



**HALK EĞİTİM MERKEZİ BÜNYESİNDE YÜRÜTÜLEN REHBERLİK
HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Zehra Nihal KILIÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Murat GÖKALP

AĞRI – 2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Zehra Nihal KILIÇ

HALK EĞİTİM MERKEZİ BÜNYESİNDE YÜRÜTÜLEN
REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ

Prof. Dr. Murat GÖKALP

JÜRİLER

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Doç. Dr. Suat KAYA

AĞRI- 2025

(Her hakkı saklıdır.)

24.06.2025

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Halk Eğitim Merkezi Bünyesinde Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin.....yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

24.06.2025

Zehra Nihal KILIÇ

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	Doküman No	FR-211
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1/1

HALK EĞİTİM MERKEZİ BÜNYESİNDE YÜRÜTÜLEN REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Murat GÖKALP danışmanlığında, Zehra Nihal KILIÇ tarafından hazırlanan bu çalışma 24/06/2025 tarihinde aşağıda isimleri belirtilen jüri tarafından değerlendirilmiş olup Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında yüksek lisans olarak **oybirliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan	: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN	İmza:
Üye	: Doç. Dr. Suat KAYA	İmza:
Üye	: Prof. Dr. Murat GÖKALP	İmza:

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu .../.../... tarih ve / numaralı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet TEYFUR
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

	LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ TEZ BENZERLİK RAPORU	Doküman No	FR-213
		İlk Yayın Tarihi	26.02.2024
		Revizyon Tarihi	
		Revizyon No	00
		Sayfa No	1 / 1

Benzerlik Oranlarına Dair Beynamedir		
Öğrenci Adı Soyadı	Zehra Nihal KILIÇ	
Numarası	226052271	
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri	
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi	
Programı		
Danışman Unvanı Adı Soyadı	Prof. Dr. Murat Gökarp	
Tez Başlığı	Halk Eğitim Merkezi Bünyesinde Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi	
Bölümler	Turnitin Sonucu	En Yüksek Değer
TEZ (GENEL)	%16	% 25

24/06/2025

Yukarıda bilgileri yazılı tez çalışmasının benzerlik oranları Turnitin raporundan alındığı haliyle yazılmış olup tüm bilgilerin doğru olduğunu, aksi halde doğacak hukuki sorumlulukları kabul ve beyan ederiz.

İmza

Zehra Nihal KILIÇ

İmza

Prof. Dr. Murat GÖKALP

- 1) Benzerlik raporunun alınması sırasında “başlıklar, içindekiler, teşekkür, ön söz, dizin, alıntılar, kaynaklar, atıflar, ve 6 kelimededen küçük eşlemeler” kapsam dışı bırakılabilir. “İnternet, Yayınlar ve Öğrenci Ödevleri veri tabanlarından” hiç birisi kesinlikle tarama dışı bırakılmamalıdır.
- 2) Tez çalışmasında tabloda belirtilenden daha fazla sayıda bölüm/başlık olması halinde satırlar çoğaltılabilir.
- 3) Çalışmadaki benzerlik oranlarının tabloda belirtilen en yüksek değerleri aşması halinde bu çalışma Enstitü tarafından değerlendirmeye alınmaz ve savunma süreci başlatılmaz.
- 4) Bu beyannameye ek olarak Turnitin Benzerlik Raporu gönderilmelidir.
- 5) Bu beyanname, tez jüri öneri formu ve savunma öncesi kontrol formu ile birlikte Ana Bilim Dalı Başkanlığına teslim edilecek ve akabinde EBYS üzerinden Müdürlüğümüze gönderilecektir.

HAZIRLAYAN	KONTROL EDEN	ONAYLAYAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HALK EĞİTİM MERKEZİ BÜNYESİNDE YÜRÜTÜLEN REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Murat GÖKALP

2025, 119 Sayfa

Jüri: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Doç. Dr. Suat KAYA

Bu araştırmanın temel amacı, Halk Eğitim Merkezi bünyesindeki Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına katılan öğrencilere sunulan rehberlik hizmetlerinin etkililiğini, Stufflebeam'in CIPP modeli çerçevesinde değerlendirmektir. Nitel araştırma kapsamında, veri toplama sürecinde doküman analizi, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmış; çalışma grubunu bir psikolojik danışman, bir kurum yöneticisi ve öğrenciler oluşturmuştur. Bağlam boyutunda öğrencilerin en çok eğitsel destek beklediği, girdi boyutunda ise teorik temellerin yeterli olmasına rağmen materyal ve teknolojik desteğin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Süreç boyutunda öğretmen isteksizliği ve iş birliği eksikliği, ürün boyutunda ise öğrencilerin rehberlik hizmetlerini genel olarak olumlu değerlendirdikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, rehberlik hizmetleri öğrencilere katkı sağlamakta, ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal sorunlarla karşılaşmaktadır. Araştırma, söz konusu hizmetlerin niteliğini artırmaya yönelik olarak çeşitli öneriler sunarak tamamlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitim merkezi, rehberlik programı, CIPP

Program değerlendirme modeli

ABSTRACT

EVALUATION OF GUIDANCE SERVICES PROVIDED WITHIN THE PUBLIC EDUCATION CENTER

MASTER’S THESIS

Advisor: Prof. Dr. Murat GÖKALP

2025, Page: 119

Jury: Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Assoc. Prof. Dr. Suat KAYA

The main purpose of this research is to evaluate the effectiveness of the guidance services provided to students attending the Support and Training Courses within the Public Education Center within the framework of Stufflebeam's CIPP model. Within the scope of the qualitative research, document analysis, observation and semi-structured interviews were used in the data collection process; the study group consisted of a psychological counselor, an institution manager and students. In the context dimension, it was determined that the students expected educational support the most, and in the input dimension, although the theoretical foundations were sufficient, material and technological support were insufficient. In the process dimension, it was seen that teachers were unwilling and lack of cooperation, and in the product dimension, students generally evaluated the guidance services positively.

As a result, guidance services contribute to students, but various structural problems are encountered in the implementation process. The research was completed by offering various suggestions to increase the quality of the services in question.

Keywords: Public education center, guidance program, CIPP Program evaluation model

TEŞEKKÜR

Hayatımın en zorlu ama aynı zamanda en öğretici dönemlerinden birini geride bırakırken bu çalışmanın her satırında emeği, duası, desteği ve varlığı olan herkese gönülden teşekkür ederim.

Her şeyden önce, koşulsuz sevgileriyle daima yanımda olan, ne zaman düşsem elimden tutan, dualarını üzerimden hiç eksik etmeyen canım annem Mübeccel KILIÇ ve her daim desteğini hissettiren, bana inanan, güçlü duruşuyla yolumu aydınlatan, akademik yolculuğumun rol modeli sevgili babam Müzahir KILIÇ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tez sürecimde akademik rehberliğiyle, bilgisiyle, yönlendirmeleriyle bana yol gösteren değerli danışmanım Prof. Dr. Murat GÖKALP'e, yolumun kesişmesinden onur duyduğum ve eğitim programları alanında bana ilham olan Dr. Öğr. Üyesi Abdulkadir KURT ve tüm Eğitim Programları ve Öğretimi hocalarına ve tezin düzenlenmesinde katkısı olan Öğr. Gör. Mehmet Mehdi Karakoç ve kıymetli eşi Neslihan KARAKOÇ içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamı gerçekleştirme sürecinde anlayış ve yardımlarını esirgemeyen, samimi yaklaşımlarıyla beni destekleyen Halk Eğitim Merkezi'ndeki başta kurum psikolojik danışmanı ve diğer kurum personellerine de teşekkürü bir borç bilirim.

Beni sadece bir öğrenci olarak değil, bir birey olarak tanıyıp büyümeme şahitlik eden, AİÇÜ lojmanlarındaki kıymetli komşu hocalarıma ve onların değerli eşlerine, desteğinizin ne kadar kıymetli olduğunu anlatmaya kelimeler yetmez. Bazen bir kahve, bazen bir tebessüm, bazen bir cümleyle içimi rahatlattınız, teşekkür ederim.

Tez yazımı sürecinde benden hep "tez yazıyorum" cevabını alıp buna rağmen sabırla ve anlayışla yanımda kalıp destek olmaya devam eden canım aile üyelerim ve kıymetli dostlarım, iyi ki varsınız.

24/06/2025

Zehra Nihal KILIÇ

İÇİNDEKİLER

ÖZET	v
ABSTRACT	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Sorusu	6
1.4. Araştırmanın Alt Soruları	6
1.5. Araştırmanın Önemi	7
1.6. Sınırlılıklar	9
1.7. Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	11
2.1.1. PDR'nin Amacı:.....	13
2.1.2. Rehberliğin Temel İlkeleri.....	14
2.2. Eğitim Programı	15
2.2.1.Eğitim Programının Öğeleri	17
2.3. Rehberlik Programı.....	17
2.3.1. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı	18
2.4. Program Geliştirme.....	20
2.5. Program Değerlendirme.....	21
2.5.1. Program değerlendirme yaklaşımları	24
2.5.2. Program Değerlendirme Modelleri	28
2.6. İlgili Araştırmalar	33
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	36
3. YÖNTEM.....	36

3.1. Araştırma Modeli.....	36
3.2. Çalışma Grubu.....	37
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Öğrenci Görüşme Formu (EK-4)	38
3.3.2. Psikolojik Danışman Görüşme Formu (EK-5)	39
3.3.3. Gözlem	39
3.3.4. Doküman İncelemesi.....	39
3.4. Verilerin Toplanması	40
3.5. Verilerin Analizi.....	41
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	44
4. BULGULAR	44
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	79
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	79
5.1.Tartışma ve Sonuç	79
5.1.1.Bağlam Değerlendirmesi Tartışması.....	79
5.1.2.Girdi Değerlendirmesi Tartışması.....	82
5.1.3.Süreç Değerlendirmesi Tartışması	84
5.1.4. Ürün Değerlendirmesi Tartışması	85
5.2. Öneriler	87
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler (Halk Eğitim Merkezi Yöneticileri ve Rehber Öğretmenler)	87
5.2.2. Politika Yapıcılara ve Program Geliştiricilere (MEB vb.) Yönelik Öneriler:	89
5.2.3 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:.....	90
KAYNAKLAR.....	91
EKLER.....	95
EK-1: Etik Kurulu Kararı	95
EK-2: Araştırma İzni	96
EK-3: Gözlem Formu	97
EK-4: Halk Eğitim Merkezi’nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	98
EK-5: Halk Eğitim Merkezi’nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	100
EK-6: Uygulamanın Yapıldığı Ortam	103

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Gelişimsel yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması. .19	19
Tablo 4.1. Rehberlik hizmetlerinin uygulanma düzeyi ve sistimal riski. ...44	44
Tablo 4.2. Programın uygulanmasında yetki ve yaptırım eksikliği. 47	47
Tablo 4.3. Sınıf rehber öğretmenlerinin bazı konularda yetersiz kalması. 48	48
Tablo 4.4. İdare ile iş birliğinin önemi. 50	50
Tablo 4.5. Rehber öğretmenlere yönelik kurumsal baskı ve görev tanımı işler 51	51
Tablo 4.6. Rehberlik hizmetlerinin yanlış algılanması. 53	53
Tablo 4.7. Toplumun gerçekçi olmayan beklentileri ve düşük farkındalığı. .54	54
Tablo 4.8. Halk eğitim merkezi için özelleşmiş etkinlik ve materyal eksikliği. 56	56
Tablo 4.9. Teknolojik entegrasyon ve raporlama sistemlerinde eksiklik. 57	57
Tablo 4.10. Teorideki programın pratikte tam olarak uygulanmaması. 59	59
Tablo 4.11. Öğrencilerin belirli kazanımları edinmede yaşadığı zorluklar. ..61	61
Tablo 4.12. Kazanımların açıklığı ve anlaşılabilirliği 63	63
Tablo 4.13. Katılımcıların yaş dağılımları. 65	65
Tablo 4.14. Katılımcıların cinsiyet dağılımları. 66	66
Tablo 4.15. Alınan rehberlik hizmeti türü.....66	66
Tablo 4.16. İhtiyaç duyulan rehberlik hizmeti türü. 67	67
Tablo 4.17. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden memnuniyet düzeyi. 68	68
Tablo 4.18. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri. 69	69
Tablo 4.19. Öğrencilerin rehber öğretmenle görüşme sıklığı. 71	71
Tablo 4.20. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden faydalandığı sürenin düzeyi. 72	72
Tablo 4.21. Kullanılan kaynakların yeterlilik düzeyi. 73	73

Tablo 4.22. Rehberlik hizmetlerinin günlük hayatta işe yarama düzeyi.....74

Tablo 4.23. Hocaların öğrencilere olan yaklaşımı 76



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Rehberlik ve psikolojik danışma ilişkisi.	12
Şekil 2.2. Eğitim programının öğeleri	17
Şekil 3:Psikolojik danışmanın odası.	103
Şekil 4:Ders verilen ve seminerlerin gerçekleştirildiği sınıflar.	104
Şekil 5:Halk eğitim merkezinin koridoru.....	105



SİMGELER ve KISALTMALAR DİZİNİ

%	:	Yüzde
Akt.	:	Aktaran
CIPP	:	Context, Input, Process, Product
DYK	:	Destekleme ve Yetiştirme Kursu
f	:	Frekans
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
ORGM	:	Ortaöğretim Genel Müdürlüğü
PDR	:	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
RAM	:	Rehberlik Araştırma Merkezi
vd.	:	Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında eğitim ve rehberlik kavramları birbirinden ayrılamaz bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin öğretim ve yönetim gibi geleneksel iki temel işlevine ek olarak, giderek önem kazanan bir diğer işlevi de Öğrenci Kişilik Hizmetleri'dir. Kişilik hizmetleri, eğitim kurumlarının, müfredatın gerektirdiği öğretimden (tedrisattan) ve alışılmış yönetim ilişkilerinden ayrı olarak öğrencilerle giriştiği veya yapılmasına sebep olduğu bütün ilişkilerdir (Cowley, 1936).

Öğrenci kişilik hizmetlerinin temel amacı, öğrencinin eğitim sürecinden en üst düzeyde faydalanabilmesini sağlamak için gerekli koşulları oluşturmak ve karşısına çıkabilecek engelleri ortadan kaldırmaktır (Kuzgun, 2016). Rehberlik hizmetleri ise, öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası olarak varlığını sürdürmektedir. Rehberlik, gizil güçlerini ve niteliklerini anlaması ve toplumsal ve moral değerlere uyum halinde yaşaması için, bireye eğitim ve yorumlama yolu ile yapılan sistematik ve profesyonel bir yardımdır (Mathewson, 1962). Ülkemizde eğitim kurumlarında verilen rehberlik hizmetlerinden, Eğitim Fakültesi'nden Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından mezun olan Psikolojik Danışmanlar sorumludur.

Günümüzde eğitim kurumları öğrencilerin hayatındakini rolünü her geçen gün arttırmaktadır. Eğitim kurumları, öğrencilerin zamanının büyük bir kısmını geçirdiği ve kendini pek çok alanda değiştirip geliştirdiği bir ortam haline gelmektedir. Bu durumda eğitim kurumları yalnızca öğretim alanında etkin olan, öğrencilere yalnızca ders vermeyi amaçlayan ve onları akademik açıdan geliştiren bir yer olmaktan ziyade, öğrenciyi bütünsel olarak birçok yönden etkileyen bir yer haline gelmektedir. Okul ortamı, eğitimin her aşamasında çocukların, ergenlerin ve gençlerin ruh sağlığını korumak ve geliştirmek amacıyla yapılandırılmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun koşulların oluşturulması, günümüzde okulların vazgeçilmez bir unsuru haline gelen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servislerinin temel hedefleri arasında yer almaktadır (Aydın B. , 2007).

Modern anlayışa göre, eğitim bireyin bedensel, duygusal, bilişsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve içinde yaşadığı toplum için en uygun şekilde gelişimi oluşumudur. Böyle bir eğitim anlayışında eğitim ve rehberlik etkinlikleri iç içe beraberce yürütülecektir (Tan & Baloğlu, 2006). Bu anlayışa göre birey bir bütün olarak kabul edilmekle beraber kendisine birtakım sorumluluklar yüklenmektedir. Bu gelişim sürecinde modern anlayışın bireye yüklediği sorumlulukların çoğu rehberlik hizmetlerinin işlevlerini kapsayabilmektedir.

Eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bir bütündür. Eğitim, kişi davranışlarının sadece bilişsel öğeleriyle değil (algı, akıl yürütme, dikkat, imgelem gücü vb.) kişilik ve duygusal özelliklerinin yanında duygusal, toplumsal, törel, cinsel gelişimlerini sağlamaya çalışan çok yönlü bir gelişim aracıdır. Eğitim sürecinde, kişiyi tüm yönleriyle ve bir bütün olarak geliştirmek esastır. Tüm yönlü gelişmelerinin yanında, psikolojik sağlıklarını korumak, önlemek ve geliştirmek ve her türlü bilişsel, duygusal ve kişilikle ilgili tüm ilgi ve yeteneklerini daha üst düzeylere ulaştırmak amacını taşır. İşte bu amaçlara ulaştırmada eğitim sadece öğretim amaçlı yönü yeterli olmaz (Topses, 2007). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri bu temel rolü gerçekleştirmek amacıyla var olmuştur.

Eğitim kurumlarında rehberlik alanının varlığı bazı gelişim dönemlerinde ayrıca bir önem teşkil etmektedir. Bu gelişim dönemlerinin başında bireylerin geçiş dönemi olarak adlandırabileceğimiz ve hayat yolculuğunun başlangıcı niteliğindeki ergenlik dönemi gelebilir. Öğrenciler 12. sınıfta; sınav stresinin de bir sonucu olan gelecek kaygısı başta olmak üzere ergenlik döneminin buhranlı zamanlarının sonuçları gibi birçok sıkıntılı dönemin çakıştığı bir aşamadan geçmektedir. Bu durumda hem ailelerin konsültasyona hem de öğrencilerin eğitsel ve sosyal açıdan yararlanacağı birçok rehberlik hizmetlerine ihtiyacı vardır. Bütün bu sonuçları irdelediğimizde rehberlik hizmetlerinin eğitim kurumlarındaki rolü yadsınamaz bir önem taşımaktadır.

Aşağıda eğitim ve öğretim sistemleri içerisinde rehberlik hizmetlerini gerekli kılan ekonomik, toplumsal ve psikolojik nedenlerin bir bölümü maddeler halinde sıralanmıştır.

1. Toplumların ve toplumsal sistemlerin demokratikleşme ve özgürleşme yönündeki istek ve amaçların yaygınlık kazanması.

2. Toplumsal ve bireysel yabancılaşma, kültürel boşluk, toplumsal kültür bilincinde örselenmeler, hızlı kentleşme süreci nedeniyle psikolojik sağlığın birey davranışlarını uyarır duruma gelmesi.
3. Toplum içinde birey olma, toplumsal sistem ve gruplar içinde bireyi daha özgür ve yaratıcı yapma beklenti ve özlemlerinin genişlemesi
4. Hızlı toplumsal değişim, başkalaşım; insanın yabancılaşma ve yalnızlaşma süreçlerini daha çok yaşar duruma gelmesi ve yeni teknolojik gelişimler karşısında bireyin çok yönlü gelişmesi gerektiğine ilişkin dünya görüşünün git gide önem ve değer kazanması.
5. Gelişmiş emperyalist ülkelerin, Ulusal kültür değerlerini örseleyici etkileri ve ülke yurttaşlarının kendi kültürlerinden uzaklaşmaları ya da duyarsızlaşmaları sonucunda ortaya çıkan kimliksizleştirme sorunu.
6. Ekonomik ve toplumsal psikolojik zorlanmaların kişilerin yaşamında giderek daha baskın olarak ortaya çıkması.
7. Psikoloji biliminin çeşitli araştırma ve kuram geliştirme çalışmalarıyla hızla gelişmesi yanında, insan bilimlerine duyulan gereksinimin artması.
8. Öğrencilerin akademik başarılarında, bilişsel olmayan, duyuşsal, benlik ve kişilik gelişimi, psikolojik sağlık gibi etmenlerin giderek önem kazanması.
9. Bireylerin tüm gelişimsel boyutlarıyla sağlıklı gelişmeleri için, sadece öğretimin yeterli olmadığı, bireylerin kişilik gelişimlerini destekleyecek, eğitime tamamlayıcı işlev gören psikolojik yardım desteğinin gerekli ve zorunlu olduğuna ilişkin görüş ve düşüncelerin önem kazanması. (Topses, Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamalar, 2007)

Yukarıda verilen bilgiler harmanlandığında, Ültanır (2005), çağdaş eğitim sistemlerinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemini bu şekilde özetlemektedir; çocuğun ruh sağlığının olumlu yöndeki gelişmesinin, onun okuldaki başarısını üzerindeki olumlu etkileri bilinmektedir. Bu gereksinimler, çağdaş eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin hizmetlerine duyulan talebi giderek arttırmaktadır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesi için gerekli verilerin sağlanmasında sistemli olarak yapılan araştırmaların ve değerlendirme

alışmalarının önemli bir yeri vardır (Kuzgun, 2016). Okul PDR programları; okul ğretim programı ve ders dışı etkinlikler programı gibi okul eğitim programının tamamlayıcı bir parçasıdır (Erkan, 2019). Bu durumda öğrencinin kişilik gelişimini yakından ilgilendiren rehberlik programlarını geliştirme ve değerlendirme çalışmaları gelecek çalışmalar açısından önem kazanmaktadır.

Rehberlik hizmetleri örgün öğretimin gerçekleştirildiği anasınıfı, ilkokul, ortaokul, lise gibi eğitim kurumlarında sunulduğu gibi aynı zamanda da MEB'e bağlı olan Halk Eğitim Merkezleri'nde de öğrencilere eğitsel alan başta olmak üzere öğrencilerin ihtiyaçlarına göre birçok rehberlik alanında sunulmaktadır.

Tekin (1991), halk eğitimini; zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, hayatlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyaçlarını veya ilgiyi tatmin etmek üzere özellikle düzenlenen faaliyet ya da programları kapsayan eğitim alanı olarak tanımlamaktadır. Halk eğitim merkezlerinde verilen rehberlik hizmetleri DYK kapsamında hizmet alan öğrencilere sunulmaktadır.

Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında eğitim gören öğrenciler için ek olarak verilen eğitimleri kapsar (2022). Kurslarda lme-değerlendirme süreçlerinin takibi, ğrenci odaklı bireysel gelişimin izlenmesi ile rehberlik ve yönlendirme faaliyetlerinin yürütülmesi amacıyla, 10 sınıfa kadar bir rehber ğretmen/psikolojik danışman görevlendirilir. Sınıf sayısının 10'u aşması durumunda ise ikinci bir rehber ğretmen/psikolojik danışman il veya ile merkez komisyonları tarafından kurs merkezine atanır. Görevlendirilen rehber ğretmen/psikolojik danışman, ilgili yönergede belirtilen sorumlulukları yerine getirir (2023).

MEB'in halk eğitim merkezlerindeki hizmetlerinden birisi olan destekleme ve yetiştirme kurslarında eğitim gören öğrencilere sunulan rehberlik çalışmalarının denetlenmesi ve görevlendirilen rehber öğretmenin ve öğrencilerin görüşleri ışığında değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sonuçlar raporlanarak kullanılan rehberlik programının etkililiği gözler önüne serilecektir. Araştırma kapsamında Halk Eğitim Merkezlerinde kurumda bulunan Rehber ğretmen/Psikolojik Danışman tarafınca

yürütülen rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi ve bu hizmetler verilirken kullanılan rehberlik programlarının etkililik düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda projenin nitel yöntemler ile Ağrı Halk Eğitim Merkezi bünyesinde gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyecek, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden Rehber öğretmen ve sorumluluğundaki öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturacaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ve kurum psikolojik danışmanının görüşlerinden de yararlanılarak programın etkililiği sorgulanacaktır. Araştırma sonuçlarının, yalnızca kurum bünyesinde değil aynı zamanda ulusal düzeyde kullanılan programın değerlendirilmesiyle çeşitli eksikliklerin saptanıp giderilmesi açısından hem program geliştirme hem de program değerlendirme uzmanlarına yol gösterici olması öngörülmektedir. Böylece Türkiye’deki Halk Eğitim Merkezleri tarafınca özellikle DYK kapsamında öğrenim gören öğrencilere halihazırda sunuluyor olan rehberlik programlarının etkililiğini arttırılması ve öğrenci ve öğretmenlerin program bazındaki memnuniyetlerinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

Rehberlik servisi öğrencinin bulunduğu her kurumda bulunması gereken bir sistemdir. Bu sistem planlı ve belli bir program dahilinde yürütülmelidir. Öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimleriyle uyumlu ve kurumun imkanları dahilinde etkililiği arttırılmalıdır. Programların belli özellikleri karşılayabilmesi gerekir. İyi bir öğretim programında bulunması gereken özellikler aşağıda verilmektedir:

- İşlevsel olmalı
- Esnek olmalı
- Uygulayıcılara kılavuz niteliğinde olmalı
- Uygulanabilir olmalı
- Amaçlara yönelik olmalı
- Günün şartlarına uygun olmalı
- Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalı (Ekici, 2002)

Rehberlik programlarında da bu özelliklerin bulunması beklenmektedir. Araştırma kapsamında da bu özellikler ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak Rehberlik programının ne derece etkili ve uygulanabilir olduğu sorgulanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, rehberlik programını Stufflebeam'in geliştirmiş olduğu CIPP program değerlendirme modeli kullanılarak, çevre-girdi-süreç ve ürün boyutlarının ayrıntılarıyla ele alınıp Halk Eğitim Merkezi'nde kullanılan rehberlik programının etkililiği açısından değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Sorusu

Halk Eğitim Merkezinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etkililiği nasıldır?

1.4. Araştırmanın Alt Soruları

1. Rehberlik programının uygulanmasında karşılaşılan temel güçlükler nelerdir?
2. Rehberlik programının uygulanmasına kurum içi iş birliği mekanizmaları, hizmetlerin etkinliğini nasıl etkilemektedir?
3. Rehberlik hizmetlerinin paydaşlar (öğretmenler, veliler) tarafından algılanış biçimi programın uygulanmasını nasıl etkilemektedir?
4. Yaygın eğitim kurumlarına özgü (Halk Eğitim Merkezi) rehberlik etkinlik ve materyal ihtiyacı konusunda ne gibi bulgulara ulaşılmıştır?
5. Rehberlik hizmetlerinin teorik çerçevesi ile sahadaki uygulamaları arasında ne gibi farklılıklar gözlemlenmektedir?
6. Öğrenciler belirli öğrenme kazanımlarını edinme sürecinde hangi zorluklarla karşılaşmakta ve bu zorluklar kazanımların açıklığı ve anlaşılabilirliği ile nasıl ilişkilidir?
7. Öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde en çok faydalandığı ve en çok ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetleri nelerdir?
8. Öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinden genel memnuniyet düzeyleri nedir?
9. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri nelerdir?
10. Öğrenciler, rehberlik hizmetlerinden faydalandıkları sürenin yeterli olduğunu düşünmekte midir?
11. Öğrencilerin rehberlik etkinliklerinde kullanılan kaynaklar hakkındaki görüşleri nelerdir?

12. Öğrenciler, aldıkları rehberlik hizmetlerinin kendi yaşamlarında faydalı olduğunu düşünmekte midir?
13. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine karşı olan yaklaşımını nasıl değerlendirmektedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Rehberlik çağdaş eğitim sisteminin bize bir katkısı olarak diğer alanlara bakıldığında nispeten yeni bir eğitim hizmeti olarak sayılabilir. Bu sebeple henüz ihtiyaçları tam olarak karşıladığı söylenemez. Bu durumun yarattığı etki rehberlik alanının geliştirmek için var olan değerlendirme çalışmalarına her geçen gün yenisini eklemekle kapanabilir.

İnsan davranışını pek çok faktör etkilediğinden soyut davranışları ölçmek oldukça zordur. Bu yüzden rehberlik alanında program değerlendirmek oldukça karmaşık bir iştir. Rehberlik programının değerlendirmesi alanında birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların eksiklikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Rehberlik sonuçlarının kesin olarak saptanamaması ve tamamlanmaması
2. Programın tümüyle ve derin bir şekilde değerlendirilmesi yerine dar bir alanda değerlendirilmesi
3. Toplanan verilerin teker teker değerlendirilmesi yerine bir yığın halinde değerlendirilmesidir (Strang, 1950)

Bunun dışında değerlendirme etkinlikleri için bütçede yeterli para olmayabilir. Rehberlik personeli, okulda psikolojik danışma ve diğer rehberlik etkinliklerinden, hatta yönetim işlerinden baş kaldıramamaktadırlar. Bir kısım personel de araştırma metotlarında yeterli uzmanlığa sahip değildir (Schmuller & Mortensen, 1966).

Rehberlik programını lisansüstü eğitimini Eğitim Programı Öğretimi bilim dalında yapmış alanında uzman kişilerin değerlendirmesi doğru olacaktır. Kuramsal araştırma yapıldığında rehberlik programı değerlendirme çalışmalarının yukarıda bahsedilen güçlükleri barındırdığından oldukça yetersiz ve eksik olduğu gözler önüne serilmektedir.

Eğitim niteliğini bir bakıma eğitim programları belirler. Doğru planlanan bir eğitim programı eğitim kalitesini arttırmada önemli bir rol oynar. Sadece eğitim kalitesinden söz etmek doğru olmayacağı gibi, eğitim programının eğitim ve öğretim sürecinin bütünüyle doğrudan ilişkisi olduğu kabul edilmelidir.

Eğitim sistemlerinin, başarı düzeylerini gözlemleyebilmek ve uygulanan programların toplumsal ihtiyaçlara ne ölçüde yanıt verdiğini belirlemek amacıyla, programlarını düzenli olarak değerlendirmesi ve elde edilen sonuçları program geliştirme süreçlerine dâhil etmesi gerekmektedir (Gözütok, 2001).

Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte program geliştirme; Bir kurumda sunulacak PDR hizmetlerinin, planlanması, tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erkan, 2019). Rehberlik programı tasarımı ise, rehberlik etkinliklerinin birbirleriyle ilişkililik esasına göre belirli kümeler haline getirilmesi, bu kümelerin birbirine bağlı aşamalara dönüştürülmesi ve bu şekilde birbirleriyle bağlantılı birimlerden oluşan bir bütün oluşturma sürecidir (Nazlı, 2019). Bu tanım göz önünde bulundurulduğunda rehberlik programlarının oluşturma süreci belli etkenlere bağlıdır. Özellikle öğrencinin psikoloji durumuyla ilgilendiği ve okulun ruh sağlığı konusunda yetkili birim olması rehberlik servisinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Bireyin karmaşık toplum hayatı içinde kendisi ve toplumu için en uygun uyumu yapıp en uygun tarafa yöneltilmesi işi, gençliğin eğitim ve öğretim sorumluluğunu üzerine almış olan okullarımızda rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerine kesin bir ihtiyaç gösterir (Tan, 1992). Değişen ve gelişen dünyada, rekabetin bol olduğu ve öğrencilerin kendilerini bir yarışın içinde hissettiği bu dönemde kurumlarda bulunan rehberlik servisleri öğrencilere ışık olmuştur. Bu kadar önem arz eden bir hizmetin belli bir programın dışında yürütülmesi oldukça risk teşkil etmektedir.

Belli bir program dahilinde oluşturulmayan rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamaması sonucunu doğurabilir. Araştırmanın amacı bu kısımda devreye girmektedir. Planlanan ve yürütülen rehberlik programının değerlendirilerek etkililiğinin belirlenmesi; yeniden oluşturulacak rehberlik programlarının, öğrencide oluşturacak pozitif etkilerinin çoğaltılabilmesi

için önem arz etmektedir. Bu durumda araştırmanın, Halk Eğitim Merkezlerindeki faaliyetleri inceleyerek, spesifik bir ortamda öğrencilerin üzerindeki etkileri hakkında çıkarımda bulunması hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin görüşleri objektif bir şekilde alınarak araştırmaya katkıda bulunması öngörülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1) 2024-2025 eğitim öğretim yılı,

2) Ağrı ili merkeze bağlı Halk Eğitim merkezinde destekleme ve yetiştirme kursunda öğrenim gören lise mezunu ve ortaöğretim 4. sınıf öğrencileri, bu kurumda görev yapan Psikolojik Danışman ve kurum yöneticisi,

3) MEB tarafından yayımlanan sınıf rehberlik programları,

4) Rehberlik programının hedef, içerik, eğitim durumu ve sınama boyutlarının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Rehberlik: Bireyin kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce verilen psikolojik yardımlardır.

Psikolojik Danışma: Rehberlik hizmetlerinin içinde yer alan ve onun özünü oluşturan bir hizmettir. Ruhsal sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alacak şekilde uygulanmasıdır.

Halk Eğitimi: Zorunlu eğitim yaşını geçmiş ve temel uğraşı eğitim olmayan bireylerin, yaşamlarının herhangi bir döneminde ortaya çıkan öğrenme

gereksinimlerini ya da ilgilerini karşılamaya yönelik özel olarak planlanan etkinlik ve programları içeren eğitim türüdür.

Destekleme ve Yetiştirme Kursu (DYK): Millî Eğitim Bakanlığı tarafından devlet okullarında eğitim gören öğrenciler için ek olarak verilen eğitimleri kapsar.

Eğitim Programı: Belirli öğrencileri belirli zaman içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüdür. Öğrenenin okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak da tanımlanır.

Program Değerlendirme: Gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, bu verileri programın etkililiğini gösteren ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve ardından programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.

CIPP Program Değerlendirme Modeli: Bu araştırmada kullanılan, programın etkililiği hakkında bir karara varmak için Bağlam (Context), Girdi (Input), Süreç (Process) ve Ürün (Product) boyutlarını ayrıntılarıyla ele alan yönetim yönelimli bir program değerlendirme modelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde psikolojik danışmanlık ve rehberlik kavramı, ülkemizde uygulanan rehberlik programları, eğitim programı, program geliştirme ve değerlendirme süreçleri ile değerlendirme modellerine değinilmiştir.

2.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Cüceloğlu (2017)'na göre psikoloji, insan davranışının altında yatan temel nedenleri bulmaya çalışan bilimsel çabaya denir. Psikoloji artık pek çok alanda da görüldüğü üzere teknolojinin etkilediği, her şeye bir tık uzaklıkta olduğumuz dünyada insanların hayatında başrolde olmaya başlayan bir olgu haline gelmiştir. Bu durum, farkındalığın artmasına, insanların davranışlarını sorgulamasına, davranışların neden ve sonuç ilişkisinin incelenmesinin günlük hayata indirgenmesine sebebiyet vermiştir. Haliyle bu durumdan en çok etkilenen ortamlardan bir tanesi de okul kurumudur. Okul, öğrencilerin vakitlerini çoğunlukla geçirdiği bir ortam haline gelmiştir. Bugün, bir lise öğrencisi gününün 8 saatini okulda geçirmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı , 2013). Bu durumdan kaynaklı öğrencilerin uzun saatlerini geçirdiği bu kurumda psikolojik faaliyetlerin yürütülmesi önemli olmaktadır. Kurumlarda yürütülen rehberlik faaliyetleri temel olarak bir hizmet ve uygulama alanı olarak doğrudan psikoloji biliminin verici ve bulgularından aynı zamanda kuramlarından yararlanır (Topses, 2007). Türkiye'de daha genç bir alan olan psikolojik danışma ve rehberlik alanı ve psikolojinin gelişimleri paralellik göstermektedir (Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar, 2019).

Rehberlik kendini anlaması, problemlerini çözmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlara denmektedir (Kepçeoğlu, 1999).

Glanz (1964)'e göre rehberlik, bireyin problemlerini çözebilmesi, bağımsız hale gelebilmesi ve içinde yaşadığı toplumun sorumlu ve üretken bir üyesi olabilmesi için sağlanan yardım sürecine verilen isimdir.

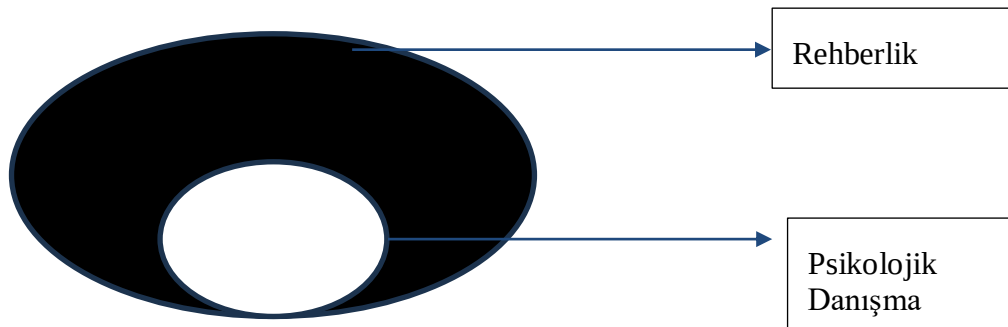
Miller (1971) ise rehberliği, bireyin kendisini tanıması, hayatla uyumunu koruyarak kendi yaşamını yönlendirebilmesi için sunulan yardım süreci olarak açıklamaktadır.

Rehberliğin tanımlarına baktığımız zaman aşağıdaki özelliklerin vurgulandığını söyleyebiliriz:

- Psikolojik bir yardım hizmetidir.
- Bu yardım hizmeti uzman kişiler tarafından verilmelidir.
- Bireyin kendi içinde ve çevresiyle uyumlu bir birey olmasına olanak sağlar.
- Bireyi güçlü ve zayıf bütün taraflarıyla bir bütün olarak ele alır.
- Bireyin kendini tanımasını ve anlamasını sağlar.
- Bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eder.

Rehberlik ve psikolojik danışma birbiriyle karıştırılan iki kavramdır. Oysaki aynı anlama geldiği söylenemez. Çünkü her ne şekilde kullanılırsa kullanılsın bilinmesi gereken husus, psikolojik danışma hizmetlerinin rehberlik hizmetlerinin içinde yer aldığı ve onun özünü oluşturan bir etmen olduğudur (Çetinkaya, 2007).

Rehberlik ve psikolojik danışma ilişkisi aşağıda şekil 2’de (Altıntaş, 2003) verilmiştir.



Şekil 2.1. Rehberlik ve psikolojik danışma ilişkisi.

Şekil 2.1’de de görüldüğü üzere rehberlik psikolojik danışmanlığı içinde barındırmaktadır. Amerikan psikolojik danışma derneği tarafından kabul edilen (Hackney & Cormier)’in profesyonel psikolojik danışma tanımı şöyledir:

“Ruhsal sağlığı, psikoloji ve gelişim ilkelerinin; bilişsel duyuşsal, davranışsal ve etkileşimsel müdahale stratejileri aracılığıyla, bireyin iyi oluşu, kişisel ve mesleki gelişimi ile patoloji konularını ele alınacak şekilde uygulanmasıdır.”

Bu bağlamda bakıldığında psikolojik danışma ve rehberlik birbirlerini kapsayan ancak kendi içinde farklı anlamlar taşıyan süreçlerdir. Rehberlik daha kapsamlı bir süreç olmasının yanında okullarda, eğitim kurumlarında var olmasıyla önemlidir.

2.1.1. PDR’nin Amacı:

PDR’nin asıl amacı, bireye kendini gerçekleştirme sürecinde destek olmaktır. Birey, hayat yolunda bazen karar vermekte zorlanır, çıkış yolu bulmakta zorlandığı anlar yaşayabilir. Bu süreçte PDR, bireyin yanında olarak ona profesyonel bir destek hizmeti sunar. Eğitim kurumlardaki işlevi de öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmesidir. Maslow’a (1970) göre, insanlar doğuştan kendilerini gerçekleştirme eğilimine sahiptir. Bu durum, bireyin sahip olduğu potansiyeli kullanarak onu geliştirme süreci şeklinde tanımlanabilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yönetmeliği 4. maddesinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaçları aşağıdaki gibi verilmektedir:

“Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır.”

2.1.2. Rehberliğin Temel İlkeleri

Rehberlik hizmetlerinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler aynı zamanda rehberlik hizmetlerinin temelini oluşturmaktadır. Çünkü rehberlik hizmetleri, bireye destek olarak kendini tanımasına karar vermesine yardımcı olan profesyonel bir anlayışa sahiptir.

1. Rehberlik hizmetlerinin temelinde insanın hak ve sorumlulukların ilgi gösteren, demokratik ve insancı bir anlayış vardır.

Bireylerin dini, dili, ırkı, cinsiyeti, dünya görüşü ne olursa olsun her birey kendi içinde biriciktir ve değerli kabul edilir. (Shertzer & Stone, 1971).

2. Rehberlik hizmetlerinde öğrenci merkezli bir eğitim sistemi esastır.

PDR hizmetlerinin, öğrencileri merkeze alarak planlanması, daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Öğrenci odaklı bir eğitim anlayışıyla sunulan hizmetler, verimlilik açısından oldukça yüksek bir düzeye ulaşır (Bakırcıoğlu, 2005).

3. Rehberlik hizmetlerinde öğrenciyle ilgili her birimin iş birliği içinde çalışması gerekir.

Öğrencinin gelişimiyle ilgilenen tüm paydaşlar, yani yöneticiler, öğretmenler, uzmanlar ve aileler, belirli sorumluluklar üstlenmek durumundadır. Bu süreçte temel hedef, öğrencinin uyumunu ve gelişimini desteklemek amacıyla ortak bir iş birliği sağlamaktır (Yeşilyaprak, Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, 2007).

4. Rehberlik hizmetlerinden yararlanmak isteğe bağlı bir faaliyettir.

Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencileri rehberlik servisine yönlendirirken gönüllülük ilkesine özen göstermelidir. Öğrencilerin rehberlik servisine gitmesi, herhangi bir şekilde zorlamaya dayalı olmamalıdır (Şahin C. , Eğitim Sürecinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri, 2014).

5. Rehberlik hizmetleri hayat boyu devam eder.

Öğrencinin gelişimi hayat boyu devam eder. Bu yüzden bu gelişimlere bağlı doğan ihtiyaçların karşılanması adına rehberlik faaliyetleri sürekli olarak devam

etmelidir. Rehberlik hizmetleri, anaokulundan üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecinde olduğu gibi, örgün eğitim dışında da bireylere sunulmaktadır. Çünkü bireylerin gelişim ve değişim süreçleri sürekli devam eder ve bu durum rehberlik hizmetlerinin dinamik ve yenilikçi bir yapıda olmasını gerektirir (Şahin C. , 2019)

6. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde gizlilik esastır.

Bireyler danışman ile oldukça özel ve saklı bir bağ kurarlar. Danışman ile danışan arasındaki ilişki içerisinde danışana ait özel bilgiler danışanın izni dışında 3. kişilerle paylaşılmamalıdır (Altıntaş, 2003).

7. Rehberlik hizmetleri her öğrenciyi kapsayacak şekilde yürütülür.

8. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri hem bireylerin hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verme sorumluluğunu taşır.

9. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir.

10. Rehberlik uygulamaları, her okulun hedefleri ve ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebilir.

11. Rehberlik hizmetleri, düzenli, sistemli ve profesyonel bir şekilde sunulmalıdır.

12. Rehberlik hizmetlerinde, öğrencinin fiziksel, duygusal, sosyal ve akademik yönlerinin tamamlayıcı bir şekilde gelişiminin desteklenmesi büyük bir önem taşır.

2.2. Eğitim Programı

Eğitim programı, eğitim sistemlerinin uygulanabilir ve izlenebilir olmasını sağlamak amacıyla geliştirilen bir çerçevedir. Eğitimcilerin süreç boyunca izlemesi gereken adımları belirler. Bu kavram, tarih boyunca birçok eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. İşte bazı önde gelen bilim insanlarının eğitim programı kavramına bakış açıları ve tanımlamaları:

Caswell ve Campbell (1935) eğitim programını konular listesi olarak değil bir gül daha çok, öğrencilerin öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıları tümü olarak ifade eder.

Taba (1962)'ya göre bütün eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın belli öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğretme-öğretme süreci ve son olarak da hedeflerin değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir.

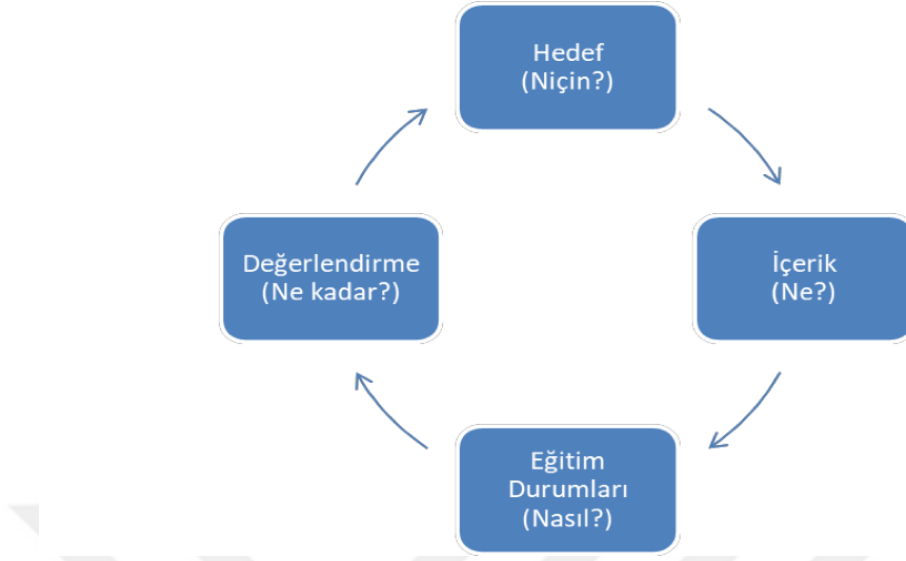
Ertürk (1994), belirli öğrencileri belirli zaman içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümüne eğitim programı demiştir ve eğitim programını “yetişek” olarak nitelendirmektedir.

Varış (1996) ise eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük etkinlikler şeklinde açıklamaktadır.

Demirel (1999)'e göre eğitim programı, öğrenenin okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanır. Bu tanım, eğitim programının hem formel (okul içindeki) hem de informal (okul dışındaki) yaşantıları kapsadığını ve öğrenme süreçlerinin farklı ortamlarda nasıl düzenlendiğini ifade eder. Demirel'e göre, eğitim programı, belirli etkinliklerin ve deneyimlerin planlandığı bir düzen olarak, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesini amaçlar.

Yapılan tanımlamalar doğrultusunda, toplumların veya bireylerin sahip olduğu felsefe ve değerler farklılık gösterse de eğitim programında yer alması gereken ortak temel öğelerin bulunduğu görülmektedir. Bu ortak öğeler, eğitim sürecinin etkin ve verimli olabilmesi için gerekli olan temel bileşenlerdir. Eğitim programlarında yer alması gereken bu öğeler, eğitim hedefleri, içerik, yöntemler, değerlendirme ve kaynaklar gibi unsurları kapsar. Bu bileşenler, eğitim sistemlerinin kültürel bağlamlarına ve toplumsal ihtiyaçlarına uygun olarak şekillendirilse de genel bir uyum ve yapı sağlaması beklenmektedir.

2.2.1.Eğitim Programının Öğeleri



Şekil 2.2. Eğitim programının öğeleri

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, eğitim programının hedef ögesi “Niçin?” sorusuna yanıt arar ve tüm eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilme amacı, hedeflere ulaşmaktır. Eğitim programının içerik ögesi, hedeflere ulaşmak adına işlenecek konuları listeler ve “Ne?” sorusuna cevap arar. Programın bir diğer ögesi olan eğitim durumları, iki aşamaya ayrılır: belirleme ve organize. “Nasıl?” sorusuna yanıt aranan bu ögede, eğitim durumlarının belirlenmesi aşamasında kullanılacak yöntem, teknik, araç ve gereçler belirlenirken; organize aşamasında öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenir. Eğitim programının son ögesi olan değerlendirme kısmında ise, hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı araştırılır ve “Ne kadar?” sorusuna cevap arar (Karabacak, 2017).

2.3. Rehberlik Programı

Rehberlik çalışmaları, sistemli, planlı ve profesyonel bir şekilde yürütülen yardım faaliyetleridir. Tıpkı her sistemli çalışmada olduğu gibi, bir ders yılı boyunca sürdürülecek rehberlik çalışmalarının da belirli bir plan ve programa dayandırılması gerekmektedir. Nasıl ki her ders yılı için belirlenen müfredat, konuların günlere bölünmesini içeren bir ders programı içeriyorsa ve öğretmenler derslerini bu plana uygun şekilde işliyorsa, rehberlik faaliyetleri için de amaçları, kapsamı, zamanı, yönetimi ve görevli personeli belirten bir program oluşturulmalıdır. Bu şekilde,

rehberlik çalışmalarının düzenli ve etkili bir şekilde yürütülmesi sağlanır (Tan, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 1992).

Rehberlik programları hazırlanırken rehberlik faaliyetlerini uygulanacağı kurumu yeterliliklerine ve amaçlarına bağlı kalarak programın oluşturulması gerekmektedir. Bütün bu etkenler programın verimli oluşunu doğrudan etkilemektedir. O yüzden rehberlik programını sene başında hazırlarken belli hususların göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, başlangıcından bugüne kadar önemli değişimler yaşamıştır. 1900-1920 yılları arasında bu hizmetlerin temel işlevi, bireylerin meslek seçimi yapmalarına ve işe yerleşmelerine yardımcı olmaktır. 1930-1950 döneminde ise odak, öğrencilerin okula uyum sağlaması ve eğitsel başarılarının artırılması yönünde değişmiştir. 1960'lı yılların sonlarına gelindiğinde ise psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gelişimi desteklemek amacıyla kullanılması fikri yaygınlaşmıştır (Terzi, 2014).

2.3.1. Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

Rehberlik programlarının meslek seçimi işlevinden sıyrılıp eğitim kurumlarına evrilmesiyle birlikte geleneksel sistemden uzak gelişimsel bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Aşağıda gelişimsel rehberlik anlayışı ile geleneksel yaklaşımların özellikleri karşılaştırılmıştır (Yeşilyaprak, 2003);

Tablo 2.1. Gelişimsel yaklaşım ile geleneksel yaklaşımın karşılaştırılması.

Gelişimsel Yaklaşım	Geleneksel Yaklaşım
•Gelişmeyi sağlayıcı ve kolaylaştırıcı yardım hizmeti •Tüm gelişim alanlarına yönelik yeterlilik kazandırma •Öğretmen odaklı •Yaratıcı ve esnek •Hedef yönelimli •Program bütünlüğü içinde •Öğretimle kaynaştırılmış •Ölçülebilir •Var olanı değerlendirme ve geliştirme	•Kriz odaklı yardım hizmeti •Uzman odaklı •Tepkisel •Görev yönelimli •Zaman çizelgesi ile sınırlı •Öğretimden ayrıştırılmış •Yapılanmamış •Var olanı koruma ve sürdürme •Bilgi verme ve yöneltme odaklı

Erkan ve çalışma arkadaşları, kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programında, öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki alanlardaki ihtiyaçlarını kapsayan 7 temel alan belirlemişlerdir. Bu alanlar, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaçlarına yönelik etkili çözümler sunmak amacıyla oluşturulmuştur (Erkan & Arkadaşları, 2006).

- Okula ve çevreye uyum
- Eğitsel başarı
- Kendini kabul
- Kişiler arası ilişkiler
- Aile ve toplum
- Güvenli ve sağlıklı hayat
- Eğitsel ve mesleki gelişim

2.4. Program Geliştirme

Eğitim programı geliştirme; hedefler, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme gibi temel bileşenler arasındaki karşılıklı etkileşimleri içeren sistematik ve çok yönlü bir süreçtir. Bu süreç yalnızca akademik planlamayı değil, aynı zamanda belirlenen hedeflere ulaşmak üzere okul içi ve okul dışı tüm faaliyetlerin uygun yöntem ve tekniklerle yapılandırılmasını da kapsamaktadır. Program geliştirme çalışmaları ise eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik olarak planlanan organize ve sistematik girişimlerdir. Günümüzde bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve toplumsal ihtiyaçlardaki dönüşüm, mevcut eğitim programlarının işlevselliğini yitirmesine ve uygulamada çeşitli aksaklıkların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda, program geliştirme çalışmaları eğitim sistemlerinde süreklilik arz eden yenilenme, iyileştirme ve düzenleme faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline geldiği söylenebilir. Sürecin temel hedefi, programın işlevselliğini sürdürmek, bileşenler arasındaki uyumu sağlamak ve gerekli güncellemeleri yaparak etkili bir öğretim ortamı oluşturmaktır. Ayrıca program geliştirme, program değerlendirme çalışmalarının da temelini oluşturarak, etkili bir sorgulama ve yeniden yapılandırma sürecine olanak tanır.

Eğitim programları; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini desteklemek amacıyla şu temel öğelerden oluşur:

- Hedefler: Öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların açıkça tanımlandığı öğrenme çıktılarıdır.
- İçerik: Öğretilecek konu alanı, temalar ve bunlara ilişkin alt başlıkları kapsayan bilgi yapısıdır.
- Öğrenme-Öğretme Süreci: Belirlenen hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğretim yöntemleri, stratejileri, teknikleri ve materyallerin bütünüdür.
- Değerlendirme: Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ve programın etkililiğinin ölçülmesine yönelik araçlar ve yöntemlerdir.

Bu ögeler birbirine bağılı olarak çalışır ve bir programın başarısı, bu ögelerin bütüncül bir anlayışla yapılandırılmasına bağılı durumdadır. Süreç, genellikle hedeflerin belirlenmesiyle başlayarak ardından içerik düzenlemesi, uygun öğretim yöntemlerinin seçimi ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi aşamaları takip eder. Bazı modeller; planlama, taslak oluşturma, pilot uygulama ve değerlendirme aşamalarını öne çıkarırken; bazıları ise daha kapsamlı biçimde planlama, geliştirme, uygulama, izleme, düzeltme ve yaygınlaştırma süreçlerini içerebilmektedir. Her durumda, program geliştirme sürecinin son aşaması olan değerlendirme, programın amaçlara ulaşp ulaşmadığını ortaya koyarak sürece geribildirim sağlar ve sürekli iyileştirmenin temelini oluşturur. Program geliştirme çalışmaları, dinamik, sürekli ve değişime açık bir yapıdadır. Bu süreçte değerlendirme, yalnızca programın sonunda değil; her aşamada karar verme süreçlerine rehberlik edecek biçimde yer alır. Etkili bir programın geliştirilmesi; gözlem, anket, görüşme gibi araçlarla veri toplanarak, bu veriler ışığında somut ihtiyaçlara dayalı olarak gerçekleştirilir. Ayrıca, sürece yalnızca öğretmenlerin değil; eğitimin tüm paydaşlarının (uzmanlar, tasarımcılar, yöneticiler, veliler, finansal destek sağlayıcılar vb.) aktif olarak katılması önemlidir. Program geliştirme anlayışları, toplumun kültürel değerlerine, bireysel farklılıklara ve eğitim felsefesine bağılı olarak farklılık gösterebilir. Özellikle öğretmen görüşlerinin alınması, temaların belirlenmesi ve uygulamaların sahaya uyarlanması açısından sürece önemli katkılar sunar. Sonuç olarak, bir programın başarısı, tüm ögelerinin bir bütün olarak tasarlanmasına ve uygulanmasına bağılıdır.

2.5. Program Değerlendirme

Program değerlendirmenin tarihi 1960'lara dayanmaktadır. Bilindiği üzere bir programın geliştirilmesi için önce etkili olması hususunda karar verilmelidir. Programın etkililiğini sorgulamak için değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu değerlendirme çalışmalarına bakılarak yeni bir program ihtiyaca göre yeniden oluşturulur veya revize edilebilir. Bu nedenle program değerlendirme yaklaşımları oldukça önemlidir.

1960 ve 1970'li yıllarda değerlendirme konusunda birçok farklı görüş ortaya çıkmış ve bu doğrultuda çeşitli değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bu dönemde yapılan tartışmalar ve getirilen tanımlamalar, 1970'li yıllardan itibaren program

değerlendirmenin bir meslek olarak kabul edilmesine zemin hazırlamıştır. Ayrıca, programların değerlendirilmesinde kullanılabilecek standartlar belirlenmiş ve bu standartlar belli ilkelere dayandırılmıştır (Fitzpatrick, Worthen, & Sanders, 2004).

Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarının geçmişine bakıldığında, ilk çalışmaların 1944 yılında ilkokul programlarının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Yüksel & Sağlam, 2014). Bu dönemde yapılan çalışmalar, programların etkinliğini analiz etmeye yönelik önemli bir başlangıç noktası olmuştur.

Eğitimde değerlendirme, davranış değişikliklerinin program tasarımında belirlenen ölçütlere göre beklenen sonuçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek amacıyla yürütülen bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte yapılan incelemeler sonucunda, eğitim durumları, öğrenme yaşantıları ve davranış değişiklikleri arasındaki ilişkiler denencel olarak test edilir ve programın amaçlarına ne ölçüde hizmet ettiği belirlenir. Bu değerlendirme etkinlikleri, program öğelerinin değişime ve sürekli gelişime açık tutulmasını mümkün kılar. Bu bakımdan, program hakkında bir karar verebilmek ve bu karar doğrultusunda programı iyileştirmek ancak değerlendirme yoluyla gerçekleştirilebilir (Bilen, 1999).

Kuramsal çerçeveye bakıldığında program değerlendirmenin birçok tanımı olduğu görülmektedir. Söz konusu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmektedir.

Program değerlendirme, sistematik bir şekilde veri toplama ve analiz yapmaya dayanır. Bu süreç, bir programın başarı, etkililik, verimlilik ve yeterlilik düzeyleri hakkında mantıklı ve bilgiye dayalı kararlar alınmasını amaçlar (Others, 1978).

Rutman & Mowbray (1983)'a göre program değerlendirme, programların uygulanışı ve elde edilen sonuçları öğrenmek amacıyla karar verme süreçlerinde bilimsel yöntemlerin kullanılmasıdır.

Chelimsky (1989)' a göre program değerlendirme, bir programın tasarımını, uygulanma sürecini ve etkinliğini analiz etmek amacıyla sistematik araştırma yöntemlerinin kullanılmasıdır.

Erden (1993) ise program değerlendirmeyi, gözlem ve çeşitli lme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, bu verileri programın etkililiğini gösteren ltlerle karşılaştırıp yorumlama ve ardından programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

Doll (1996)'a göre program değerlendirme, programın başında belirlenmiş olan hedeflere varacağı düşüncesiyle seçilen ve sürekli, aşamalı ve kaynaşıklık ilkelerine göre düzenlenen öğrenme yaşantılarının ve çabaların etkililiği hakkında bilgi toplama ve bu bilgileri ltlerle karşılaştırarak programın etkililiği hakkında yargıya varma sürecine denmektedir.

Kaya (1997)' a göre bir programın tüm boyutlarının veya bir ya da bir boyutunun etkisini, etkililiğini ve olası çıktılarını değerlendirmek amacıyla bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanabilir.

Klenowski (2010) ise bir programın veya uygulamanın nasıl geliştirilebileceğine yönelik anlayış sağlama ve programın uygulanmasıyla elde edilen verimlilik ve etkililikle ilgili kanıtlar sağlamaya kadar birçok amaca hizmet eden süreci program değerlendirme olarak ifade etmiştir.

Genel olarak yukarıdaki tanımlamalara bakıldığında program değerlendirmenin bir süreç olduğu kanısına varılabilir. Bu süreç bize programın etkililiği hakkında bir sonuca varma yardımıyla bulunarak belli bir araştırma, analiz, değerlendirme aşamalarıyla program hakkında bilgi toplamamızı sağlar. Sistemati şekilde ilerleyen bu sürecin yeni bir programın oluşumunda da katkısı olması beklenmektedir. Program değerlendirilmek belli amaçları gerçekleştirmek için kullanılır. Yukarıdaki tanımlarda da anlaşılacağı üzere program değerlendirmek kapsamlı, sistemati ve dinamik bir süreçtir. Aynı zamanda bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde tasarlanması ve uygulanması gerekir (Uşun, 2012).

Bu bakımdan değerlendirme Wiles & Joseph (2002)'a göre aşağıda belirtilen amaçları gerçekleştirmek için kullanılabilir:

- Verimlilik için programın hangi yönlerinin değerlendirilmesi ve ne tür bilginin toplanması gerektiğine karar verme konusunda bir temel oluşturması için öğretim programını açıkça ortaya koymak,
- Açık bir şekilde belirtilen ve programın verimliliğini ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak,
- Elde edilen bilgiyi analiz etmek ve sonuç çıkarmak,
- Ulaşılan bilgiye dayanarak kararlar vermek,
- Öğretim programını geliştirmek için alınan kararları uygulamak.

Amaçlanan davranışların gerçekleşme düzeylerini saptama ve uygulama sonucunda programın aksayan yönlerini belirleme ve gerekli düzenlemeleri yapma program değerlendirmenin içeriğini oluşturmaktadır (Yaşar, 1998).

Eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması beklenir fakat bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden, programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programlarının değerlendirilmesi gerekir (Demirel, 1999).

2.5.1. Program değerlendirme yaklaşımları

Eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla veri toplama ve bu verileri yorumlama sürecinde değerlendiriciler çeşitli yaklaşımlar benimsemektedir. Program değerlendiricilerin program değerlendirme hususundaki bilgi ve beceri düzeyleri, tercih ettikleri değerlendirme kuramları ve sahip oldukları felsefi değerler, izledikleri değerlendirme yaklaşımlarını şekillendirmektedir (Yüksel & Sağlam, 2014).

Her bir yaklaşımın kapsadığı farklı program değerlendiriciler, konu uzmanları tarafından ortaya atılan program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar, temel aldıkları öğeye göre hedef yönelimli, yönetim yönelimli, uzman yönelimli, tüketici yönelimli ve katılımcı yönelimli olmak üzere beş ana başlık altında toplanmaktadır.

2.5.1.1. Hedef Yönelimli Yaklaşım

Hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşımı benimseyerek ortaya çıkmış olan program değerlendirme modellerinin temel amacı programın amaçlarının belirlenerek bu amaçlar yürürlüğünde gerçekleşen sonuçların değerlendirilmesidir. Bu yaklaşım programın amaç ve hedeflerine ne derece ulaştığına odaklanmaktadır. Tyler, Provus, Metfessel-Michael, Hammond, Popham, Taba, Bloom ve Talmage savunucularından öne çıkanlarıdır.

Hedef yönelimli yaklaşımlar, programın başarısının belirlenen hedeflere ulaşma düzeyiyle ölçülebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşımlar, hedeflerin açık bir şekilde tanımlanmasını ve programın bu hedeflere ulaşma başarısının değerlendirilmesini amaçlar.

Hedeflerin önceden belirlenmiş olması, bu yaklaşımın anlaşılmasını, uygulanmasını ve programla ilgili bir sonuca ulaşılmasını kolaylaştırırken, belirlenen hedeflerin dışında kalan program çıktılarının değerlendirme kapsamına alınamaması, bu yöntemin önemli bir sınırlılığı olarak görülmektedir (Kellaghan, Stufflebeam, & Madaus, 2002).

2.5.1.2. Yönetim Yönelimli Yaklaşım

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilerin, özellikle karar alıcılar, kurullar, yöneticiler ve benzeri yönetim kademesindeki bireyler tarafından daha etkili bir şekilde kullanılmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Odak noktası program amaçları değil de program yöneticilerinin kararları olması sebebiyle bu değerlendirme yaklaşımına dayalı geliştirilen modellerde de değerlendirme amacı ve soruları yöneticilerin bilgi gereksinimlerinde oluşturulmaktadır (Yüksel & Sağlam, 2014). Stufflebeam, Alkin, Provus ve Wholey gibi savunucularıyla dikkat çeken bu yaklaşım, karar verme sürecine katkı sağlayacak faydalı bilgiler sunmayı amaçlar. Bu yaklaşımın en belirgin özelliği, program geliştirme sürecindeki tüm aşamaların değerlendirilmesine odaklanmasıdır (Kurt, 2016). Programın değerlendirme sürecini yalnızca uygulama sonrası sonuçlara dayandırmak yerine, daha düşünce aşamasındayken tartışma imkânı sunması bu yaklaşımın üstünlüklerinden biridir. Program değerlendirme sürecinde, değerlendirme

kararlarının yöneticilerin kontrolünde olması, değerlendiricinin yöneticilere aşırı bağımlı hareket etmesine yol açabilir. Bu durum, değerlendirme sürecinin tarafsızlığını ve bağımsızlığını etkileyebilir. Bu da yönetim yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarının sınırlılığı arasında yer alabilir.

2.5.1.3. Tüketici Yönelimli Yaklaşım

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı, eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim materyalleri ve hizmet içi eğitimler gibi çeşitli eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında veri toplamayı amaçlayan bireyler veya bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve desteklenen bir değerlendirme yaklaşımıdır (Fitzpatrick, Worthen, & Sanders, 2004). Bu yaklaşımda, değerlendirme sürecinin ön yargılardan arındırılmış olması, karar verme ve önerilerde bulunma aşamalarında sağlam ve savunulabilir ölçütlere dayanması, ayrıca programın etkililiği ve ihtiyacı karşılama düzeyiyle ilgili kanıtlar sunması temel değerlendirme ölçütleri olarak kabul edilmektedir. Scriven eğitsel ürünlerin program değerlendirmesinde kullanılabilecek bazı ölçütler oluşturmuştur:

- Programın önemli eğitsel amaçları kazandırıp kazandırmadığına ilişkin yeterli kanıtlar
- Programın sosyal amaçlar gibi eğitsel olmayan ikincil amaçları kazandırıp kazandırmadığına ilişkin yeterli kanıtlar
- Programa ilişkin izleme ve gözlem sonuçları
- Programın öğretmen, öğrenci, aile, yönetici, okul gibi üzerinde ikincil ve istenmeyen etkileri ile diğer tesadüfi olumlu ve olumsuz etkileri
- Programın kimler açısından yararlı ve kullanılabilir olduğuna ilişkin bir dağılım
- Programa ilişkin etik durumlar
- Programın maliyetleri

Bu yaklaşımın güçlü yanı, farklı eğitim programları arasından seçim yapabilmek için gerekli ve yararlı bilgileri sunması ve üreticiler arasındaki rekabetin, eğitsel ürünlerin kalitesini artırmasına katkı sağlamasıdır. Öte yandan, değerlendirme

sürecinin maliyetinin tüketiciye ekonomik olarak yansması, bu yaklaşımın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir.

2.5.1.4. Uzman Yönelimli Yaklaşım

Uzmanlığa dayalı program değerlendirme yaklaşımı, bir kurum, program, ürün veya etkinliği değerlendirirken, alanında yetkin uzmanların mesleki bilgi ve deneyimlerini temel alır. Değerlendirilen konunun niteliğine bağlı olarak uzmanlık alanlarını dikkate alan bu yaklaşım, eğitimden farklı disiplinlere kadar geniş bir yelpazede uygulanabilmektedir (Yüksel & Sağlam, 2014). Uzmanlık yönelimli yaklaşımın güçlü yönleri arasında, uygulama kolaylığı sağlaması, farklı alanlara uyarlanabilir olması ve kurumsal sürekliliği desteklemesi yer almaktadır. Ancak, uzmanların tekrara düşme olasılığı, veri eksikliği, yeterli çaba gösterilmemesi ve zaman kaybına yol açma riski, bu yaklaşımın sınırlılıkları arasında değerlendirilmektedir (Aygören & Er, 2018).

2.5.1.5. Katılımcı Yönelimli Yaklaşım

Katılımcı yönelimli yaklaşımda ana amaç, değerlendirme sürecinin paydaşların aktif ve demokratik katılımıyla yürütülmesidir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımı eleştirerek katılımcı yönelimli yaklaşımı savunan değerlendirmeciler, program değerlendirilirken uzmanların sürece dahil olmadıklarından ve ortamda bulunmadan, programın uygulandığı çevreden bihaber şekilde program değerlendirme sürecini tamamladıklarını eleştirmekteydiler. Sonuç olarak, değerlendirme sürecinde program paydaşlarının etkin katılımını ve uygulama ortamında doğrudan deneyim kazanmasını esas alan yeni bir değerlendirme yaklaşımı geliştirilmiştir (Yüksel & Sağlam, 2014).

Program değerlendirilirken odak noktasında insan olmaktadır. Buna bağlı olarak deneyimlerle devam edilen bir süreç izlenmektedir.

Fitzpatrick, Worthen, & Sanders (2004), katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ışığında yürütülen değerlendirme çalışmalarının şu temel özelliklere sahip olduğunu vurgulamaktadır:

- Program değerlendirme süreci, tümevarımsal bir mantık çerçevesinde ilerler.

- Değerlendirme çalışmalarında farklı kaynaklardan elde edilen çeşitli veri türleri kullanılır.
- Standart bir plan izlenmez, süreç katılımcıların deneyimlerine bağlı olarak şekillenir.
- Değerlendirme sürecinde tek bir gerçeklik anlayışından ziyade, birden fazla bakış açısını içeren çoğul gerçekler dikkate alınır.

Bu yaklaşımın güçlü yönleri arasında değerlendirme sürecindeki esneklik, farklı veri kaynakları ve türlerinden yararlanma imkânı ile insanı merkeze alması bulunmaktadır. Ancak, verilerin ağırlıklı olarak nitel ve öznel olması analiz sürecinin zaman almasına neden olabilir. Ayrıca, geçerlik ve güvenirlik konusunda değerlendirme yapan kişinin daha titiz bir yaklaşım sergilemesi gerekmektedir, bu da sürecin daha çok öznel şekilde ilerlemesine bağlı olarak pek mümkün görülmediğinden dolayı katılımcı yönelimli program değerlendirme yaklaşımının sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilmektedir.

2.5.2. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme modelleri, bir programın çıktılarını sistematik bir şekilde ölçmek ve bu sonuçları programa atfedilebilir hale getirmek için gerekli teorik çerçeveyi oluşturur. Değerlendirme sürecinde, öncelikle uygun bir model belirlenir ve bu model doğrultusunda değerlendirme sürecinin temel bileşenleri şekillendirilir. Model seçimi tamamlandıktan sonra, uygulanacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi aşamasına geçilir. Bu aşama, değerlendirme sürecinde hangi tür verilerin toplanması gerektiğini, hangi veri toplama araçlarının kullanılacağını ve analiz süreçlerinin nasıl yürütüleceğini sistematik bir şekilde ortaya koyar. Böylece, programın etkililiğini bilimsel temellere dayalı olarak değerlendirmek mümkün hale gelir.

2.5.2.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler, program değerlendirme dünyasında oldukça önemli bir yere sahip olan çalışmalarıyla eğitim dünyasında hatırı sayılır program değerlendiricilerden biridir. 1930’lu yıllarda yapmış olduğu ve program değerlendirme dünyasının ilk uzun süreli ve kapsamı geniş program değerlendirme çalışmasını; dört yıl ilköğretim, dört yıl orta

öğretim olacak şekilde sekiz yıl süren bir süreçte gerçekleştirmiştir (Yüksel & Sağlam, 2014).

Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, program geliştirme yaklaşımını temel alarak tasarlanmış olup, sürecin merkezine eğitsel hedefleri yerleştirmektedir (Erden, 1998). Tyler, program değerlendirme yaklaşımını, uygulanan programın belirlenen hedeflerine ne ölçüde ulaştığını belirlemeye dayalı olarak geliştirmiştir (Tyler, 1981). Program geliştirme modelini temel alarak oluşturduğu yaklaşımda, programın üç ana bileşeni üzerinde durmaktadır: amaçlar, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme. Amaçlar, öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları ifade ederken; öğrenme yaşantıları, öğrencilerin bu davranışları kazanabilmesi için deneyimlemeleri gereken etkinlik ve süreçleri içerir. Değerlendirme ise, belirlenen amaçlara ne kadar ulaşıldığını ölçmek için yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (Erden, 1998).

Tyler, geliştirdiği amaca dayalı program değerlendirme modelinde, beklenen hedeflerle öğrencilerin gösterdiği performans arasındaki farkı belirlemeyi hedeflemiştir. Bu farkın analiziyle, programdaki eksikliklerin tespit edilmesi ve elde edilen bilgilerin programın gelişim sürecinde kullanılmasını sağlamayı amaçlamıştır (Yüksel & Sağlam, 2014). Modelin sınırlılıkları arasında, değerlendirmede hedeflerin ve hedeflere ulaşılma durumunun ön planda tutulması ve değerlendirmeyi yapacak kişi veya kişilere hedeflere dair yorum yapma fırsatının tanınmaması yer almaktadır (Willis & Marsh, 2007).

2.5.2.2. Stake'in Uygunluk Olasılık Modeli

Stake'in uygunluk-olasılık modeli, katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımını temel alınarak geliştirilmiştir. Stake, programın uygulanma sürecinde, belirlenen hedeflerin öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından tartışılıp değerlendirilebilmesi gerektiğini savunarak, eğitimde program değerlendirme alanına önemli bir katkı sunmuştur (Uşun, 2012).

Stake, değerlendirme sürecini ele alırken düzenli ve düzensiz değerlendirme arasında bir ayrım yapmış ve değerlendirmeye dayalı bilgilerin girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamada ele alınabileceğini ifade etmiştir (Gredler, 1996):

- **Girdi:** Öğrenci ve öğretmenin sahip olduğu başlangıç seviyesindeki özellikleri içerir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyleri, akademik geçmişleri, devamsızlık durumları ve öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri bu aşamada değerlendirilir.
- **Süreç:** Öğrenci ile öğretmen, öğrenciler arası ve öğrencilerin diğer kaynaklarla olan etkileşimleri ile sınıf ortamının fiziksel ve psikolojik koşullarını kapsar. Bu aşama, öğrenme ve öğretme sürecinin işleyişini ifade eder.
- **Çıktı:** Öğrencilerin akademik başarıları, tutumları ve becerileri açısından gösterdiği gelişim bu aşamada ele alınır.

Bu modelde, programın başlangıçta planlanan hedefleri ile süreç sonunda ulaşılan sonuçlar arasındaki tutarlılık değerlendirilir. Bu değerlendirme, alanında uzman kişiler tarafından yapılmalı ve programla doğrudan ilişkili bireylerin görüşleri dikkate alınmalıdır (Stake, 1983). Bu modelin zayıf yönlerinden biri, hedefler ile süreç ve sonuçlar arasındaki bağlantıyı veya amaçlar ile gözlemler arasındaki mantıksal olasılıkları destekleyecek rehber ilkelerin sunulmamasıdır (Gredler, 1996).

2.5.2.3. Metfessel&Michael Değerlendirme Modeli

Hedefe dayalı değerlendirme yaklaşımlarından biri olan Metfessel ve Michael Modeli, okul programlarının değerlendirilmesinde uzmanlara yol gösteren çeşitli ilkelere dayanan bir modeldir. Metfessel&Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modeli aşağıdaki aşamalara göre yürütülmektedir (Fitzpatrick, Worthen, & Sanders, 2004):

- Paydaşların katılımı
- Hedeflerin aşamalı olarak sıralanması (genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanmalı ve programda uygulanabilir bir biçime dönüştürülmelidir)
- Özel hedeflerin belirlenmesi
- Ölçme araçlarının geliştirilmesi
- Gözlem ve ölçme araçlarının kullanımı
- Veri analizi (veriler analiz edilmelidir)
- Değerlendirme standartlarının belirlenmesi

- Önerilerin geliştirilmesi (programın ileriye dönük uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilmelidir)

Metfessel&Michael Değerlendirme Modeli'nin Tyler'ın program değerlendirme modeli ile benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ancak iki model arasında bulunan en belirgin farklar; daha çeşitli ölçme aracı kullanılması ve değerlendirme sürecinde standartların kullanılması olarak özetlenebilir. (Mathison, 2005).

2.5.2.4. Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli, uzman görüşüne dayalı bir program değerlendirme yaklaşımıdır. Bu model, değerlendirme sürecinde profesyonel uzmanlığın belirleyici olduğunu vurgular ve sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için değerlendiricinin alanında yetkin olması gerektiği anlayışına dayanır. Modeli geliştiren ve aynı zamanda bir sanat profesörü olan Eisner, eğitimin sanatsal bir yönü olduğunu savunur. Ona göre, eğitim programları yüzeyde görünenin ötesinde anlamlar barındırır ve bu anlamların ancak deneyimli, alanı iyi tanıyan ve programın çıktılarının değerini sezebilen uzmanlar tarafından anlaşılabilceğini ifade eder. Dolayısıyla, alan bilgisi olmayan kişilerce yapılan değerlendirmelerin eksik ve yetersiz kalacağına inanmaktadır.

Eisner Modeli'ne göre program değerlendirme süreci üç temel aşamada gerçekleştirilir:

1. Betimleme: Bu aşamada, değerlendirilecek programın uygulandığı okul ortamı, sınıflar, öğrenciler ve diğer ilgili unsurlar yerinde gözlemlenir ve ayrıntılı şekilde tanımlanır. Eğitimin kalitesine ilişkin unsurlar, doğrudan gözlem yoluyla somut biçimde ortaya konur.
2. Yorumlama: Program uygulamalarının ardından ortaya çıkabilecek olası sonuçlar analiz edilerek anlamlandırılır. Bu aşamada gözlemlenen veriler üzerinden çıkarımlar yapılır.
3. Değerlendirme: Betimleme ve yorumlama süreçlerinden elde edilen bilgiler ışığında, program hakkında genel bir yargıya varılır.

Eisner'ın yaklaşımı, nitel verilerin ön planda olduğu bir değerlendirme süreci benimser. Model, uzman değerlendirmecilerin elde ettikleri bulguları toplumla, ilgili resmî kurumlarla ve velilerle paylaşmalarını önemli bulur.

Modelin güçlü yönleri arasında, pratikte uygulanabilir olması, farklı alanlara uyarlanabilirliği ve kurumsal işleyişin sürekliliğine katkı sağlaması yer alır. Öte yandan, uzmanların değerlendirme sürecinde aynı noktaları yineleme riski, veri toplamada karşılaşılan sınırlılıklar, yeterli çabanın gösterilmemesi ve zaman kaybı gibi bazı zayıf yönleri de bulunabilir.

2.5.2.5. CIPP Program Değerlendirme Modeli

CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli, eğitimciler, proje ve program tasarımcıları, yöneticiler, okul uzmanları, öğretmenler ve program değerlendiriciler gibi çeşitli alanlardaki profesyoneller tarafından kullanılabilir. Bu model, program geliştirme sürecinde kararlar alınmasını ve programların iyileştirilmesini desteklemek amacıyla kullanılır.

CIPP modelinin dört temel boyutu şunlardır:

1. Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): Programın hedeflerinin ve önceliklerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu aşamada, programın ihtiyaçları, problemleri, olanakları ve fırsatları analiz edilir. Stufflebeam'e göre, program değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere ihtiyaç duydukları bilgileri sunmaktır.

2. Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): Programın başarısı için önemli olan plan seçimleri, eylem planları, personel planları ve bütçeler gibi girdilerin değerlendirilmesini içerir. Programın uygulanabilirliği için tüm kaynaklar ve stratejiler bu aşamada değerlendirilir.

3. Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): Programın uygulanması sırasında etkililiğin değerlendirilmesini içerir. Bu aşamada, programın uygulanması sırasında karşılaşılan uyumsuzluklar, sınırlılıklar ve sorunlar belirlenir. Programın

hedef gruba ulaşma derecesi, memnuniyetleri, uygulanan etkinlikler ve materyallerin kalitesi hakkında karar vermeyi sağlar.

4. Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): Programın çıktılarını değerlendirir. Hedeflenen ve hedeflenmeyen, kısa vadeli ve uzun vadeli çıktılar belirlenir ve değerlendirilir. Programın hedeflerini karşılamadaki yeterliliğine ilişkin veriler toplanır. Aynı zamanda, programın kısa vadedeki etkileri üzerine odaklanır ve istenen veya istenmeyen faktörleri ölçmede kullanılabilir.

CIPP modeli, programların tüm süreçlerini ve bileşenlerini kapsayan bir çerçeve sunarak kapsamlı bir değerlendirme yapılmasını sağlar. Bu model, program geliştirme sürecinde karar alıcıların programları planlamaları, yapılandırmaları, uygulamaları ve yeniden düzenlemeleri için rehberlik eder. Böylece programların daha etkili ve verimli hale getirilmesi amaçlanır.

Modelin temel amacı kanıtlama değil, programın iyileştirilmesidir. Ancak, modelin geniş kapsamı nedeniyle zaman ve kaynakların etkin kullanımı konusunda bazı sınırlılıkları bulunabilmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Tathioğlu (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Konya il merkezinde yer alan Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ile bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri ile bu hizmetlerden beklentileri ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ayrıca, söz konusu beklentilerin belirli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de analiz edilmiştir. Araştırmanın evrenini, Konya il merkezindeki ortaöğretim okullarında eğitim gören 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur. Örneklem ise sekiz farklı ortaöğretim kurumundan seçilen 129 öğrenci, 27 yönetici ve 102 öğretmenden oluşmaktadır. Bu kapsamda toplanan veriler, rehberlik hizmetlerinin öğrenci, öğretmen ve yönetici düzeyindeki algılanış biçimlerine ilişkin önemli bulgular sunmaktadır.

Nazlı (2003), tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, öğretmenlerin kapsamlı ya da gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programlarına ilişkin algı ve değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmanın verileri, 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilinde yer alan üç farklı müfredat laboratuvar okulunda görev yapan toplam 112 öğretmene uygulanan anket aracılığıyla toplanmıştır. Anketten elde edilen veriler, frekans ve yüzde değerleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin büyük bir bölümünün kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programlarını hem yararlı hem de etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve bu hizmetlerin eğitim sürecindeki işlevselliğini fark ettiklerini göstermektedir.

Karataş & Polat, (2013) tarafından yürütülen çalışmada ilk ve ortaöğretim okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları, okul rehber öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ve Fatih ilçelerinde görev yapan 95 rehber öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Elde edilen bulgular, rehberlik hizmetlerinin okullarda yeterince etkili yürütülmediğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine yönelik olumlu tutumları olmasına rağmen, bu tutumların uygulamaya yansımadağı görülmüştür. Ayrıca, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, fiziki yetersizlikler, zaman kısıtları ve yönetimle iş birliği eksiklikleri gibi faktörlerin öğrenci kişilik hizmetlerini olumsuz etkilediğı belirlenmiştir.

Şahin (2009) yaptığı çalışmada, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmaya 204 öğretmen katılmış; veri toplamak amacıyla “Okul Rehberlik Hizmetleri Ölçeğı” ile “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler yüzde dağılımları ve çoklu regresyon analiziyle değerlendirilmiştir.

Sonuçlara göre öğretmenler, rehberlik hizmetlerini en çok danışmanlık ve bilgilendirme şeklinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Rehberlik hizmetlerinin yalnızca %46’sının etkin biçimde sunulduğı tespit edilmiştir. Ayrıca, okutulan sınıf düzeyi ve okulda rehber öğretmen bulunması, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine

ilişkin değerlendirmelerinde anlamlı yordayıcılar olarak öne çıkmıştır. Buna karşılık, cinsiyet, mesleki kıdem ve lisans düzeyinde alınan rehberlik eğitimi anlamlı bir etki göstermemiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ve yorumlanması konularında açıklamalara yer verilmiştir

3.1. Araştırma Modeli

Halk Eğitim Merkezinde uygulanan rehberlik hizmetlerinin etkililiğini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada araştırma yöntemi olarak nitel veri toplama araçlarından ve uygun analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin doğal ortama duyarlılığı, araştırmacının katılımcı bir rol üstlenmesi ve algıları ortaya çıkarmaya odaklanması, değerlendirme çalışmasının amaçlarıyla uyumlu olduğu için bu yöntemin tercih edilmesine karar verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırma yöntemleri, insanı merkeze alarak, bireyin kendisini ve çevresini nasıl algıladığını ve tanımladığını anlamayı amaçlayan yaklaşımlardır (Aydın N. , 2018). Nitel araştırma, bireylerin deneyimlediği bireysel ve toplumsal olayların temel özelliklerini anlamayı hedefleyen bir yaklaşımdır. Bu yöntem, araştırmacının insanları doğal ortamlarında gözlemlemesini, olay ve olguların oluşum süreçlerini incelemesini ve elde edilen verileri yorumlayıcı ve açıklayıcı bir şekilde analiz etmesini içerir (Baltacı, 2018). Nitel araştırma yaklaşımı araştırılan olayı yorumlama amacıyla yola çıkmaktadır. Bu yüzden de “Niçin?” ve “Nasıl?” gibi sorulara cevap bulmayı hedefler. Bu sorulara alınacak cevapları yorumlamak ve böyle insan davranışlarını, sosyal olgu ve olayları daha iyi açıklanabilir hale getirmek, yöntemin amaçları arasındadır (Demirbaş, 2014).

Çalışmanın araştırma deseni olarak ise nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmek amacıyla, çeşitli belge ve yöntemler kullanılarak kapsamlı veri toplama sürecine dayanan bir araştırma desendir (Yin, 1992). Bu çalışmada, rehberlik programı hakkında kapsamlı ve ayrıntılı bilgi edinmek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, doküman analizi, görüşmeler ve gözlemler yoluyla veriler toplanmış ve ayrıntılı bir

analiz gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla en uygun verinin durum çalışması deseni ile elde edilebileceği değerlendirilmiş ve bu araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu nedenle bu yöntemde birçok veri toplama aracının kullanılması gerekebilir. Programın amacının en etkin şekilde gerçekleştirilmesi ve kullanılacak program değerlendirme yaklaşımının ilkelerinin, durum çalışması deseninin prensipleriyle tamamen uyumlu olması nedeniyle bu araştırma deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Programın etkililiğini belirlemek adına öğrenci, psikolojik danışman ve kurum müdürüne sorular sorulmuştur. Bu sorular CIPP modelinin kuram ve tekniklerine bağlı kalarak hazırlanmıştır. Bu modelin amaç ve yöntemi kullanılarak bir soru taslağı çıkarılmıştır. Araştırılacak olayı ayrıntılı ve derin bir şekilde incelemeyi planlayan bu çalışmada Ağrı Halk Eğitim Merkezinde kurs alan öğrenciler, kurumun psikolojik danışmanı ve kurumun müdürü çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışmayı Halk Eğitim Merkezinde yürütmek üzere Millî Eğitim Bakanlığından Araştırma Uygulama İzni alınmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü kurumda kuruma öncesinden gidilerek araştırmanın amacı, yürütülme süreci detaylarıyla anlatılarak kurum yönetimi ve kurumda görev alan psikolojik danışmandan gerekli izinler alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Halk Eğitim Merkezlerinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin etkililiği hakkında bir kanıya varabilmek için öğrencilere, kurum müdürüne ve kurum psikolojik danışmana sorulmak üzere belli başlı sorular oluşturularak birer yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme, araştırma soruları doğrultusunda ilgili kişilerden veri toplama yöntemi olarak tanımlanabilir ve belirli bir konu ya da olgu hakkında detaylı bilgi edinmeyi sağlar (2019). Araştırmada kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında, çalışmanın kuramsal temelini oluşturan Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Program Değerlendirme Modeli esas alınmıştır. Bu modelin her bir boyutuna karşılık gelen konu başlıklarını sorgulayacak nitelikte sorular geliştirmek amacıyla öncelikle kapsamlı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öğrencilere ve

kurumda görev yapan psikolojik danışmana yönelik ayrı ayrı görüşme formu taslakları hazırlanmıştır.

Formların kapsam geçerliğini sağlamak ve ifade netliğini artırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan taslak formlar, farklı uzmanlık alanlarından toplam yedi uzmana sunulmuştur. Bu uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” alanından bir akademisyen, “Ölçme ve Değerlendirme” alanından bir uzman ve “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık” alanından beş uzman yer almıştır. Uzmanlardan, formlarda yer alan her bir maddenin **kapsam, anlaşılabilirlik ve bilimsel uygunluk** ölçütlerine göre değerlendirilmesi istenmiştir.

Uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formundaki sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış; bazı maddeler sadeleştirilmiş, bazıları ise kapsamı genişletilerek yeniden yapılandırılmıştır. Böylece formun hem içerik geçerliliği hem de uygulama açısından işlevselliği artırılmıştır.

Ayrıca, form maddelerinin içerik tutarlılığını desteklemek amacıyla benzer temalarda daha önce yürütülmüş bilimsel araştırmalar incelenmiş ve geliştirilen görüşme formlarının ilgili literatürle örtüştüğü doğrulanmıştır. Bu süreçte elde edilen bilimsel tutarlılık, formların akademik geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemiştir. Görüşme, araştırma soruları doğrultusunda ilgili kişilerden veri toplama yöntemi olarak tanımlanabilir ve belirli bir konu ya da olgu hakkında detaylı bilgi edinmeyi sağlar (2019).

Araştırmada iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır:

3.3.1. Öğrenci Görüşme Formu (EK-4)

Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) katılan öğrencilere yönelik hazırlanan bu form, onların rehberlik hizmetlerine ilişkin algılarını, deneyimlerini, memnuniyet düzeylerini ve beklentilerini anlamaya yönelik olarak tasarlanmıştır. Formda, öğrencilerin aldıkları ve ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetleri, bu hizmetlerden yararlanma sıklığı ve süresi, kullanılan kaynaklara ilişkin görüşleri ile hizmetlerin yaşamsal işlevselliğine dair algılarını değerlendirmeye yönelik hem kapalı

uçlu (nicel veriler için) hem de açık uçlu (nitel derinlik sağlamak amacıyla) sorulara yer verilmiştir.

3.3.2. Psikolojik Danışman Görüşme Formu (EK-5)

Kurumda görev yapan psikolojik danışmanla gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan bu form, CIPP modelinin dört boyutunu esas alan sorulardan oluşmaktadır. Bu kapsamda, programın hedefleri ve dayandığı gerekçeler (bağlam), insan gücü ve materyal kaynakları (girdi), uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar (süreç) ve elde edilen çıktılar (ürün) gibi temalara odaklanılmıştır. Böylelikle programın uygulayıcı perspektifinden değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

3.3.3. Gözlem

Araştırmacı, nitel veri toplama sürecinin bir parçası olarak katılımcı gözlem tekniğini kullanmıştır. Gözlemler, bir eğitim-öğretim yılı boyunca düzenli aralıklarla gerçekleştirilmiş ve kurum ortamına ilişkin doğal veriler elde edilmiştir. Bu kapsamda; rehberlik hizmetlerinin sunulduğu fiziksel ortamlar (örneğin psikolojik danışman odası, seminer sınıfı), danışmanın öğrenci ve personelle olan etkileşimleri, sınıf içi rehberlik etkinliklerinin uygulanma biçimleri ve kurumsal atmosfer detaylı biçimde gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında yapılandırılmamış notlar alınmış ve bu notlar, bağlamsal zenginlik sağlamak ve diğer veri kaynaklarını desteklemek amacıyla analiz sürecine dâhil edilmiştir. Kurumun fiziksel yapısına ilişkin betimleyici bilgiler **EK-6**'da görsel materyallerle desteklenmiştir.

3.3.4. Doküman İncelemesi

Araştırmanın veri kaynaklarından birini de yazılı dokümanlar oluşturmuştur. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış ilgili yönetmelikler, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün hazırladığı sınıf rehberlik programları ve etkinlik kitapçıkları ile çalışmanın yürütüldüğü kurumun yıllık rehberlik planları incelenmiştir. Doküman incelemesi, sahadaki uygulamaların mevcut kuramsal yapı ve resmî belgelerle ne ölçüde örtüştüğünü anlamada önemli katkı sağlamıştır.

Araştırma problemi ve alt problemler doğrultusunda, program içeriklerinin yapılan görüşmelerle ilişkisi incelenmiş ve içeriklerin detaylı özelliklerine

odaklanılmıştır. Analiz sonuçları, ayrıntılı betimlemelerle raporlanmış, elde edilen bulgular çalışmanın diğer bulguları ile karşılaştırılmış ve aralarındaki bağlantılar tartışılarak sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, Ağrı ilinde bulunan Halk Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı, Ağrı il merkezinde faaliyet gösteren Halk Eğitim Merkezi tarafından sunulan rehberlik hizmetlerinin kapsamını, niteliğini ve etkililiğini sistematik olarak analiz etmek ve değerlendirmektir. Bu değerlendirme, hizmetlerin mevcut durumunu belirlemeyi ve olası iyileştirme alanlarını ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu araştırmada veri toplama süreci, çoklu yöntem yaklaşımı benimsenerek yürütülmüştür. İlk aşamada, Ağrı Merkez Halk Eğitim Merkezi bünyesinde yürütülen Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) katılan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından kurumda görev yapan psikolojik danışmanla, CIPP (Context, Input, Process, Product) Değerlendirme Modeli temel alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinin son aşamasında ise kurum müdürü ile görüşülerek, rehberlik hizmetlerinin genel yapısı ve işleyişine ilişkin bilgiler edinilmiştir.

Görüşmelerde, rehberlik programının genel yapısının anlaşılması ve sunulan hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Her bir katılımcı grubuna, kendi konularına uygun şekilde yapılandırılmış, açık ve anlaşılır sorular yöneltilmiştir. Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiş, ardından kayıtların transkriptleri çıkarılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla, veri toplama süreci bir yıllık bir döneme yayılmıştır. Bu süreç boyunca belirli aralıklarla kuruma ziyaretler gerçekleştirilmiş; rehberlik hizmetleri uygulamaları ve özellikle psikolojik danışmanın yürüttüğü faaliyetler doğrudan gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini daha yakından izleyebilmek için uzun süreli saha çalışması yapılmıştır.

Fiziksel ortamın rehberlik hizmetleri üzerindeki etkisini daha iyi anlayabilmek amacıyla, kurumun fiziki koşulları titizlikle gözlemlenmiş ve fotoğraflarla belgelenmiştir. Elde edilen görsel veriler, araştırmanın bulgularını destekleyici nitelikte kullanılmıştır.

Araştırmanın başlangıcında, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler alınmış; tüm katılımcılardan yazılı onam formları temin edilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve kişisel bilgiler koruma altına alınmıştır.

Veri toplama sürecinde uygulanan çoklu yöntem yaklaşımı, araştırma sorularına kapsamlı ve çok boyutlu yanıtlar bulunmasına olanak sağlamış; sınıf ortamında yaşanan problemlerin ve rehberlik hizmetlerinin niteliğinin daha derinlemesine incelenmesine katkıda bulunmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda yaygın olarak başvuru alan betimsel analiz, belirli bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini sistematik ve ayrıntılı biçimde ortaya koymayı amaçlayan bir veri analiz yaklaşımıdır. Bu yöntemin temel amacı, araştırma konusu olan olgunun bütüncül bir biçimde incelenerek açıklayıcı, keşfedici ve tanımlayıcı bulgulara ulaşmaktır (Büyüköztürk & ark., Bilimsel Araştırma Yöntemleri, 2008).

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma geleneğine uygun olarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Bu süreç, verilerin sistematik biçimde düzenlenmesini, anlamlı temaların oluşturulmasını ve sonuçların bilimsel temellere dayalı olarak sunulmasını hedeflemiştir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, görüşme içeriklerinin bütünlüğünü koruyacak şekilde kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Bu süreçte katılımcıların vurgu, duraksama ve sözel olmayan ipuçlarına da dikkat edilmiştir. Gözlem notları ve doküman incelemesinden elde edilen veriler de benzer şekilde analiz için hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin analizinde temel çerçeveyi, araştırmanın kuramsal temeli olan Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modeli oluşturmuştur. Analiz, bu

modelin dört boyutu doğrultusunda gerçekleştirilmiştir: "Bağlam" boyutu, programın amacı ve öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgili verileri; "Girdi" boyutu, kaynaklar ve insan gücüne ilişkin verileri; "Süreç" boyutu, uygulama sürecindeki işleyiş ve zorlukları; "Ürün" boyutu ise elde edilen çıktıları kapsamaktadır. Yazılı hâle getirilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak içerik bütünlüğü gözetilerek kodlara ayrılmıştır. Kodlama sürecinde hem önceden belirlenmiş temalara dayalı kodlar (ör. CIPP boyutları) hem de veriden türetilen yeni kodlar (ör. "veli beklentileri", "kurum içi iletişim") kullanılmıştır. İlgili kodlar bir araya getirilerek alt temalar ve ana temalar oluşturulmuş ve veriler bu temalar altında düzenlenmiştir.

Bulgular, oluşturulan temalar altında sistematik bir şekilde sunulmuştur. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen kapalı uçlu sorulara ilişkin veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle tablolaştırılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler ise ilgili temalar altında sunulmuş ve katılımcı ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilerek bulguların anlam derinliği artırılmıştır. Bulgular, "Bulgular" bölümünde her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek biçimde yapılandırılmıştır.

Analizin son aşamasında, elde edilen bulgular kuramsal çerçeve ve araştırma amaçları doğrultusunda yorumlanmıştır. Bulgular arasındaki ilişkiler ortaya konmuş, olası neden-sonuç bağlantıları değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular mevcut literatür ışığında tartışılmıştır. Böylelikle verilerin yalnızca tanımlanmasıyla kalınmamış, aynı zamanda bu verilerin anlamlı bilimsel sonuçlara dönüştürülmesi sağlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirlik sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Öncelikle, formun kapsam geçerliğini sağlamak adına alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, form tasarlandıktan sonra **Eğitim Programları ve Öğretim, Ölçme ve Değerlendirme ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık** alanlarında uzmanlığı bulunan toplam yedi uzmana (Eğitim Programları ve Öğretim alanından 1, Ölçme ve Değerlendirme alanından 1, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanından 5 uzman) görüşme formu iletilmiş ve her bir maddede yer alan ifadelerle ilişkin kapsam, açıklık ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmelerde bulunmaları istenmiştir.

Uzmanlardan elde edilen dönütler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılarak içeriğin bilimsel açıdan daha nitelikli hale gelmesi sağlanmıştır. Bunun yanı sıra, oluşturulan görüşme formu, daha önce benzer konularda yapılmış çalışmalarla karşılaştırılmış ve içerik açısından tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Bu süreç, veri toplama aracının hem kapsam geçerliğini hem de güvenirliğini destekleyen önemli bir dayanak olarak değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Nitel verilerin analizi sürecinde, anlamları ortaya çıkarmak üzere betimsel bir kodlama yaklaşımı benimsenmiştir. Kodlar, veri setindeki belirgin temalar ve alt temalar temel alınarak oluşturulmuştur. Bu sayede, her bir veri segmenti, araştırmanın odak soruları ve kavramsal çerçevesi doğrultusunda sistematik olarak yorumlanmıştır. Analizin ilk aşamasında, verilerin belirgin özellikleri tanımlanmış ve geniş bir perspektifle kodlanmıştır. Ardından, bu başlangıç kodları daha spesifik anlamlar çıkaracak şekilde daraltılmış ve rafine edilmiştir. Bu iteratif süreç, verinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamış ve betimsel analiz yoluyla verinin temel karakteristiklerini ve özünü yansıtan anahtar kavramları belirginleştirmiştir.

Kurum Psikolojik Danışmanıyla Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

1. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 4.1. Rehberlik hizmetlerinin uygulanma düzeyi ve suistimal riski.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Rehberlik Hizmetlerinin Uygulanma Düzeyi ve Suistimal Riski
İlgili Kodlar	• Hizmetin Uygulanabilirliği • Kişisel Sorumluluk ve Disiplin • Suistimal Edilebilirlik • İdari Denetim
Görüşme Verileri	Suistimal edilebilir bir alanımız var aslında.” Çok hafif bir program yapmışsındır... yıl boyunca toplamda birkaç defa sınıflara girersin, olur biter. Müdür onaylarsa bu da olur.

Gözlem/Çıkarım	Rehberlik hizmetlerinin uygulanabilirliği büyük oranda rehber öğretmenin motivasyonu, sorumluluk duygusu ve yöneticinin denetleyici rolüyle şekillenmektedir. Öğretmenin kendi deneyimi, rehberlik hizmetlerini eksiksiz uyguladığı ve öğrenci memnuniyetine dayalı olumlu geri bildirimler aldığı yönündedir. Ancak genel uygulama düzeyine bakıldığında, alanın esnek doğası nedeniyle rehberlik programlarının kolayca yüzeysel biçimde planlanıp uygulanabildiği ve bu durumun idare tarafından onaylanması hâlinde suistimale açık bir yapıya büründüğü ifade edilmiştir. Bu da hizmetlerin niteliğini tehdit eden önemli bir risk faktörüdür.
-----------------------	--

Tablo 4.1'e bakıldığında, rehberlik hizmetlerinin uygulanma düzeyine ilişkin bazı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcının, hizmeti etkin şekilde uyguladığını belirttiği, uygulamanın yüzeysel kaldığını ya da suistimal edilebileceğini ifade etmiştir. Bu durum, rehberlik programlarının kurumsal denetim ve sorumlulukla bütüncül olarak yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

“...Genel olarak başarıya baktığım zaman çok fazla uygulanmadığını düşünüyorum. Mütevazî davranmayacağım, ben okullarda hepsini uyguladım. En kötü mesela dediğim gibi ekstra işler çıktığı hafta diğer haftalara aktardım ama hepsini bir şekilde yaptım ve yetiştirdim. Ben rehberlik hizmetlerini çok uyguluyorum çok da faydasını gördüm. Bununla ilgili anketler de yaptım. Memnuniyet anketlerinden zaten bahsetmiştim. Öğrencilerin çoğu da genel olarak memnun ve yeterli buluyordu o yüzden kendi açımdan, evet yapıyorum ve çevremde de gerçekten yapan rehber öğretmenler var. Anla çoğunluğun yaptığını düşünmüyorum açıkçası.”

“Araştırmacı: Suistimal edilebilir bir alanımız var diyebilir miyiz?”

Rehber Öğretmen: Hem de çok rahat bir şekilde suistimal edilebiliyor. Mesela şöyle; diyelim ki çok hafif bir program yapmışsındır ayda bir seminer yazmışsındır mesela. 3 ayda bir de pano yazmışsındır. Toplam 8-9 defa sınıflara gidersen mesela yıl boyunca. Toplamda 2-3 defa da pano düzenlemesi yaparsın olur biter. Mesela bunu

müdür onaylarsa evet. Ya da müdür diyecek ki bu çalışmalar yetersiz, toplantı yapılacak, sonuçta biz bunları toplantıda da belirliyoruz rehberlik hizmetleri uygulama komisyonu var ya. Bu komisyonların toplantılarında rehberlik hizmetlerini belirliyoruz.”

“...Bu konuda şunu söyleyebilirim mesela biz yıllık programı sene başında yapıyoruz ya eklememiz bazen ekleyip çıkarmak zorunda kaldığımız ya da başka evrak işlerinin dolu dolu olduğu haftalar oluyor, sürpriz oluyor bunlar... O hafta mesela sunum yapmak programda yazıyor ama programı yetiştirmek zor olabiliyor. Mesela bana danışmanlık tedbiri çıkmıştı ve bu zor bir süreç... Hem velinin hem de öğrencinin gelmesi gerekiyor aynı zamanda uzun ve yoğun bir süreç. Öyle bir şey olduğu zaman öğrenci ve velinin sürekli gelip gitmesi ve evrak işleri normal programı çok aksatıyor. Ya da toplantılar oluyor. O zaman da yıllık programı uygulamak zor olabiliyor. Diyelim ki ben 10 tane sınıfa seminer vereceğim, o seminerleri yetiştirmekte zorlanıyorum.”

2. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 4.2. Programın uygulanmasında yetki ve yaptırım eksikliği.

Kategori	Açıklama
Tema	Program Uygulamasında Yetki ve Yaptırım Eksikliği
İlgili Kodlar	• Yetki ve Sorumluluk Düzeni • Zorunlu Uygulamalar • Yaptırım Eksikliği • Programın Uygulanması
Görüşme Verileri	Bazı öğretmenler rehber öğretmenin verdiği uygulamaları yapmıyor. Bu konuda bir yaptırım eksikliği söz konusu.
Gözlem/Çıkarım	Rehber öğretmenlerin, programın diğer öğretmenler tarafından uygulanmasını sağlama konusunda yeterli yetkiye sahip olmaması ve uygulamayanlara yönelik bir yaptırım mekanizmasının bulunmaması, programın etkinliğini ve sürekliliğini olumsuz etkilemektedir. İdarenin bu konudaki desteği kritik öneme sahiptir.

Tablo 4.2'ye bakıldığında, programın uygulanmasında yetki eksikliği ve yaptırım yetersizliği konularının öne çıktığı anlaşılmaktadır. Rehberlik hizmetlerinin etkin biçimde sunulabilmesi için psikolojik danışmanların karar alma ve uygulama süreçlerinde daha fazla yetkiye sahip olması gerektiği katılımcı tarafından dile getirilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

" ...Programın yapısı ve felsefesi amaçlara ulaşmak konusunda bence yeterli. Eğer sen bu konuda çalışıyorsan belli amaçlara ulaşmak doğrultusunda... İlgi, yetenek becerilerini artırmaya yönelik bütün amaçlar ve etkinlikler dolu dolu. Benim şu anda yönetmelik adına rehberlik de eksik olduğunu düşündüğüm hiçbir şey yok. Gerçekten yok. Ama sıkıntı ne biliyor musun kimisi uyguluyor kimisi uygulamıyor. Ben de diyorum ki bazılarında biraz yetki olması lazım mesela öğretmeni benim bunu

yaptırmam lazım. Mesela idarenin ilgilenmediği bir şey olduğunda okulda öğretmen yapmak istemiyor. İster yaparım, istemezsem yapmam; idare zaten ilgilenmiyor şeklinde düşünüyor. Program yapısına biraz da yetki alanıyla eee işte müdürlerin yetki alanına bunu sokarak rehber öğretmeni dahil ederek belki amaçlara ulaşmada yeterli olabilir.

"...Ulaşamadığımız bir şey kolay kolay yok. Çok şükür ki ne istesek yaptık. Biraz şeyden yani kurumdaki o ast üst ilişkisinin sağlanmasıyla alakalı bir durum. Mesela koçluk eğitimi başlattık bundan önceki çalıştığım okulda. Koçluk eğitiminde herkesin birebir takibi iyi yapması lazım. Benim de bunu koordineli bir şekilde yürütmem lazım. Yürüten benim en azından sorumlu benim. Ama şimdi yapmayana karşı benim bir yaptırımım yok. Anlatabildim mi idare şimdi yaptırım uygulamıyorsa o kişiye o öğretmene benim gücüm yok ama idare arkanda olduğu zaman her türlü gücün var. "

Tablo 4.3. Sınıf rehber öğretmenlerinin bazı konularda yetersiz kalması.

Kategori	Açıklama
Tema	Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Bazı Konularda Yetersiz Kalması
İlgili Kodlar	• Müşavirlik • Uzmanlık Gerektiren Konular • Sınıf Rehberlik Programı • Sınıf Rehber Öğretmeni
Görüşme Verileri	Aslında bu programı sınıf rehber öğretmenleri rehberlik saatlerinde öğrencilere uyguluyorlar. Ancak bazı konularda yetersiz kalıyorlar. Bu noktada biz onlara müşavirlik hizmeti veriyoruz.
Gözlem/Çıkarım	Sınıf rehber öğretmenleri programın genel uygulayıcıları olsalar da özellikle bireysel danışmanlık veya psikososyal müdahaleler gibi özel uzmanlık ve beceri gerektiren konularda yetersiz kalabilmektedirler. Bu durum, ilgili etkinliklerin etkin bir

	şekilde yürütülememesine veya psikolojik danışmanların doğrudan müdahalesini gerektirmesine ve müşavirlik hizmeti verilmesine neden olmaktadır.
--	---

Tablo 4.3'e bakıldığında, sınıf rehber öğretmenlerinin belirli alanlarda yetersiz kaldıkları yönünde görüşün var olduğu görülmektedir. Katılımcı, özellikle rehberlik hizmetlerine yönelik bilgi eksikliklerinin öğrencilerle etkili iletişim kurmayı ve rehberlik programının amacına ulaşmasını engellediğini belirtmiştir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

" ...Sınıf rehberlik programı sınıf rehber öğretmenlerinin kendini yapıp uyguladığı ve bizim de onlara müşavirlik verdiğimiz bir program. Aslında bu programı sınıf rehber öğretmenleri rehberlik saatlerinde öğrencilere uyguluyorlar. Ancak bazı konularda yetersiz kalıyorlar. Bu noktada biz onlara müşavirlik hizmeti veriyoruz."

"Ortaöğretim genel Müdürlüğünde hafta hafta hedeflerin kazanımların ve etkinliklerin yer aldığı bir kitapçık bulunuyor. Sınıf rehber öğretmenleri de öğrenci düzeyine ve ihtiyaçlarını dikkate alarak bu etkinlikleri öğrencilere uyguluyor biz de dediğim gibi bunun müşavirliğini yapıyoruz. Sınıf rehberlik programı aslında bundan ibarettir ve çerçeveleri buna göre belirlenmiştir. Bu programın kontrolünü biz sağlıyoruz. Bu etkinlikler öğretmenin kendi bölümüyle alakalı olmadığı için biz de onlara etkinliklerin nasıl gerçekleşeceğini gösteriyoruz. "

"Araştırmacı: Hocam etkinliklerde bireysel danışmaya yönelik sınıf öğretmenlerinin yetersiz kaldığı çok fazla şey olabiliyor. Ben de psikolojik danışman olduğum için bunlara hakimim siz ne düşünüyorsunuz?"

Rehber Öğretmen: Şöyle bir şey var. Etkinliklerde kendi uyguladığım bölümler de var. Çünkü bazı etkinlikler sınıf rehber öğretmenlerini aşıyor. O noktada biz devreye giriyoruz. Mesela psikososyal müdahaleler sınıf rehberlik öğretmenlerini aşan etkinliklerden bazıları. Onları bizim yapmamız gerekiyor. Rehberlik programı bu şekilde. Rehberlik programlarına hâkim olan biziz ama sınıf rehberlik öğretmenlerini bazı etkinlikleri uygulatıyoruz. Bazı etkinlikler sınıf rehberlik öğretmenlerinin beceri alanında olması gereken etkinlikler değil. Yani bazı etkinlikleri uygularken bir psikolojik danışmanın yeterliklerine ihtiyaç kalmıyor. "

Tablo 4.4. İdare ile iş birliğinin önemi.

Kategori	Açıklama
Tema	İdare ile İş Birliğinin Önemi ve Eksikliğinin Potansiyel Olumsuz Etkileri
İlgili Kodlar	• İdare- Rehber Öğretmen İş Birliği
Görüşme Verileri	Çünkü rehberlik hizmetleri idare ya da öğretmen değildir ikisinin arasındaki bir köprüdür. O yüzden idarenin iş birliği çok çok önemlidir.
Gözlem/Çıkarım	Rehberlik hizmetlerinin etkinliği ve programın amaçlarına ulaşması, idare ile rehber öğretmen arasındaki sağlıklı iş birliğine ve idarenin sağladığı desteğe büyük ölçüde bağlıdır. Destekleyici bir idari yaklaşım, rehber öğretmenin çalışmalarını kolaylaştırırken, iş birliği eksikliği veya idari desteğin olmaması durumunda hizmetlerin yürütülmesinde ciddi sıkıntılar yaşanabilmekte ve programın hedeflerine ulaşamamaktadır. Geçmiş deneyimler, idari destek olmadığında gerekli çalışmaların yapılamadığını göstermektedir.

Tablo 4.4'e bakıldığında, idare ile iş birliğinin rehberlik hizmetlerinin başarısında belirleyici bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Kurum yöneticileri ile psikolojik danışmanlar arasında sağlıklı bir koordinasyonun kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

"...Şimdi mesela ben buradayım benim burada şimdi müdür yardımcım var burada ne yapsam destek veriyor. Destek verdiği için her şey amacına istesek bir şekilde ulaşıyor. Ulaşamadığımız bir şey kolay kolay yok."

"...Çünkü rehberlik hizmetleri idare ya da öğretmen değildir ikisinin arasındaki bir köprüdür. O yüzden idarenin iş birliği çok çok önemlidir. İdare rehber öğretmenine anlaşılmazsak ikisi de keyif almaz bu işten. İkisi de sıkıntı yaşar.

Araştırmacı: Peki sizinle öyle bir olayınız var mı yani gidip de milli eğitime gidip de şu konuda anlaşılmadım şöyle böyle bir sıkıntı var dediniz?

Rehber Öğretmen: Mesela milli eğitime gidip de karşılığını alamadığın bir şey olmadı ne istesem milli eğitim destek çıktı bu zamana kadar. Çünkü, sonuçta biz de Milli Eğitime bağlı bir kurumuz. İsteklerimiz onlar tarafından karşılanıyor. "

3. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 4.5. Rehber öğretmenlere yönelik kurumsal baskı ve görev tanımı işler

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Rehber Öğretmenlere Yönelik Kurumsal Baskı ve Görev Tanımı Dışı İşler
İlgili Kodlar	• İdari Baskı • Yönetmelik Bilgisi
Görüşme Verileri	Mesela bazı kurumlarda rehber öğretmenleri idarecilik yaptırmaya çalışıyorlar. Yönetmelikte yazıyor. Rehber öğretmene idari iş yaptıramazsın. Ama adam senden istiyor ve bunu zorunlu tutmaya çalışıyor. Yönetmelik konusunda çoğu idareci ve öğretmen haklarını bilmiyor. Bu konuda tartışmalar yaşanabiliyor.
Gözlem/Çıkarım	Bazı kurumlarda, rehber öğretmenlere yönetmeliklerde belirtilen görev tanımlarının dışında, özellikle idari nitelikte işler yüklenmeye çalışılmaktadır.

Tablo 4.5'e bakıldığında, rehber öğretmenlerin görev tanımlarının net olmaması ve kurumsal baskılarla karşı karşıya kalmaları nedeniyle rehberlik

hizmetlerini gerektiği şekilde yürütemedikleri ifade edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

"...Mesela bazı kurumlarda rehber öğretmenleri idarecilik yaptırmaya çalışıyorlar. Yönetmelikte yazıyor. Rehber öğretmene idari iş yaptıramazsın. Ama adam senden istiyor ve bunu zorunlu tutmaya çalışıyor. Sen de yönetmeliği gösteriyorsun normalde yönetmelik de bu yok ama senden istenen farklı şeyler yani sen ne alakalı olmayan şeyler senin görev tanımında olmayan şeyler."

"Bu noktada da yönetmeliği iyi bilmek gerek hakkımızı savunabilmek için."

"Araştırmacı: Hizmet içi eğitimleri düzenleyen komisyonda yer alsaydınız, ne tür ve hangi konularda hizmet içi eğitimler düzenlerdiniz?"

Rehber Öğretmen: Öncelikle görev ve sorumluluk bilinci konularında eğitimler düzenlerdim. Çünkü örnek olarak müdürün rehber öğretmenin sınavlarda gözetmenlik yapabileceğini düşünmesi. Bu yönetmelikte de mümkün değil zaten. Ancak rehber öğretmenin görev ve sorumluluklarını bilmeyen idare seni buna bitebiliyor. Yönetmelik konusunda çoğu idareci ve öğretmen haklarını bilmiyor. Bu konuda tartışmalar yaşanabiliyor. Ne yaparsam ne ceza alırım bu konuda eksikler var. Görev ve sorumluluk bilinci o yüzden hizmet içi eğitimlerde birinci numarada olması gereken konu. "

Tablo 4.6. Rehberlik hizmetlerinin yanlış algılanması.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Rehberlik Hizmetlerinin Yanlış Algılanması (Angarya İş Olarak Görülmesi)
İlgili Kodlar	• Rehberlik Hizmetlerinin Algısı • Angarya İşler • Yanlış Algılanma
Görüşme Verileri	Çünkü bazısı gerçekten çok gerekli görüyor rehberlik hizmetlerine ancak bazıları angarya iş olarak görüyor. Oysaki yapılması gereken bir şey.
Gözlem/Çıkarım	Rehberlik hizmetlerinin önemi ve gerekliliği bazı kurum yöneticileri veya öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamamakta, bu hizmetler "angarya iş" olarak algılanabilmektedir. Bu yanlış algı, rehberlik hizmetlerine verilen değeri düşürmekte ve programın uygulanmasında isteksizliğe yol açabilmektedir.

Tablo 4.6'ya bakıldığında, rehberlik hizmetlerinin öğrenciler, veliler ve bazı öğretmenler tarafından yanlış algılandığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

" ...Ama bundan önceki kurumlarda alamadığım oldu belki çok ısrar ettim çok çabaladım ama yapılması gereken bazı şeyler yapılmadı. Çünkü bazısı gerçekten çok gerekli görüyor rehberlik hizmetlerine ancak bazıları angarya iş olarak görüyor. Oysaki yapılması gereken bir şey. Ancak öğretmene bunu anlatamıyorsun. "

Tablo 4.7. Toplumun gerçekçi olmayan beklentileri ve düşük farkındalığı.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Toplumun (Özellikle Velilerin) Gerçekçi Olmayan Beklentileri ve Düşük Farkındalığı
İlgili Kodlar	• Toplum Beklentileri • Sihirli Değnek • Düşük Farkındalık
Görüşme Verileri	Kimisinin inancı yok aslında bu ikiye ayrılır; kimisinin inancı yok kimisinin de çok inancı var. Abartılı. Böyle bir sihirli değnek var sanki ve ona dokunacaksın öğrenci düzelecekmiş gibi düşünüyorlar. Toplumun beklentisi doğru değil. Toplum istiyor ki benim çocuğum en başarılı olsun. Benim çocuğum sayısal okusun. Bu da gene aynı noktaya dönüyor toplumun farkındalık seviyesi. Toplumu eğitmek lazım.
Gözlem/Çıkarım	Toplumun, özellikle velilerin, rehberlik hizmetlerinden ve çocuklarının gelişiminden beklentileri genellikle gerçekçi olmamaktadır. Bir kısmı rehberlik hizmetlerine hiç inanmazken, bir kısmı da sihirli bir değnek beklentisi içindedir. Velilerin çocuklarının bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz ardı eden, genellikle akademik başarı odaklı ve standart beklentileri bulunmaktadır. Temel sorun, toplumun rehberlik ve çocuk gelişimi konusundaki farkındalık düzeyinin düşüklüğüdür.

Tablo 4.7'ye bakıldığında, toplumun rehberlik hizmetlerine yönelik gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduğu ve genel farkındalık düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programının kazanımların toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile olan uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

"Bir kere şöyle bir sıkıntı var ben böyle hep sıkıntılardan bahsediyorum ama, rehberlik saati yapabileceğin kaç tane veli var? Kaç veliyi getirip rehberlik yapabilirsin? Ya da veli gerçekten gelir mi veliye seminer verdim her şey düzelir mi? Düzelmez."

"Kimisinin inancı yok aslında bu ikiye ayrılır; kimisinin inancı yok kimisinin de çok inancı var. Abartılı. Böyle bir sihirli değnek var sanki ve ona dokunacaksın öğrenci düzelecekmiş gibi düşünüyorlar."

"Toplumun beklentisi doğru değil. Toplum istiyor ki benim çocuğum en başarılı olsun. Benim çocuğum sayısal okusun."

"Bu da gene aynı noktaya dönüyor toplumun farkındalık seviyesi. Toplumu eğitmek lazım."

"En önemli şeylerden biri bu çünkü toplumun beklentisi daha gerçekçi daha doğru bir şekilde yapılmalı. Bir sihirli değnek dokundu bitti şeklinde değil de gerçekten uyumlu ve doğru bir şekilde yapılmalı az önce dediğim gibi. Yani uyum hakkındaki düşüncem bu çok uyumsuz. "

4. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 4.8. Halk eğitim merkezi için özelleşmiş etkinlik ve materyal eksikliği.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Yaygın Eğitim (Halk Eğitim) İçin Özelleşmiş Etkinlik ve Materyal Eksikliği
İlgili Kodlar	Yaygın Eğitim Etkinlik Eksikliği
Görüşme Verileri	ORGM'den etkinliklere bakıyoruz genelde. Yaygın eğitimi olması lazım aslında ama yaygın eğitim etkinlikleri yok. Bulunmuyor.
Gözlem/Çıkarım	Halk Eğitim Merkezleri gibi yaygın eğitim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenlerin, hedef kitlenin (farklı yaş grupları, farklı kursiyerler) çeşitliliğine uygun, özelleşmiş rehberlik etkinlikleri ve materyalleri bulmakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Mevcut kaynakların (örneğin ORGM) daha çok örgün eğitime yönelik olduğu, yaygın eğitime özel içeriklerin yetersiz olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 4.8'e bakıldığında, halk eğitim merkezlerine özgü etkinlik ve materyal eksikliği önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

“Rehber Öğretmen: ORGM’de Bundan etkinliklere bakıyoruz genelde. Yaygın eğitimi olması lazım aslında ama yaygın eğitim etkinlikleri yok. Bulunmuyor.

Araştırmacı: Bu bir eksiklik mi sizce?

Rehber Öğretmen: En çok tercih edilen halk eğitim kurs modülleri. Mesela bunu örnek olarak söyledim. Neden bunun etkinliği olmasın ki? Yaygın eğitim bazında benim bildiğim bunların etkinlikleri yok. Denetim yönetmeliğinde öyle bir şey görmedim.

Araştırmacı: Belki her yaştan öğrenciye bulunduğu için onların hepsini ayrı ayrı etkinlik hazırlamak zor olduğundan kaynaklanıyor olabilir.

Rehber Öğretmen: Evet mesela el sanatlarında bir etkinlik olabilirdi. Ya da ev sanatları değil de yaş bazında düşünülebilirdi. Yaş bazında etkinlikler düzenlenip genel müdürlükler bu etkinlikleri hazırlayabilirdi.”

Tablo 4.9. Teknolojik entegrasyon ve raporlama sistemlerinde eksiklik.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Teknolojik Entegrasyon ve Raporlama Sistemlerinde Eksiklik
İlgili Kodlar	• Teknolojik Yetersizlik
Görüşme Verileri	Mesela şey olabilir sen sistem içinde yer alan bütün tanıma tekniklerini uyguladığın zaman, sonuçları yazdığın zaman sana genel bir rapor verebilir. Ya da senin teşvik edecek spesifik olarak yönlendirecek bir rapor çıkarabilir. Böyle bir sistem olabilirdi çok işime gelirdi valla.
Gözlem/Çıkarım	Rehberlik hizmetlerinde, özellikle bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi süreçlerinde teknolojik entegrasyonun yetersiz olduğu bir istek/ihtiyaç olarak dile getirilmektedir. Uygulanan test ve tekniklerin sonuçlarını otomatik olarak analiz edip genel veya yönlendirici raporlar sunabilen bir sistemin eksikliği hissedilmektedir. Sadece raporlamada değil aynı zamanda sınıf içinde rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilirken farklı teknolojik gelişimlerin derslere entegrasyonu noktasında eksikliği gözlemlenmiştir.

Tablo 4.9’a bakıldığında, teknolojik entegrasyon eksikliği ve raporlama sistemlerinin yetersizliği, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini düşüren unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcı, dijital sistemlerin daha etkin şekilde kullanılması

gerektiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

“Araştırmacı: Rehberlik hizmetlerinin sınıflarda uygulanmasında, hangi tür teknolojilerden nasıl yararlanılmaktadır?”

Rehber Öğretmen: Sadece, projeksiyon varsa sunumda projeksiyon kullanırız eğer ki projeksiyon yoksa akıllı tahta varsa da okullarda akıllı tahta kullanırız. Başka herhangi bir teknolojiden faydalanamıyoruz. Keşke olsa da kullansak.”

“Mesela şey olabilir sen sistem içinde yer alan bütün tanıma tekniklerini uyguladığın zaman, sonuçları yazdığın zaman sana genel bir rapor verebilir. Ya da senin teşvik edecek spesifik olarak yönlendirecek bir rapor çıkarabilir. Böyle bir sistem olabilirdi çok işime gelirdi valla.”

5. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Tablo 4.10. Teorideki programın pratikte tam olarak uygulanmaması.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Teorideki Programın Pratikte Tam Olarak Uygulanmaması
İlgili Kodlar	• Uygulama Farklılıkları • Pratik ve Teori Farkı • Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı
Görüşme Verileri	Temelde her şey güzel ama uygulanabilirliği kısmında her zaman böyle değil. Sahada herkes bunu yapmıyor rehberlik kapsamında işte bireysel farklılıklara esas alma olmuyor. Mesela her öğrencinin aynı yöntem ve teknikle öğrenebileceğini düşünüyorlar.
Gözlem/Çıkarım	Rehberlik programları ve modelleri teorik olarak (örneğin kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli) birey odaklı, bireysel farklılıkları esas alan ve bütüncül gelişimi hedefleyen bir yapıya sahip olsa da bu ideal durumun pratikte tam olarak hayata geçirilemediği gözlemlenmektedir. Sahada, programın ilkelerine uygun olmayan uygulamalarla (örneğin, her öğrencinin aynı yöntemle öğrenebileceğinin düşünülmesi) karşılaşılmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında rehber öğretmenlerin mesleki gelişim eksiklikleri, toplumun düşük farkındalık seviyesi ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki pratik eğitimin yetersizliği sayılabilir.

Tablo 4.10'a bakıldığında, teoride yer alan rehberlik programlarının uygulamada tam olarak yansıtılamadığı anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

"Şu anda kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli uygulanıyor. Zaten ilkelerde oradan geliyor bir birey odaklı. Bu temel yaklaşım bence çok iyi zaten olması gereken budur... Teoride zaten bu şekilde ama uygulanabilirlik kısmında da böyle olmasını isterim. Temelde her şey güzel ama uygulanabilirliği kısmında her zaman böyle değil."

"Sahada herkes bunu yapmıyor rehberlik kapsamında işte bireysel farklılıklara esas alma olmuyor. Mesela her öğrencinin aynı yöntem ve teknikle öğrenebileceğini düşünüyorlar. Ama öyle değil. Rehberliğe ters bir şey bu. Ama yaklaşım güzel zaten nasıl olmasını isterim olduğu gibi olmasını isterim. Pratik de biz hâlâ sunum yöntemiyle ders işliyoruz. Eski eğitim modeliyle ders işliyoruz. Yani şu an olması gerektiği gibi ancak sadece teoride pratikte değil. "

"Bulunan yöntem ve teknikler mükemmel buluyorum. Ancak yine de söylüyorum tek sorun pratik ve teori farkı. Bu farkta neyden kaynaklanıyor öncelikle rehber öğretmen kendini geliştirememesinden kaynaklanıyor. Toplumun farkındalık seviyesinin düşük olmasından kaynaklanıyor. Eğitim fakültelerinde verilen eğitim seviyesi de pratikte yetersiz kalabiliyor olabilir."

6. Öğrencilerin belirli kazanımları edinme sürecinde karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların kazanımların açıklığı ve anlaşılabilirliği ile ilişkisi hakkındaki bulgular.

Tablo 4.11. Öğrencilerin belirli kazanımları edinmede yaşadığı zorluklar.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Öğrencilerin Belirli Kazanımları Edinmede Yaşadığı Zorluklar
İlgili Kodlar	• Akademik Güçlü Yönleri Fark Etme Zorluğu • Öz Düzenleme Becerilerinde Yetersizlik
Görüşme Verileri	Genel olarak kişisel sosyal kazanımların öğretilmesi öğrenciye daha zor oluyor. Akademik rehberlikte biraz daha hızlı cevap alabiliyorsun ancak kişisel sosyal biraz da aileden geldiği için ya da işte yetiştiği çevreyle alakalı olduğu için bu kazanımlar zor kazanılıyor bir de ilişkiler iletişim vesaire dediğin zaman onlar ekstra zor oluyor.
Gözlem/Çıkarım	Öğrencilerin, özellikle "akademik konularda güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etme" ve "öz düzenleme becerileri (içten denetimli olma)" gibi kazanımları edinmede ciddi zorluklar yaşadığı belirtilmektedir. Öğrenciler, farklı öğrenme yöntemlerini veya güçlü yönlerini fark etseler bile bunları uygulamaya geçirmekte isteksiz olabilmektedirler. Öz düzenleme eksikliği, öğrencilerin motivasyonlarını ve çalışmalarındaki sürekliliği olumsuz etkilemekte, dışsal pekiştireçlere bağımlı hale gelmelerine neden olabilmektedir.

Tablo 4.11'e bakıldığında, öğrencilerin belirli kazanımları edinmede güçlük yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

“Araştırmacı: Hangi kazanımların öğretilmesinde / kazanılmasında sorun yaşamaktasınız?”

Rehber Öğretmen: Akademik konularda güçlü ve geliştirilmesi gereken konuları fark eder. Kesinlikle zorlandığımız bir konu. Çok uğraştığım, öğrencinin 50 defa tekrardan sorduğu benim 50 defa tekrardan farklı yöntem ve tekniklerle tekrar tekrar açıklamak zorunda kaldığım bir kazanım. Öğrenciler genellikle akademik konularda güçlü yönlerini fark edemiyorlar. Ya da bir tane öğrenme yöntemi öğrenmiş okurken altını çizmek... Diğerleri ona çok zor geliyor. Anlatıyorsun diğer yöntem ve teknikleri, işte sadece okumak değil not almak, başkalarına anlatmak, tartışma yapmak, analiz etmek, sorusunu çözmek gibi bir sürü yöntemden bahsediyorsun; nasıl daha iyi analiz etme becerisine sahip olabilir diye. Bunları anlatıyorsun ve çocuk belki anlıyor ancak uygulamıyor.”

“Mesela öğrenci verimli ders çalışma stratejileri açısından kendisini değerlendirir. Öğrenci bu konuda çok zorlanıyor, kendini değerlendirme eksikliği yüzde yüz diyebiliriz. Kendini değerlendirme zaten öğrenmede en zor aşamalardan biri. Bunun nedeni öğrenci daha önceden bu yöntemleri uygulamadığı için yabancı kalıyor. Öğretmenler öğrencilere bu yöntemleri aşına hale getirmediği için yabancı kalıyor öğrenci de. Mesela ders metotlarını, ne kadar ders yöntem tekniğini farklı farklı işlersen her derste olmasa bile çoğunlukla bütün yöntem teknikleri öğrencilere işleyerek gidersen bu öğrenci bir saatten sonra “ben burada iyiyim” diyebilecek. Ama biz maalesef sürekli ne yapıyoruz: sunum metodu. Soru cevap gibi mesela. Öğrenci bu noktada çok zorlanıyor. “Eğitsel çabanın akademik hedefe ulaştırmadaki etkisini değerlendirir.” kazanımını da öğrencilerin çoğu bunu değerlendirecek düzeyde değil.”

“...Çünkü dediğim gibi eğitsel çabayla akademik hedefin karşılığını ne kadar almışlar hayatta, kim bunları kontrol etmiş, gerçekten bunları alıp incelemiş mi... rehberlikte takip ve izleme vardı dimi? Ne kadar izlemiş analiz etmiş? Bir kere çocuklara doğru düzgün yol gösteren olmadığı müddetçe çocuk bunu nasıl fark etsin? Zamanında bunu yapmadığı için de lise düzeyinde çok zor. Çocukların bunları erken yaşta değerlendirebilir olması lazım ki ilerleyen yaşlarda istediğimiz seviyede bu yetiyi

kullanabilsinler. Belli bir temelin atılması lazım ancak bu temel atılmıyor bu da az önce dediğim sebeplerden dolayı oluyor.”

“...Şöyle özetlenebilir genel olarak kişisel sosyal kazanımların öğretilmesi öğrenciye daha zor oluyor.”

“... Akademik rehberlikte biraz daha hızlı cevap alabiliyorsun ancak kişisel sosyal biraz da aileden geldiği için ya da işte yetiştiği çevreyle alakalı olduğu için bu kazanımlar zor kazanılıyor bir de ilişkiler iletişim vesaire dediğin zaman onlar ekstra zor oluyor.”

Tablo 4.12. Kazanımların açıklığı ve anlaşılabilirliği.

Kategori	Açıklama
Problem Başlığı	Kazanımların Açıklığı ve Anlaşılabilirliği
İlgili Kodlar	• Kazanım • Etkinlikler • Soyut beceriler
Görüşme Verileri	Bu kazanımlara uygun olarak rehberlik etkinlikleri yayımlanıyor. Etkinlikler gayet açık ve anlaşılır. Bu konuda etkinliklere baktığın zaman zaten göreceksin.
Gözlem/Çıkarım	Görüşme sürecinde rehber öğretmen rehberlik programı kazanımlarına dair olumlu bir bakışa sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan kazanımların ve etkinliklerin açık, sade ve anlaşılır olduğunu ifade etmiş; sınıf öğretmenlerinin bile müşavirlik desteği almadan bu etkinlikleri rahatlıkla uygulayabileceğini belirtmiştir. Bununla birlikte, rehberlik çalışmalarının soyut yönleri nedeniyle zaman zaman uygulamada zorluklar yaşanabileceğine dikkat çekilmiştir.

Tablo 4.12’ye bakıldığında, kazanımların açık ve anlaşılır şekilde sunulmadığına dair görüşlerin ağırlık kazandığı anlaşılmaktadır. Özellikle kişisel-

sosyal gelişim alanındaki kazanımların öğrenciye aktarımında yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen görüşme verileri aşağıda sunulmuştur:

“Araştırmacı: Rehberlik programı kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?”

Rehber Öğretmen: Millî Eğitim Bakanlığının yayımlamış olduğu rehberlik kazanımları mevcut. (Hoca bilgisayardan gösterir...) Bu kazanımlar çok güzel. Ben bunların hepsini okudum. Bunlar daha çok okullarda uygulanıyor tabii ama sonuçta rehberlik kazanımları diye geçiyor. Bunların etkinlikleri de çok güzel. Bu kazanımlara uygun olarak rehberlik etkinlikleri yayımlanıyor. Etkinlikler gayet açık ve anlaşılır. Bu konuda etkinliklere baktığın zaman zaten göreceksin.”

“Araştırmacı: Hocam kazanım açısından açık ve anlaşılır diyoruz ancak rehber öğretmenler olarak hep soyutla çalışıyoruz. Soyutla çalışmanın verdiği zorluklar da var aslında... Bu noktadan baktığımızda açıklığı ne düzeyde olabilir?”

Mesela bunu etkinlik bazında belki tartışabiliriz.”

“...Yani rehber öğretmen burada müşavirlik yapmasa bile sınıf öğretmeni alıp gidip çok rahat yapabilir diye düşünüyorsun. Bunu eleştirebiliriz mesela. Ama kazanımlardan yola çıkılarak sunulan etkinlikler çerçevesinde düşünürsek ben şimdiye kadar hocaların bu etkinliği anlamadım yapamıyorum dediğini duymadım. Ki ben çoğunu yaptırıyorum bu arada. Açık ve anlaşılabilirlik konusundaki görüşlerim gayet iyi. Hatta oldukça açık olduğunu düşünüyorum. Çok basit düzeyde anlatılmış bazıları. Rehber öğretmenin müşavirliğine ihtiyaç duymadan sınıf rehber öğretmenlerinin çok rahatlıkla yapabileceği çok fazla etkinlik var. Tabii ki biz bunların takibini yapacağız. Eğer açık bir şekilde anlaşıldı oysa zaten bizim ön bilgi seviyemiz sınıf rehber öğretmeninden çok daha fazla olduğu için bu konuda bizden müşavirlik alacak.”

Öğrencilerle Yapılan Görüşmeler

Bu bölümde, Halk Eğitim Merkezi'nde (HEM) öğrenim gören öğrencilerin merkezde sunulan rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla toplanan verilerin ayrıntılı betimsel analizleri sunulmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler, her bir alt problem doğrultusunda ayrı başlıklar altında ele alınmış,

frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablolarla sunulmuş ve bu tablolar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu başlık altında araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcıların Yaş Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Katılımcıların yaş dağılımları.

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
18	6	22.2
19	7	25.9
20	6	22.2
21	3	11.1
22	5	18.5
Toplam	27	100.0

Tablo 4.13 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının 18 ile 22 arasında bir dağılım gösterdiği gözlemlenmektedir. Katılımcıların yaş dağılımında en yüksek frekansa sahip olan yaş grubu, 7 öğrenci ve %25,9'luk bir oran ile 19 yaştır. Bu bulgu, örneklemin yaklaşık dörtte birinin 19 yaşındaki bireylerden oluştuğunu göstermektedir. İkinci en sık rastlanan yaş grupları ise her biri 6 öğrenci ve %22,2'lik oranlarla 18 yaş ve 20 yaştır. 22 yaş grubundaki öğrenciler, 5 kişi ve %18,5'lik bir yüzde ile temsil edilirken, örneklemdaki en düşük katılım oranı 3 öğrenci ve %11,1 ile 21 yaş grubuna aittir.

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Katılımcıların cinsiyet dağılımları.

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	17	63.0
Erkek	10	37.0
Toplam	27	100.0

Tablo 4.14'te sunulan verilere göre, araştırmaya katılan 27 öğrencinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın öğrenciler, toplam katılımcı sayısının %63,0'ını (f=17) oluşturarak örnekleme çoğunluğu temsil etmektedir. Erkek öğrenciler ise %37,0'lık bir oranla (f=10) araştırmada yer almıştır. Bu bulgu, araştırmanın yapıldığı Halk Eğitim Merkezi'ndeki kurslara veya en azından bu araştırmaya katılım gösteren öğrenciler arasında kadınların daha baskın bir cinsiyet grubu olduğunu göstermektedir.

Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Öğrencilerle Yapılan Görüşmeye İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde aldıkları rehberlik hizmetlerinden genel memnuniyet durumları ve rehber öğretmen ile görüşme sıklıklarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

7. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde faydalandıklarını belirttikleri rehberlik hizmeti türlerinin dağılımı Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Alınan rehberlik hizmeti türü.

Alınan Hizmet Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Rehberlik	16	59.3
Mesleki Rehberlik	6	22.2
Kişisel Rehberlik	5	18.5
Toplam	27	100.0

Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde en fazla "Eğitsel Rehberlik" hizmeti aldıkları görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası, %59,3'ü (f=16), bu tür bir hizmet aldığını belirtmiştir. İkinci sırada %22,2 (f=6) oranıyla "Mesleki Rehberlik" hizmeti alan öğrenciler gelmektedir. Bu da öğrencilerin bir kısmının kariyer planlama, meslek seçimi gibi konularda destek aldığını göstermektedir. En az alınan rehberlik hizmeti türü ise %18,5 (f=5) oranıyla "Kişisel Rehberlik" olmuştur. Bu durum, öğrencilerin kişisel ve sosyal sorunlarıyla ilgili destek alma oranının diğer hizmet türlerine göre daha düşük kaldığını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin kendileri için en çok hangi rehberlik hizmeti türüne ihtiyaç duyduklarına ilişkin verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.16'de sunulmuştur.

Tablo 4.16. İhtiyaç duyulan rehberlik hizmeti türü.

İhtiyaç Duyulan Hizmet Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitsel Rehberlik	14	51.9
Mesleki Rehberlik	7	25.9
Kişisel Rehberlik	6	22.2
Toplam	27	100.0

Tablo 4.16'deki verilere göre, öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduklarını belirttikleri rehberlik hizmeti türü, %51,9 (f=14) oranıyla "Eğitsel Rehberlik" olmuştur. Bu oran,

alınan hizmet türlerinde olduğu gibi, öğrencilerin akademik başarı, sınav kaygısı, verimli ders çalışma gibi konularda desteğe öncelik verdiğini göstermektedir. İkinci sırada en çok ihtiyaç duyulan hizmet türü olarak %25,9 (f=7) ile “Mesleki Rehberlik” yer almaktadır. Bu, öğrencilerin kariyer hedefleri, meslekler hakkında bilgi edinme ve gelecek planlaması konularında da önemli bir beklenti içinde olduklarını ortaya koymaktadır. “Kişisel Rehberlik” ise öğrencilerin %22,2’si (f=6) tarafından en çok ihtiyaç duyulan hizmet türü olarak belirtilmiştir. Alınan hizmet türleri ile ihtiyaç duyulan hizmet türleri arasındaki yüzdelik dağılımlar birbirine oldukça yakın seyretmektedir.

8. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi’nde aldıkları rehberlik hizmetlerinden genel memnuniyet düzeylerini belirten yanıtların dağılımı Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden memnuniyet düzeyi.

Memnuniyet Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	19	70.4
Hayır	8	29.6
Toplam	27	100.0

Tablo 4.17’deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Halk Eğitim Merkezi’nde sunulan rehberlik hizmetlerinden memnun olduğu görülmektedir. Katılımcıların %70,4’ü (f=19) bu hizmetlerden memnuniyetini “Evet” şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan, katılımcıların %29,6’sı (f=8), yani yaklaşık olarak her on öğrenciden üçü, alınan rehberlik hizmetlerinden memnun olmadığını “Hayır” yanıtıyla belirtmiştir.

9. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinden beklentilerini açıklamaları istenmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, beklentilerin çeşitlilik gösterdiği ve genellikle öğrencilerin güncel ihtiyaçlarına odaklandığı görülmüştür. Temel beklentiler aşağıdaki gibi kategorize edilebilir:

Tablo 4.18. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri.

Beklenti Kategorisi	Örnek İfadeler ve Açıklamalar	İlgili Katılımcı Sayısı (Yaklaşık Tahmin)
Sınav Odaklı Destek	Sınavlara daha fazla yönelik rehberlik, sınav stratejileri hakkında destek, sınav kaygısı için seminerler, deneme sınavı soru çözümlerinin yayınlanması, deneme ve soru çözümlerinin daha iyi analiz edilmesi.	Yüksek (Birçok öğrenci bu yönde beklenti belirtmiştir)
Kariyer ve Gelecek Planlama	Üniversite tercihleri hakkında bilgi, alan seçimi konusunda danışmanlık, üniversite tanıtımları, meslek tanıtımları, staj ve iş imkanları hakkında bilgi, üniversite bölümleri hakkında daha çok bilgi verilmesi.	Orta-Yüksek (Önemli sayıda öğrenci bu konuda beklenti içindedir)
Kişisel ve Motivasyonel Destek	Motivasyon artırıcı etkinlikler, kişisel problemler için destek, psikolojik destek imkânı, daha fazla bireysel destek,	Orta (Bir grup öğrenci bu tür beklentiler dile getirmiştir)
Hizmetin Sunumuna İlişkin Beklentiler	Daha sık rehberlik olması, rehber öğretmene ulaşımın kolay olması.	Düşük-Orta (Az sayıda öğrenci doğrudan hizmetin sunum şekline odaklanmıştır)
Özel Bir Beklentisi Olmayanlar veya Memnun Olanlar	Herhangi bir beklentim yok, daha iyi olamazdı, beklentim pek yoktu ama fazlasını gördüm, rehberlik hizmeti görmediğim için bir beklentim de olmadı.	Orta (Bir grup öğrenci mevcut durumdan memnun veya hizmet almadığı için beklenti belirtmemiştir)

Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri incelendiğinde, en yoğun beklentinin sınav süreçlerine yönelik destek olduğu görülmektedir. Katılımcılar, sınav stratejileri, kaygı yönetimi, deneme sınavlarının analizi gibi konularda daha fazla yardım talep etmektedirler. Bu durum, Halk Eğitim Merkezi öğrencilerinin genellikle belirli sınavlara (üniversite giriş, KPSS vb.) hazırlandığı gerçeğiyle örtüşmektedir.

İkinci önemli beklenti alanı kariyer ve gelecek planlamasıdır. Öğrenciler, üniversite ve bölüm seçimleri, meslek tanıtımları ve staj olanakları gibi konularda daha kapsamlı bilgilendirme ve yönlendirme beklemektedirler. Bu, gençlerin geleceklere dair karar verme süreçlerinde rehberliğe ne kadar ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Kişisel ve motivasyonel destek de önemli bir beklenti kategorisi olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, motivasyonlarını artıracak etkinlikler, kişisel sorunlarıyla başa çıkmada yardım ve bireysel psikolojik destek gibi taleplerde bulunmuşlardır.

Bazı öğrenciler ise hizmetin sunumuna ilişkin olarak daha sık görüşme veya rehber öğretmene daha kolay ulaşım gibi pratik beklentiler dile getirmişlerdir. Bir grup öğrenci ise ya mevcut hizmetlerden oldukça memnun olduklarını ya da hiç hizmet almadıkları için bir beklentilerinin olmadığını ifade etmişlerdir.

10. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'ndeki rehber öğretmen ile ne sıklıkta görüştüklerine dair verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin rehber öğretmenle görüşme sıklığı.

Görüşme Sıklığı Kategorisi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Hiç görüşmedim	11	40.7
Dönemde bir kere	4	14.8
Ayda bir	7	25.9
Haftada bir	5	18.5
Toplam	27	100.0

Tablo 4.19'daki bulgulara göre, öğrencilerin rehber öğretmen ile görüşme sıklıkları çeşitlilik göstermektedir. En dikkat çekici bulgu, katılımcıların %40,7'sinin (f=11) rehber öğretmen ile "Hiç görüşmedim" yanıtını vermesidir. Bu oran, önemli bir öğrenci kesiminin rehberlik hizmetlerinden birebir danışmanlık düzeyinde faydalanmadığını veya faydalanamadığını göstermektedir. "Ayda bir" görüşme sıklığını belirten öğrencilerin oranı %25,9 (f=7) olup, bu kategori ikinci en sık rastlanan yanıttır. "Haftada bir" görüşenlerin oranı %18,5 (f=5) iken, "Dönemde bir kere" görüşenlerin oranı %14,8'dir (f=4).

Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden faydalandıkları sürenin yeterli olup olmadığına dair görüşleri ve "Hayır" yanıtını verenlerin bu konudaki gerekçeleri Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.20. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerinden faydalandığı sürenin düzeyi.

Süre Yeterli mi?	Frekans (f)	Yüzde (%)	"Hayır" Yanıtının Belirtilen Gerekçeleri (Frekanslarıyla)
Evet	20	74.1	-
Hayır	7	25.9	Daha sık rehberlik olsun (1) Hiç görüşme şansı olmadı (1) Rehber öğretmene ulaşmak zor (1) Sadece birkaç kez görüşme oldu (1) Hiç yönlendirilmedik (1) Zaman yetersizdi (1)
Toplam	27	100.0	-

Tablo 4.20 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının (%74,1, f=20) Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinden faydalandıkları süreyi yeterli bulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, katılımcıların %25,9'u (f=7) faydalanılan süreyi yetersiz olarak değerlendirmiştir. Sürenin yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin belirttiği gerekçeler çeşitlilik göstermektedir. Bu gerekçeler arasında; rehberlik hizmetlerinin daha sık olması gerektiği (f=1), rehber öğretmenle hiç görüşme şansının olmaması (f=1) veya ulaşmanın zor olması (f=1), hizmetin sadece birkaç görüşme ile sınırlı kalması (f=1), öğrencilerin bu hizmetlere hiç yönlendirilmemesi (f=1) ve genel olarak ayrılan zamanın yetersiz bulunması (f=1) yer almaktadır.

11. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Öğrencilerin rehberlik hizmeti sunulurken kullanılan kaynakların (anket, sunum, görüşme formları vb.) yeterli olup olmadığına dair görüşleri ve "Hayır" yanıtını verenlerin gerekçeleri Tablo 4.21’de özetlenmiştir.

Tablo 4.21. Kullanılan kaynakların yeterlilik düzeyi.

Kaynaklar Yeterli mi?	Frekans (f)	Yüzde (%)	"Hayır" Yanıtının Belirtilen Gerekçeleri (Frekanslarıyla)
Evet	17	63.0	-
Hayır	10	37.0	Daha fazla sunum yapılsın (1) Görsel materyaller eksik (1) Formlar eski (1) Yeterli materyal yok (1) Araçlar eski (1) İçerikler güncellenmeli (1) Daha çok kaynak kullanılmalı (1) Yeterli değil
Toplam	27	100.0	

Tablo 4.21’teki bulgulara göre, öğrencilerin %63,0’ı (f=17) Halk Eğitim Merkezi’nde rehberlik hizmeti sunulurken kullanılan kaynakları yeterli bulmaktadır.

Ancak, katılımcıların %37,0’ı (f=10) kullanılan kaynakları yetersiz olarak değerlendirmiştir. Kaynakların yetersiz olduğunu düşünen öğrencilerin belirttiği temel nedenler; daha fazla sunum yapılması (f=1) ve görsel materyallerin eksikliği (f=1) gibi sunum tekniklerine ilişkindir. Ayrıca, kullanılan formların ve araçların eski olması (f=2), genel olarak yeterli materyal bulunmaması (f=1), kullanılan içeriklerin

güncellenmesi gerektiği ($f=1$) ve daha genel bir ifadeyle daha çok kaynak kullanılması ($f=1$) gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir.

12. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinin gerçek hayatta işlerine yarayıp yaramayacağına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin nedenleri Tablo 4.22'de detaylandırılmıştır.

Tablo 4.22. Rehberlik hizmetlerinin günlük hayatta işe yarama düzeyi.

İşe Yarayacak mı?	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	19	70.4
Hayır	8	29.6
Toplam	27	100.0

"Evet" Yanıtının Gerekçeleri (Örnekler ve Temalar)

Akademik ve Sınav Başarısı: Sınav stresi için faydalı, sınav başarıım arttı, netlerim arttı, öğrenmeyi öğrenme konusunda.

Kişisel Gelişim: Özgüvenim arttı, öz disiplin gelişimi sağladı, kişisel gelişimimiz için çok önemli oluyor, kendimizi tanımamıza yardımcı olur.

Kariyer ve Planlama: Kariyer planlama için yararlı, hedef belirlememe yardım etti, plan yapmamı sağladı, hedeflerime yön verdi, bilinçli seçim yapmamı sağladı.

Problem Çözme ve Hayata Hazırlık: Kaygı yönetimi öğrendim, günlük hayatta işime yarayacak, karşımıza çıkan sorunları nasıl yaklaşmamız gerektiğine yardımcı oluyor.

Genel Olumlu Değerlendirme: Evet yeterlidir, eğitim ve öğretim sürecinde çok yararlı.

"Hayır" Yanıtının Gerekçeleri (Örnekler ve Temalar)

Pratik ve Uygulama Eksikliği: Pratik bilgiler eksik, daha uygulamalı olmalı. Yüzeysellik ve Destek Yetersizliği: Yüzeysel kaldı, sorun çözmede eksik, yetersiz destek.

Tablo 4.22'teki verilere göre, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%70,4, f=19) Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinin gerçek hayatta işe yarayacağını düşünmektedir. Bu olumlu görüşlerini destekleyen gerekçeler oldukça çeşitlidir. Öğrenciler, bu hizmetlerin özellikle akademik ve sınav başarılarına katkı sağladığını (sınav stresi yönetimi, sınav başarısının artması, netlerin yükselmesi, öğrenmeyi öğrenme), kişisel gelişimlerine destek olduğunu (özgüven artışı, öz disiplin kazanma, kendini tanıma), kariyer planlamalarına yardımcı olduğunu (hedef belirleme, bilinçli seçim yapma) ve genel olarak problem çözme becerileri ile hayata hazırlık konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer yandan, katılımcıların %29,6'sı (f=8) sunulan rehberlik hizmetlerinin gerçek hayatta işe yaramayacağını veya bu konuda eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerini genellikle hizmetlerin pratik ve uygulama boyutunun eksik kalması, içeriğin yüzeysel olması ve sunulan desteğin yetersizliği gibi nedenlere dayandırmışlardır.

13. Araştırma sorusuna ilişkin bulgular.

Araştırmaya katılan öğrencilerden Halk Eğitim Merkezi'ndeki hocaların (öğretmenlerin/eğitmenlerin) kendilerine olan yaklaşımlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri, büyük ölçüde olumludur. Yanıtlar aşağıdaki temalar altında toplanmıştır:

Tablo 4.23. Hocaların öğrencilere olan yaklaşımı.

Yaklaşım Teması	Örnek Öğrenci İfadeleri ve Açıklamalar	İlgili Sayısı	Katılımcı (Yaklaşık Tahmin)
Genel Olumlu ve Destekleyici Yaklaşım	Genellikle ilgili ve destekleyici, çok sıcak ve anlayışlılar, saygılı, samimi, destekleyici ve güler yüzlüler, anlayışlı ve motive edici, açık fikirli, yardımcı, öğrenciyi önemseyen bir tavır var, yaklaşımları iyi, gayet iyi buluyorum, çok iyi, samimi buluyorum, samimi bir yaklaşım gösteriyorlar, çok iyi olduğunu düşünüyorum, birebir yardımcı oluyor.	Çok	Yüksek (Katılımcıların büyük çoğunluğu bu yönde görüş bildirmiştir)
Mesafeli veya Resmi Yaklaşım	Bazı öğretmenler mesafeli, bazı öğretmenler çok resmi, resmi ve uzaklar, öğretmenler biraz mesafeli.	Düşük-Orta	(Az sayıda öğrenci bu tür bir yaklaşımdan bahsetmiştir)
Zaman ve İlgi Yetersizliği Algısı	İlgili ama zaman ayıramıyorlar.	Çok Düşük	(Sadece bir öğrenci bu durumu belirtmiştir)
Teknik Yetersizlik Algısı	Çok iyi fakat bazı hocalarımız teknik yönünden çok eksik.	Çok Düşük	(Sadece bir öğrenci bu durumu belirtmiştir)
Olumsuz Değerlendirme	Hocaların yaklaşımını iyi bulmuyorum.	Çok Düşük	(Sadece bir öğrenci genel bir olumsuzluk ifade etmiştir)

Öğrencilerin Halk Eğitim Merkezi'ndeki hocaların kendilerine olan yaklaşımlarına dair genel algısı olumludur. Katılımcıların büyük bir kısmı, hocaların "ilgili", "destekleyici", "sıcak", "anlayışlı", "saygılı", "samimi", "motive edici" ve "yardımcı" olduklarını ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, az sayıda da olsa bazı öğrenciler tarafından dile getirilen ve görüşler de bulunmaktadır. Bazı öğrenciler, kimi hocaların yaklaşımlarını "mesafeli" veya "çok resmi" olarak nitelendirmiştir. Bir öğrenci, hocaların ilgili olmalarına rağmen "zaman ayıramadıklarını" belirtirken, bir diğeri genel olarak yaklaşımları olumlu bulmakla birlikte "bazı hocaların teknik yönden çok eksik" olduğunu ifade etmiştir. Sadece bir öğrenci ise genel olarak "hocaların yaklaşımını iyi bulmuyorum" şeklinde net bir olumsuz değerlendirmede bulunmuştur.

Kurum İdaresiyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

Kurum müdürünün yoğun programı nedeniyle kendisiyle doğrudan görüşme gerçekleştirilememiştir. Ancak veri toplama süreci kapsamında Ağrı Merkez'de bulunan Halk Eğitim Merkezi ziyaret edilmiştir. Bu ziyaret sırasında kurumun idari biriminde görev yapan müdür yardımcılarıyla kapsamlı görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin temel amacı, kurumun bütçe yönetimi, mali kaynakların kullanım şekli, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan olanaklar ve sınıf ortamlarının fiziksel koşulları hakkında bilgi edinmektir.

Özellikle maliyetlerin karşılanması, giderlerin yönetimi ve kurumun gelir kaynaklarına ilişkin detaylı veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Müdür yardımcıları, kurum bütçesinin oluşmasında pandemi döneminde kursiyerler tarafından üretilen maske ve benzeri ürünlerin satışının önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu ürünlerin satışından elde edilen gelirle kurumun çeşitli giderlerinin karşılandığı ve bu yolla bütçeye katkı sağlandığı ifade edilmiştir. Böylece üretime dayalı bir gelir modeliyle kurumun kendi ekonomik döngüsünü desteklediği anlaşılmıştır.

Görüşmeler sırasında aynı zamanda rehberlik programlarının uygulandığı sınıfların fiziksel koşulları da değerlendirilmiştir. Rehberlik hizmetlerinin sunulduğu alanların donanımı, sessizlik, gizlilik ve mahremiyet gibi temel rehberlik ilkelerine

uygunluğu gözlemlenmiştir. Mevcut sınıfların genel olarak işlevsel olduğu, ancak bazı durumlarda özellikle rehberlik hizmetleri yürütölen bina ile idari kesimin bulunduğu binanın farklı olmasından mütevellit eksik kaynakların temin edilmesinde zaman aşımı yaşanmakta olduğu gözlemlenmiştir.

Kurumun sahip olduğu materyal ve teknik donanım kaynakları da müdür yardımcılara yöneltilen sorular aracılığıyla incelenmiştir. Kurumun ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşma konusunda genel olarak bir sıkıntı yaşamadığı, rehber öğretmenlerin taleplerinin büyük oranda karşılandığı ve idare ile öğretmenler arasında etkili bir iş birliği ortamının mevcut olduğu anlaşılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken, özellikle kurum müdürünün bütçe planlaması ve kaynak tahsisi konularındaki rolüne odaklanılmıştır. Müdür yardımcıları tarafından verilen bilgiler doğrultusunda, kurumun bütçesinin dikkatli bir şekilde planlandığı, ihtiyaçlara göre önceliklendirme yapıldığı ve dış kaynak kullanımına gerek kalmadan birçok ihtiyacın kurum içi üretim ve satış yoluyla karşılandığı tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Ağrı Halk Eğitim Merkezinde yürütülen rehberlik faaliyetleri; kurumda görev yapan rehber öğretmen ile Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) katılan öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde incelenmiş ve analiz edilmiştir. Görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin, mevcut rehberlik programının etkililiğine dair kapsamlı bir değerlendirme sunması amaçlanmıştır. Veri toplama süreci, program değerlendirme yaklaşımlarından biri olan Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli temel alınarak yapılandırılmıştır. Veri toplama sürecinde hem rehber öğretmenle hem de kurum bünyesindeki DYK öğrencileriyle yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, CIPP modelinin ilgili boyutlarını derinlemesine sorgulamaya olanak tanıyacak şekilde geliştirilmiş; görüşmeler yaklaşık bir yıllık bir zaman dilimine yayılmıştır. Bu uzun süreli saha çalışması sayesinde, sadece anlık değerlendirmeler değil, aynı zamanda hizmetlerin süreç içindeki değişimi ve kurumsal işleyişle olan etkileşimi de gözlemlenmiştir. Rehberlik hizmetleri bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış; özellikle rehber öğretmenin doğrudan yürüttüğü çalışmalar birinci elden gözlemlenerek analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu bölümde, CIPP modelinin alt boyutları temel alınarak elde edilen bulgulara ve bu bulgular doğrultusunda yapılan tartışmalara yer verilmiş; ayrıca araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma bulguları, CIPP modelinin dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve ürün açısından değerlendirilmiştir.

5.1.1.Bağlam Değerlendirmesi Tartışması

Bağlam değerlendirmesi rehberlik programının uygulandığı öğrenci grubunun öncelikli gereksinimlerini ve bu gereksinimlere yönelik belirlenen hedeflerin ne derece uygun olduğunu incelemeye odaklanmaktadır. Programlar hazırlanırken öncelikli

olarak programın uygulanacağı öğrenci grubunun ihtiyaçları göze alınmalıdır. (Akınoğlu)'na göre programın planlanması, sürecin ilk basamağını oluşturur. Bu aşamada, toplumun ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurularak çeşitli veriler toplanır; buna bağlı olarak hedefler belirlenir ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin uygulayacağı öğretim tasarıları geliştirilir. Kurumun psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilen görüşmede, programın yapısı ve dayandığı felsefenin belirlenen amaçlara ulaşma noktasında genel anlamda yeterli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelik amaç ve etkinliklerin içerik açısından zengin ve kapsamlı olduğu belirtilmiştir. Araştırma, Ağrı ilinde bulunan Halk Eğitim Merkezindeki öğrencilerle sınırlıdır. Onların ihtiyaç ve gereksinimlerine odaklanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin en fazla ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmeti türü %51,9 oranıyla eğitsel rehberlik olarak belirlenmiştir. Bunu sırasıyla %25,9 ile mesleki rehberlik ve %22,2 ile kişisel rehberlik izlemektedir. Elde edilen bu veriler, Halk Eğitim Merkezi'ne devam eden öğrencilerin büyük ölçüde sınav odaklı bir yapıya sahip olduğunu ve bu doğrultuda akademik başarıya yönelik destek arayışında olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin öncelikli olarak eğitim süreçlerini planlama, verimli ders çalışma, sınav kaygısı ile baş etme gibi konularda rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Tatlılıoğlu, (1999), araştırmasında “Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yüksek lisans tezinde elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin rehberlik servisinden en çok bekledikleri hizmetin, “Türkiye’de güncel toplumsal ve ekonomik koşullar doğrultusunda ihtiyaç duyulan meslek alanlarının araştırılarak öğrencilere sunulması” yönünde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin mesleki geleceğe ilişkin kaygılarının ön planda olduğunu ve rehberlik hizmetlerinden bu doğrultuda bilgi ve yönlendirme beklediklerini göstermektedir. Bu durum, bizim çalışmamızdaki mesleki rehberlik ihtiyacının ikinci sırada yer almasıyla kısmen paralellik göstermektedir.

Kurumda görev yapan psikolojik danışman tarafından yapılan değerlendirmede, uygulanan programın dayandığı teorik temel olan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı'nın, öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar ve etkinlikler açısından oldukça zengin ve bütüncül bir yapıya sahip olduğu ifade

edilmiştir. Danışman, programın bireysel farklılıkları gözetererek öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi hedeflediğini; bu doğrultuda yapılandırılmış etkinliklerin, öğrencilerin akademik, kişisel-sosyal ve mesleki gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları rehberlik hizmetlerini karşılamada işlevsel olduğunu vurgulamıştır. Bu konuyla alakalı Nazlı (2003), gerçekleştirmiş olduğu “Öğretmenlerin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programını değerlendirme ve algılarına” ilişkin gerçekleştirilen araştırmanın bulguları, öğretmenlerin söz konusu programı genel anlamda yararlı ve etkili bulduklarını ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin gelişimsel rehberlik modeline yönelik olumlu tutum sergilediklerini ve bu modelin öğrenci gelişimi üzerinde destekleyici ve işlevsel bir rol oynadığını düşündüklerini göstermektedir.

Mathewson, (1962) rehberliği, planlı ve uzman kişiler tarafından yürütülen bir yardım süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin tüm yönleriyle sağlıklı bir şekilde gelişmelerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Buna paralel olarak, öğretmenlerin programın öğrencilere yönelik bütüncül gelişim hedeflerine ulaşmada katkı sağladığına inandıkları da ifade edilmektedir. Bu sonuçlar, bizim araştırma bulgularımızla, özellikle psikolojik danışmanın programın felsefesine yönelik olumlu değerlendirmeleri ve öğrencilerin genel memnuniyeti açısından paralellik göstermektedir. Kurumda görev yapan psikolojik danışmanın, özellikle toplumun ve velilerin rehberlik hizmetlerine yönelik gerçekçi olmayan beklentilere sahip olduklarını vurgulaması, alanyazında da sıkça karşılaşılan ve çeşitli araştırmalarla desteklenen önemli bir tespittir. Nitekim yapılan çalışmalar, ebeveynlerin çocuklarının akademik başarıları konusunda çoğu zaman yüksek hatta aşırı beklentiler taşıdığını göstermektedir. Bu tür beklentiler, çoğu zaman öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi alanları ve duygusal ihtiyaçları ile tam olarak örtüşmemektedir. Böyle bir uyumsuzluk, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel hedefleri ile ailelerin beklentileri arasında bir çatışma doğurmakta; bu da hem psikolojik danışmanların etkili hizmet sunmalarını zorlaştırmakta hem de öğrenciler üzerinde ilave bir psikolojik baskı oluşturmaktadır.

Balı ve Dönmez (2021) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği” gibi ölçme araçlarının geliştirilmiş olması, aile

beklentilerinin rehberlik hizmetleri bağlamında önemli bir sorun alanı olarak akademik literatürde yer bulduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çeşitli araştırmalar, ebeveynlerin çocuklarına ilişkin sorunları kabul etmekte isteksiz davrandıklarını, değişime karşı direnç gösterdiklerini ve rehberlik hizmetlerine katılım oranlarının düşük olduğunu rapor etmektedir. Bu durum, psikolojik danışmanların sahada karşılaştığı temel güçlüklerden biri olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla rehberlik programlarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için hem bağlam analizinde hem de uygulama sürecinde ailelerin beklentilerinin doğru biçimde değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu kapsamda, velilere yönelik gerçekçi bilgilendirme çalışmaları ve farkındalık artırıcı etkinliklerin planlanması, programın başarısını doğrudan etkileyen kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, okul ortamındaki tüm öğrencilere ulaşmayı amaçlayan kapsayıcı bir model olarak yapılandırılmıştır. Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular, veli beklentileri ile programın hedefleri arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, rehberlik programının özellikle 'bağlam' boyutunda karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak varlığını sürdürmektedir.

5.1.2.Girdi Değerlendirmesi Tartışması

Girdi değerlendirmesi, bir programın amaçlarına ulaşabilmesi için kullanılan strateji, kaynak (insan gücü, materyal, finansman), plan ve yöntemlerin yeterlilik ve uygunluk düzeyini analiz etmeye odaklanır. Bu araştırma kapsamında yapılan incelemeler, yürütülen rehberlik programının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan genel çerçeve programlar temel alınarak uygulandığını ortaya koymuştur. Kurum yöneticilerinden alınan görüşlerde, genel anlamda maddi kaynak sıkıntısı yaşanmadığı, bütçenin etkin ve planlı biçimde kullanıldığı ifade edilmiştir. Ancak, öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre, katılımcıların %37'si programda kullanılan materyalleri (örneğin, anket formları, sunum içerikleri vb.) yetersiz bulmuş ve daha güncel, ilgi çekici ve etkileşimli materyallerin kullanılması yönünde beklentilerini dile getirmiştir. Kurumda görev yapan psikolojik danışman da benzer şekilde, özellikle yaygın eğitim kapsamında sunulan hizmetlere özgü etkinlik ve materyal çeşitliliğinde eksiklik bulunduğuna, ayrıca rehberlik hizmetlerinin teknolojik araçlarla entegrasyonu konusunda bazı yetersizlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Tüm

bu bulgular, programın “girdi” bileşenlerinin, özellikle materyal altyapısı ve teknolojik donanım açısından geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu durum, programın hedef kitleye ulaşmadaki etkililiğini artırmak adına içerik ve uygulama araçlarının daha nitelikli ve çağın gereksinimlerine uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kurumda bir psikolojik danışmanın bulunması ve bu danışmanın Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) yönergelerine uygun şekilde görevlendirilmiş olması, programın yürütülmesi açısından önemli ve olumlu bir girdi olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik danışmanın kurumda görev alması, öğrenci ihtiyaçlarının daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasını ve rehberlik hizmetlerinin düzenli bir biçimde sunulmasını mümkün kılmaktadır. Ancak, bu olumlu girdiye karşın psikolojik danışmanın aktardığı bazı durumlar, uygulama sürecinde karşılaşılan personel temelli sorunlara işaret etmektedir. Danışman, programın yürütülmesi sürecinde yetki ve yaptırım gücünden yoksun bırakıldığını belirtmiş; bu durum, rehberlik hizmetlerinin etkili biçimde uygulanmasını engelleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Bu durumu destekler nitelikte Khanda (2018), rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülebilmesi için her okula tam zamanlı bir danışmanın düzenli olarak görevlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca okul yönetiminin rehberlik hizmetlerine yönelik temel gereksinimleri karşılaması, danışman öğretmene ihtiyaç duyduğu konularda maddi destek sunması ve hem velilerin hem de okul yönetiminin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesi gerektiği yönünde çeşitli öneriler öne sürülmüştür.

Bazı öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına karşı isteksiz ya da dirençli bir tutum sergilemeleri ve bu uygulamaları zaman zaman kendi görev tanımlarının dışında bir yükümlülük olarak değerlendirmeleri, rehberlik programlarının etkinliğini olumsuz yönde etkileyebilecek önemli bir girdi problemi olarak öne çıkmaktadır. Bu tür tutumlar, programın okul genelinde benimsenmesini ve işlevselliğini sekteye uğratmakta; rehberlik hizmetlerinin sistemli, planlı ve iş birliği içinde yürütülmesini zorlaştırmaktadır. Doğan (2000), rehberlik programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için ne yalnızca psikolojik danışmanın ne de yalnızca öğretmenin yeterli olacağını ifade ederek, bu alandaki iş birliğinin hayati önem taşıdığını

vurgulamıştır. Benzer şekilde Monica (2016), rehberlik hizmetlerinin verimliliğini artırmak adına öğretmenlerin üzerindeki iş yükünün hafifletilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda daha fazla öğretmene istihdam olanağı sağlanması, rehberlik faaliyetlerine ayrılan zamanın artırılması, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ekonomik ve fiziki desteğin hem okul yönetimi hem de devlet düzeyinde karşılanması ve kurum kültürü içinde iş birliğine dayalı bir anlayışın geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. İdare ile iş birliğinin önemi ve bunun bir girdi olarak program başarısındaki rolü de psikolojik danışman tarafından vurgulanmıştır.

5.1.3.Süreç Değerlendirmesi Tartışması

Süreç değerlendirme, programın planlandığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını ve uygulama sırasındaki sorunları inceler. Kurum psikolojik danışmanımız, programın teorik olarak ideal olduğunu ancak pratikte tam olarak uygulanmadığını belirtmiştir. Bu "teori-pratik uyumsuzluğu" ve gelişimsel rehberlik hizmetleri modelinin ülkemizde yeterince benimsenip uygulanamaması nedeniyle uygulamada sorunlar yaşandığı, literatürde de vurgulanmaktadır. Şahin (2009), tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, okul ortamlarında yürütülen rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin bütününe bakıldığında, söz konusu hizmetlerin yalnızca yaklaşık %46'sının etkin bir biçimde sunulabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, uygulamada rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin büyük ölçüde sınırlı kaldığını ve öngörülen hizmet alanlarının yarısından fazlasının ya hiç uygulanmadığını ya da yetersiz düzeyde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bizim çalışmamızda öğrencilerin %40,7'sinin rehber öğretmen ile hiç görüşmemiş olması, bu gerçekleştirilme düzeyindeki eksiklikleri destekler niteliktedir.

Nazlı (2003), araştırmasında, öğretmenlerin %46'sı sınıf rehberliği etkinliklerinin amacına çoğunlukla ulaştığını, %20'si kısmen ulaştığını, %4'ü ünitelerin amacına hiç ulaşmadığı sonuçlarına varmıştır. Bu bulgu, bizim çalışmamızdaki %70,4'lük genel memnuniyete rağmen, hizmete hiç ulaşamayan veya hizmeti yetersiz bulan öğrenci kitlesinin varlığıyla çelişkili gibi görünse de hizmete ulaşanların memnuniyeti ile ulaşamayanların durumu ayrı değerlendirilmelidir.

Araştırmamızda rehber öğretmeninin görüşleri de baz alındığında, programın diğer öğretmenler tarafından uygulanmasını sağlama konusunda yeterli yetkiye sahip olmaması sorun arz etmektedir. Karataş & Şahin (2013) Yapmış oldukları çalışmada, okul rehber öğretmenlerine göre, öğretmenlerin çoğu PDR hizmetini yük olarak gördüğü, bununla birlikte, okul rehber öğretmenleri, öğretmenlerin çoğunun PDR hizmetlerinin yürütülmesinde kendileriyle iş birliği yaptıklarını düşündüklerini ifade ettikleri sonuçlarına varmışlardır.

Karataş & Polat (2013), tarafından yürütülen araştırmada, okul rehberlik hizmetlerine ilişkin çeşitli sorun alanlarına dikkat çekilmiştir. Araştırma bulgularına göre, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine dair bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu ve bu kapsamda önemli bilgi eksikliklerinin bulunduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarına yönelik bazı önyargıların okul ortamlarında hâkim olduğu, bu durumun ise yöneticiler ve öğretmenlerle kurulan iletişimde zaman zaman aksamalara yol açtığı ve etkili iş birliği süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanları, rehberlik hizmetlerinin daha etkili ve işlevsel biçimde uygulanabilmesi için okul yönetimlerinden yeterli desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulgular, çalışmamız kapsamında görüşlerine başvuru rehber öğretmenin değerlendirmeleriyle de örtüşmektedir. Rehber öğretmen, sürecin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin, özellikle yönetsel destek eksikliği ve iletişim yetersizlikleri bağlamında Karataş ve Polat'ın (2013) vurguladığı sorun alanlarıyla benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir.

5.1.4. Ürün Değerlendirmesi Tartışması

Ürün değerlendirme, programın sonuçlarını ve hedeflere ulaşma düzeyini ele alır. Araştırmamızda öğrencilerin %70,4'ü sunulan rehberlik hizmetlerinin gerçek hayatta işe yarayacağını ve genel olarak hizmetlerden memnun olduğunu belirtmiştir. Bu, programın algılanan düzeyde olumlu çıktılar ürettiğini göstermektedir. Öğrenciler, hizmetlerin özellikle sınav başarısı, kişisel gelişim ve kariyer planlama gibi alanlarda faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çıktılar, MEB Rehberlik ve Psikolojik

Danışmanlık Yönetmeliği'nde belirtilen rehberlik hizmetlerinin amaçlarıyla ve bireyin kendini gerçekleştirme hedefine hizmet ettiğini düşündürmektedir. Ancak, öğrencilerin yaklaşık %30'luk bir kesiminin memnun olmaması veya hizmetlerin işe yaramayacağını düşünmesi, (Nazlı, 2003) öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yetersiz olarak değerlendirdiği bulgusuyla birlikte düşünüldüğünde, programın tüm öğrenciler için aynı düzeyde etki yaratmadığını ve beklentileri tam olarak karşılayamadığı durumların olduğunu göstermektedir. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık birçok bilim insanının da söylediği üzere üzerinde çalışması zor olan çünkü sonuçları kesin olarak saptanamayan bir alandır. Soyut alanda çalışıldığı için bu tür program değerlendirme çalışmalarında her zaman dikkate alınmalıdır. CIPP modeli gibi kapsamlı yaklaşımlar bu zorlukları aşmaya yardımcı olsa da bireysel farklılıklar ve dışsal faktörler ürünlerin çeşitlenmesine neden olabilir.

Bu araştırmadan elde edilen temel sonuçlar şunlardır:

1. Ağrı Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetleri, öğrencilerin çoğunluğu tarafından genel olarak olumlu değerlendirilmekte ve özellikle eğitsel rehberlik ihtiyaçlarına cevap vermektedir.
2. Programın teorik çerçevesi ve kazanımları yeterli bulunmakla birlikte, pratikte uygulanmasında bazı zorluklar yaşanmaktadır. Bu zorluklar arasında; rehber öğretmenin yetki ve yaptırım eksikliği, bazı öğretmenlerin program uygulamalarına yeterli önemi vermemesi, idari destek ve iş birliğinin zaman zaman yetersiz kalması bulunmaktadır.
3. Öğrenciler, özellikle akademik güçlü yönlerini fark etme ve öz düzenleme becerilerini kazanma gibi konularda zorluk yaşamaktadır.
4. Yaygın eğitime (Halk Eğitim) özgü rehberlik etkinlik ve materyallerinin eksikliği ile teknolojik entegrasyonun yetersizliği önemli bir sorun alanıdır.
5. Toplumun ve özellikle velilerin rehberlik hizmetlerinden beklentileri gerçekçi olmayıp, farkındalık düzeylerinin düşük olması programın hedeflerine ulaşmasını zorlaştırmaktadır.

6. Rehber öğretmenlerin görev tanımları dışında işlerle yüklenmeye çalışılması ve rehberlik hizmetlerinin "angarya iş" olarak algılanması, mesleki motivasyonu ve programın etkililiğini olumsuz etkilemektedir.
7. Öğrencilerin önemli bir kısmı (%40,7) rehber öğretmen ile hiç görüşmediğini belirtmiştir; bu durum hizmetlere erişimde veya öğrencilerin hizmetlerden yararlanma istekliliğinde sorunlar olduğuna işaret etmektedir.
8. Kurumun fiziki koşulları genel olarak yeterli olmakla birlikte, materyal çeşitliliği ve güncelliği konusunda geliştirilmeye ihtiyaç vardır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler (Halk Eğitim Merkezi Yöneticileri ve Rehber Öğretmenler)

1. Rehber öğretmenlerin programı uygulama ve koordine etme konusundaki yetki ve sorumlulukları netleştirilmeli, bu konuda idari destek tam olarak sağlanmalıdır. Program uygulamalarını yerine getirmeyen personel için uygun bir geri bildirim ve takip mekanizması oluşturulmalıdır.
2. İdare ile rehber öğretmen arasında düzenli iletişim ve iş birliği toplantıları yapılmalı, rehberlik hizmetlerinin önemi konusunda tüm personele yönelik farkındalık çalışmaları düzenlenmelidir.
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin yetersiz kaldığı veya özel uzmanlık gerektiren konularda (örneğin: psikososyal müdahaleler, bireysel danışmanlık) psikolojik danışmanların doğrudan devreye girmesi ve müşavirlik hizmetlerini etkin bir şekilde sürdürmesi sağlanmalıdır.
4. Öğrencilerin zorlandığı kazanımlara (özellikle akademik güçlü yönlerini fark etme, öz düzenleme) yönelik daha fazla ve çeşitli etkinlikler planlanmalı, farklı öğretim yöntem ve teknikleri aktif olarak kullanılmalıdır. Bu zorlanılan kazanımlara yönelik daha fazla ve çeşitli etkinlikler geliştirilmesi. Farklı

öğretim yöntem ve tekniklerinin tekrar tekrar ve öğrenciyi aktif kılacak şekilde kullanılması. Öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik özel çalışmaların programa dahil edilmesi.

5. Yaygın eğitimin özelliklerine ve Halk Eğitim Merkezi kursiyerlerinin çeşitliliğine uygun (yaş, kurs türü vb.) rehberlik etkinlikleri ve materyalleri geliştirilmeli veya temin edilmelidir. Bu konuda diğer Halk Eğitim Merkezleri ve RAM'lar ile iş birliği yapılabilir.
6. Rehberlik hizmetlerinde teknolojik entegrasyon artırılmalı; bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması, sonuçların analizi ve raporlanması için dijital araçlar ve yazılımlar kullanılmaya çalışılmalıdır. Sınıf içi uygulamalarda da teknolojik imkanlardan daha fazla yararlanılmalıdır.
7. Velilere yönelik, çocuk gelişimi, bireysel farklılıklar ve gerçekçi beklentiler konularında düzenli bilgilendirme seminerleri ve atölye çalışmaları düzenlenerek farkındalıkları artırılmalıdır. Özellikle çocukların gelişim dönemleri, bireysel farklılıkları ve gerçekçi beklentiler konularında bilgilendirme yapılması. Velilerin rehberlik sürecine aktif katılımlarının teşvik edilmesi.
8. Rehber öğretmenlerin görev tanımları net bir şekilde korunmalı, yönetmeliklere aykırı görevlendirmelerden kaçınılmalıdır.
9. Rehber öğretmenle hiç görüşmeyen veya az görüşen öğrencilere ulaşmak için proaktif stratejiler geliştirilmeli, rehberlik servisinin tanıtımı ve hizmetlerinden nasıl yararlanılacağı konusunda öğrencilere düzenli bilgilendirme yapılmalıdır.
10. Kullanılan kaynakların (formlar, sunumlar, materyaller) güncelliği ve çeşitliliği artırılmalı, öğrencilerin de beklentileri dikkate alınarak görsel ve interaktif materyallere ağırlık verilmelidir.
11. Rehberlik hizmetlerinin amacı, önemi ve katkıları konusunda kurum personeline (idareciler, öğretmenler) yönelik bilgilendirme ve farkındalık

alışmaları yapılması. Başarılı rehberlik uygulamalarının ve olumlu sonuçlarının paylaşılması.

5.2.2. Politika Yapıcılara ve Program Geliştiricilere (MEB vb.) Yönelik Öneriler:

1. Halk Eğitim Merkezleri gibi yaygın eğitim kurumlarına özgü, modüler ve farklı hedef kitlelere (yaş, eğitim düzeyi, kurs türü) hitap edebilecek kapsamlı rehberlik programları ve materyalleri geliştirilmeli ve yayımlanmalıdır.
2. Rehber öğretmenlerin yetki ve sorumlulukları, özellikle programın koordinasyonu ve diğer öğretmenlerle iş birliği konusunda yasal düzenlemelerle güçlendirilmelidir.
3. Rehber öğretmenlere, yaygın eğitimde rehberlik, CIPP gibi program değerlendirme modelleri ve teknoloji kullanımı konularında düzenli hizmet içi eğitimler verilmelidir.
4. Okul yöneticilerine ve diğer öğretmenlere yönelik, rehberlik hizmetlerinin önemi, amacı, kapsamı ve rehber öğretmenlerin görev tanımları hakkında düzenli bilgilendirme ve hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmalıdır.
5. Rehberlik hizmetlerinin etkililiğinin artırılması için kurumlar arası (RAM, üniversiteler, diğer eğitim kurumları) iş birliğini teşvik eden politikalar geliştirilmelidir.
6. Rehber öğretmenlerin yetki alanının netleştirilmesi ve idari mekanizmalarla (müdürlerin yetki alanına dahil edilerek) program uygulamalarının desteklenmesi.
7. Rehber öğretmenlerin, ilgili yönetmeliklere ve görev tanımlarına hâkim olması ve bu tür talepler karşısında haklarını savunabilmesi. Kurum yöneticilerinin rehber öğretmenlerin görev tanımları konusunda bilgilendirilmesi. Bu sorunun önüne geçilmesi için okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik, rehberlik hizmetlerinin görev sınırlarını açıklayan hizmet içi eğitimler düzenlenmeli; mevzuata dayalı bilgilendirme rehberleri tüm okullara ulaştırılmalıdır. Ayrıca,

rehberlik araştırma merkezlerinin denetim ve bilgilendirme rolü güçlendirilerek kurum içi farkındalık artırılmalıdır.

8. Bireyi tanıma tekniklerinin sonuçlarını dijital ortamda kaydedip analiz edebilen, rehber öğretmene özet raporlar ve yönlendirmeler sunabilen teknolojik bir altyapının veya yazılımın geliştirilmelidir.

5.2.3 Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler:

1. Farklı Halk Eğitim Merkezlerinde benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir ve genellenebilirliği artırılabilir.
2. Bu çalışmada kullanılan CIPP modelinin farklı eğitim programlarının değerlendirilmesinde de kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
3. Halk Eğitim Merkezlerinde sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin uzun vadeli akademik başarıları, mesleki kariyerleri ve kişisel gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen boylamsal araştırmalar planlanabilir.
4. Yaygın eğitime özgü geliştirilecek rehberlik etkinlik ve materyallerinin etkililiğini sınanan deneysel çalışmalar yapılabilir.
5. Rehber öğretmenlerin Halk Eğitim Merkezlerindeki rolleri, karşılaştıkları sorunlar ve mesleki doyumları üzerine daha derinlemesine nitel ve nicel araştırmalar yürütülebilir.
6. Teknolojinin rehberlik hizmetlerine entegrasyonunun etkililiğini ve öğrenci/öğretmen kabullenme düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. New Jersey: Pearson Education.
- Çetinkaya, B. (2007). Rehberlikte Temel Kavramlar. B. Aydın içinde, *Rehberlik* (s. 2-36). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31-45.
- Altıntaş, E. (2003). Çağdaş Eğitim Sisteminde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. G. Can içinde, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, B. (2007). *Rehberlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, N. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi* 2, 60-71.
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar. *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 269-296.
- Büyüköztürk, Ş., & ark. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., E. Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2019). Verilerin Toplanması. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 105-177). içinde Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Balı, O., & Dönmez, B. (2021). Gerçekçi Olmayan Aile Beklentileri Ölçeği'nin Türk Kültüründe Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 213-226.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7, 231-274.
- Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Company.
- Chelmsky, E. (1989). *Program Evaluation: Patterns and Directions*. Washington D.C : The American Society for Public Administration .
- Cowley, W. H. (1936). The Nature Of Student Personnel Work. *Educational Record*, 198-236.
- Demirbaş, M. (2014). Bilimsel Araştırma ve Özellikleri. M. Metin içinde, *Kuramdan Uygulamaya Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 3-19). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doll, R. C. (1996). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. Allyn&Bacon Company 9th. ed.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik programı modeli. *Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 56-64.
- Ekici, G. (2002). *Öğretim Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Erden, M. (1993). *Eğitimde Program değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2019). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Erkan, S., & Arkadaşları. (2006). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik programı Formatörlük Kursu Hizmetiçi Eğitim Ders Notu.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Fitzpatrick, J. L., Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Person Education.
- Gölcük Milli Eğitim Müdürlüğü. (2022, Ağustos 15). *2022-2023 Destekleme ve Yetiştirme Kurs (DYK) Takvimi Yayımlandı*. Gölcük Milli Eğitim Müdürlüğü: <https://golgukhem.meb.k12.tr/> adresinden alındı
- Gözütok, D. (2001). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Glanz, E. C. (1964). *Foundations and Principles of Guidance*. Boston: Allyn Bacon Inc.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Işık, Ş., Ergüner Tekinalp, B., Üzbe Atalay, N., & Kaynak, Ü. (2019). *Psikolojik Danışmada Güncel Kuramlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ültanır, E. (2005, Haziran). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 102-111.
- Karabacak, K. (2017). *Eğitime İlişkin Temel Kavramlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, İ. H., & Polat, M. (2013). Okul Yöneticilerinin Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları Üzerine Okul Rehber Öğretmenlerinin Görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 105-124.
- Karataş, Z., & Şahin, H. (2013). Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Yönelik Okul Müdürü, Sınıf Rehber Öğretmeni, Öğrenci ve Okul Rehber Öğretmeninin (Psikolojik Danışman) Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 427-460.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde Program Değerlendirme Sürecinin temel İşlemleri. *G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi*, 59-72.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D., & Madaus, G. (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Alkum Yayınevi.
- Khanda, S. (2018). Challenges Faced by Teacher Counsellors of Secondary Schools in the Smart City Bhubaneswar,. *International Journal of Research in Social Sciences*, 327-340.
- Klenowski, V. (2010). Curriculum Evaluation: Approaches and Methodologies. *International Encyclopedia of Education*.
- Kurt, A. (2016). 4. sınıf ingilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. Antalya.
- Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.

- Mathewson, R. H. (1962). *Guidance: Policy and Practice*. New York: Harper and Row Pub .
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of Evaluation*. Londra: SAGE Publications.
- Miller, C. H. (1971). *Foundations of Guidance*. New York: Harper and Row Pub. .
- Milli Eğitim Bakanlığı . (2013, Eylül 7). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı : https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/ adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı . (2023, Ağustos 21). *Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına İlişkin Kılavuz Yayınlandı*. Milli Eğitim Bakanlığı : <https://www.meb.gov.tr/> adresinden alındı
- Monicah, L. B. (2016). Evaluation of the Challenges in the Implementation of the Guidance and Counselling Programme in Baringo County Secondary Schools, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 27-34.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programını Değerlendirmeleri ve Algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 132-145.
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Others, C. A. (1978). *Evaluation of Human Service Programs*. New York: Academic.
- Rutman, L., & Mowbray, G. (1983). *Understanding Program Evaluation*. London: Sage Publications.
- Schmuller, A. M., & Mortensen, D. G. (1966). *Guidance in Today's Schools*. New York: John Wiley.
- Shertzer, B., & Stone, S. (1971). *Fundamentals of Guidance*. New York: Harper and Row.
- Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. *Models and Conceptualizations (New Trends in Evaluation)*, 287-310.
- Strang, R. (1950). Major Limitation in Current Evaluation Studies. *Educational and Psychological Measurement*, 531-535.
- Şahin, C. (2014). Eğitim Sürecinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri. M. Güven içinde, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 2-46). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, C. (2019). Eğitim Sürecinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik. M. Güven içinde, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik (11. Baskı)* (s. 2-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, F. Y. (2009). The evaluation of counselling and guidance services based on teacher views and their prediction based on some variables. *International Journal of Instruction*, 59-76.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tan, H., & Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tatlıhoğlu, K. (1999). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Servisinden Beklentiler Üzerine Bir Araştırma. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Tekin, M. (1991). Dünya’da ve Türkiye’de Halk Eğitimi Alanının Temel Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-13.
- Terzi, Ş. I. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi. A. K. (Ed.) içinde, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (s. 335-367). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Topses, G. (2007). Psikoloji Bilimi ve Rehberlik. *Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamalar* (s. 9). içinde Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Topses, G. (2007). *Psikolojik Yardım Hizmetleri Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tyler, R. W. (1981, Kasım). An Interview with Ralph Tyler. (J. R. Nowakowski, Röportaj Yapan)
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wiles, J., & Joseph, B. (2002). *Curriculum Development: A Guide to Practice*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Willis , G., & Marsh, C. J. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). Evaluation of Educational Programmes in Turkey. *AERA Annual Meeting Session*, 13-17.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara : Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yin, R. K. (1992). he Case Study Method as a Tool for Doing Evaluation. *Current Sociology* , 121-137.

EKLER

EK-1: Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.11.2024-E.118570



T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-95531838-050.99-118570
Konu : Etik Kurul Kararı

29.11.2024

Sayın Prof. Dr. MURAT GÖKALP

İlgi : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 20.11.2024 tarih ve 117710 sayılı yazısı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısına istinaden Prof. Dr. Murat GÖKALP'in danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Zehra Nihal KILIÇ'ın "**Halk Eğitim Merkezi Bünyesinde Yürütülen Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi**" başlıklı bilimsel araştırması Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunca incelenmiş olup 28.11.2024 tarih ve 431 sayılı karar ile söz konusu araştırmaya izin verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ebubekir BAKAN
Etik Kurulu Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : *BSDBM6PBL* Pin Kodu : 12672

Belge Takip Adresi : https://ebys.agri.edu.tr/en/Vision/Validate_Doc.aspx?

Adres : Fırat Mah. Yeni Üniversite cad. No:2 AE/1 04100 Merkez, Ağrı - Türkiye

Telefon : 0472 215 98 63 Faks:0472 216 20 08

e-Posta : hukukburosui@agri.edu.tr Web : www.agri.edu.tr

Kep Adresi : agriibrahimcecenuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Yılmaz SABUNCU

Unvanı : Şube Müdürü

Tel No : 1280



EK-2: Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2024.009796.01

T.C. Kimlik No: 47*****22

Adı Soyadı: ZEHRA NİHAL KILIÇ

Araştırmacının Adı: HALK EĞİTİM MERKEZİ BÜNYESİNDE YÜRÜTÜLEN REHBERLİK HİZMETLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğrenci, Okul / Kurum Müdürü, Rehberlik Öğretmeni / Psikolojik Danışman

Veri Toplama Aracının Başlığı: Halk Eğitim Merkezi'nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Müdür Yanı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Halk Eğitim Merkezi'nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Öğrenci Yanı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Halk Eğitim Merkezi'nde Sunulan Rehberlik

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.12.2024

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
AĞRI	Halk Eğitimi Merkezi	Ağrı Halk Eğitimi Merkezi	116718

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: da0b44bdea939aace9ff2b3dd67afddf0b280502e113818b096c889e05e5967e
Doğrulama Adresi: arastirma.izinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



EK-3: Gözlem Formu**GÖZLEM FORMU**

Gözlem Tarihi :	
Gözlemin Yapıldığı Okul ve Sınıf :	
Gözlemin Süresi ve Saati :	
Konu :	
Gözlem Sonucu	
OKUL FİZİKİ ALTYAPISI	
SINIF TASARIMI	
DONANIM ÖZELİKLERİ	
GÜVENLİK VE EMNİYET	
BÖLGESEL KOŞULLAR	
ULAŞIM VE İLETİŞİM	

EK-4: Halk Eğitim Merkezi'nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Öğrenci Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kadın ☐ Erkek ☐

1.Halk Eğitim Merkezi'nde almış olduğunuz rehberlik hizmetlerinden memnunuz musunuz?

Evet ☐ Hayır ☐

2.Halk Eğitim Merkezi'ndeki Rehber Öğretmen ile görüşüyor musunuz, görüştüyseniz hangi sıklıkla görüşüyorsunuz?

Hiç görüşmedim ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Dönemde bir kere ☐

3.Halk Eğitim Merkezi'nde almış olduğunuz rehberlik hizmeti türünü işaretleyiniz.

Eğitsel ☐ Mesleki ☐ Kişisel ☐

4.En çok ihtiyacınız olduğunu düşündüğünüz rehberlik hizmetini işaretleyiniz.

Eğitsel ☐ Mesleki ☐ Kişisel ☐

5.Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinden beklentileriniz nelerdir, açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

6.Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetlerinden faydalandığınız süre yeterli midir? Cevabınız hayırsa nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

7.Halk Eğitim Merkezi'nde rehberlik hizmeti sunulurken kullanılan kaynaklar (anket, sunum, görüşme formları vb.) yeterli midir? Cevabınız hayırsa nedenini açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

8.Halk Eğitim Merkezi'nde sunulan rehberlik hizmetleri gerçek hayatta işinize yarayacak nitelikte midir? Neden?

.....

.....

.....

.....

9.Halk Eğitim Merkezi'ndeki hocaların size olan yaklaşımlarını nasıl buluyorsunuz, açıklar mısınız?

.....

.....

.....

EK-5: Halk Eğitim Merkezi'nde Sunulan Rehberlik Hizmetleri Hakkında Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhabalar,

Adım Zehra Nihal Kılıç. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Bu çalışmanın amacı 2024-2025 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan rehberlik programının belirlenen kazanımlara ulaşması bakımından etkililiğini değerlendirmektir. Bu çalışma sonucunda gözlem sürecinden elde edilecek olan verilerle programın uygulanmasında karşılaşılan olumsuzluklar ve yetersizlikler ortaya konulacaktır. Aynı zamanda programın etkililiği üzerinden bir araştırma sonucu saptanması hedeflenmektedir. Sizinle yapacağımız bu görüşme uygulanmakta olan programın aksayan yönlerini tespit etmede, iyileştirilmesi veya güncellenmesi gereken durumların açığa çıkarılması noktasında çalışmaya büyük katkıda bulunacaktır. Elde edilen bilgiler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kimliğiniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardıminız için teşekkür ederim.

Zehra Nihal KILIÇ

Psikolojik Danışman

Bağlam

- 1.Rehberlik programının yapısı ve felsefesi, programın amacına ulaşmasında sizce ne kadar yeterli? Neden?
- 2.Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan programında bireyi açıklayan ve mevcut programda ele alınmayan başka ne tür özellikler olabilir?
3. Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programını geliştiren komisyonda yer alan üye olsaydınız,
 - Programın temel amaçları arasında nelerin yer almasını isterdiniz?
 - Programın temel yaklaşımının nasıl olmasını isterdiniz? (Şu anda nasıl?)
 - Programın ne tür bir birey yetiştirmesini hedeflerdiniz?
- 4.Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programının ana amacı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

5.Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programının kazanımların toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile olan uyumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

6.Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programını kazanımları öğrencilerin ihtiyaçları ve hazır olma durumları (gelişim, ilgi, merak, akademik gelişim, motivasyon vb.) ile hangi oranda uyumludur? Neden?

7.Rehberlik programı kazanımlarının açıklığı ve anlaşılabilirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Girdi

1. Rehberlik hizmetleri uygulanırken kullanılan öğretim programının kapsamı kazanımlar ile hangi oranda uyumlu / tutarlı? Açıklayınız.

2. Kapsamda yer alan hedefler gerekli mi? Eğer önemsiz ve gereksiz hedeflerin var olduğunu düşünüyorsunuz, gerekçeleri ile açıklayınız.

3. Öğrencilerin algılamakta zorluk çektiği programdaki etkinlikler hangileridir? Bu durumla ilgili neler yapılabilir? Açıklayınız.

4. Kapsamının daraltılması gerektiğini düşündüğünüz hedefler nelerdir? Detaylı bir şekilde açıklayınız.

Süreç

1. Hangi kazanımların öğretilmesinde / kazanılmasında sorun yaşamaktasınız? Neden?

2. Rehberlik hizmetleri uygularken kullandığınız programı uygularken karşılaştığınız sorunları ve nedenlerini açıklayınız. Karşılaştığınız bu sorunlara ürettiğiniz çözümlerinizi / çözüm önerilerinizi nelerdir?

3. En çok kullandığınız öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?

4. Rehberlik hizmetlerinin ne kadar uygulanabildiği ile ilgili gözlem ve deneyimleriniz nelerdir?

5. Rehberlik hizmetlerinin sınıflarda uygulanmasında, hangi tür teknolojilerden nasıl yararlanılmaktadır?

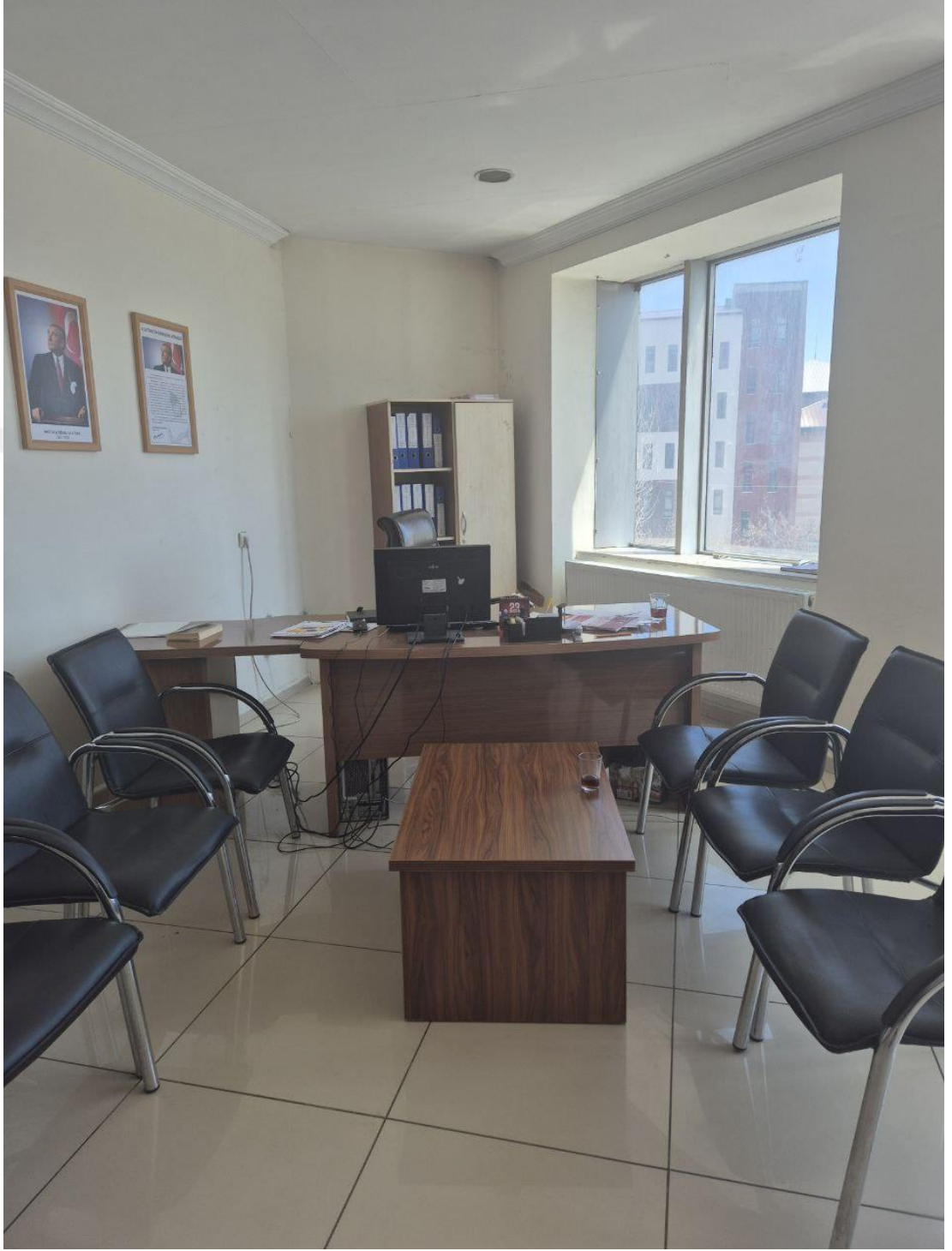
6. Programı uygularken var olan fiziki koşulları yeterli görüyor musunuz?

7. Programın uygularken bütçe yetersizliği açısından sorun yaşıyor musunuz?

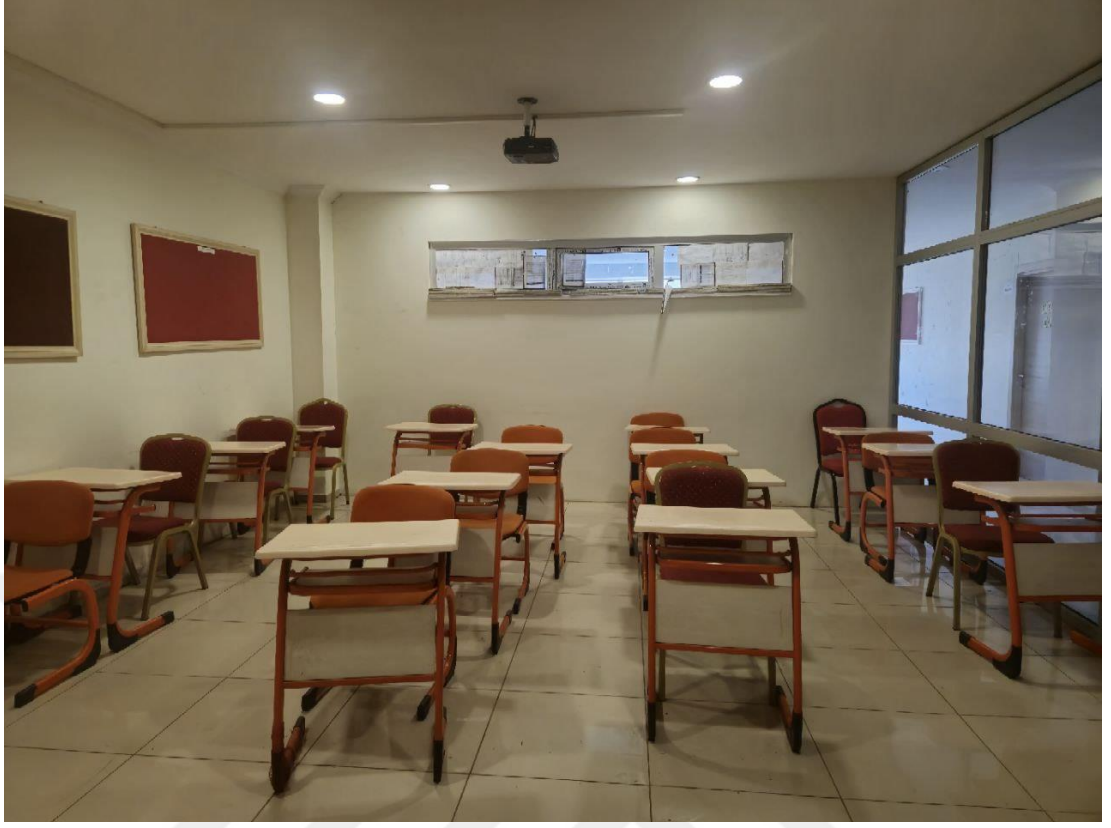
Ürün

1. Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve araçları hakkındaki düşünce ve deneyimleriniz nelerdir?
2. Ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Detaylı bir şekilde açıklayınız
3. En çok kullanmayı tercih ettiğiniz ölçme ve değerlendirme teknikleri nelerdir? Nedenleri ile açıklayınız?
4. Programa ilişkin katıldığınız hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşleriniz belirtiniz?
 - a. Hizmet içi eğitimleri düzenleyen komisyonda yer alsaydınız, ne tür ve hangi konularda hizmet içi eğitimler düzenlerdiniz? Açıklayınız.

EK-6: Uygulamanın Yapıldığı Ortam



Şekil 3:Psikolojik danışmanın odası.



Şekil 4:Ders verilen ve seminerlerin gerçekleştirildiği sınıflar.



Şekil 5:Halk eğitim merkezinin koridoru.