaçları ve tavırları daima göz-önünde bulundurulmak zorundadır. Rehberlikte sonal (nihaî) amaç, daima birey olduğuna göre, grup rehberliği, bireysel rehberliği destekleyen ve kolaylaştıran bir rehberlik faaliyeti olmaktadır. Buna göre rehberlikte grup faaliyetleri, okul personeli tarafından küçük veya büyük öğrenci gruplarına yapılan rehberlik hizmetleri olarak tanımlanabilir.

Rehberlikte grup faaliyetleri günümüzde gittikçe daha çok önem verilen ve yararlanılan rehberlik çalışmaları olmaktadır. Böyle olmasının birçok sebepleri vardır. Bir kere, demokratik hayat tarzı, bireylerin başkaları ile beraber çalışmalarını, birbirlerinden az veya çok olan farkları ile beraberce yaşamasını öğrenmelerini icap ettirmektedir, ikinci önemli sebep, grup dinamizminin bireyler üzerindeki kuvvetli etkisinin anlaşılmış olmasıdır. Birey, grup içinde kendi benliğini ve tavırlarını dener; gerekli değerlendirmeleri ve değiştirmeleri yapar. Kişi, özellikle ergenlik çağındaki kişi, grubun diğer üyelerinin duygu, düşünce ve davranışlarından daha çok etkilenir. Başkalarının da birçok sıkıntıları ve çözümlmeye çalıştığı sorunları olduğunu görerek, yalnız olmadığını görür. Bireysel danışmada karşısındakine açamadığı bazı problemlerini, sanki bir başkasının sorunu imiş gibi, üçüncü şahıs zamiri kullanarak veya bilgisiz zamir kullanarak gruba ifade edebilir..

Grubun reaksiyon ve eleştirisini görür. Bazı rehberlik faaliyetleri, vardır ki grup içinde yapılırsa, bireysel rehberlikten daha iyi ve etkili sonuçlar alınabilir. Üçüncü önemli sebep, grup faaliyetleri yoluyla rehberliğin, genel olarak, bireysel rehberlikten para ve zaman bakımından, daha ekonomik olmasıdır, iyi yetişmiş bir danışman'ın yardımlarından aynı anda birden fazla öğrenci yararlanabilecektir. Dördüncü olarak da grupla çalışma, öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı sağlar, etkili bir eğitim - öğretimi kolaylaştırır.

Rehberlikte grup faaliyetleri, çeşitli okul seviyelerinde çeşitli maksatlarla yapılabilir. Genel olarak, ele alınan grubun yaş seviyesine, ilgi: ve ihtiyaçlarına göre girilen grup halinde rehberlik faaliyetlerinin belli: başlı amaçları şunlardır:

1) Öğrencilerin, öğrenim, meslek ve kişisel - sosyal alanlardaki uyumları için gerekli bilgileri onlara vermek ve bütün çocuklara yaymak.

2) Bireylerle sosyal durumlar içinde yakın ilişkiler kurarak bireysel danışma faaliyetlerini kolaylaştırmak.

3) Öğrencinin, grup içinde kendini daha iyi anlayarak demokratik hayatın ve günlük yaşayışın gerektirdiği etkili vatandaşlık, uygun sosyal davranış ve ustalıkların kazanmasını sağlamak.

4) Grup -dinamizminin birey üzerindeki kuvvetli terapötik etkisinden yararlanmak.

5) Bazı rehberlik ve danışma amaçlarına, zaman, emek ve masraf bakımından bireysel rehberlik ve danışmadan daha ekonomik ve etkili bir şekilde ulaşmak.

Yukarıda sıralanmış olan bu amaçlar, ya- bir öğrenme durumu veya bir .terapi durumudur. Bir yazar bu durumları, oryantasyon (duruma alıştırma) faaliyetleri- ve terapi faaliyetleri olarak adlandırmaktadır (Süper, 1949). .Grup içinde birey, yapacağı eğitsel, meslekî ve kişisel - sosyal uyumlarında kendine ve içinde bulunduğu imkânlara ait bilgileri öğrenebilir. Problemlili olanın yalnız kendisi olmadığını görerek karamsarlıktan kurtulur, cesaret kazanır. Aynı cinsten problemlere sahip olan başkalarının problemlerini çözme metotlarını gözlemleyip onlardan yararlanabilir. Rahat bir grup atmosferi içinde deşarj olma fırsatını bulabilir.

Grup içinde öğrencilerin yeni bilgiler kazanabilmesi, gözlemler yapıp onlardan yararlanması, terapötik yararlar sağlayabilmesi, grup liderinin, yani burada danışman'ın bu amaçlara doğru bilinçli ve aktif katkılarına yakından bağlıdır. Grup üyelerine, olgulara dayanan, kişisel ve duygusal olmayan bilgileri vermek, oldukça kolaydır. Ama kişisel - duygusal problemlerin tartışmasını yürütmek, danışmandan uzmanlık bilgi ve becerileri ister. Grup çalışmaları ve tartışmalarında danışman, en uygun konuşturma (yedme) tekniklerini yerinde ve zamanında kullanarak grup çalışmalarını yönlendirebilmeli; grup etkileşiminde grup üyelerini olumsuz etkilerden koruyabilmeli; grup çalışmalarına fazla karışanlarla hiç karışmayanları dengeleyebilmelidir. Grubu motive edip ilgileri ayakta tutabilmelidir. Gereken hallerde sonuna kadar susmasını, sabretmesini bilmelidir. Yapılan çalışmaların, tartışmaların önemli noktalarını özetleyip ortaya koyabilmeli, onları tahlil edip yorumlayarak grup üyelerini aydınlatabilmelidir.

Özellikle terapötik amaçlarda, grubun küçük olması, problem çinisinin grubu ilgilendirmesi ve çocukların yaşayan ihtiyaçlarına cevap vermesine dikkat etmek gerekir. Bazı problemlerin ve faaliyetlerin tabiatı gereği, grup üyelerinin aynı cinsiyetten olması ya da karma olması icap edebilir. Ele alman konu ya da problem, grubun ortak ilgisi olmadığı takdirde grup, psikolojik anlamı ile mevcut olamaz. Dolayısıyla, gruptan, grup çalışmasından beklenen sonuçlar sağlanamaz. Tekrar işaret edilmelidir ki grup faaliyetleri ne kadar etkili olursa olsun, bu faaliyetler, bireysel rehberliğe gitme imkânı vermeli, bireysel yardım ilişkilerini kolaylaştırmalıdır.

Rehberlikte grup faaliyetlerinin önemli avantajları vardır:

1) Rehberlikte grup faaliyetleri, zaman, personel emek ve masraf "bakımından ekonomiktir. Birden fazla öğrenciler aynı anda faaliyete "katılmış olacaktırlar. Kıymetli bir personelin tek bir öğrenciye ayırabileceği çalışmadan ve süreden bütün grup üyeleri birden yararlanacaktır. Birçok grup faaliyetlerinde, psikiyatrisi, okul psikologu gibi yukarı seviyede uzman kimselere sürekli ihtiyaç yoktur.

2) Grup faaliyetleri, öğretmene ve danışmana, öğrencileri daha yakından ve ayrıntılı tanıma ve dolayısıyla onlarla daha iyi ilişki kurma imkânı sağlar.

3) Bireysel rehberlik için gerekli gözlem işini kolaylaştırır ve bireysel yardım ilişkilerine yol açar.

4) öğrencilerin, ortak problemleri üzerinde kolektif düşünmelerini sağlar.

5) Yalnız birkaç problem öğrenciye değil, bir köşede unutulmuş, kenarda kalmış, ya da dış görünüş itibarıyla bir sıkıntısı olmayan veya kendi problemlerinden henüz haberdar olmayan öğrencilere de ulaşma, ve yardım etme imkânı elde edilir.

6) Bazı hallerde öğrenci, bireysel danışmada, problemin bazı yönlerinden kolayca söz edemez. Halbuki rahat bir grup atmosferi içinde genelliğe, gayrişahsiliğe sığınarak ya da gruptaki samimi havanın teşvikiyle açabilir.

7) Bireyin, başkaları ile birlikte toplum hayatında gerekli davranış, tavır ve ustalıkları kazanmasına ve onları grup içinde test etmesine imkân sağlar.

8) Bireyin, bütün ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ile beraber bir bütün olarak kendini daha iyi anlamasına, daha realist bir "benlik - kavramı" geliştirmesine yardım eder.

9) Kişi, rahat grup atmosferi içinde, icabında problemin kendisine ait olduğunu saklıyarak ya da açıktan ifade etmek suretiyle islim boşaltır, heyecan gerginliklerinden kurtulur, başkalarının da problemsiz olmadığını görerek moral kazanır.

10) Grup çalışmaları, öğretmenlerin ve rehber - öğretmenlerin rehberlik anlayışı ve tekniklerinde daha çok gelişmeleri için iyi bir yetiştirme ve tecrübe kazanma ortamı sağlar.

Okullarımızda rehberlik maksatları için girişilecek grup faaliyetleri, genel olarak duruma alıştırmaya, sınıf-dışı faaliyetler, sınıf - öğretmenliği, okul toplantıları, çevre meslek taraması, özel günler, iş yerlerini: ziyaret gibi faaliyetlerdir.

DURUMA ALIŞTIRMA (Oryantasyon)

İnsan, yabancı olduğu bir ortamda ürkek, çekingen ve hareketlerinde tutuktur. Spor takımları için de bu böyledir. Deplasmanda oynayan bir spor takımı, kazanmaktan daima endişelidir. Kendi sahasında oynadığı zamanda kazanma şansı yükselir. Bu, sadece seyircilerin ve oyun sahasının yabancı olmasından değildir. Yabancı ortamda kişinin güven duygusu biraz daha az olmaktadır. Ders yılı başında oku-

lun yeni açıldığı günlerde eski öğrencilerle okula yeni girmiş öğrenciler arasında da buna benzer farklar gözlemlenebilir. Eski öğrenciler kendilerini önceden kurulmuş bir arkadaş grubu, dost çevresi içinde bulurlar. Okulu ve onunla ilgili kural ve düzenleri bildiklerinden, daha kendilerinden emin bir hava içinde hareket edebilirler. Yeni öğrenciler ise kendilerini yabancı bir ortam içinde bulurlar, hareketleri ürkek, etrafları ile temasları çekingen, biraz da şaşkınlırlar. Bu çocuklar için ;yeni olan birçok şeyler vardır. Okul binası yenidir; arkadaş çevresi yenidir; öğretmenler yenidir; hattâ dersler, kullanılan öğretim metotları ve okulun kuralları yeni olabilir. Bu yeni şeylere yeterli uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu çocukların, yeni çevrelerine kısa yoldan uyum sağlamaları için yardıma ihtiyaçları vardır. Rehberlik programı, çocuklara sistematik bir şekilde yardım etmeye çalışır, öğrencilerin yeni okulu, yeni durumu, yeni kişiler ve kuralları sistemli bir şekilde tanımalarına yardım için rehberlik programının giriştiği bir faaliyet grubu vardır ki buna "duruma alıştırma" faaliyetleri denir.

Duruma alıştırma faaliyetlerini tanımlamak istersek, gelecek için .aday öğrencilerin ve yeni kaydolmuş öğrencilerin okulla, okul personel ve kuralları ile, ders programı ile veya karşılaşılan başka bir yeni durumla tanışıklık kurmalarını, içinde bulundukları imkân ve şartları, kural ve nizamları tanımlarını sağlamak için gruplar halinde yapılan tanıtma faaliyetleridir diyebiliriz.

Mahiyeti: Yeni duruma girmek demek, ister okula yeni kaydolan "bir öğrenci için, isterse yeni bir işe giren yetişkin bir kimse için olsun, az çok bir tedirginlik, güvensizlik devresi demektir. Bu tedirginlik ve şaşkınlık devresi geçici de olsa, sistemli bir yardımı gerektirir. Yardım edilmediği takdirde, sonradan daha ciddi uyum problemleri yaratabilir ki birçok emek, para ve zaman harcamasına yol açar.

Etkili bir öğretme ve öğrenme durumunda iki önemli temel faktör "vardır: Çocuğun "bir gruba ait olma" duygusu, ve öğretme - öğrenme-etkileşiminin cereyan ettiği sosyal ve psikolojik atmosfer. Yukarıda da işaret etmiş olduğumuz gibi, okula yeni gelen bir öğrenci, kendisini yeni bir kalabalık içerisinde yapayalnız bulabilir. Çocuk, burada "bir gruba ait olmadığı" için heyecan gerginlikleri geliştirebilir. Bu hususta "birçok araştırma bulguları vardır. Okullarda çabuk ve iyi uyum sağlamış çocukların okul başarısında da daha başarılı öğrenciler olduğuna dair birçok araştırma kanıtları vardır (Pressey ve Robinson, 1989, cilt 1, Sf. 60).

Bu bilgilerin ışığı altında düşünecek olursak, duruma alıştırma faaliyetleri, okullarımızın en az zahmet ve en çok başarıyla yürütebilecekleri bir rehberlik faaliyet türüdür. Bu faaliyetler, rehberlik programını yürür hale sokabilmek için en önemli bir adım olma niteliğine sahiptir.

Amaç: Duruma alıştırma programının, genel olarak iki büyük amacı vardır: 1) Okulu çocuğa tanıtmak, ve 2) Çocuğu okula tanıtmak. Yeni öğrenci okulu tanıyarak yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken, okulun da çocuğun niteliklerini, yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ve problemlerini tanıma fırsatı doğmuş olur. Ancak, bu karşılıklı tanıma ve tanışma sonucudur ki okul, çocuğa göre kendini ayarlama imkânını bulabilir; çocuk da gerekli uyumları daha kısa sürede sağlayabilir.

İyi Bir Duruma Alıştırma Programında İlkeler: İyi bir duruma alıştırma programında şu ilkelerin çoğu ya da hepsi rol oynar:

1) Duruma alıştırma programı bütün yeni öğrencilere ulaşabilmelidir. Çünkü her yeni öğrenci, yeni duruma uyum sağlama zorunda ve çabası içindedir. O halde her yeni öğrencinin, bu programın yardımına ihtiyacı vardır. Duruma alıştırma faaliyetleri çoğunlukla, birinci sınıfa yeni kaydolan öğrenciler için ders yılının ilk haftasında yapılmakla beraber, ders yılı içinde okula yeni nakledilmiş öğrencinin de böyle bir yardıma ihtiyacı vardır.

2) Duruma alıştırma programı, okulun sürekli bir faaliyeti olmalıdır, özellikle yeni öğrencilerin yeni duruma alışması, hemen okulun ilk haftasında veya ilk gününde yapılacaktır. Birkaç konuşma ve gezi ile sağlanmış olamaz. Bazı haller vardır ki öğrencilerin alışması için ders yılının ortalarına kadar izlemeyi ve yardımı gerektirebilir. Kol faaliyetlerine katılma, ders çalışma tekniklerini kazanma, demokratik seçim yollarını öğrenme gibi faaliyetler buna birer misâldir.

3) Duruma alıştırma programı, bütün faaliyetleri ayrıntıları ile hazırlanmış bir program olmalıdır. Bütün rehberlik faaliyetlerinde olduğu gibi burada da plânlı faaliyet esastır. Plânsız hareket edildiği takdirde birçok keşmekeşler başgösterebilir. Kimin ne yapacağı, hangi faaliyetin ne zaman yapılacağı, kimlerin katılacağı, kimlerin hangi gruplarla ne gibi faaliyetler yapacağı, hangi grupların hangi saatte nerede bulunmaktan ayrıntıları ile planlanmalıdır.

4) Duruma alıştırma programı, çok çeşitli faaliyetleri içermelidir. Bu faaliyetler küçük gruplar halinde yapılmakla beraber, her öğrencinin uyum problemi kişiseldir, kendine özgüdür. Bu sebeptendir ki, faaliyetlerin, her öğrenciye kişisel olarak seslenebilecek şekilde çeşitli ve renkin olması arzu edilir. Bütün bu çeşit ve zenginliğe rağmen gene "bazı öğrenciler kolay uyum sağlayamazlar. Programı plânlıyanlar, bu çeşit öğrencileri işaret edecek tedbirleri de almalıdırlar.

5) Tanıma, öğrenme ile ilgili ortak problemler, duruma alıştırma faaliyetlerinin ağırlık merkezi olmalıdır. Her bireyin problemi kendine özgü olmakla beraber, bu problemler arasında ortak unsurlar vardır. Duruma alıştırma faaliyetleri, bu ortak tarafları ele alarak harekete geçmelidir.

6) Eğer yeni öğrenciler hakkında, geldikleri okullarca toplanmış "bilgiler varsa onlar da elde edilmelidir. Bu suretle, aynı bilgileri sağlamak için tekrar zaman ve emek kaybının önüne geçilmiş olur. Hem de danışma faaliyetlerinde öğrencileri biraz daha tanımış olarak hareket edilir.

7) Yeni öğrencilerin öğretmenleri, duruma alıştırma faaliyetlerinin önemli unsurlarıdır. Bütün yıl boyunca bu öğrencilerle beraber çalışacak olan öğretmenler arasında, ders - dışı bir faaliyet yoluyla içten bir ilişki kurulmuş olabilir.

8) Duruma alıştırma faaliyetlerinde üst sınıf öğrencilerinden de yararlanılmalıdır. Yeni öğrenciler kendi akranları sayılabilecek bu "abla" ve "abileri" ile daha çabuk kaynaşabilir, onlar yoluyla daha rahat öğrenebilir, hem de üst sınıf öğrencilerin rol alması, onlar için iyi bir eğitici faaliyet olabilir.

Bazı Faaliyetler: öğrencilere küçük gruplar halinde okul gezdirilir, okulun fiziksel durumu tanıtılır. Kütüphane, lâboratuvar, tuvaletler, yemekhane ve sair gibi kısımlar gösterilir ve gerekli açıklamalar yapılır. Müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, memurlar gibi okulun personeli tanıtılır; gerekiyorsa her birinin görevleri hakkında açıklamalar yapılır. Okulun kural ve nizamları açıklanır. Okunacak dersler, seçmeye tâbi dersler ve not sistemi hakkında bilgiler verilir, öğrenci kollar ve spor takımları, öğrenci kulüpleri gibi ders - dışı faaliyetler tanıtılır, öğrencilerin, ana - babaların ve öğretmenlerin hizmetine açık bulunan yardım servisleri (meselâ sağlık, rehberlik ve danışma servisleri) ve bunlardan faydalanma yolları açıklanır, öğrencilerin ders çalışma

teknikleri (okuma, not alma, zamanı plânlama, kütüphaneden yararlanma usûlleri gibi) üzerinde durulur. Okulda açılması plânlanan kurslar (meselâ yabancı dil, enstrüman çalma, ilk yardım... gibi) ve bunlara katılma şartları hakkında bilgi verilir. Bir alt okuldan gelecek öğrencilere okul tanıtılır. Bir üst okula ziyaretler tertiplenir. Velilere,, okulun durumu ve çalışmaları tanıtılır.

Duruma Alıştırma Teknikleri: Yukarda işaret edilen faaliyetlerin yürütülmesinde kullanılabilecek bazı teknikler vardır. Son sınıftaki öğrenciler, mezuniyetlerine yakın bir zamanda, yani ilkbaharda, gelecek yıl devam edecekleri okulu ziyaret ederek okul hakkında fikir edinirler. Bunun aksi olabilir. Bir üst okulun personelinden bazıları, bir önceki okulu ziyaret ederek öğrencilere üst okul hakkında bilgi verirler. Bu iki çeşit faaliyet de ilkbaharda yapılır. Bir de okulun başladığı ilk haftalarda yapılan küçük grup toplantıları vardır. Yukarda işaret edilen çeşitten faaliyetler küçük gruplar halinde yapılır. Okul ve çalışmalarını içeren bir elkitabı hazırlanabilir. Bu kitapçıkta okulun tarihçesi, amaç ve nitelikleri okutulan ders türleri, okulun düzeni ve kuralları, uygulanan not (değerlendirme) sistemi, sınıf geçme sistemi, okulun önemli takvimi, vs. gibi hususlar açıklanır. Bu duruma alıştırmaya faaliyetlerinin bir kısmı sınıf-öğretmenleri yoluyla da yapılabilir. Bu, daha ziyade o sınıf-öğretmenin sınıfına ait bir duruma alıştırmaya faaliyeti olur. Sınıfın kendi bünyesinde yürütülen bu faaliyet daha da devamlı olabilir.

Duruma alıştırmaya çalışmaları, her okulun, her kuruluşun rahatlıkla yürütebileceği faaliyetlerdir, özellikle, uzman personel olmayan küçük okulların bile basan ile yürütebileceği bir rehberlik çalışmasıdır. Bir kere, bu çalışmalar, okula çok fazla bir maddî külfet yüklemeyen-yürütülebilir, ikincisi, derin bir uzmanlığa gerek göstermeden yönetilebilir. Üçüncüsü, duruma alıştırmaya hizmeti, tedavi edici bir servis olmaktan ziyade, önleyici, yani problem doğma şartlarına imkân vermeyen bir servistir. Bu bakımdan da duruma alıştırmaya, büyük problemlerle uğraşma imkânı olmayan küçük okulların işine daha çok yarar.

Görülüyor ki duruma alıştırmaya faaliyetleri, okul ve öğrencilerin başarıları için önemli bir basamak durumundadır.

Yapılan faaliyetlerin etki derecesi, öğrenim yılları içinde uygun dönemlerde değerlendirilmeli ve gerekli iyileştirmeler yapılarak duruma alıştırmaya programı daha etkili hale getirilmelidir.

SINIF - DIŞI FAALİYETLER (Kol Faaliyetleri)

öğrencilerin derslerde öğrendiklerinin günlük hayata transferini kolaylaştırmak, derslerde gölgede kalmış birçok kabiliyet ve niteliklerinin ortaya çıkmasına imkân vermek ve onların ders dışındaki psiko - sosyo -kültürel gelişmelerini sağlamak amacı ile okullarımızda yer alan sınıf-dışı faaliyetler, diğer bir adı ile öğrenci kol faaliyetleri, rehberlik amaçları için büyük değer taşımaktadır. Bununla beraber okullarımızda kol faaliyetlerine gereken önemin verilmediği görülmektedir. Genellikle, yönetmelik zorunluğu olarak, her ders yılı öğretmenler kurulu, bu kolların başına birer öğretmen seçer. Ama çoğu okullarda bu kolların arzu edilen rehberlik amaçlarına hizmet edecek şekilde yürütüldüğünü söylemek zordur. Tabii bunun birçok sebepleri vardır. 1) Muhtemelen, yönetici ve öğretmenlerin, sınıf - dışı faaliyetlere, normal eğitim - öğretim çalışmalarının bir parçası olarak bakmamaları eğilimi vardır. Onları bir "angarya", bir "yasak savma" faaliyeti olarak görme eğilimindedirler. 2) Bu kollar, bütün öğrencileri değil sadece sınırlı sayıda küçük bir öğrenci grubunu kavramaktadır. 3) Kollar, öğrencilerin gerçek ilgi, ihtiyaç ve problemlerinden doğmamış olması sebebiyle, öğrencilerin ilgi ve heveslerini pek çekmemektedir. 4) Kol faaliyetleri, genellikle, öğrencilere yukardan zorlanmaktadır; öğrencilerin yapacakları proje ve plânlardan ziyade, otokratik bir şekilde yürütölme eğilimindedir. 5) Çoğu okullarda kol çalışmaları için uygun yer ve maddî imkânlar sağlanmamıştır.

Halbuki sınıf-dışı faaliyetlerin bünyesinde mevcut birçok rehberlik ve danışma fırsatları vardır. Bu kol faaliyetleri, her öğrencinin bir "gruba ait olma" ihtiyacını doyurur. Bireyde kendine güven, emniyet, beğenilme ve onaylanma takdir ve tasvip) duygularını doyurur ve geliştirir. Öğrencilerin sosyal ilişkilerde etkili davranışlar ve hünerler kazanmalarına, meslek ilgileri geliştirmelerine ve kendilerine daha yeni ilgi alanları keşfetmelerine yardım eder. Öğretmen - öğrenci, öğrenci - öğrenci, öğretmen - öğretmen ve okul - çevre ilişkilerini geliştirir. Derslerde öğrenilenlere uygulama fırsatları yaratır; okul eğitim - öğretim programını zenginleştirir. Eğitim - öğretim çalışmalarını öğretmenlerin çocuklarla beraber plânlama imkân ve alışkanlıklarını arttırır. Öğrencilerde özsel nefsî) disiplini artırarak okulda disiplin sorunlarını azaltır. Çocuklara bir işi beraberce yürütme davranışlarını ve alışkanlıklarını "kazandırır. Çocuğun, sanat ve saire yolu ile kendini ifade etmesine, gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkartarak geliştirmesine fırsat

verir. Çocukta girişim, yaratıcılık, etraflı düşünme, iyi değerlendirme yapabilme gibi yetenekleri ve sorumluluk duygusu geliştirir. Çocuklarda yerine göre lider olma, yerine göre lidere ve gruba uyma yetenek ve davranışlarını geliştirir. Kol faaliyetleri, okulun rehberlik programının yürürlüğe konmasını kolaylaştırır; uygun ortamı yaratmış olur.

Sınıf-dışı faaliyetlerin, yukarda belirtilen yararları sağlayabilmesi için yapılması gereken bazı öneriler vardır: Okul öğretim üyeleri, bu faaliyetlerin amaçlarını ve okulda işleyiş tarzını yeniden gözden geçirmelidirler. Kollara başkanlık edecek öğretmenler, kendilerinin özel uzmanlık ilgi ve kabiliyet alanlarına göre seçilmelidir. Okuldaki bütün kolların çalışmalarını koordine edecek ve gereğinde denetliyecek bir "sınıf-dışı faaliyetler komitesi" kurulmalıdır. Bu komite, okul rehberlik komitesinden, okul-aile birliğinden, kollar başındaki öğretmenlerden ve öğrenci temsilcilerinden seçilen üyelerden oluşmalıdır. Komite çok da kalabalık olmamalıdır ki toplanması ve çalışma sürati engellenmesin. Komite, önceden saptayacağı bir takvime göre belli sürelerde toplanıp, her kolun çalışma programını ve çalışmalarını gözden geçirmeli ve kolun amaçları içinde değerlendirmelidir. Kol başındaki her öğretmen, kendi kolunun faaliyetlerini plânlattıp düzenletirken ve yürütürken, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, yaş seviyelerini esas tutmalıdır. Bunun için de zaman zaman öğrenci yetenekleri, ilgileri, ihtiyaçları, hobileri, hevesleri gibi hususlara ait anketler yapılmalıdır. Her kol, belli gün ve saatlerde muntazaman toplanıp çalışmalıdır. Meselâ, her iki haftada bir çarşamba öğleden sonraları, kol faaliyetleri ve toplantılarına ayrılmalıdır.

SINIF - ÖĞRETMENLİĞİ (Rehber - Öğretmen)

Sınıf - öğretmenliği saati, okul programında eğitsel rehberlik faaliyetlerinin en iyi yürütülebileceği bir zamandır. Bazı okullarda "sınıf-hâmilîği" adını da almış olan bu kurum, eğitim faaliyetleri arasına, çocuklara rehberlik yapılması için girmiş bulunmaktadır. Ama bu kurum da, okullarımızın büyük bir kısmında, belki kol faaliyetlerinden de daha az anlaşılmış ve daha az etkili bir durumda yürütülüyor görünmektedir. Birçok okullarda sınıf - öğretmenliği faaliyetleri için programda yer ayrılmamıştır. Ama bazı okullarımızda sınıf - öğretmenliğinin aktif olarak çalıştırıldığı da görülmektedir. Gözlemlenen odur ki birçok yerlerde öğretmenler, genellikle, sınıf - öğretmenliğinin rehberlik değerini pekâlâ takdir etmektedirler. Ama bu saatleri nasıl değerlendirecek-

leri hakkında fikir sahibi değildirler. Meslek öğrenimlerinin bir safhasında bu hususta bilgi sahibi kılınmamış oldukları anlaşılmaktadır. Bu sebeple, öğretmenler, iyi niyetlerine ve arzularına rağmen, sınıf öğretmenliği saatlerini nasıl işler hâle getireceklerini bilememektedirler.

Halbuki bu saatlerde yapılacak yararlı birçok faaliyetler vardır-Sözelimi, verimli ders çalışma yolları, üst okulların veya yüksek öğrenim kurumlarının tanıtılması, görgü kuralları, meslek seçiminde dikkat edilecek hususlar, sosyal ilişkilerde nezaket ve hoşgörü, iş arama yolları, okulun ve çevrenin önemli gördüğü bazı problemlerin tartışılması, günlük toplum hayatında sıraya girme ve başkalarının hakkına saygı, fikir ayrılıklarının toplum gelişmesinde önemli, aile içi ilişkilerde dikkat edilecek hususlar, çocuk-anababa ilişkileri, ergen kişiler olarak haklarımız ve sorumluluklarımız gibi projeler ele alınabilir. Bu proje konularından bazılarının hassas noktalara kayıvermesi mümkündür. Onun için sınıf - öğretmeni, önceleri, daha az kişisel olan somut, olgusal problemleri ele aldırarak hem kendisinin hem de sınıfının tecrübe kazanmasını sağlamalıdır. Hassas konuların yönetilmesi biraz daha fazla bilgi, tecrübe ve karşılıklı güven ister.

Sınıf - öğretmenliği saati, öğrencilerin ortak problemlerini, öğretmenleri ile birlikte tartışıp inceledikleri bir saattir. Konular, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve olgunluk seviyeleri, çevre şartları sınırları içindedir. Faaliyetler, bu sınırlar içinde yürütülür. Sınıf - öğretmenliği saati, bir ders saati değildir; mütalâa saati de değildir, öğrencilere ahlâk dersi vermek için ayrılmış bir saat de değildir. Onun için, bu saat için. önceden merkezden saptanmış katı bir müfredat programı olamaz. O halde bu saatin verimli bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin, daha dönem başında bütün bir dönemi kavrayacak şekilde, bu saatte ele almak istedikleri konuları ve faaliyetleri programlaştırmalıdır. Aksi halde bu saat, kimsenin ne yapacağını bilmediği angarya bir saat olur.

Sınıf - öğretmenliği saatinde grubun çekip çevrilmesinde öğretmen/ öğrenci ilişkileri, ders konularını işlerkenkinden daha farklıdır, öğretmen, grup lideridir. Grup yönetme bilgi ve tekniklerinde yetişmiş ve tecrübe kazanmış olması lâzımdır. Ele aldığı öğrenci grubunun psikolojik özelliklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, olgunluk seviyelerini bilmelidir. Toplumu tanımalı, sınıfında girilecek faaliyetlere ilgi duymalıdır.

Okul yönetimi de, sınıf - öğretmenliği saatlerini, okul eğitim programının normal bir parçası olarak düşünmeli ve bu faaliyetler için ders

programında haftada bir ders saatlik zaman ayırmalıdır. Ortaokullarda müfredat programında gösterilen serbest saatin biri sınıf - öğretmenliğine ayrılabilir. Bu saatteki çalışmalarda demokratik bir havanın hâkim olması şarttır. Girişilen faaliyetler, her çalışmada olduğu gibi, belli sürelerde değerlendirilip yeni kararlar alınmalıdır. Sınıf - öğretmeni, danışman ile sıkı işbirliği içinde çalışmalıdır. Diğer öğretmenlerle de bağlantı kurmalıdır.

Bazı yazarlar, sınıf-öğretmenliği çalışmaları için grubun 30 kişiden fazla olmamasını tavsiye etmektedirler (Peters ve Shertzer, 1963, s. 181). Okullarımızda sınıflar normalin üstünde kalabalıktır; bu tavsiyeyi uygulamaya pek imkân olmayabilir, öğretmen sayısının kalabalık olduğu okullarda bir sınıf, sınıf - öğretmenliği için iki öğretmene bölünebilir. Bu gibi hallerde iki öğretmen, faaliyet plânlarını ve metotlarını beraberce kararlaştırıp yürütebilirler.

Kısaca, sınıf - öğretmenliği saatine ait faaliyetler bir programa bağlanmalı; projeler, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanmalı; plânlama öğrencilerle beraber yapılmalı; grup lideri olan sınıf - öğretmeni, grup yönetiminde yetişmiş olmalı; faaliyetler için haftalık ders programında ayrılmış bir saat olmalı; ve grup demokratik bir atmosfer içinde yönetilmelidir.

Sınıf - öğretmenliğinin işler hale getirilmesi için şu öneriler yapılabilir: Okul öğretim üyeleri, sınıf - öğretmenliğinin değer ve amaçlarını incelemeli; hâlen nasıl kullanılmakta olduğunu değerlendirmeli ve her sınıf için bir öğretmen seçilmelidir. Bütün sınıf öğretmenlikleri çalışmalarını koordine edecek bir komite oluşturulmalıdır. Bu komitede, sınıf - öğretmenleri ve öğrenci temsilcileri ile okul - aile birliği temsilcileri de bulunmalıdır. Küçük okullarda sınıf - öğretmenliği komitesi ile sınıf - dışı faaliyetler komitesi birleştirilebilir. Okul rehberlik örgütü de, sınıf - öğretmenliği faaliyetleri için program ve malzeme hazırlamalı ve çalışmalarda yardımcı olmalıdır.

Sınıf - öğretmenin rehberliğinde bir sınıfın çalışmaya başlamasında şunlara dikkat edilmelidir: 1) öğrenciler ve öğretmen, birbirlerini tanımalıdır: 2) Sınıf, beraberce bir çalışma yönetmeliği hazırlamalı; kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre ortak projeler ve amaçlar kararlaştırılmalıdır. 3) Sistemli yönetim için başkan, başkan yardımcısı, sekreter, sayman ve veznedar, denetçi ve başka çalışma gruplarına istenen sınıf temsilcileri seçilmelidir. 4) Her sınıf için okul - aile birliğinden bir

"sınıf - velisi" seçilmelidir. Bu örnekler dikkate alınarak yürütülen sınıf öğretmenliği çalışmaları, örgün rehberlik faaliyetlerine geçmek için iyi bir ortam hazırlar. Rehber - öğretmenlerin yetiştirilmesinde en etkin bir araç olur. öğrenci basan seviyesini yükseltir. Okul çalışmalarının daha pürüzsüz ve verimli bir şekilde yürütmesini sağlar. Öğretmenler arasında işbirliğini artırır. Rehberlik ve danışma çalışmaları güç ve hız kazanır.

GENEL OKUL TOPLANTILARI

Yıl sonu müsamereleri, öğrenci konserleri, tartışılar (münazara), konferanslar, sergi açılışları gibi vesilelerle bütün öğrencileri (ve hattâ velileri de beraber) biraraya getiren okul toplantıları, rehberlik amaçları için kullanılabilecek iyi bir grup faaliyetidir.

Diğer grup faaliyetlerinde olduğu gibi, okul toplantılarının etkili ve ilginç olabilmesi için bu toplantıların, öğretmenlerden birinin, özellikle rehber - öğretmenlerden birinin rehberlik ve gözetiminde ayrıntılarıyla planlanması ve plâna uygun olarak yürütülmesi lâzımdır.

Okul toplantıları, aşağıda işaret edilen rehberlik niteliklerine sahiptir (Crow ve Crow, 1960, s. 151):

- 1) Öğrencilerde okula bağlılık, birlik ve beraberlik duyguları geliştirir.
- 2) Dışardan davet edilen konferansçılar, eğitici tartışılar ve filimler yolu ile sınıfta öğretilen bilgiler işlenir ve genişletilir.
- 3) Öğrencilerde, iyi bir dinleyici olma davranış ve alışkanlıklarını geliştirir.
- 4) öğrencilerin bizzat yönettiği programlar yolu ile çocukların toplum karşısında davranma ve kendilerini ifade etme yeteneklerini geliştirir.
- 5) öğrencileri, demokratik yaşayışın bir gereği olan oylama işlemlerine alıştıtır.
- 6) öğrencilerin, okul ve çevredeki hal ve hareket standartlarına karşı duyarlılığını ve ona göre davranma alışkanlıklarını artırır.
- 7) önemli çevre ve okul fâaliyet ve imkânlarından öğrencileri haberdar eder.

Okul toplantılarının rehberlik amaçlarına hizmet edebilmesi için, ta başından beri öğrenciler tarafından planlanmalı ve yürütülmelidir. Rehberlik programı, çocuklara bu plân ve programda ve toplantıların yürütülmesinde yardımcı olmalıdır. Bu çalışmalarda, öğrencilerin gelişip olgunlaşmaları için grup çalışmalarının ve toplantının psiko -sosyal dinamiğinden iyi yararlanılmalıdır.

ÖZEL GÜNLER

Okullarda özel günler düzenlenmesi için birçok fırsatlar vardır, öğrencilerin, özellikle son sınıf öğrencilerinin bir okul veya meslek seçmelerine yardım için ders yılının sonuna doğru "meslekler günü", "bir okul seçiyorum", "silâhlı kuvvetler günü" gibi belli bir alanı tanıtacak konferans ve tartışma günleri düzenlenebilir.

"Meslekler günü"nde çeşitli meslek grupları ve kademelerinden konuşmacılar davet edilebilir. Konuşmacılar, çalıştıktan işe ait olguları anlatırlar ve öğrencilerin sorularını cevaplandırır. Konuşmacılar konusunda dikkat edilecek bazı noktalar vardır. Tabiatıyla, davet edilen konuşmacıların, çalıştıkları işlerde tecrübeli, başarılı, etrafın saygı ve sempatisini kazanmış, öğrencilere bilgi vermesini bilen bir kimse olmasına dikkat edilir. Konuşmak için davet edilen kimselerden bazıları öğrenci seviyesine inmesini, öğrencilerin asıl ihtiyaç duyduktan "bilgileri kestirmesini beceremeyebilir. Konuşmacılara, öğrencilerin genel nitelikleri, neler öğrenmekten hoşlanacaktan belirtilmeli; konunun ana hatlarını belirten bir şema verilmeli ve konuşma süresi ısrarla belirtilmelidir. Bu süreyi uygun şekilde ayarlayıp öğrencilerin soru sormalarına, sorunların açıklanması ve tartışılmasına mutlaka zaman ayırması rica edilmelidir. Program buna göre yapılmalıdır.

"Meslek günleri", iş dünyası hakkında çocukları aydınlatır; onlara yeni fikirler ve hevesler verir. Ele alınan işin mahiyeti hakkında gerçekçi bilgi verir. Hemen işe girebilme imkânları, girişte iş saatleri, işe hazırlık ihtiyacı, vs. gibi hususta onları aydınlatır. Genel amaç, öğrencilerin o işe girmelerini sağlamak değil, onların iş dünyasına ait ufuklarını genişletmek; işte çalışacak kimselerin ilgi ve yeteneklerini o işin gereklerine göre ayarlamaları hususunda onları bilinçlendirmek ve heveslendirmektir.

"Okul günleri" de aynı genel ilkeler çerçevesinde düzenlenir. Yöneticilerin, bütün bir ders gününü böyle "gün" faaliyetlerine ayırmak

istemiyeceklerine göre, bu çeşit meslekler günü veya okullar günü, bütün ders yılı içine kısa süreler halinde yayılabilir. Meselâ, ayda bir kere bu amaçlar için akşam toplantıları programlanabilir.

"Günlerin" beklenen rehberlik amaçlarına hizmet edebilmesi için plânlı programlı olmaları gerekir. Programlı ve plânlı yürütülecek bu özel gün faaliyetleri için her ders yılı başında, öğrenci, okul - aile birliği temsilcilerinin de yer aldığı özel bir komite oluşturulur. Komite, anketler ve benzeri yollarla öğrencilerin bu konulardaki ilgi ve ihtiyaçlarını belirler, özel günler, bu bulgulara göre ayarlanır. Düzenlenen özel günün programı çoğaltılıp öğrencilere ve velilere önceden dağıtılır. Davetiyelerin gönderilmesi, konuşmacıların ve davetlilerin ağırlanması, programın yürütülmesi işlerine öğrencilerin katılması sağlanır. Her özel gün faaliyetinden sonra bir değerlendirme yapılmalıdır.

ÇEVRE MESLEK TARAMASI

özellikle meslek rehberliği için çevredeki iş çeşit ve imkânlarının bilinmesine ihtiyaç vardır. Çevre meslek taraması, öğrenciler tarafından girişilebilecek bir grup çalışmasıdır.

Çevre incelemesi üzerinde etraflı çalışmalar yapmış olan Olsen (1946, s. 171-172), konuyu şöyle tanımlamaktadır: Çevre taraması, sosyal ya da nesnel verilerin özellikle mahallî şeklini ve sebep - sonuç ilişkisini, örgün bir inceleme yolu ile sağlıklı bir biçimde saptama çalışmasıdır. Çevre taraması çalışmaları, ele alınan sosyal ya da nesnel bir konunun o çevredeki durumuna ait bilgiler sağlamakla kalmaz. Taramayı yapan öğrencilerin beraber plânlama ve çalışma yeteneklerini arttırır. Çocukların, çevrelerini gerçek boyutları ile daha yakından görüp tanımalarına yardım eder. Çevredeki sorunlara karşı onları daha bilinçli ve duyarlı kılar. Çok yönlü eğitici bir grup çalışmasıdır.

Çevre Taraması Nasıl Yapılır?

Bir araştırma metodu olarak çevre taraması, hazırlık, uygulama ve yorumlama aşamaları olarak üç kısımda düşünülebilir.

A. Hazırlık aşaması:

- 1) Taramayı yönetecek öğretmen tarama için hazırlanır. Taranacak konu, yer, zaman, araştırmanın muhtemel imkânları, kullanılacak araçlar ve ölçüler, ve benzeri yönlerden konu üzerinde etraflıca düşünür; gerekli gözlemlerde bulunur.

- 2) Tarama için öğrencilerde ilgi ve istek yaratır. Onları fikren hazırlar. Taramayı, öğretmen/öğrenciler arasında plânlanan bir araştırma projesi haline getirir.
- 3) Araştırma problemi ve amaç saptanır. Bu noktada, çok ayrıntılı fikirlere girip kaybolmaktan çekinilir. Problem ve amaç, mütevazî fakat realist ve kesin bir ölçü içinde belirlenir. Meselâ konu, belli bir çevredeki iş çeşitlerini belirlemek ise, taramanın hangi sokakların sınırladığı bölgede ve ne çeşit problemlerin taranacağı kararlaştırılmalıdır.
- 4) Problem üzerinde derinleşmek ve daha etraflı görüş kazanmak için okuma ve konu hakkında inceleme faaliyetlerine girişilir, önce problemin genel mahiyetine ait okuma ve tartışmalarla işe başlanır. Bundan sonra problemin ayrıntılarına inilir.
- 5) Problem tahlil edilir; ana öğeleri ve ayrıntıları ortaya konur. Ama problemin içindeki alt-problemler belirlenir.
- 6) Taramanın kısıtlı yanları belirlenir. Bu kısıtlılıklar, Öğrencilerin olgunluk seviyesi, çevrenin töre ve alışkanlıktan, taramanın realize kabiliyeti gibi yönlerden incelenir.
- 7) Tarama için toplanması gerekli veriler saptanır.
- 8) Taramada kullanılacak yöntem, teknik ve araştırma araç-ları kararlaştırılır. Bu yöntem ve teknikler, anket, mülakat, gözlem gibi yollar olabilir. Her araştırma tekniğinin kendine göre bazı sınırlılıktan olacağı da dikkate alınmalıdır.
- 9) Taramada gerekli çalışmaları yürütecek ve koordine edecek komitelerin; komitelere başkan, yardımcısı, sekreter, yazışmalar başkanı ve benzeri görevlileri seçme gibi demokratik usûller öğretilir. Araştırma sırasında konuşma, not alma, toplanan bilgileri rapor haline getirme yolları öğretilir. Araştırmada kullanılacak formları hazırlama komitesi, haberleşme ve duyurma komitesi gibi komiteler kurulur. Komitelerin cinsi ve görevleri, taramanın mahiyetine ve ihtiyaçlara göre oluşturulur. Çalışmalar süresince her komite, belli aşamalar sonunda, elde edilen çalışmaları bir rapor halinde özetleyerek gelişmeler hakkında genel kurula bilgi verecektir.
- 10) Her komitenin çalışma alanı açıklıkla belirlenir.

- 11) Komite faaliyetlerini izleme ve koordine için, bir "hareket komitesi" kurulur. Genel olarak bu komite, taramayı yöneten ve denetliyen öğretmen ile diğer komitelerin başkanlarından oluşur.
- 12) Taramayı yönetecek bir başkan seçilir.
- 13) Mümkün olan hallerde bu tarama için çevredeki iş adamlarından bir de danışman seçilmesi yararlı olur.
- 14) Toplanan bilgilerin (verilerin) kaydı için formlar hazırlanır. Duyurma mektupları hazırlanır. Verileri toplayacak mülakatçılar yetiştirilir. Adres listeleri hazırlanır.
- 15) Taramanın yürütülme şekli son olarak bir kere prova ve kontrol edilir.

B. Taramanın yapılması aşaması:

- 1) Yapılacak tarama için okul idaresinden ve çevredeki ilgili ve yetkililerden izin alınır.
- 2) Yapılacak tarama çalışmaları hakkında duyurma faaliyetlerine girilir; kamuoyu hazırlanır.
- 3) Toplanması plânlanan verilerin, planlandığı tarz ve sınırlar içinde toplanmasına başlanır.
- 4) Araştırma gruplarının ya da ekipten her bir kişinin topladığı bilgiler, özetlenerek bir rapor halinde merkez komitesine verilir.
- 5) Her grup kendi çalışmalarını ve bulgularını genel kurula (sınıfa) takdim eder ve tartışmaya açılır.
- 6) Bütün bilgiler, merkez komitesinde birleştirilir, özetlenir ve tasnif edilir.

C. Tarama malzemesinin yorumlanması aşaması:

- 1) Toplanıp özetlenmiş ve tasnif edilmiş veriler tahlil edilir ve yorumlanır.
- 2) Elde edilen bulgular ve vargıları içeren bir araştırma raporu hazırlanır.
- 3) Araştırma sonuçları, çevre halkına ve ilgililere duyurulmak üzere, araştırma raporu özeti yöresel gazetelerde yayınlanır. Varsa yöresel radyoda konuşma yapılır. Araştırma bulguları üzerinde konferanslar düzenlenir.

- 4) Elde edilen bulgular ışığında harekete geçilir. Çevre taraması sonuçları bir harekete yok açmalıdır, iyi bir tarama çalışmasının, okul içinde ve çevrede yeni hareketlere yol açması beklenir.

Çevre taraması, genel olarak, sınıf öğretmenliği için ayrılmış saatlerde planlanıp yürütülebilir. Sınıftaki bütün öğrencilerin katılmasına özen gösterilmelidir.

İŞ YERİNİ ZİYARET

Öğrenci grupları ile iş yerlerine yapılacak plânlı ziyaretler de rehberlik maksatları için yapılmış bir grup faaliyeti olabilir. Bu iş yeri ziyaretlerinde öğrenciler, iş yerlerini, oradaki şartları ve çalışmalarını kendi gözleri ile görür, ilk elden gözlemlerde bulunurlar, işi yapmakta olanlarla konuşurlar. Kitap ve konferans gibi kaynaklarda bulamayacakları canlı bilgileri sağlamış olurlar.

İş yeri ziyaretlerinin yararlı ve verimli olabilmesi için grup, ziyarete gitmeden önce, orada karşılaşacakları işler hakkında biraz tartışmalı, bilgi sahibi olmalıdır. Ziyaret esnasında nelere dikkat etmeleri gerektiği üzerinde durmalı; neleri nasıl soracaklarını belirlemelidirler. Eğer tehlikeli bir iş yeri ziyaret edilecekse, ne gibi sakınma ve korunma önlemlerine dikkat etmeleri gerektiğini bilmelidirler. Gitmeden yeter süre önce iş yeri ile temas kurarak gerekli izni almalıdırlar. Gittikleri zaman kime başvuracaklarını ismen öğrenmelidirler. Okul müdürünün bu gezi için izni alınmış olmalıdır. Gidiş gelişlerin nasıl ve ne çeşit araçlarla yapılacağı kararlaştırılmalı; gerekli taşıtlar için ayarlamalar yapılmalıdır. Bu geziler için velileri de haberdar etmek yararlıdır ve gerekir. Bazı velilerin bu gezilere katılmaları mümkündür. Gezinin yürütülmesinde bu velilerden de yararlanılmalıdır.

Ziyaretten sonra, ziyarette elde edilen bilgiler ve gözlemler sınıfta tartışılıp değerlendirilmeli ve gelecek ziyaretler için öneriler çıkartılmalıdır. Ziyaret yerine teşekkür mektubu yazılmalıdır. Mümkünse yöresel gazetelerde, ziyaretle ilgili haber yayınlanmalıdır. Bütün bunları öğrencilerin yapması düşünülmelidir. Sherttzer ve Peters (1965, s. 228), öğrencilerin, kendi meslekler dosyası için, ziyaret edilen işler ve iş yeri hakkında bir rapor hazırlamalarını tavsiye etmektedirler.

14. BÖLÜM

REHBERLİK ÖRGÜTÜ VE PERSONEL

Rehberlik faaliyetlerinin koordine edilmesi, planlı ve verimli bir şekilde yürütülmesi için okulda bir rehberlik örgütüne ihtiyaç olacağı aşikârdır. Bu bölümde, bir rehberlik programının organizesinde yapılacak temel hazırlık faaliyetleri, örgütün şekli, programın harekete geçirilmesi, personel ve rehberlik çalışmalarına ışık tutacak ilkeler incelenecektir.

REHBERLİK PROGRAMININ ORGANİZESİNDE TEMEL HAZIRLIK FAALİYETLERİ

Rehberlik programının organizesinde hazırlayıcı temel faaliyetlere geçmeden önce hemen belirtmek lâzımdır ki standart bir rehberlik programı yoktur. Her okulda uygulanan rehberlik programı, birçok bakımlardan o okulun kendine özgü bir faaliyettir. Çünkü rehberlik; okul, öğrenci ve çevrenin ilgi, ihtiyaç ve imkânlarına dayanır. Bu ilgiler, ihtiyaçlar ve imkânlar, okuldan okula, öğrenciden öğrenciye, çevreden çevreye ve zamandan zamana değişeceğine göre, uygulanacak rehberlik programında da okula göre değişiklikler olacaktır.

1953 yılından bu yana birçok okullarımızda rehberlik programı organize edilme çabaları görülmüştür. Çoğu halde bu gayretler fazla ömürlü olmamıştır. Rehberlik faaliyetlerinin organize bir faaliyet olarak yürütülememesinde birçok faktörlerin etkisi olmuştur. Humphreys, Traxler ve North (1960, s. 375), okullarda rehberlik programının yerleşmesini engelleyen olumsuz faktörleri şöyle sıralamaktadırlar:

1. Programı oluşturan servisler ve fonksiyonların sınırları iyi belirlenmemiştir.
2. Sınırları belirsiz bir programda birçok yerlerde aynı faaliyetler başka başka kişiler tarafından tekrardan yapılmıştır.

3. Yetki ve sorumluluk zinciri belirsiz kalmıştır.
4. Gerek rehberlik servislerinde çalışan personelin kendi aralarında, gerekse diğer eğitim hizmetleri personeli ile olan çalışmalarında ilişkilerin şekli ve derecesi belirlenmemiş ve saptanmamıştır.
5. Rehberlik işlerini üzerine alan personel arasında olabilecek kıskançlık ve rekabet duygulan dikkate alınmamıştır.
6. Programla teması olacaklara program yeteri kadar duyurulma-mış ve duyurma işine devam edilmemiştir.

Bu faktörlere okullarımız için şunları da eklememiz gerekir: O tarihlerde, okul çalışmalarında rehberlik faaliyetleri için zaman, para ve personel ayrılmamıştır. Rehberlik programı gerekli araç ve gereçlerden yoksun olmuştur. Müfredat programında rehberlik faaliyetlerinden bahsedilmekle beraber, her ders için haftada kaç saat harcanacağı belirtilirken, rehberlik faaliyetleri için zaman gösterilmemiştir. Hattâ öğretmenlerin rehberlik faaliyetleri için sarfettikleri saatler haftalık çalışma saatlerinden sayılmamaktadır. M. E. Bakanlığınca son yıllarda gösterilen gayretlerin, bu hataları düzeltici yönde olduğu da burada hemen belirtilmelidir.¹ Öğrencilerle mülakat, onları tanımak için test uygulamak, gözlemler yapmak, sınıf öğretmenliği yapmak gibi faaliyetler, zaman ve planlama isteyen ve devamlı olması gereken gayretlerdir. Keza, danışman, kayıt işleri, yazışmalar, tasnif ve dosyalama, duyuru gibi birçok rutin işler için yardımcılara muhtaçtır. Sonra, öğretmenlerin çoğu rehberlik konusunda pek fazla bilgi ve anlayışa sahip olmadıkları (Bak: Kepçeoğlu, 1974) için rehberlik programını pek kabullenmemektedirler. Hattâ birçok okul müdürleri, bir öğretmenin veya müdür yardımcısının danışman olarak isimlendirilmesini, bu işlerin halline yeteceği kanısındadırlar. Bir de, rehberlik programı için görev-içi yetiştirme çalışmalarına girilmeden işe başlanmaktadır. Herkesin iyi niyetlerine rağmen, ne yapacağını, ne zaman ve nasıl yapacağını bilemedikleri için işler yürümez hale girmektedir. Rehberlik programını denemekte olan okullarımızda yapılan yeni bir incelemede, ulaşılan vargılar da, yukarıdaki fikirleri desteklemektedir (Bak:M.E. Bakanlığı PAK Dairesi, Değerlendirme Raporu, 1972).

¹ 1974-75 ders yılında rehberlik çalışmalarına ayrılan saatin, öğretmenin normal ders yüküne sayılması fikri uygulama alanına konmuştur. Bu, iyi bir başlangıçtır.

İki yazar (Peters ve Shertzer, 1963, s. 82), bir rehberlik programının şu dört temele dayanarak başlamasını tavsiye etmektedir:

1. Öğrencilerin ne gibi rehberlik ihtiyaçları vardır?
2. Yeterli bir rehberlik programında temel servisler neler olmalıdır?
3. Rehberlik programının geliştirilmesinde öğretim üyeleri hangi noktalara ağırlık verilmesi eğilimindedir?
4. Rehberlik programına karşı öğretmenlerin tavır ve tutumları nedir?

Okulunda rehberlik programı organize etmeyi düşünen her yönetici ve her sorumlu bu noktaları dikkate almak durumundadır.

Standart bir rehberlik programı olmamakla beraber, eğer kurulacak rehberlik programının, zorlama bir faaliyet olmaması; aksine, okulun bünyesinden doğan tabii bir faaliyet haline girmesi ve bunların devam etmesi isteniyorsa, bazı temel hazırlıkların yapılması gerekir. Bu hazırlıklar, aşağıda sıralanmıştır. Bu hazırlıkların, mutlaka aşağıda veriliş sırasına göre yapılması şart değildir. Hattâ bazıları, diğer bazıları ile beraberce yürür.

1 — Anlayış Birliğinin Sağlanması: Rehberlik programının organizesi ve çalışması, okulda bazı temel noktalarda anlayış birliğine ihtiyaç gösterir. Bu anlayış birliği sağlanmadıkça, girişilecek faaliyetlerin anlamlı ve devamlı olabilmesi imkânsızdır. Rehberlik faaliyetleri, tek bir kişinin gayretiyle yürütülebilecek bir faaliyet grubu değildir, ilgili bütün şahısların işbirliğini icap ettiren bir çalışmadır. Okul yöneticilerinin, velilerin ve çevredeki bütün kaynakların işbirliğine ihtiyaç gösterir. O halde rehberlik için gerekli anlayış birliğini, yani gerekli atmosferi hazırlamak ve ilgili herkesin işbirliğini sağlamak, rehberlik programının ilk temel taşıdır. Son yıllarda, ülkemizde şurada burada girişilen rehberlik denemelerinin oldukça kısa bir denemeden sonra başarısızlığa uğraması, gerekli atmosfer ve işbirliği sağlanmadan işe girilmiş olmasından ileri -gelmektedir. Sınıf öğretmenleri, tepeden inme emirlerle yürütülmeye çalışılan rehberlik programlarını desteklemezler. Hatta okul müdürlüğünce zorlanan programın başarısızlığa uğramasını görmekten tuhaf bir zevk bile duyabilirler. Görülüyor ki gerekli görüş birliği sağlanmadan işe girişmek, rehberlik programını daha başlangıçta başarısızlığa mahkûm etmektedir. Eğer bu görüş birliği sağlanmıyorsa, planlı rehberlik faaliyetlerine girişmemek daha hayırlıdır. Zaten

demokratik bir okul yönetimi, faaliyetlerini, öğretmen ve öğrencileriyle ortaklaşa planlayan veya onların bilgi ve onayını sağlayan bir okul yönetimidir.

Rehberlik anlayışı üzerinde yapılan bir araştırmada, rehberlik çalışmalarında başarılı olan ortaokullardaki yönetici ve öğretmenlerin rehberlik anlayışları, ortalama olarak, rehberlik çalışmalarında başarısız olan okullarından daha yüksek bulunmuştur. (Kepçeoğlu, 1974). Bu araştırmada, rehberlik anlayışını ölçmek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Rehberlik çalışmalarına başlayacak bir okul, hazırlık faaliyetlerine başlarken ve programı harekete geçirme kararından önce bu aracı uygulayarak aradaki gelişmeyi ölçebilir ve gelişmenin yeterli olup olmadığı üzerinde bir karara varabilir.

Görüş birliğini ve işbirliğini sağlamak için bazı faaliyetlere girişilebilir. Meselâ öğretmen toplantıları yapılarak yalnızca rehberlik sorunları tartışılabilir, öğrenci ihtiyaçları ve problemleri üzerinde yapılan tahlil ve inceleme bulguları tartışılabilir. Rehberlik çalışmalarının basan kazandığı okullardaki yaklaşımlar ve faaliyetler gözden geçirilebilir.

2 — Rehberlik Kurullunun Oluşturulması: Bir kere rehberlik için gerekli atmosfer hazırlandı mı, diğer faaliyetlerin organizatörü olarak kurulacak bir rehberlik kuruluna ihtiyaç vardır. Bu kurul, genellikle, idare, öğretmen, öğrenci ve okul-aile birliği temsilcileri ile, bu işe ilgi gösteren bazı kimselerden oluşur. Küçük okullarda, bütün öğretim üyeleri bu kurulun üyesidir. Temsilciler yoluyla kurulun oluşturulması, ancak kalabalık okullar için düşünülür. Esasen bu kurul, rehberlik örgütü ve programı kesinleşinceye kadar görev yapacak geçici bir kuruldur. Bu kesinleşme hasıl olduktan sonra danışma kurulu mahiyetinde asıl bir kurul oluşturulur ki bu da rehberlik danışma kurulu olur. Hazırlık devresindeki bu rehberlik kurulu, bütün organize işlerinin bir tek kişi üzerinde kalmamasını sağlayacaktır. Yani, zaten okulun diğer işleriyle dolmuş olan okul müdürünün omuzuna yeni bir iş daha yükletilmemiş olacaktır. Bundan başka kurul, sorumlulukları, bünyesindeki temsilciler yolu ile, temsil edilen bütün zümrelere benimsetme kolaylığına sahiptir. Diğer bir ifadeyle, kurulun faaliyetleri, öğretmenler ve öğrenciler gözünde, bir tek şahsın düşünce ve faaliyeti olmayacak, herkesin "ortak faaliyeti" haline girecektir.

3 — İhtiyaç ve Problemlerin Saptanması: Rehberlik programı ve bu programın ortak planlanması, hayallere değil, somut olgulara, sap-

lanmış kanıtlara dayanmak zorundadır. Sonra, yukarda bahsetmiş olduğumuz gibi, rehberlik programı, ihtiyaç ve imkânlara dayanır. Aksi halde rehberlik programı, okulda canlılık ve işlerliği olan bir program haline gelemmez.

İhtiyaç ve problemleri saptamak için öğrenci problem tarama listeleri kullanılabilir. Okuldan ayrılan öğrencilerin ve eski mezunların neler yapmakta oldukları incelenebilir. Çevredeki meslek ve iş imkânları taranabilir. Problem çocuklar incelenerek, okul ve çevredeki problem tipleri ve onların özellikleri belirlenebilir. Okulda rehberlik mahiyetinde yapılmakta olan faaliyetler ve rehberlik imkânları olan servisler gözden geçirilebilir. Bu suretle elde edilen sonuçlar, yalnız rehberlik programına şekil ve yön vermekle kalmayacak, öğretmen, yönetici ve diğer ilgilileri, "bu problem için ne yapmalı?" diye düşünmeye sevkedecek; onları rehberliğin lüzumuna inandıracaktır. Bu sebeple, elde edilen sonuçları, öğretmenler kurulunda tartışmak, olumlu sonuçlar sağlayan bir zarurettir.

4 — Amaçların Saptanması: Rehberlik programının hangi amaçlara erişmeye çalışacağını saptanması, rehberlik faaliyetlerinin planlanması ve rehberlik örgütünün kurulmasında temel noktalardan biridir. Ulaşılabilecek amaçların belirlenmesi, rehberlik programına yön ve şekil verir. Bu sebeple, amaçlar, somut ve gerekçeli bir şekilde saptanmalıdır. Aksi halde, ilk heyecanla işe başladıktan kısa bir süre sonra, faaliyetler kolayca bürokratik bir karakter kazanmaya başlayabilir veya ilk düşünüldüğü zamanki amaçlara hizmet etmekten uzaklaşabilir. Amaçların saptanması, hem faaliyetlerin yönlü ve devamlı olabilmesi, hem mahiyetini değiştirmemesi, hem de saptanan hedeflere ulaşmadaki başarıyı değerlendirme bakımından lüzumludur. Bu son nokta, özellikle üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Çünkü problemleri saptayıp tartışarak rehberlik programı için amaçlar ortaya konduktan sonra iş bitmiş değildir. Asıl faaliyet yeni başlamaktadır. Bu faaliyetleri zaman zaman değerlendirmek, düşünülen (planlanan) hedeflere ulaşmadaki basan derecesini görmek ve elde edilen bulgulara göre faaliyetleri düzeltmek ve geliştirmek gerekir.

Amaçlar, hayalî ve belirsiz olmaktan ziyade, eldeki imkânlar dikkate alınarak somut bir şekilde ifade edilmelidir. Meselâ, "Bütün öğrencileri tanımak" veya "iyi öğrenciler yetiştirmek" gibi belirsiz ifadeli amaçlardan kaçınılmalıdır. Bunun yerine, eldeki personel, diğer imkânlar, ihtiyaç ve problemler düşünülerek daha realist ve somut amaçlar saptamak gerekir. Meselâ:

- a) Öğretmenler ve danışmanların, öğrencilere daha iyi yardım edebilmek için onlar hakkında bilmeye muhtaç oldukları bilgileri toplamak,
- b) Öğrenciler için bir toplu dosya sistemi geliştirmek ve öğrenciler hakkında toplanan bilgileri buraya kaydetmek,
- c) Rehberlikte grup faaliyetlerinden yararlanmak için öğrenci kol faaliyetlerini daha zengin bir şekilde organize ederek her çeşit öğrenci-cinin bu faaliyetlerden birine katılmasını sağlamak.
- d) Sınıf öğretmenliklerini (sınıf hamiliği), çocukların ihtiyaç ve problemleriyle daha canlı olarak ilgilenen birer kurum haline getirmek.
- e) öğrenciler için bir danışma (yönteme) servisi kurmak.
- f) Sınıfta kalma ve okulu terketme oranını azaltmak.
- g) Testler ve benzeri araçlar kullanarak öğrencilerin özel kabiliyetlerini ve kişilik niteliklerini saptamak.
- h) Okulu bitirenlerden bir üst okula devam edenlerin oranını artırmak.
- ı) Öğretmenlerin rehberlik anlayış ve tekniklerinde gelişmelerini sağlamak için bir görevli yetiştirme faaliyetleri programı, hazırlamak.

Yukarda sıralanan bu amaçlar birer örnektir; amaçların tamamı değildir. Her okul kendi ihtiyaç ve problemlerine göre gerekli olan benzeri somut amaçları saptar.

5 — Gerekli İmkanların ve Liderliğin Sağlanması: Hiçbir program, lidersiz yürürlüğe konamaz. Rehberlik programının da iyi bir şekilde yürütülebilmesi için, gerekli bilgi ve yeteneklere sahip bir baş danışman'a (danışman'a), bir lidere ihtiyaç vardır. Bu liderin, karşılaşılan güçlüklerde yardım edebilecek, rehberlik programını bir bütün olarak koordine edebilecek durumda olması gerekir. Küçük okullarda bu liderlik işi, çoğu kez okul müdürü veya müdür yardımcısı üzerinde olabilir. Bu görevi müdür yardımcısı üzerine aldığı takdirde, kendisinin mümkün mertebe diğer yönetim işlerinden kurtarılması lâzımdır. Hele disiplin komitesi başkanlığı gibi işler kendisine asla verilmemelidir. Rehberlik programı lideri, gereken hallerde, disiplin komitesinde bir gözlemci olarak oturabilir fakat çocukların gözünde, ceza veren bir organın temsilcisi olarak belirmemelidir. Baş danışman, program lideri olarak öğretmenler arasından seçilen bir kimse olursa, okulda kendisine müdür yardımcısı statüsü verilmesi yararlıdır.

Eğer kasabada birkaç okul varsa, bütün okulların rehberlik programını bir lider koordine edebilir.

Keza, rehberlik programının etkin bir şekilde yürütülebilmesi için bazı araç ve kolaylıkların da sağlanması icap eder. Meselâ, rehberlik işiyle uğraşarak bir kimsenin yalnız rehberlik faaliyetlerine ayrılacak zamana ihtiyacı vardır. O halde, diğer okul görevlerinden bazıları, danışman üzerinden alınmalıdır ki rehberlik işine daha çok zaman sarfedebilsin. Rehberlikte bazı testlere ihtiyaç hasıl olabilir. Bu testlerin sağlanması gerekir. Çevrede rehberlik için yararlanılabilecek kaynakların belirlenmesi ve bunlardan nasıl yararlanılacağına saptanması gerektir.

6 — Faaliyetlerin Muntazam Bir Plana Bağlanması: Okullarımızda yer yer ve zaman zaman yapılmakta olan birçok rehberlik faaliyetleri vardır. Fakat bunlar bir plana bağlanmadığı için ömürsüz ve kararsız olmaktadır. Yukarda sözü edilen temel noktalar sağlandıktan sonra, girişilecek faaliyetler, zamanlan ve yerleri belirlenmek suretiyle bir plana bağlanmalıdır. Kimin ne yapacağı, ne zaman yapacağı, nasıl hareket edeceği, ve hangi hedeflere varılmaya çalışılacağı kesin olarak bilinmelidir. Yani ders müfredat programı gibi, okulun bir de yıllık rehberlik çalışmaları programı olmalıdır. Bu konu daha ayrıntılı olarak 15. Bölümde ele alınmıştır. Bir noktaya dikkat etmek icap eder: özellikle yeni işe başlanırken, en çok ihtiyaç duyulan ve en basit olan sorundan başlamak uygun olur. Basit problemlerle uğraşarak görgü, ustalıklar ve güven kazanıldıkça daha karmaşık problemlere doğru gidilebilir. Faaliyetler planlanırken zaman, zemin, personel ve materyal imkânları gözönünde tutulmalıdır. Altından kalkılamayacak işlere girişmek, bütün rehberlik programı için olumsuz bir hava yaratır.

Yukarıda açıklanan temeller atıldıktan sonra rehberlik örgütünün şekli ve rehberlik programının harekete geçirilme işi gelmektedir. Şimdi rehberlik örgütünün şekline geçebiliriz.

REHBERLİK ÖRGÜTÜ

Yukarda, bir okulun rehberlik programı için gerekli temel faaliyetlerden bahsedilmiş, bir okulda rehberlik faaliyetlerinin olumlu sonuçlar alabilmesi, bütün kaynakların işbirliğinin sağlanabilmesi için bu temel hazırlık faaliyetlerinin lüzumu belirtilmişti. Bu hazırlıklara paralel olarak düşünülecek en önemli noktalar şunlardır:

1. Rehberlik örgütünün şekli,
2. Gerekli personelin sağlanması,
3. Programın harekete geçirilmesi.

Asıl amaç, rehberlik programının işler bir hale gelmesidir. Programı öyle bir şekilde organize edelim ve öyle elemanlarla idare edelim ki beklediğimiz iyi sonuçlar hasıl olsun. Ayrı ayrı bahisler gibi yazılmış bu üç nokta, uygulamada birbiri içindedir.

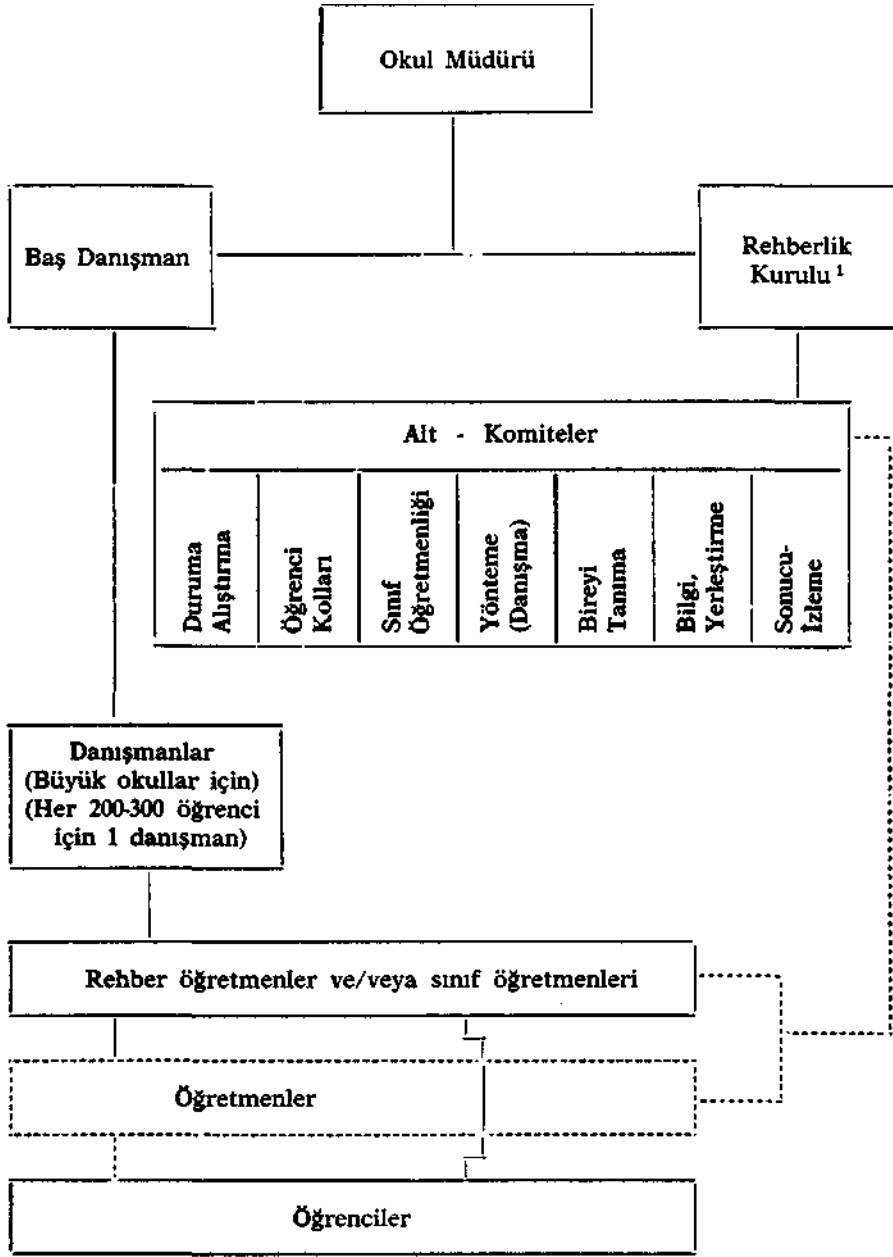
REHBERLİK ÖRGÜTÜNÜN ŞEKLİ

Rehberlik devamlı ve sistemli bir faaliyettir. Aksi halde yapılacak faaliyetler, tesadüflere kalacaktır ki bugünkü rehberlik anlayışı ile, rehberlik olmaktan uzaktır. Her devamlı ve sistemli faaliyet gibi rehberlik de örgütlenme ister. Rehberlik örgütünün şekli, daha ziyade, okulun içinde bulunduğu ihtiyaç ve şartlara göre olmak zorundadır. Okulun eğitim anlayışı, sahip olduğu parasal kaynaklar, okuldaki öğrenci çeşitleri, rehberlik servisleri için yetişmiş eleman veya elemanların mevcudiyeti gibi faktörler, örgütün şekli üzerinde rol oynayan faktörlerdir.

Bir rehberlik örgütünün ana unsurları 13-1. Şekilde gösterilmiştir.

Şemada görüldüğü gibi rehberlik örgütü, esas itibarıyla okul müdürünün yönetimi altındadır.

Fakat okul müdürü bu fonksiyonu, baş danışman ve rehberlik kuruluna terkeder. Baş danışman, rehberlik alanındaki özel bilgi ve ustalıkları dolayısıyla, bütün rehberlik örgütünün koordinatörü, lideridir. Programda planlanan işlerin gerektirdiği sayıda danışman ve/veya rehber - öğretmen, başdanışmanın yardımcısıdır. Örneğin, her dersanenin bir rehber öğretmeni olabilir. Yahut da birinci sınıflara bir rehber öğretmen, ikinci sınıflara diğer bir rehber öğretmen, ilh... verilebilir. Çoğu kez programın ilk uygulamaya konduğu yıl, az sayıda ve basit işler ele alındığı gibi; rehberlik programı, sınırlı sayıda öğrencileri kapsamına almalıdır. Örneğin, yalnız birinci sınıflar ele alınır. Gelecek yıl program, yeni birinci sınıflara da yayılarak genişletilir. Bu demek değildir ki program dışında kalan sınıflarla meşgul olunmayacak. Faaliyetlerin asıl yoğunlaştırılacağı alan, programın teşmil edildiği sınıflar olacak demektir.



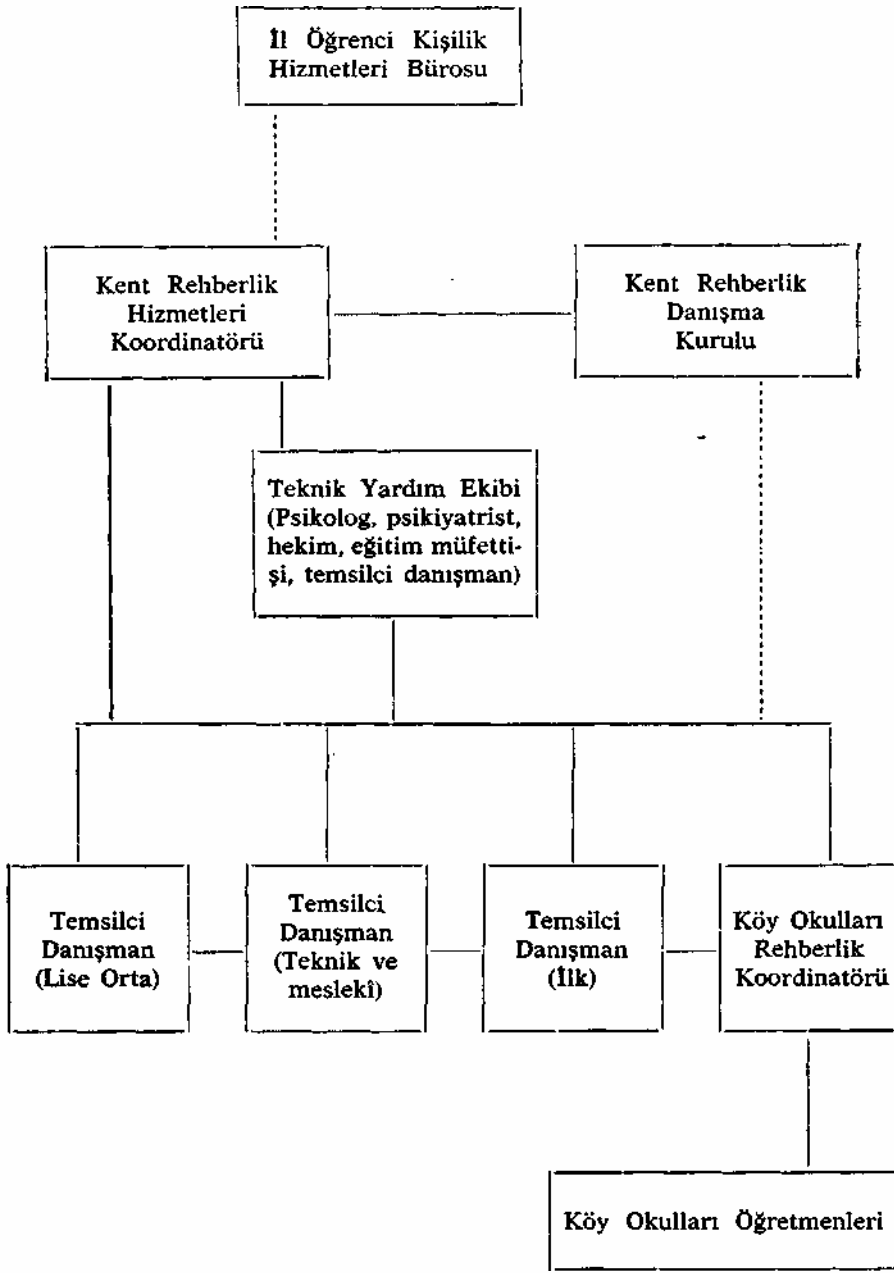
14-1. Şekil : Bir okul rehberlik örgütü şeması.
(Kesik çizgiler istişarî ilişkileri gösterir.)

¹ Okul idaresi temsilcisi, öğretmenler, öğrenci temsilcileri, okul-aile birliği temsilcisi, çevre temsilcisi ve baş danışmandan oluşur.

Şemada görülen rehberlik kurulu, rehberlik programının ana öğelerinden biridir. Çünkü bu kurul, bütün öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerine katılmasını ve sorumlulukların bütün öğretmenler tarafından "benimsenmesini" sağlayan demokratik bir kuruluştur. Bu kurul, ya okul müdürünün bazı rehberlik düşüncelerine dayanarak seçtiği veya öğretmenler kurulunun seçtiği öğretmen ve ilgililerden oluşur. Okul müdürü ve baş danışman, bu kurulun doğal üyesidir, çoğu kez de baş danışman, bu alandaki uzmanlığı dolayısıyla rehberlik kurulunun başkanıdır. Öğrenci ve okul - aile birliği temsilcileri de bu kurulda bulunur. Çevreden bazı kimseler de bu kurula alınabilir. Kurulun kolay çalışabilmesi için 15 kişiden fazla olmamasına önem verilmelidir. Rehberlik "kurulu, danışma fonksiyonuna sahiptir. Baş danışman, bu kurulun icra makamıdır.

Şemada görülen örgüt, daha ziyade bir okulun içindeki örgüttür. Rehberliğin gerektirdiği uzman elemanlar ve özel araçlar düşünülürse, küçük bir okulun böyle bir işe girişmemesi ihtimali vardır. Bu takdirde, kent içindeki bütün okullar için 14-2. Şekilde gösterilen ortak "bir rehberlik örgütü kurma yoluna gidilebilir. Böylece aynı eleman ve imkânlardan bütün okulların yararlanması sağlanabilir. Böyle bir örgütte rehberlik kurulu, örgüte dahil bütün okul temsilcilerinden oluşur. Kentte, okul rehberlik faaliyetleriyle ilgili kurum temsilcilerinin de bu kurulda rol almaları, işlevsel yararlar sağlar; okullarla çevreyi birbirine yaklaştırabilir.

Yukarıdaki aynı esaslardan yararlanmak suretiyle il çapında bir örgüt de kurulabilir. Buna il öğrenci Kişilik Hizmetleri Kurulu demek lâzım gelir. 11 öğrenci kişilik hizmetleri kurulu, her seviyeden okul temsilcileri (öğretmen ve yöneticiler) ile toplumdaki ilgili kurum temsilcilerinden oluşur. Bu çeşitli kaynakların temsilcileri, gençliğin yetiştirilmesinde çeşitli ilgi ve görüşleri yansıtacak ve çeşitli imkânlar sağlayacaktır. Rehberlik kurulu yanında, eğitim müdürlüğünde oluşturulan öğrenci kişilik hizmetleri bürosu, bir okul veya kent rehberlik örgütüne oranla daha çok sayıda ve nitelikte yetişmiş eleman kullanabilme imkânına sahiptir. Bu büro, ihtiyaca göre, ilk, orta dereceli ve meslek okulları olarak faaliyetini kısımlara ayırabilir. 11 öğrenci kişilik hizmetleri örgütü, alt kademedeki ilçe ve okul rehberlik örgütleri için "bir yönetme organı olmaktan ziyade bir danışma ve yardım organı olacaktır.



14-2. Şekil: Kaza veya bir kentteki rehberlik hizmetlerini koordine edecek örgüt şeması.

REHBERLİK PROGRAMININ ORGANİZESİNDE PRENSİPLER

Rehberlik programının dikkatle planlanmış olması ve tedricen gelişerek topyekûn eğitim faaliyetlerinin bir parçası haline gelmesi şarttır. Program, şu ilkelere uygun olarak organize edilmelidir:

1. Rehberlik programının gelişmesinde okul müdürü liderlik etmeli
-ve programın gelişmesini kendi sorumlulukları arasında görmelidir.
2. Rehberlik programı, amaç ve fonksiyon bakımından, okulun tüm eğitim programı ile ahenk içinde olmalıdır.
3. Rehberlik programı, okul ve çevrenin ihtiyaç ve imkânları çerçevesi içinde olmalıdır.
4. Programın planlanmasında ve uygulanmasında bütün öğretmenler emek ve fikir sahibi olmalıdır.
5. Rehberlik programının amaç ve faaliyetleri, kesin ve açık bir şekilde saptanmalıdır.
6. Programın uygulanmasına, yeter derecede bilgi, hüner ve kişiliğe sahip elemanlar seçilmelidir.
7. Programın başarı ile yürütülebilmesi için, zaman, yer, araç ve kitap gibi lüzumlu kaynak ve imkânlar sağlanmalıdır.
8. Program, öğretmenleri, rehberlik anlayışı, bilgi ve hünerleri bakımından devamlı surette geliştirmelidir. Yani bir de görev-içi yetiştirme çalışması olmalıdır.

Kısaca özetlenecek olursa, rehberlik örgütünü 3 tip olarak görürüz: 1) Bir tek okul içinde rehberlik örgütü, 2) Bir şehirdeki okulların ortak rehberlik örgütü, ve 3) İl rehberlik örgütü. Hangi seviyede örgüt olursa olsun, mevcut ihtiyaç ve imkânlarla uygun bir örgüt olmalıdır. Örgüt, okulun topyekûn faaliyetleri içinde, diğer faaliyetlerle ahenk içinde ve onları tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Faaliyetler, basitten başlayarak giderek gelişmelidir.

REHBERLİK PROGRAMININ HAREKETE GEÇİRİLMESİ

Rehberlik programının hareket geçirilmesinde değişik bazı yollar tutulabilir. (Peters and Shertzer, 1963, s. 94-96). Bir yol, rehberlik ve danışma alanında yetişmiş bir kimseyi, okul bünyesinde görevlendire-

rek rehberlik programını onun başlatmasını istemektir. Bu suretle birçok faaliyetler tedricen başlayacak, danışman'ın yükü arttıkça yanına yeni yardımcıları verilecektir. Bu şekilde program genişleyecek ve diğer öğretmenler bu faaliyetlerin etkisini gördükçe programa daha çok bağlanacaklar ve yardımcı olacaklardır. Fakat bu alanda yetişmiş elemanı, bulmak sıkıntısıyla karşılaşmamız şimdilik çok muhtemeldir. Bir de, bu yolun başarısı, danışman'ın bu işi akıllıca ve ustalıkla yürütebilmesine bağlıdır.

Diğer bir yol, özellikle kalabalık okullarda veya kent içinde bir seviyedeki okullar için bir rehberlik işleri âmiri (veya koordinatör danışman) atamaktır. Böyle bir âmirin resmî hüviyeti olduğu için, birçok gerekli incelemeleri ve temasları daha rahatlık ve yetki ile yapacaktır. Fakat böyle bir makam, süratle hareket edip ayrı ayrı okullarda veya okul binalarında rehberlik faaliyetlerini hemen başlatamazsa, programın gerçekleşme ihtimali çok zayıflayacaktır. Rehberlik işleri amirliği makamındaki kimse, danışma işlerinden çok bu işlerin organizesi ve yönetimiyle uğraşacağı için, hem rehberlik alanında uzman bir kimse olması, hem de iyi bir yönetici olması gerekmektedir. Böyle bir elemanı bulmak, birinci yolda olduğu gibi, şimdilik çok zor olabilir. Keza,, böyle bir başlama tepeden inme bir başlama olacaktır ki öğretmenlere rağmen bir başlangıç olabilir.

Üçüncü yol, rehberlik anlayışına sahip bir okul müdürünün, bu işi üzerine alarak, gerekli liderliği yapıp faaliyetleri organize etmesidir. Okul müdürlüğünün yetkisi bu yolun bir avantajıdır, fakat müdürün diğer yönetim işlerine zamanı kalmaması çok mümkündür. Bu bakımdan müdürün, yöneticilik rolü ile rehberlik organizatörlüğü rolü birbirini engelleyebilir. Esasen rehberlik alanında yetişmiş bir okul müdürümüzün olması henüz beklenemez. Yani muhtemelen okul müdürünün sempatisi ve hevesi, program için büyük bir kazanç ve destektir.

Dördüncü bir yol da, okul öğretmenlerinden oluşan kurul ve komiteler yoluyla başlatmaktır. Tecrübeler göstermiştir ki bu yol, en etkili yoldur.

Okul müdürü okulda rehberlik imkânlarını araştırmak üzere bir kurul oluşturur. Bu kurul, plânlı ve sistemli bir şekilde toplanıp çalışmalıdır. Kurul, gerekli gördüğü hallerde öğrenci ve veli temsilcilerini ve çevreden bazı kimseleri de bünyesine alabilir. Ama özellikle Başlangıçta, bu temsilcilerin, gerektiğinde fikir ve görüşlerine başvuru-

lacak davetliler olması tercih edilmelidir. Komitenin daimi üyesi olmaları, toplanmaları zorlaştırabilir, çalışma hızım düşürebilir.

Öğretmenlerimiz komiteler halinde çalışmaya alışkın olmayabilir. Takat okul müdürünün desteği ile buna çabucak alışabilirler. Bu çalışmalar, öğretmenler için de yetiştirici bir faaliyet olacaktır.

REHBERLİK KURULU

Özellikle rehberlik örgütünün kurulup işlemeye başlamasında Rehberlik Kurulunun önemi büyüktür. Çünkü esas itibarıyla danışma (istişarî) fonksiyonu olan bu kurul, rehberlik programı asıl şeklini bulup harekete geçinceye kadar icra rolüne sahip bir kuruldur.

Rehberlik faaliyetleri için zaman ve ortamı uygun gören bir okul müdürü, ilk iş olarak bir rehberlik kurulu oluşturur. Kurulun oluşturulması çeşitli şekillerde olabilir. Gönüllülerden oluşabileceği gibi, okulun büyüklüğüne göre, öğretmenlerden veya öğretmen temsilcilerinden meydana getirilebilir (Mortensen ve Schmuller, 1966, s. 141). Bu kurulu oluşturan okul müdürü, kurul üyelerini, tecrübe, tahsil, ilgi ve mevkileri bakımından rehberlik programı için en uygun olan öğretmen veya kişilerden seçmeye dikkat eder. Eğer okulda, özel olarak yetiştirilmiş bir danışman yoksa, mevcutlar içinde rehberlik çalışmalarına en yakın, öğrenci ve öğretmenlerle iyi iletişim içinde olan ve öğrenip gelişmeye çok istekli bir öğretmeni kafasında peyliyerek rehberlik kuruluna alır.

Rehberlik kurulu üyelerinin sayısı, kurulun etkili bir şekilde çalışabilmesi için çok kabarık olmamalıdır. 5 ilâ 13 arasında olması en uygundur. Kalabalık kurulların toplanmasında, yer ve zaman bakımından güçlükler çıkabilir. Sonra, kalabalık kurullarda bir konunun tartışılıp karara bağlanması, daha çok zamana lüzum gösterebilir. Tabiatıyla öğretmen kadrosu 8'i geçmeyen okullarda, bütün öğretmenler, rehberlik kurulunun üyesidir.

Rehberlik kurulunun fonksiyonunu şöylece sıralayabiliriz:

1. Rehberlik açısından okulun ihtiyaç ve problemlerini gözden geçirir; bunların somut olarak belirlenmesi yollarını arar.
2. Bir kurul olarak kendisinden beklenenleri saptar. Yani kendisine düşen işleri tartışıp plânlar.

3. Mevcut ihtiyaç ve imkânlara göre inceleme komitelerinin kurulmasında, okul müdürüne yardım eder.

4. İnceleme komitelerinin çalışmalarını muntazam izler, gerekli tavsiyelerde bulunur ve komite faaliyetlerini koordine eder.

5. Kendi faaliyetlerini ve inceleme komitelerinin faaliyetlerini, zaman zaman öğretmen kuruluna duyurur. Öğretmen kurulunun önerilerini alır.

6. İnceleme komiteleri çalışmalarını bitirdikten sonra, bütün komite raporlarını özetliyen bir rapor hazırlayarak öğretmenler kuruluna-götürür.

7. Havale edilen rehberlik programı ile ilgili ilke ve politika problemlerini inceleyip tavsiyelerde bulunur.

8. İnceleme komitelerinin elde ettikleri sonuç ve yaptıkları tavsiyeler ve diğer tartışmalar ışığında, rehberlik örgütünün şeklini ve yönetimini saptayarak uzun süreli bir plâna bağlar.

9. Rehberlik programı için gerekli personelin seçiminde okul müdürüne yardım eder.

Bu noktada rehberlik kurulu, icra fonksiyonunu tamamlamış olur.

İNCELEME KOMİTELERİ

Rehberlik kurulunun fonksiyonundan anlaşılacağı gibi, okul müdürünün atacağı ikinci adım, kurulun belirlediği ihtiyaçlara göre inceleme komitelerini (veya alt-komiteleri) oluşturmaktır, inceleme komiteleri, rehberlik programı için en uygun şeklini inceleyip rapor halinde rehberlik kuruluna bildirir.

İnceleme komitelerine alınan öğretmenler, özel yetiştirme alanları ve ilgilerine göre seçilir. Belki de okul müdürü, komitelerin oluşturulmasından önce, inceleme komitelerini bir kâğıda yazarak öğretmenler arasında dolaştırabilir. Her öğretmen, ilgi duyduğu ve en çok yararlı olabileceği komiteye kendi adını yazar.

Komiteler, başlangıçta çalışma hedeflerini ve plânlarını kararlaştırdıktan sonra, muntazam aralıklarla ilerlemelerini rehberlik kuruluna bildirirler.

Oluşturulacak inceleme komiteleri şunlar olabilir: öğrenciyi tanıma komitesi, Öğrenim ve mesleklere ait bilgi ve malzeme toplama komitesi. Ders programı ve sınıf öğretmeninin rehberlik imkânları komitesi, Ev, okul ve çevre ilişkileri komitesi, Yerleştirme ve sonucu - izleme komitesi. Görev-içi yetiştirme komitesi, Duruma alıştırmaya komitesi. Öğrenci kolları komitesi, Sınıf öğretmenliği komitesi, vb.

Bu komitelerin isimlerinden de anlaşılacağı gibi, bazılarının doğa? üyeleri vardır. Meselâ kütüphaneci veya kütüphaneyi idare eden Öğretmen, öğrenim ve mesleklere ait bilgi toplama komitesinin doğal üyesidir. Kütüphanedeki ilgili kitapların listesini çıkartabilir, öğrenim ve-mesleklerle ilgili yayınları, kütüphanenin ayrı bir tarafında toplayıp kolayca kullanılabilir bir hale getirebilir. Keza öğretmenler için bir meslek kütüphanesi düzenleyebilir. Okul müdürü veya bir müdür yardımcısı da Ev-okul-çevre ilişkileri komitesinin doğal üyesidir. Çünkü,, yönetici olması, ona, çevreye karşı okulu temsil etme yetkisi vermektedir. Keza, ev-okul-çevre arasında iyi bir ilişki kurmak, müdürün, zaten belli başlı sorumluluklarından biridir.

Öğrenciyi tanıma komitesi, öğrenciyi tanımak için okulda mevcut kayıtları ve varsa bunların eksiklerini tamamlama yollarını inceler. Bir toplu dosya geliştirir. Test programını planlayabilir, öğrenciyi tanımak için çeşitli teknikleri gözden geçirerek gerekli önerileri yapabilir. Danışman olarak görevlendirilecek kişi bu komitede çok verimli olabilir.

Rehberlik programını harekete geçirmede okul müdürünün atacağı üçüncü adım, bütün rehberlik programında liderlik edecek baş danışmanı atamaktır. Rehberlik kurulunun çizdiği plâna göre, baş danışmana yardım edecek rehber öğretmenleri seçer. Bu bahis, tek başına ele alınabilecek önemde bir konudur.

Bundan sonra Okul Müdürünün önemli bir sorumluluğu daha vardır: Rehberlik programının yürürlüğe konup etkinliğe kavuşmasında gerekli olan araç - gereçler için okul bütçesinde bir bölüm, okul eğitim -öğretim programında zaman ve okul binası içinde mekân sağlanması gerekmektedir.

Bir rehberlik programını harekete geçirmede atılacak adımları kısaca özetleyecek olursak, diyebiliriz ki ilk sorumluluk okul müdürüne düşmektedir. Okul müdürü, rehberlik kurulunu teşkil eder, inceleme komiteleri kurar, rehberlik programı için gerekli personeli seçer, ve gerekli araç gereç, zaman ve mekânı sağlar.

REHBERLİK PROGRAMINDA PERSONEL

Rehberlik pogramının basan derecesi, onu yönetenlerin güçlülük derecesine sıkı sıkıya bağlıdır. Bu sebeple okul müdürü rehberlik pogramının başına getireceği lideri seçerken etraflı düşünmek zorundadır.

Bundan başka düşünülecek iki önemli husus daha vardır ki seçilen şahsa rehberlik faaliyetlerini yürütmesi için ders pogramında zaman ayırmak ve rehberlik pogramı için okul bütçesinde yer ayırmaktır.

Rehberlik pogramı uygulamalarından elde edilen görüşlere göre her 200-300 öğrenciye bir danışman olması lâzım gelmektedir. Yani 250 mevcudu olan bir okula, zamanını bütünüyle rehberlik faaliyetlerine "veren bir danışman lâzımdır. Bu orana göre okulda bir saat için danışmana 40 öğrenci düşmektedir. Bu noktada özellikle belirtmemiz lâzımdır ki verilen bu oran, diğer öğretmenlerin rehberlik faaliyetlerinden uzak kalacakları anlamına gelmemelidir. Bir kere rehberlik pogramını idare edecek şahsın (baş danışman'ın) da öğretmen olarak 4-8 saate kadar ders okutması yararlıdır. Sonra, öğretmenlerin yardımı olmadan baş danışman'ın bütün öğrencilerle uğraşabilmesi imkânsızdır. Yukarda verilen oran dahilinde öğretmenler (sınıf - öğretmenleri), okul saatinin bir kısmını rehberlik faaliyetine ayırır.

Genel Olarak Bir Danışmanda Araşılacak Nitelikler:

Rehberlik pogramını basan ile yürütebilecek bir kimsede aranan "belli başlı nitelik grupları şunlardır: öğrenim ve eğitim, tecrübe ve "kişilik.

Danışman, hele baş-danışman, esas itibariyle bir psikologdur. {Brammer, 1968). Baş-danışmanlık yapacak bir kimse, üniversite seciyesinde bir öğrenim görerek ruh sağlığı, insan gelişimi, müfredat pogramı, eğitim felsefesi, çocuk psikolojisi, test ve ölçme tekniği, araştırma metotları, öğrenme psikolojisi, kişilik gelişimi, anormal psikoloji, sosyoloji, ekonomi, iş yasaları ve problemleri alanlarında ders görmüş olmalıdır. Bu genel öğrenimden sonra en az bir yıl ihtisasa girerek rehberliğin prensipleri ve uygulaması; bireyin incelenmesi; öğrenme, mesleklere, sosyal ve ekonomik duruma ait bilgiler; danışma teori, teknik ve uygulaması; rehberlik pogramının yönetimi; ve araştırma teknikleri alanlarında çalışmalar yapmalıdır. Yeni gelişmelere açık olmalıdır (Bak: Amer. Per. Guid. Ass. 1961; Cowley, 1936; Mathewson, 1965; Willey ve Andrew, 1955; Roeber, Smith ve Erickson, 1955, 4. Bölüm; Peters ve Shertzer, 1963, s. 127-134 ve 144-147; Brewster. 1960).

Danışman olacak öğretmenler, öğrencilerin ve iş dünyasının problemlerini yakından görerek öğrenmesi için hiç değilse iki yıl öğretmenlik yapmış olmalı, öğretmenlik ve rehberlik dışında çeşitli işlerde görgüler kazanmalıdır. Bir araştırma (Peterson ve Brown, 1968), öğretmenlik tecrübesi olan danışmanlar ile olmayanların rehberlik faaliyetlerindeki etkileri arasında, meslekî bilgileri toplama ve kullanma hususu hariç, bir fark bulamamıştır. Ama, bu hüküm, danışmanların kendi görüşüne dayanmaktadır. Gerçek verimlilikleri, kendilerinin kendi görüşlerinden farklı olabilir. Bu konudaki literatür, daha çok, öğretmenlik tecrübesinin olması yönündedir.

Rehberlik, öğretmen, öğrenci ve velilerle ilişki kurmayı gerektiren, yani beşerî ilişkilere dayanan bir iştir. O halde danışman'ın bu ilişkileri iyi bir şekilde kurabilecek ilgi ve kişilik özelliklerine sahip olması gerekir. Danışman'ın çevredeki kuruluşlarda ve faaliyetlerde rol alan, heyecansal bakımdan olgun ve istikrarlı, ev hayatı düzenli, sarhoşluk ve saire gibi kötü huylan bulunmayan bir kimse olması lâzımdır. Aynı zamanda giyiniş, görünüş, sağlık ve hareketleri bakımından da danışman'ın incelenmesi icap eder. Baş-danışman, bireye önem veren, hoşgörülü ve açık fikirli olmalıdır. (Bak: US Off. of. Ed., 1949; Froehlich ve Spivey 1949; Kremen, 1951).

Tabiatıyla, bu şartların hepsine sahip birini el altında buluvermek imkânsızdır. Hele küçük okullarda müdür, baş-danışmanı mevcut öğretmenler arasından seçmek zorundadır. Bu takdirde şu ölçü kullanılabilir. Seçilecek bu öğretmende şu soruların cevapları aranmalıdır.

1. Öğrencilerin sevdiği ve dertlerini açtığı bir öğretmen midir?
2. Zaten bazı rehberlik faaliyetlerini yapmakta olan ve rehberlik faaliyetlerini üzerine almaya arzulu bir öğretmen midir?
3. Okuyarak, kurslara katılarak kendini geliştirebilecek kabiliyette ve buna istekli bir öğretmen midir?
4. Öğretmen ve öğrenciler arasında, çevrede saygı kazanacak karakter ve alışkanlıklara sahip bir öğretmen midir?

Okul Müdürünün Fonksiyonu:

1. Rehberliğin önem ve lüzumuna inanır ve programı şahsen destekler.
2. Rehberlik programı için en uygun kişiyi seçer.
3. Rehberlik kurulunu kurar.

4. Bütün öğretmenleri rehberliğin lüzumuna inandırır ve faaliyetlerine karşı ilgilendirir.
5. Okul içindeki bütün kaynakları, rehberlik programını destekleyecek şekilde koordine eder.
6. Rehberlik faaliyetleri için parasal imkânları sağlar.
7. Rehberlik programının, bütün personelin işbirliğiyle ortaya çıkarılmasını ve yürütülmesini sağlar.
8. Psikolojik danışma faaliyetlerinin yürütülmesi ve toplu dosyaların muhafaza edilmesi için yer sağlar.
9. Okul programını, her öğrencinin danışma servisinden yararlanabileceği şekilde düzenler.
10. Rehber, rehberlik faaliyetleri için zaman sağlar.
11. Okul müfredat programında öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilmek için mümkün değişiklikleri ve iyileştirmeleri yapmaya çalışır.
12. Öğrenci kol faaliyetlerinin gelişmelerini sağlar.
13. Rehberlik programının değerlendirilmesini sağlar.
14. Görev-içi yetiştirme faaliyetlerini sağlar.
15. Toplu dosya sisteminin kurulup devam etmesini sağlar.
16. Fazla mesai için rehber (veya rehberlere) parasal karşılık tanır.
17. İyi bir okul-ev-çevre ilişkileri kurar (Bak: Brooks ve Kaplan, 1961; Dugan, 1951; Roeber et al., 1955, s. 29-30; Peters ve Shertzer, 1963, s. 118-122).

Baş - danışman'ın Rolü :

Bütün rehberlik programının lideri olan baş-danışman :

1. Uygun bir rehberlik programı geliştirir ve koordine eder.
2. Okulun test programını ayarlar, bazı testleri uygular, değerlendirir ve öğretmenlerin hizmetine sunar.
3. Çevredeki kurum ve kaynaklarla işbirliği yapar, bazı vakaları ilgili kurumlara gönderir; velilerle görüşür,

4. Vaka incelemelerini hazırlar, vaka konferanslarına katılır ve klinik yöntemleri yapar.
5. Öğretmenlerin ve danışmanların havale ettiği vakaları yönetir.
6. Okuldaki grup faaliyetlerini ayarlar ve denetler.
7. Öğrenim ve mesleklere ait bilgi ve materyal toplar, öğretmen ve öğrencilerin hizmetine hazır tutar.
8. Öğrencilerin bir işe veya okula yerleştirilmeleriyle uğraşır.
9. Okula gelen öğrencilerin geldiği okullar ile mezunların gittiği okullar arasında bağlantı kurar.
10. Çeşitli araştırmaları idare eder; sonuçları yorumlayarak ilgililerin istifadesine hazır tutar.
11. Öğrencileri daha iyi anlayabilmelerinde öğretmenlere yardım eder.
12. Görev-içi yetiştirme faaliyetlerinde okul müdürüne yardım eder. (Bak: Smith, 1951, s. 261-270; Roeber et al., 1955, s. 30-31; Peters ve Shertzer, 1963).

Rehber - öğretmenin Fonksiyonu (Sınıf - Öğretmeni):

Okul baş-danışmanı veya danışmanın yanında çalışacak olan rehber-öğretmenden de yukarıda belirtilen işlerin çoğu istenir. Genel olarak 40-60 öğrenciden sorumludur. Rehberlik alanındaki yetişmesi sınırlı olduğu için, yetkisi dışına çıkan vakaları, danışman'a veya baş -danışmana havale eder. öğrencilerle olan grup faaliyetlerinin çoğunu, yürütür, öğrencilerini inceler, dosyalarını tutar, gücü içinde kalan, yöntemleri yapar ve bütün rehberlik faaliyetlerinde danışmanla yakın işbirliği yapar. Rehberlik anlayış ve tekniklerindeki yetkisini artırmak için gerekli çalışmaları yapar ve yeni gelişmeleri izler (Bak: Smith, 1961, s. 270-275; Roeber et al., 1955, s. 30).

Danışmanların görev ve nitelikleri konusunda 10. Bölümün Danışma Servisi bahsi burada tekrar gözden geçirilmelidir.

Öğretmenin Rolü:

Öğrencilerle yakın teması olan bir kimse olarak öğretmen, rehberlik faaliyetlerinde önemli bir mevki işgal eder. Rehberlik programının

taşarı derecesi, onun katılma ve işbirliğine bağlıdır. Rehberlik alanında -özellikle yetişmiş olmamakla beraber, etkili bir şekilde yardım edebileceği taraflar vardır. Her şeyden önce rehberlik programının dayandığı felsefeyi anlayıp bütün kalbiyle desteklemesi, programda öğretmenin sağlayacağı faaliyetlerin temelini teşkil eder. Rehberlik programında genel olarak öğretmenden şunlar beklenir (Bak: Smith, 1951, s. 273-275; Roeber et al., 1955, s. 31; Traxler ve North, 1966, 16. Bölüm):

1. Öğrencilerini gözlemler ve onları bireysel olarak anlamaya çalışır.
2. Öğrenci hakkında bilgi toplanmasına yardım eder.
3. Öğrenciyi tanıma fişlerini en son durumu gösterecek şekilde canlı tutar.
4. İncelenen bir öğrenci hakkında danışman'ın ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlamaya çalışır.
5. öğrencilerin velileriyle görüşür.
6. öğrencilerdeki sosyal, heyecansal veya akademik problemlere karşı uyanık olur ve öğrencilerin onları çözümleyebilmeleri için tedbirler alır.
7. Grup rehberliği tekniğinden yararlanarak ve basit yöntemler yaparak öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesini sağlar.
8. Kendi yetkisi dışına çıkan problemleri rehber-öğretmene, danışmana veya baş-danışmana gönderir.
9. Öğrencisi için diğer öğretmenlerle, danışmanla ve lüzumunda çevredeki kurumlarla temasa geçer.
10. Öğrencinin gelişmesini değerlendirir ve kaydeder.
11. Öğrenim ve mesleklere ait bilgilerin toplanıp öğrencilere duyurulmasında baş-danışmana yardım eder; okuttuğu dersin ilişkili olduğu mesleklere öğrencinin dikkatini çeker.
12. Öğrencilerinin, kendi kabiliyet ve imkânlarını anlayarak realist planlar yapmalarına yardım eder.
13. Kol faaliyetleri, geziler, temsiller gibi çeşitli rehberlik faaliyetlerinde rol alır.
14. Rehberlik komitelerinde hizmet eder.
15. Görev-içi yetiştirme faaliyetine katılır.

REHBERLİK PROGRAMININ DAYANACAĞI BAZI TEMEL ANLAYIŞLAR

Kitapta buraya kadar olan tartışma ve açıklamalardan çıkartılabilecek bazı temel anlayışlar veya kavramlar vardır. Rehberlik faaliyetlerine yön veren ve ışık tutan temel anlayışlara veya kavramlara burada topluca bakmak yararlı olacaktır, özellikle rehberliğin tarifi, mahiyeti, çeşitleri, servisleri, teknikleri, örgütü ve personeli gibi çeşitli yönleri inceledikten sonra, bu faaliyetlerin dayanacağı temel anlayış ve kavramların birarada görülmesi, rehberlik programının daha iyi anlaşılmasına yardım edecektir. Bunlara, temel prensipler de diyebiliriz. Şimdi önemli gördüğümüz bu anlayış ve kavramlara geçebiliriz.

1. Rehberlik programı, okulun eğitim programının bir parçası ve onun bütünleyicisidir. Genel olarak, okul programı, öğrencinin her cephesi ile en yüksek derecede gelişip olgunlaşmasına yardım etmelidir. Bu maksatla, okul programının bir cephesinde yapılan bir faaliyet, lüzumsuz yere bir başka cephesinde de tekrar edilmemelidir. Rehberlik faaliyetleri, eğitimin ulaşmaya çalıştığı amaçlarla öğrenciye yardım ederek eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktadır. O halde rehberlik programı, öğretim faaliyetlerinden ayrı bir tarafta, soyut bir halde kalmamalıdır. Bunun için okuldaki bütün faaliyetlerin koordine edilmiş olması lâzımdır.

2. Rehberlik programı, okul içinde ve dışındaki bütün kaynak ve imkânlardan yararlanmaya çalışır, öğrenci, yalnız okulun değil, ev ve toplumun ortak sorumluluğudur. Okul rehberlik programı, okul içi ve okul dışı bütün kurum ve imkânlar arasında «bir işbirliği ve ahenk kurarak öğrencinin gelişmesine hizmet etmelidir. Bu kaynaklar, okul doktoru, öğretmenler, okul ve halk kütüphaneleri ve kütüphanecileri, iş adamları, resmî ve özel bütün daireler, yardım kurumları, hastaneler ve benzerlerinden oluşur. Rehberlik programı, bunların gerekenlerinden gerektiği zaman yardım sağlayabilecek bir durumda olmalıdır.

3. Rehberlik servisleri her öğrenciye erişmeyi hedef tutar. Rehberliğe ihtiyacı olan yalnız birkaç "tembel" öğrenci veya "problem çocuk" değildir. Sayılan çok olmıyan bu tip problem öğrencilere de yardım edilmesi lâzım geldiği gibi, bir kenarda sessiz oturan, hiçbir şeye karışıp hiçbir istekle bulunmıyan öğrencinin, üstün yetenekli öğrencinin, vasat fakat kendine bir hayat planı hazırlamakla uğraşan bir öğrencinin de rehberliğe ihtiyacı vardır. Hiçbir öğrencinin dikkatten

kaçmaması için, rehberlik programında, her öğrencinin hiç değilse her dönem bir defa rehber-öğretmenle veya danışmanla görüşmesi planlanmalıdır.

4. Her öğrenci için bir kişisel dosya (toplu dosya) tutulması ve "birey hakkında bilgi toplanması, rehberliğin temelidir. Etkili bir rehberliğin yapılabilmesi, birey hakkında toplanmış objektif ve lüzumlu bilgilere dayanır. Bu bilgilerin ışığı altında bireyin gelişme hikâyesi doğru olarak görülebilir ve problemler gerçek mahiyeti ile belirlenerek yardımda bulunulabilir. Böyle bir bilginin toplanması ise devamlı bir iştir. Uzun zaman ve dikkatli bir emek mahsulü olacak bu bilgiler, çocuğun toplu dosyasında muhafaza edilmelidir. Aksi halde çocuk hakkında elde edilmiş birçok kıymetli bilgi zamanla unutulur, kaybolur veya yanlış anlam kazanabilir.

5. Rehberlik, devamlı ve topyekûn bir iştir. Yalnız meslek seçimi, okul veya sağlık durumunun düzeltilmesi hususunda yardım yapmakla rehberlik işi tamamlanmış olmaz. Birey devamlı olarak gelişmekte olan karmaşık bir varlıktır. Bu varlığın her gelişme aşamasında yeni problemleri olacaktır, öğrenci her ihtiyaç alanında ve devamlı olarak rehberliğe lüzum gösterir.

6. Meslek ve öğrenim imkânlarına ait yayınlar ve diğer kaynaklardan elde edilen bilgiler, okulda, öğrencilerin istifadesine hazır bulundurulur, öğrenci, seçeceği meslek ve okul hususunda bazı olgu ve bilgilere ihtiyaç hissedecektir. Okul rehberlik servisi bu bilgileri verebilecek kitapları, broşürleri ve istatistikleri öğrencinin istifadesine hazır bulundurmalı ve bu kaynakların varlığını duyurmalıdır.

7. Bireysel rehberlik ve grup rehberliği için okul programında zaman ayrılması gerekir. Yeni gelen öğrencilerin okulu tanımalarına yardım edecek duruma alıştırmaya faaliyetleri, problemli öğrencilerin terapiye gelip gidebilmeleri, öğrenci kabiliyetlerinin testlerle tesbiti ve saire rehberlik faaliyetleri için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin haftalık ders dağıtım cetvelinde ayrılmış zamanlara ihtiyaçları olacağı aşikârdır. Aksi halde, bu faaliyetler, onu yürütecek öğretmenler için fazladan bir yük olacak ve rehberlik, gerekli yaran sağlayamayacaktır.

8. Rehberlik programının, bu alanda yetişmiş bir lidere ihtiyacı vardır. Rehberlik programı, bir bütün olan bireyin bütün cepheleri ile gelişmesine yardım eden servislere sahiptir. Bu servislerin işlemlerini koordine edecek ve okuldaki diğer faaliyetler arasındaki ahenği sağlar-

yacak bir lidere ihtiyaç olacağı doğaldır. Bu lider, hem öğretmenlerin ve rehber-öğretmenlerin daha ileri rehberlik anlayış ve tekniklerine doğru gelişmelerini sağlar, hem de rehber - öğretmenin halledemediği problemlerle uğraşır. Keza okuldaki rehberlik faaliyetleri ile çevre kaynakları arasında bağlantılar kurar. Bu faaliyetler, liderin rehberlik alanında yeteri kadar ihtisas yapmış olmasını gerektirir.

9. Her öğrencinin belli bir rehber-öğretmeni ya da danışmanı olacaktır. Rehberlik hizmetlerinin her öğrenciye ulaşması ve her öğrencinin problemleri ile gereği kadar uğraşabilmesi için, her öğrenci bir rehber - öğretmenin ya da danışman'ın yardımı altına verilmelidir. Bu yol, aynı zamanda, rehberlik yapacak kimsenin öğrenciyi daha yakından ve bir zaman seyri içinde tanımasına imkân verecektir.

10. Her rehberlik programının bir yerleştirme ve sonucu - izleme servisi olacaktır. Yapılan bir rehberlik faaliyeti, bireyi bir sonraki basamağa hazırlamalıdır. Meselâ bireye yapılan meslek rehberliği, onun iş alanında bizzat görgü kazanmasını da icap ettirebilir. Bu tip öğrencileri işe yerleştirmek için bir yerleştirme servisi olmalıdır. Okul, bu hususta, çevrede mevcut kurumların yerleştirme faaliyetlerinden yararlanabilir.

İşe yerleştirilen bir kişinin o işte'ki başarısı ve uyum derecesi de ayrıca izlenmeli; gereken noktalarda icap eden yöntemler (danışma) yapılarak, yardım edilmelidir. Bu suretle okul, yapılan rehberliğin sonucunu izleyerek değerlendirebilir, hem de programında ayarlamalar yapabilir. O halde bu değerlendirme işi üzerinde ısrarla durulmalıdır.

11. Öğretmen, rehberlik programında stratejik bir noktada ve stratejik öneme sahip bir unsurdur, öğrenci ile her ders karşı karşıya bulunması ve onu çeşitli durumlar içinde gözlemleyebilmesi gerçeği, rehberlik programında öğretmene önemli bir yer vermektedir, öğretmenin anlayışını ve işbirliğini sağlamadan bir rehberlik programını işler hale getirmek mümkün değildir. Zira rehberlik faaliyetlerinin büyük bir kısmını yürütecek öğretmendir. Meselâ testlerin uygulanmasında, çocuk hakkında bilgi toplanmasında, problemlerin ilk gözlenmesinde, öğretmenin yardımı büyüktür.

12. Standart bir rehberlik örgütü yoktur. Rehberlik, her okulun mevcut şart ve ihtiyaçlarına göre ayarlanması gereken bir faaliyettir. Her çevrenin ve okulun ihtiyaçları birbirinden ayrı olabileceğine göre, bir okula uyan bir rehberlik örgütü diğer okulda başarısızlığa uğraya-

bilir. O halde, bir okulun rehberlik programı organize edilirken, mevcut imkân ve ihtiyaçlardan hareket ederek öğrencilere en iyi hizmet edebilecek bir örgüt geliştirmek lâzımdır.

13. Rehberlik, çocukla ilgili herkesin işbirliğini isteyen bir faaliyettir. Rehberlik programı; okul idaresinin, öğretmenlerin, çevredeki kaynakların ve ailenin anlayış, desteklik ve yardımı olmadan, çocuğun topyekûn gelişmesinde etkili olamaz. Çocuğun her yönden gelişmesini kavrayan rehberlik faaliyetleri, tek bir kişi, yani başdanışman veya danışman tarafından yürütülebilecek bir iş değildir.

15. BÖLÜM

YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİNİN PROGRAMLANMASI

Rehberlik örgütü bölümünde, okulda bir rehberlik programı örgütlenirken programın ana amaçlarının ve girişilecek belli başlı faaliyetlerin ana ayrıntılarının saptanması ve planlanması gereği üzerinde durulmuştur. Bu bölümde ise rehberlik programının ana amaçları çerçevesi içinde her yıl yapılacak rehberlik çalışmalarının daha ayrıntılara inilerek planlanması ele alınacaktır.

Rehberlik çalışmalarının, sistemli, planlı ve profesyonel bir yardım faaliyeti olduğu, kitabımızın buraya kadar olan inceleme ve tartışmalarından anlaşılmış olması gerekir. Her sistemli çalışmada olduğu gibi, bir ders yılı süresince yürütülecek rehberlik çalışmalarının da bir plan ve programa bağlanması gereği aşikârdır. Nasıl ki her ders yılı, okutulacak derslerin bir müfredatı ve konuların ders günlerine bölünmesini gösteren bir konulan dağıtma programı (yıllık müfredat programı) varsa ve öğretmen her ders saatında okutacağı ders konusunu kendine göre bir plana bağlayarak ders verirse, o yıl yürütülecek rehberlik faaliyetlerinin de amaçlarını, kapsamını, zamanını, yöntemini ve yükümlü personelini belirten bir programın hazırlanmasına ihtiyaç vardır.

Yıllık rehberlik faaliyetleri planlanırken, okulun yer, personel ve diğer imkânlar yönünden gerçekçi olmak lâzımdır. Bir taraftan da okulun ve rehberlik programının temel felsefe ve amaçlarından planlamayı yapmak gerekir.

Bir rehberlik programının gerçekleşmesi, programda rol alan bütün personelimizin rehberlik anlayış ve rehberlik konusundaki bilgi ve becerileri ile sınırlıdır. Bu sebeple, yıllık programa alınacak faaliyetler, bu açıdan da elenerek, gücümüzün içinde problemlerden seçilmelidir. Yani hem okulun genel amacı, hem rehberlik programının genel amaçları ve hem de girişilmesi düşünülecek faaliyetleri gerçekleştirebilme imkân ve gücümüz yönünden seçerek yıllık programımıza almamız gerekmektedir.

Yıllık rehberlik programının hazırlanmasında izlenmesi tavsiye edilebilecek şu aşamalar vardır.

- 1) O yıl yapılması düşünülen faaliyetlerin bir ön-listesini hazırlamak;
- 2) Ön-listeye dayanarak yıllık faaliyetlerin ana planını hazırlamak;
- 3) Girişilecek rehberlik faaliyetlerini, sınıflar itibarıyla aylara dağıtmak;
- 4) Her ayın faaliyetlerinin haftalara göre takvimini yapmak ve
- 5) Haftalara dağıtılmış faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde kullanılacak bir çalışma planını hazırlamak.

Şimdi bu aşamaları sırası ile gözden geçirelim.

PROGRAMLAMA AŞAMALARI

Ön - listenin Hazırlanması:

Bir yıllık rehberlik faaliyetlerini programlama gayretlerinde atılacak ilk adım, o ders yılı süresince girişilmesi ve gerçekleştirilmesi düşünülen ve arzu edilen rehberlik faaliyetlerini kâğıt üzerine dökerek bir listesini çıkartmaktır. 15-1. Tablo, bu çalışmaya bir örnektir*.

Böyle bir listeyi hazırlarken baş-danışman, okul rehberlik programının ve okulun ana amaçlarını ve okulun imkânlarını dikkate alır; bir önceki yılda girişilmiş olan faaliyetleri ve onların sonuçlarını göz önüne getirir; diğer danışman ve rehber-öğretmen arkadaşlarının görüş ve önerilerini alır; öğretmen ve öğrencilerin fikir ve izlenimlerinden yararlanır; velilerle olan temaslardan sağlanan duygu ve düşünceler gözden geçirilir. Danışman, bir Önceki yıl boyunca, sohbetler ve akademik temaslar esnasında, yukarıda belirtilen ve benzeri kaynaklardan rehberlik programına ait olarak belirtilen önemli ifade ve eleştirileri defterine not etmelidir. Bunlar, yeni yılın programını yaparken kendisine ışık tutacaktır.

Plan ve programı yapmak kendi sorumluluğu olmakla beraber baş danışman, program ve planlamada, diğer yardımcıların (rehber-öğretmen ve danışman) yardım ve katkılarını sağlamalıdır.

* Tablo, bütün rehberlik faaliyetlerini gösteren kesin bir liste olarak düşünülmemelidir. Her okul kendi imkân ve ihtiyaçlarına göre bu listeye birçok yeni maddeler ekleyebileceği gibi birçoklarını da başka yıllara bırakabilir. Tablo, bir misaldir.

**15-1. Tablo: YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİNİN
PLANLANMASINDA ÖN-LISTE**

-
- 1) Rehberlik yönetim bürosunun yönetim ve çalışma düzeni, ve planlama çalışmaları
 - Yönetim ve yöntemlerde yapılacak yeni gelişmeler
 - Danışma ve rehberlik faaliyetlerinde izlenecek yeni yollar
 - Danışmanlar ve rehber - öğretmenler arasında işbölümü, yetki ve sorumluluk kapsamı
 - Planlama çalışmaları
 - 2) Duruma alıştırma (oryantasyon) Yeni öğrenciler Eski Öğrenciler Veliler Yeni Öğretmenler
 - 3) Test uygulamaları
 - Grup testleri (zekâ, ilgi, özel kabiliyet, basan vb... testleri) Bireysel testler
 - 4) Sınıf-öğretmenliklerinin oluşturulması
 - Öğretmenlerin seçimi
 - Sınıf öğretmeni çalışma programlarının yapılması
 - Faaliyet ve gelişmeler hakkında ara raporlar
 - Raporların genel kurula sunulması
 - Yıllık faaliyetlerin değerlendirilmesi
 - 5) Kol-faaliyetlerinin düzenlenmesi
 - Kol çeşitlerinin saptanması
 - Kol öğretmen ve üyelerinin seçimi
 - Kol çalışma planlarının yapılması
 - Kol çalışmalarına alt ara raporlar (gelişme raporları)
 - Raporların genel kurula sunulması
 - Kol faaliyetlerinin koordinesi (bir danışman ya da yönetici tarafından)

6) Toplu dosya çalışmaları

- Dosya geliştirilmesi
- Dosyadan yararlanacaklar ve tarzı
- Dosya sorumlularının belirlenmesi
- Dosyaya girecek bilgilerin toplanması
- Dosyaya bilgilerin işlenmesinde sorumluların belirlenmesi

7) Psikolojik danışma çalışmaları

- Ele alınacak problem tipleri
- Kimlerin ne seviyede danışma yapacağı (Genel sınırlar)
- Havale şartları ve yolları
- Sömestirde en çok ve en az danışma sayısı
- Danışmanlar arası meslek toplantıları

8) Özel günler

- Ulusal, yörel ve sosyal günler öğrencilerin katkısı ve hazırlanmaları Tarih ve yöntemlerin saptanması

9) Meslekler haftası

- Mesleklerin, konuşmacıların ve görüşme yöntemlerinin seçimi
- Haftanın yürütülmesinde sorumluların belirlenmesi
- Tarih ve yöntemlerin saptanması

10) Okullar haftası

- Tanıtılacak okulların saptanması
- Sorumluların saptanması
- Tarih ve yöntemlerin saptanması

11) Kütüphanenin çalışması ve kütüphaneden yararlanma

- Kütüphanenin düzenlenmesi
- Kütüphanenin çalışma tarzı
- Kütüphaneden yararlanma yollarının öğrencilere öğretilmesi
- Kütüphanede okuma ve kitap tanıtma çalışmaları

12) Mesleklere ve okullara ait bilgilerin toplanması

Hangi meslekler ve hangi okullar olması düşünöldüğü

Ne çeşit bilgiler istendiğı

Yazışmalardan ve bilgileri toplamalardan sorumlu olanların saptanması

Bilgilerin nerelerde nasıl saklanacağıının ve nasıl kullanılacağıının saptanması

Eskiden toplanmış bilgilerin elden geçirilmesi

13) Öğrencilere uygulanacak anketler, problem tarama listesi, otobiyografi, sosyometri, anket gibi şeylerin saptanması

Ne çeşit uygulamalar yapılacağıının saptanması

Yürütmeden sorumlu olanların saptanması

Uygulama tarihlerinin saptanması

14) Vaka incelemesi ve vaka konferansları

Ne çeşit vakalar inceleneceğinin düşünölmesi

Yöntemin belirlenmesi

Ne sıklıkta yürütöleceğinin belirlenmesi

15) Terapi gruplarının oluşturulması

Ne çeşit gruplar olacağı

Kimlerin yürüteceğı

16) Öğrenci sağlık muayeneleri, ve gelişmelerinin izlenmesi

Genel sağlık muayenesi (diş, göz, işitme, gelişme, beden arızası)

Zamanların belirlenmesi

Kayıt işlerinden sorumluların belirlenmesi

17) Rehberlik ve danışma görev-içi yetişme ve yetiştirme

Danışmanların ve rehber - öğretmenlerin gelişmeleri için girişilecek faaliyetler

Öğretmenlerin gelişmeleri

Velilere yapılacak yardım

18) Rehberlik faaliyetlerinin değeriendirilmesi

Değeriendirme amaçları

Değeriendirme yöntemleri

Görev alacaklar

Rapor haline getirilmesi

Sonuçlardan yararlanma

Ön-listeye alınacak faaliyetler, okulun gerçek problem ve ihtiyaçlarına cevap verecek faaliyetler olmalıdır. Aynı zamanda, okulun imkân ve şartları (personel sayısı, para durumu, yer durumu, öğretmenlerin ve yöneticilerin tavır ve tutumları vb.) içinde gerçekleştirilebilecek faaliyetler olmalıdır. Okul rehberlik personelinin meslekî yetiştirme seviyesi ve yapma gücü içinde bulunan faaliyetler olmalıdır.

Özellikle rehberlik ve danışma çalışmalarının yeni başladığı yıllarda kolay ve basit faaliyetlerden işe başlanması tercih edilmelidir. Okul rehberlik programındaki personelin rehberlik ve bilgi ve tecrübesi arttıkça ve rehberlik ve danışma ustalıkları geliştikçe daha karmaşık ve köktü sorunlara el atmaya doğru gidilebilir.

Kolay ve basitten başlamanın iki önemli yaran vardır. Rehberlik ve danışma çalışmalarında personel, kolay ve basit faaliyetlerden başlayarak tecrübe, bilgi ve ustalık kazanır. Kendilerine güvenleri artar. Kolay ve basit sorunlar kısa zamanda başarılı bir sonuca erdirilebileceğinden, ilgili herkese, rehberlik programının yaran ve personelin gücü hakkında somut örnekler verecek, programa ilgiyi artıracak, ve programa karşı güvensiz ya da şüpheli olanlarda daha olumlu bir tavır gelişmesini sağlayacaktır.

Listeye alınacak faaliyetlerin, okul rehberlik programının ana amaçlarına yöneliklik derecesi de ayrıca dikkate alınmak suretiyle rehberlik programı amaçlarının daha somutluk kazanacaktır. Yani amaçlar, teorik ifadeler olmaktan çıkıp olgular ve davranışlar halinde ortaya çıkacaktır.

Ön-listeye, yukarıdaki ilkeler düşünülerek alınan maddeler, liste tamamlanınca, aynı düşünceler dikkate alınarak bir kere daha gözden geçirilmeli, ve bu ikinci elemelerde uygun bulunmayanlar listeden çıkartılmalıdır. Böylece bu aşama tamamlanmış olacaktır.

Ana Planın Hazırlanması:

Ön-listenin hazırlanmasından sonra yapılacak iş, listedeki faaliyetlerin bir ana planının düzenlenmesidir. Bu basamakta, ön-listeye aldığımız rehberlik faaliyetlerinin daha somut amaçları, bu faaliyetlerle kimlere hizmet edilmiş olacağı ve faaliyetlerin nasıl yapılacağı, ana hatları ile açıklanır. Bu suretle ortaya, ana hatları ile belirlenmiş bir faaliyet planı çıkacaktır. 15-2. Tablo, bir örnek olarak konmuştur.

Neleri yapmak istiyoruz	Niçin yapmak istiyoruz (Amaçımız)	Kimlere Hizmet Etmeyi Amaçlıyor	Nasıl Yapmayı Düşünüyoruz
1) Oryantasyon (Duruma alıştırtma)	Yeni gelen öğrencilere yeni ortam ve şart- ları tanıtmak Okuldaki yenilik ve yeni kuralları tanıtmak Velilere okulu ve şart- ları tanıtmak	Yeni gelen öğrenciler Eski öğrenciler Veliler (hiç değilse bazı örneklem gruplar)	Danışmanların öncülük ve ko- ordinasyonunda bazı yöneti- ciler ve öğretmenlerin yardı- mı ile son sınıf öğrencileri yolu ile —Ders yılı başında— Konuşma ve sohbet, basılı malzeme— Okulu gezerek Danışmanlar, yöneticiler ve bazı öğretmenler Her sınıftan gelebilen bir kı- sım velilerle ilk gün bir gö- rüşme ve okulu gezme.
2) Kol faaliyetlerinin genel ayarlanması a) Hangi kolların ça- alıştırılacağı b) Kol komitelerinin seçimi c) Kol üyelerinin be- lirlenmesi d) Çalışma planları- nın yapılması e) Çalışmaların ko- ordinasyonu f) Gelişme raporları	Okulun akademik çalış- malarını ve rehberlik amaçlarını kolaylaştı- mak, desteklemek ve pekiştirmek için Kol çalışma takviminin yapmak; kol çalışma- larına bütün öğrenci ve öğretim üyelerinin katılma ve katkılarını sağlamak; kol çalış- malarını sonuçlarını değerlendirmek; gele- cek yıl için tavsiye- lerde bulunabilmek; öğretim üyelerinin katkı ve tecrübelerini artırmak için	Bütün öğrenciler Öğretim üyeleri ve diğer personel Koordinatörlük yapacak danışmanlar	Bu yılki okul ders programı- na ve rehberlik amaçlarına uygun düşecek kollar neler olabilir? Bunlar saptanacak İleride özellikle kurulacak kollar belirlenecek Bu kollar için ders konusu ve yetenekleri bakımından tabii olarak düşünebilecek öğre- tim üyesi ve okul personeli- nin bir listesi çıkartılacak Koordinatörlük edecek danış- manlar saptanacak

15-2. Tablo: YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİ ANA PLANI

15-2. Tablo: YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİ ANA PLANI (Devam)

3) Sınıf öğretmenliklerinin kurulması	Öğrencilere, planlama, tartışma, beraber çalışma becerileri kazandırmak	Sınıf öğrencileri Veliler Sınıf öğretmenleri Koordinatörler Yöneticiler	Okul müdürünün başkanlığında ve baş danışmanın akademik inisiyatifinde öğretmenlerle, sınıf öğretmenliğinin temel dayanağını teşkil eden fikirler, sınıf öğretmenliği yöntemleri ve sınıflarda ele alınabilecek muhtemel konular üzerinde her biri 2 saat süreli 3 toplantılık seminer, yapılacaktır.
a) Öğretmenlerin seçimi	Toplu çalışma ve yaşamada bireysel farkların önemini kavramak		Sınıflara göre sınıf öğretmenlerinin seçimi yapılacaktır.
b) Sınıf çalışma programlarının yapılması	Öğrencilerde liderlik, lidere ve grup kararlarına uyma ve farklılıklara hoşgörü yetenek ve tavırlarını geliştirmek		Sınıf öğretmenliği koordinasyon komitesi kurulacaktır.
c) Faaliyet ve gelişmeler hakkında ara raporlar	Sınıf öğretmenlerine demokratik grup yönetiminde beceri kazandırmak		Sınıf öğretmenlerinden her ay faaliyet raporu alınacaktır.
d) Raporların genel kurula sunulması	Sınıf öğretmenlerinin rehberlik bilgi ve becerilerini artırmak		Sınıf öğretmenleri ile ayda bir kere, girilen çalışmalar üzerinde seminer yapılacaktır. Bu toplantılara yöneticilerin de katılması sağlanacak.
e) Faaliyetlerin yıl sonunda değerlendirilmesi ve tavsiyeler	Sınıf öğretmenliği koordinasyon komitesini etkili kılmak		Çalışmalar hakkında bir rapor öğretmenler kuruluna sunulacaktır.

Dikkat edileceği gibi, Tablo'da dört sütun vardır, ilk sütun, o yıl girişmek için ön-listeye almış olduğumuz faaliyetlerin adını gösterir, ikinci sütun, bu faaliyetlere niçin girişmek istediğimizi belirtecek fıkirlere ayrılmıştır. Yani, girişeceğimiz faaliyetlerin gerekçesi ve amacı, bu sütunda somutluk kazanacaktır. Üçüncü sütunda, bu rehberlik faaliyetleri ile kimlere hizmet etmeyi hedef aldığımız belirtilir. Son sütunda ise, önceki sütunlarda belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için girişilecek işler kaydedilir.

Böylece hazırlanan tablo, elimizde bir ana-plan olacaktır. Daha sonraki basamaklarda faaliyetler takvimini hazırlarken rehberimiz olacaktır. Böyle bir tablo geliştirilirken, ön-listenin hazırlanmasında ileri sürülen, amaç, ihtiyaç, kolaylık ve imkân ilkelerine uyma bakımından gözden kaçmış faaliyetlerin bir kere daha ayıklanması mümkün olacaktır. Faaliyetlerin gerçekleştirilmesi planı somutluk kazanırken, bazı faaliyetlerin belirtilen ilkelere uymazlığı daha iyi ortaya çıkmış olacaktır. Böyle faaliyetler varsa listeden düşülür.

Faaliyet Takviminin Yapılması:

Ön-liste ve ana planın hazırlanmasında sonra, o yıl girişilecek rehberlik faaliyetleri kesinlik kazanmış olacaktır. O halde sıra, kesinlik kazanmış rehberlik faaliyetlerinin sömestirler itibariyle aylara, daha sonra da haftalara dağıtılmasına gelmektedir. Buna faaliyet takvimi denebilir.

Yıllık faaliyet listesine girmiş olan faaliyetler, sömestir itibariyle hangi aylarda yapılacaksa, o aylara dağıtılır. Genellikle ağustostan başlayarak şubata, ve şubattan başlayarak temmuza kadar dönemler halinde düşünülebilir. 15-3. Tablo, hangi aylarda hangi faaliyetlerin ele alınacağını gösteren bir örnektir.

Genellikle temmuz ayı serbest bırakılmalıdır. Bu ay, hem danışmanların tatil ayı olarak kullanılır, hem de bazı artan faaliyetler için bir çeşit yedek zaman olabilir.

Faaliyetlerin aylara göre yerleri saptandıktan sonra, her ay içinde de haftalara göre dağıtımları yapılır. Genellikle bu dağıtım, takvim, önümüze konarak yapılmalıdır. Bayram, ve saire gibi tatiller ile aşı ve benzeri ârizi tatiller dikkate alınarak faaliyetler o ay içindeki haftalara bölünmelidir. 154. Tablo, bu çalışmalara bir misaldir. Aylar, genellikle 4 çeyreklik dönemlere bölünmüştür. Faaliyetler her ay bu

15-3. Tablo: YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİ TAKVİMİ

1. Dönem

Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
Yıllık hazırlık Geçmiş yılın de- ğerlendirilmesi Araç, gereç ve rehberlik odala- rının elden geçi- rilmesi Planlama çalışma- ları	Danışmanlar top- lantısı Rehberlik konu- sunda öğret- menler kurulu toplantısı Sınıf - öğretmenli- ğinin kurulması Sınıf - öğretmen- lerinin yetiştiril- mesi Görev-içi yetiştir- me çalışmaları İlk sınıflara or- yantasyon Kütüphanenin ter- tibi Değerlendirme araştırmalarının planlanması	İlk sınıfların ve yeni gelenlerin oryantasyonu (gerekiyorsa) Soru listesi Grup zekâ testi uygulanması Bir gezi Sağlık muayene- lerinin başlatıl- ması Kol faaliyetlerinin düzenlenmesi Toplu dosya çalış- ması Danışma faaliyet- leri 29 Ekim çalışması Yazılı yoklamala- rın düzenlen- mesi Ders çalışma tek- niklerinin öğre- tilmesi Görev-içi çalışma- ları Değerlendirme ça- lışmaları	Problem tarama listesi uygulan- ması Kol çalışma ra- porları Sınıf - öğretmen- liği raporları Yazılı yoklamala- rın düzenlen- mesi Sağlık işleri Meslek bilgisi top- lama planlama- sı ve çalışması Toplu dosya ça- lışması Danışma faaliyet- leri Otobiyografi yaz- dırma Ders çalışma tek- niklerinin takibi Özel nitelik taşı- yan öğrencilerin tesbiti Okul-aile toplan- tısı Değerlendirme ça- lışmaları	Sosyometri Zaman cetveli Problem tarama sonuçlarının ge- nel kurula su- nulması Danışma faaliyet- leri Yazılı yoklamala- rın düzenlen- mesi Okullar hakkında bilgi toplama Kol faaliyetleri raporu Sınıf öğretmenleri raporu İlgi testi uygula- ma Meslek danışması Değerlendirme ça- lışmaları	Toplu dosya bil- gilerinin elden geçirilmesi Danışma faaliyet- leri Kol faaliyetleri ra- poru üzerinde genel kurul Sınıf - öğretmen- leri raporu üze- rinde genel ku- rul Ders çalışma tek- niklerinin takibi Görev-içi çalışma- ları Yazılı yoklamala- rın düzenlen- mesi Değerlendirme ça- lışmaları

15-3. Tablo: YILLIK REHBERLİK FAALİYETLERİ TAKVİMİ (Devam)

2. Dönem

Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz
Gezi ve dinlenme Sömerstir rehber- lik çalışmaları- değerlendiril- mesi	Ders çalışma tek- niklerinin tek- rarı Bir gezi Danışma faaliyet- leri Meslek ve okul bilgilerini öğ- rencilere duyur- ma İş bulma ve iş ku- rumları ile te- mas yolları Sağlık muayene- leri Görev-içi çalışma- ları Değerlendirme	Meslek haftası İşyeri ziyareti 23 Nisan çalışma- ları Danışma faaliyet- leri Kol faaliyetleri raporu Sınıf - öğretmeni raporu Meslek danışma- sının yoğunlaş- tırılması Sağlık muayenesi Değerlendirme ça- lışmaları	Bir üst okula gezi Okullar haftası 19 Mayıs çalışma- ları Danışma faaliyet- leri Kol faaliyetleri raporu Sınıf - öğretmeni raporu Değerlendirme faaliyetleri	Sınavların düzen- lenmesi Yıllık genel rapor- lar ve genel ku- rul toplantısı Toplu dosyaların elden geçiril- mesi İşe yerleştirme Yıllık faaliyetlerin değerlendiril- mesi Yeni yıl için öne- rilerin tesbiti	Yedek zaman

çeyrek dönemlere dağıtılırken takvime bakarak, çalışma günleri itibarıyla hafta birimi dikkate alınmalıdır. Yani pazartesi'den pazartesi'ye olan birime göre çalışmalar planlanır.

İş Planının Hazırlanması:

Akademik yılın sınıflarına, sınıflar içinde aylara ve aylar içinde de haftalara bölünmüş faaliyetlerin başlatılıp yürütülmesi ile ilgili bir iş planının hazırlanması gereklidir. Bu iş planı, programlamanın gerçekleştirilmesinde en önemli bir aşamadır.

Haftalara bölünmüş işler nasıl, ne zaman, kimin yürütücülüğü ve koordinatörlüğünde başlatılacaktır? Hangi gün ve saatte yapılacaktır? Bütün okul eğitim programı ders saatlerine bölünmüş olması dolayısıyla, faaliyetin kapsıyacağı ders saatlerinin belirtilmesi özellikle önemlidir. Faaliyetin gerçekleştirilmesinde gerekli olan araç ve gereçler ile bunların nasıl sağlanacağı ve faaliyetin yürütüleceği yer (sınıf, salon, bahçe ya da okul dışında bir yer vs. gibi), ayrıntılarla belirtilmelidir.

Bunun için, altı sütunlu bir tablo hazırlanır, ilk sütun, o hafta için planlanmış faaliyetin adını gösterir, ikinci sütun, faaliyetin hangi danışman ya da öğretmenin koordinatörlüğünde (mümkün olduğu kadar isim verilerek) yürütüleceği işaret edilir. Üçüncü sütunda, bu faaliyetin gerçekleşmesinde yükümlülükler alacak yönetici, öğretmen, veli, ya da öğrenci adları ve ne yapacakları belirtilir. Dördüncü sütunda da faaliyetin hangi gün, hangi saatte ve nerede yürütüleceği gösterilir. Beşinci sütunda gerekli olan araç ve gereçler ile bunların nasıl sağlanacağı ve muhafaza ve kontrolünden kimlerin sorumlu olacağı kaydedilir. Son sütun ise, yapılan çalışmalar sonunda alınan sonuç ve gözlemlere ait notlara ayrılır. Burada, karşılaşılan önemli durumlar, daha sonraki çalışmalara yararlı olacak düşünceler ve gelecek yıl için tavsiyeler not edilir. Gerçekleştirilemeyen faaliyetlerin sebepleri açıkça belirtilir.

İş planı yapılırken, ana plan ve aylık ve haftalık faaliyet takvimleri temel dayanaklardır. İş planının onlara koordine olması gereklidir. Bu suretle yıllık rehberlik faaliyetlerinin program ve planlanması tamamlanmış olur. Dikkat edileceği gibi, bu çalışmalar, dikkatli ve titiz düşünme ve planlamaları gerekli kılmaktadır. Danışmanlar, bu konuda tecrübe ve hüner kazandıkça, yıllık faaliyet planlarının yapılması pek yorucu olmayacaktır.

15-4. Tablo: HAFTALIK REHBERLIK FAALİYETLERİ TAKVİMİ

I. Dönem

Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
1. Çeyrek : Geçmiş yılın değerlendirilmesi	Değerlendirme araştırmalarının planlanması Kütüphanenin tertibi Danışmanlar toplantısı	Oryantasyon (gerekiyorsa) Sağlık muayeneleri Kol faaliyetlerinin tanzimi Ders çalışma teknikleri	Sağlık işleri Meslek bilgisi toplama çalışmaları Toplu dosya çalışmaları Danışma faaliyetleri	Sosyometri Danışma faaliyetlerine devam	Toplu dosya bilgilerinin elden geçirilmesi Danışma faaliyet-Görev-içi çalışmalar
2. Çeyrek : Planlama çalışmaları	Görev-içi yetiştirme çalışmaları Sınıf - öğretmenlerinin yetiştirilmesi	Toplu dosya çalışmaları Danışma faaliyetleri başlaması Yazılı yoklamaların ayarlanması	Ders çalışma tekniklerinin takibi Özel nitelik taşıyan öğrencilerin tesbiti Okul aile toplantısı Kol çalışmaları raporları Yazılı yoklamaların düzenlenmesi	Zaman cetveli uygulanması Yazılı yoklamaların düzenlenmesi Bazı öğrencilerle meslek danışması (gerekiyorsa)	Kol faaliyetleri üzerinde genel kurul Ders çalışma tekniklerini takip Yazılı yoklamaların düzenlenmesi

15-4. Tablo: HAFTALIK REHBERLIK FAALİYETLERİ TAKVİMİ (Devam)

1. Dönem

Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak
3. Çeyrek : Araç, gereç ve odaların gözden geçirilmesi	Rehberlik konusunda öğretmenler kurulu Görev-içi yetiştirme Oryantasyon (Okul başlamışsa)	Soru listesi 29 Ekim çalışmaları Görev-içi yetiştirme çalışmaları	Otobiyografi Problem tarama listesi uygulama Sınıf - öğretmenleri raporu Okul-aile toplantısı	İlgi testi (gerekli görülüyorsa) Problem tarama sonuçlarının öğretmen kuruluна sunuluşu Okullar hakkında bilgi toplanmasının planması	Sınıf - öğretmenleri raporu üzerinde genel kurul
4. Çeyrek : Yıllık hazırlık Planlama çalışmalarının sonuçlandırılması	Sınıf - öğretmenlerinin seçilmesi ve başlatılması Oryantasyon	Grup zekâ testi Gezi Değerlendirme çalışmaları	Değerlendirme çalışmaları Sınıf - öğretmenleri ile toplantı (eleştirme)	Değerlendirme çalışmaları Kol faaliyetleri raporu Sınıf - öğretmenleri raporu	Değerlendirme çalışmaları

16. BÖLÜM

REHBERLİK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme, her bilimsel çalışmanın temel unsurlarından biridir. Rehberlik hizmetlerinin gelişmesi ve devamlılığı için de sistemli ve sürekli bir değerlendirme faaliyeti şarttır. Bir kere tüm olarak okul, saptadığı rehberlik ve eğitim amaçlarına ne dereceye kadar ulaştığını görebilmek için çalışmalarını değerlendirmek zorundadır. Birçok denencelere (hipotezlere) dayanarak bazı faaliyetlere girişmiştir. Bu denencelerin ne dereceye kadar geçerli olduğu ancak değerlendirme sonuçlarıyla öğrenilebilecektir. Sonra, bu değerlendirme sonuçları, diğer eğitim hizmetlerinde olduğu gibi, rehberlik programında yeni hizmetler geliştirilmesine, mevcutların düzeltilmesi ve iyi hizmetlerin de devam ettirilmesine imkân sağlayacaktır. Rehberlik programında değerlendirme faaliyetleri, öğretim üyeleri ve rehberlik personeli için öğretici bir faaliyettir de. Birçok öğretmenler ve danışmanlar, değerlendirme çalışmalarının çeşitli yönlerinde yüklenmiş oldukları faaliyetler yoluyla, yeni anlayış ve görüşler kazanacaklar, birçok hususlarda fikir birliğine varacaklar ve araştırma metotlarında bilgi ve beceriler kazanacaklardır. Bunlardan başka, araştırma sonuçları, okulu ve rehberlik programını çevreye ve velilere daha iyi tanıttacaktır. Okul rehberlik programı kendini çevreye ve velilere anlatırken daha somut kanıtlara dayanacaktır. Olumlu sonuçları gören çevre halkının ve velilerin okula karşı olan tavır ve destekleri de, tabiiyle, olumlu olacaktır.

Bu önem ve faydalarına rağmen, rehberlik programının en çok ihmal edilen tarafı, değerlendirme alanı olmuştur. Şimdiye kadar yapılan az sayıda değerlendirme çalışmaları da yetersiz bulunmaktadır. Ancak, son yıllarda, rehberlik alanındaki bu boşluğu doldurmak için daha fazla gayret sarfedilmiye başlanmıştır. Ülkemizde de, M. E. B. Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü (1972), rehberlik çalışmalarına giren 45 okul-

daki faaliyetleri iki yıl değerlendirmiştir. Bu çalışma raporları, değerlendirme çalışmaları hakkında okuyucuya daha somut bilgiler verebilir. Tabiatıyla bu çalışmaların daha objektif esaslara ve yöntemlere ulaşmış olması arzu edilir.

Rehberlik değerlendirme çalışmalarının yeter derecede olmamasına sebep olan bazı faktörler vardır. Yakın yıllara kadar rehberlik alanı, kendini ortaya koymak ve ispatlamak, sınırlarını çizmek, kavramlara aydınlık kazandırmak, metot ve teknikler geliştirmek gibi temel sorunlarla uğraşmıştır. Değerlendirme konusuna eğilme gücünü ve zamanını ancak bulmaya başlamıştır denebilir, ikincisi, rehberlik alanı çok geniş, ve komplekstir. Kişinin bütün gelişme ve uyumu ile uğraşır. Bu sebeple topyekûn rehberlik çalışmalarını değerlendirmek çok zor bir iş olmaktadır. Keza, bireydeki bir değişme ve gelişmenin ne kadarının öğretimden, evden, çevreden ve ne kadarının rehberlik programının etkisinden geldiğini belirlemek çok zordur. Değerlendirme çalışmalarında, değişimleri etkileyen faktörlerin kontrolü, imkân dışına çıkacak bir hal almaktadır.

Peters ve Shertzer (1963, s. 488-492), değerlendirmede karşılaşılan güçlükleri dört ana grupta toplamaktadır ki yukarıda belirtilen noktalara bunları da eklememiz gerekir: Rehberlik programında amaçlar, kesin ve somut bir şekilde tesbit edilmemiştir ve dolayısıyla bu amaçlara ulaşma derecesini ölçmede kullanılacak ölçütler (kriterler) de kesinlik ve geçerlik kazanmamaktadır. Değerlendirme çalışmalarında deneysel grupla kontrol grubu iyi bir şekilde tayin edilememektedir. Söz gelimi, bir okuldaki öğrenciler arasında seçilen araştırma grupları, zekâ, yaş, cins, sosyo-ekonomik durum gibi değişkenler yönünden eşleştirilmekte ve deneysel gruba danışma hizmetleri yapılmakta, kontrol grubu kendi haline bırakılmaktadır. Araştırma süresi sonunda iki grup karşılaştırılarak yapılan rehberlik hizmetlerinin etkisi hakkında hüküm çıkarılmaktadır. Meselâ burada deneysel grubu oluşturan öğrencilerin danışma motivasyonu ve hizmetlerden yararlanmaya "hazır olma" dereceleri kontrol edilememiş olmaktadır. Ama, kusurlardan kaçınmak veya en aza indirmek için araştırma plan ve metodunda bazı değişiklikler yapılabilir. Meselâ, deneysel grup, kendisinin kontrolü olabilir. Grup, başlangıçta değerlendirilir, bir süre beklenir, tekrar değerlendirilir, sonra rehberlik hizmetleri başlar. Belli bir sürenin sonunda üçüncü defa değerlendirilir, ilk iki değerlendirme arasında fark yok da üçüncü değerlendirme fark gösteriyorsa, bunun rehberlik hizmetlerinden ileri geldiği kabul edilir. Veya deneysel gruba hizmetler yapılır.

Bu hizmetler kontrol grubuna bir süre geciktirilir. Gene, gruplar araştırma başında, hizmetlerin kontrol grubuna verilmiye başladığı zaman -ve araştırma sonunda olmak üzere üç kere değerlendirilir. Bulunan farklar yorumlanarak programın etkisi hakkında fikir çıkartılır. Buna benzer bazı araştırma tarzları uygulanabilir. Üçüncü olarak da, araştırmaya alınan gruplar, rehberlik faaliyetlerinin etki derecesini belirtmiye uygun örnek gruplar olmayabilir. Çünkü bir okulda yapılan değerlendirme çalışması, ancak o okulun ve çevrenin özelliklerini yansıtabilir; yani daha geniş bir toplum için tipik bir grup olmayabilir. Son olarak da, insan davranımını etkileyen faktörler çok karmaşıktır ve kontrolü mümkün olmayabilir.

Bunlardan başka, rehberlik programlarında değerlendirme için personel yetersizliği vardır. Değerlendirme faaliyetleri için bütçede yeter para yoktur. Rehberlik personeli, okulda danışma ve diğer rehberlik faaliyetlerinden, hatta yönetim külfetlerinden baş kaldıramamaktadırlar. Bir kısım personel de araştırma metotlarında kendilerini yeterli bulamamaktadırlar (Mortensen ve Schmuller, 1963, s. 422).

Araştırma konusundaki güçlüklerden başka, yapılmış değerlendirme çalışmaları da yetersiz bulunmaktadır.

Bu araştırmaların belli başlı eksiklikleri, a) rehberlik sonuçlarının kesin olarak saptanmamış ve tamamlanmamış olması, b) programın topyekûn ve etraflı bir şekilde değerlendirilmesi yerine dar bir alanda değerlendirme yapılması, c) toplanan veriler teker teker değerlendirilmesi yerine bir "yığın" halinde değerlendirilmiş olmasıdır (Strang, 1950).

Değerlendirme, tamamen bir bilimsel araştırma çalışmasıdır. Bu sebeple araştırmalarda aranan aynı genel plan ve hususların, değerlendirme faaliyetinde de gerçekleştirilmesi lâzımdır: 1) Problemin dikkatle belirlenmesi ve tanımlanması, 2) denencelerin ve ölçütlerin (kriterin) saptanması, 3) toplanan malzemenin ölçütler (kriter) karşısında incelenmesi için uygun bir araştırma metodunun planlanması (ki burada verilerin toplanmasında kullanılacak araçların düzenlenmesi ve verilerin elde edileceği kaynakların saptanması da dikkate alınır), 4) toplanan bilgilerin, kriter karşısında tahlil ve yorumu, ve 5) vargılara ulaşılması. Değerlendirmenin araştırmadan en açık farkı, rehberlik hizmetlerinin kıyaslanacağı bir kriterin ortaya konmuş olmasıdır.

Rehberlik programının değerlendirilmesinde —ki bunlar diğer eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi için de doğrudur— üç önemli ana nokta vardır: Her şeyden önce, çeşitli bölümlerde de ısrarla belirtilmiş, olduğu gibi, rehberlik programının ulaşmaya çalıştığı amaçlar somut olarak ortaya konmalıdır.

İkinci ana nokta, bu amaçlara erişmek için ne gibi hizmetlerin, faaliyetlerin ve metotların planlanmış olduğunu tespit etmektir. Meselâ, amaçlardan biri, her öğrencinin zekâsını veya ilgilerini saptamak ise, bir hususta bazı testlerin uygulanması, anketlerin veya gözlemlerin yapılması ve sonuçların toplu dosyaya kaydı planlanmış olacaktır. Her amaca ulaşmak için planlanmış bu gibi faaliyetlerin kâğıt üzerinde tesbiti gerekir.

Üçüncü ana nokta da, bu amaçlara ulaşmakta girişilen faaliyetlerin ve amaçların geçerlik derecesinin nasıl değerlendirileceğinin karara bağlanmasıdır. Yani araştırma plan, metot ve araçlarının saptanmasıdır. Değerlendirme araştırmasının bu aşamasında, araştırma metodolojisi, konusunda yetkili bir kimse ile mutlaka görüşülerek planlanmalıdır. Hattâ bazı Amerikan okulları, araştırma işini okul dışından bir araştırmacıya veya araştırma kurumuna ücret karşılığında yaptırmaktadır. Ancak, bu daha çok büyük okullar veya bir çevredeki okullar için uygulanmakta olan bir yoldur.

Araştırma tekniği yönünden, bir rehberlik programının değerlendirilmesi hususunda karşılaşılan en büyük güçlük, uygun ve yeterli, diğer bir ifadeyle, kendini ispatlamış bir kriterin (ölçütün) veya kriter takımının geliştirilememiş olmasıdır. (Bak: Froehlich, 1949, Stott, Viteles, 1936). Halbuki, bir yazarın da (Wrenn, 1951, s. 476-477) dediği gibi hangi araştırma metodu kullanılırsa kullanılsın, araştırmada toplanan verileri karşılaştırmak için mutlaka bir kriter (ölçüt) takımı olacaktır.

Görülüyor ki amaçlar, kriter ve araştırma metodu konulan, rehberlikte değerlendirme işlerinin temel güçlük noktaları olmaktadır.

A. AMAÇLAR

Rehberlik programı çalışmakta olan birçok okullarda bile bu "amaç-ların somut olarak belirlenmesi işi" ihmal edilmiş görünmektedir. Halbuki bir program, etki derecesini, ancak amaçlarına ne dereceye kadar ulaşıldığını görerek anlayabilir. Amaçların saptanmasında özel-

likle, genel lâflardan ziyade somut davranım değişiklikleri halinde ifade edilmiş olmasına dikkat edilmelidir.

Amaçların çok genel hedefler olmaktan ziyade elle tutulup gözle görülebilecek, yani ölçülmesi ve değerlendirilmesi mümkün somut davranımlar halinde ifade edilmesi gerektiği birçok bahislerde belirtilmiş ve bunlara örnekler verilmiş bulunmaktadır. Meselâ, "her öğrencinin iyi bir vatandaş olarak yetişmesine yardım etmek" diye ifade edilen bir amaç somut bir amaç olamaz. Bunun yerine, "her öğrencinin zekâ durumunu tesbit etmek; her yılki ihtiyaç ve problemlerini tesbit etmek; öğrencinin kabiliyet, ilgi, ihtiyaç ve şartlarına uygun bir meslek seçmelerine yardım için meslek danışması yapmak; velilerle her sömestir çocuğun eğitim ve meslek planları üzerinde görüşmek, ilh.." gibi ölçülmesi ve değerlendirilmesi mümkün amaçlar saptanmış olmalıdır. Bu amaçlar, danışman'ın kafasında değil, kâğıt üzerinde olmalıdır.

B. DEĞERLENDİRMEDE KRİTER (ÖLÇÜT)

Rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesinde sağlam ve güvenilir bir kriter takımının bulunmasındaki güçlükler, her şeyden önce rehberlik programının mahiyetinden gelmektedir. Rehberlik programı, birçok servislerden meydana gelir. Bütün bu birbirinden farklı servislerin hepsini kavrayarak rehberlik programının topyekûn değerlendirilmesine yarayacak bir kriter takımı bulmak zordur. Sonra, öğrencilerde vukua gelen değişmelerin ne kadarını rehberlik programından, ne kadarının başka etkilere (meselâ iyi öğretim, çocuktaki normal gelişme vesaîreden) geldiğini saptamak zordur. Bundan başka, rehberlik servislerinin amaçlarını, ölçülebilir somut maddeler halinde belirlemek zordur. Keza, rehberlik alanı henüz oldukça yeni olduğu için, değerlendirmede kullanılacak kriterler lâyıkı ile kendilerini ispat edip oturmamışlardır.

Travers (1949), sübjektif ve objektif olmak üzere iki tip kriter zikretmektedir. Bireyin kendi yargısı, danışmayı tatminkâr buluşu, ve saire sübjektif gruba; notlar, eski mezunların kazanç durumu, iş değiştirmeleri, test sonuçları ve saire de objektif gruba girmektedir. Bu kategoride zikredilen kriterlerin objektiflik derecesi tartışma götürmekle beraber, yazarın, ölçülebilir, sayısal ve objektif kriterler üzerinde ısrar ettiğini göstermesi yönünden önemlidir.

Şimdiki imkânlar içinde, rehberlik programının çeşitli seviyelerde ve farklı açılardan değerlendirilerek bunları birbirlerine bağlamak uygun görünmektedir. Bunlar, şunlardır: 1) Rehberlik servislerinin, araç ve

imkânlarının, personelin mevcudiyeti ve faaliyetlerin derinlik ve genişliği; 2) Servislerden yararlanılması; 3) Servislerin, öğrenciler ve diğer ilgili şahıslar üzerindeki etkisi, ve 4) Servisler hakkında öğrencilerin, öğretmenlerin ve uzmanların kanısı.

1. Rehberlik servislerinin, personelin, araç ve imkânların mevcudiyeti ve faaliyetlerin derinlik ve genişliği:

Servislerin, personelin ve rehberlik imkânlarının mevcudiyeti, rehberlik programının verimini garanti edememekle beraber, bunlar, bir rehberlik programının başlaması için ilk unsurlardır. Wrenn ve Kamm (1948), değerlendirmede ilk işin, iyi bir rehberlik programında olması lâzım gelen servislerin tesbiti olduğunu; Strang (1950) de servislerin ulaşmak istediği amaçların belirlenmesi ve tanımı gerektiğini belirtmektedirler. Wrenn ve Kamm, üniversite rehberlik programında 14 esas servis saptamışlar ve bu servislerin dışardan uzmanlar tarafından değerlendirilmesi için bir form geliştirmişlerdir¹. Bu araç ile iyi sonuç aldıklarını bildirmektedirler (Wrenn ve Kamm, 1948). Bir başka grup (North Central Association, 1949) şu alanlardaki rehberlik faaliyetlerinin, program içindeki elemanlar tarafından taranması için bir form geliştirmiştir: a) Rehberlik anlayışı, b) öğrenciler hakkında bilgi, c) rehberlik programının örgüt ve yönetimi (personel ve yetiştirme seviyeleri dahil), d) danışma servisi, e) öğretmenlerin programda rolü, f) çevredeki kaynaklardan yararlanma derecesi ve g) yerleştirme ve sonucu izleme faaliyetleri.

2. Servislerden yararlanma oranı:

Servisler ne kadar mükemmel olursa olsun, öğrenciler ve diğer ilgili kimseler bu servisleri kullanmadıkça rehberlik programının çalışmakta olduğu söylenemez. Şurası da hemen işaret edilmelidir ki servislerin kullanılması da mutlaka servislerin verimliliğini ifade etmiyebilir. Servislerin kullanılması; kullanan öğrenci sayısı, işe yerleştirilen öğrenciler, ve saire gibi sayısal bilgilerle değerlendirilir, Ama bu yolla elde edilen yargılar, servislerin etki derecelerine ait diğer değerlendirme ölçüleri ile desteklenmelidir.

¹ Bu form. Wrenn. 1951. Ek-A'dır.

3. Servislerin, öğrenciler ve diğer ilgili kimseler üzerinde etkisi:

Burada servislerin etki derecesini ölçmek için temel kavram, rehberlik programının, öğrencilerde meydana getirdiği değişikliklerdir. Bu değişiklikler şunlar olabilir: Notlarda yükselmeler, mezunların ve okulu terk edenlerin sayısı, bir üst okula devam edenlerin oranı, uygun meslek seçmeleri ve işte devamlı kalabilmeleri, işten memnun olma, ölçü araçlarına göre öğrenci tavırlarında olumlu gelişmeler, disiplin vakalarının azalması. Froehlich (1949), kendi denekleri üzerinde, danışma oluşumunun etkisini değerlendirirken şu kriteri kullanmıştır:

- a) Meslek uyumu kriteri
 - 1. İşten memnun olma
 - 2. İş değiştirme arzusu
 - 3. Meslek uyumuna ait değerlendirme sonucu
- b) Kişisel uyum kriteri
 - 1. Devam etmekte olan problemlerin mevcudiyeti
 - 2. Kişilerin uyum değerlendirme sonucu (rating)
- c) Yapılmış olan psikolojik danışmaya karşı danışanın tavrı kriteri
 - 1. Yöntemenin (danışma) hatırlanması
 - 2. Danışman'ın yardımı
 - 3. Yöntemeyi başkalarına tavsiyesi
- d) Statüde değişme kriteri
 - 1. Meslek değiştirme (daha iyiye doğru)
 - 2. Daha ileri öğrenime devam etme

Ama bu kriter takımının da kusurdan uzak olduğu iddia edilemez. Yukarıdaki maddelerden hiçbirisi, bir kriter olarak kendi başına yeterli değildir. Meselâ, düşük notlar, mutlaka "uyumsuzluk" ifade etmez. İşde memnuniyete veya devamlı kalmaya etki yapan meselâ âmir ve memurlar arasındaki beşerî ilişkiler, ekonomik şartlar, ilgiler ve saire gibi birçok faktörler vardır. Yüksek okula girip girememek de, rehberlik servislerinin etki derecesiyle orantılı olmayabilir. Zira bugünkü sıkışık şartlar ve geçersiz uygulamalar altında lise mezunlarının en uygun fakülteye girmesi oldukça zor olmaktadır. Orta öğrenim okulu

bulunan yerlerdeki ilkokul mezunları için bu kriter düşünülebilir. Kısacası görülüyor ki tek bir madde, kendi başına yeterli bir kriter olamamaktadır,

4. Servisler hakkında öğrenci, öğretmen ve uzmanların kanıları:

Rehberlik hizmetleri, öğrenciler için olduğuna ve bütün öğretimi üyelerinin ortak bir gayreti olduğuna göre, programla ilgili herkesin rehberlik hizmetlerine ait kanılan, bir kriter olarak değer taşır. Keza. uzmanların kanılan da tabiatıyla, teknik yönden önemlidir. Şunu da hatırla tutmak lâzımdır ki kanılar, değerlendirmede sübjektif bir yoldur. Bu sebeple, kontrol edilemeyen birçok faktörlerin etkisi altında kalabilir.

Hasılı, rehberlik servisleri değerlendirilirken yukarda bahsedilen çeşitli kriter gruplarından bir veya birkaçının birden ihtiyaç olabilir. Meselâ sonucu - izleme servisini değerlendirmede, bu servisin mevcudiyetini, sonucu - izleme faaliyetlerinin frekansı, kavradığı alan ve bulgulardan yararlanma gibi hususlara bakılırken bireyi tanıma servisinde, hizmetlerin mevcudiyeti ve kullanılması, bilgileri kullananların kanılan da alınır. Ama hemen işaret edilmelidir ki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesinde birden fazla kriterlerin bileşimi kullanılmalıdır.

C. DEĞERLENDİRME METOTLARI

Değerlendirme çalışmalarında, kullanılacak metot ve yollar da çalışmanın değerini etkiler. O bakımdan kullanılan metotları da gözden geçirmek yararlıdır.

1. Dış kriter — (Şunu yapar mısınız?)
2. Sonucu - izleme metodu — (Sonra-ne oldu?)
3. Danışanın kanısı metodu — (Duygunuzu açıkla mısınız?)
4. Uzman kanısı metodu (Açıklar mısınız?)
5. Belli noktalan inceleme metodu — (Parça - parça)
6. Gruptaki değişimler metodu — (Rehberlikten önce/sonra)
7. Gruplar arasında farklar metodu — (İki grup arasındaki fark nedir?)

Yazar bu metotlardan hiçbirinin "en iyi metottur" diye anlamayacağı kanısına varmıştır (Froehlich, 1949-A).

Wrenn, değerlendirme metotlarını üçe ayırmaktadır: a) Tarama metodu b) kesitleme (cross-section) deneme metodu ve c) gelişmeyi kovuşturma (sonucu - izleme) metodu. Bu metotlardan her birinin, kendine has eksiklikleri olduğunu belirtmekte ve bir kontrol grubu olmak şartı ile yeter bir süreyi kavrayan sonucu - izleme (kovuşturma) metodunu diğerlerine göre en sağlam metot bulmaktadır. (Wrenn, 1951 s. 487-490).

Strang, kullanılmakta olan metotları doyurucu bulmamış, verilerin teker teker incelenmesi metodunu önermiştir. Ona göre, vaka incelemeleri yolu ile öğrencinin sosyal, heyecansal, bedensel ve zihinsel gelişmeleri incelenir ve istatistiksel olarak değerlendirilebilir (Strang, 1950).

Yukarıdaki tartışmaları özetliyerek, rehberlik faaliyetlerini değerlendirme metotlarını şu üç grupta toplamak mümkündür: a) Deneme ve kontrol gruplarının oluşturduğu deneme metodu, b) Tarama metodu, ve c) Vaka incelemesi metodu .

Denesel Metot:

Bilimsel araştırmaların temel metodu olan deneysel metot, deneme grubu ve kontrol grubu diye adlandırılan iki grup üzerinde yapılan bir araştırmadır. Bu iki grup, etkisi araştırılan değişken hariç, yaş, cins, zekâ, sınıf seviyesi gibi araştırmayı etkileyebilecek bütün diğer faktörler yönünden eşleştirilir. Söz gelimi, iyi ders çalışma metotlarını çocuklara öğretmenin onların akademik başarısını nasıl etkilediğini görmek istiyorsak, deneme grubu ile kontrol grubunu sınıf seviyesi, zekâ, yaş, cins, sosyal ve kültürel ortam, okul başarısı... gibi değişkenler yönünden eşleştiririz. Deneysel gruba, iyi ders çalışma tekniklerini öğretiriz. Kontrol grubunu ise böyle bir yetiştirmeye tâbi tutmayız. Kontrol gruplarındakiler eski metotları ile çalışmalarına devam ederler. Araştırma için plânlanmış sürenin sonunda her iki grubu da okum^a sürati, kavrayış sürati, sınavlarda basan derecesi (veya derslerde aldıkları notlar) gibi yönlerden ölçüp deneme grubu sonuçlarını, kontrol grubu sonuçları ile karşılaştırabiliriz. Eğer alınan sonuçlar, deneme grubu lehine ise, öğrencileri iyi ders çalışma teknikleri üzerinde yetiştirmenin yararlı bir yol olduğuna hükmedebiliriz. Bu örnekte bahsedilen hususlar, tabiatıyla okuyucuya metot hakkında bir fikir vermek; içindir, bir araştırma planı değildir.

Bazı hallerde de aynı grup kendisi için kontrol grubu görevini yapabilir. Meselâ yukarıdaki örnekte grubu seçeriz. Bu noktada grubu çeşitli değişkenler yönünden ölçeriz. Yetiştirme programını plânımızdaki süre kadar uyguluyoruz ve bu yetiştirme etkisinin görülebileceği süre sonunda grubu tekrar ölçeriz, iki değerlendirme arasındaki farkın yetiştirme çalışmalarından ileri geldiğine hükmedebiliriz.

Deneyisel metot, yalnız kontrol ve deneme gruplarını iyi bir örnekleme yoluyla tesbit etmekle kalmaz, toplanan verileri istatistiksel yollarla kıymetlendirir. Görülüyor ki deneyisel metot sistemli ve objektif bir yoldur.

Tarama (Sürvey) Metodu:

Tarama metodu, mevcut bir durumu şimdiki şekliyle saptayan bir araştırma metodudur. Araştırma yapılan anda hangi faktörlerin ne durumda olduğunu saptamaya yarar. Bu sebeple, tarama metodu, bir programa uygulanması sonucu değişiklikler hasil olup olmadığını göstermez. Çünkü, bu metot, işin öncesine ait bir fikir vermez. Ancak, araştırma yapıldığı âna ait toplanan bilgiler, bazı önceden tesbit edilmiş kriterlere göre kıyaslanarak programının etkililik ve yeterlik derecesi hakkında bir fikir çıkarılabilir.

Bu kusuruna rağmen, tarama metodu, birçok araştırmalarda olduğu gibi, rehberlik programının değerlendirilmesinde de en çok kullanılan bir metottur. Bu metot, hem objektif, hem sübjektif kanıtları kullanabilir. Mülakat, problem tarama listeleri, veya anket formları kullanılabilir. Deneyisel metodu, araştırmanın başlangıcından itibaren, bağımsız değişkenin (yani denemeye tâbi tutulan faktörün) etkisini belirlemek için bir süre beklemek gerekmektedir. Halbuki tarama metodunda böyle bir bekleme ihtiyacı yoktur.

Vaka İncelemesi Metodu:

Yukarıdaki metotlar, daha ziyade grupların gelişmelerini saptama ile ilgilenmektedir. Vaka incelemesi (veya etüdü) metodu, bireyi ele alır. Onun kendi amaç, kabiliyet, ihtiyaç ve imkânlarına göre gelişmesini inceler. Rehberlikte asıl amaç olan bireyi incelemesi bakımından, bu metot iyi bir değerlendirme metodudur. Fakat herhangi bir okulda öğrencileri seri olarak vaka incelemesine tâbi tutarak rehberlik programını değerlendirme yoluna gidilmesi, ekonomik ve pratik bir yol olmaktan uzaktır. Bundan başka, vaka incelemesi metodu, uzmansal yargıya çok dayandığı için, bunu uygulamak her zaman mümkün olmayabilir.

D. DEĞERLENDİRMEDE KULLANILACAK ARAÇLAR

Değerlendirme çalışmalarında en çok kullanılan araçlar, soru listeleri, tarama listeleri, mülakat, testler, gözlem, sosyometrik araçlar ve değerlendirme cetvelleridir. Bir araştırmada, amaç ve eldeki zaman, para ve personel imkânlarına göre bu araçlardan birden fazlası kullanılabilir. Bir aracın eksikliği diğerleri tarafından tamamlanabilir.

Bilgiler, çeşidine göre, öğrencilerden, öğretmenlerden, velilerden, işverenlerden, çevredeki kurumlardan toplanabilir; fakat en çok kullanılan bilgi kaynağı, öğrenci ve öğretmenlerdir.

E. ÖRNEKLEM

Değerlendirme çalışmaları için bir de örnekleme konusuna dokunmak lüzumu vardır. Saptanan kriterler ne kadar uygun olursa olsun, kullanacağımız araştırma metot ve araçları ne kadar doyurucu olursa olsun, eğer iyi bir örnekleme yapılamazsa elde edilecek sonuçlar kusurlu olabilir. O halde değerlendirme çalışmaları için kullanacağımız örneğin özelliklerini saptama tarzını, hudutlarını, sayısını ve saireyi tesbit etmek lâzımdır. Meselâ sonucu - izleme (kovuşturma) araştırmalarında kullanılan soru listelerinin hepsine cevap almak mümkün değildir, Fakat cevap verenlerin oranı % 60'ın üstüne çıkmadıkça ana-grubu temsil edememektedir.

Kısacası, rehberlik programının gelişip etkili hale girmesi için faaliyetlerin değerlendirilmesi şarttır. Değerlendirme işi, rehberlik hizmetlerinin her cephesine girmelidir ve değerlendirme faaliyetleri önceden planlaştırılmış ve programa göre yürütülen faaliyetler olmalıdır. Değerlendirme çalışmaları, bilimsel bir araştırma faaliyetidir. O halde problemin ve amaçların kesin olarak tanımı ve belirlenmesi yapılmalı; sağlam ve güvenilir değerlendirme kriterleri tesbit edilmeli, dikkatli bir örnekleme yapılmalı, kontrol ve deneme grupları dikkatle hazırlanmalı, uygun araştırma metot ve araçları seçilmelidir. Ulaşılan vargılar ışığında rehberlik programını yeniden ele almalı ve iyileştirmelidir.

17. BÖLÜM

İLK, ORTA VE YÜKSEK ÖĞRENİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER PROGRAMININ ÖZELLİKLERİ

Buraya kadar olan bölümlerde rehberlik programının çeşitli yönleri incelenmiş bulunmaktadır. Çeşitli rehberlik faaliyetlerinin ilk ve orta öğrenim okullarında alması gereken şekillerine yeri geldikçe çeşitli bahislerde dokunulmuştur. Bununla beraber, ağırlık daha çok orta öğrenim okullarındaki rehberlik faaliyetlerine verilmiş olduğu da düşünülebilir. Rehberliğin temel kavram ve prensipleri çeşitli okul seviyelerinde aynı olmakla beraber her seviyenin özelliklerine göre bazı uygulama farkları olacağını da kabul etmek gerekir. Bu bölümde ilk, orta ve yüksek öğrenim okullarındaki rehberlik ve danışma faaliyetlerinin özelliklerine dokunulacak ve bu faaliyetlerle ilgili olarak öğretmenlerin görev-içi yetiştirilmeleri üzerinde durulacaktır.

İLK ÖĞRENİM OKULLARINDA REHBERLİK İHTİYACI

Rehberlik faaliyetleri, esas itibariyle, demokratik bir toplumda orta öğrenim çağındaki gençlerin bir meslek sahibi olmalarına yardım fikrinden doğmuştur. Fikir, daha çok, yüksek öğrenim okullarında uygulama ve gelişme alanı bulmuştur. Oradan orta öğrenim okullarına geçmiştir. Yıllar geçip rehberlik kavramı aydınlığa kavuştukça, rehberlik faaliyetleri de "meslek rehberliği" anlamından çıkıp bireyin bütünlüğünü kapsıyan daha geniş bir şekil almış; sadece problem kişileri değil bütün bireyleri hedef tutmuş; yalnız danışmanların yürüteceği bir görev değil bütün okul personeli ve velilerin katılacağı bir yardım faaliyeti haline gelmiştir. Uzun zaman, bu iki okul seviyesine has kalmış olan öğrenci kişilik hizmetleri faaliyetlerinin son yıllarda, ilkokulların bünyesinde de yer alması ihtiyacı üzerinde daha çok durulmaya başlanmıştır.

Rehberlik ve danışma faaliyetlerini ilkokula kaydıran bazı önemli, sebepler vardır. Bu kitapta daha önce de ısrarla belirtildiği gibi, birey bir bütündür. Onun gelişmesi, devamlı bir oluşumdur. Bu sebeple, birey, yalnız orta ve yüksek öğrenimde değil, ilk öğrenim yıllarında da birçok gelişme problemleri ile karşılaşmaktadır. Bu problemlerin, çözümünde sistemli yardıma ihtiyaç vardır. Sonra, rehberlik, yalnız: problem çocuklara yapılan bir yardım değildir. Normal veya problemsiz çocukların da gelişme ve uyum oluşumunda yardıma ihtiyaçları, vardır. Bu sebeple, bütün öğrencilere uzanan rehberlik faaliyetleri, ilk öğrenim seviyesini de içine alacaktır. Keza, okullarımızdaki kalabalık, sınıflarda, öğrenciler kaybolmaktadır. Onlarla daha yakından ve kişi olarak meşgul olmak gerekmektedir. Öğretmen bu yakın teması ancak, öğretim faaliyetlerinin dışında rehberlik faaliyetleri ile kurup onların; gelişme ve uyumlarına yardım edebilir. Bundan başka, gerek problemler, gerekse özel kabiliyetler ne kadar erken belirlenip ona göre tedbirler alınırsa, eğitim o kadar çok verimli olacaktır. Böylece bir problemin kökleşip dallanıp budaklanmadan çözümlenmesi daha kolay olmakta ve topluma daha ucuza mal olmaktadır. Bu, aynı zamanda, bireyin en iyi gelişme ve uyum imkânı bularak şahsiyet bütünlüğüne-kavuşmasına-yardım etmektedir. Üstün kabiliyetler, daha ilkokul yıllarında bulunup çıkartılabilirse, gelişmeleri daha çabuk olacağı gibi, ileriki yılların olumsuz faktörlerinin etkisiyle, bu kabiliyetler daha keşfedilmeden kaybolma tehlikesine düşmeyecektir. Bu sebeple de ilk öğrenim okullarında rehberlik programına ihtiyaç hasıl olmaktadır. Bir önemli nokta daha, ilk öğrenim yıllarında çocuğun okul ve öğrenim hakkında edineceği izlenim ve yaşantı, onun bütün öğrenim hayatını, dolayısıyla yetişkinlik hayatını etkileyecek niteliktedir. O halde, çocuğun en iyi bir gelişme ve uyum atmosferi içinde okula başlaması gerekir. Bu hususta ilkokul rehberlik programı, eğitim programına geniş-yararlar sağlama imkânına sahiptir.

İLK VE ORTA ÖĞRENİM OKULLARINDA REHBERLİK HİZMETLERİNİN BAZI BAKIMLARDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Rehberliğin dayandığı temel prensipler bakımından ilk ve orta öğrenim okullarındaki rehberlik programları arasında bir fark gözetilmemesi fikri akla gelebilir. Bu bakımdan da ilkokullardaki rehberlik programının orta öğrenim rehberlik programındaki aynı servislerden oluşacağı düşünülebilir. Bu düşünce, prensip olarak doğru olmakla be-

raber, uygulama alanında, her iki okul seviyesindeki rehberlik programlarının bazı özellikler göstereceğini de kabul etmek gerekir.

İlk ve orta öğrenim okullarının programları arasındaki farkları gerektiren temel sebepleri şöyle gruplandırabiliriz: 1) Öğretim sistemleri arasındaki ayrılık ve benzerlikler, 2) her iki seviyedeki öğrencilerin özellikleri, ve 3) okulların amaçları.

Her şeyden önce, ilkokulda her sınıfın bir öğretmeni vardır. Bir sınıftaki çocuklar, çeşitli konuları aynı öğretmenle incelemektedir. Diğer bir ifadeyle, çocuklar, okulda hep aynı öğretmenle beraber olmaktadır. Halbuki orta öğrenim kademelerinde, ders konularına göre uzmanlaşmalar olmuştur. Her dersin ayrı öğretmeni vardır. Hatta liselerde, aynı gruba giren derslerin bile (meselâ fizik ve kimya) ayrı öğretmenleri vardır. Bir öğretmen, bir sınıfı dersin programındaki yerine göre, haftada ancak bir iki saat görebilmektedir. Çocuklar, yalnız bir öğretmenin sistemi ile değil birçok öğretmenlerin metot ve istekleriyle karşılaşmaktadırlar, ilkokulda, bir öğretmenin kendi sınıfında kolaylıkla yapabileceği rehberlik faaliyetlerini, orta öğrenim öğretmeni yapamaz. Meselâ ilkokul öğretmeni, öğrencilerini çeşitli faaliyetlerde görme ve gözlemleme imkânlarına sahiptir. Çocukları daha iyi tanıyabilir. Orta öğrenimde ise bu tanıma faaliyetleri için daha sistemli planlamalara ihtiyaç olacaktır.

İkinci önemli fark kaynağı da ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerin gelişme özellikleridir. Gerçi her iki okul seviyesinde de çocuklar büyüme ve gelişme oluşumu içindedir. Fakat ana okulu dahil ilk öğrenim yıllarındaki gelişme ile orta öğrenim yıllarındaki gelişmenin tabiatlarında farklar vardır, ilk öğrenim yıllarında çocuk, bedensel bir varlık olarak, psikolojik bir varlık olarak ve sosyal bir varlık olarak gelişmektedir. Bu gelişmeler genellikle bir karar devam etmektedir. Halbuki orta öğrenim yıllarının özellikle ilk devresinde süratli bir gelişme hasıl olmaktadır. Kısa süre içinde süratli büyüme ve gelişmeler olmaktadır. Meselâ boy süratle uzamakta; kısa bir bulûğ süresi içinde ses değişmekte, vücut hatlarında cinsellik özellikleri kesin şekillerini almaya başlamakta; gencin ilgileri değişmekte; istikbal endişesi kendini göstermektedir. İlk öğrenim yıllarında ev çevresinden taşarak, okul çevresi, arkadaş grubu, mahalle çevresi gibi yeni sosyalleşme görgü ve denemelerine giren çocuk, birçok yönlerden büyükleri taklit etmekte, birçok değer hükümlerini olduğu gibi kabul etmektedir. Halbuki orta öğrenim yıllarında genç, bir özdeşme yani kendi kişiliğini bulma (bu-

tünlüğe kavuşma) çabası içindedir. Kendine bir meslek seçme, bir hayat ülküsü ve felsefesi geliştirme, karşıt-cinsle tatminkâr ilişkiler kurabilme gibi gayretler gencin önemli problemleri olmaktadır. İlköğretim yıllarında çocuk henüz dil maharetleri yönünden gelişmemiştir. Görgüleri zengin değildir. Henüz olgunlaşmamıştır. Bu sebeple çocuk, söylemekten ziyade göstermeyi zorunlu kılmaktadır (Garry, 1963, s. 8).

O halde, her iki devrede ayrı özellik taşıyan öğrencilerin, ayrı sorunları olacak demektir. Bu sebeple, bu iki seviyedeki rehberlik faaliyetlerinin farklı özellikler göstermesi beklenen bir sonuçtur. Meselâ meslek rehberliği, orta öğrenim rehberlik faaliyetlerinin çok önemli bir yönünü oluştururken, ilkokul rehberlik programı, daha çok psiko-sosyal gelişme üzerinde ısrarla duracaktır. Çocuklara, belli meslekleri etrafıca göstermekten ziyade "bir meslek seçmek gereği" fikrini kavramlarına yardım edecektir. Eğitsel rehberlik faaliyetleri orta öğrenimde, meslek rehberliği ile beraber veya ilişkili olarak yürütülürken, ilk öğrenimde daha çok çocukların, okuma, yazma, konuşma, hesap gibi vasıta hünelerde ustalık ve kolaylık sağlamalarına yönelmiş olacaktır.

Üçüncü önemli fark kaynağı da ilk ve orta öğrenimin ulaşmaya çalıştığı amaçlar arasındaki farklardır, tik öğrenimin temel amaçları şu dört nokta etrafında toplanabilir: 1) Okuma, yazma, konuşma, hesap gibi vasıta hünelerinin öğretilmesi, 2) büyümekte olan çocukların gittikçe genişleyen bir çevre içinde sosyalleştirilmesi, yani çocukların sosyal bir varlık olarak bulundukları kültürün kendilerinden beklediği hayat rollerinin, karşılıklı ilişkiler tarzının, beraber çalışma alışkanlıklarının vs. öğrenilip geliştirilmesi, 3) çocuğun, bir biyo-psiko-sosyal varlık olarak kendini ve aynı zamanda çevresini realist bir gözle tanıyabilmesi, ve 4) çocuğun biyo-psiko-sosyal gelişmesinin normal bir seyir takip etmesinin sağlanması.

Orta öğrenimde ise, ergenin kişilik bütünlüğünü kazanması (özdeşme), yetişkinler iş dünyasına hazırlanması, özel kabiliyetlerinin geliştirilmesi, kendini dil ve sanatla ifade edebilmesi, özellikle lise yıllarında yüksek öğrenim için hazırlanması vs. daha çok ağırlık kazanmış olan amaçlar olmaktadır. Konu alanlarına göre uzmanlaşmalar olmaktadır. Ohalde rehberlik programı da, iki okul seviyesinin değişik amaçlarına hizmet edebilecek ayrışmayı göstermek zorundadır. Rehberlik programındaki faaliyetler, bu değişik amaçlara paralel olacaktır. Bu sebeplerle/ rehberlik programından, her iki okul seviyesinde de aynı fonksiyonu beklememek gerekir.

İLK ÖĞRENİMDE REHBERLİK PROGRAMI

İlkokulda öğrenimin belirgin bir özelliği, bir sınıfın eğitim sorumluluğunu tek bir öğretmenin üzerine almış olmasıdır. Öğretmen, her ders aynı öğrencilerle beraber çalışmaktadır. Onları hem daha yakından tanımak, hem de onları gerek öğretimi gerekse hal ve tutumu ile daha çok etkilemek imkânına sahiptir. Diğer bir özellik de, bu yıllarda öğrencilerin problemlerinin henüz derinleşmemiş olmasıdır. Bu sebeple, ilkokulda rehberlik programı, öğretmen üzerine daha çok dayanacaktır.

İlkokulda rehberlik programı, öğretmen - rehber öğretmen veya sınıf öğretmeni - danışman ve baş danışman diye sıralanabilecek örgüt kademelerinden ziyade sınıf öğretmeni - danışman kademelerine dayanacaktır, ilkokul rehberlik programında gerçi bir danışman vardır. Fakat, bunun belli başlı fonksiyonu, rehberlik programını örgütlemek sınıf öğretmenlerinin faaliyetlerini koordine etmek, onların rehberlik çalışmalarını kolaylaştıracak araçları ve imkânları hazırlamak, zaman zaman kendisine havle edilmiş uyumsuz öğrencilerin terapisiyle uğraşmak, sınıf öğretmenleri ile veliler ve çevre arasında bağlantı kurma işini yürütmek, görev-içi yetiştirme faaliyetlerini organize etmek, hiçbir sınıf öğretmenin kendi yetki ve sorumluluğuna girmeyen rehberlik çalışmalarını yürütmektir. Bunların dışında, öğrenci ile karşı karşıya cereyan eden rehberlik faaliyetlerini, sınıf öğretmeni yürütecektir. Görülüyor ki ilkokulda öğretmen, rehberliğin her bakımından temel dayanağı halinde bulunmaktadır.

10. Bölümde incelenen temel rehberlik servisleri, ilkokul rehberlik programının da temel servisleri olmakla beraber, bu servislerin ağırlık verdiği faaliyetler değişmektedir. ilkokul çocuğunun özellikleri, öğrenimin cereyan tarzı ve amaçları yönünden, temel rehberlik servislerinin birbirlerine göre önem dereceleri değişmektedir. Örneğin, rehberlik programının 5 temel servisinden Bireyi Tanıma Servisi, ilkokul rehberlik programının en çok önem kazanan bir servisi olmaktadır. Buna karşılık Bilgi Servisi, özellikle meslek rehberliği yönünden, orta öğrenim okullarındaki kadar yakın bir ihtiyaç önemini kazanmamaktadır.

İlkokul yıllarında da meslek bilgilerine ihtiyaç olacağı aşikârdır. Fakat bu yıllarda çocuğa yapılacak meslek rehberliği daha ziyade genel mahiyettedir. Çocuk, iş dünyasının genel hatları yani genel iş grupları hakkında bilgi sahibi yapılır. Orta öğrenimde ise genç belli bir işe

girme hazırlığı içindedir, İlk öğrenim rehberlik programında bilgi servisinin ağırlık noktası, bireyi tanımak ve bireyin kendini realist bir şekilde anlamasına yardım etmek için ona kendi hakkında toplanmış objektif bilgileri verme işi olmaktadır.

Danışma hizmetleri, danışman'ın terapi faaliyetlerini orta öğrenimdeki kadar gerekli kılmamaktadır. Çocuğun problemi henüz çok başlangıçta olacağı, yani henüz kökleşmemiş ve karmaşılaşmamış durumda olduğu için sınıf öğretmenin kısa süreli danışma çalışmaları ile veya grup içinde halledilebilecek durumda olacaktır. Yerleştirme hizmetleri, ilkokul öğrencisini bir işe yerleştirmekle değil, bir birey olarak olgunlaşma ve sosyalleşme oluşumu içinde bulunan çocuğun, bir yukarı olgunluk seviyesine geçmesine ve oraya uyum sağlamasına yardım işiyle ilgilenir. Meselâ çocuğun ev çevresinden okul çevresine geçişi önemli bir basamaktır. Buradaki oryantasyon faaliyetleri çocuğun ileriki öğrenim hayatını etkileyebilecek değerdedir. Sonucu - izlemek hizmetleri de daha çok çocuğun gelişme kademelerindeki uyum durumu ile ilgilenir.

Buna karşılık ilkokulda rehberlik programı, kendine özgü bir hiz-met grubuna daha sahiptir ki bu da velilerle çalışma faaliyetleridir.

Bu genel açıklamalardan sonra ilkokul rehberlik servislerinin daha çok üzerinde duracağı faaliyet gruplarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Bireyi tanıma : İlkokul yıllarında devamlı olarak gelişmekte olan çocuğu objektif olarak tanımak, rehberlik programının en önemli çabalarından biridir. Devamlı gelişme oluşumu içinde bulunan çocuğun gelişme doğrultusunu yordamlayabilmek (ön-tahmin yapabilmek), gelişmesini engelleyici faktörlere karşı tedbirler alabilmek, onun özel niteliklerini zamanında saptayarak gerekli gelişme ortamını sağlayabilmek, kendi hakkında realist bir görüş geliştirebilmesine yardım edebilmek için birey hakkında sistemli ve objektif bilgi toplamak gerekmektedir. Bu amaçla sınıf öğretmeni, her çocuğu gözlemler. Gerekli testleri uygular. Çocukla okul öncesi gelişmesine, ev ortamına, ailenin gözlemlerine ait veliler ve başka kaynaklardan bilgiler toplar. Bu bilgileri, sistemli bir şekilde değerlendirir ve toplu dosyaya kaydeder.

2. öğrencinin kendisini objektif bir şekilde tanıması: Çocuğun kendisi hakkında da realist bir fikir geliştirmesi, onun gelişme oluşumunun bir parçasıdır. Kendi yetenek ve imkânlarını bilmesi, ona gelişme hedefleri sağlayacaktır. Hatta birçok konularda kendine güvenini artıracaktır.

7. Danışma: Çocuğun gelişmesine doğrudan ve bireysel yardım gereğinde çocukla karşılıklı konuşmalar yapılır. Unutmamak lâzımdır ki bu yaşta çocuklar, kendilerini ve problemlerini dilsel yolla ifade etmekte güçlük çekebilirler. Belki oyun terapisi gibi terapötik metotlardan yararlanılarak danışma faaliyetleri yürütülebilir. Daha önce de işaret edilmiş olduğu gibi, ilkokul yıllarında, genellikle, derinlemesine bir danışma faaliyetler ne pek ihtiyaç olmayacaktır. Olduğu takdirde, bu çeşit vakalar başka yetkili kaynaklara havale edilir.

Bazı velilerin de çocukla birlikte danışmaya katılmasına ihtiyaç olabilir. Çocuk için veliye psikolojik yardım gerekebilir.

8. Müfredat programına katkı - öğrenciler hakkında etraflı bilgilere sahip olan rehberlik programı, müfredat programı geliştirilmesinde ve yenileştirilmesinde program yapıcılara ve idarecilere birçok somut bilgiler ve görüşler vermek suretiyle müfredatın çocuk ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesini sağlayabilir.

9. Velilerle çalışma : ilkokul rehberlik programı, velilerle sıkı bir bağlantı kurmak zorundadır. Burada iki önemli amaç vardır: Çocuk, zamanın önemli bir kısmında ailesi ile beraberdir. Çocuk hakkında daha etraflı bilgi sağlamak hususunda ailenin büyük yardımı olabilir. Aile, tabiatıyla, bilgi için başvurulacak önemli kaynaklardan biridir. Diğer taraftan, çocuk hakkında objektif ve sistemli bilgileri aileye sağlamak suretiyle ailenin, çocuğu daha gerçekçi bir gözle görebilmesine, çocuğu olduğu gibi kabul etmesine ve çocuğun gelişimi ve geleceği için gerekli tedbirleri zamanında almasına yardım edilir. Bu sebeple, velilerle sistemli bir şekilde görüşme ve beraber çalışma, ilkokul rehberlik programında özel bir yer tutar.

10. Görev - içi eğitim çalışmaları: Rehberlik ve danışma faaliyetlerini yürütecek öğretmenin, daha etkili olabilmesi için, rehberlik bilgi

-ve becerilerinin geliştirilmesi gereklidir. Bu, özellikle ilkokul rehberlik programının önemli bir hizmet grubu olmaktadır. Zira rehberlik ve danışma faaliyetlerinin daha çoğu onun omuzlarındadır. Görev - içi eğitim çalışmaları, velileri de içine alabilir. Bu konu, önemi dolayısıyla aşağıda ayrıca incelenecektir.

Orta öğrenimdeki rehberlik ve danışma faaliyet programı, bu kitapta zaten genişçe kapsanmış olduğuna göre, burada orta öğrenim için ayrıca bir bölüm açmaya gerek görmüyoruz. Şimdi Yüksek öğretimde rehberlik ve danışma programına bir gözatabiliriz.

YÜKSEK ÖĞRETİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER

Yüksek öğretimde psikolojik hizmetler, esas itibarıyla temelde aynı felsefî görüş ve ilkelere dayanmaktadır. Fakat 1) kapsadığı öğrenci popülasyonunun özellikleri, 2) yüksek öğrenim kurumlarının genel orta öğretimden farklı olan amaçları, ve 3) fakülte ve yüksek okullardaki eğitim - öğretim fonksiyonunun işleyiş ve sunuluş tarzı bakımından bazı değişik yaklaşımlar ve örgütlenmeye de gerekli kılmalıdır.

Yüksek öğrenim gençliği, insan hayatında ergenlik çağıının son dönemini yaşamakta veya aşmakta olan bir popülasyondur. Bu dönemin ihtiyaç ve problemleri de tabiatıyla, önceki gelişme çağlarının ihtiyaç ve problemlerinden farklıdır. Yüksek öğrenim gençliği, ev ve aile nüfuzundan çıkmakta, içendi başına karar verme ve sonuçlarının sorumluluğunu yüklenme durumundadır. Öğrenim süresince barınma, beslenme, akademik basan, kız-erkek ve arkadaş ilişkileri, flört ve aile kurma, mâlî destek, sağlık gibi bir çok sorunları halletme, şahsiyet bütünlüğü ve kimlik kazanma, kendini girdiği bir meslek için yetiştirme gibi sorunları en uygun tarzda çözümüyle ile yükümlüdür. Kendisinin, toplumun ve insanlığın sosyolojik, politik ve ekonomik sorunları onu daha yakından ilgilendirmekte ve düşündürmekte, hatta üzmetmektedir, örf ve âdetler, değerler, inançlar, tavırlar, davranışlar üzerinde daha bilinçli bir şekilde kafa yormaktadır. Kimliğini bulmaya çalışmaktadır. Orta öğrenimde çocuk için bir meslek seçimi problemi varken yüksek öğrenimde genç, meslek seçme durumundan ziyade, girmiş olduğu öğrenim programının hedeflediği meslekte yetişme ve mezuniyette iş bulma sorunlarıyla doludur. Bütün bu ve benzeri sorunların çözüm karar ve plânlarında asıl yetkili ve sorumlu olan gencin kendisidir. Bu yetki ve sorumluluklarda gencin desteğe ihtiyacı vardır (Sorunlar için BAK. Tan, 1954; Semin, 1964; Gökçe, 1971; Ekşi, 1982).

Yüksek öğretim, amaç itibarıyla, ilk ve orta öğretimde verilen genel eğitim amacından farklıdır. Yüksek öğrenim, gençlere, belli iş alanlarında derinlemesine ve yüksek aşamada alanla ilgili bilgi, beceri, tavır ve davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır. Meselâ doktor, mühendis, öğretmen, hukukçu, yönetici, sanatçı... yetiştirmeye çalışır.

Yüksek öğretimin işleyiş tarzı da farklıdır. Yüksek öğretimde aynı fakülte'deki öğrencilerin bile öğrenim programları farklı olabilir. Bir derste beraber olan öğrenciler, başka bir derste ayrı bir grup içinde olabilirler. Onun için yüksek öğrenimde sınıf - öğretmenliği, rehber-öğretmenlik gibi hususlar işlemez. O halde yüksek öğretimde üniversite

gençliğinin ihtiyacı olan psikolojik hizmetlerin örgütlenme ve sunuluşunu da ona göre şekillendirmek gerekmektedir.

Yüksek öğrenimde öğreticiler, ön planda, alanlarındaki bilgi, becerileri ve meslek tavırlarını öğrencilerine kazandırmayı hedef almaktadır. Gençlerin kişisel-psiko-sosyal problemleriyle uğraşmaya ne vakitleri vardır, ne de düzen ona göre kurulmuştur. Esasen yüksek öğrenimdeki öğreticilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlik formasyonu (pedagojik formasyon) bilgi ve becerilerini almadan öğretim işine girmiş bir meslek grubudur. Bunların öğrenci "psikolojik hizmetler" görüş ve faaliyetlerine oryante edilmeleri başlı başına ayrı bir iştir ki şimdiye kadar hiç bir Türk üniversitesi buna teşebbüs etmemiştir.

O halde, yüksek öğretimde psikolojik hizmetlerin örgütlenmesini daha farklı bir çerçeveye oturtmak gerektiği anlaşılmaktadır. Yüksek öğretimde öğrenci kişilik hizmetleri, öğrencinin okula kaydından, barınma, beslenme, sınav, not, basan, sağlık, spor, sosyal faaliyetler, psikolojik danışma... gibi çok geniş bir alana uzanmaktadır. Kitabımızın 3. Bölümünde rehberlik ve danışma çalışmalarının Türkiye'de gelişme tarihçesinden bahsedilirken üniversitelerimizdeki gelişmeler de açıklanmıştır. Buradaki bilgilerden anlaşılacağı gibi üniversitelerimiz, «öğrencilerin psikososyal sorun ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için üniversite bünyelerinde bir *mediko - sosyal merkeze* yer vermişlerdir. Bundan maksat, yüksek öğrenim gençliğinin ihtiyaç duyduğu öğrenci kişilik hizmetlerini verebilmektir. Fakat bu hizmetleri isim olarak harekete geçirmek veya geçtiğini farzetmek yeterli değildir. Kitabımızın ilk bölümlerinde de belirtmiş olduğumuz gibi, bu hizmetlerin rehberlik anlayış ve görüşü hakim olan bir yaklaşımla, programlı bir şekilde ve işinin ehli uzman kadroyla sunulması gerekmektedir. Meselâ gencin okula kabulü, kaydı, derslere başlaması, öğrencide bezginlik yaratmayacak, hatta onun yeni öğrenime iştiaqla başlamasını sağlayacak "bir düzen içinde sunulması planlanabilir. Yeni öğrenciler için bir oryantasyon (duruma - alıştırma) programı planlanabilir.

Yüksek öğrenimde bu plânlama ve çalışmaları yapacak bir örgütlenmeye ihtiyaç vardır. Bu örgütlenme için en uygun ve tabii yer, mediko - sosyal merkez denen yerdir.

Şunu da burada hemen kaydedelim ki üniversitelerimizde öğrenci popülasyonunun psiko-sosyal ihtiyaçlarına cevap vermek için kurulan "bu öğrenci kişilik hizmetleri örgütüne mediko-sosyal merkezi adını vermek talihsizlik olmuştur. Çünkü merkezin kadrosu hemen tamamen hekimlerden oluşmuş ve merkezin başına bir psikolog veya öğrenci

kişilik hizmetleri uzmanı değil, bir hekim konmuştur. Merkez de hemen bir tıp kliniği karakterine dönüşmüştür. Bazı üniversiteler psikolojik hizmetleri bu kuruluş içinde örgütlemeye teşebbüs etmişlerse de başarısız olmuşlardır. Çünkü merkezin başındaki hekim örgüt bünyesindeki bütün birimleri kendi egemenliğinde görmüş ve bu yönde çalışmaya girmiş ve dolayısıyla üniversite bünyesinde örgütlü ve düzenli bir öğrenci kişilik hizmetleri programı yürürlüğe konamamıştır. Sözü edilen bu önemli yanlışlığın kolayca düzeltilebilmesi mümkündür, öğrenci Kişilik Hizmetleri Merkezinde (Mediko - Sosyal Merkez) bedensel sağlık da psikolojik sağlık birimi gibi birimlerden biridir ve bunların birbirleriyle yakın ilişki ve ahenk içinde çalışmaları lâzımdır.

Yüksek öğrenimde psikolojik hizmetleri iki ağırlık merkezi çerçevesinde düşünmek uygun olmaktadır 1) Bütün üniversitelerin fakülte ve bölümleri bünyesinde *akademik danışmanlığın* kurulması ve 2) öğrenci Kişilik Hizmetleri Merkezi olarak (veya daha münasip bir isim olarak) değiştirmek icâbeder.

1) Akademik Danışmanlık :

Akademik danışmanlık, esas itibarıyla öğrencinin girdiği akademik programı aksatmadan, yönetmelik gereklerine uygun tarzda ve başarıyla yürütmesinin denetlenip gözetilmesi için kurulmuş bir müessesedir. Dönem başında kayıt esnasında, öğrencinin, akademik programın gereği olan ve kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bulunan derslere zamanında kaydolmasına, derslerdeki puan ve kredilerinin yönetmelik hükümlerine uygun yürütülmesine bakar. Başarısız olunan derslerin zamanında telâfisi ile öğrencinin dönem kaybı önlenmeye çalışılır. Akademik danışmanlık, bir bakıma, akademik alışın yüksek öğrenim amaçlarına uygun olarak sağlanması yoluyla yönetime hizmet etmektedir. Ama öbür taraftan da öğretim üyesi ile öğrenci arasında bu ilişki yürütülürken birçok rehberlik ve danışma fırsatları ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple, akademik danışmanlık, üniversite öğrenci kişilik hizmetleri bünyesinde çok önemli ve etkili bir noktada bulunmaktadır.

Akademik danışman, hiç değilse her dönem başında öğrenci ile karşı karşıya gelmekte; onunla yüz yüze konuşarak onun fikir ve duygularını, ilgi ve ihtiyaçlarını, sorun ve sebeplerini dinleme, anlama, yol gösterme durumundadır. Kaldı ki öğrenci isterse kayıt zamanı dışında da danışmanı ile kendi durumunu görüşmek, onun fikir ve yardımını almak imkânına sahiptir. Akademik danışman olan üniversite öğretim elemanı bir rehberlik ve danışma uzmanı değildir. Ama danış-

manı olduğu öğrencide gördüğü bir sorunun çözümü için onu ilgili kaynaklara yönlendirebilir. Yüksek öğretim kurumunun ilgili kaynaklarını sorunlardan haberdar edebilir. Bazı hallerde öğrenciye moral ve cesaret verebilir. Bazı basit ve yüzeysel problemlerin çözümünde kendisi yardımcı olabilir.

Akademik danışmanlığın bu yönetim ve psikolojik hizmetler fonksiyonunda etkili ve başarılı olabilmesi için (a) akademik birimdeki bütün öğretim elemanlarının (asistandan) profesöre kadar) akademik danışmanlık yükünü paylaşması; b) akademik danışmanlara belli sayının üstünde öğrenci verilmemesi (meselâ her danışman için 15 öğrenciden fazla olmaması); ve c) akademik danışmanların elinde her öğrenciye ait bir akademik dosya bulunması gerekmektedir.

Gerçi hemen bütün yüksek öğretim kurumlarımızda akademik danışmanlık lâfı edilmektedir. Ama birçok yerlerde bu iş zaten yetişmekte ve tecrübe kazanma ihtiyacı içinde olan asistanlara bırakılmaktadır. Ya da bir sınıf seviyesi, öğrenci sayısına bakılmadan, tek bir öğretim elemanının omuzlarına bırakılmaktadır. Bu yük, bazı hallerde 150 -200 kişiyi bulmaktadır. Yani akademik danışmanlık, bir akademik angarya olarak yürütölme durumuna düşürölmektedir. Aslında, öğrencinin başarılı bir akademik gelişme göstermesi, onun sağlıklı ve başarılı bir psiko - sosyal yapıya sahip olmasına çok yakından bağlıdır.

2) Sağlık, Kişilik, Spor ve Kültür Dairesi (Medike - Sosyal Merkez) :

Yukarda bazı yerlerde işaret edilmiş olduğu gibi, üniversitelerimiz bünyesindeki Mediko - Sosyal Merkez, üniversite öğrenci kişilik hizmetlerinin organize edilip sunulacağı bir merkez olarak kurulmuştur, isimdeki *mediko* sözü, bu merkezi yanlış yöne sevkedip tıp merkezi haline getirilmesine yol açmıştır. Dileyelim ki bu yanlış terim en kısa zamanda değiştirilip faaliyetler niteliğine uygun bir isme kavuşturulur.

Üniversite Öğrenci Kişilik Hizmetleri, söz konusu bu merkez bünyesi içinde organize edilerek, bütün öğrenci kesimine hitap eden etkin "bir merkez haline getirilebilir. Bu amaçla, Marmara Üniversitesi'nde geliştirilmiş ve kısmen uygulanmakta olan bir projeyi, bir misal olarak burada açıklayalım.

Marmara Üniversitesi Mediko - Sosyal Merkezi, adını Sağlık, Kişilik, Spor ve Kültür Dairesi olarak değiştirmiştir. (Aslında bunların hepsi öğrenci kişilik hizmetleri gruplarıdır). Üniversitede öğrenciye sunulacak psikolojik hizmetler, Şekil 17-1'deki şemada gösterilmiştir. Bu

şemada Sağlık, Kişilik Hizmetleri, Spor, Kültür başlıklarının her biri birer birimdir. Birimlerin statüleri birbirlerine eşittir. Biri diğerine egemen değildir. Birimlerin başında alanlara uygun birer uzman vardır. Bunların hepsinin başında da bir Daire Başkanı bulunmaktadır. Birimlerin uzman başkanları, Daire Başkanının başkanlığında bir Danışma Kurulu oluşturmaktadır, işler burada planlanmakta ve koordine edilmektedir.

Bu Daire içindeki Kişilik Hizmetleri Birimi de şu alt birimlerden oluşmaktadır:

1) Danışma Hizmetleri Birimi

Psikolojik, eğitsel ve mesleki danışma hizmetleri sunan bir birimdir. Üniversite öğrencileri arasında da, mesleğini seçmemiş olan, seçtiğinin uygunluğundan emin olmayan ya da başka meslek arayışı içinde fakülte değiştirmek isteyen epey genç vardır. Ergenlik çağıının psiko -sosyal bunalımları veya ideolojik ya da inanç bunalımları olanlar, psiko - patolojik vakalar, nevrozikler üniversite popülasyonu arasında da az değildir. Bu sebeple Danışma birimi yalnız yüz yüze bireysel danışma yapmakla kalmaz, bazı psikolojik taramaları da yaptırmak durumundadır.

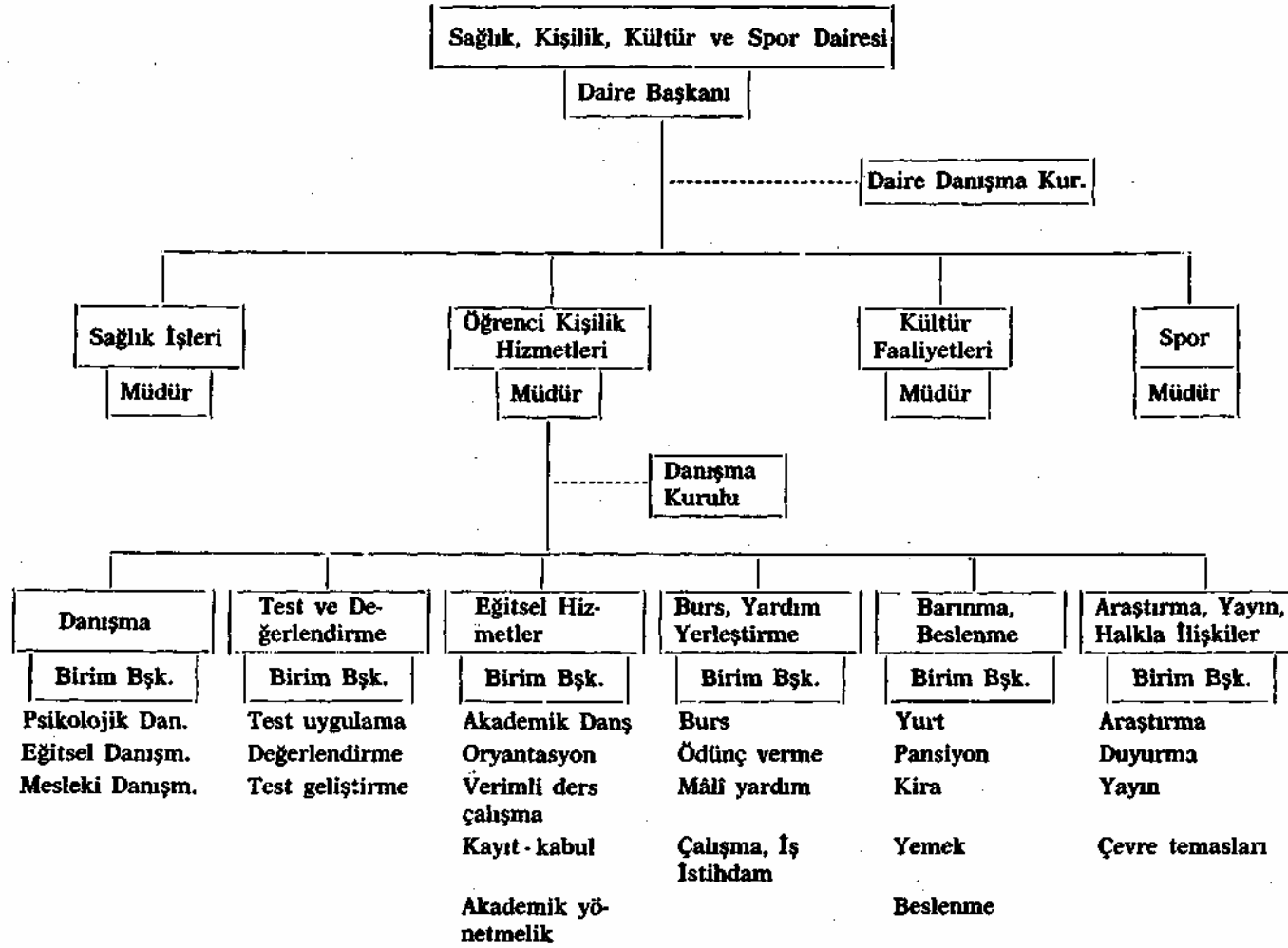
Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İş ve İşçi Bulma Genel Müdürlüğü, iş arayanlara, bilimsel yöntemlerle mesleğe yöneltme hizmeti birimi kurmuştur. Üniversite Danışma Hizmetleri Birimi ve diğer ilgili birimler bünyesi içinde iş ve işçi Bulma Kurumunun bu gayretleriyle iş ve güçbirliği yapılabilir.

2) Test ve Değerlendirme Birimi

Bu birim, kendisine gönderilen danışanlara gerekli psikolojik testleri uygular. Tahlil ve yorumları sonucunda ulaştığı bulguları ilgili birimlere ulaştırır.

3) Eğitsel Hizmetler Birimi

Bu birim, akademik danışmanlık, yeni öğrencilerin oryantasyonu, verimli ders çalışma laboratuvarı, kayıt - kabul işlerinin Öğrenci Kişilik Hizmetlerini ilgilendiren yönlerinde faaliyet gösterir, ilk ağırlık, fakültelerde ve dolayısıyla onların Bölümlerinde akademik danışmanlık faaliyetlerinin etkili biçimde çalışmasına verilir. Tabiatıyla bu birimin Bölüm ve akademik danışmanlarla olan ilişkisi ancak koordinatörlük ve danışma niteliğinde olmak durumundadır. Asıl yaptırım sorumluluğu ve yetkisi dekanlık ve bölüm başkanlıklarındadır.



17-1 Şekil: Üniversitede Psikolojik Hizmetler Örgütü Şeması

4) Burs, Yardım ve Yerleştirme Birimi

Çeşitli kurum ve kuruluşlardan burs imkânları sağlamak, bu burslara uygun öğrencilerin seçimine yardımcı olmak, malî yardıma ihtiyacı olanlara ödünç veya karşılıksız para yardımı sağlamak, çalışan fakat çalışma zorunda olanlara üniversite içinde veya dışında çalışma imkânları bulmak, mezuniyetten sonra istihdam hedeflerine yardımcı olmak gibi faaliyetler bu birimin fonksiyon alanıdır. İş ve işçi Bulma Kurumunun ilgili birimi ile işbirliği yapılır.

5) Barınma ve Beslenme Birimi

Bu birim öğrencilerin, yurt, pansiyon, kiralık oda veya daire, aile yanı, ve beslenme işleri ile ilgilenir. Barınma ve beslenme ile ilgili işlerde gereken aracılık ve yardımları hatta yerine göre kontrolleri yapar. Kredi ve Yurtlar Kurumu ile yakından ilişki kurar, öğrenciye kiralık pansiyon ve evlerin uygun şartlarda olmasına dikkat eder. öğrenciye kiralanacak yerlerin adreslerini öğrencilerin hizmetine sunar. Yurtlarda, öğrenciler arasında kat tanışmanlığı ve çalışma ve işbölümü gibi grup faaliyetlerinin örgütlenmesine yardımcı olur. Üniversiteye ulaşım konusuyla ilgilenir.

6) Araştırma, Yayın ve Halkla İlişkiler Birimi

Bu birim öğrenci Kişilik Hizmetlerinin çeşitli bilimlerinde yapılan araştırmaları koordine eder; yayınlar. Üniversite katalogunu yayınlar. Gerekli duyuruları yapar. Çevreyle ilişkilerin en etkili biçimde yürütmesi için gerekli temasları sağlar. Üniversite ile çevre arasındaki ilişkileri geliştirir .

(*) Bu Birimler ve örgütlenme hakkında daha fazla bilgi için BAK:

Hasan Tan, Üniversitemizde Psikolojik Hizmetler: Marmara Üniver-sitesi'nde Bir Girişim ve Düşündürdükleri, *Yüksek öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı, 20-28 Mayıs 1987, Ankara* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 1989.

ÖĞRETMENİN REHBERLİKTE GÖREV-İÇİ EĞİTİMİ

Hangi okul seviyesinde olursa olsun, öğretmen veya öğretim üyesi rehberlik çalışmalarında önemli bir unsurdur. Rehberlik programının başarısı, geniş ölçüde, onun rehberlik konusundaki bilgi, anlayış ve maharetlerine dayanmaktadır. Biz burada daha ziyade ilk ve orta öğrenim öğretmenlerinin görev-içi yetiştirilmelerine ağırlık vereceğiz, öğretmen, meslek eğitimi sırasında rehberlik ve danışma bilgi ve becerilerini pek öğrenmiye fırsat bulamamıştır, öğretmen yetiştirme programlarının çoğunda rehberlik ve danışma konusu ya hiç yoktur veya çok kısa ve yüzeysidir. Bu sebeple, hangi okul seviyesinde olursa olsun öğretmenin rehberlik ve danışma konusunda görev-içi eğitime tâbi tutulması gerekmektedir.

Görev-içi eğitim (hizmet-içi veya iş başında eğitim), öğretmene, bir yandan öğretmenlik çalışmalarına devam ederken kurslar, konferanslar, seminerler yoluyla verilecek eğitimidir. Meslekteki gelişmeleri, yeni anlayış ve metotları ve yeni denemeleri göstermek, öğretmenleri meslek yönünden tazelemek için görev-içi eğitime her zaman ihtiyaç olacağı tabiidir.

Rehberlikte görev-içi eğitim çeşitli yollarla yapılabilir: a) Eğer civarda rehberlik konularını okutan bir yüksek okul veya üniversite varsa, öğretmenler, o dersleri takip edebilirler. b) Okul içinde bir uzman tarafından yönetilen kurslar tertip edilebilir, c) Dışardan davet edilecek bir kaynak - şahsın katılması ile öğretmenler rehberlik semineri yapabilirler, d) Okulun öğretmenleri, özel alâkalarına göre, okulda 'karşılaşılan pratik problemleri hal için özel gruplar oluşturarak çalışabilirler, veya e) Tüm öğretmenler kurulu, rehberlik ve danışma konusunda hazırlanmış bir programa göre öğretmenler toplantısı yapabilir.

Bazı gayretli idareci ve müfettişlerin teşvikiyle veya öğretmenlerimizin isteğiyle zaman zaman bazı okullarımızda görev-içi eğitim faaliyetlerine girişilmektedir. Çoğu zaman da bu faaliyetler, yanda kalmaktadır. Görev-içi eğitiminin başarısını engelliyen bazı önemli sebepler şunlar olmaktadır. (Off. Ed., 1950, s. 10):

Görev-içi eğitim çalışmaları, zaten yüklü olan öğretmene yeni bir yük olmaktadır. Görev-içi eğitime katılmaları bir emirle bildirilmektedir, öğretmen bu çalışmaların amacından ve sonunda nasıl kullanılacağından haberdar olmamaktadır. Bu çalışmalar, ekseriya öğretmenin evine ve okul-dışı işlerine ayıracağı zamanlara (meselâ Cumartesi, Pazar günlerine veya akşam saatlerine) konulmaktadır. Bazı okullar da bu faaliyete bir gösteriş olarak girmektedir.

Belirtilen bu hususlar dikkate alınırsa, bir görev-içi eğitim faaliyeti için şu hususları önermek mümkündür:

Faaliyetler, normal okul saatleri içinde (hiç değilse önemli bir kısmı) olmalıdır.

Konular, öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarından doğmuş olmalıdır.

Çalışmaların maliyeti ve yönü hakkında öğretmenlerin fikri olmalıdır.

Öğretmenler bu çalışmalar için motive edilmeli fakat zor inanmama-lıdır. Bununla beraber ekseriyetin katılması sağlanmalıdır.

Okul müdürü bu faaliyetlere yakından ilgi göstermeli ve destek olmalıdır.

Kaynak kişilerden yararlanma fırsattan aranmalıdır. Çalışmalar belli bir plan ve programa göre yürütülmelidir. Çalışmalar değerlendirilmelidir.

Okulun bünyesi içinde yürütülecek görev-içi rehberlik çalışmalarını şu beş aşamada düşünmek doğru olur (Bak: Miller, 1961 s. 97-106, ve Off. Ed., 1950):

1) Öğretmen ve öğretim üyelerinin görev-içi eğitim faaliyetlerine "hazır" olup olmadıklarının belirlenmesi: öğretim personelinin böyle bir arzusu olup olmaması, programın başarısını etkiler. Onun için, bu "hazır olma" seviyesini etkileyen faktörleri etraflıca düşünmek gerekir, öğretim personelinin ilgileri, halen yapılmakta olan rehberlik faaliyetleri ve bunların eksik veya aksıyan yönleri, bu faaliyetleri yürüten öğretmenlerin miktarı, çalışmalar için okul içindeki ve dışındaki kaynak şahısların kimler olabileceği, öğretmenlerin şimdiki rehberlik bilgi ve becerileri, çalışmalar için zamanın mevcut olup olmaması, gereğinde kullanılmak üzere parasal imkânlar gibi faktörler dikkate alınmalıdır.

2) Görev-içi eğitim için ihtiyaçların saptanması: Rehberlik programı ve öğretmenlerin eğitimi için ihtiyaç duyulan konular, gözlemler, öğretim personeliyle görüşmeler, anketler ve ön-toplantılar yoluyla saptanmalıdır. Bu aşamada yapılan çalışmalarda, bütün öğretmenlere ulaşılmalıdır. Yapılan çalışmalar, "bazı öğretmenlerin işgüzarlığı!" izlenimini vermemelidir.

3) Programın planlanması: Üyelerin ihtiyaç ve iteklerine uygun konular, toplanma zamanları ve çalışma tarzı genel hatları ile planlanmalıdır. Kaynak - şahıslarla temas kurulmalıdır. Okul yönetimi, bu çalışmaların organizesi ve yürütülmesinde faal rol alacak şekilde kendini planlamalıdır. Öğretmenlerin çokluğunun katılması yollar düşünülmelidir. Gerekli kitap ve saire gibi araçlar sağlanmalıdır. Çalışmaların nasıl değerlendirileceği, sonuçların nasıl kullanılacağı planlanmalıdır.

4) Programın uygulanması: İyi bir başlangıç yaparak ilgiyi artırmalıdır. Program, katılanların ortak ve kişisel ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde şekillendirilerek yürütülmelidir. Çalışmalar esnasında çaya ve küçük sohbetlere fırsat verecek aralıklar da yaratılmalıdır. Zaman zaman dışardan gelecek şahıslarla veya değişik kişilerle program zenginlik ve renk kazanmalıdır. Gereğinde rehberlik çalışmaları olan bazı okullar ziyaret edilmelidir.

5) Görev-içi eğitim programının değerlendirilmesi: İşin bu cephesi, iki safhada düşünülmelidir: a) Görev-içi eğitim çalışmalarının saptanmış amaçlara uygun yürütülmediği; hangi noktaların başarılı olduğu, hangi noktalarda ileride yeni çalışmalara ihtiyaç olabileceği; katılanların program hakkında genel duygulanımları gibi hususlar olacaktır. Bu tip değerlendirme hemen program bitiminde yapılacaktır, b) Görev-içi çalışmalarının, uygulama alanında daha iyi rehberlik çalışmalarına yol açıp açmadığının saptanması olacaktır. Tabiatıyla bu değerlendirmenin yapılabilmesi zaman isteyecektir. Program bitiminden ancak 6 ay veya 1 yıl sonra öğretmenlerin rehberlik becerilerinin etkisi öğrenciler üzerinde görülecektir. Bu hususta da öğretmenlerin kanılarına başvurulabilir.

OKULLARIMIZDA REHBERLİK İÇİN ÖNERİLER

Bugünkü eğitim sistemimiz ve bu sisteme hâkim olup yerleşmiş bazı anlayışlar, rehberlik faaliyetlerine çok geniş imkân sağlamamakla

beraber, bu durum içinde bile rehberlik yapmak imkânları vardır. Türk okullarında rehberlik faaliyetleri için şu genel öğüt ve öneriler yapılabilir:

1. Okullarda yetişmiş danışmanlar bulunmadığına göre, bireysel rehberlik faaliyetlerinden ziyade rehberlik maksatlarını güden grup faaliyetleri, rehberlik programının ağırlık merkezini oluşturabilir.
2. Okul ve sınıf kitaplıkları, öğrencilerin âzami kolaylık ve derecede yararlanabilecekleri hale getirilebilir.
3. Sınıf-dışı faaliyetlerinin büyük bir kısmını oluşturan kollar, daha demokratik bir şekilde ve eğitim ilkelerine uygun olarak yeniden organize edilip çalıştırılabilir.
4. Okul-aile birlikleri, rehberlik amaçları için daha dinamik ,bir hale getirilebilir. Bu birlikler, yalnız *para veren veya toplıyan* bir kuruluş olmaktan çıkartılabilir. Veliler şerefine düzenlenen müsamereler, çaylar, korolar ve benzeri faaliyetlerle okul-aile birliklerinin şimdiki mahiyeti değiştirilerek ev ile okul arasında daha sıkı ve dostane bir işbirliği kurulabilir.
5. Okul yeni açıldığı zaman, özellikle yeni öğrencileri okula ısındırmak için duruma alıştırmaya faaliyetlerine fazla önem verilebilir.
6. Sınıf - öğretmenlikleri gibi, okul-aile birliklerinden sağlanacak velilerle, "sınıf - velilikleri" kurularak, yapılacak rehberlik faaliyetleri için velilerin anlayış ve yardımları sağlanabilir.
7. Derste ve bütün okul faaliyetlerinde demokratik bir hava hâkim kılınabilir; öğrenciler okul işlerinde daha faal bir rol oynayarak yeni bilgi ve beceriler kazanabilirler.
8. Her yıl öğrencilerin sağlık muayeneleri yapıp boy ve ağırlık ölçüleri ve diğer sağlık bulguları, öğrencinin dosyasına kaydedilir.
9. Orta öğrenim okullarındaki sınıf - öğretmenlikleri daha işler ve etkili bir hale getirilebilir.
10. Öğrenim ve meslek alanları için öğrencilere sistemli bilgiler verilebilir.
11. Öğretmenlerin iş-başında yetişmeleri için kurslar, seminerler düzenlenebilir.

BİR SINIF ÖĞRETMENİNE SON TAVSİYELER

1. Ders yılı başında dersinize ilk girdiğiniz zaman hemen ders konusuna başlamayınız. Kendinizi sınıfınıza dostça takdim edip, öğrencilerin de kendilerini tanıtmalarına zaman ayırınız.
2. Öğrencilere, okutacağınız dersin genel sınırları, özellikleri, ileriki hayatta nasıl kullanılabileceği hakkında bilgi veriniz.
3. Çocuklara, dersinize nasıl çalışacakları hususunda yardım ediniz. Dersinizle ilgili olarak karşılaştıktan güçlüklerde onlara rehberlik ediniz. Dersinizle ilgili olarak kitaplıktan nasıl yararlanacaklarını öğretiniz.
5. Dersinizi, mümkün mertebe bireyselleştiriniz. Her öğrenciden aynı basan derecesini beklemeyiniz.
6. Öğrencilerinizin genel yetenekleri, yani zekâ durumları ile dersteki başarılarını karşılaştırınız. Çalışmaları ile zekâ durumları arasında bir denge olup olmadığına bakınız. Zekâsı seviyesinden çok üstün bir basan gösteren çocuk, zekâsının çok altında basan gösteren çocuk kadar bir problemdir. Çünkü bu aşırı basan, bir psikolojik eksikliğin telâfisi olabilir.
7. Öğrenciye yardım hususunda okul idaresi ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapınız.
8. Öğrencilerinizin okuma, oyun ve boş-zaman ilgilerini saptamaya çalışınız.
9. Öğrencilerinizde gözlemlediğiniz değişik davranımların niçin ve nasıllarını araştırınız.
10. Bir problem karşısında, evvelâ öğrencinin durumu nasıl gördüğünü ve bu durum için ne gibi hal çareleri düşündüğünü kendi ağzından dinledikten sonra lüzumlu aydınlatmalara geçiniz.
11. Sınıfınızda demokratik bir hava yaratınız. Grup çalışmalarına önem vererek onlarda "bir gruba ait olma duygusu" yaratınız. Her öğrencinin bir faaliyete katılmasına yardım ediniz.
12. Öğrencilerinize, dersinizde başarısızlıktan ziyade basan zevkini tattınız. Onların başarısızlıklarından daha çok başarılı yönlerini dile getiriniz.

13. Öğrencilerinizde görülecek bedensel ve psikolojik arızaların belirtilerine karşı uyanık bulununuz.

14. Mümkün her fırsatta velilerle temas ederek çocuğun gelişmesinde onların işbirliğini sağlayınız. Onları çocuğun gelişmesinden haberi kılınız.

15. Her öğrenci ile her dönem hiç değilse bir defa mülakat yapınız; dersinizde karşılaştığı güçlükleri, hoşlandığı konuları ve saireyi sorunuz.

EKLER

EK : 1

ÖĞRENCİ TOPLU DOSYASI

Öğ. adı : K E Velisi : Adres değişikliği : Fotograf
Doğum yeri, yılı : Adresi : 1)
Adres : Tif. : 2)
Acil durumlarda görüşülecek kimse : ... Yakınlığı :
Tif. : İş : Değilse baba niçin veli değil?
Baba : Sağ : Ölü :

Gittiği okullar	Okulun adı	Yılları	Ayrılış sebebi			Okulun adı	Yılları	Ayrılış sebebi		
S A Ğ L I K D U R U M U	Boy	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.	19.../...Sf.
	Ağırlık									
	a) Beden arızası									
	b) Görme									
	c) İşitme									
	d) Boğaz									
	e) Konuşma									
	f) Diş									
	g) Diğer									
	Geçirdiği önemli hastalıklar									
Ailede önemli sağlık değişimleri										
Okul öncesi önemli hastalıklar										
Ailede kayda değer sağlık durumu										
Şf- Sınıf										

(Dosyanın dış ön yüzü)

(Dosyanın dış arka yüzü)

[illegible]

A İ L E D U R U M U	Adı		Doğum tarihi	Öğrenimi	İşi ve adresi			Doğum yeri	
	Baba	.....	.....	.....	.....			.....	
	Öz Üv.	.....	.....	.....	.....			.....	
	Anne	.....	.....	.....	.....			.....	
	Öz Üv.	.....	.....	.....	.....			.....	
	Aile nüfusu : .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Kız kardeş .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Erkek kardeş .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Başka .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Anne-Baba	Beraber .....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
Ayrı .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
Boşanmış .....		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
Çocuk kiminle ...		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
Ailenin mali durumu		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
Aile hakkında diğer manidar bilgiler Din, dil; vs.)		.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	
VAK'A KAYDI	VAK'A KAYITLARI ÖZETİ								
	Yıl ve dönem		Tipik davranım ve problemler				Tavsiyeler		
	1) .....		.....				.....		
	2) .....		.....				.....		
	3) .....		.....				.....		
	4) .....		.....				.....		
	5) .....		.....				.....		
	6) .....		.....				.....		
	7) .....		.....				.....		
	8) .....		.....				.....		

(Dosyanın iç ve sol vizi'i)

DANIşMA ÖZETİ (Danışma serisi sonunda kaydedilecek)

Tarihler

Problem

Teşhs ve sonuç

,Dosyanın iç sağ yüzü)

EK : II
Mülakat Kayıt Formu
ODTÜ PSİKOLOJİK DANIŞMA SERVİSİ
Mülakat Notları

Mülakat No. :

Yaprak No. :

Tarih :

Adı :

Donişman :

1

Bilgi Özeti

(Formun ön yüzü)

IV Gelecek mülakat için geçici plân	III Kararlar	II Bu mülakata ait tahlil ve hükümler
(Formun arka yüzü)		

EK: III

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ KİŞİSEL BİLGİ FORMU*

Tarih :/...../.....

Buradaki bilgiler yalnız siz ve danışmanınız tarafından kullanılacaktır. Onun için lütfen, bütün sorulara samimiyetle cevap verin. Açık ve okunaklı yazın.

Danışmanınız :

I. KİŞİ VE AİLE İLE İLGİLİ BİLGİ

Adınız : Kız ☐ Evlilik ☐ Evli ☐ Boşanmış
..... Erkek ☐ durumu : ☐ Bekâr ☐ Ayrılmış veya dul

Doğum tarihi ve yeri : Telefon :

Şimdiki adresiniz :

Fakülte : Bölüm Sınıf

Asıl branşınız : Yardımcı branşınız :

Halen nerede kalıyorsunuz?

Velinizin adresi : Yakınlık derecesi :

	Adı	Yaşı	Doğum yeri	En son bitirdiği okul	Mesleği ve şimdiki işi
Babanızın					
Annenizin					
Erkek kardeşlerinizin					
Kız kardeşlerinizin					

Öğreniminizi kim finanse ediyor? :

* Bu formun hazırlanmasında A.Ü. Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Sırat Ülkü'nün değerli yardımları olmuştur.

III. İLGİLER, SOSYAL FAALİYETLER VE BOŞ-ZAMAN MERAKLARI

Üniversiteyi bitirdikten sonra uzmanlaşmaya gitmeyi planlıyor musunuz?

Sık sık katıldığınız veya meşgul olduğunuz boş-zaman faaliyetleri nelerdir?:

Lisede iken:

Üniversitede :

En çok hangi tip kitaplar okursunuz (Hayalî, bilimsel, polisiye, macera, seyahat biyografi vs.)?:

Ortaokulda :

Lisede :

Üniversitede :

En çok okuduğunuz dergiler?

En çok okuduğunuz gazeteler?

Gazetenin en çok okuduğunuz kısımları (Politika, moda, fikir, spor vs.)?

Kullandığınız müzik aleti

En çok hangi çeşit müzikten hoşlanırsınız? Yayınladığınız şiir, makale, kitap gibi neler vardır?

Radyoda en çok hangi programları dinlersiniz

Katıldığınız okul kol faaliyetleri ve faaliyetinizin çeşidi?

Lisede :

Üniversitede :

Ayda ortalama kaç defa sınamaya gidiyorsunuz?

Hangi yabancı memleketlerde bulundunuz?

IV. MESLEK İLGİLERİ VE TECRÜBELERİ

Bundan 8 yıl sonra ne yapmakta olacağınız tahmin ediyorsunuz?

Takip etmeyi en çok istediğiniz mesleklerden iki tanesi nedir?

Meslek	Niçin istiyorsunuz?	Bu meslekteki başarınızdan ne kadar eminsiniz?			Bu mesleğe girmenize ne gibi engeller görüyorsunuz?
		Çok	böyle Şöyle	Şüpheli	
1.					
2.					

Yukarıdakilerden başka hangi mesleklere ilgi duyuyorsunuz?

Halen para getiren bir işte çalışıyor musunuz?
 Şimdiye kadar çalıştığınız işler nelerdir? (En sonuncudan başlayarak):

İşin adı	İş veren	Yaptığınız iş çeşidi	Giriş ve ayrılış	Paralı olup olmadığı

Yakandaki işlerden en çok ve en az sevdiğiniz hangisi oldu, niçin?:

En çok :

En az :

Bu okulda iken bir ek-görev bulmak ister misiniz?

Eğer isterseniz ne çeşit bir iş istersiniz?

V. SAĞLIK

Genel olarak sağlık durumunuz nasıldır?

Gözlerinizden bir şikâyetiniz var mı?

İşitmenizden bir şikâyetiniz var mı?

Dilinizle ilgili bir şikâyetiniz var mı?

Sizi okuldan alıkoyan bir hastalık oldu mu, adı ve zamanı?

Geçirdiğiniz önemli bir hastalık, ameliyat ve kaza olmuşsa şeklini ve zamanını kısaca belirtin:

.....

Bedensel arızanız varsa belirtiniz :

VI. KİŞİSEL PROBLEMLERİNİZ

Sizi zaman zaman tedirgin eden heyecansal, parasal, mesleksel ve eğitsel ne gibi problemlerin var? Kısaca yazınız:

BİBLİYOGRAFYA

- Allport, G. W., **Personality: A Psychological Interpretation**, New York: Henry Holt, 1937.
- Allport, G. W., **Pattern Growth in Personality**, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.
- American Council on Education (Çeviren: C. T. Berklin), **Çocukları Anlamaları için Öğretmenlere Yardım**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Kitapları Serisi, 1962.
- American Personnel and Guidance Association, Standards for the preparation of school counsellors, **Personnel and Guidance Journal**, Aralık 1961, 40, 4: 402-407.
- Anastasi, A., **Psychological Testling**, 2nd Edition, Nevv York: Macmillan, 1961.
- Baer, M. F. ve Roeber, E. C., **Occupational Information**, Chicago: SRA, 1968.
- Beals, L., (Çev. Latife Üçüncü), **Rehberliğin Lüzumu Hakkında Rapor**, Ankara: MEB, 1955.
- Başbakanlık Devlet Personel Dairesi, **Milletlerarası Standart Meslek Sınıflandırma Rehberi**, Ankara, 1967.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü — **1960 Genel Nüfus Sayımı, Telgrafla Alınan İlk Neticeler**, No. 408.
- Baymur, F., **Lise ve Dengi Okullara Devam Eden öğrencilerin Problemleri**, Ankara: MEB, Test ve Araştırma Bürosu, Araştırma Raporu, No. 15, 1961.
- Bayülkem F., Rehabilitasyon uygulamalarındaki bazı görüşlerimiz ve Türklerde Rehabilitasyonun Tarihi Gelişmesinin özeti. **Tebliğ**. Nöro - Psikiyatri Kongresi,, İstanbul, Hilton, 6-8 Mayıs 1970, (Ayrı basım).
- Berkshire. J. R. ve Highland, R. W., Forced - choice performance rating — A methodological study, **Personnel Psych.**, 1963, 6, 355-378.
- Bernard, H. W., **Toward Better Personal Adjustment**, 2nd edition, New York: McGraw-Hill, 1957.
- Bingham, W. V. D., **Aptitude and Aptitude Testling**, New York: Harpers, 1937.
- Bordin, E. S., Diagnosis in Counseling and Psycotherapy, **Educational and Psychoolgical Measurement**, 1964, 6:169-184
- Brammer, L. M., The counselor is a psychologist, **Personnel and Guidance J.** Eylül 1968, 47, 1:4-9.
- Brammer, L. M. ve Shostrom, E. L., **Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy**, 3rd ed., Enlewood Cliff, N. J.: Prentice Hall, 1977.

- Brayfield, A. M., Dissemination of occupational information, **Occupations**, Mart 1951, 29:411-413.
- Brewster, R. E., **Guidance Workers Certification Requirements**, Washington, D.C. : US Office of Education No. 22, 1957.
- Brill, A. A., **Basic Principles of Psychoanalysis**, New York: Doubleday, 1949.
- Brooks, H. B. ve Kaplan, L. L., **Guidance principles and practices**, **Bulletin of National Education of Secondary Schools**, Aralık 1951, 35:59-70.
- Burt, M. E., **Principles of Employment Psychology, Revised**, New York: Harpers, 1942.
- Byrne, R. H., **The School Counselor**, Boston: Houghton-Mifflin, 1963.
- Calhoun, S. R., **The Effect of counseling on a group of under-achievers**. The School Review, 1956, 64, 312-316.
- Caplan, S. W., The effect of group counseling on junior high school boys: Concepts of themselves in school, **Journal of Counseling Psychology**, 1957 2:124-8.
- Chisholm, L. L., **Guiding Youth in Secondary School**, New York: American Book Co., 1954.
- Clothier, R. ve diğerleri, College personnel principles and functions, **Personnel Journal**, 1931, 10:9-17.
- Combs, A. W. ve Snygg, D., **Individual Behavior :A Perceptual Approach to Behavior**, Revised ed., New York: Harpers, 1959.
- Cowley W. M., **The nature of student personnel work**, Educational Record, 1936, 17:198-236.
- Crawford, A. B., Educational personnel work: The field and its function, **Personnel Journal**, 1932, 10:405-410
- Cronbach, L. J., **Essentials of Psychological Testing**, 2nd edition, Tokyo: Harpers and Weatherhill, 1965, ve 3rd edition, 1970.
- Crow, L. D. ve Crow A., **An Introduction to Guidance**, 2nd edition, New York: American Book Co., 1960.
- Couny, E. R., Helping parents understand adolescence, **Bulletin of the Association of Secondary School Principals**, Mayıs 1961, 27-31.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, Milli Eğitim İstatistikleri: İlköğretim, 1961-65, Ankara, No. 530, 1968.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, **Milli Eğitim istatistikleri: Orta öğretim, 1961-65**, Ankara, No. 534, 1968.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, **Milli Eğitim istatistikleri: Meslek - Teknik ve Yüksek Öğretim, 1961-65**, Ankara, No. 532, 1968.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, **1970 Genel Nüfus Sayımı**, No. 616, 1972.
- Devlet İstatistik Enstitüsü, **Milli Eğitim istatistikleri, 1970-71**, No. 635, 1971.
- Dewey, J., **Democracy and Education**, 29th ed., New York: Macmillan, 1957.
- Dictionary of Occupational Titles**, Washington D. C.: Government-Printing Office, 1949.
- Dovming, L. N., **Guidance and Counseling Services**, New York: McGraw-Hill, 1968.

- Driver, H. I., **Multiple Counseling**, Madison, Wisconsin: Manona Publications, 1954.
- Dugan, W. E., The Principal's responsibility for counseling, **Bulletin of National Association of Secondary School Principals**, Ocak 1951, 35-37-53.
- Dunsmoor, C. ve Miller, L. M., **Guidance Method for Teachers in Homeroom Classroom, Core Program**, Scranton, Penn: International Textbook Co., 1942.
- Duties, Standards and Qualifications of Counselors**, Washington D. C.: US Office of Education, 1949.
- Educational Policies Commission, **The Purpose of Education in American Democracy**, Washington D. C., National Educational Association, 1938.
- Ekşi, Aysel, **Gençlerimiz ve Sorunları**, İstanbul Üniversitesi, Atatürk'ün Doğumunun 100. Yılı, 1982.
- Fordyce, J. W., An analysis of evaluative studies in selected areas of guidance, in **Research in School and College Personnel Services**, Washington D. C.: US Office of Education, No. 10, 1960.
- Forer, B. R., Personality factors in occupational choice, **Educational and Psychological Measurement**, Güz 1953, 361.
- Froehlich, C. P., ve Spivey, R., **Guidance Workers Preparation**, Washington D. C. US Office of Education, 1949.
- Froehlich, C. P., **Evaluating Guidance Procedures: A Review of the Literature**, Washington D. C.: US Office of Education, No. 3310, 1949-A.
- Froehlich, C. P., Toward more adequate criteria of counseling effectiveness, **Educational and Psychological Measurement**, 1949-B, 9:225-267.
- Froehlich, C. P., **Guidance Services in Smaller Schools**, New York: McGraw-Hill, 1950.
- Gary, R., **Guidance Technique for Elementary Teachers**, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1963.
- Germane, C. E. ve Germane, B. G., **Personnel Work in High School**, New York: Silver Burdett, 1941.
- Ghiselli, E. E. ve Brown, C. W., **Personnel and Industrial Psychology**, 2nd edition, New York: McGraw Hill, 1955.
- Ginott, H. G., **Group Psychotherapy with Children: The Theory and Practice of Play-Therapy**, New York: McGraw-Hill, 1961.
- Goode, W. J. ve Hatt, P. K. (Çeviren: R. Keleş), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Metodları**, Ankara: Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü, No. 40, 1964.
- Gordon, L. V. ve Stapleton, E. S., Feasibility of a forced-choice personality test under realistic high school employment condition, **J. Applied Psych.**, 1956, 40, 258-262.
- Gökçe, Birsen, **Geçekondur Gençliği**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi C-15, 1971.
- Grumer, M. Aims and scope of vocational counseling, **Journal of Social Casework**, Ekim 1949, Sf. 330.
- Gustad, J., The Definition of counseling, Berdie (ed). **Roles and Relationships in Counseling**, University of Minnesota Press, 1953.
- Hahn, M. E. ve MacLean, M. S., **General Clinical Counseling**, New York: McGraw Hill. 1950.

- Handbook of Cumulative Records**, Washington, D. C.: US Office of Education, No. 5, 1944.
- Hatch, R. N., **Guidance Services in Elementary Schools**, Dubuque, Iowa: Williams C. Brown, 1951.
- Hilgard, E. R., **Theories of Learning**, 2nd edition, New York: Appleton - Century-Crafts, 1956.
- Hopposk, R., **Occupational Information: Where to Get It and How to Use it in Counseling and Teaching**, 2nd edition, New York: McGraw Hill, 1963.
- Horrocks, J. E., **The Psychology of Adolescence: Behavior and Development**, Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Humphreys, J. A., and Traxler, A. E., **Guidance Services**, Chicago: SRA, 1954.
- Humphreys, J. A., Traxler, A. E., and North, R., **Guidance Services**, Rev. ed., Chicago: SRA, 1960.
- İlkokul Programı**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1968.
- In-Service Preparation for Guidance Duties**, Washington, D. C.: US Office of Education, 1950.
- İş ve İşçi Bulma Kurumu, **Muhtelif Memleketlerde iş ve İşçi Bulma Teşkilâtı**, Ankara: Çalışma Vekâleti, İş ve İşçi Bulma Kurumu, 1954.
- Jones, A., **Principles of Guidance and Pupil Personnel Work**, New York: McGraw Hill, 1951.
- Kahn, R. L. ve Cannel, C. F., **The Dynamics of Interviewing: Theory, Technique and Cases**, New York: John Wiley, 1957.
- Keleş, R., **Türkiye'de Şehirleşme Hareketleri, 1927-1960**, Siyasal Bilgiler Fakültesi Maliye Enstitüsü Türk İktisadi Gelişmesi Araştırma Projesi, No. 8, Ağustos 1961.
- Kepçeoğlu, M., **Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı**, Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, 1974.
- Kitson, M. D., Individual education: A heart-to-heart talk with a superintendent about guidance, **Occupations**, 1935, 13:411.
- Koos, L. V. Kefauver, **Guidance in the Secondary School**, New York: McGraw Hill. 1952.
- Kremen, B. C., Counsellors certifications in the United States, **Occupations**, Mayıs 1961, 29:584-586.
- Kulaksızoğlu, A., Ergen-Aile çatışmaları ile Annenin Tutumları Arasındaki ilişki ve Ergenin Problemleri, **Doktora Tezi**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, 1985.
- Küçükahmet, Leylâ, **Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 153, 1987.
- Lawson, R., **Learning and Behavior**, New York: Macmillan, 1960.
- Lefever, D. V., Turrell, A. M., ve Weitzer, H., **Principles and Techniques of Guidance**, New York: Ronald Press, 1950.

- Lindquist, I. F., (Çev. Tan ve Taner), **İstatistiğe Giriş**, 4. Basım, İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları, 1989.
- Lloyd-Jones, E. ve Smith, M., **Student Personnel Program for Higher Education**, New York: McGraw Hill, 1938.
- Mathewson, R. H., **Guidance Policy and Practice**, New York: Harper and Row, 1955.
- Mathiasen, O. F., (Çev. H. Tan) **Rehberliğin Manası**, Ankara: MEB, 1956.
- Mathiasen, O. F., (Çev. H. Tan), **Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar**, Ankara: MEB, 1956.
- McDaniel, H. B., With Shofel, G. A., **Guidance in the Modern Sshool**, 4th ed., New York: The Dryden Press, 1956.
- Mead, M., **Coming of Age in Samoa**, New York: Mentor Book, 1949.
- Miller, F. W., **Guidance: Principles and Services**, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Book, 1961.
- Morgan, C. T. ve Deese, J., **How to Study**, New York: McGraw Hill, 1967.
- Moreno, J. L., (Çeviren: N. Ş. Kösemihal), **Sosyometrinin Temelleri**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, 1963.
- Mortensen, D. G. ve Schmuller, A. M., **Guidance in Today's Schools**, 2nd ed., New York: J. Wiley, 1966.
- Mowrer, O. M., Anxiety theory as a basis for distinguishing between counseling and psychoterapy, Berdie (ed), **Concepts and Programs of Counseling**, University of Minnesota Press, 1955.
- Myers, G. E., **Principals and Technlques of Vocational Guidance**, New York: McGraw Hill, 1941.
- National Educational Association, **Fostering Mental Heath in our Sschools**, Washington, D. C.: ASCD, 1950 th Yearbook, 1950.
- National Society for the Study of Education, **Mental Health in Modern Education**, 54th Yearbook, part II, Chicago: University of Chicago Press, 1955.
- National Society for the Study of Education, **Personal Services in Education**, 58th Yearbook, part II, Chicago: University of Chicago Press, 1959.
- National Vocational Guidance Association, The principles and practices of edu-cational and vocational guidance, **Occupations**, Mayıs 1937, 15, 772-778.
- Norris, V., Zeran, F. R. ve Hatch, R. H., The Information Service in Guidance, Chicago: Rand McNally, 1960.
- Olsen, E. C., **School and Community**, New York: Prentice-Hill, 1946.
- Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Çalışmaları Değerlendirme Raporu**, 1971-72 Ankara: M. E. Bakanlığı, PAK Dairesi, 1972. Ortaokul Programı, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1972.
- Özgüven, İ. E., **Üniversite öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1974.
- Patterson, C. H., **Counseling the Emotionally Disturbed**, New York: Harpers, 1958.
- Payne, A. E., **Organization of Vocational Guidance**, New York: McGraw-Hill, 1925.

- Peters, H. J. ve Shertzer, B., **Guidance: Program Development and Management**, Colombus, Ohio: Charles E. Merrill Books, 1963.
- Peterson, Bettie, H. ve Brown, Duane, Does teaching experience matter **Personnel and Guidance J.**, Mayıs 1968, 46, 9:893-897.
- Pressey, S. L. ve Robinson, F. P. (Çeviren: H. Tan), **Psikoloji ve Yeni Eğitim**, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Kitapları, No. 71-72, 1959, 1969, 1975, 1989.
- Rehberlik Faaliyetlerinde Müşavir Rehberin Yetenekleri** (Çeviren: H. Tan, 1959), Yayınlanmıştır. Washington, D. C.: ABD, Eğitim Bürosu, 1949.
- Report of Self-Study Survey of Guidance Practices in North Central Association High Schools for the School Year 1947-48, **North Central Association Quarterly**, Ocak 1949, 23:276-303.
- Research in School and College Personnel Services**, Washington, D. C.: Office of Education, No. 100, 1960.
- Robinson, F. P., Are "Non-directive techniques" sometimes too directive **Journal of Clinical Psychology**, 1934, 2 :368-371.
- Robinson, F. P., **Effective Study**, Revised ed., New York: Harpers, 1961.
- Robinson, F. P., **Principles and Procedures of Student Counseling**, New York: Harpers, 1950.
- Roe, Ann, **Psychology of Occupations**, New York: John Wiley, 1956.
- Roeber, B. C., Smith. G. E. ve Erickson, C. S., **Organization and Administration of Guidance Services**, 2nd ed., New York: Mc-Graw-Hill, 1955.
- Rogers, C. **Client-Centered Therapy**, New York: Houghton Mifflin, 1951.
- Rosenbaum, M., Group psychotherapy and psychodrama. Wolman, B. B. (Ed.) **Handbook of Clinical Psychology**, New York: McGraw Hill, 1965.
- Rothney, J. W. M., **Guidance Practices and Results**, New York: Harpers 1958,
- Rufi İ. J., **Türkiye'de Orta Öğretim: Müşahadeler, Problemler ve Tavsiyeler**, Ankara: MEB, 1953.
- Seymour, H. C., **Development and Coordination of Pupil Personnel Services**. Teksir edilmiştir. Nisan 1955.
- Shaffer, G. W. and Lazarus, R. S., **Fundamental Concepts in Clinical Psychology**, New York: McGraw-Hill, 1952.
- Shertzer, B. ve Peters, H. J., **Guidance Techniques for the Individual Appraisal and Development**, New York: Macmillan, 1965.
- Slavson, R. S., **An Introduction to Group Therapy**, 5th ed., New York: International Press, 1952.
- Smith, G. E., **Principles and Practices of the Guidance Program**, New York: Macmillan, 1951.
- Stagner, R., **Psychology of Personality**, 3rd edition, New York: McGraw-Hill, 1961.
- Stone, C. H., Are vocational orientation courses worth their salt?, **Educational and Psychological Measurement**, 1948, 8 :161-181.
- Stoops, E., **Guidance Services, Organization and Administration**, New York : McGraw-Hill, 1959.

- Strang, Ruth, Personnel Work in Elementary and Secondary Schools, **Educational Outlook**, 1949, 23 :102-109.
- Strang, Ruth, Major limitation in current evaluation studies, **Educational and Psychological Measurement**, 1950, 10 : 531-35.
- Strang, Ruth ve Morris, G., **Guidance in the Classroom**, New York: Macmillan, 1964.
- Super, D. E., **Apraising Vocational Fitness by Means of Psychological Test**, New York: Harpers, 1949-A.
- Super, D. E., Group techniques in the guidance program, **Educational and Psychological Measurement**, Güz 1949-B, 9, 496-510.
- Super, D. E., **The Psychology of Careers**, New York: Harpers, 1957.
- Şemin, Rafia, **Gençlerimizin Psiko-pedagojik Problemleri**, İst. Üni. Edebiyat Fakültesi No. 1086, 1964.
- Tan, H., **A Survey of Student Problems with the Mooney Problem Check List in a Secondary School in İstanbul, Turkey**, Master Tezi, University of Maryland, 1953.
- Tan, M., Gelişmede ferdiyet ve cinsiyet farkları, **Eğitim ve Psikoloji**, Nisan 1954-A, 5:8-16.
- Tan, H., **Gazi Eğitim Enstitüsü Öğrenci İhtiyaçları Üzerinde Yapılmış Bir Araştırma**, Ankara: Test ve Araştırma Bürosu, Araştırma Raporu No. 2, Nisan 1954-B.
- Tan, H., **Okullarda Rehberlik**, Ankara: ATO Yayınlan, 1954-C.
- Tan, H., Rehberlik ve bir yanlış terim, **Köy ve Eğitim**, Temmuz 1955, 17:10-12.
- Tan, H., Ortaokul öğrencilerinin meslek seçimi üzerinde bir araştırma, **Köy ve Eğitim**, Mayıs 1956, 27:6-10.
- Tan, H., İnsangücü plânlamasında alâkaların önemi ve alâkaların ölçülmesinde yeni bir yol, **Prodüktivite**, Mart 1968, I, 11:44-53.
- Tan, H., **Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik Hizmetleri**, Ankara; M. E. B. PAK Dairesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü, 1971.
- Tan, H., **Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi ve Kullanılışı Elkitabı**, Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitim Birimi Müdürlüğü, 1971.
- Tan, H., **Gazete Haberleri Testi: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu**, Ankara: TBTA, No. 190, 1972 ve 1974.
- Tan, H., Üniversitede Psikolojik Hizmetler: Marmara Üniversitesinde Bir Girişim ve Düşündükleri, **Yüksek öğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı**, 20-28 Mayıs 1987, Ank. Univ. Eğitim Bilimleri Fakültesi, No. 161, 1989 sf. 73-81.
- Tan, H., Sınav Kâğıtlarını Veriş Sırası ile Basan Puanı Arasında Bağintı, Yayınlanmamış Araştırma, 1991.
- Thorne, F. C., Principles of personality counseling, Brandon, Vennont: **Journal of Clinical Psychology**, 1950.
- Thorpe, L. P., VWhitson, M. E., Baron, D. ve Adams, G. S., **Studying Social Relationship in the Classroom**, Chicago, SRA, 1959.

- Tiffin, J. ve McCormick, E. J., **Industrial Psychology**, 6th ed., Engelwood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1974.
- Tonpkins, E., **Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş**, Ankara: M.E.B.... 1956.
- Travers, R. M. W., A Critical review of techniques for evaluating guidance, **Educational and Psychological Measurement**, 1949, 10:211-225.
- Traxler, A. ve North, R., **Techniques of Guidance**, 3rd ed., New York, Harpers, 1966.
- Türkiye'de Resmi İlk ve Orta Okullarda, Liselerde Sınıfta Kalma Durumu**, Ankara: Test ve Araştırma Bürosu, 1961.
- Viteles, M. S., A Dynamic criterion, **Occupations**, 1936, 14:926-67.
- Warters, J., **Techniques of Counseling**, 2nd ed., New York: McGraw-Hill, 1964.
- Wiley, R. D. ve Andrew, D. C., **Modern Methods and Techniques in Guidance**, New York: Harpers, 1955.
- Williamson, E. G., **Trends in Personnel Work**, University of Minnesota Press, 1949.
- Williamson, E. G., **Counseling Adolescent**, New York: Mc Graw-Hill, 1950.
- Wolberg, L. R., **The Techniques of Psychotherapy**, New York: Grune and Stratton, 1954.
- Wrenn, C.G., An appraisal of the professional status of personnel work, Part I, Wiliamson, E. G.-**Trends in Personnel Work**, University of Minnesota Press, 1949, Sf: 264-280.
- Wrenn, C. G., **Student Personnel Work in College**, New York: Ronald Press, 1951.
- Wrenn, C. G., The selection and education of student personnel workers, **Occupations**, Ekim 1952, 31: 9-14.
- Wrenn, C. G. ve Kamm, R. B., A procedure for evaluating a student personnel program, **School and Society**, 1948, 67 :266-269.
- Wrenn, C. G. and Larsen S. P. (Çeviren: H. Gürmen), **Verimli Çalışma**, İstanbul: İ. Teknik Üniversitesi Türk Teknik Haberleşme Merkezi Yayını, 1964.
- Wrinkle, W. L., **The improvement and Expansion of Turkish Education**, Teksir edilmiş rapor. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, 1957.
- Ziyalar, A., Aile Gençlik İlişkileri, **Yaşadıkça Eğitim**, Ocak-Şubat 1991, 14:5-10.

BULDURU

- ABD 22d, 24, 39
Aile 12, 24, 39, 68, 84d
—— yapısı ve fonksiyonu 84-85
—— içi ilişkileri 12
Akademik danışmanlık 46-47, 306-307
Akıl hastaları 31-34
Akıl hastanesi 31-34
Akıl yaşı (AY) 75
Aktif metot 35
Amerikan Bağımsızlık Bildirisi 24
Amerikan Personel ve Rehberlik
Derneği 24
Amerikan Psikoloji Cemiyeti 25
Ankara Deneme Lisesi 41
Ankara Kız Lisesi 41
Ankara Üniversitesi 48-49
Anket BAK: Soru listesi
Ana-plân 250-253
Anlayış birliği BAK: Örgüt
Arzu listesi 179-180
Atatürk Kız Lisesi 41
Ayarlayıcı fonksiyon 101

Bağımlılık -bağımsızlık 61
Bakırköy Akıl ve Sinir Hastalıkları
Hastanesi 51
Başarı Bölümü (BaB) 222
Başarı/Kabiliyet karşılaştırma tablosu
185-188, 222d
Başarı testleri BAK: Testler
"Ben" kavramı 78d, 231
Ayırtetme ve genelleme araması 78d
Benlik 60, 64, 78d BAK: Kişilik
"Benlik" imajı 60, 78d
Beşiktaş Lisesi 135
Bibliyoterapi 207-209
Bilgi servisi 153-156
Bilgi sağlama fonksiyonu 102
Bilgisayar 26
Bimarhane 33
Bireyci görüş 89-90

Bireysel Eğitim 2, 6d, 15, 17, 27
Bireysel (ferdî) farklar 2, 71-73
—— ve meslekler 74d
"Bir sonraki basamak" 60, 61
Boston Meslek Bürosu 23
Boş - zaman 98d
Buhara prensi 32
Carl Rogers 25, 160
Cinsiyet farkları 73d
Connecticut Ruh Sağlığı Derneği 24
Çapa Psikiyatri Kliniği 50d
Çevre 68-70 261
—— sorunları 27
—— meslek taraması 242-245
—— faaliyetlerine katılma 150
—— taramaları 155, 242d
Çeyrekler (Ç) 187
Çocuk psikiyatrisi 50d

Danışma görüşmesi BAK: Mülakat
Danışma (yönteme) servisi 156-166
çeşitleri 158-161; güdümlü 159;
güdümsüz 160; karma (eklektik) 161;
grup danışması 161d planlanması 166
tarifi 156d
Danışma ustalıkları 162-166, 263-266.
danışmada 162 -165 ; öğretmende
165; rehber-öğretmende 165 BAK: sınıf
- öğretmem
Danışma ve Rehberlik Merkezi 49
Darüşşifa 33d
Davranım 76-78
Değer hükümleri 86, 99
Değerlendirme (Rehberlik hizmetleri-
ni) 285-295
amaçlar 288d
metotlar 292-294; deneysel 293d;
tarama 294; vaka incelemesi 294d:
araçlar 295; Örneklem 295
BAK: Yıllık Planlama

- Değerlendirme cetveli 188-191
 Değişen okul ve öğrenci 92-96
 Demokratik danışma 160 -161
 Demokratik eğitim 52-55, 98
 Din 86, 146
 Dinsel inançlar BAK : Din
 Dramatizasyon 202, 203
 BAK: Vaka - temsili, Sosyodrama, Psikodrama
 Duruma alıştırma (oryantasyon) 46, 155, 231-235, 273, 277, 305
 Duyusal eğitim araçları (audio-visual) 65
 Dünya Savaşı I, 30d, 34, 89
- Ege Üniversitesi 50
 Eğitim 52-55
 amaçları 54d
 bireysel — 27
 — felsefesi 90d
 örgün — 2
 — sistemi 1, 39
 tarifleri 52-55
 takdir, sınav, disiplin, program, değer hükümleri 56d
 rehberlik, danışma 7d, 52
 BAK: Eğitsel rehberlik
 Eğitim başarı bölümü (BaB) 222
 Eğitim bölümü (EB) 222
 Eğitim fakültesi 40, 43, 49
 Eğitim felsefesi 82-91
 Bireyci görüş, toplumcu görüş 88-90
 Demokratik — 52-55, 90d, 98
 Gelenekçi — 90d
 Gelişimci (progressive) — 90d
 Eğitim indeksi (EI) 223
 Eğitimle ilgili Araştırmalar Müdürlüğü 41
 Eğitim - öğretim faaliyetlerinin üç yönü 4-7
 Eğitim yaşı (EY) 223
 Eğitsel rehberlik ve danışma 104-121
 Başarısızlık onanını 119
 Bazı yaklaşımlar 120d
 Branş ve ders seçme 107-108
 Okul seçme 104-107
 Öğrenime devam kararı 104d
- Verimli ders çalışma ve öğrenme 108-119
 Eklektik (Karma) danışma 161
 Eli Weaver 23
 Endüstrileşme 27, 81d
 Ergenlik 61-65
 — çağı 61-65, 73d
 ilgiler 130d
 karşıt-cins 64
 problemleri 63d
 ve meslek seçimi 65, 130d
 Erkek Teknik Yüksek öğretmen Okulu 38
 Ev ziyaretleri 191-192
- Faaliyet takvimi 253-256
 Federal Devlet Eğitim Dairesi 24
 Felsefe ve bilim 87d
 Felsefi temel 87-91
 Fedileştirilmiş eğitim BAK: Bireysel eğitim
 Frank Parsons 23
 Freud 24, 28d
- Gazi Eğitim Enstitüsü 39-40
 Gelenekçi eğitim anlayışı 90d
 Gelişimci (progressive) eğitim 90d
 "Gelişme görevleri" 61d
 Geliştirme fonksiyonu 102
 Görev-içi 61, 261, 311-313
 Gözlem 176-177
 Güdü 29, 77, 80
 "Gruba ait olma" 64
 Grup danışması (terapisi) 161d, 205-207
 Grup dinamizmi 228-231
 BAK: Grup rehberliği, grup terapisi
 Grup faaliyetleri 228-245
 amaçları 228d
 avantajları 230d
 çevre meslek taraması 242-245
 Duruma alıştırma 231-235
 İş yeri ziyaretleri 245
 Okul toplantıları 240d
 Önemi 228
 Özel günler 241d
 Sınıf-dışı (kol) faaliyetleri 236d

Sınıf-öğretmenliği 237-240
 "Sınıf-velisi" 240
 Grup öğretmenliği 43
 Grup rehberliği 228d BAK: grup faaliyetleri
 Hacettepe Üniversitesi 49, 50
 Halkla ilişkiler 41, 50, 310
 Harun Reşit 32
 Hayat felsefesi 62
 İbn-i Sina 32d
 İbrahim Alaeddin Gövsa 34
 İçgörü 61
 İhtiyaç 76d, 228d, 237, 296-310
 İlgi 125, 136d, 148, 224-225, 237
 meslek — 133-138
 İlk, orta ve yüksek öğretimde psikolojik kıymetler 295-310
 İlköğretimde 296-297
 Ortaöğretimle karşılaştırma 297-299
 Yüksek öğretimde 304-310
 Orta öğretimle karşılaştırma 297-299
 Yüksek öğretimde 304-310
 İlköğretimde rehberlik ve danışma 296-303
 İnceleme komiteleri 260d
 İslâm-Türk kültürü 31, 33, 34
 İstanbul Üniversitesi 34, 48, 50d
 İş plânı 282
 İş taraması 130, 242-245
 İş ve İşçi Bulma Kurumu 24, 129d, 308, 310
 İtki 27, 29
 Jesse Davis 23
 Kadıköy Kız Lisesi 44
 Kadının çalışması 85d
 Kandilli Semineri 39
 Karma (eklektik) danışma 161
 "Kaygı ve güvensizlik çağı" 89 "Kendini gerçekleştirme" 91
 Kentleşme 82-84
 Kişiyi anlama fonksiyonu 102
 Kimdir-bu 196-199
 Kişilik (Şahsiyet) 78-80
 Ayırdetme ve genelleme devresi 78d

"ben" imajı 60, 78d
 Benlik kavramı 78d
 tanımı 79d
 Kol faaliyetleri 236-237, 254, 261, 273, 277, 280
 Klinik psikolog 31, 50
 Kredi sistemi 46d
 Kur'an 32 Külliyeler 33
 Lider BAK: örgüt
 Medikal psikoloji 50
 Mediko-sosyal merkez 48 BAK: Yüksek öğretimde psikolojik hizmetler
 Meslek eğitimi BAK: Meslek rehberliği
 Meslek inceleme plânı 126-128
 Meslekler dersi 132
 Meslekler haftası 130, 274
 Meslek olma nitelikleri 3-4
 Meslek rehberliği ve danışma 12d, 14, 65, 122-138
 bireyin nitelikleri 124d; mesleğin nitelikleri 125
 bilgilerin toplanması, muhafazası ve yayılması 128-133, 275
 ilgilerin gelişmesi 122d
 meslek inceleme plânı 126d meslekler dersi 126, 132 meslek seçiminde aşamalar 123d "meslek seçme defterim" 132d
 programı organizesi 138 tarifi 122d
 yapılma zamanı 133-137
 Meşguliyet terapisi 33, 51 BAK: Rehabilitasyon
 Meslekler Sözlüğü 24
 Millî Eğitim Şûraları 43-46
 Mülakat 209-214 BAK: Danışma Servisi
 amaçlar 210
 basamaklar 210d
 kaydedilmesi 213d
 Kayıt formu 321-323
 kriter 212
 ortam 210

- önemli boyutları 212
sona erdirmeye 213
yedme teknikleri 213
- Namık Kemal Ortaokulu 136
Nitelik (Bireyde) farkları 72-73
ve meslekler 74-76
Normallik 21d
- "Ocaklar" 33
Okul-aile birliği 35, 42, 214 239d
Okul başarısı 147, 185d, 221-224
Okul ve öğrenci çeşitlilikleri 92-96
Orta çağda Türk toplumu 33
Orta Doğu Teknik Üniversitesi 46-48, 49
Oryantasyon BAK: Duruma alıştırmaya
Osmanlı devri 33d
Otobiyografi 149, 175-176
Oyun terapisi 50, 205
- Öğrenci dekanlığı 47
Öğrenci işleri müdürlüğü 49
Öğrenci kişilik hizmetleri 1-9, 40d, 57, 59d, 66d, 90
eğitim - öğretimin üç yönü 4-7
"öğretim dışı ilişkiler" 4
Psikolojik danışma 10-20 BAK: Rehberlik
rehberlik ve psikoterapi 20-21
servisler 2-5 7-8
üç yönü: anlayış, servisler, örgüt ve yönetim 5
ve rehberlik 7-9
uzmanlık mesleği olarak 3-4
Ölçme ve değerlendirme BAK: Testler, Değerlendirme
Ön-liste 246-250
Özel eğitim 39, 60
Özel günler 156, 241d
- Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi 45, 219
Problem tarama listesi 184 Program (yıllık) yapma 271-284
aşamaları 272
ana plan 276-279
- faaliyet takvimi 279-282
iş planı 282-284
ön liste 272-276
- Psikoanaliz 50
Psikodrama 51, 204
Psikolojik Danışma Bürosu 45
Psikolojik hizmetler 59-70, 92-99 BAK:
Psikolojik yardım hizmetleri
Psikolojik temeller 71-80
bireysel farklar 71d; nitelik farkları 72d; cinsiyet farkları 73; meslekler ve nitelik farkları 74d; davranım 76-78; Kişilik 78-40
Psikolojik yardım hizmetleri 97-99 BAK:
Rehberlik danışma, Psikolojik hizmetler
Psikometri 30
Psikopatolojik Gençlik Enstitüsü 24
Psikoteknik laboratuvarı 38
- Rapport 57
Rehabilitasyon 33, 51
Rehberlik I, 10-20, 22-51, 52-58
Anlamı 12-14
Anlayış birliği 248d
Çeşitleri 100-142
Felsefi temel 87-91
inceleme komiteleri 260
Kavradığı alan 59-70; öğrenciler 59-61; öğretmenler 61-65; yönetim 65-67; aile 67-68 çevre 68-70
klinik hizmetler 7
— kurulu 259d
lüzumu 92-99
Öğretmene öneriler 313-315
Örgüt ve personel 246-270
— Programı değerlendirme 285-295
Psikolojik danışma 20-21, 48d, 52-58
Psikolojik temeller 71-80 Psikoterapi 20-12
— servisler 6, 143-147
Sosyolojik temeller ; 81-87
tarifleri 14-20
tarihçe 22-51
Türkiye'de gelişmesi 31-51
Uzmanlık mesleği 3d
ve eğitim 52-58
yıllık programı 271-142

- Rehberlik çeşitleri 100-142
 Eğitsel 104-121
 fonksiyonuna göre 100d
 kişi sayısına göre 100
 Kişisel-psikolojik 139-142
 Meslek — 122-128
 problem alanına göre 104d
 Rehberlik Kurulu 259-260
 Rehber-öğretmen 61d BAK: sınıf -
 öğretmeni
 Rehberlik Örgütü ve personel 246-270
 Hazırlık faaliyetleri 246-252; anlayış
 birliği 248; rehberlik kurulu 249;
 ihtiyaç ve problemler 249d; amaçlar
 250; liderlik 251; araç gereçler 251;
 planlanması 252
 Harekete geçirme 257-259
 inceleme komiteleri 260d
 Örgütlenme prensipleri 257
 Örgüt şeması 253-256
 Personel 262-270; aranacak nitelikler
 262-266; fonksiyonları 263-270; mü-
 dür 263d; başdanışman 264-265;
 rehber-öğretmen (sınıf - öğretmeni)
 265 öğretmen 265
 Rehberlik kurulu 259d
 Temel amaçlar 267
 Rehberlik ve Araştırma Merkezi 41, 42
 Rehberlik servisleri 143-171
 Bilgi 153-156; toplama ve sunma yolları
 154d
 Bireyi tanıma 143-153; bilgi çeşitleri
 145d; bilgi toplama yolları 153d; toplu
 dosya 150d
 Danışma 156-166; çeşitleri 158-162;
 ustalıkları 162-166; plânlaması 166
 Sonucu - izleme 169 -171
 Yerleştirme 157-169; eğitsel
 168;
 kollara 168; işe 169
 Ruh sağlığı derneği 51
 Samoa 82
 Selçuklu dönemi 33
 Sınıf-dışı faaliyetler (kol) 236-237
 Sınıf-hamiliği 237
 Sınıf - öğretmenliği (renkler - öğretmen)
 237-240
 Sınıfta kalma oranı 96-98
 "Sınıf-velisi" 240
 Sonucu - izleme 169-171
 Soru listesi (Anket) 172-174
 Sosyodrama 203
 Sosyal ortam 26
 Sosyolojik temeller 81-86
 aile yapısı 84-85; değişen iş hayatı 86;
 değer hükümleri 86; dinsel inançlar
 86; kadının çalışması 85-86;
 kentleşme 82-84; teknoloji 81;
 toplumun karmaşışlaşması 81d
 Sosyometri 192-195
 Sputnik 24
 Şahsiyet BAK: Kişilik
 Şamanlar 32
 Talim ve Terbiye Dairesi 38, 41
 Takvim yası (TY) 222
 Tarihçe 22-51
 Doğmasını etkileyen sebepler 26-31;
 sosyal ortam 26; rehberlik hareketleri
 27; ruh sağlığı hareketi 28; psikoanaliz
 hareketi 28; psikolojinin gelişmesi 29-
 31; dünya savaşları 31
 Nasıl doğdu 22-26
 Türkiye'de gelişmesi 31-51; eski Türk
 toplumlarında 31-34; Eğitim kanadında
 34; 1950-56 dönemi 35-42; yabancı
 uzmanlar 36-38; Test ve Araştırma
 Bürosu 38; yaz seminerleri 38; Gazi
 Eğitim Enstitüsünde çalışmalar 39-41;
 okullarda girişimler 41; yerli elemanlar
 39; yayınlar 40d; 1960'dan sonra 42-51;
 eğitim şûraları 43-46; üniversitelerdeki
 gelişmeler 46-50; Tıp kanadında 50-51
 Teknikler (rehberlik ve danışmada)
 172 - 227
 Teknoloji 81d
 "Tesadüfî rehberlik" 11
 Test ve Araştırma Bürosu 38
 Testler 214, 215-227 .-
 Başarı — 221-224

- Genel ve özel yetenek — 217, 219-221
ilgi — 224-225
Kişilik 224
—— programı 226-227
Rehberlik ve danışmada 219-225
tarifi 215
tasnifi 216, 217-219
Akademik istidat 216
Farklı kabiliyetler (DAT) 38, 217, 220
Gazete Haberleri Testi (GHT) 224, 216, 225
Genel kabiliyet 38
Gardon Kişilik Profili 47, 216
Kuder İlgili Envanteri 47, 216
Minnesota Çok Boyutlu Kişilik Envanteri 224
Ordu alfa ve beta 30
Otis Zihin kabiliyetleri 29, 38
Q-testi 218
Rorsehach 224, 218
Stanford - Binet 34, 36, 47, 216, 217
Strong Meslek ilgileri 75
TAT 224, 218
Thurstone Temel Kabiliyetler 38, 216
Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği 47, 51 216
Toplu dosya 64, 150-153
Şekilleri 150-51; aranacak nitelikler 152; geliştirilmesi 152; bilgi toplama yolları 153
Taptaşı Okul Hastanesi 34
Ulusal rehberlik toplantısı 24
Ulusal Meslekî Rehberlik Derneği 24
Uyum sağlayıcı fonksiyon 101 Uzmanlık mesleği 3-4
Üniversite Sağlık Merkezi 47, 48d 307
BAK: Mediko - Sosyal Merkez
Vaka incelemesi 199-201
Vak'a kaydı 149, 178-179
Vaka konferansı 202
Vaka - temsili (role playing) 202
Veli 68, 273, 277d
Verimli ders çalışma ve öğrenme 108-119
çalışmaya hazırlanma 108-110
Okuma 110-113; okuma hızı 110; okuma çeşitleri 111; okuma tekniği (TSOAT) 112
Dinleme ve not tutma 113-116
Sınava hazırlanma ve sınav 116-117
Ödev hazırlama 117d
Kütüphaneden yararlanma 118
Yarım cümleleri tamamlama 180-181
Yerleştirme servisi 167-169
eğitsel — 168
işe — 169
Kol faaliyetlerine — 168
Yıllık plân 245-258
YÖK 49
Yöneltici fonksiyon 101
Yönteme BAK: Danışma, Mülakat
Yüksek Öğretimde psikolojik hizmetler 304-310
Akademik danışmanlık 306d
Sağlık, kişilik. Spor ve Kültür Dairesi (Mediko - Sosyal) 47-50, 307d
Danışma hizmetleri 308; eğitsel hizmetler 308; test ve değerlendirme 308; burs, yardım, yerleştirme 310; barınma beslenme 310; araştırma, yayın, halkla ilişkiler 310
Yüzdelik 187
Zaman cetveli 181-183
Zekâ bölümü (ZB) 222
Zekâ indeksi (Zİ) 222