



**İLKOKUL SINIF REHBERLİK PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ VE REHBERLİK
PROGRAMI TASARISI ÖRNEĞİ**

Doktora Tezi

Bilge TOPALOĞLU

Eskişehir 2025

**İLKOKUL SINIF REHBERLİK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
VE REHBERLİK PROGRAMI TASARISI ÖRNEĞİ**

Bilge TOPALOĞLU

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ**

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2025

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi Koordinatörlüğü tarafından SBA-2023-1860 proje numarası ile desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bilge TOPALOĞLU'nun "İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Değerlendirilmesi ve Rehberlik Program Tasarısı Örneği" başlıklı tezi 03.02.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman)	:	Doç.Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
Üye	:	Prof.Dr. Meral GÜVEN
Üye	:	Prof.Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ
Üye	:	Prof.Dr. Bahattin ACAT
Üye	:	Doç.Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK

Prof. Dr. Saime ÖNCE
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

İLKOKUL SINIF REHBERLİK PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE REHBERLİK PROGRAMI TASARISI ÖRNEĞİ

BİLGE TOPALOĞLU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat, 2025

Danışman: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayınlanan ‘Sınıf Rehberlik Programı’nın ilkökul boyutunun, Eisner’ ın Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile Stake’in Uygunluk-Olasılık Modelinin birlikte ele alındığı eklektik bir model çerçevesinde değerlendirilmek ve çalışma sonunda örnek bir ilkökul rehberlik program tasarısı ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntem desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilen veri toplama sürecinde, belirlenen bir ilkökulda iki ay boyunca toplam 32 saat gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler, video kaydı, gözlem formu ile kayıt altına alınmıştır. Gözlemin gerçekleştiği sınıflardaki sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, gönüllü öğrenci ve velilerle ise odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile EPÖ ve PDR alanında en az yüksek lisans derecesine sahip 10 uzmandan, programa dair görüşleri alınmıştır. Veri analizi süreci, içerik analizi ve betimsel analiz ile gerçekleştirilmiş; video analizlerinde, NVivo9 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Araştırma verileri sonucunda, genel anlamda sınıf öğretmenleri tarafından programın yerinde ve doğru uygulandığı, öğrencilerin süreçten keyifle verim aldıkları, programın sosyal-duygusal gelişim alanı yönünün oldukça güçlü olduğu, kazanımların öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun hazırlandığı görülmüştür. Veli katılımının sınırlı olması, programın uygulanması için rehberlik saatlerinin olmaması, program geliştirme modelinin belirtilmemiş olmaması programın zayıf yönleri arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, programın eksik görülen noktalarının da tamamlandığı, örnek bir ilkökul sınıf rehberlik program tasarısı hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Rehberlik Programı, Program Değerlendirme, Program Tasarısı

ABSTRACT

EVALUATION OF PRIMARY SCHOOL CLASSROOM GUIDANCE PROGRAM AND SAMPLE OF GUIDANCE PROGRAM DESIGN

BİLGE TOPALOĞLU

Department of Educational Sciences

Education Programs and Teaching

Anadolu University, Graduate School, February , 2025

Supervisor: Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ

The aim of this study is to evaluate the primary school dimension of the 'Classroom Guidance Programme' published by the Ministry of National Education in 2020 within the framework of an eclectic model, in which Eisner's Educational Critical Appraisal Model and Stake's Suitability-Probability Model are considered together, and to present a sample primary school guidance programme design at the end of the study. The study used a nested single case design, one of the qualitative research method designs. During the data collection process, which took place in the spring semester of the 2021-2022 academic year, a total of 32 hours of observations were made in one primary school over a period of two months. Observations were recorded using video, observation forms and field notes. Semi-structured interviews were conducted with classroom teachers in the classrooms where the observations took place, and focus group interviews were conducted with volunteer students and parents. The evaluation rubric for the guidance programme was used to obtain the opinions of 10 experts with at least a Master's degree in the field of EPÖ and PDR. The data analysis process was carried out through content analysis and descriptive analysis; NVivo9 qualitative data analysis software was used for video analysis. As a result of the research data, it was observed that the programme was generally implemented correctly and appropriately by the classroom teachers, the pupils enjoyed the process, the social-emotional development aspect of the programme was quite strong and the outcomes were prepared in accordance with the age and level of the pupils. It was concluded that the limited parental involvement, the lack of counselling hours to implement the programme and the lack of a programme development model were among the weaknesses of the programme. In line with the findings of the research, a model curriculum for a primary school classroom guidance programme was prepared.

Keywords: Classroom Guidance Programme, Programme Evaluation, Programme Design

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bilge TOPALOĞLU

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Bilge TOPALOĞLU

TEŞEKKÜR

İlk olarak, doktora eğitim hayatına adım attığım günden itibaren zekası, bilgisi, tecrübesi, çalışkanlığı, hakkaniyetli duruşu ve içten gülüşüyle her daim desteğini benden esirgemeyen biricik, çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ'a kocaman teşekkürlerimi sunarım. Doktora araştırma sürecim boyunca, kıymetli bilgi ve görüşleri ile çalışmamım daha zengin olmasını sağlayan tez izleme komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ ve Doç. Dr. Bircan ERGÜN BAŞAK'a çok teşekkür ederim. Ayrıca tez savunma komitesinde bulunarak, değerli fikirleri ile tezime katkı sunan çok saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT ve Prof. Dr. Meral GÜVEN'e de çok teşekkür ederim.

Tezimin araştırma süreci boyunca bana olan desteklerini asla esirgemeyen, TEİ Alparslan İlkokulu'nda görev yapan tüm meslektaşlarıma ve sevgili öğrencilerime kocaman teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde sabırla, emekle, tüm samimiyetleriyle bana yardımcı olan canım öğretmen arkadaşlarım Gülden SOYSAL, Serap ŞANLI, Belma TOPARDIÇ, Selma CEYLAN KESKİN'e ve dünyalar tatlısı öğrencilerine en içten teşekkür ederim.

Son olarak, doktora sürecinin en başından itibaren her zaman benimle olan, burada isimlerini sayamadığım değerli dostlarıma, kıymetli aileme, canım anne ve babama, biricik kardeşlerime, her daim bana olan destekleri için teşekkür ederim.

Bilge TOPALOĞLU

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken herhangi bir (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bilge TOPALOĞLU



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	I
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	IV
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	V
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES.....	VI
TEŞEKKÜR	VII
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	VIII
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	7
1.5.Sınırlılıklar.....	8
1.6.Tanımlar	9
2.ALAN YAZIN	10
2.1.Psikolojik Danışma ve Rehberlik	10
2.2.Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı	11
2.3.Sınıf Rehberlik Programları.....	12
2.4.Program Geliştirme ve Program Tasarısı	18
2.5.Program Değerlendirme.....	19
2.6.Program Değerlendirme Modelleri.....	20
2.6.1.Amaca yönelik program değerlendirme yaklaşımları.....	22
2.6.1.1.Hammond' un program değerlendirme modeli.....	22
2.6.1.2.Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli.....	23
2.6.1.3.Metfessel-Michael program değerlendirme modeli.....	24
2.6.1.4.Provovous'un farklar modeli.....	24
2.6.2.Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı	27
2.6.2.1.Alkin'in Ucla program değerlendirme modeli.....	27
2.6.2.2.Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (Cıpp).....	28
2.6.3.Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı.....	30

2.6.3.1.Eisner’ın Eğitsel Eleştirel değerlendirme modeli.....	30
2.6.4.Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı	32
2.6.4.1.Stake’in uygunluk-olasılık program değerlendirme modeli.....	32
2.7.Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi	34
2.8.Ulusal Alan yazında Yapılan Çalışmalar.....	35
2.9.Uluslararası Alan yazında Yapılan Çalışmalar	41
3.YÖNTEM.....	45
3.1.Araştırma Modeli	45
3.2.Çalışma Grubu.....	48
3.3.Veritoplama Araçları.....	51
3.3.1.Gözlem formu.....	52
3.3.2.Sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	53
3.3.3.Veli ve öğrenci odak grup görüşme formları.....	54
3.3.4.Rehberlik programı değerlendirme rubriği.....	55
3.5.Veritoplama Süreci ve Analizleri	55
3.5.1.Gözlem ve video Kayıtları	56
3.5.2.Görüşmeler	58
3.5.3.Rehberlik programı değerlendirme rubriği.....	62
4.BULGULAR.....	64
4.1.Programın Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	64
4.1.1.Araştırmanın birinci alt sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriğine ait bulgular.....	64
4.1.2.Araştırmanın birinci alt sorusu doğrultusunda görüşme analizlerine ait bulgular.....	67
4.1.2.1.Kazanımların öğrenci seviyelerine uygunluğu.....	67
4.1.2.2.Kazanımların gelişim alanlarına uygunluğu.....	68
4.1.3.Araştırmanın ikinci alt sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriğine ait bulgular.....	69
4.2.Programın İşlemler Boyutuna İlişkin Bulgular	70
4.2.1.Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda gözlem formu verilerine ait bulgular.....	70
4.2.2.Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda video analizi verilerine ait bulgular.....	72

4.2.1. Sosyal-Duygusal gelişim.....	73
4.2.1.1. Düşünceleri ifade etme.....	73
4.2.1.2. Teşvik etme.....	74
4.2.1.3. Doğru ifadelendirme.....	77
4.2.1.4. Duygularını fark etme.....	77
4.2.1.5. Bireysel gözlem.....	78
4.2.2. Öğrenme-Öğretme süreci.....	79
4.2.2.1. Giriş etkinlikleri.....	80
4.2.2.1.1. Dikkat çekme.....	80
4.2.2.1.2. Hedeften haberdar etme.....	80
4.2.2.1.3. Ön öğrenmeler ile ilişkilendirme.....	81
4.2.2.2. Öğretim materyalleri.....	83
4.2.2.3. Geliştirme etkinlikleri	84
4.2.2.3.1. Geri bildirim	85
4.2.2.3.2. Vurgulama.....	86
4.2.2.3.3. Önceki konularla ilişkilendirme.....	88
4.2.2.3.4. Neden-sonuç ilişkisi kurma.....	88
4.2.2.3.5. Olumlu rol model olma.....	91
4.2.2.3.6. Öğrencilerin eşit katılımı.....	92
4.2.2.3.7. Yaşamla ilişkilendirme.....	92
4.2.2.3.8. Özgür ortam yaratma.....	94
4.2.2.3.9. Düşünme becerilerini geliştirme.....	94
4.2.2.3.9.1. Lateral düşünme.....	94
4.2.2.3.9.2. Eleştirel düşünme.....	95
4.2.2.3.9.3. Beyin fırtınası.....	97
4.2.2.3.10. Strateji, yöntem ve teknik	99
4.2.2.3.10.1. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi.....	99
4.2.2.3.10.2. Rol oynama.....	99
4.2.2.3.10.3. Örnek olay.....	99
4.2.3. Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriği verilerine ait bulgular.....	100
4.2.4. Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda görüşme analizlerine ait bulgular.....	102

4.2.4.1.Programa yönelik bilgi.....	102
4.2.4.1.1.Öğretmenlerin bilgisi.....	102
4.2.4.1.2.Öğrencilerin bilgisi.....	103
4.2.4.1.3.Ebeveynlerin bilgisi.....	104
4.2.4.2.Programın uygulanma süreci	106
4.2.4.2.1.Etkinliklere hazırlık.....	106
4.2.4.2.2.Fiziksel ortam.....	107
4.2.4.2.3.Etkinlik süresi.....	108
4.2.4.2.4.Öğretmenlerin sürece bakışı.....	109
4.2.4.2.5.Öğrencilerin sürece bakışı.....	110
4.2.4.3.Programın kapsayıcılığı	112
4.2.4.3.1.Farklı profil yapısına sahip öğrenciler	112
4.2.4.3.2.Öğrencilerin etkinliklere katılım durumu.....	113
4.2.4.3.3.Programın etkililiği.....	115
4.2.4.4.Programa yönelik öneriler	115
4.2.4.4.1.Öğretmen önerileri.....	115
4.2.4.4.2.Öğrenci önerileri.....	117
4.2.4.4.3.Veli önerileri.....	118
4.3.Programın Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular	118
4.3.1.Araştırmanın üçüncü sorusuna ait video analizlerine dair bulgular.....	118
4.3.1.1.Tekrar.....	118
4.3.1.2.Özetleme.....	119
4.3.2.Araştırmanın üçüncü sorusuna ait rehberlik programı değerlendirme rubriği analizlerine dair bulgular.....	120
4.4.Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular	121
4.4.1.Araştırmanın dördüncü sorusuna ait görüşme analizlerine dair bulgular.....	121
4.4.1.1.Programın güçlü yönleri.....	121
4.4.1.2.Programın zayıf yönleri.....	122
4.4.2.Araştırmanın dördüncü sorusuna ait rehberlik programı değerlendirme rubriği analizlerine dair bulgular	123
4.4.2.1.Programın güçlü yönleri.....	123
4.4.2.2.Programın zayıf yönleri.....	125

4.4.2.3. Programın güçlendirilmesi için öneriler.....	128
4.5. Örnek Sınıf Rehberlik Program Tasarısına İlişkin Bulgular	129
4.5.1. İlkokul sınıf rehberlik program tasarısında benimsenen Felsefi yaklaşım....	129
4.5.2. İlkokul sınıf rehberlik program tasarısında benimsenen program modeli....	131
4.5.2.1. İhtiyaçların belirlenmesi.....	134
4.5.2.2. Amaçların belirlenmesi	135
4.5.2.3. İçeriğin seçimi.....	142
4.5.2.4. İçeriğin düzenlenmesi	144
4.5.2.5. Öğrenme yaşantılarının seçimi	146
4.5.2.6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi	148
4.5.2.7. Değerlendirme ölçüt ve araçlarının belirlenmesi.....	150
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	154
5.1. Sonuç	154
5.2. Tartışma	160
5.3. Öneriler	172
5.3.1. Araştırma bulgularına yönelik öneriler.....	172
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	173
KAYNAKÇA	174
EKLER	186

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	1.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları	15
Tablo 2.2	2.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları.....	15
Tablo 2.3.	3.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları.....	16
Tablo 2.4.	4.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları.....	16
Tablo 3.1	Öğrenci Demografik Bilgiler.....	49
Tablo 3.2	Sınıf Öğretmeni Demografik Bilgiler.....	49
Tablo 3.3	Veli Demografik Bilgiler	50
Tablo 3.4	Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri	50
Tablo 3.5	PDR VE EPÖ Uzmanlarına ait Demografik Bilgiler.....	51
Tablo 3.6	Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz	54
Tablo 3.7	Video kayıt tarih ve süreleri.....	57
Tablo 4.1	Program Altyapısı Boyutu ve Frekansları	65
Tablo 4.2.	Program Amacı Boyutu Frekansları	66
Tablo 4.3	Program İçeriği Boyutu Frekansları	69
Tablo 4.4.	Etkinlik Adımları.....	70
Tablo 4.5.	Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliği.....	71
Tablo 4.6.	Aktif Öğrenci Yaşantıları	71
Tablo 4.7.	Video Analiz Tema ve Alt Temalar	72
Tablo 4.8.	Öğrenme-Öğretme Süreci Tema ve Alt Temaları	79
Tablo 4.9.	Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Frekansları	99
Tablo 4.10.	Görüşme Analizleri Sonucu Ulaşılan Tema ve Alt Temalar.....	101
Tablo.4.11	Program Değerlendirme Süreci Boyutu Frekansları.....	120
Tablo 4.12.	Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı (1.sınıf).....	135
Tablo 4.13.	1. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu.....	136
Tablo 4.14	Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(2.sınıf).....	137
Tablo 4.15.	2. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu.....	139
Tablo 4.16.	Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(3.sınıf).....	139
Tablo 4.17.	3. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu.....	139
Tablo 4.18.	Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(4.sınıf)	140
Tablo 4.19.	4. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu.....	140
Tablo 4.20.	Örnek programda eklenen kazanımlar	143
Tablo 4.21.	1.sınıf rehberlik etkinlik örneği.....	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Hammond'un Değerlendirme Modeli.....	22
Şekil 2.2. Stake' in değerlendirme modeli.....	32
Şekil 3.1 İç içe geçmiş tek durum deseni	46
Şekil 3.2. Çalışma Akışı	47



1. GİRİŞ

Eğitim yaşıntısı içinde öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek bilişsel, sosyal, psikolojik anlamda kapsamlı ilerlemesini sağlamak için eğitim, öğretim, rehberlik alanında yapılan çalışmalar koordineli bir şekilde planlanmaktadır. Her uzmanlık alanının öğrencilerin gelişimi için öne sürdüğü farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu kapsamda odak noktasında bireylerin kişilik gelişimleri olan rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde bulunan bir hizmet alanı olarak faaliyet göstermektedir. Kuzgun' a (2013) göre rehberlik, bireylerin kendisini ve çevresini daha iyi tanınması, anlaması, ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi, problem çözme becerisi kazanması, kısaca kendini gerçekleştirmesi için sunulan profesyonel, sistemli bir yardım sürecidir. Bu kapsamda bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmeleri, kriz durumları ile nasıl başa çıkabileceklerini öğrenmeleri, akademik, sosyal, psikolojik anlamda gelişim dönemlerini sağlıklı tamamlayabilmeleri, kendisi ve çevresi ile uyumlu, başarılı bireyler olabilmeleri için okullarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkisi çok önemlidir (Çam, 2021).

Çocukların sosyalleşme olanağına sahip olduğu ilk yerlerden biri olan ilkököl düzeyinde, öğrenciler belli başlı alışkanlık ve tutumları kazanmaya başlamaktadır. Bu nedenle ilkököl döneminde verilen rehberlik hizmetlerinin, çocuğun ilerleyen hayatında kendine uygun okulu, mesleği seçmesinde, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mutlu ve başarılı olacağı alana yönelmesine katkı sunması beklenmektedir. Bu açıdan, ilkököl sürecinde rehberlik çalışmalarının verimli yapılabilmesi, bireylerin başarılı, doyumlu ve mutlu bir hayat geçirmelerine yardımcı olacaktır. Yine çocukların kişilik gelişimi için büyük öneme sahip olan ilkököl döneminde sunulan rehberlik hizmetleri, özgüvenli, kendisiyle, çevresiyle barışık ve uyumlu, iletişim becerisi güçlü, duygularını doğru ifade edebilen, mutlu bireylerin yetişmesine katkı sunmaktadır (Kuzgun, 2013). Yeşilyaprak (2001), ilkököl kademesinde verilen rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin okula uyumunu, çevresi ile sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesini, kendini tanıma faaliyetlerini kapsamalı gerektiğini belirtmiştir. Kuzgun' a (2013) göre, ilkököl kademesinde sunulan rehberlik çalışmaları, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini fark etmelerine, olumlu ve gerçekçi benlik algısı geliştirmelerine, özgüvenlerinin gelişmesine, sosyal çevresiyle uyumlu ve mutlu bir birey olabilmesine yönelik hazırlanmalıdır. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi, ilkököl kademesinde sunulan rehberlik hizmetleri de okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri (ORPDH) programı ile öğrencilere sunulmaktadır.

Gelişim devamlılık gösteren bir süreçtir; psikolojik danışma ve rehberlik programlarının da bu doğrultuda bireylerdeki gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim döneminden başlayarak, lise son sınıfa kadar hazırlanmış planlı, ardışık ‘Kapsamlı Rehberlik Programı’ ile, bütün öğrencilerin çok yönlü gelişiminin desteklenmesi sağlanmaktadır (Gysbers ve Henderson, 2012). Gelişimsel yaklaşımı temel alan ‘Kapsamlı Rehberlik Programı’nın uygulama boyutunu, ulusal boyutta kapsamlı hazırlanan sınıf rehberlik programları oluşturmaktadır (Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke 2011). Sınıf rehberlik programları, tüm eğitim kademelerinde ve sınıf seviyelerinde, sınıf rehber öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ulusal düzeyde hazırlanmaktadır. Program, tüm öğrencilerin kişisel-sosyal, akademik ve eğitsel gelişimlerine katkı sunmak amacıyla hazırlanan etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler yardımıyla, tüm öğrencilerin belirlenen yeterliliklere ulaşmaları, gelişim seviyeleri gereği kazanmaları gereken bilgi ve becerileri almaları hedeflenmektedir (Nazlı, 2011). Kısaca, sınıf rehberlik programlarının öğrencilerin ihtiyaç duydukları gelişim görevlerini başarılı bir şekilde kazanabilmeleri, sağlıklı, mutlu bireyler olarak yetiştirebilmeleri yönünde okul PDR programı ile benzer amaçlar için hizmet verdiği söylenebilir. MEB, İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı Kitapçığında (2006), yer alan “*Program, Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı değil, bu programın bir parçasıdır*” cümlesinde bu durum görülebilmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinin temellerinin erken dönemde atıldığı ilkökul sürecinde, öğrencilerin eğitsel, akademik, kişisel-sosyal gelişim alanlarında başarılı bir şekilde yol almaları ve bu noktada uygun öğrenme ortamlarının sağlanması için ilkökul sınıf rehberlik programının gözden geçirilmesinin, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi, yetenek ve isteklerinin program geliştirme sürecinde göz önüne alınmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu noktada, rehberlik çalışmalarının kayda değer bir bölümünü oluşturan sınıf rehberlik programının ilkökul boyutunun çok yönlü ele alınması ve değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma anlayışı, her öğrencinin içinde bulunduğu gelişim döneminin gerektirdiği görevleri yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu beceriler ile birlikte, öğrencilerin sadece bugün değil, gelecekte de daha mutlu, başarılı ve etkili olabilmeleri için gerekli yeterlik ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Terzi, 2004).

Gelişimsel rehberlik anlayışı, kişinin doğasında olumlu yönde kendini geliştirmeye doğru ilerleyen bir anlayış olduğunu varsaymaktadır (Myrick, 1997).

Şahin (2008) rehberlik hizmetlerinin bireylerin kendini tanıması, kabullenmesi, başarılı ve verimli olmasına yönelik olarak sunulan planlı, programlı, iş birliğine dayalı, eğitsel ve profesyonel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Girgin'e (2005) göre ise rehberlik kişilerin sorunlarını çözmesine, çevresi ile uyumlu ilişkiler kurmasına ve sahip olduğu tüm potansiyellerini en üst seviyede geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin farklı gelişim dönem ve ihtiyaçlarına göre, her sınıf düzeyinde hazırlanan rehberlik programları öğrencilerin sosyal-duygusal, akademik ve kariyer alanında ilerlemelerine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda sınıf rehberlik programları gelişimsel rehberliğin uygulama kısmını oluşturmakta ve farklı kademelerdeki öğrencilerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak hazırlanmış etkinliklerle yürütülmektedir. Sınıf rehberlik programlarında yer alan etkinliklerde, öğrencinin aktif, problem çözme becerisi geliştiren, sorgulayıcı bir birey olmasını destekleyen, öğrenciyi merkeze alan bir anlayış hakimdir. Alan yazına bakıldığında, Durmuş'un (2012) ilköğretim 8. sınıf rehberlik programının mesleki eğitsel gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre incelediği araştırma sonucunda, programın öğrencilerin meslekleri tanıma, iş başvurusu için özgeçmiş yazma konularında başarılı olduğu ancak mesleğin gereklilikleri hakkında bilgi sahibi olma, ilköğretim sonrası öğrencilerin mesleki farkındalığa sahip olma, eğitsel ve mesleki yönlendirmeye katkıda bulunma konularında ise yeterli düzeyde başarılı olmadığı belirlenmiştir. Tokalı' nın (2007) 9. sınıf rehberlik programının okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre incelendiği çalışmada, programın etkinlikler bölümünün uygulama konusunda başarılı olduğu ancak kazanımlar bölümünün etkili seviyede kazandırılmadığı görülmüştür. Ayrıca, programın, düzenli, teorik bir alt yapıya sahip olması ve değerlendirme formlarının bulunmasının güçlü yanları arasında bulunduğu görülmüştür. Berber'in (2010) 10. Sınıf, sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirildiği çalışması sonucunda, programın amaç ve kazanımlar kısmının toplumun ve öğrencinin ihtiyacına yanıt verecek şekilde açık ve net hazırlandığı ancak uygulanma aşamasında sorunların yaşandığı görülmüştür. Programda yer alan etkinliklere ayrılan zamanın kısıtlı olması, sınıf öğretmenlerinin uygulama aşamasında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması, etkinliklerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaması gibi nedenlerle programda problemlerle karşı karşıya kalındığı görülmüştür. Ayrıca rehberlik programının ölçme-değerlendirme boyutunun oldukça zayıf bulunduğu görülmüştür. Kızıl'ın (2007) psikolojik

danışmanların sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmasında, rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediği, etkinliklerin uygulanmasında tam anlamıyla iş birliğinin sağlanamadığı ve standart hale getirilmiş kazanımlara yönelik etkinliklerin uygulandığı sonucu görülmüştür. Ayrıca; rehberlik saatlerinin artırılması, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gerektiği, programının ideal bir program olduğu, kazanımlar doğrultusunda yeterli olduğu ancak yaşama aktarılmasının zor olduğu konusunda okul psikolojik danışmanlarının görüş belirttiği görülmüştür. Demirel ve Yazgünoğlu'nun (2012) çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehberlik programını öğrencileri için faydalı ve olumlu bulduğu ancak sınıf rehberlik programının yeterlik alanları belirlenirken bölgesel farklılıkların çok fazla göz önüne alınmadığı sonucu görülmüştür. Alan yazında farklı yıllara ait sınıf rehberlik program değerlendirilmesine yönelik çalışmaların olmasının yanı sıra, 2020 yılı sınıf rehberlik programının ilkökul boyutunu ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Rehberlik programlarının değerlendirilmesine dönük olarak alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Adıgüzel (2023), Bingöl ve Saraçoğlu (2022), Topçu'nun (2014) çalışmalarında öğrenci ; Torunoğlu (2015), Durmuş (2012), Yazgünoğlu ve Demirel (2012), Bal Bardakçı (2011), Derebaşı (2011), Berber (2010), Eşen (2009), Tokalı (2007), Demirel'in (2010), araştırmalarında ise öğretmen ve psikolojik danışmanların görüşleri doğrultusunda sınıf rehberlik programı değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Yine rehberlik program değerlendirme uygulamalarının çoğunlukla ortaokul ve lise kademesinde yoğunlaştığı, ilkökul rehberlik programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların (Demirel, 2010) oldukça kısıtlı sayıda olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde program değerlendirme modelleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar olmasına rağmen, rehberlik programlarının değerlendirildiği çalışmalarda program değerlendirme modellerinden yararlanılmadığı ve değerlendirme sürecinin kapsamlı ve detaylı olmadığı göze çarpmaktadır. Oysaki programların değerlendirme süreci planlılık ve süreklilik gerektirmekte, süreç sonunda verilen kararın kalitesini artırmak için, programın uygulama kısmında mümkün olduğunca çok fazla güvenilir bilginin elde edilmesi gerekmektedir. Yine ilkökul düzeyinde yapılan program değerlendirme çalışmaları konusunda da görülen eksiklik, göze çarpan diğer bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Külahoğlu (2004) rehberlik programlarının değerlendirilmesi ile, programda yapılacak değişikliklerin, eksik ve geliştirilmesi gereken özelliklerin belirlendiğini, etkililik düzeyi

hakkında geri bildirim alınmasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Yapılan araştırmalarda yine, rehberlik programı uygulanırken, öğretmenlerin program kazanımlarına ulaşmada güçlük yaşadığı (Düz, 2012; Tokalı, 2007), programın kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu (Demirel, 2010), programın ölçme-değerlendirme boyutunun zayıf olduğu (Berber, 2010), rehberlik etkinliklerinin tam anlamıyla yerine getirilemediği (Kızıl, 2007) gibi farklı problem alanlarıyla da karşılaştığı görülmüştür. Demirel (2005) program değerlendirme sonucunda program geliştirme uzmanları tarafından, programın zayıf, eksik yönleri ve yeni bir aşamaya geçilmesi konusunda bilgi verildiğini söylemiştir. Bu nedenle uygulamada yer alan rehberlik programlarının ne düzeyde etkili olduğunun detaylı bir çerçevede ele alınmasının ve değerlendirilmesinin önemli olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf rehberlik programının çeşitli kademelerde uygulama aşamasında farklı problem alanlarıyla karşı karşıya kalındığı görülmüştür. Bu nedenle programın zayıf ve geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenerek gerekli iyileştirmelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca daha çok ortaöğretim boyutunda yer alan rehberlik programlarının araştırmacılar tarafından incelendiği, ilkökul kademesi rehberlik programının değerlendirilmesi boyutunda yapılan çalışmaların ise çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Yine yapılan çalışmalara bakıldığında sınıf rehberlik programlarının değerlendirilmesi üzerine yapılan araştırmaların genel olarak bir program değerlendirme modeline dayanmadan gerçekleştirildiği görülmektedir. Program değerlendirme modeline dayanmadan yapılan çalışmaların bilimsel araştırma sürecinden uzak olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan 2020 yılı ‘Sınıf Rehberlik Programı’nın ilkökul boyutunun, Eisner Eğitsel Eleştiri ve Stake’in Uygunluk-Olasılık program değerlendirme modellerinin birlikte ele alındığı eklektik bir model çerçevesinde değerlendirilmesinin ve hazırlanacak olan örnek rehberlik programı tasarısının yapılacak benzer çalışmalara da yol gösterici nitelikte olması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Eisner’a (1985) göre, değerlendirme geniş çerçevede ele alınan bir süreçtir (Saracaloğlu ve Kumral (2011). Bu modelde, özellikle programların yüksek nitelikli eğitsel durumlarının betimlenmesine yönelik bir değerlendirme durumu söz konusudur. Eisner’in modelini diğer modellerden ayıran en belirgin fark, niteliksel incelemeye daha fazla önem vermesidir (Uşun, 2016). Saracaloğlu ve Kumral (2011), Eisner’in eğitsel eleştirel değerlendirme modelinin problem durumlarını daha net gösterebildiğini bu sayede daha net çözüm önerileri sunulmasına katkı sunduğunu belirtmiştir. Bu model, program değerlendirmeyi yapan bireyi,

programın her aşamasında yapılan sınıf içi gözlemler, araştırmalar ve sorularla sürece daha yoğun katmaktadır (Semerci, 1998). Ayrıca bu model, uzman bireylerin ortak fikirlerini temel alan bir karar verme sürecine sahiptir (Şeker, 2019). Paydaşlar için sunduğu bütünsel değerlendirmeler, programın etkililiği ve eğitsel değerini göz önüne alması, programın güçlendirilmesi gereken noktalarının belirlenmesine katkı sunabilmesi açısından Eisner'in modelinin bu çalışma için uygun olabileceği düşünülmüştür. Stake ise program değerlendirmeyi yapan bireylerin, program değerlendirme sürecinde daha sistematik yolları takip etmesini önermektedir (Stake, 1967). Program değerlendirme işlemini karmaşıklıktan çıkartıp daha kavramsal bir forma dönüştürmeye çalışan Stake, modelinde değerlendirme sürecine dair verilerin girdi, süreç ve ürün şeklinde üç adımda düzenlenebileceğini ifade etmiştir (Gredler, 1996). Bu noktada Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modelinin daha sistematik adımlara sahip olması, Eisner'in modeline benzer şekilde gözlemler yoluyla da veri toplamasına olanak tanınması nedeniyle Eisner'in Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile birlikte, ilkökul sınıf rehberlik programının bütünsel bir çerçevede değerlendirilmesi noktasında uygun bir model olduğu düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayınlanan 'Sınıf Rehberlik Programı'nın ilkökul boyutunun, Eisner' ın Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelinin birlikte ele alındığı model çerçevesinde program değerlendirmesini yapmaktır. Çalışma sonunda ayrıca, örnek bir ilkökul rehberlik program tasarısı ortaya koymak da amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

1. Girdi boyutunda;

- 1.1. İlkokul sınıf rehberlik programı, amaçlar kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?
- 1.2. İlkokul sınıf rehberlik programı, içerikler kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?

2. İşlemler boyutunda;

- 2.1. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretim materyalleri ve kaynakların kullanımı, sınıf içi etkileşim ve iletişim, öğrencilerin derse katılım durumu, programının uygulanma süresi nasıldır?

3. Sonuç boyutunda;

3.1. İlkokul sınıf rehberlik programı, ölçme ve değerlendirme kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?

4. İlkokul sınıf rehberlik programının güçlü ve eksik yönleri nelerdir?

5. Hazırlanacak olan örnek ilkököl sınıf rehberlik programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları nasıl olmalıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemi içinde bütün öğrencilere yönelik olarak sunulan rehberlik hizmetleri, bilişsel, psikolojik, eğitsel, mesleki tüm gelişim alanlarında tüm öğrencilerin bir bütün olarak gelişmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmeleri, kendilerini ve çevrelerini daha yakından tanımaları, uygun bölüm, meslek ve işe yönelmeleri, boş zamanlarını daha etkili ve verimli geçirebilmeleri, kendini ifade etme becerilerinin geliştirilerek güçlü iletişim kurabilmelerine destek olunması okullarda sunulan rehberlik hizmetlerini zorunlu kılmaktadır. Külahoğlu'na (2004) göre rehberlik programı ile bireyin potansiyelini en üst düzeyde kullanarak, kendini gerçekleştirmesine yardımcı olunması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu psikolojik desteğe, okul rehberlik hizmetleri çerçevesinde hazırlanan rehberlik programında yer alan çalışmalar yoluyla ulaşabildiği söylenebilir.

Sınıf Rehberlik Programı'nın misyonu, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer alan Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanına ilişkin hedeflerle paralel bir şekilde öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişimlerine katkı sağlamaktır. Türkiye'nin eğitim politikaları ve öğrencilerin ihtiyaçlarının birleşimini temel alan bu program ile öğrencilerin her bir gelişim alanına ilişkin bilgi ve becerilerini en üst düzeye çıkarmak, karakter güçleri gelişimini desteklemek ve örgün eğitim sürecinden akademik başarıları ve iyi oluşları yüksek şekilde mezun olmaları amaçlanmaktadır. Sınıf rehberlik programları, sosyal-duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında öğrencilerin becerilerinin gelişimine fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına yönelik olarak amaçladığı beklentilerin bütünleşmesini esas alan bu program ile, öğrencilerin tüm gelişim alanlarında en üst noktaya ulaşmalarına, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendileri için en uygun alana yönelmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Aynı zamanda iyi oluş durumları yüksek, problem çözme becerisi güçlü, sorumluluk alabilen bireyler yetişmesi de beklenen diğer hedefler arasındadır (MEB, 2020).

Öğrencilerin tüm gelişim alanlarında bütün olarak ilerlemesi, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kendilerine uygun mesleği, okulu seçerek başarılı, mutlu olabilmeleri, kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu ve iletişim becerisi yüksek bireyler olabilmeleri rehberlik çalışmaları kapsamında, sınıf rehberlik programları yardımıyla öğrencilere sunulmaktadır. Özgüvenli, mutlu ve gelişim görevlerini başarı ile yerine getirmiş bireyler gelecekte sağlıklı, üretken, huzurlu toplumların şekillenmesine katkı sunacaktır. Bu toplumlar ise, Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nda Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanına yönelik olarak amaçladığı iyi oluş durumu yüksek, problem becerisi yüksek, sorumluluk sahibi bireylerin yer aldığı nesillerin şekillenmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle uygulamada olan rehberlik programlarının değerlendirilmesi, güncellenmesi, yenilenmesi gelecek nesillerde yetişkin birey olacak olan öğrencilerin en iyi şekilde yetişmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca sınıf rehberlik programlarının program değerlendirme modelleri çerçevesinde kapsamlı değerlendirilmesinin, hazırlanacak diğer rehberlik programlarının uygulamada daha güçlü, işlevsel ve etkili olmasına katkı sağlayacağı, alan yazında yapılması düşünülen program değerlendirme çalışmalarına örnek niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, program değerlendirmesi yapmak için, Eisner'ın Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli birlikte kullanılmıştır. Her iki modelin birlikte işe koşulduğu bu program değerlendirme çalışması ile daha sistematik, kapsamlı ve bilimsel sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Ulaşılan sonuçların programın güçlendirilmesi gereken noktalarının belirlenmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca, değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin, velilerin, EPÖ ve PDR uzmanlarının bulunması, değerlendirme sürecine yönelik olarak zengin ve farklı paydaş görüşlerinin bulunmasına olanak sağladığı düşünülmektedir. Yine bu araştırmada, uygulamada olan bir programın, farklı program değerlendirme modelleri kullanılarak değerlendirilmesine dönük gerçekleştirilen planlamalar, adımlar, uygulamalar ve sonuçlar yer almaktadır. Yapılan tüm aşamalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, araştırma kapsamında çeşitli veri toplama araçları geliştirilmiş, her birine dair yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmalarına dair gerekli bilgiler sunulmuştur. Bu sayede, bu çalışmanın gelecekte yapılacak farklı program değerlendirme çalışmalarına örnek olması beklenmektedir. Ayrıca çalışma sonunda, program geliştirme modeli kapsamında hazırlanan örnek bir program tasarısı sunulmuştur. Bu şekilde program değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarının birlikte yapıldığı araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma 2022-2023 öğretim yılı Eskişehir ili merkezinde Tepebaşı ilçesinde bulunan bir ilkokuldaki, sınıf öğretmenleri, öğrenciler, velilerle yapılan görüşmeler ve aynı okulda gerçekleştirilen gözlemler, Eğitim Programları ve Öğretim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında uzmanlığını almış katılımcıların Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriğine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Programı: Eğitim kurumlarında öğrencilerin, kariyer, akademik ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında ilerlemelerini sağlamak amacıyla, öğrencilerin farklı alanlarda bilgi sahibi olması ve beceri kazanmaları yönünde hizmet veren program (Nazlı, 2011).

Rehber Öğretmen: Okul psikolojik danışma ve rehberlik programının hazırlanması, rehberlik hizmetlerinin uygulanması ve bu konuda iş birliğinin sağlanmasında görevli, okul personeli (Milli Eğitim Bakanlığı, 2020).

Program Değerlendirme: Gözlem ve farklı ölçme araçları yardımıyla, programın etkililik düzeyine dönük olarak veri toplama, toplanan verileri programın etkililiğinin göstergesi olan kriterlerle karşılaştırıp, yorumlama ve programın etkili olup olmadığına dönük olarak karar verme işlemi (Erden, 1998).

Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli: Robert E.Stake (1967) tarafından sunulan katılımcı odaklı bir program değerlendirme modeli (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004) .

Eğitsel Eleştiri Program Değerlendirme Modeli: Elliot Eisner tarafından 1975 yılında geliştirilen uzman odaklıbir program değerlendirme modeli (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004) .

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde ilgili alan yazın incelenmiş, psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf rehberlik programları, program geliştirme ve program tasarısı, program değerlendirme modellerine değinilmiş ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Rehberlik kavramı 20.yy'ın başlarında ABD'de ortaya çıkmış ve gelişim göstermiştir. 1910-1960 yılları arasında ABD'de rehberlik çalışmaları çoğunlukla lise öğrencilerine meslek tercihlerinde yardımcı olan bir hizmet alanı olarak başlamış; gelişimsel rehberlik anlayışından ziyade, daha çok tedavi edici ve kriz yaklaşımlarını içine alan bir uygulama alanı olarak devam etmiştir. I. ve II. Dünya savaşı sonrasında toplumdaki bireylerde görülen yoğun depresyon, kişisel-toplumsal problemler, yüksek boşanma seviyeleri ve lise düzeyindeki öğrencilerde problem durumunun yükselmesi gibi olaylar sonucu, rehberlik anlayışı öğrencilerde meslek tercihinde yardımcı olmaktan öte geçerek, problemleriyle başa çıkmakta zorlanan ve yoğun sorun yaşayan öğrencilere bu konuda destek vermeye doğru yönelmiştir. 1950'li yıllarda alt yapısı oluşmaya başlayan gelişimsel rehberlik modelinin teorik alt yapısı 1960'lı yıllarda gelişmiş, pilot çalışmalar ise 1970'li yıllarda uygulamaya geçirilmiştir (Nazlı, 2014). 1970-80 yıllarında rehberlik alanında yapılan çalışmalar artmış, Amerikan eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik branş olarak yerini almıştır. Yine bu yıllar arasında ilkokullarda rehberlik etkinlikleri de eğitim sistemi içerisine dahil edilmiştir (Gysbers, 2004).

Ülkemizde PDR çalışmaları Marshall Planı kapsamında, ABD'den ülkemize gelen uzmanların eğitim sistemi üzerinde hazırladıkları raporlar ve eğitimler ile Türkiye'den ABD'ye gönderilen uzman kişilerin aldıkları eğitimler doğrultusunda, bu eğitimleri uygulamaya geçirmeleri ile yapılan pilot uygulamalarla başlamıştır. Rehberlik ilkelerine dayalı eğitim programı ülkemizde 1950'li yıllarda hayata geçirilmiş olsa da 1960'lı yılların sonlarına doğru bu uygulama duraklama göstermiştir (Yeşilyaprak, 2001). 1953-1954 yılında ilk defa Gazi Eğitim Enstitüsü'nde Özel Eğitim ve Pedagoji bölümlerinin içerisine rehberlik dersi konulmuştur. 1970-1971 yılında ise 24 okulda rehberlik uygulamaları resmen başlamıştır. 9. Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar doğrultusunda 1974-75 yılında bütün orta dereceli öğretim kurumlarında rehberlik çalışmaları yaygın olarak başlamıştır (Kepçeoğlu, 2003).

Sadece sorun ortaya çıktığında ya da kriz anlarına müdahale etmek amacıyla kısıtlı sayıda bireye sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, bu bağlamda öğrencilerin gelişimsel dönemlerine özgü ihtiyaçlarına yanıt vermede yetersiz kalması nedeniyle 1970’li yıllara doğru gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma kavramı ön plana çıkmıştır (Gysbers,2001). Bireylerin gerek okulda gerekse sosyal hayatta başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları temel becerilerin ve yaşantıların belirlenmesi, gelişimsel yaklaşım çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu kapsamda gelişimsel rehberlik anlayışının temelinde, kişilerin her gelişim evresinde tamamlamaları gereken gelişim dönemine özgü görevlerin olduğu, sonraki gelişim görevinin başarı ile tamamlanmasının bir önceki gelişim görevinin tamamlanmasına bağlı olduğu görüşü bulunmaktadır (Wittmer,1993; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2016). Gelişimsel yaklaşım, kişilerin hayatlarının farklı evrelerinde ortaya çıkan beklenmedik durumlarda yardım etmeyi esas alan kriz yönelimli yaklaşımı, kişinin eksik, hatalı tutumlarının ya da yetersizlik yaşadığı durumların iyileştirilmesine odaklanan çare bulucu yaklaşımı, olması muhtemel problem durumlarının ortaya çıkmadan engellenmesi için yapılan önleyici yaklaşımı içine almaktadır (Kaya ve Çivitçi, 2007). Gelişimsel yaklaşım, devamlı gelişim halinde olan bireye, hayatının bütün alanlarında etkili olabilmeyi öğrenmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bireylere hem şu an hem de geleceklerinde başarılı, işlevsel ve mutlu olabilecek beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Terzi, 2004).

Eğitim ortamlarında uygulanan rehberlik hizmetlerinin planlanmasında ve yürütülmesinde belli ilkeler esas alınmaktadır (Nas, 2018). 14 Ağustos 2020 tarih ve 31213 sayılı ‘MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’ (2020) eğitim kurumlarında yürütülen rehberlik çalışmalarını içermektedir. Eğitim kurumlarındaki rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu personelin görevleri ile okul rehberlik hizmetleri yürütme komisyonu tarafından yapılan rehberlik faaliyetleri bu yönetmelikte yer alan esas ve uygulamalara göre gerçekleştirilmektedir.

2.2 Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanına 1980’li yılların başında dahil olan gelişimsel yaklaşım, eğitim kurumlarındaki tüm öğrencilerin bütün gelişim alanlarında büyümesine ve psikolojik açıdan daha dayanıklı bireyler olabilmelerini hedef almaktadır (Gysberg, 2004). Bu doğrultuda, okul psikolojik danışma ve rehberlik programları gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde kapsamlı olarak planlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel-sosyal, mesleki ve eğitsel tüm gelişim alanlarında ilerlemelerini sağlamak ve gelişim dönemine özgü görevlerini desteklemelerine dönük olarak önleyici nitelikte çalışmalar sunmaktadır (Terzi, 2004).

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri kapsamlı gelişimsel model çerçevesinde hazırlanmaktadır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli ise (Doğan, 2016);

- Öğrencilerin içinde bulunduğu yaş ve gelişim döneminin gereği olarak yerine getirilmesi beklenen gelişim görevleri üzerine odaklanır.
- Her kademedeki öğrencinin gelişim özelliklerine göre, gelişim ihtiyacını karşılamayı amaçlamaktadır.
- Öğrencilerin yaşamlarının tüm alanlarında etkili olabilmeyi öğrenmelerini ve kendisini gerçekleştirmesini hedef almaktadır.
- Öğrencilerin gelişimlerinin bütün yönlerine (kişisel-sosyal, eğitsel, mesleki) dönük olarak hazırlanmaktadır.
- Öğrencilerin daha verimli ve etkili öğrenmelerine yardımcı olmaya çalışır.
- Okul öncesinden lise kademesine kadar tüm öğrencilere yönelik kapsayıcıdır.
- Okul kaynaklarını temel alan, ardışık, esnek ve iş birliğine açık bir yapı çerçevesinde şekillenmiştir.
- Okuldaki tüm personelin katılımı ile gerçekleşmektedir. Okul rehber öğretmeni öğrencilere doğrudan hizmet verirken, öğretmenler, ruh sağlığı personeli, anne-babalar ve diğer rehber öğretmenlerle konsültasyon ve iş birliği yapar.
- İyi organize edilmiş ve planlanmış program modelini kapsamaktadır.
- Bireyi tanıma, bilgi verme, konsültasyon, psikolojik danışma, sevk, yerleştirme ve izleme gibi etkinliklerin hepsini içeren kapsamlı bir programdır.

Bu kapsamda kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının, gelişimsel rehberliğin uygulama yönünü içerdiği ifade edilebilir (Ergüner Tekinalp, Terzi ve Leuwerke, 2011). Sınıf rehberlik programları okul rehberlik ve psikolojik danışma programının bir parçasıdır ve sınıf öğretmenlerinin bu etkinlikleri uygulamasına dönük olarak hazırlanmıştır (Şahin, 2008). Sınıf rehberlik programları içerik bakımından kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programına benzemektedir; okul öncesinden ortaöğretim kademesine kadar, öğrencilerin tüm gelişim dönemlerindeki görevleri ve özellikleri baz alınarak etkinlikler hazırlanmakta ve yürütülmektedir.

2.3 Sınıf Rehberlik Programları

Eğitim kurumlarından bedensel, bilişsel, sosyal, psikolojik açıdan dengeli ve uyumlu, kendini her daim geliştirmeye açık bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Her öğrencinin sahip olduğu bireysel farklılıklar olduğu düşüncesinden yola çıkarak, eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi

merkeze alan bir anlayış temel alınmakta, bu bakımdan rehberlik hizmetlerinin eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer olduğu kabul edilmektedir (MEB, 2020). Öğrencilere planlı, düzenli, sistematik ve sürekli yardımı sağlamaya yönelik hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı geliştirilerek, okullarda sınıf rehber öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır.

Ülkemizde gelişimsel rehberlik yaklaşımını temel alan ulusal anlamda ilk kapsamlı sınıf rehberlik programı, MEB tarafından 2006-2007 öğretim yılı içerisinde ‘İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı’ adı ile hayata geçmiştir. Program mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik olmak üzere üç gelişim alanı temelinde şekillenmiştir. Yine kişiler arası ilişkiler, güvenli ve sağlıklı hayat, eğitsel başarı, kendini kabul, okula ve çevreye uyum, eğitsel ve mesleki gelişim, aile ve toplum olmak üzere yedi yeterlik alanından oluşmaktadır. Program her sınıf seviyesindeki öğrenciler için, edinmeleri gereken gelişimsel becerileri kazandıracak detaylı bir planlama ile belirlenen rehberlik saatlerinde uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir (MEB, 2006). Bu uygulamada, ilköğretim düzeyinde 15, ortaöğretim düzeyinde 30 haftaya dağılmış bir şekilde, rehberlik çalışmaları için ayrılan belirli bir zaman dilimin olması, programın uygulanabilirliği açısından atılan önemli bir adımdır (Külahoğlu, 2024).

Program üzerinde, 2020 yılında yeniden yapılandırma çalışmaları yapılmış ve yeni Sınıf Rehberlik Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan program çerçevesinde öğrencilerin yalnız beceri kazanmaları değil, öğrendikleri bilgi ve deneyimleri de beceriye dönüştürmeleri amaçlanmaktadır. Bu açıdan yeni programın öğrencilerde kazandırması beklenen amaçları şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2020):

- Kendini ve çevresini tanıyabilen,
- Kendi duygularının farkında olan ve bunları ifade edebilen, diğer insanların da duygularına karşı anlayışla yaklaşabilen,
- İçinde yaşadığı topluma kolaylıkla uyum sağlayabilen,
- Sosyal çevresi ile ilişkileri güçlü, kişilerarası iletişim becerileri yüksek,
- Kendi yaşamı hakkında karar verme yetisine sahip, problem çözme becerisi güçlü,
- İlgi ve yetenekleri doğrultusunda kendine uygun bölüm, alan, meslek ve iş tercih edebilme,
- Yaşam boyu öğrenme felsefesini belirleyen,

- Çalışkan ve iyi oluş durumu yüksek, bireyler yetiştirmektir.

Bu amaçlar çerçevesinde hazırlanan 2020 Sınıf Rehberlik Programı'nın probleme odaklanan bir anlayışla değil, öğrencilerin karşılaşması muhtemel problem alanlarına karşı hazırlıklı olmalarını sağlayan, gelişimsel temelde şekillendiği söylenebilir. Yine bu çerçevede hazırlanan kazanımlar olumlu cümlelerle ifade edilerek, eksik yönler değil yapıcı yönler vurgu yapılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan yeni program, gelişimsel yaklaşımı baz alan, sosyal-duygusal gelişime önem veren, kültürel farklılıklara karşı anlayışlı olmayı vurgulayan, sorun çözme becerisinin altını çizen çok modellen ve daha kapsayıcı bir bakış açısına sahiptir. 2020 sınıf rehberlik programı cesaret, şükran duygusu geliştirme, affedici olma, merak etme, iyimserlik ve umut, sosyal zekâ, hayat coşkusu, mizah duygusu gibi 21. Yüzyıl becerilerini de içine alan karakter güçlerinin gelişimini de kazandırmak istediği hedefler arasına almıştır (MEB, 2020).

2006 yılında yürürlüğe giren sınıf rehberlik programında bulunan kazanım sayısı 240 iken, 2020 yılında yapılan düzenleme ile yeni programda bu sayı okul öncesinden, ortaöğretimin son sınıfına her sınıf seviyesinde olmak üzere toplamda 468'e yükselmiştir. Bu doğrultuda, 2020 yılı sınıf rehberlik programının, 2006 yılındaki programa nazaran daha geniş bir perspektiften hazırlandığı söylenebilir (Konca, Tanrıverdi, Yalvaç, Altun, Özkaya ve Yavuzol, 2021). Fakat, 2006 programında rehberlik çalışmaları için ayrılan bir zaman dilimi bulunurken, yürürlükte olan 2020 programı için ders çizelgelerinde ayrılan bir rehberlik saati bulunmamaktadır. 2006 sınıf rehberlik programı kişisel-sosyal gelişim, eğitsel gelişim ve mesleki gelişim alanında, Okula ve Çevreye Uyum, Eğitsel Başarı, Kendini Kabul, Kişiler arası İlişkiler, Aile ve Toplum, Güvenli ve Sağlıklı Hayat, Eğitsel ve Mesleki Gelişim yeterlik alanlarında hazırlanmıştır (MEB,2006). 2020 programından farklı olarak, 2006 programında yeterlik alanları gelişim alanları içerisinde vurgulanmamıştır.

2020 Sınıf rehberlik programı, Akademik Gelişim (116 kazanım), Kariyer Gelişimi (78 kazanım) ve Sosyal Duygusal Gelişim (212 kazanım) olmak üzere 3 gelişim alanında hazırlanmıştır. Akademik gelişim alanında öğrencilerin, okula uyum sağlayarak, aidiyet duygusu geliştirmeleri, akademik başarı elde etmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri kazanmaları, yöntem ve teknikleri öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler için *okula ve okul çevresine uyum, akademik anlayış ve sorumluluk bilinci, eğitsel planlama ve başarı yeterlik alanları* belirlenmiştir. Kariyer gelişim alanı çerçevesinde öğrencilerin, kariyer bilgisi edinerek kariyer farkındalığı kazanmaları, hazırlık yapmaları ve uygulamaya koymaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrenciler için, *kariyer farkındalığı, kariyer hazırlığı ve kariyer*

planlama yeterlik alanları belirlenmiştir. Sosyal duygusal gelişim alanı çerçevesinde öğrencilerin kendilerini tanımaları, duygularının farkında olmaları, güçlü kişilerarası ilişkiler geliştirebilmesine yönelik tutum ve davranışları kazanmaları, karar verme becerisi geliştirebilmeleri, yaşam becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler için *duyguları anlama ve yönetme, benlik farkındalığı, kişilerarası beceriler, karar verme ve kişisel güvenliği sağlama* yeterlik alanları belirlenmiştir (MEB, 2020). 2020 yılı sınıf rehberlik programının, ilkökul boyutunun sınıflar düzeyinde kazanımları Tablo 2.1, Tablo 2.2, Tablo 2.3 ve Tablo 2.4 ‘de görülmektedir.

Tablo 2.1

1.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları

Gelişim Alanları	Yeterlikler	Kazanım Sayısı	İşlenen Hafta Sayısı
Akademik Gelişim	Okula ve Çevresine Uyum	5	6
	Eğitsel Planlama ve Başarı	4	4
	Akademik Anlayış ve Sorumluluk	-	-
Kariyer Gelişimi	Kariyer Farkındalığı	3	5
	Kariyer Hazırlığı	-	-
	Kariyer Planlama	-	-
Sosyal Duygusal Gelişim	Kişisel Güvenliğini Sağlama	6	7
	Benlik Farkındalığı	2	2
	Kişiler Arası Beceriler	5	5
	Duyguları Anlama ve Yönetme	3	4
	Karar verme	2	2
TOPLAM		32	36

Tablo 2.1’de görüldüğü gibi, birinci sınıf düzeyinde otuz altı hafta uygulanmak üzere, üç gelişim alanında hazırlanan otuz iki farklı kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayılarının dağılımına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığı, kariyer gelişim alanında ise en alt sayıya indiği görülmektedir. Kazanımlar on bir yeterlik alanında hazırlanmış olmasına rağmen, Akademik anlayış ve sorumluluk, kariyer hazırlığı, kariyer planlama yeterlik alanlarında kazanımlar yer almamaktadır.

Tablo 2.2

2.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları

Gelişim Alanları	Yeterlikler	Kazanım Sayısı	İşlenen Hafta Sayısı
Akademik Gelişim	Okula ve Çevresine Uyum	2	2
	Eğitsel Planlama ve Başarı	-	-
	Akademik Anlayış ve Sorumluluk	5	6
Kariyer Gelişimi	Kariyer Farkındalığı	4	8
	Kariyer Hazırlığı	-	-
	Kariyer Planlama	-	-

[Tablo 2.2 (Devam) 4.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları]

Sosyal Duygusal Gelişim	Kişisel Güvenliğini Sağlama	3	4
	Benlik Farkındalığı	4	4
	Kişiler Arası Beceriler	6	7
	Duyguları Anlama ve Yönetme	3	3
	Karar verme	1	1
TOPLAM		32	36

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, ikinci sınıf düzeyinde otuz altı hafta uygulanmak üzere, üç gelişim alanında hazırlanan otuz iki farklı kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayılarının dağılımına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığı, kariyer gelişim alanında ise en alt sayıya indiği görülmektedir. Kazanımlar on bir yeterlik alanında hazırlanmış olmasına rağmen, eğitsel planlama ve başarı, kariyer hazırlığı, kariyer planlama yeterlik alanlarında kazanımlar yer almamaktadır.

Tablo 2.3

3.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları

Gelişim Alanları	Yeterlikler	Kazanım Sayısı	İşlenen Hafta Sayısı
Akademik Gelişim	Okula ve Çevresine Uyum	1	1
	Eğitsel Planlama ve Başarı	4	4
	Akademik Anlayış ve Sorumluluk	4	4
Kariyer Gelişimi	Kariyer Farkındalığı	5	6
	Kariyer Hazırlığı	-	-
	Kariyer Planlama	-	-
Sosyal Duygusal Gelişim	Kişisel Güvenliğini Sağlama	3	3
	Benlik Farkındalığı	4	5
	Kişiler Arası Beceriler	5	7
	Duyguları Anlama ve Yönetme	3	3
	Karar verme	2	2
TOPLAM		32	36

Tablo 2.3’te görüldüğü gibi, üçüncü sınıf düzeyinde otuz altı hafta uygulanmak üzere, üç gelişim alanında hazırlanan otuz iki farklı kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayılarının dağılımına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığı, kariyer gelişim alanında ise en alt sayıya indiği görülmektedir. Kazanımlar on bir yeterlik alanında hazırlanmış olmasına rağmen, kariyer hazırlığı, kariyer planlama yeterlik alanlarında kazanımlar yer almamaktadır. Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde akademik gelişim alanında yer almayan yeterlilik alanlarına ait kazanımların tamamının, üçüncü sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2.4*4.Sınıf Rehberlik Programı Kazanımları*

Gelişim Alanları	Yeterlikler	Kazanım Sayısı	İşlenen Hafta Sayısı
Akademik Gelişim	Okula ve Çevresine Uyum	3	3
	Eğitsel Planlama ve Başarı	3	3
	Akademik Anlayış ve Sorumluluk	2	2
Kariyer Gelişimi	Kariyer Farkındalığı	4	5
	Kariyer Hazırlığı	1	2
	Kariyer Planlama	-	-
Sosyal Duygusal Gelişim	Kişisel Güvenliğini Sağlama	6	6
	Benlik Farkındalığı	4	4
	Kişiler Arası Beceriler	4	5
	Duyguları Anlama ve Yönetme	2	2
	Karar verme	2	3
TOPLAM		32	36

Tablo 2.4’ te görüldüğü gibi, dördüncü sınıf düzeyinde otuz altı hafta uygulanmak üzere, üç gelişim alanında hazırlanan otuz iki farklı kazanım bulunmaktadır. Kazanım sayılarının dağılımına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim alanında yoğunlaştığı, kariyer gelişim alanında ise en alt sayıya indiği görülmektedir. Kazanımlar on bir yeterlik alanında hazırlanmış olmasına rağmen, kariyer planlama yeterlik alanında kazanımlar yer almamaktadır.

Genel olarak, sınıf rehberlik programının ilkökul boyutunda yer alan kazanımların dağılımına bakıldığında, dört sınıf düzeyinde de sosyal-duygusal gelişim alanında yer alan kazanım sayılarının, diğer gelişim alanlarına oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Akademik gelişim ve kariyer gelişim alanlarında birinci ve ikinci sınıf düzeyinde daha az olan kazanım sayılarının ise, dördüncü sınıfa ulaşıldığında bir miktar arttığı söylenebilir.

2006 sınıf rehberlik programında, kazanımların değerlendirilmesinin sürece dayalı olması gerektiği belirtilmektedir (MEB,2006). 2020 Programının değerlendirme sürecinde ise, sınıf rehberlik programında bulunan kazanımlara yönelik yapılacak değerlendirme çalışmalarının tek bir yöntemle bağlı olarak değil, birden fazla değerlendirme yönteminin bir arada kullanılması ile gerçekleştirilmesine yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda, sürece, algıya ve sonuca dayalı verilerin toplanarak, izleme faaliyetlerinin yapılacağı belirtilmiştir. Sürece dayalı olarak verilerin toplanması kısmında, programın uygulanmasına yönelik ayrıntılı kanıtlar ile, program uygulamalarının kime, ne zaman, nasıl, ne kadar zaman ve sıklıkla yapıldığına yönelik veri toplanacaktır. Algıya dayalı verilerin toplanması kısmında, programın uygulanması sonrası öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki gelişim ve değişime bakılacaktır. Sonuca dayalı veriler kısmında ise, uygulanan programın, öğrencilerin yetenek,

bilgi ve becerilerini kullanma düzeylerine pozitif yönde katkı sunup sunmadığına yönelik veriler toplanacaktır. Kısaca, sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi; etkinliklerin ulaştığı öğrenci sayısı (süreç verisi), programda yer alan etkinlikler süresince ve etkinlik uygulamaları sonrası öncelikler öğrenciler olmak üzere öğretmen ve veliler gibi hedef kitleye yönelik uygulanacak ölçme araçları ile toplanan veriler (algıya dayalı veriler) ve belirli periyodlarla öğrencilerin başarı, okula devam-devamsızlık durumları, disiplin suç sayılarının karşılaştırılması ile ulaşılan rakamlar (sonuç verileri) kullanılacaktır. Son olarak ise, öğrencilerden her eğitim-öğretim dönemi sonunda, yıl boyunca uygulamada olan sınıf rehberlik programına dair kişisel görüşlerini yansıtıcı düşünme biçimiyle değerlendirmeleri beklenmektedir (MEB, 2020).

2.4 Program Geliştirme ve Program Tasarısı :

Toplumlar kendi benimsedikleri eğitim felsefeleri doğrultusunda bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Benimsenen bu eğitim felsefelerinin ise uygulamada kendi gösterebilmesi ise eğitim öğretim programları vasıtası ile gerçekleşmektedir. Kişilere, eğitim kurumlarında belirlenen bir program yardımıyla uygulanan etkinlikler eğitim programı olarak ifade edilebilir. Eğitim programının kapsamında bulunan belirli bir dersin öğretilmesi ile ilişkili olan uygulamalar, süreçler, yaşantılar ise öğretim programının konu alanına girmektedir (Varış, 1996). Eğitim programının amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin birbiri ile etkili ve dinamik bir çerçeve içerisinde yer alması gerekmektedir. Program geliştirme ise, bu çerçevenin planlama, uygulama, değerlendirme ve değerlendirmeye göre tekrar düzenlenmesi ile gerçekleştirilmektedir (Tyler, 2014). Eğitim programının planlanması sürecinde yapılacak ilk adım, program tasarımının hazırlanmasıdır. Hazırlanacak olan eğitim programının, hangi öğelerden meydana geleceğinin belirlenmesi, eğitim programı tasarımı şeklinde ifade edilebilir (Alcı, 2014). Hunkins ve Ornstein (1993), etkili bir eğitim programı ortaya koyabilmek için, atılması gereken adımları şu şekilde açıklamışlardır.

- Eğitimsel, felsefi ve programa dair hipotezlerin okulun amaçları doğrultusunda yansıtılması,
- Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması,
- Farklı tasarım türlerinin ve düzenlenme şekillerinin göz önünde bulundurulması,
- Uygulamada hayat bulacak farklı tasarım türlerine dair açıklamaların yapılması,
- Belirlenen hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine dair kontrollerin gerçekleştirilmesi,

- Hazırlanan program tasarımı üzerine bir meslektaş ile paylaşımda bulunulması,

Eğitim programının temel unsurları olan amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamaları göz önüne alınarak program tasarımları hazırlanmaktadır (Tanner ve Tanner, 2007). Bu doğrultuda, program tasarımı hazırlanırken, aşağıda yer alan dört soruya cevap vermesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2015).

- Ne yapılacaktır?
- Hangi konuları içerisinde barındıracaktır?
- Hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacaktır?
- Değerlendirme sürecinde, hangi ölçme araçları kullanılacaktır?

Belirtilen bu dört unsurun, devamlı olarak birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu dikkate alınmalı, herhangi bir öğede meydana gelen değişim ya da etkileşimin, programın diğer unsurlarına da etki yapacağı unutulmamalıdır (Tanner ve Tanner, 2007). Benzer şekilde Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim (2016), üç aşamada meydana gelen, program tasarısı önerisi sunmuşlardır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1.Program Tasarımını Planlama: Bu aşama, literatür taramasının yapıldığı, süreçte görev alacak kişilerin belirlendiği, zaman planlamasının hazırlandığı aşamadır.

2.Programın Masa Başlı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi: Bu aşamada programın bağlamı ortaya konulur ve ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılır. Ardından programın masa başlı çalışmaları doğrultusunda, ilk program tasarımı yapılır. Daha sonra süreçte kullanılacak öğretim araç-gereçleri belirlenir. Programın ilk tasarımına dair değerlendirme yapıldıktan sonra, düzeltmeler gerçekleştirilir. Bu aşamada yapılan çalışmaların ardından, program taslağı oluşturulur ve oluşturulan bu programa onay verilmesi durumunda pilot uygulamaya başlanır. Kısaca bu bölüm, program tasarısının hazırlandığı kısımdır.

3.Pilot Uygulama: Bu aşamada hazırlanan program tasarısı doğrultusunda, eğitim-öğretim ortamının planlanması, pilot uygulama için hazırlıkların yapılması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi yapılır. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sonrası, programın değerlendirmesi yapılır. Son olarak taslak programın geliştirilmesi ile süreç sonlandırılır.

2.5 Program Değerlendirme

Eğitim ve öğretim programlarının kalitesinin yükseltilmesi bireylerin gelişmesi toplumların ilerlemesi için oldukça önemlidir. Bu noktada uygulanan eğitim programlarının toplumun ve içinde bulunan dönemin beklentilerine, ihtiyaçlarına yanıt verebilen kişilerin yetiştirilmesi hususunda gereken özellikler taşıyıp taşımadığı noktasında incelenmesi gerekmektedir.

Demirel'e (2015) göre uygulanan bir programın ne derece işlevsel ve etkili olduğu hakkında karar verme süreci program değerlendirme olarak ifade edilmektedir. Ertürk'e (2013) göre program değerlendirme, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleyen program geliştirmenin son aşamasıdır. Bu açıklamalar çerçevesinde program değerlendirme işleminin planlı, programlı olması, belirli bir hedefe yönelik ve programın etkililiğini ortaya koymaya dönük olması gerektiği söylenebilir.

Program öğelerinin birbiri ile etkileşim halinde olması aynı zamanda program değerlendirme sürecinin niteliğini de etkileyebilmektedir. Programın amaçlarının net bir şekilde ortaya konmaması, içerik ve eğitim-öğretim sürecinin etkili planlanamaması, ölçme ve değerlendirme araçlarının uygun belirlenememesi programın tüm boyutlarını etkileyebilmektedir. Benzer şekilde program değerlendirme işlemi sonrasında, programın herhangi bir öğesinde yapılan değişiklik ya da düzeltme, diğer öğelerin ve sonuç olarak programın başarısına da etki edeceği söylenebilir (Gözütok,1999). Bu doğrultuda, programın değerlendirme sürecinin planlı ve bilimsel bir süreç içerisinde gerçekleştirilmesi önemlidir.

2.6 Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim programlarının her koşulda ve durumda geçerliliğini koruması ve ihtiyacı karşılaması zordur. Bu doğrultuda eğitimciler farklı arayışlara girmekte, ihtiyaçlar ve yenilikler bağlamında öğretim programları geliştirme çalışmaları yapmaktadır. Geliştirilen öğretim programlarının etkili ve geçerli olup olmadığına karar verme işlemi program değerlendirme ile gerçekleşmektedir. Ertürk (2013) uygulamadaki eğitim süreçlerinin hedeflenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşip gerçekleşmediğinin ve süreçte yaşanan problem durumlarının belirlenmesinin değerlendirme işlemi ile olanaklı olduğunu ifade etmiştir. Eğitim programının uygulandıktan sonra eksik kalan noktalarının, aksayan yönlerinin tespit edilmesi ve gereken düzeltme işlemlerinin yerine getirilmesi için program değerlendirmenin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Program değerlendirme, gözlem ve farklı ölçme araçları yardımıyla, eğitim programının ne düzeyde etkili olduğuna dair bilgi toplama, elde edilen bilgilerin programın verimliliğinin belirtileri olan kriterlerle kıyaslanıp, yorumlama ve programın başarı durumu üzerine karar verme süreci şeklinde ifade edilebilir (Erden, 1998). Program değerlendirme sürecinin en nihai hedefi, eğitim programının beklenen genel ve özel hedeflerine ulaşıp ulaşılamadığını ortaya koymaktır. Buna ek olarak, uygulamada olan eğitim programının eksik olan yönlerini,

ne düzeyde etkili olduğunu, program maliyetlerini, eğitim kurumlarının çıktılarının üniversite ve meslek yaşamında başarılı olup olmadığını ortaya koymayı hedeflemektedir (Oliva, 2009).

Erden'e (1998) göre programların değerlendirmesi için, programa dair geçerli verilerin elde edilmesi ve elde edilen verilerin doğru anlamlandırılması ve yorumlanması üzerine gereken çalışmalar yapılmalıdır. Elde edilen verilerin program değerlendirme sürecinde işlevsel ve kullanışlı olması için, araştırma probleminin net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Program değerlendirme sürecinde eğitim programının amaçlarının ne düzeyde gerçekleştiği sorusuna hedefe yönelik program değerlendirme modelinden, programdaki aksayan yönlerin tespit edilmesine yönelik sorulan sorulara cevap aranırken ise program öğelerine yönelik değerlendirmeden yararlanılmaktadır (Demirel, 2005). Münire Erden ve Bayrak (2007) ürüne bakarak amaçların hangi düzeyde gerçekleştiğinin görülebileceğini ifade etseler de program öğelerinde ortaya çıkan sorunların tespit edilmesi noktasında eksik kalabileceği söylenebilir. Bu bağlamda programı uygulayan öğretmen ve programın uygulandığı öğrencilerin fikirlerinin alınarak, yetersiz kalan durumların belirlenmesi daha işlevsel ve sağlıklı olabilir.

Nafziger ve Sanders (2011) programa yönelik olarak yapılan yerinde ve doğru değerlendirmenin katkılarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Uygulanan programların zayıf ve güçlü noktalarının tespit edilmesi
2. Problem alanlarının çok büyümeden belirlenmesine yardımcı olması
3. Eğitim sürecine katkı sağlayabilecek birey ve diğer kaynak alanlarının belirlenmesi
4. Eğitim ihtiyaçlarının ortaya konması
5. Program sonunda beklenen eğitimsel çıktıların somutlaştırılması
6. Eğitim-öğretim sürecinde ve değerlendirme aşamasında katkı sunacak verilerin toplanması
7. Eğitim-öğretim sürecinde maliyeti en aza indirebilmek amacıyla eğitim giderlerini tespit edilmesi

Uşun' a (2016) göre program değerlendirme modelleri, değerlendirme işlemi sonucunda toplanan verilerin ölçülmesi ve programa eklenecek, dahil edilecek unsurların belirlenmesi için gereken mantıksal çerçeveyi hazırlamaktadır. Program değerlendirme modellerine baktığımızda pek çok farklı modelin bu süreçte kullanıldığı görülmektedir. Yöntemleri değişiklik gösteren program değerlendirme modellerinin, en temel olanlarından amaca

yönelik, sistemlere dayalı, uzman odaklı, katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımları ana başlıkları altında yer verilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

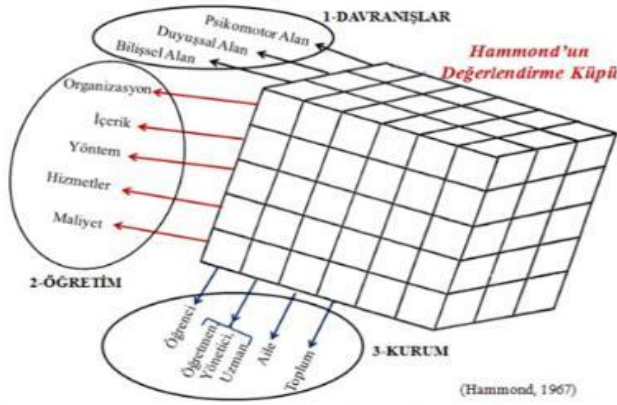
2.6.1 Amaca yönelik program değerlendirme yaklaşımları

2.6.1.1 Hammond'un program değerlendirme modeli

Hammond'un (1967) program değerlendirme sürecinde kullandığı modeli, öğretim, kurum ve hedefler olmak üzere üç ana bölümden meydana gelmekte, her bir bölüm ise yine kendi içerisinde alt birimlere ayrılarak ele alınabilmektedir.

Şekil 2.1

Hammond'un Değerlendirme Modeli



Kaynak: Hammond,1967

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi, Hammond'un (1967) modelinde ele aldığı bu üç bölüm ve alt birimleri ise şu şekildedir:

- a) Öğretim: kapsam- organizasyon- hizmetler- maliyet- yöntem
- b) Kurum: öğretmen- öğrenci- aile- eğitim uzmanı- yönetici-toplum
- c) Hedef davranışlar: duyuşsal alan, bilişsel alan psikomotor alan.

Hammond'ın (1967) program değerlendirme modelinde kullandığı bu küp, değerlendirme sürecinde soru çeşitlerinin belirlenmesine yönelik olarak sıranabilen yaklaşık 90 hücreden oluşmaktadır (Worthen ve Sanders, 1987). Program değerlendirme uzmanı, süreçte Hammond'ın (1967) modelinde bulunan seçtiği bir hücreyi baz alarak onu detaylı bir şekilde inceleyebilmektedir. Bu sayede programa dair çok daha detaylı veriler toplanarak, daha işlevsel önlemler alınabilir. Hammond'ın (1967) çok daha geniş bir perspektiften program değerlendirmeyi ele alarak alt boyutlarda yer alan unsurların etkisini araştırdığı

görülmektedir. Bu bağlamda, uygulamaya konulan programın amaçlarına erişip erişemediği, erişilemeyen amaçların hangilerinin olduğu, eğitim öğretim sürecinde başarıya olumsuz etki eden problem durumları gibi pek çok değişkenin süreç içerisinde göz önüne alınması gereken önemli hususlar olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

2.6.1.2 Tyler’ın hedefe dayalı program değerlendirme modeli

Diğer bir model olan Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Model’inde ise, eğitim programında önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişimin belirlenmesi gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Tyler, 2013). Tyler’ın Hedefe Yönelik Program Değerlendirme Modeli ürün odaklı bir modeldir. Güvenilir ve geçerli ölçme araçları yardımıyla gerçekleştirilen ölçmelerle, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilir ve ulaşılamayan hedefler varsa bu hedeflere neden ulaşılamadığı araştırılır. Problem durumu hedeflerden kaynaklanmış ise, amaçlara tekrar geri dönülüp gözden geçirilir; gerekirse bazı amaçlar program içerisinden çıkartılır ya da üzerinde düzenleme yapılır. Yine öğretim yöntem ve teknikleri ya da öğrenme sürecinde tekrar düzenleme yapılarak, öğrencilerin program öncesinde belirlenen amaçlara ulaşması sağlanmaya çalışılır (Demirel, 2015). Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modelinde sıklıkla deneysel araştırmalar kullanılmaktadır. Bu modelde öğrencilerin duyuşsal özelliklerini belirlemek için tutum ölçeklerinden, bilişsel davranışlarını ölçmek için başarı testlerinden, psikomotor becerilerini ölçmek için performans testi ya da gözlem formları kullanılmaktadır (Erden, 1998).

Tyler’a (1949) göre, Hedefe Yönelik Program Değerlendirme Modeli’ nin basamakları şu şekilde olmalıdır:

1. Programın özel ve genel amaçlarının belirlenmesi
2. Kazandırılmak istenilen özelliğe göre amaçların sınıflandırılması
3. Amaçların davranış türünden ifade edilmesi
4. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını gösteren durumların belirlenmesi
5. Belirlenen amaçlara uygun ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi
6. Belirlenen ölçme araçları yardımıyla öğrencilerin başarıları ile ilgili verilerin toplanması
7. Toplanan verilerle davranışsal hedeflerin karşılaştırılması.

2.6.1.3 Metfessel-Michael program değerlendirme modeli

Bu model, okul programlarının değerlendirilmesi sürecinde program değerlendirme uzmanlarına yol gösterecek birtakım ilkelerden oluşmaktadır (Uşun, 2016). Metfessel Michael program değerlendirme modeli sekiz başlık altında değerlendirme süreci sınıflandırmıştır. Bu aşamalar çeşitli kaynaklarda değişiklik gösterse de ortak çerçeve şu şekildedir (Michael& Metfessel, 1967):

1. Öğrenci, öğretmen, yönetici ve vatandaşların yani eğitim topluluğunda yer alan tüm bireylerin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde değerlendirme sürecine katılımı sağlanmalıdır.
2. Genelden özele doğru amaçlar sıralanmalıdır.
3. Sıralanan özel amaçlara uygulanabilir ve anlaşılır bir şekilde program içerisinde yer verilmelidir.
4. Belirlenen amaçların haricinde programın etkili olup olmadığını kişiler açısından ölçmek için ölçme araçları geliştirilmelidir.
5. Programın uygulandığı süre boyunca test ya da farklı ölçme araçları yardımıyla düzenli gözlemler gerçekleştirilmelidir.
6. Elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmelidir.
7. Felsefi açıdan programı değerlendirmek için kullanılacak ilkeler ve standartlar ortaya konmalıdır.
8. Elde edilen verilere dayanarak uygulanan programın uygulanabilirliği açısından öneriler sunulmalı ve programın özel ve genel amaçları ile eğitim-öğretim durumunun genel çerçevede değerlendirilmesi de gerçekleştirilmelidir.

2.6.1.4 Provus'un farklar modeli

Bu model Malcolm Provus tarafından geliştirilmiş ve Pittsburg Değerlendirme Modeli ismiyle de ifade edilmektedir. Provus' a (1971) göre, program değerlendirme işlemi

- Programın standartlarının ortaya konması,
- Belirlenen program standartları ile programın uygulanması arasında farkın belirlenmesi,
- Belirlenen fark doğrultusunda program üzerinde karara varma işlemidir.

Programın belirlenen standartları ile programın uygulanması arasında farkın olmaması durumunda programa devam edilir, farklılık varsa program sona erdirilir ya da program

üzerinde değişiklik yapılarak program geliştirilmeye çalışılır. Bu noktada programın standartlarına geri dönülerek, ya amaçlar da değişikliğe gidilerek sadeleştirilmeye çalışılır ya da programın uygulanması süreci gözden geçirilerek performansın standartlara yakın hale gelmesi sağlanır.

Provus' un Farklar Modeli beş aşamadan oluşmaktadır ve modelin her aşamasında performans, standartlar ve aradaki farklar ortaya konularak değerlendirme işlemi yapılmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir (Popham, 1987):

- Programın standartlarının belirlenmesi
- Program performansının belirlenmesi
- Performans ile standartların karşılaştırılması
- Performans ile standartların karşılaştırılması sonucu arada farklılık olup olmadığının belirlenmesi

Belirlenen farklarla toplanan bilgiler, programın her aşamasında karar veren kişilere aktarılır. Bu noktada program hakkında karar veren kişilerin seçenekleri ise şu şekilde sıralanabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Bir sonraki aşamaya geçmek,
- Bir önceki aşama üzerinde düzenleme yaparak tekrar kullanılacak hale getirmek,
- Programı tekrar yeniden başlatmak,
- Standartlar ile performanslar üzerinde tekrar düzenleme yapmak ya da programı sonlandırmak,

Provus'un Farklar Modeli, program değerlendirme sürecini beş aşamada el almaktadır. Her bir aşamada performans, standartlar ve farklar ortaya konularak değerlendirme işlemi yapılmaktadır. Modelin aşamaları aşağıda yer almaktadır: (Provus, 1969)

1.Tasarım: Bu aşamada program tasarımının, öncesinde hazırlanmış olan standartlar açısından karşılaştırılması yapılmaktadır. Program tasarımı ile tasarlanmış olan standartlar arasındaki farka göre, programın düzeltilip düzeltilmeyeceğine, sonlandırılıp sonlandırılmayacağına ya da programa devam edilip edilmeyeceğine karar verilmektedir (Provus, 1969).

2.Oluşturma: Bu aşamada programın tasarlandığı gibi oluşturulup oluşturulmadığına bakılır. (Worthen and Sanders, 1987). Tasarlanan programın olanak, yöntem, öğrenci davranışları gibi öğeleri bu aşamada değerlendirilir, uygulamalarıyla uygun olup olmadığına bakılır (Provus,

1971). Programın standartları ile uygulanması arasındaki farklılığa bakılır; farklılığın seviyesine göre program tasarımında değişimler yapılır, fark oldukça büyükse programa son verilir ya da performansı standartlara yakın hale getirilmeye çalışılır (Craig,1980).

3.Süreç: Bu aşamada amaçlanan davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik değerlendirme için bilgi toplanılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Süreç aşamasında yapılan değerlendirme sonucunda, performans ile standartlar arasında fark bulunmaması ya da çok az bir fark olması durumunda, bu durum diğer aşamada program üzerinde ciddi bir değişikliğin yapılmayacağını bir işareti olabilmektedir (Craig,1980). Ulaşılamayan amaçların olması durumunda ise, bu amaçlara yönelik olarak hazırlanan etkinlikler tekrar gözden geçirilir.

4.Ürün-Sonuç: Programın tasarım aşamasında ortaya konulan temel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ya da ne kadar ulaşıldığı bu aşamada ortaya konmaya çalışılır (Craig,1980). Bu aşamada hedeflerin ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için ön test- son test yapılmaktadır. Provus (1971), modelin diğer aşamalarında toplanan bilgilerin, bu aşamanın değerlendirilmesi sürecinde çok daha fazla anlam ifade ettiğini belirtmiştir.

5.Maliyet-Fayda: Programın sonunda elde edilen çıktılar, yakın hedefleri olan programların çıktıları ile karşılaştırılır. Sınırlı kaynaklar programlardan en iyi sonucu elde edebilmek için kullanılmaya çalışılır (Provus, 1969). Provus (1971), Bu aşamada programların karşılaştırılabilmesi için şu ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır:

- Programların çıktılarının net, açık ve herkesin anlayabileceği şekilde ifade edilmiş, ölçülebilir ve aynı koşullarda tekrar edilebilir olması gerekmektedir.
- Programların girdi bölümlerinin net bir şekilde tanımlanmış ve ölçülebilir olması çıktı üstündeki etkililiğini belirlemek açısından oldukça önemlidir.
- Programın hem çıktılarının hem de yararlılık kriterleri üstünde iş birliğine varılması gerekmektedir.

Belirtilen bu aşamalar ile toplanan bilgiler, programın her aşamasında karar veren kişilere aktarılır. Bu noktada program hakkında karar veren kişilerin seçenekleri ise şu şekilde sıralanabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Bir sonraki aşamaya geçmek,
- Bir önceki aşama üzerinde düzenleme yaparak tekrar kullanılacak hale getirmek,
- Programı tekrar yeniden başlatmak,

- Standartlar ile performanslar üzerinde tekrar düzenleme yapmak ya da programı sonlandırmak.

2.6.2 Sistemlere dayalı program değerlendirme yaklaşımı

2.6.2.1 Alkin'in UCLA program değerlendirme modeli

Karar mercilerine, karar alma noktasında destek olmak program değerlendirmenin hedefleri arasında yer almaktadır. Bu yaklaşım programın amaçları yerine programı yöneten kişileri ve bu kişilerin ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Bu değerlendirme anlayışında yönetim bölümünde bulunan kişilere bilgi vermek hedeflenerek değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Doğal olarak değerlendirme sürecinde cevap aranan sorular bu kişilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak şekillenmektedir. Değerlendirme uzmanının, programın yöneticisi konumunda olan kişi ile güçlü bir iletişiminin olması etkili bir değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi bakımından önemlidir (Sanders, Worthen ve Fitzpatrick, 2004).

Alkin (1969) program değerlendirme sürecinde, programın anlaşılması noktasına vurgu yapmış; değerlendirme yapacak kişinin, programı ve yer aldığı bağlamı büyük ölçüde özümsemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlam içerisinde paydaşlar ve onların endişeleri, programın yapısı ve uygulamaları, sosyal ve politik durum yer almaktadır. Alkin yapılan değerlendirmenin içinde bulunduğu bağlam ile duyarlı olmasına dikkat etmekte, bütün paydaşlar tarafından kullanılmasını ve program üzerinde olumlu yönde gelişim sağlayarak programın daha iyi hale gelmesini amaçlamaktadır (Alkin, 2011).

Alkin, program değerlendirmenin adımlarını 5 madde ile kısaca ifade etmiştir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 2004):

- Bağlamı anlamak ve soruları netleştirmek,
- Değerlendirme sürecinde kullanılacak desen, ölçümler ve hangi uygulamaların gerçekleştirileceğine yönelik karar vermek,
- Ulaşılan sonuçların nasıl değerlendirileceğine yönelik kriterleri belirlemek,
- Verilerin toplanması ve kayıt altına alınması,
- Raporlanan verilerin yorumlanması ve yorumlanan sonuçların kullanılması,

Alkin (1969), değerlendirme aşamalarını sınıflandırırken, belirlenen farklı türde karar çeşitlerini baz almıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak 5 farklı değerlendirme alanı netleştirmiştir. Alkin'in değerlendirme modelinde, değerlendirme sınıflamaları hem bütün olarak hem de ayrı ayrı da ele alınıp uygulanabilmektedir.

1. Sistemlerin Değerlendirilmesi
2. Programın Tasarlanması
3. Programın Uygulanması
4. Programın Gelişimi
5. Programın Uygulanması

1.Sistemlerin Değerlendirilmesi: Eğitim programının içinde yer aldığı sistemin ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen değerlendirmedir. Eğitim programının amaçları içerisinde yer aldığı toplumun hedefleri ile uygunluk gösteriyor mu, öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabiliyor mu, soruları çerçevesinde değerlendirme şekillenmektedir.

2.Programın Tasarlanması: Bu değerlendirme, programın planlanması kısmında, karar verici kişilere yardımcı olmaktadır. Birden çok uygulama içerisinden seçim yapma kısmında, uygulamaların hangisinin en işlevsel olduğunu belirlemek için bu değerlendirme türü kullanılmaktadır. Değerlendirme yapan kişi, uygulamaların her birinin olası sonuçları hakkında karar mercilerine bilgi vermek zorundadır.

3.Programın Uygulanması: Bu değerlendirme, yetkili kişiler tarafından planlanan programın uygulandıktan sonra, planlama ve uygulama arasındaki uyumunun ne düzeyde olduğunu belirlemeye dönük olarak yapılmaktadır. Programın uygulanması aşamasında, hedeflenen şekliyle programın sunulup sunulmadığının değerlendirmesi yapılmaktadır.

4.Programın Gelişimi: Programın uygulanması sürerken, programın beklenen hedeflere varıp varmadığını belirlemeye dönük olarak gerçekleştirilen değerlendirmedir. Değerlendirmeyi yapan kişi devam eden program içerisinde sorunları belirleyerek programın iyileştirilmesi doğrultusunda öneriler sunmaktadır.

5.Programın Onaylanması: Programın sonlandırılması, değiştirilmesi ya da olduğu haliyle sürdürülmesi gibi konularda karar mercilerinin nihai kararlar alabilmeleri için gereken bilgi, bu değerlendirme türü ile sağlanmaktadır. Burada programın bütününe yönelik bütüncül değerlendirme yapılmaktadır.

2.6.2.2 *Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (CIPP)*

Stufflebeam'in program değerlendirme modeli (CIPP) ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) eğitim kurumlarının programlarının akademik olarak başarısını

artırmaya ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi amacıyla geliştirilmiştir (Yazar ve Oral, 2017). Bu model üzerinde yapılan çalışmalar doğrultusunda sağlık, hükümet vb. sistemlerde de kullanılmıştır. Stufflebeam'ın (2003) program değerlendirme modelinde (CIPP), değerlendirmenin en temel hedefi kanıtlamaktan ziyade geliştirmeye çalışmaktır. Bu özelliği ile bu model diğer program değerlendirme modellerinden farklılık göstermektedir. CIPP modeli program değerlendirme sürecine farklı bir pencereden bakarak değerlendirme işlemini devamlı gerçekleştirilen bir süreç şeklinde görmüştür (Ornstein & Hunkins, 1993). Program üzerinde devamlı bilgi toplanmaya çalışılması, programa dair uygun kararların alınabilmesi için değerlendirme faaliyetlerine destek olmaktadır. CIPP modelinin bağlam değerlendirme, girdi değerlendirme, süreç değerlendirme ve ürün değerlendirme olmak üzere dört temel değerlendirme içermektedir (Demirel, 2006).

1.Bağlam Değerlendirme (Context Evaluation): Bu değerlendirmede ihtiyaç analizi yapıldığı söylenebilir. Sorunlar, ihtiyaçlar ve var olan fırsatların değerlendirmesi yapılmaktadır. Amaçlar ile ihtiyaçların birbiri ile tutarlılığına bakılarak, amaçların ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Programın güçlendirilmesi gereken, eksik noktaları belirlenmeye ve olumlu yanları ortaya konulmaya çalışılır (Stufflebeam, 2003). Burada amaç, programın çerçevesini tasvir etmek, bu çerçeveye bağlı olarak beklenen ve gerçek olguları açıklamak, hangi ihtiyaçların neden karşılanmadığına bakmak, kullanılmayan olanaklara ve fırsatlara odaklanmaktır (Ornstein & Hunkins, 1993). Programın başlangıcında oluşabilecek problemlerin veya zorlukların bağlam değerlendirmesi ile en aza indirilebileceği düşünülmektedir (Zhang, Zeller, Griffith, Metcalf, Williams, Shea, Misulis, 2011).

2.Girdi Değerlendirme (Input Evaluation): Programın belirlenen hedeflerini karşılamak için kaynakların nasıl kullanılması gerektiğine yönelik olarak bilgi toplamak amacıyla girdi değerlendirmesi yapılmaktadır (Ornstein & Hunkins, 1993). Programda hangi değişikliklerin yapılması gerektiğini belirlemek, hangi yaklaşım ve yöntemlerle programın sürdürülmesi gerektiğini ortaya koymak, var olan kaynakları en verimli şekilde kullanmak için gerekli olmayan faaliyetleri belirlemek bu değerlendirme türünün görevleri arasında yer almaktadır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2012). Girdi değerlendirme bölümü uygulanan yöntem ve tekniklerin, programın tüm kaynaklarının, maliyet, zaman ve takvime yönelik olarak yapılan planlamaların, çözüm önerilerinin analizini kapsamaktadır. Girdi değerlendirme bölümü sonunda varılan nokta ile, ortaya konulan ihtiyaçları karşılamak için bir taslak hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (Zhang vd., 2011).

3. Süreç Değerlendirme (Process Evaluation): Programın uygulanma aşamasına dönük olarak belirlenen kararlara ilişkin değerlendirme olanağı sunan bu aşamada, programın ne kadar yeterli uygulanıp uygulanmadığı, programın uygulanırken başarılı olmasını engelleyen unsurların belirlenmesi ve nasıl bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu belirlemeye yardım ettiği söylenebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Program uygulayıcılarına ve yöneticilere programda bulunan çalışmaların ne kadar planlanan şekliyle sürdürüldüğü ve mevcut olanakların ne kadar verimli kullanıldığına yönelik olarak geri bildirim vermesi süreç değerlendirilmenin en temel özelliği olarak ifade edilmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2012). Süreç değerlendirme katılımcı bireylerin görüşleri, yapılan gözlemler, kayıt altına alınan video ve fotoğraflar gibi teknikleri kapsamaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin gözlem yapılması söz konusu olduğu için, paydaş ve değerlendiricilerin diyaloglarının ve iş birliğinin güçlü olması doğru ve yerinde kararlar alınmasını desteklemektedir (Zhang vd., 2011).

4. Ürün Değerlendirme (Product Evaluation): Kararların değerlendirilmesine olanak sunan bu bölümde, programın bitiminde ulaşılan sonuçların neler olduğu, ihtiyaçların ne düzeyde azaldığı, programa ilişkin nelerin yapılması gerektiğinin belirlendiği söylenebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu değerlendirme aşamasının hedefleri ölçme gerçekleştirmek, yorum yapmak ve programın kazanımlarına ilişkin bir karara varmaktır. Programdan yararlanan kişilerle ve paydaşlar ile yapılan görüşmeler, çalışmalar, analizler gibi strateji ve yöntemler yer almaktadır (Zhang vd., 2011). Programın uygulama aşamalarında ve programın uygulanması sonucunda kazanımların neler olduğuna yönelik geri bildirimde bulunulması da ürün değerlendirilmenin özellikleri arasındadır. Buna ek olarak bu aşamanın temel hedefinin, programın hizmet edeceği muhtemel grubun ihtiyaçlarını ne düzeyde karşılayabildiğini de belirlemek olduğu söylenebilir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2012).

2.6.3 Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı

2.6.3.1 Eisner'in eğitsel eleştirel değerlendirme modeli

Eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli, 1975 yılında Elliot Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner tarafından 1998'de basılan *The Enlightened Eye* adlı çalışmada son şekli verilen eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli, değerlendirmenin sanatsal kısmını da kapsamaktadır. Bu modelde, programın uygulanması sonrası nitel sonuçlara yönelik olarak veri toplanması söz konusudur. Programın hem taslak haline dönük hem de uygulanmasına yönelik olarak gözlemin temel alındığı verilerin elde edinmesine dayanmaktadır. Eğitsel uzmanlık ve eleştiri

modeline göre, güzel sanatların içerisinde yer alan bir sanat eseri nasıl eleştiriliyorsa, program değerlendirme işlemi de buna benzerdir (Erden, 1998). Sanat eserine dair eleştiri de bulunmak için nasıl ki uzman olmak gerekiyorsa, program değerlendirme işlemi de uzman bireyler tarafından gerçekleştirilmelidir (Köse, 2011). Hunkins ve Ornstein (1993), Eisner'in eğitsel uzmanlık ve eleştiri modelinde, değerlendirme uzmanı olan bireyin güçlü bir gözlem yeteneğine, aynı zamanda değerlendirme yapılacak program üzerinde yorum yapma becerisine sahip olması ve geliştirici ve iyileştirici yönde eleştiride bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu duruma gözlem yapılan derslere program değerlendirme uzmanının da dahil olması ve programa ilişkin pek çok soru sorması örnek olarak verilebilir. Bu modeli kullanan program değerlendirme uzmanları, öğrencilerin yaptığı tüm çalışmalarını detaylı bir şekilde analiz eder, bu süreçte ses kayıtlarından, resimlerden, film kasetlerinden faydalanır. Süreçte gerçekleştirilen faaliyetler kadar, yapılmayan ve söylenmeyen durumlar da değerlendirme uzmanı tarafından kayıt altına alınır (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Program değerlendirme sürecine, yalnız kazanılan ve kazanılmayan amaçların belirlenmesi olarak değil, nitel yöntemler aracılığıyla öğrenciler ve iş görenler üstünde programın nasıl bir etkisi olduğunun araştırılması gerektiğini belirten Eisner'in (1985) bu modeli betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır.

1.Betimleme: Bu aşamada, uygulanan yeni programın nasıl bir etki ortaya koyduğu, program ile beraber oluşan değişimlerin programı uygulayan kişiler ve öğrenciler üstündeki etkisinin nasıl olduğu ve programın tamamına yönelik geri bildirimlerin ne olduğu şeklinde sorulara cevap bulunmaya çalışılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Betimleme aşamasında, sürece ya da ortama ilişkin okuyucunun zihninde bir resmin canlanmasına yardımcı olmak amaçlanmıştır. Betimleme ile, okulda ya da sınıfta var olan olumlu ya da olumsuz durumun niteliğine yönelik bilgi verilmelidir. Verilen bu bilgiler anlaşılır ve açık olmalı, süslenmiş dil kullanımından uzak durulmalıdır.

2.Yorumlama: Program sonunda ortaya çıkan durumların, olması muhtemel sonuçları üzerinde tahminlerde bulunularak bunlar üzerinde yorum yapılmaktadır. Betimleme aşamasında anlatmak yer alırken, yorumlama aşamasında açıklama yapmak, anlamlar çıkarmak yer almaktadır.

3.Değerlendirme: Yaşantılara ve eğitsel çalışmalara yönelik yapılan yorumların, değer yargılarının gerçekleştiği aşamadır (Woods, 1988). Yaşanan durumların eğitim boyutunda değeri ve girdileri nedir? sorusuna cevap verilmeye çalışılır (Eisner, 1976). Öğrencilerin

yaptıkları çalışmaların, etkinliklerin eğitimsel anlamda doğru bir çerçevede değerlendirilmesinin yapılmaması, gerçekleştirilen çalışmaların ne düzeyde işlevsel olduğunun belirlenmeden hazırlanmasına yol açmaktadır. Okulun deneyimlerinin ve eğitim boyutunda değerlerinin su yüzeyine çıkartılması işi kolay bir eylem değildir. Ancak bu durumun karmaşık olması, değerlendirme yapan kişiyi eğitsel değerler üzerinde bir yargıya varmaktan karar vermekten alıkoyamaz. Çocuklar ve yetişkin bireylerin her birinin kendine ait ihtiyaç, istek, duygu ve düşünceleri bulunmaktadır. Bu nedenle değerlendirilmeleri oldukça güçtür ve bu değerlendirme işleminde belirli standartların işe koşulması davranış temelli bir felsefi yaklaşımdır (Kumral ve Saracoğlu, 2011).

4.Temalaştırma: Bu aşamada eğitsel eleştiri çalışmasında bulunan temaların ortaya çıkartılması, tekrarlanan mesajların tanımlanması gerçekleştirilmektedir. Bir duruma veya bireye ait göz önüne çıkan özellikler temalardır ve bunlar aynı zamanda kimlik olarak da ifade edilebilir. Diğer bir deyişle bir tema, yaygın bir özelliktir. Temalar, diğer durumların daha kolay anlaşılabilmesine de yardımcı olur (Eisner, 1998). Ornstein ve Hunkins (1993) temalaştırma aşamasında programın zayıf ve güçlü noktalarının ortaya konularak, programın uygulanabilirliğine dönük olarak program tasarısı yapan uzman kişilere fikir bildirildiğini belirtmiştir.

2.6.4 Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı

2.6.4.1 Stake'in uygunluk-olasılık program değerlendirme modeli

Pek çok değerlendirme türü, eğitim amaçlarına yönelik olarak, öğrencinin ilerlemesini ölçme şeklinde gerçekleşmektedir. Halbuki değerlendirilen bir eğitim programı için, öğretimin ne olduğu kadar, hedeflenen öğrenimin ne olduğunun da incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda bir eğitim programı değerlendirilirken, öğrencilerde bulunan bireysel farklılıkları, sınıf içi etkinlikleri, farklı geçmiş deneyimleri ve eğitim sonunda çıkan ürünleri de göz önüne almak gerekmektedir (Stake, 1995).

Stake'in 1967 yılında geliştirdiği Uygunluk-Olasılık modeli, program değerlendirmeyi kavramsal bir çerçeve içinde ele alan katılımcı odaklı bir program değerlendirme modelidir (Stake,1967). Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi, modelde bir program değerlendirmesi için girdi, süreç(işlemler) ve çıktı(sonuç) bölümlerine dair bilgilerin toplanması gerekmektedir. Bu bölümlerin her birine dair toplanan bilgiler, değerlendirilen eğitim programının hedeflerini,

programa dair olumlu-olumsuz tüm olguların gözlemlenmesini ve programın değerlerini içinde bulundurmalıdır (Marsh & Willis, 2007).

Şekil 2.2

Stake' in değerlendirme modeli



Kaynak: Posner, 1995

Girdi; öğretim sürecinin öncesinde bulunan, program çıktılarına bağlanabilen durumlardır. Programın uygulanma süreci öncesinde bulunan koşullardır. Örneğin; öğrencinin ilgisi, yeteneği, hazır bulunuşluluk düzeyi, zekâsı, önceki yaşantıları, aile içerisinde yetiştirilme şekli, girdi bölümüne örnek olarak gösterilebilir. Girdi bölümü ‘öncüller’ ve ‘giriş davranışları’ olarak da ifade edilebilmektedir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenin özellikleri olan deneyim, eğitim seviyesi, tutum ve davranışlar da girdi bölümünün içerisinde yer almaktadır (Stake, 1967).

Süreç (işlemler); programın uygulanması esnasında oluşan dinamik ilişkilerin tümüdür. Öğretmenin öğrencilerle ve öğrencinin sınıf içinde arkadaşları ile olan iletişimi, etkileşimi, yani eğitim ortamını oluşturan tüm unsurlar sürecin içerisinde yer almaktadır. Sınıf içinde yapılan münazaralar, anlatımlar, grup ödevleri, sınavların ve testlerin yapılması, süreç bölümünün içinde yer alan bileşenler arasında gösterilebilir (Ornstein & Hunkins, 1993). Diğer bir deyişle öğretim ve öğrenme esnasında gerçekleştirilen tüm eylemlerin genel adı ‘süreç’ olarak ifade edilebilir. Süreç bölümü dinamik, canlı ve hareketli bir yapıya sahiptir. Girdi ve çıktı bölümleri ise, sürecin aksine daha sabittir. Süreç bölümünde toplanan bilgiler, programın değerlendirilmesinde, çıktıların nasıl oluşup oluşmadığını ifade etmek açısından oldukça önemlidir (Stake, 1967).

Çıktı (Sonuç), programın değerlendirilmesi için, öğretimin etkililiğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen ölçümleri içine almaktadır. Öğrencinin başarı durumu, tutum seviyesi, eğitim yaşantıları çıktı bölümüne örnek olarak gösterilebilir. Programın çıktıları, girdi ve süreç bölümü ile ilişki içindedir (Ornstein & Hunkins, 1993). Bu modelin, diğer program değerlendirme modellerinden temel farkı, programın amaçlanan sonuçlarına ek olarak, beklenmeyen sonuçlarının da dikkate alınmasıdır.

Eğitim programları arasında yer alan rehberlik programları içerisinde kişilerin özellikleri, sorunları, sorunlarının çözümleri yer almaktadır. Bu sorunların çözümleri de eğitim

programları kapsamında birey ile faaliyetler arasında ilişkilendirici role sahip olan rehberlik hizmetlerinde aranmalıdır (Varış, 1996). Dolayısıyla rehberlik programlarının da değerlendirilmesi gereklidir. Ancak öncesinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin tarihsel süreçteki gelişiminin bilinmesinin önemli olduğu söylenebilir.

2.7 Rehberlik programlarının değerlendirilmesi

Değerlendirme, ölçme sonunda elde edilen bir değer, belli bir amaçla işe yarayıp yaramadığını belirlemek amacıyla onun ilgili bir ölçüt ile karşılaştırılması yoluyla ölçülen değer niteliği hakkında bir yargıya ulaşılması işlemidir. Daha kısa bir tanımla; ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, yargıya varma sürecidir (Külahoğlu, 2004). Demirel'e (2006) göre bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir.

Rehberlik çalışmaları eğitim programları amaçları doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde yürütüldükçe rehberliğin nihai amacı olan, bireyin kendini gerçekleştirme yönünde önemli adımlar atılmış olur (Çivicioğlu, 2016). Bu doğrultuda, rehberlik programlarının etkili bir şekilde değerlendirilmesi için şu ilkelere dikkat edilmesi gerekmektedir (Kaya ve Çivitçi, 2007):

- Değerlendirme, programının amaçlarının belirlenmesini gerektirir.
- Değerlendirme için geçerli ölçme kriterleri belirlenmelidir.
- Değerlendirmenin etkililiği ölçme kriterlerinin geçerliliğinin test edilmesine bağlıdır.
- Programın değerlendirilmesi tüm ilgililerin katılımını gerektirir.
- Değerlendirmenin etkililiği için geri bildirim ve devamlı izleme çalışmaları önemlidir.
- Değerlendirme çalışmaları öğretim yılının çeşitli dönemlerinde uygulanarak devamlılık sağlanmalıdır.
- Değerlendirme çalışmaları ile programa yönelik tespit edilen eksiklikler ve hatalar yanında programın olumlu yönleri de ortaya konulmalıdır.

Rehberlik programlarının değerlendirilmesi, hedeflerin yeniden düzenlenmesi ve programın geliştirilmesine yönelik geribildirim almak açısından önemlidir. Hedeflere ulaşma derecesini,

programın güçlü ve sınırlı yönlerini, etkililiğini ve başarı düzeyini anlamayı sağlar. Programın etkililik, kullanılan yöntemlerin yeterlilik derecesi hakkında fikir edinilir. Programın hangi yönlerinde, nasıl bir değişiklik yapılacağına, eksiklik ve yetersizliklerin nasıl ortadan kaldırılacağına karar verilir (Külahoğlu, 2004). Bu noktada, alan yazında rehberlik programının değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi faydalı olacaktır.

2.8 Ulusal alan yazında yapılan çalışmalar:

Eser'in (2024) ilkököl sınıf rehberlik programının, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimleri üzerine katkısını değerlendirdiği çalışma sonucunda, öğrencilerin empati kurma, sosyal ilişki becerileri, öz farkındalık, bilinçli karar verme, öz deneyim alanlarında gelişim sergilediği görülmüştür.

Karahoğlu ve Semerci'nin (2023) sekizinci sınıf rehberlik ve kariyer planlama dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmasında, öğretmenlerin rehberlik ve kariyer planlama dersi program kazanımlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu, programın uygulanmasına dönük açıklamaların yerinde olduğu, öğrencilerin sürece aktif katılım sağladıkları, fakat süreçte kullanılması gereken materyallerin hazırlanması noktasında zorlandıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada, sürecin daha verimli olması adına, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, rehberlik dersinin önemi ve gerekliliğine ilişkin veli, öğretmen ve idareciler gibi eğitim paydaşlarının da bilgilendirilmesini önerilmiştir.

Kurt ve Torunoğlu'nun (2022) meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda ortaöğretim sınıf rehberlik programının incelendiği çalışmada, programda yer alan amaçların açık ve net bir çerçevede ifade edildiği, anlaşılabilirliğinin yüksek olduğu, sistematik bir şekilde hazırlandığı sonucu görülmüştür. Aynı çalışmada, rehberlik programı için ayrılan haftalık 1 ders saati süresinin yeterli olmadığı, program amaçlarının yeterlik alanları ile uyumlu olduğu, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeterlik alanlarının hazırlanmış olduğu, programda yer alan etkinlikler için ayrılan sürenin (40dk.) yeterli olduğu sonucu görülmüştür. Ancak, etkinliklerin uygulanması sürecinde, gerekli olan öğretim materyallerini temin etme ve ulaşma noktasında öğretmenlerin zorluk yaşadıkları görülmüştür. Programın değerlendirme boyutuna ilişkin olarak ise, ölçme araçları ve değerlendirme kriterlerinin açık, net ve anlaşılabilir olduğu, fakat öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülmesinde, programdaki ölçme araçlarının eksik kaldığı, yeterli olmadığı sonucu görülmüştür.

Ayyıldız'ın (2018) 10.sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine yönelik olarak öğrenci görüşlerini incelediği araştırmasında, 573 onuncu sınıf öğrencisinden, geliştirilen anket yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrencilerin genel olarak rehberlik programında yer alan kazanımlara ulaştıkları sonucu görülmüştür.

Topçu ve Sağlam'ın (2015) araştırmasında, rehberlik programlarının hazırlanması sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasının gerekli olduğu sonucu görülmüştür. Aynı çalışmada bu doğrultuda hazırlanan rehberlik programlarının, okullarda uygulanan rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin gelişimlerine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunabileceği belirtilmiştir.

Can ve Demir'in (2015) sınıf rehber öğretmenlerinin, psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutum ve anlayışlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, rehberlik alanı ile ilgili daha önce hizmet içi eğitim almış olan sınıf rehber öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almayanlara oranla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarının daha pozitif yönde olduğu, ilköğretim kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin, ortaöğretim kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerine göre rehberliğe yönelik olumlu görüşlerinin daha yüksek olduğu sonucu görülmüştür.

Yazgünoğlu ve Demirel (2012) okul psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada, psikolojik danışmanların programı büyük ölçüde yararlı ve olumlu olarak algıladıkları ancak hem psikolojik danışmanlar hem de sınıf rehber öğretmenleri sınıf rehberlik programının yeterli alanları belirlenirken bölgesel farklılıkların yeteri kadar dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca programın en zayıf bulunan yönünün bölgesel farklılıkların dikkate alınmaması olduğu sonucu görülmüştür. Araştırma sonucunda programda yer alan etkinliklerin, kazanımları gerçekleştirmeye uygun olarak hazırlanmış olsa da etkinliklerde kullanılacak öğretim materyallerinin, her bölge için kolay bulunamayabileceği, sınıf rehberliğine ayrılan sürenin yetersiz olduğu, etkinliklerden bazılarının bir ders saatinde yetiştirilemediği ve bazı kazanımları bir ders saatinde kazandırmanın mümkün olmadığı sonucu görülmüştür.

Tüfekçi (2011) kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini incelediği çalışma sonucunda, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenlerinin ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan

sürenin yeterli olması, öğrencilerin etkinlikler konusundaki istekliliği ve kullanılan materyallerin kolayca ulaşılması konusunda daha olumlu düşündükleri sonucu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucuna göre, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenleri rehberlik etkinliklerinin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanabildiğini düşünürken, ilköğretim ikinci kademe sınıf rehber öğretmenleri etkinliklerin kalabalık sınıflarda kolayca uygulanamayacağını düşünmektedir.

Ergüner Tekinalp, Terzi ve Leuwerke (2011), ortaöğretimde görev yapan 94 psikolojik danışman ve ilköğretimde görev yapan 113 psikolojik danışmanla araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, okul psikolojik danışmanların hazırlayıp faaliyete geçirdikleri kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programlarında, hizmet türlerine ayrılan süre, programın uygulama öncesi, uygulanma süreci ve uygulama sonrası değerlendirme kısımlarında ne tür sorun alanlarıyla karşı karşıya geldiklerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, ortaya çıkan veriler doğrultusunda, farklı sınıf seviyesi ve yaş gruplarında bulunan öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçlarının karşılanması noktasında programın olumlu katkı sunduğu sonucu görülmüştür. Yine aynı çalışmada, sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin gereken ilgi ve alakayı sergilemedikleri, programda yer alan etkinliklerin uygulanmasına dönük olarak yeterli beceri ve donanımına sahip olmadıkları da araştırma sonucu elde edilen diğer bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Derebaşı'nın (2011) ortaöğretim on ikinci sınıf rehberlik programının, sınıf rehber öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı araştırmasında, programın hedeflerinin ve kazanımlarının açık ve net bir şekilde yazıldığı ve öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemleri dikkate alınarak hazırlandığı sonucu görülmüştür. Aynı çalışmada, programın etkili ve uygulanabilir olmasının yanında, programın uygulanma safhasında öğretmenlerin zaman zaman problem yaşadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin hem rehberlik programı ve hizmetlerine yönelik eğitim almalarının, programdan alınan verimi artıracabileceği görülmüştür. Program uygulanırken, rehberlik etkinliklerine ayrılan zaman diliminin yeterli olmadığı, etkinliklerin sonunda gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarının eksik ve yüzeysel çerçevede kaldığı da çalışma sonucu ulaşılan diğer sonuçlar arasındadır.

Bardakçı'nın (2011), ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve psikolojik danışmanların gelişimse rehberlik programına yönelik görüşlerini incelediği araştırma sonucunda, her üç grupta yer alan öğretmenler tarafından rehberlik

programında yer alan etkinliklerin, öğrencilere en fazla kişisel-sosyal gelişim alanında katkı sunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada, psikolojik danışmanlar tarafından öğretmenlere, rehberlik etkinliklerine yönelik olarak yardımcı olunduğu, bilgi verildiği görülmüştür. Öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini uygularken, sınıfların kalabalık olması, zamanın yeterli olmaması, fotokopi temini, etkinliklerin değerlendirilmesi noktasında problem yaşama gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Psikolojik danışmanlar tarafından, rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretmen ve idarecilerin durumu önemsemedikleri, iş birliği kurma noktasında uzak davrandıkları yönünde görüş bildirilmiştir.

Nazlı ve Büyükyıkık (2011) çalışmalarında, sınıf rehberlik programı uygulamalarının Van'da bulunan bir köy ilköğretim okulu 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, 12 haftalık sınıf rehberlik programı uygulamaları sonucunda, öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, kendini kontrol etme becerilerinde, öfkenin uygun ifade edilmesi becerilerinde gelişim gözlendiği, saldırgan tutumda bulunma durumlarında azalma olduğu sonucu görülmüştür. Yine aynı çalışma sonucunda, öğrencilerin duygularını tanımlama ve doğru ifade etme, paylaşma ve yardımlaşmanın önemi, arkadaşlık kurma, kurallara uygun davranma noktasında özen gösterme, kendini tanıma ve dinleme, gerekli durumlarda teşekkür etme- özür dileme becerilerinde gelişim olduğu, kısaca 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim alanında pozitif yönde değişim olduğu görülmüştür.

Er ve Nazlı'nın (2010) 2006 yılı MEB ilköğretim Sınıf Rehberlik Programını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına göre değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada anket yolu ile 409 öğretmenden veri toplamışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin MEB sınıf rehberlik programının öğrencilerin gelişim özellikleri ve yaşları dikkate alındığında uygun olduğu, fakat özel hedefleri öğrencilere kazandırma noktasında eksik olduğu yönünde görüş bildirdikleri sonucu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf rehberlik programının içerik olarak sade hazırlanmış, kapsamlı olmasına özen gösterilmiş ve birbirini takip eden, izleyen bir düzlemde hazırlandığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlere göre, MEB sınıf rehberlik programı çok etkili olmamakta, programa bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ayrılan zaman diliminin yetersiz kalmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf rehberlik programlarının kazanımlara ulaşma noktasında problem yaşadığı, programın uygulama sürecinde gereken materyallerin temini noktasında aksaklıkların yaşandığı, değerlendirme faaliyetlerinin ise gerektiği kadar yerine getirilmediği görülmüştür.

Demir (2010) sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberlik hizmetlerine yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, rehberlik anlayış düzeyleri ile rehberliğe yönelik tutum düzeyleri arasında orta düzeyde ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin hem rehberlik anlayış düzeyleri hem de rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ilke ve kavramlarını genel olarak doğru anladıkları ve rehberlik hizmetlerini sunmaları için gerekli olan olumlu tutuma da büyük ölçüde sahip oldukları sonucu görülmüştür.

Taşkaya ve Kurt'un (2010) ilköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği çalışmada ilköğretim okullarında verilmekte olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yetersiz olduğu, her okulda psikolojik danışmanın olmamasının büyük bir eksiklik olduğu, ancak rehberlik hizmetlerinin başta öğrenciler olmak üzere, öğretmen ve veliler açısından da yararlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kılıç (2010), ilköğretim okulu yöneticilerinin, rehber öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinin ve birbirlerinin rehberlik görevleriyle ilgili bilgi düzeylerini ve okul rehberlik çalışmaları hakkındaki görüşlerini incelediği çalışma sonucunda yöneticilerin kendi rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin orta düzeyde, rehber öğretmenlerin kendi rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin orta düzeyin üstünde, sınıf öğretmenlerinin kendi rehberlik görevleri ile ilgili bilgilerinin orta düzeyin altında olduğu görülmüştür. Yine aynı çalışmada yöneticilerin ve sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yeterli ve uygun buldukları rehber öğretmenlerin yeterli ve uygun bulmadıkları sonucu görülmüştür.

Güven'in (2009) ortaöğretim kurumlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin nasıl olduğuna dair yapılan araştırmada, sınıf rehberlik programının uygulanması sonucunda, öğrenciler için faydalı sonuçlar ortaya koyduğu, okul rehber öğretmenlerinin mesleki donanımlarının yeterli düzeyde olduğu ve kendi mesleki gelişimlerini artırma çabası içinde oldukları sonucu görülmüştür. Aynı çalışmada, rehber öğretmenlerin öğretmen ve okul idaresi gibi diğer paydaşlarla kurulan iletişiminin yetersiz olduğu, rehber öğretmeni olmayan pek çok okul bulunduğu ve bu okullarda rehberlik programının uygulanmadığı, sınıf rehberlik programının uygulanma aşamasında eksikliklerin yaşandığı, okul idaresinin okulda yapılan

rehberlik çalışmalarının önemine dönük olarak yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu görülmüştür.

Eşen'in (2009) 10. Sınıf öğrencileri için hazırlanan sınıf rehberlik programının, uygulamada nasıl hayat bulduğunun rehber öğretmenlerin görüşlerine göre incelediği araştırmasında; rehber öğretmenler, kişisel-sosyal gelişim, sorun çözme becerisi kazandırma, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun meslek tercihi gibi alanların sınıf rehberlik programında yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yapılan çalışmada, 10. Sınıf rehberlik programının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve öğrenci merkezli hazırlanmış olması, programın düzenli ve sistematik olması, programın güçlü yönleri, programda yer alan etkinliklerin uygulamada fazla zaman alıyor olması, maddi açıdan ekstra zahmet gerektirmesi programın zayıf yönleri arasında yer aldığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada, programın uygulayıcıları tarafından, yapılan etkinliklerin yararlı olduğuna inanılması gerektiğinin önemli olduğu ve sınıf öğretmenlerinin süreçte daha aktif rol alabilmeleri için bilgilendirilmeleri, gerekirse bu konuda eğitimler almalarının faydalı olabileceği, programın güncelleştirmeye ihtiyaç duyduğu ve programda yer alan etkinliklerin çeşitlendirilmesinin daha faydalı çıktılar verebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıl (2007), psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada, rehberlik etkinliklerinin okullarımızda tam anlamıyla uygulanamadığı, rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde iş birliğinin sağlanamadığı ancak, rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin kendilerinin tanımlarına, okula ve derslere uyumunu sağlamada, motivasyonlarını artırmada, öğrenci ve sorunlarını ortaya çıkarmada yarar sağladığı sonucu görülmüştür. Çalışmada rehberlik etkinliklerinin verimli hale getirebilmek için, iş birliğinin tam anlamıyla sağlanması, psikolojik danışman (rehber öğretmen) sayısının artırılması, öğrenmelerin ciddi anlamda bilgilendirilmeleri, rehber öğretmenlerin daha aktif olmaları ve rehberlik etkinliklerinin sürekli ve etkili olmaları gerektiği sonucu görülmüştür. Yine çalışmada sınıf rehber öğretmenleri tarafından, rehberliğe ayrılan sürenin yeterli olmadığı bu nedenle rehberlik etkinliklerinin amacına ulaşmadığı, yapılan etkinliklerin geriye dönütünün olmadığı, yeni rehberlik programının iyi ama etkinliklerin yetersiz olduğu sonucu görülmüştür.

Yumrutaş'ın (2006) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okuldaki rehberlik faaliyetlerine yönelik algıların ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin fayda sağladığını

düşüncelerine rağmen, yapılan rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde yerine getirilemediği yönünde görüş bildirdikleri sonucu görülmüştür. Aynı çalışmada, öğretmenlerin okulda yürütülen rehberlik hizmetleri içerisindeki rol ve sorumluluklarına dair farkındalıklarının yüksek olduğu ve bu rol ve sorumluluklarını yerine getirirken gereken özen ve çabayı sergilemeye çalıştıkları sonucu görülmüştür.

Avcı'nın (2006) sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, rehberlik programında yer alan etkinliklere katılım sağlayan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlığı kazanma noktasında ilerleme, akademik başarı oranlarında artış, sınav kaygı düzeylerinde azalma olduğu sonucu görülmüştür.

Nazlı'nın (2003) kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programına dair öğretmenlerin görüşlerini incelediği çalışmasında, öğretmenler sınıf rehberlik programının gerekli ve öğrencilere faydalı olduğu, programda yer alan etkinliklerin büyük oranda beklenen hedeflere ulaştığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin rehberlik programı içerisinde kendilerinin önemli bir rolü oldukları bilincinde oldukları görülmüş, okul rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile daha yoğun iletişim kurmaları ve iş birliği yapmalarının da önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çam ve Akbaş'ın (2003) çalışmasında, okul rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri arasında iletişim ve iş birliğinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik çalışmalarının daha verimli olduğu, bu okullarda daha pozitif yönde rehberlik algısı olduğu sonucu görülmüş, bu doğrultuda öğretmenlerin kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programına yönelik olarak eğitim almalarının faydalı olabileceği önerilmiştir.

Ulusal alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, sınıf rehberlik program uygulamalarının öğrencilerin akademik, eğitsel , kişisel-sosyal alandaki gelişimleri üzerinde olumlu yönde katkı sunduğu görülmektedir. Genel olarak programda yer alan kazanımlara dair bilgilerin açık ve net olduğu, öğrencilerin program sonunda beklenen kazanımlara ulaşabildikleri görülmüştür. Rehberlik programlarının uygulanabilir olmasının yanında, öğretmenlerin kalabalık sınıflar, sürenin yetmemesi, materyal temini gibi konularda problem yaşadıkları belirlenmiş. Programların önemi ve uygulanmasına dönük olarak sınıf öğretmeni ve okul idarecilerine yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

2.9 Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalar

Finnerty'nin (2015) yaptığı araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının, eğitim kurumlarında hizmet verdikleri sınıf rehberlik çalışmalarına dönük olarak kendilerini yetkin buldukları ve donanımlı hissettikleri sonucu görülmüş; bununla doğru orantılı olarak okul psikolojik danışmanlarının daha yoğun sınıf rehberlik etkinlikleri yapmaya çalıştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada, ilkokul ve ortaokul düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının, lise düzeyinde çalışan okul psikolojik danışmanlara oranla rehberlik etkinlik uygulamalarına daha yoğun düzeyde mesai harcadıkları sonucu görülmüştür.

Sanni, Mogbo ve Modo'nun (2013) Nijerya'da devlet okulunda eğitim gören 252 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda, okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik çalışmalarından yardım alan öğrencilerin, akademik açıdan daha üst düzey başarı sergiledikleri görülmüştür. Yine bu çalışma sonucunda, her okul bünyesinde görev alan bir okul psikolojik danışmanın bulunmasının önemli olduğu, okul rehberlik çalışmalarından destek alan öğrencilerin kişisel sorunlarının çözülmesi noktasında daha erken davranıldığı, dolayısıyla bu öğrencilerin derslerine daha kolay uyum sağlayarak akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür.

Egbochuku ve Aleude'nin (2009) Nijerya'da 420 ortaokul öğretmeninden topladıkları veriler sonrası ortaya koydukları çalışma sonucuna göre, okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının, okulda uygulanan diğer eğitim programlarına pozitif yönde katkı sunduğu sonucu görülmüştür.

Cheah, Low, Lee ve Kok'un (2012) çalışmalarında, 13 okul psikolojik danışmanı ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin genel çerçevede faydalı sonuçlar sağladığı görülmüştür. Rehberlik hizmetleri kapsamı altında sunulan programların öğrencilerin verimli ders çalışma yöntemlerini öğrenme duygularını fark etme ve doğru ifade etme becerisi kazanma, iletişim becerilerini güçlendirme gibi noktalarda katkı sunduğu sonucu görülmüştür. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının gerekli görülmesi halinde velilere, öğretmenlere, okul idarecilerine ve öğrencilere, okul rehberlik hizmetleri altında sunulan çalışmalar ve programlara dair bilgilendirme yapmaları ve eşgüdümlü çalışılması konusunda teşvik edici tutum sergilemelerinin yapılan faaliyetlerin verimini artırabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Wirth'in (2012) ortaya koyduğu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine dönük olarak hazırlanan sınıf rehberlik programının, öğrencilerin akademik başarı, ergenlik döneminde ihtiyaç duyulan sağlık bilgisi, eğitsel performans üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, sınıf rehberlik programının uygulandığı öğrencilerde sağlıklı yaşam alanında olumlu yönde değişimler gözlenmiş, akademik başarı ve eğitsel performansları üzerinde anlamlı düzeyde ilişki ortaya konamamıştır.

Sculli'nin (2011) ABD'de lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışma sonucunda, lise öğrencilerinin en çok ihtiyaç duydukları rehberlik ihtiyacının kariyer rehberliği alanında, en az ihtiyaç duydukları rehberlik ihtiyacının ise kişisel-sosyal rehberlik alanında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha çok rehberliğe ihtiyaç duydukları alan şu şekilde sıralanmıştır: İlgi ve yetenekleri doğrultusunda yönelebilecekleri meslekler hakkında bilgi sahibi olma, üst öğrenim kurumlarına dair detaylı ve yönlendirici bilgilere ulaşma, meslek grupları için sahip olunması gereken özel beceriler ve ihtiyaçların neler olduğuna dair bilgilenme.

Barrell'in (2009) araştırmasında, ABD'de devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin, kişisel-sosyal rehberlik alanında desteğe duydukları ihtiyacın yoğun düzeyde olduğu görülmüştür. Yine aynı araştırmada, tüm sınıf seviyelerinde, akademik rehberlik alanında duyulan ihtiyacın da üst seviyelerde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Gybers ve Nyutu'nun (2008), Kenya'da yaptıkları çalışma sonucunda, lisede eğitim gören öğrencilerin en fazla ihtiyaç duydukları ihtiyaçların kişisel-sosyal rehberlik alanı, ardından kariyer gelişim alanında olduğu, en az ihtiyaç duydukları rehberlik alanının ise akademik gelişim alanında olduğu görülmüştür. Aluede ve Egbochuku' nun (2009) farklı branş alanlarına sahip 216 öğretmenle yaptıkları görüşmeler sonucu elde ettikleri verilerde, öğretmenlerin rehberlik programları ile yapılan çalışmaların okulun öğretim programına pozitif yönde fayda sağladığı görüşünü benimsedikleri görülmüştür.

Wong (2008) yaptığı araştırmada, okul rehberlik programlarının, öğrencilerin akademik seviyelerinde olumlu yönde katkı sunduğu ve okuldaki eğitimin niteliğini artırdığı görülmüştür.

Gelişimsel sınıf rehberlik programının eğitsel başarı, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında öğrencilerin iyi oluş hallerine olan etkilerini inceleyen Hays (2002), gelişimsel sınıf rehberlik programına etkin bir şekilde katılım gösteren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre iyi oluş

durumlarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmada ayrıca gelişimsel sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler yardımıyla, öğrencilerin akademik çerçevede ve sosyal-duygusal gelişim anlamında daha olumlu ve iyi hissettikleri, programın öğrencilerin gelişimine pozitif yönde katkı sunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Siefer'in (1998) ortaya koyduğu araştırmada, öğrencilerin kişisel-sosyal, kariyer gelişimi ve akademik gelişim alanlarında ilerlemesine katkı sunmak, sosyal becerilerinin gelişimine olumlu etki sağlamak, var olan özel problem ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve çözüm önerisi getirilmesine yardımcı olmak için, okul rehberlik hizmetleri kapsamında okul danışmanları ve öğretmenlerin takım olarak iş birliği içerisinde çalışmalarının elzem olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Gysbers, Lapan ve Sun 'un (1997) ortaya koydukları çalışmada ise, psikolojik danışma ve rehberlik programının uygulandığı okullarda eğitim alan öğrencilerin, diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek notlar aldıkları ayrıca yine bu öğrencilerin gelecek planlama, kariyer, üst öğrenim kurumları hakkında bilgi sahibi olma noktasında tatmin edici ve destekleyici bilgiler aldıkları sonucu görülmüştür.

Borders ve Drury'un (1992) ortaya koyduğu araştırma sonucunda, öğrencilerle gerçekleştirilen grup rehberliği ve bireysel rehberlik çalışmalarının ve sınıf rehberliği uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarında doğrudan etki ettiği, pozitif yönde artış sağladığı görülmüştür. Yine aynı çalışmada rehberlik programlarının uygulamada daha etkili olması için, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci velisi gibi diğer eğitim paydaşlarının da desteğinin alınmasının ve eşgüdümlü çalışmanın önemi vurgulanmıştır.

İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına katkı sunmak, okul başarılarının yükselmesine destek olmak için 'Okul Başarısını Destekleme Programı' adı verilen 10 haftalık sınıf rehberlik programı Anderson ve Gerler (1986) tarafından hazırlanarak deneysel bir çalışma biçiminde uygulanmıştır. Deneysel işlem sonunda öğrencilerin okula yönelik bakış açılarında ve sınıf içi tutumlarında pozitif yönde değişim ve akademik başarılarında artış olduğu görülmüştür.

Uluslararası alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, her okul bünyesinde rehber öğretmen bulunmasının önemli olduğu, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen işbirliğinin önemli olduğu ve bunun yapılan çalışmalardan alınan verimi artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca rehberlik program uygulamalarının öğrenciler üzerinde genel anlamda olumlu yönde katkı sunduğu,

ayrıca okuldaki diğerk eğitim programı uygulamalarını da pozitif yönde etkilediğı belirlenmiştir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, katılımcı grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz süreci açıklanmıştır.

3.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilkökul sınıf rehberlik programını değerlendirmek için nitel yöntemi desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması türlerinde de iç içe geçmiş tek durum deseni tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) durum çalışmasını, ‘niçin’ ve ‘neden’ soruları kapsamında, bir durumun detaylı bir şekilde incelenmesi olarak ifade etmiştir. Chmiliar’ a (2010) göre, durum çalışması, sınırları olan bir olgunun, ne şekilde çalıştığına dair sistematik bir çerçevede bilgi edinmek amacıyla, birden fazla veri kullanılarak o olgunun derin bir biçimde analiz edilmesini içine alan bir yöntem bilim yaklaşımıdır. Durum çalışması, sınırlı bir durumun derinlemesine betimlenmesi ve araştırılmasıdır (Merriam, 2013). Creswell (2007) durum çalışmasını, zamanla sınırlandırılmış bir ya da birden fazla olguyu, görüşme, gözlem, görsel ve işitsel dokümanlar, yazılı raporlar gibi birden fazla veri kaynağını içeren veri toplama araçları yardımıyla, derinlemesine ele alındığı, durum ve bu durumlara ilişkin temaların tanımlamalarla açıklandığı, nitel bir metodolojik yaklaşım olarak açıklamıştır.

Deneysel araştırma yöntemlerinin tersine, durum çalışmalarında karşılaştırma yapılmamakta, derinlemesine keşfetmeye odaklanılmaktadır. Araştırmacı, hipotezi üzerinde kanıtlar sunmaya çalışmak yerine, durumların, sistemlerin kategorilerine tanım bulmaya çalışır (Algozzine & Hancock, 2006). Gerçek hayatta deneysel çalışmalarla ifade edilemeyecek kadar çok müdahale gerektiren ve içinde neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünülen olguları inceleme, keşfetme ve açıklamada durum çalışmaları kullanılmaktadır (Yin, 1984).

Durum çalışmaları iç içe geçmiş çoklu durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni ve bütüncül tek durum deseni olmak üzere dört bölümde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

1.İç içe geçmiş çoklu durum deseni: Birden çok durumun bulunması söz konusudur fakat çalışmaya alınan her bir durum, kendi içerisinde farklı alt tabakalara ayrılarak analiz edilmeye çalışılır. Bu şekilde, ele alınan her bir durum arasında karşılaştırma yapmak daha olanaklı olmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

2.Bütüncül çoklu durum deseni: Kendi başına bütüncül sayılabilecek birden çok durum bulunduğunda bütüncül çoklu durum deseni işe koşulabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

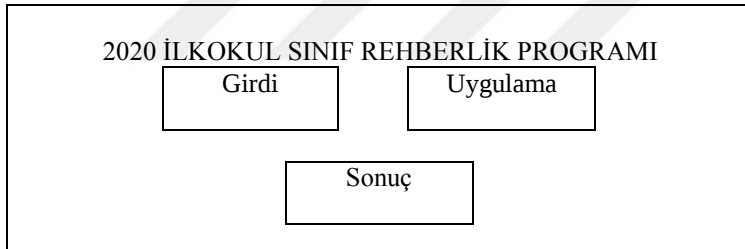
Bütüncül çoklu durum deseninde, her bir durum bütün şeklinde göz önüne alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırmaları yapılır (Yin,2003; Akt. Aytaçlı,2012).

3.İç içe geçmiş tek durum deseni: Tek bir durumun içinde birden çok olgu ya da alt tabaka bulunması durumlarında iç içe geçmiş tek durum deseni uygulanabilir (Yin,2003; Akt. Aytaçlı,2012). Dolayısıyla, birden çok analiz birimi bulunacaktır. Buradaki fark, bir durum çalışmasının araştırdığı durumu, bütün ya da tek bir olgu şeklinde ele almasına ya da bir olay içerisinde oluşabilecek birden çok alt birime doğru yönelmesine dairdir. Bu noktada ele alınan birinci durum olması halinde bütüncül tek durum deseni, ikinci durumun olması halinde ise iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2008).

4.Bütüncül tek durum deseni: Bütüncül tek durum deseni, üç durum ile karşı karşıya geldiği takdirde kullanılır. Birinci, ortaya sunulan bir kuramın kanıtlanması veya aksinin iddia edilmesi gerektiği durumda kullanılır. İkincisi, iddialı ya da standartlara pek uygun olmayan durumların araştırılması noktasında kullanılır. Üçüncüsü ise, diğer araştırmacılar tarafından çalışılmayan durumların incelendiği durumlarda bu desene başvurulur (Yin,1984).

Şekil 3.1

İç içe geçmiş tek durum deseni



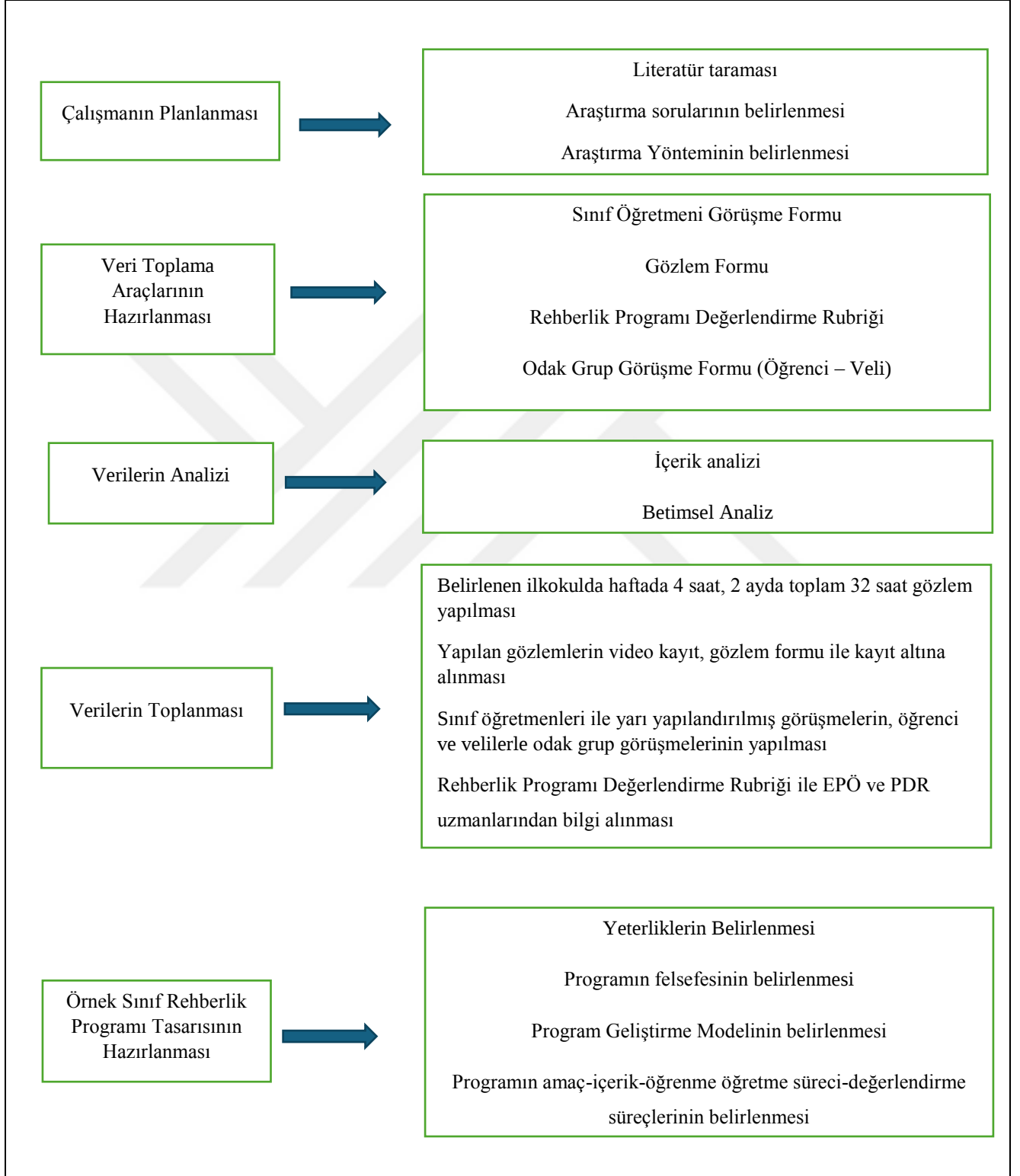
Kaynak: Yin, 2003

Yukarıda yer alan şekil 3.1’de görüldüğü gibi, bu çalışmada ilkokul sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi sürecinde, incelenmesi gereken birden çok alt birim yer aldığı için iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada ilkokul rehberlik programı araştırmacının çalışmanın tek durumunu oluştururken, programın amaç ve içerik öğelerinin etkin bir programda bulunması gereken özellikleri taşıyıp, taşımadığının incelenmesi durumu programın girdi boyutunu, öğretmenlerin yaşantıları ve fikirleri, öğrencilerin yaşantıları, programın eğitsel açıdan değeri ve etkinliği, programın eksik ve güçlü yönleri, programın öğrencilerin gelişim alanlarındaki ihtiyaçları karşılama durumu, programın öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu programın uygulama boyutunu, ölçme değerlendirme

boyutunda etkin bir programda bulunması gereken özellikleri taşıyıp, taşımadığının incelenmesi programın sonuç boyutunu altında bulunan alt birimleri temsil etmektedir.

Şekil 3.2

Çalışma Akışı



Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, araştırma çalışmanın planlaması ile başlamaktadır. Bu adımda literatür taraması yapılmış, araştırma sorularının belirlenmiş, araştırma yöntemine karar verilmiştir. Daha sonra araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları (sınıf öğretmeni görüşme formu, gözlem formu, rehberlik programı değerlendirme rubriği, veli odak grup görüşme formu, öğrenci odak grup görüşme formu) hazırlanmıştır. Ardından verilerin toplanması basamağına geçilmiş, bu adımda belirlen okulda gözlem gerçekleştirilmiş, yapılan gözlemler gözlem formu ve video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Sınıf öğretmeni, öğrenci ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiş, rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman görüşleri alınmış. Verilerin toplanmasının ardından, verilerin analizi betimsel ve içerik analizi yardımı ile analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sonrası ulaşılan bulgular doğrultusunda, rehberlik program tasarısı hazırlanmış. Bu adımda program yeterlilikleri, program felsefesi, program geliştirme modeli, program amaç-içerik-öğrenme, öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının nasıl şekilleneceği belirlenmiştir. Son olarak program tasarısına son şekli verilerek süreç tamamlanmıştır.

Bu doğrultuda, aşağıda araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizi süreçlerine yer verilmiştir.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırma kapsamında iki ayrı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubunun belirlenmesi amaçlı örnekleme yöntemlerinden aşırı – aykırı durum örnekleme yoluyla yapılmıştır. Normal durumlara göre, aykırı durumların çok daha fazla veri sunduğu durumlarda aşırı-aykırı durum örnekleme kullanılmaktadır. Bu örnekleme türünde amaç, incelenen problem durumunun daha derin ve kapsamlı bir çerçevede ele alınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olmaktır (Neuman, 2016). Bu çalışmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir ilkokulda toplanan verilerin daha zengin ve ayrıntılı olacağı düşünülmüş; bu kapsamda, Eskişehir ili merkez ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan bir ilkokulun öğrencileri, sınıf öğretmenleri, velileri araştırmanın birinci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Gözlem yapılan sınıf şubelerinin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, evrendeki bütün öğelerin tüm olası birleşimlerinin, örnekleme bulunabilmesi için eşit düzeyde olasılık söz konusudur (Kerlinger & Lee, 1999). Çoğunlukla bir liste şeklinde hazırlanan örneklem temelinde, araştırmayı yapan kişi her bir öğeye bir sayı verir, ardından öğeleri hazırladığı listeden belirleyebilmek için, rastgele sayı listelerinden ya

da bilgisayar programından yardım alır (Neuman, 2014). Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinin her biri kendi içinde dörder şubeye sahiptir. Tüm sınıfların, kendi şubeleriyle benzer özelliklere sahip olduğu göz önüne alındığında, gözlemin gerçekleştirileceği şubeler, rastgele kura yöntemi ile belirlenmiştir. Gözlemin gerçekleştirildiği katılımcı gruba ait demografik bilgiler Tablo 3.1 'de görülebilir.

Tablo 3.1

Öğrenci Demografik Bilgiler

Cinsiyet Sınıf	Kız	Erkek
1.sınıf	15	12
2.sınıf	18	16
3.sınıf	17	14
4.sınıf	14	12

Tablo 3.1’de gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilere ait demografik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre, birinci sınıflarda on beş kız, on iki erkek öğrenci, ikinci sınıflarda on sekiz kız öğrenci, on altı erkek öğrenci, üçüncü sınıflarda on altı kız öğrenci, on üç erkek öğrenci, dördüncü sınıflarda ise on dört kız öğrenci on iki erkek öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Gözlem yapılacak sınıfların rastlantısal olarak belirlenmesi nedeniyle bu öğretmenler de rastlantısal olarak seçilmiştir.

Tablo 3.2

Sınıf Öğretmeni Demografik Bilgiler

Değişkenler		n
Cinsiyet	Kadın	4
	Erkek	0
Yaş	41 ve üstü	4
Kıdem	11-20	1
	21 ve üstü	3
Eğitim düzeyi	Lisans	3
	Y. Lisans	1
Sınıf mevcudu	21-30	2
	31 ve üstü	2

Tablo 3.2’de yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre, sınıfında gözlem yapılan ve aynı zamanda yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği sınıf öğretmenlerinin tamamının

cinsiyetinin kadın ve kırkı bir yaş üstü olduğu görülmektedir. Bir tanesinin kıdem yılı (11-20) arasında, diğer üçünün (21 ve üstü) yıllarındadır. Üç öğretmenin lisans, bir öğretmen yüksek lisans mezunudur. İki öğretmenin sınıf mevcudu (21-30) arası iken, diğer ikisinin sınıf mevcudunun (31 ve üstü) olduğu görülmektedir.

Ayrı ayrı gerçekleştirilen veli ve öğrenci odak grup görüşmesine katılan bireylerin belirlenmesinde ölçüt(kriter) örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örneklemede, daha önceden belirlenmiş olan birtakım kriterleri karşılayan tüm durumlar üzerinde çalışılır. ölçüt, araştırmayı gerçekleştiren kişi tarafından belirlenir veya halihazırda bulunan ölçütler listesi de süreçte kullanılabilir (Marshall & Rossman, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminde esas önemli olan nokta, belirlenen ve seçilen durumların bilgi verme bakımından zengin bir içeriğe sahip olmasıdır (Marshall, 1996). Bu çalışmada, öğrenci odak grup görüşmesine katılan bireylerin seçilmesi sürecinde, okuma-yazma biliyor olmak, daha doyurucu ve zengin bilgi verecekleri düşünüldüğü için 3.veya 4.sınıf öğrencisi olmak kriterleri ölçüt alınmıştır. Veli odak grup görüşmesine katılan bireylerin seçilmesi sürecinde ise, velilerin çocuklarının sınıf rehberlik programı uygulamalarına katılması ölçütü baz alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan veli ve öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 3.3 ve Tablo 3.4 ‘de görülebilir.

Tablo 3.3

Veli Demografik Bilgiler

Değişkenler		n
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	0
Yaş	31-40	8
Eğitim düzeyi	İlkokul	1
	Ortaokul	2
	Lise	3
	Ön lisans	1
	Lisans	1

Tablo 3.3’de veli odak grup görüşmesine katılan velilere ait demografik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre, veli odak grup görüşmesine katılan bireylerin tamamının kadın ve (31-40) yaş aralığındaki kişiler olduğu görülmektedir. Katılımcılar bir ilkokul, iki ortaokul, üç lise, bir ön lisans ve bir lisans mezunu kişilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.4

Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	Kız	Erkek	3.sınıf	4.sınıf
Cinsiyet	5	5		
Sınıf Düzeyi			5	5

Tablo 3.4'te odak grup görüşmesine katılan öğrencilere ait demografik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde beşer öğrenci olmak üzere toplamda on öğrenci ile görüşmelerin gerçekleştirildiği, öğrencilerin cinsiyet dağılımlarının ise beş kız, beş erkek öğrenci şeklinde olduğu görülmektedir.

İkinci çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamada ölçüt olarak, rehberlik programı değerlendirme rubriği için ulaşılan uzman bireylerin PDR veya EPÖ alanında en az yüksek lisans mezunu olması şartı aranmıştır. İkinci çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.5'te görülebilir.

Tablo 3.5

PDR VE EPÖ Uzmanlarına ait Demografik Bilgiler

Değişkenler		
Cinsiyet	Kadın	8
	Erkek	2
Uzmanlık Alanı	EPÖ uzmanı	5
	PDR uzmanı	5

Tablo 3.5'te Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile görüşü alınan uzmanlara ait demografik bilgiler görülmektedir. Tabloya göre uzmanların cinsiyet dağılımının sekiz kadın, iki erkek, uzmanlık alan dağılımlarının ise beş kişi EPÖ ve beş kişi PDR şeklinde olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında da araştırmacıların konumu çok önemlidir. Araştırmacı iyi bir çalışma yapmak istiyorsa, soruları iyi sormalı ve yanıtları doğru yorumlayabilmelidir. Çalışmasını yaparken kişisel ideolojilerini bir kenara bırakabilmeli, karşı karşıya kaldığı yeni olguları karşısına çıkan güzel bir şans olarak algılayabilecek derecede esnek bir bakışa sahip olmalıdır. Yin (1984), veri toplamada altı farklı kaynaktan söz etmektedir. Bahsi geçen bu kaynaklar görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem, yazılı-sözlü dokümanlar, arşiv belgeleri, teknolojik unsurlar gibi fiziksel içerikli kanıtlar olarak ifade edilmiştir. Bu kaynakların çoğundan, yalnız durum çalışmalarında değil, pek çok araştırma yönteminde de yararlanılmaktadır. Durum çalışmalarında, bu kaynaklardan farklı olarak, etkin veri elde etmek amacıyla, ispat zinciri yapma, veri tabanı var etme, birden fazla veri kaynağı kullanma gibi stratejilerden de faydalanılabilir. Birden fazla veri kaynağı kullanmak, aynı zamanda yapılan çalışmanın geçerliği ve güvenilirliğine katkı sunacaktır. Ek olarak, çoklu veri kaynağı kullanımı, üzerinde çalışılan araştırmaya dair daha zengin bir veri tabanı meydana getirme ve

elde edilen sonuçlara daha geniş bir perspektiften bakmaya destek olmaktadır. Toplanan verilerin, organize edilmiş bir formata dönüştürülmesi ve doküman şekline getirilmesi süreci veri tabanı oluşturma olarak ifade edilmektedir. Bazı durumlarda, topladığımız saf veriler, o an herhangi bir anlama gelmeyebilir ancak, oluşturulan bir veri tabanı yardımıyla, toplanan bulgular daha rahat anlamlandırılıp yorumlanabilir ve çalışmanın daha sistematik bir düzlemde ilerlemesine katkı sunar. İspat zinciri, yapılan araştırmanın, süreçte yer alan aşamalarının birbiri ile ne şekilde bağlantılı olduğunu gösterir. Hedef, alt problemlerden, sonuç bölümüne ne şekilde varıldığını açıklayan bir örüntü ortaya koymaktır. Elde edilen verilerin, ne şekilde ve hangi durumlarda toplandığına yönelik açıklamalar sunabilir (Yin, 1984).

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak gözlem formu, yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni görüşme formu, odak grup görüşmesi formu (veli-öğrenci), rehberlik programı değerlendirme rubriği kullanılmıştır.

3.3.1 Gözlem Formu

Herhangi bir durum ya da olguya dair doğrudan veri toplamak amacıyla yapılan gözlem, gözlenen duruma ilişkin detaylı ve derin bilgi toplamaya yarayan bir tekniktir (Uşun, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinde gerçekleştirilen gözlem ile duruma ilişkin nicel bilgi toplamak değil, çalışma konusu olan duruma yönelik ayrıntılı açıklama yapmak amaçlanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Eisner'in program değerlendirme modelinin esas noktası, programa ilişkin bütün durumların bütüncül bir resmini çizmektir. Bu kapsamda, bu çalışmanın amaçları doğrultusunda, gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler sırasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen bir gözlem formu hazırlanmıştır. Bu kapsamda alan yazın taranmış ve rehberlik dersi uygulamalarının gözlenmesine ilişkin Giriş, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme olmak üzere 3 ana başlıkta, toplamda 22 maddeden oluşan, araştırmacının Her Zaman Gözlendi, Çoğunlukla Gözlendi, Ara sıra Gözlendi, Hiç Gözlenmedi şeklinde işaretleme yapabileceği bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu 6 EPÖ ve RPD alan uzmanın görüşüne sunulurken gelen öneri ve düzeltmeler ile forma son hali verilmiştir. Gözlem formu EK-1'de görülmektedir. Gözlem formları durum çalışmalarında, veri analizi ve çalışmanın sonunda gerçekleştirilecek raporlama için durumların geniş bir çerçevede kaydını tutması amacıyla araştırmacıya gözlemi yaparken yardımcı olmaktadır (Stake, 1995).

3.3.2 Sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu

İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanma süreci hakkında veri toplamak amacıyla sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı, çalışması kapsamında sormayı planladığı soruları içeren görüşme planını hazırlamasına rağmen, görüşme esnasında süreçte yaşanan akışa göre, hazırlanan sorularda esneklik yapılabilir. Araştırmacı görüşmeyi gerçekleştirirken sorular üzerinde küçük değişimlere gidebilir ya da alt soru ekleyerek görüşmecinin daha fazla açıklama yapmasına destek olabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların sınıf düzeyleri, gelişim ve yeterlik alanları, etkinlik süresi, kullanılan araç-gereçler, programın uygulama basamakları, kazanımların değerlendirilmesine yönelik sorular çerçevesinde alan yazın taranarak hazırlanmıştır. Görüşme formu 13 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formları için uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilmiştir. Hazırlanan form 6 uzmanın görüşüne sunularak gelen öneri ve düzeltmeler ile son haline kavuşturulmuş ve son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni görüşme formu EK-2’de görülmektedir.

3.3.3 Veli ve öğrenci odak grup görüşme formu

Bu çalışmada görüşme ve gözlem verilerinden elde edilen bilgilere ek olarak öğrenciler ve veliler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Krueger ve Casey (2014), bireylerin fikirlerini herhangi bir sınırlama olmadan aktarabilecekleri bir ortamda, öncesinde hazırlanmış tartışmalar şeklinde ifade etmelerini odak grup görüşmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca odak grup görüşmesinde, katılımcı bireyler diğer kişilerin cevaplarını ve tepkilerini de görebildikleri için, bu noktadan hareketle kendi cevaplarına da ekleme yapabilirler (Patton, 2002). Burada amaç belirli hedef doğrultusunda katılımcı kişilerin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde öğrenebilmektir. Öğrenci ve veliler için ayrı ayrı hazırlanan Odak grup görüşme formlarında öğrencilere, rehberlik derslerine yönelik görüşleri, rehberlik etkinliklerinin gerçekleştiği sınıf ve fiziksel ortam, süreçte neler öğrendikleri, uygulayıcı öğretmenin tutumu ile ilgili düşüncelerini ortaya koymaya yönelik, velilere ise rehberlik derslerine yönelik görüşleri, öğrencilerdeki olası değişimler ve ebeveyn olarak önerilerini almaya yönelik sorular sorulmuştur. Öğrenciler için hazırlanan form 11, veliler için hazırlanan form 4 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan odak grup görüşme soruları 6 uzmanın görüşüne sunulmuş ve gelen

öneri ve düzeltmeler ile son şekli verilmiştir. Veli ve Odak Grup Görüşme Formları EK-3 ve EK-4’de görülmektedir.

3.3.4 Rehberlik programı değerlendirme rubriği

Eğitsel Eleştiri Program Değerlendirme Modeli’ ne göre, programı değerlendirebilmek için, alanda uzman kişilerin programı analiz etmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından program değerlendirmesine yönelik olarak rehberlik programı değerlendirme rubriği hazırlanmıştır. Rubrik, programın gelişim ve yeterlik alanlarına uygunluğu, amaç/kazanımların ifadesi ve dağılımı, içeriğin hazırlanması, kullanılan yöntem ve stratejilerin uygunluğu, önerilen öğretim materyalleri ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygunluğu ve öneriler, uygulanması sonucunda öğrenciden beklenenler, uygulanması sürecinde öğretmenden beklenenler, programın güçlü-zayıf yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik 42 soru ve Giriş, Amaç, İçerik, Öğrenme-Öğretme Süreci, Değerlendirme olmak üzere 5 ana başlıktan oluşmaktadır. Rubrikte araştırmacının Evet, Hayır, Kısmen şeklinde işaretleme yapabileceği ve isteğe bağlı görüş ekleyebileceği 38 adet madde ve 4 tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan rubrik için 6 uzmanın görüşüne başvurulmuş gerekli öneri ve düzeltmeler ile son şekli verilmiştir. Rehberlik programı değerlendirme rubriği EK-5’de görülmektedir.

3.5 Veri toplama süreci ve analizleri

Nitel araştırma yöntemlerinde gerçekleştirilen görüşme, gözlem ve incelenen dokümanlar yardımıyla veriler elde edilmektedir (Creswell,2007). Ulaşılan verilerle, araştırılan durumun detaylı ve kapsamlı çerçevede betimlemesinin yapılması gerekmektedir. Var olan bir durum üzerinde detaylı betimleme yapabilmek için, birden fazla veri toplama aracı beraber işe koşulmalıdır. Durum çalışmalarında, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmak adına çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılması oldukça önemlidir (Yin,2009). Gözlem, durum çalışmalarında birincil veri kaynağı olarak kullanılmaktadır (Ersoy, 2006). Bu doğrultuda, bu araştırmanın temel veri toplama aracı gözlemdir. Gözlem veri toplama aracına ek olarak, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, rehberlik programı değerlendirme rubriği süreçte kullanılmıştır. Araştırma sorularına cevap aramak amacıyla hazırlanan veri toplama araçları ve uygulama zamanları Tablo.3.6’da görülebilir.

Tablo 3.6*Araştırma Soruları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analiz*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları	Uygulanma Zamanı	Veri Analizi
1.Girdi boyutunda; 1.1. İlkokul sınıf rehberlik programı, amaçlar kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmaktadır mı? 1.2. İlkokul sınıf rehberlik programı, içerikler kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmaktadır mı?	Yarı Yapılandırılmış Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	10.06.2022	İçerik analizi
	Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği	02.06.2022-05.09.2022	İçerik analizi Betimsel Analiz
2.İşlemler boyutunda; 2.1. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanma süresi, sıklığı ve öğrenci devamlılığı durumu nasıldır? 2.2. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretim materyalleri ve kaynakların kullanımı nasıldır? 2.3. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde sınıf içi etkileşim, iletişim, derse katılım durumu nasıldır?	Gözlem Formu	05.04.2022-03.06.2022	Betimsel Analiz
	Video kayıtları	05.04.2022-03.06.2022	İçerik analizi
3.Sonuç boyutunda; İlkokul sınıf rehberlik programı, ölçme ve değerlendirme kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmaktadır mı?	Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği	02.06.2022-05.09.2022	İçerik analizi Betimsel Analiz
4.İlkokul sınıf rehberlik programının eksik ve güçlü yönleri nelerdir?	Yarı Yapılandırılmış Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	10.06.2022	İçerik analizi
	Odak Grup Görüşme Formu (Öğrenci)	13.06.2022	İçerik analizi
	Odak Grup Görüşme Formu (Veli)	08.06.2022	İçerik analizi
	Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği	02.06.2022-05.09.2022	İçerik analizi Betimsel Analiz
	Gözlem Formu	05.04.2022-03.06.2022	Betimsel Analiz
5.Hazırlanacak olan örnek ilkököl sınıf rehberlik programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları nasıl olmalıdır?	Yarı Yapılandırılmış Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	10.06.2022	İçerik analizi
	Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği	02.06.2022-05.09.2022	İçerik analizi Betimsel Analiz

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi programın girdi boyutunda incelenmesi için, yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni görüşme formu, rehberlik programı değerlendirme rubriği, işlemler boyutu için gözlem formu ve video kayıtları, sonuç boyutu için rehberlik programı değerlendirme rubriği kullanılmıştır. Programın eksik ve güçlü yönlerini araştırmak için yarı yapılandırılmış

sınıf öğretmeni görüşme formu, rehberlik programı değerlendirme rubriği, Odak Grup Görüşme Formu (Öğrenci), Odak Grup Görüşme Formu (Veli) ve Gözlem Formu kullanılmıştır. Hazırlanacak örnek program tasarısının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik olarak ise yarı yapılandırılmış sınıf öğretmeni görüşme formu ve rehberlik programı değerlendirme rubriği kullanılmıştır.

3.5.1 Gözlem ve video kayıtları

Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na gerekli başvurular yapıldıktan sonra, etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır. Alınan izin belgeleri EK-6 ve EK-7'de görülmektedir. Alınan izinler sonrası, araştırmanın yürütüleceği ilkokulda, gözlem yapılacak sınıflar belirlenmiştir. Gözlem yapılacak sınıflardaki öğretmenlerden gönüllü katılım formu ve öğrenci velilerinden veli izin formu alınmıştır. Alınan izinler sonrası birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda rehberlik saatleri için yapılacak olan gözlem başlamıştır.

Video kayıtları ve katılımcı gözlem için 01.03.2022-25.03.2022 tarihleri arasında bir aylık süre deneme çekimleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan deneme çekimleri ile, öğretmen ve öğrencilerin sınıf atmosferinde farklı bir katılımcının bulunmasına ve ders yapılırken kamera ile kayıt altına alınmasına alışabilmeleri ve doğal ortamın sağlanabilmesi hedeflenmiştir. Deneme süresinin ardından, öğrencilerin sınıflarında video çekimi ile gözlemlenebilmesi için doğal ortamın yakalandığını gözlenmiştir. Ardından veri toplama işlemi başlamış; araştırmanın veri analizi sürecinde kullanılacak olan toplam otuz iki saat süren iki aylık gözlem süreci tamamlanmıştır. Veri doyumuna ulaşıldıktan sonra, kayıt süreci sonlandırılmıştır. Video çekimleri, araştırmacının ders öncesi hazırladığı tripod ve Iphone11 telefon yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Deneme amaçlı yapılan video çekimleri birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların hepsinde dörder saat olmak üzere toplam on altı saatte gerçekleştirilmiştir. Bu çekimler, veri analiz sürecinde kullanılmamıştır. Deneme çekimleri sonrası, 05.04.2022-03.06.2022 tarihleri arasında sekiz hafta boyunca araştırmacı tarafından katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Araştırmacı, belirlenen sınıflarda derslere girmiş, derslerde video çekimlerini gerçekleştirmiş, daha sonra gerçekleştirilen video kayıtlarını izleyerek öncesinde hazırlanmış gözlem formuna gözlemlerini işlemiştir. Alınan video kayıtlarının tarih ve süreleri Tablo 3.7' de gösterilmiştir.

Tablo 3.7*Video kayıt tarih ve süreleri*

Haftalar	Sınıf	Tarih	Süre
Deneme haftası kayıtları	1/D	08.03.2022	40 dk.
		15.03.2022	40 dk.
		22.03.2022	40 dk.
		29.03.2022	40 dk.
	2/B	09.03.2022	40 dk.
		16.03.2022	40 dk.
		23.03.2022	40 dk.
		30.03.2022	40 dk.
	3/A	10.03.2022	40 dk.
		17.03.2022	40 dk.
		24.03.2022	40 dk.
		31.03.2022	40 dk.
	4/D	11.03.2022	40 dk.
		18.03.2022	40 dk.
		25.03.2022	40 dk.
		01.04.2022	40 dk.
Birinci Hafta	1/D	05.04.2022	40dk
	2/B	06.04.2022	40dk
	3/A	07.04.2022	40dk
	4/D	08.04.2022	40dk
İkinci Hafta	1/D	19.04.2022	40dk
	2/B	20.04.2022	40dk
	3/A	21.04.2022	40dk
	4/D	22.04.2022	40dk
Üçüncü Hafta	1/D	26.04.2022	40dk
	2/B	27.04.2022	40dk
	3/A	28.04.2022	40dk
	4/D	29.04.2022	40dk
Dördüncü Hafta	1/D	03.05.2022	40dk
	2/B	04.05.2022	40dk
	3/A	05.05.2022	40dk
	4/D	06.05.2022	40dk
Beşinci Hafta	1/D	10.05.2022	40dk
	2/B	11.05.2022	40dk
	3/A	12.05.2022	40dk
	4/D	13.05.2022	40dk
Altıncı Hafta	1/D	17.05.2022	40dk
	2/B	18.05.2022	40dk
	3/A	19.05.2022	40dk
	4/D	20.05.2022	40dk

[Tablo 3.7 (Devam) Video kayıt tarih ve süreleri]

Haftalar	Sınıf	Tarih	Süre
Yedinci Hafta	1/D	24.05.2022	40dk
	2/B	25.05.2022	40dk
	3/A	26.05.2022	40dk
	4/D	27.05.2022	40dk
Sekizinci Hafta	1/D	31.05.2022	40dk
	2/B	01.06.2022	40dk
	3/A	02.06.2022	40dk
	4/D	03.06.2022	40dk

Gerçekleştirilen her gözlem sonrasında, gözlemin yapıldığı süre boyunca kayıt altına alınan video çekimleri incelenerek, gözlem verileri gözlem formuna ardından da bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan gözlemler için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından deneme çekimleri dışında kayıt altına alınan otuz iki adet video kaydının hepsi veri analiz sürecine dahil edilmiştir. Tüm video kayıtları tek tek izlenerek, her birinin dökümü çıkartılmıştır. Dökümü gerçekleştirilen video kayıtlarının, süreçte bir uzman tarafından kontrolü yapılmış ve yapılan betimlemelerin video kayıtları doğrultusunda yapıldığı belirlenmiştir. Video kayıtlarının analiz sürecinde, tema ve alt temalar belirlenirken, öğrenci, öğretmen ve veli ifadelerinden doğrudan alıntılar yardımıyla desteklenmiştir. Bu süreçte NVivo9 nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Analiz sürecinde, öğretmen ve öğrencileri birer kod isim verilmiştir. Verilen bu kod isimler ise şu şekildedir:

- | | |
|------------------------|---|
| 1.sınıf öğretmeni. :T1 | 1. Sınıf öğrencileri:B1, B2, B3,.....,B30 |
| 2.sınıf öğretmeni. :T2 | 2. Sınıf öğrencileri: İ1,İ2,İ3,.....İ30 |
| 3.sınıf öğretmeni. :T3 | 3. Sınıf öğrencileri: Ü1,Ü2,Ü3,.....Ü30 |
| 4.sınıf öğretmeni. :T4 | 4. Sınıf öğrencileri: D1,D2,D3,.....D30 |

3.5.2 Görüşmeler

Gözlem yapılan sınıflarda bulunan sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, gönüllü öğrenci velileri ve üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören gönüllü öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci sınıfların kendini ifade etme

yetilerinin zayıf olacağı düşünülerek öğrenci odak grup görüşmesine alınmamışlardır. Tüm görüşmeler sessiz olması ve katılımcı bireylerin kendilerini rahat hissetmeleri açısından ayrı ayrı okul rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 4 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenci odak grup görüşmesi 10 kişi, veli odak grup görüşmesi ise 8 kişiden oluşmaktadır. Görüşmeler öncesi katılımcılardan alınan yazılı sözleşmeye ek olarak sözlü izinleri de alınmıştır. Alınan izinler sonrası, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler gerçekleştirilirken, hazırlanan sorular tek tek katılımcılara sorulmuştur. Katılımcının soruları anlamadığı noktalarda, araştırmacı anlam bütünlüğünü bozmadan soruları farklı şekillerde tekrar etmiştir. Süreçte katılımcılara isimleri ile hitap edilmeye özen gösterilmiştir. Yapılan odak grup görüşmeleri yaklaşık 25-30 dk. arası, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ise 20-25 dk. arası sürmüştür.

Yapılan öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinin ses kayıtları tek tek dinlenerek dökümü yapılmış ve 156 dakikalık ses kaydı hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Analiz sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Dökümü çıkartılan verilerin alt temaları ve kodları ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra kodların alt temaları, alt temaların ise ana temaları belirlenmiştir. Hazırlanan alt tema, kod ve temalar üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise, tema, alt tema ve kodlardan çıkartılan verilerin tanılaması ve yorumlaması yapılmıştır. Tema, alt tema ve kodların doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmesi sağlanmıştır.

Yapılan öğretmen, öğrenci ve veli görüşmelerinin dökümü çıkartılırken, benzer ifadeler arasında sınıflandırmalar yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştiği katılımcı gruptaki her bir bireye kod (Öğretmen: T1, Veli: P1, Öğrenci: S1...) verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrası, ortaya çıkan cümlelerde bulunan benzer kavramlar sınıflandırılmış ve gruplarına uygun bir şekilde temaları belirlenmiştir.

3.5.3 Rehberlik programı değerlendirme rubriği

İlkokul sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi için hazırlanan ve uzman görüşü alındıktan sonra son şekli verilen Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği, en az yüksek lisans derecesine sahip Eğitim Programları ve Öğretim alanında beş, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında beş uzman olmak üzere toplamda on uzmana mail yoluyla gönderilerek programa yönelik değerlendirmeleri alınmıştır.

Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile toplanan verilerin analizinde açık uçlu sorular için içerik analizi, kapalı uçlu sorular için ise betimsel analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

Rubrikte giriş boyutu on beş, amaç boyutu dokuz, içerik boyutu dört, öğrenme-öğretme süreci boyutu sekiz, değerlendirme boyutu iki olmak üzere toplam beş boyut ve otuz üç alt madde yer almaktadır. Alt maddeler, her biri ele alındığı kendi boyutu altında tablolştırılmış, alt maddelere verilen evet, hayır, kısmen cevaplarının frekansları çıkartılmıştır. Daha sonra her bir boyutun kendi altında yer alan alt madde frekansları ile yorumları yapılmış ve analizleri gerçekleştirilmiştir.

Rubrikte programın güçlü ve zayıf yönleri, programa dair önerileri içine alan dört açık uçlu soru yer almaktadır. Bu açık uçlu sorular kendi içerisinde tema ve alt temalarına ayrılmıştır. Ortaya çıkartılan tema ve alt temalar üzerinde tekrar düzenlemeler yapılarak, çıkan verilerin tanılması ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Tema ve alt temaların doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmesi sağlanmıştır.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmak amacıyla Guba & Lincoln (1985, Akt. Bassey,1999), durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak adına yapılması gerekenleri özetledikleri madde adımları izlenmiştir. Bu maddeler şu şekildedir:

- Uzun bir süre, veri kaynakları ile çalışma gerçekleştirme:
- Araştırılan olguya dair açığa çıkan olguları, çalışma sürecinde devamlı olarak gözlemleme
- Elde edilen ham verilerin, toplanan kaynaklardan kontrol edilmesi (örnek: yazılı dökümü çıkartılan görüşme belgelerinin, görüşme yapılan bireyle beraber tekrar gözden geçirilmesi)
- Araştırmayı yapan kişiden farklı olarak, başka bir kişinin elde edilen verileri, bulguları teyit etmesi
- Çalışma sonunda oluşan araştırma raporunun, okuyucu kitlenin verilerin güvenilir olduğu noktasında ikna olacak düzeyde detaylı, ayrıntılı olması
- Toplanan ham verilerin, analitik tanımlamalara evrilmesine yetecek düzeyde çeşitli veri kaynağı ya da yöntemler kullanılması
- Çalışma sonunda hazırlana araştırma raporunun, denetleme yolu yeterince açık olması (Benzer bir araştırma ya da aynı çalışmayı yapacak başka bir araştırmacıya,

sonuçların doğrulanmasına yardımcı olacak sistematik çerçeveyi detaylıca anlatma)

Bu maddeler ışığında, araştırmacı veri toplama aşamasında gözlem yaptığı sürede iki ay boyunca veri kaynakları ile zaman geçirmiştir. Bu süre içerisinde yapılan gözlemlerini video kaydına almış, araştırılan konuya yönelik gözlemlerini sürdürmüş; ve gözlem formları ile gözlemlediği olguların kayıtlarını tutmuştur. Araştırmacının ulaştığı bulguların, eğitim programları ve öğretim alanında uzman bireyler tarafından kontrol edilmesi istenmiştir. Çalışmasının sonunda, araştırma raporunda veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplama ve analiz sürecine dair detaylı açıklamalar sunulmuştur. Araştırma sürecinde, birden fazla veri toplama aracı (video kaydı, gözlem formu) ve farklı analiz yöntemleri (betimsel analiz, içerik analizi) kullanılmış, bu şekilde ulaşılan ham veriler üzerine yapılacak açıklama ve tanımlamaların daha güvenilir olması sağlanmıştır. Araştırmanın sonunda, tüm çalışma boyunca gerçekleştirilen tüm basamaklar adım adım açıklanmış ve detaylıca aktarılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına katkı sunmak amacıyla Gözlem Formu ve Video analizleri için, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği görüş birliği formülü kullanılmış, eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir birey tarafından, gözlem verilerinin gözlem dersine göre analiz edilmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzman arasında, ulaşılan bulgulara dönük olarak Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre görüş birliği oranı, Gözlem Formu için; Etkinlik adımları teması'nda %95, Öğrenme-öğretme süreci teması'nda %94, Öğrenci yaşantıları teması'nda %92 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır. Benzer şekilde ulaşılan bulgular ışığında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü doğrultusunda görüş birliği oranı, Video analizleri için; Sosyal-Duygusal Gelişim teması'nda % 93, Öğrenme-Öğretme Süreci teması'nda % 94 düzeyinde görüş birliğine varılmıştır. Sonuç olarak, araştırmanın geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Görüşme verilerinin, geçerlik ve güvenilirliğine katkı sunmak amacıyla Lincoln ve Guba' nın (1985) önerdiği inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik kavramları baz alınmıştır. İnandırıcılık anlamında, araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmelerinin dökümlerini yazıya aktarıldıktan sonra, dökümler ilgili katılımcılara gönderilerek kendi ifadelerini kontrol etmeleri sağlanmıştır. Buna ek olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan tema ve alt temalara yönelik veriler uzmanlara gönderilerek, uzmanların verilerin uygunluğuna yönelik fikirleri alınmıştır. Son olarak, ilgili tema ve alt temalar katılımcı gruptan alınan doğrudan alıntılar ile desteklenerek, çalışmanın tüm süreci ayrıntılı

bir çerçevede aktarılmıştır (Adıgüzel, 2019). Aktarılabilirlik bağlamında, çalışma grubunda yer alan katılımcılara dair veriler ayrıntılı bir çerçevede belirtilmiştir. Güvenirlik ve teyit edilebilirlik için ise, araştırmacı, görüşmelerin gerçekleştirildiği tüm süreci net ve açık bir çerçevede araştırma raporunda açıklamıştır. 18.01.2024, 04.06.2024 ve 03.06.2023 tarihlerinde gerçekleştirilen tez inceleme komitesinde yer alan uzmanlar tarafından, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, veri analizi ve ulaşılan bulguların kontrolü gerçekleştirilmiştir. Yine süreçte, elde edilen görüşme verilerinin analizine yönelik olarak Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] formülü ile, uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacı tarafından analizleri yapılan görüşmelere ait kodlamalar kontrol edilmesi için uzmanlara gönderilmiştir. Araştırmacı analizlere dönük olarak kendi kodlamalarını da öncesinde gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmada Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik hesaplama formülü ile veli görüşmelerinin güvenirliliği %94, öğrenci görüşmelerinin güvenirliliği %93, sınıf öğretmenlerinin görüşmelerinin güvenirliliği %96 olarak belirlenmiş ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.

Rehberlik programı değerlendirme rubriği'nin, geçerlik ve güvenirlilik çalışması için de Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir kişiden, araştırmacı tarafından belirlenen rubrik boyutları, alt maddeleri ve temalarının doğruluğunun ve kapsamının kontrol edilmesi istenmiştir. Araştırmacı ve uzman arasında bulgular üzerinde varılan görüş birliği %90 hesaplanmış; %70 ve üzeri sonuçların yeterli kabul edildiği (Miles ve Huberman, 1994) göz önüne alındığında, araştırma verilerinin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3.7 Araştırmacının rolü

Araştırmacı, psikojik danışmanlık ve rehberlik lisans, eğitim programları ve öğretim yüksek lisans programından mezun olmuştur. Yüksek lisans tezinde, ilkokul öğrencilerinin internet bağımlılığı sürecine yönelik çalışmalar yapmıştır. Araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nda 14 yıldır rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır; bu doğrultuda kendisinin rehberlik programlarının uygulanma sürecinde yaşanan durumları uzun yıllar yakından görebilme olanağı olmuştur. Bu tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen tüm alanyazın taramaları, nitel veri toplama araçlarının hazırlanması/geliştirilmesi, verilerin toplanması ve veri analiz sürecine dair yapılan bütün çalışmalar tez danışmanının önderliğinde, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, süreçte katılımcı gözlemci olarak yer almış; yapılan sınıf içi gözlemler ve alınan video kayıtları esnasında, otantik bir sınıf ortamının

sağlanması ve öğrencilerin video kaydına alışabilmesi yönünde çaba harcamaya özen göstermiş. Yine süreç sonunda yapılan görüşmeler esnasında, katılımcı grubu yönlendirici sorular sormaktan kaçınmış, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerine yardımcı olarak, programa dair görüşlerini özgürce ifade etmelerine özen göstermiştir.

3.8 Etik süreçler

Araştırmacı, araştırmayı gerçekleştirdiği tüm süreçlerde etik ilkelere dikkatle uymuştur. Araştırmaya başlamadan önce, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 28.03.2023 tarihli 503369 protokol numaralı izin alınmıştır. İlgili karar EK-7'de sunulmuştur. Ardından 28.04.2023 tarihinde, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma uygulama izni alınmıştır. Araştırma uygulama izni EK-6'da yer almaktadır. Araştırmacı tarafından, tüm süreçte katılımcı grubun haklarını belirten onam formları hazırlanmıştır. Araştırma sürecine katılımın gönüllülük temeline dayalı olduğu ve kişisel verilerin titizlikle saklanacağı katılımcı gruba tüm süreç boyunca belirtilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, 2020 yılı İlkokul sınıf rehberlik programının Eisner’ ın Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile Stake’in Uygunluk-Olasılık Modelinin birlikte ele alındığı model çerçevesinde değerlendirilmesine yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda, çalışmanın her bir araştırma sorusuna dönük olarak, elde edilen araştırma bulguları sunulacaktır.

4.1 Programın Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın girdi boyutu ile ilgili olarak “İlkokul sınıf rehberlik programı, amaçlar kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?” birinci ve “İlkokul sınıf rehberlik programı, içerikler kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?” ikinci alt sorusu bağlamında yanıtlar aranmıştır. Aşağıda ilgili başlıklar altında bulgular sunulmuştur.

4.1.1 Araştırmanın birinci alt sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriğine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna yanıt vermek amacıyla rehberlik programı değerlendirme rubriği ile veriler toplanmıştır. Rehberlik programı değerlendirme rubriğindeki kapalı uçlu sorular betimsel analiz yöntemi ile, açık uçlu sorular ile içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilgili başlıklar altında ulaşılan bulgular sunulmuştur. Analiz sonucunda Programın Altyapısı boyutuna dair elde edilen bulgular Tablo.4.1’de, Programın Amacı boyutuna dair elde edilen bulgular ise Tablo. 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Program Altyapısı Boyutu ve Frekansları

1.Tema: Program Altyapısı	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programında, program geliştirme sürecinde yer alan komisyon üyeleri açık bir şekilde belirtilmiştir.	-	10	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar açık bir şekilde belirtilmiştir.	8	-	2
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel aldığı eğitim felsefesi belirtilmiştir.	1	1	8
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel alındığı model açık bir şekilde belirtilmiştir.	2	6	2
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın genel amaçları açık bir şekilde belirtilmiştir.	9	-	1
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın yeterlikleri açık bir şekilde belirtilmiştir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel aldığı gelişim açık bir şekilde belirtilmiştir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın hazırlanma sürecinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları açık bir şekilde belirtilmiştir.	1	8	1

[Tablo 4.1 (Devam) Program Altyapısı Boyutu ve Frekansları]

1.Tema: Program Altyapısı	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın nasıl uygulanacağına ilişkin ilkeler açık bir şekilde belirtilmiştir.	8	1	1
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın yapısı açık bir şekilde belirtilmiştir.	7	-	3
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın vizyonu, misyonu ve değerleri açık bir şekilde belirtilmiştir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel alındığı kök değerler ve karakter güçleri açık bir şekilde belirtilmiştir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel ilkeleri açık bir şekilde belirtilmiştir	10	-	-

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi Program altyapısı boyutu altında, 14 maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, ilkokul sınıf rehberlik programının hazırlık aşamasında bulunan komisyon üyelerinin kimlerden oluştuğuna dair açıklamanın (f=10) yapılmadığı belirtilmiştir. Programın uygulanma sürecindeki unsurların (f=8), programın genel amaçlarının (f=9), programın uygulama ilkelerinin (f=8), program yapısının (f=7) büyük ölçüde açıklandığı söylenebilir. Buna ek olarak program yeterlikleri (f=10), programın gelişim alanları (f=10), programın vizyon, misyon ve değerleri (f=10), programın temel ilkeleri’ ne (f=10)dair yapılan açıklamaların ve bilgilendirmelerin program içerisinde yer aldığı belirtilmiştir.

Yine ilkokul sınıf rehberlik programının hangi program geliştirme modeli çerçevesinde hazırlandığına dair programda bilgilendirmenin yer almadığı (f=6), ihtiyaç analizi sürecinde yapılan çalışmaların neler olduğuna dair ayrıntılı açıklamaların yer almadığı (f=8), programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin yer alan bilgilerin çok yeterli olmadığı (f=6) söylenebilir.

Rehberlik programı değerlendirme rubriği üzerinde ek olarak bildirilen görüşler doğrultusunda yapılan analizlerde, ilkokul sınıf rehberlik programında temel alınan eğitim felsefesinin tam olarak belirtilmediği, yalnız programda yer alan açıklamalardan yola çıkarak varoluşçuluk felsefesinin hakim olabileceğine dair bir algı olabileceği uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Bu durumu R1, ‘*Açık bir biçimde belirtilmese de açıklamalar doğrultusunda varoluşçuluk felsefesinin benimsendiği düşünülmektedir.*’ Şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda, ilkokul sınıf rehberlik programının hangi eğitim felsefesi temelinde hazırlandığının açık bir şekilde belirtilmediği (f=8)’ de rubrik analizlerinde yer alan frekanslarda da görülmektedir.

Tablo 4.2*Program Amacı Boyutu Frekansları*

2.Tema: Programın Amacı	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımlar öğrencilerin yaşları ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımlar öğrencinin süreçte aktif rol alacağı şekilde hazırlanmıştır.	9	-	1
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar birbirini tamamlayan bir yapı ve çerçeve içerisinde hazırlanmıştır.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar toplumun ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır.	9	-	1
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar programın temel felsefesi ile uyumlu hazırlanmıştır.	6	1	3
İlkokul sınıf rehberlik programında, akademik gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında sosyal-duygusal gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında kariyer gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, içerik-amaç/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmıştır.	1	7	2

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, Program amacı boyutu altında, 9 maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, ilkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlik kazanımlarının, öğrencilerin yaş ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığı (f=10), kazanımların birbirini tamamlayan bir yapı ve çerçeve içerisinde hazırlandığı (f=10), akademik gelişim (f=10), sosyal-duygusal gelişim (f=10) ve kariyer gelişim (f=10) alanlarında yer alan kazanım sayılarının yeterli olduğu belirtilmiştir. Programda yer alan kazanımların, büyük ölçüde öğrencilerin süreçte aktif rol almalarını sağlayacak şekilde (f=9) ve toplumun ihtiyaç ve şartları göz önünde bulundurularak (f=9) hazırlandığı görülmüştür. Yine programdaki etkinlik kazanımlarının, program felsefesi ile uygun olduğu (f=6) söylenebilir. Bunlara ek olarak ise, ilkokul sınıf rehberlik programında, içerik-amaç/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablosunun yer almadığı (f=7) belirtilmiştir.

4.1.2 Araştırmanın birinci alt sorusu doğrultusunda görüşme analizlerine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusuna cevap vermek amacıyla, ikinci olarak; sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu Kazanımların Öğrenci Seviyelerine Uygunluğu ve Kazanımların Gelişim

Alanlarına Uygunluğu olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Analiz sürecine dair elde edilen temalara dair bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.2.1 Kazanımların öğrenci seviyelerine uygunluğu

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerdeki kazanımların, öğrenci seviyelerine genel olarak uygun olduğu ve öğrencilerin ilgilerini çekebilecek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Etkinlikler uygulanırken, öğrencilerin istenen bilgileri aktarabildikleri, bilgi paylaşımı yapabildikleri, yöneltilen soruların çocuklar tarafından genel olarak kolaylıkla algılandığı, gereksiz ya da öğrenciler için ağır olabilecek etkinliklerin bulunmadığı, ifade edilmiştir.

‘...Yönlendirme için sorduğum soruları anlamada hiçbir sıkıntı yaşamadılar. Etkinliklerde zaten düzeylerine uygundu...O Yüzden memnun kaldım etkinliklerden ve uygundu. Bu gereksizmiş, ya da bu ağır geliyor bu çocuğa bu çocuk bunu anlayamaz, diyebileceğim bir etkinlik olmadı. Rahat uyguladık. ‘(T1)

‘Programı uygularken, çocuklar için uygun olduğunu gördük, Öğrenciler oradaki istenen bilgileri verebildiler ve paylaşabildiler. Onlara hitap ediyordu. Seviyelerine uygundu. ‘(T2)

‘Genel olarak etkinlikler çocukların ilgisini çekiyordu ve uygundu.’ (T3)

Öğrencilerin süreçte verdikleri cevapların ve paylaşımlarının, bir önceki yıllara göre daha açıklayıcı ve net olduğu, tüm öğrencilerin sürece aktif olarak katılmak istemesi, deneyimlerini, anılarını fazlasıyla açıklamak istemeleri, sınıftaki en pasif öğrencinin bile süreçte kendinden bir şeyler bulduğu kazanımların olduğu ifade edilmiştir. **T4** *‘Çok olumlu oldu bence. Öğrenciler duyguları, ifadeleri, 1.-2. Sınıfta verdiklerimizin üzerinde daha çok açıklayarak verdiler. Olaylar karşısında verdikleri tepkiler, bana verdikleri örnekler, geçmişe dönük hafızaları daha canlandı... Kazanımlar öğrencilerin sınıf seviyesine çok uygundu ve uygulamada da çok başarılıydı bence... En pasif öğrencinin bile kendinden bir şeyler bulduğu kazanımlar vardı, bu etkinlikler sırasında.’* Cümlesi ile durumu belirtmiştir.

4.1.2.2 Kazanımların gelişim alanlarına uygunluğu

Programda yer alan etkinliklerin, genel olarak tüm gelişim alanları açısından çocuklar için uygun olmasının yanında, özellikle sosyal-duygusal açıdan daha çok uygun ve etkin olduğu belirlenmiştir. Çocukların duyguları hakkında konuştuğu, bir önceki yıllarda arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunlarda öğretmenlerinin söylemlerine göre davrandıkları ama bu süreç sonunda kendi istekleri ve düşünceleri ile davranarak olumlu yönde davranış değişimi

gösterdikleri ve bu değişimin öğretmenler tarafından okul içerisinde, teneffüs saatlerinde aktif olarak gözlemlenebildiği ifade edilmiştir.

‘Sosyal-duygusal gelişim açısından oldukça uygundu. Çünkü çocuklar sürekli, duyguları hakkında konuştular etkinliklerde...’ (T1)

‘...Sosyal duygusal açıdan da, bazen teneffüslerde çocuklar arasında, beni oyununa almadı, benimle oynamadı gibi durumlar olurdu. Bu etkinliklerden sonra zaten, derste yaptığımız çalışmalar ve rehber öğretmenimizin katkısıyla yanlarına almadıkları arkadaşlarını, almaya başladılar. Önceden ben onları zorluyordum o şekilde alırlardı.’ Arkadaşınızı alın derdim oyuna, o zaman alırlardı. Ama şimdi ise çocuklar kendi istekleri ile çağırıyorlar. Bunu da ben bahçe nöbetçisi olduğumda gözlemleyebiliyorum teneffüslerde, ya da beden eğitimi dersinde.’ (T4)

Çocukların yaş grubu olarak erken ve kariyer gelişimi alanındaki kazanımların küçük yaş grubu düzeyinde daha az olmasının yanında, yine de kariyer gelişimi açısından farklı meslek gruplarına dair kazanımların yer aldığı etkinliklerde meslekleri tanımaya dair farkındalık kazandıkları, zaman planlaması yapmayı öğrendikleri, okuldan sonraki süreçlerini nasıl planlayacaklarına dair bilgi sahibi oldukları, akademik açıdan ise, daha başarılı olmak için nasıl daha verimli çalışabileceklerine dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olacak etkinliklerin yer aldığı belirlenmiştir.

‘Çocuklar akademik açıdan kendi eksiklerini buldu, nasıl çalışacağını öğrendi. Başarısı için odaklanması gerektiğini fark etti. Kariyer açısından, bu çalışmayla bir üste nasıl çıkabilirim, nasıl daha iyi olabilirim. Bunu düşündü. Ve zamanını nasıl planlayacağını keşfetti. Öğrenciler okulda düzenli olsalar bile, eve gidince zamanlarını nasıl planlayacaklarını ayarladılar kariyer gelişimi açısından.’ (T4)

‘Kariyer gelişiminde çocuklar küçük yaş grubu olduğu için çok erken ve kazanım sayıları da daha az sanırım....Ama, yine teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan mesleklerle ilgili kazanımlar ve hedefler vardı. Orda çok ilgililerdi. Farklı şeyler söyleyenler de oldu.’ (T2)

4.1.3 Araştırmanın ikinci alt sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriğine ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt sorusuna yanıt vermek amacıyla rehberlik programı değerlendirme rubriği ile veriler toplanmıştır. Rehberlik programı değerlendirme rubriğindeki kapalı uçlu sorular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilgili başlıklar altında ulaşılan bulgular sunulmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda Programın İçeriği boyutuna dair elde edilen bulgular Tablo.4.3 ‘te sunulmuştur.

Tablo 4.3*Program İçeriği Boyutu Frekansları*

3.Tema: Programın İçeriği	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programında, Akademik Gelişim alanı içerisinde <i>Okula ve Okulun Çevresine Uyum, Eğitsel Planlama ve Başarı, Akademik Anlayış ve Sorumluluk</i> olmak üzere 3 yeterlilik alanı bulunmaktadır. Programın yeterlilik alanları, Akademik gelişim alanına uygun hazırlanmıştır.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında, Kariyer Gelişimi alanı içerisinde <i>Kariyer Farkındalığı</i> , Programın yeterlilik alanları, Kariyer gelişim alanına uygun hazırlanmıştır.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında Sosyal-Duygusal Gelişim alanı içerisinde <i>Kişisel Güvenliği Sağlama, Benlik Farkındalığı, Kişiler Arası Beceriler, Duyguları Anlama ve Yönetme, Karar Verme</i> olmak üzere 5 yeterlilik alanı bulunmaktadır. Programın yeterlilik alanları, Sosyal-Duygusal gelişim alanına uygun hazırlanmıştır.	10	-	-
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan Akademik gelişim, Kariyer gelişimi, Sosyal-Duygusal gelişim alanları, ilkokul düzeyindeki öğrenciler için yeterli ve uygundur.	10	-	-

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, Program içeriği boyutu altında, 4 maddeye yer verilmiştir. Bu maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, ilkokul sınıf rehberlik programındaki *Okula ve Okulun Çevresine Uyum, Eğitsel Planlama ve Başarı, Akademik Anlayış ve Sorumluluk* yeterlilik alanlarının Akademik gelişim alanı ile (f=10), *Kariyer Farkındalığı, Kariyer Hazırlığı, Kariyer Planlama yeterlilik* alanlarının Kariyer gelişimi alanı ile (f=10), *Kişisel Güvenliği Sağlama, Benlik Farkındalığı, Kişiler Arası Beceriler, Duyguları Anlama ve Yönetme, Karar Verme* yeterlilik alanlarının Sosyal-duygusal gelişim alanı (f=10) ile uygun hazırlandığı görülmüştür. Yine programda yer alan akademik gelişim, kariyer gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının, ilkokul düzeyindeki öğrenciler için uygun ve yeterli olduğı (f=10) belirtilmiştir.

4.2 Programın İşlemler Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın işlemler boyutu ile ilgili olarak *İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretim materyalleri ve kaynakların kullanımı, sınıf içi etkileşim ve iletişim, öğrencilerin derse katılım durumu, programının uygulanma süresi nasıldır?* sorusu bağlamında yanıtlar aranmıştır. Aşağıda ilgili başlıklar altında bulgular sunulmuştur.

4.2.1 Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda gözlem formu verilerine ait bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna sorusuna cevap vermek amacıyla gözlem yapılmıştır. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması sürecinde birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılan gözlemlerde araştırmacı sınıf içinde katılımcı gözlemci olarak yer almış ve gözlem formu ile kayıt tutmuştur. Kayıt alınan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen tema ve alt temalara ait frekanslar belirlenmiştir. Etkinlik Adımları, Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliği, Aktif Öğrenci Yaşantıları olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve alt maddelerine ilişkin frekanslar Tablo.4.4 ,Tablo.4.5 ve Tablo.4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.4

Etkinlik Adımları

1.Tema: Etkinlik Adımları	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Derse ilgi çekici giriş yapma	8	7	7	5
Etkinliğin amacı hakkında bilgi verme	5	5	6	7
Etkinliğin içeriği hakkında bilgi verme	7	6	7	7
Uygulama basamaklarını doğru uygulama	8	8	8	8
Uygulama basamakları arasında geçiş	8	8	8	8
Dersin sonunda özetleme	4	6	6	8
Tartışma sorularının kullanılması	4	5	5	7
Kazanım değerlendirme yapma	5	5	5	7

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, Etkinlik adımları başlığı altında, 8 alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, tüm sınıf düzeyinde öğretmenlerin etkinlik basamaklarının doğru uygulama ve basamaklar arasında geçişin uygun yapıldığı gözlenmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin derse ilgi çekici bir şekilde giriş yapmaya çalıştıkları görülmekle birlikte, sadece 4. sınıf düzeyinde (f=5) bu durumun daha az gözlemlendiği söylenebilir. Etkinlik içeriği hakkında tüm öğretmenlerin öğrencilere bilgi vermeye çalıştıkları görülmüş ancak etkinlik amacı hakkında 3. sınıf (f=5) ve 4. sınıf (f=5) öğretmenlerinin 1. sınıf (f=6) ve 2. sınıf öğretmenlerine (f=7) oranla daha özverili davrandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlik sonlarında yapılan özetlemelere önem verdiği, ancak bu durumun 1. Sınıf (f=4) düzeyinde daha az gerçekleştirildiği, 4. Sınıf (f=8) düzeyinde daha sık yapıldığı söylenebilir. Yine benzer şekilde etkinlik sonunda yer alan tartışma sorularının kullanılması ve kazanım değerlendirme yapılması durumlarını tüm öğretmenlerin gerçekleştirmeye özen gösterdiği, 4. Sınıf (f=7) düzeyinde bu durumun daha sık, 1. sınıf (f=4) düzeyinde daha az gerçekleştiği gözlenmiştir.

Tablo 4.5*Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliği*

2.Tema: Öğrenme-Öğretme Sürecinin Niteliği	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Sözel iletişimi etkin kullanım	8	8	8	8
Öğrencilerin eşit katılımını sağlama	8	8	8	8
Öğrencilerle göz teması kurma	8	8	8	8
Öğrencilere isimleri ile hitap	8	8	8	8
Öğrencilerin birbirlerini dinlemesi	8	8	8	8
Özgür sınıf ortamı	8	8	8	8
Ön bilgileri kontrol etme	7	6	7	4
Materyal kullanımı	8	8	8	8
Bilgi kaynaklarının sadeleştirilip aktarılması	8	8	8	8
Bilgilerin günlük hayata aktarılması	7	7	8	8
Ders süresinin verimli kullanılması	8	7	8	8

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, Öğrenme-öğretme sürecinin niteliği başlığı altında, 8 alt maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, tüm sınıf düzeyinde öğretmenlerin öğrencilerle sözel iletişimin etkin kullanılması, göz teması kurmaya özen gösterme, öğrencilere isimleri ile hitap etmeye dikkat etme, sürece bütün öğrencilerin katılımını sağlama, öğrencilere özgür hissedebilecekleri sınıf ortamı sağlama noktasında daha hassas davranma, öğrencilerin süreçte birbirlerini dinlemeleri noktasında çaba harcama, süreçte gerekli materyallerin etkin kullanılması, durumlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, etkinlikleri uygulama sürecinde, genel olarak öğrencilerin ön bilgilerinin gözden geçirilmesine yardımcı oldukları görülmüş, bu noktada 4. sınıf (f=4) düzeyinde bu durumun daha az ele alındığı yapılan gözlemler sonucu belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin, etkinliklerde yer alan bilgi kaynaklarını doğrudan okumak yerine, kendi cümleleri ile ifade etmeye çalıştıkları, öğrencilerin etkinliklerde yer alan konularla günlük hayatı ilişkilendirmelerine yardımcı oldukları ve öğrencilerin ele alınan kazanımları kendi yaşamlarına aktarabildikleri görülmüştür. Tüm sınıf düzeylerinde, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken ders süresini dikkate alarak, zamanı verimli kullanmaya özen gösterdikleri de, analizler sonucu ortaya çıkan diğer bir sonuç olduğu söylenebilir.

Tablo 4.6*Aktif Öğrenci Yaşantıları*

3.Tema: Aktif Öğrenci Yaşantıları	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf
Akran desteği	8	6	4	5
Öğrencilerin tartışmalara aktif katılımı	8	8	8	8
Öğrencilerin geri bildirim verme noktasında istekli olması	7	8	8	8

Tablo 4.6’ da görüldüğü gibi, Aktif öğrenci yaşantıları başlığı altında, 3 maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, öğretmenlerin süreçte öğrencilerin arkadaşlarıyla iş birliği yapması, paylaşımda bulunması noktasında akran desteğinden faydalandıkları görülmektedir. Bu noktada etkinlikleri uygularken akran desteğinden 1. sınıf (f=8) ve 2. sınıf (f=6) öğretmenlerinin daha çok faydalandığı, 3. sınıf (f=4) ve 4. sınıf (f=5) öğretmenlerinin ise diğer sınıf düzeyleri kadar yoğun olarak bu durumdan yararlanmadıkları söylenebilir. Bunun yanı sıra, tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin süreçte yer alan tartışma ve etkinliklere aktif bir şekilde rol aldıkları ve bu konuda oldukça gönüllü davrandıkları görülmüştür.

4.2.2 Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda video analizi verilerine ait bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap vermek amacıyla, gözlem formuna ek olarak çalışmanın yapıldığı ilkokuldaki gözlemler video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılan gözlem sonucu, kayıt altına alınan 32 adet ders videosu, Nvivo9 programı kullanılarak içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu iki tema ve on alt temaya ulaşılmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar Tablo. 14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Video Analiz Tema ve Alt Temalar

1.Tema: Sosyal-Duygusal Gelişim	2. Tema: Öğrenme-Öğretme Süreci
1.1.Düşünceleri İfade Etme 1.2.Teşvik Etme 1.3.Doğru İfadelenendirme 1.4.Duygularını Fark Etme 1.5.Bireysel Gözlem	2.1.Etkinlik Amacı Hakkında Bilgi Verme 2.2.Giriş Etkinlikleri 2.2.1. <i>Dikkat Çekme</i> 2.2.2. <i>Hedeften Haberdar Etme</i> 2.2.3. <i>Ön Öğrenmeler ile İlişkilendirme</i> 2.3.Öğretim Materyalleri 2.4.Geliştirme Etkinlikleri 2.4.1.Geri Bildirim 2.4.2.Vurgulama 2.4.3.Önceki Konularla İlişkilendirme 2.4.4.Neden-Sonuç İlişkisi Kurma 2.4.5.Olumlu Rol Model Olma 2.4.6.Öğrencilerin Eşit Katılımı 2.4.7.Yaşamla İlişkilendirme 2.4.8.Özgür Ortam Yaratma 2.4.9.Düşünme Becerilerini Geliştirme 2.4.9.1. <i>Lateral Düşünme</i> 2.4.9.2. <i>Eleştirel Düşünme</i> 2.4.9.3. <i>Beyin Fırtınası</i> 2.4.10. Strateji, Yöntem ve Teknik 2.4.10.1. <i>Araştırma İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi</i> 2.4.10.2. <i>Rol Oynama</i> 2.4.10.3. <i>Örnek Olay</i>

Tablo 4.7’ de görülen Sosyal-Duygusal Gelişim ve Öğrenme-Öğretme Süreci temaları, alt tema ve kodları ile birlikte analizleri şu şekildedir:

4.2.1 Sosyal-Duygusal gelişim

Bu ana tema altında Düşünceleri İfade Etme, Teşvik Etme, Doğru İfadelendirme, Duygularını Fark Etme, Bireysel Gözlem alt temalarına ulaşılmıştır. Alt temalara ait bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

4.2.1.1 Düşünceleri ifade etme

Yapılan analizlerde, öğrencilerin söz alma, kendini ifade etme, paylaşımda bulunma noktalarında öğretmenler tarafından teşvik edildiği ve onayladığı bu durumun da öğrencilerin paylaşım yapma konusunda daha istekli olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür. Bu durum aşağıda yer alan örnek durumlardaki diyaloglarda görülmektedir:

T1, meslekler hakkında etkinlik sürecinde gönüllü öğrencilerden, kendi istedikleri herhangi bir mesleği sınıfın önünde diğer öğrencilere anlatmasını ister. Gönüllü öğrencileri konuşmadan yalnızca hareketlerle istedikleri bir mesleği anlatırlar. Ardından öğretmen, arkadaşlarına sessiz sinema oyunu şeklinde meslekleri anlatan öğrencileri tekrar tek tek tahtaya kaldırır ve onlara süreçte ne hissettiklerini sorar. Öğrencilerin zorlandıkları, keyif aldıkları noktaları rahatça ifade etmelerine alan açmaya çalışır. Bu esnada 1. Sınıf öğretmeni T1 ve öğrenci B1 arasında şu diyalog geçer:

T1- ‘Ela’cığım az önce veterinerlik mesleğini anlattın ya sen. Peki nasıldı, veterinerliği canlandırmak sence kolay mıydı?..

B1-Evet, bence kolaydı.

T1- Peki, zor gelen kısmı oldu mu, anlatırken?

B1-Evet, sen bu meslekle ilgili bize bir şey söyleyebilir misin? Eğer biz veteriner olmak istersek, neden olmak isteyelim?

B1-Hayvanları ve hayvanlarla olmayı ben çok seviyorum ben.

T1-Hayvanlarla olmayı seviyorsun demek ki güzel. Demek hayvanları seven kişiler, ilerinde veteriner olabilir. Veteriner de hayvan doktoru demek bu arada... (18.04.2023/ 18.55-20.10)

Aynı örnek olayda, anestezi uzmanı mesleğini canlandıran öğrenci B3 ile de şu diyaloglar geçer:

T1-Anestezi uzmanı mesleğini canlandırmak kolay mıydı?

B3-Evet, kolay geldi bana.

T1-Peki anestezi uzmanı olan kimdi sizin ailenizde?

B3-Halam anestezi uzmanı.

T1-Tamam. Peki, hiç konuştuğunuz mu? Ne iş yapıyormuş?

B3-Ameliyat olacak kişileri önce iğne vurup bayıltıyor. Sonra da ameliyata sokuyormuş.

T1-Evet, bu da çok güzel ve biraz zor bir meslek. Çok okumak gerekiyor... Peki sen anestezi uzmanı olmak ister misin?

B3-Ben olmak istemem.

T1-Peki, sen büyüyünce ne olmak istersin, kafandan geçen bir meslek var mı?

B3-Ben büyüyünce öğretmen olmak istiyorum. (18.04.2023/ 20.10-20.17)

T2, kendisinin öğrencilere söylediği güzel ve olumlu sözler olup olmadığını sorar. Öğrenciler, evet cevabını verir. Bunun üzerine öğretmen, öğrencilerin bu konuda örnek vermelerini ister ve ardından gönüllü öğrencilerden başlayarak, sınıfın görüşlerini tek tek alır. Bu şekilde, öğrencilerin özgür bir şekilde fikirlerini ifade etmelerine, yardımcı olmaya çalışır. Öğrenciler aşağıda yer alan cümlelerle, kendilerini özgür bir şekilde ifade ederler: (12.04.2023/ 00.55-03.02)

İ1-Öğretmenim, çok güzel oynuyorsunuz diyorsunuz.

İ2-Çok akıllısınız, diyorsunuz.

İ3-Saçın çok güzel

İ4-Tokan çok güzel olmuş.

İ5-Yazıların çok güzel

İ6-Aferin

İ7-Mühür basıyorsunuz.

İ8-Okumamız ilerleyince, okumanız ilerledi aferin diyorsunuz.

İ9-Defter düzenin çok güzel.

İ10-Sınıfta en güzel oturan sırayı seçiyorsunuz.

İ11-Yıldız veriyorsunuz.

İ12-Günün yıldızını seçiyorsunuz. Günün yıldızı oldun diyorsunuz....

4.2.1.2 Teşvik etme

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin öğrencileri, kendi duygularını paylaşma, aktarma noktasında teşvik edici davrandığı görülmüştür. Aşağıda yer alan örnek olaylarda, öğretmenlerin duygularını açabilmeleri, hislerini söylemeleri için öğrencileri teşvik edici sözleri yer almaktadır.

T1, her bir öğrencinin kendilerinin çok iyi bildiği bir oyunu düşünmelerini ister. Daha sonra aynı anda tüm öğrencilerin, sıra arkadaşına karşılıklı düşündükleri bu oyunu fısıltı ile anlatmalarını ister. Ardından öğretmen şu soruyu sorar: 'Çocuklar şimdi siz arkadaşınızla

konuştunuz ama bir durum var aynı ana konuştunuz... Arkadaşınızın fısıldayarak konuşması sırasında ne hissettiniz? '(09.05.2023/07.50-08.00) 'Siz konuşurken, oyunu anlatırken onun sizi dinlememesi onun da konuşması size kendinizi nasıl hissettirdi? '(09.05.2023/15.50-15.20)

T2, öğrencilerden yaşadıkları bir duruma ilişkin hissettikleri duyguyu, dağıtmış olduğu çalışma kağıdında yer alan görsellerden bulup boyamalarını ister. Daha sonra gönüllü öğrencilerden başlayarak, öğrencileri tahtaya kaldırır ve diğer sınıf arkadaşlarının önünde anlatmalarını ister. Aşağıda, bir öğrenci ile öğretmen arasında geçen diyaloglarda bu durum görülmektedir. (25.04.2023/ 13.10-13.25)

T2- Bize olayı anlat bakalım.

İ13- Ben bir kolyemi arkadaşşıma gösteriyordum o bakarken benim kolyemi kopardı ve ben çok sinirlendim.

T2-Bakın arkadaşınız, çok güzel anlattı...Evet. Sen sinirlendin tamam. Peki arkadaşın kolyeni kopardığında, sinirlenme dışında ne hissettin?

İ13-Arkadaşıım kolyemi kopardığı için, annem kızar diye korkmuştum.

T2-Bakın arkadaşınız, annem kolyem koptuğu için kızar diye korku hissetmiş. Peki, bu hisleri nasıl fark ettin? Kızgın olduğunu, korkmuş olduğunu?

İ13-.....

T2- Tamam zaman şöyle ifade edeyim. Kızmış olduğunda ya da korkmuş olduğunda ne yaptın?

İ13-Arkadaşıma bunu söyledim, kolyemi kopardığı için kızdım dedim.

T2-Arkadaşına, açıklama yaptın bununla ilgili. Peki, teşekkür ederim.

T3, gruplara ayrılan öğrencilerden, sınıf arkadaşları hakkında güzel ve olumlu cümleler yazmalarını ister. Daha sonra gönüllü öğrencilerden başlayarak, paylaşımlarını ister. Öğrenciler diğer arkadaşlarının kendileri hakkındaki güzel cümlelerini dinlerken, bir yandan da kendileri diğer arkadaşları için yazdığı olumlu cümleleri paylaşır. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra, öğretmen, bu süreçte arkadaşlarının kendileri hakkındaki güzel ifadelerini duyunca ne hissettiklerini öğrenmek ve öğrencilerin bu noktada kendilerini ifade etmelerine yardımcı olmaya çalışır. Bu doğrultuda onlara şu soruyu sorar: *'Diğer arkadaşlarınızın sizler hakkında söylediği güzel sözler karşısında neler hissettiniz? (12.04.2023 / 29.37-30.00).* Öğrenciler aşağıda yer alan paylaşımları yaparlar.

Ü1-Mutlu oldum.

Ü2-Arkadaşımı daha çok sevmeye başladım.

Ü3-Huzurlu hissettim.

Ü7-Beni ne kadar sevdiğini anladım. İyi hissettim.

Ü4-Kendime olan güvenim arttı.

Ü5-Güzel hissettim.

Ü6-Kendimi çok iyi hissettim.

Gönüllü öğrencilerden yanıtları aldıktan sonra ise, bu kez ‘Peki, siz grup arkadaşlarınız hakkında bu güzel cümleleri yazarken neler hissettiniz?’ (12.04.2023 / 32.35-33.45) Sorusunu sorar. Ve bu kez de arkadaşları için güzel cümleler kurarken, bu durumun onlardaki yansımalarını, öğrencilerin ifade etmesine yardımcı olmaya çalışır. Öğrenciler aşağıda yer alan paylaşımları yaparlar:

Ü4-Mutlu oldum.

Ü7-Olumlu özellikleri olduğunu fark ettim

Ü12-Çok mutlu oldum.

Ü16-Heyecanlandım.

T4, elinde daha önce hazırladığı bir kutu ile sınıfa gelir. Kutunun içerisinde kısa örnek olayların yazılı olduğu kağıtlar olduğunu ve rastgele bir kağıdı seçerek öğrencilere okuyacağını söyler. Bu süreçte diğer öğrencilerin sessizce dinlemesini ister. Sonra bir örnek olay yazılı kağıdı kutudan çeker ve okur. Metinde, arkadaşları tarafından çok sevilen Burak adlı bir öğrencinin, arkadaşları tarafından fazla sevildiği ve etrafının sarılmasından dolayı çok bunaldığını, kişisel alanını koruyamadığını, duygularını hissedemediğinden bahsetmektedir. Metni okuduktan sonra, öğrencilere şu soruyu sorar: ‘Burak kişisel alanını korumak için kendisine çok fazla yaklaşılmamasını istemediğini söylemiş olsaydı, duygularını rahatlıkla yaşayabilir miydi? Kişisel güvenliğimiz için kişisel alanlarımızı neden korumalıyız?’ (19.04.2023 / 02.10-02.48). Ardından gönüllü öğrencilerden başlayarak, tüm öğrencilerin bu konudaki hislerini ortaya koymalarına yardımcı olur.

4.2.1.3 Doğru ifadelendirme

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin duyguların ifade edilmesinin önemine vurgu yaparken, bazı duyguların diğerlerinden farklı olduğu ve daha uygun ifade edilmesinin önemli olduğu

noktalarına vurgu yaptıkları görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T3, öğrencilerden yaşadıkları olaylar karşısında hissettikleri duyguları paylaşmalarını ister. Gönüllü öğrencilerden başlayarak paylaşımlar yapıldıktan sonra, öfke duygusuna değinerek, bu duygunun da diğerleri gibi doğal bir duygu olduğunu, ancak uygun ve doğru bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini, kendi yaşamından da örnek göstererek anlatır ve şu açıklamayı yapar:

‘...Yaşadıklarımız karşısında, hissettiklerimiz normal. Ama, hissettiklerimizi gösterirken ölçülü davranmak zorundayız. Mesela öfkelendiğimizde, öfkemizi karşı tarafa şiddet uygulayarak gösteremeyiz. Ben size öfkeleniyorum ya bazen, kızıyorum. Peki kızdığımda ben ne yapıyorum, sizi uyarıyorum, isminizi tahtaya yazıyorum ki o gün yıldız alamıyorsunuz.... Peki kötü söz ya da küfür tarzında bir şey söylüyor muyum, hayır... demek ki biz şiddete başvurmadan da öfkemizi gösterebiliyor, ifade edebiliyor muyuz... Ya da çok mutlu olduğumuzda, etrafı çok parçalayarak, çok abartarak mutluluğumuzu yaşamıyoruz. Yani böyle duygularımızı ifade ederken, güzelce, kibarca ifade ediyoruz.
(25.04.2023/ 28.35-30.32)

T2, insanların farklı duygu durumlarında bunları nasıl yansıttıklarını anlatırken, öfke duygusuna değinir, ve kendi sınıf içerisinde yaşadığı olaydan örnek vererek, kızgınlık hissettiğinde bunu nasıl uygun bir şekilde belirttiğini ifade eder ve şu açıklamayı yapar:

‘Demek ki konuşmadan da, sadece yüz ifademizle kızgın olduğumuzu, duygularımızı ifade edebiliyoruz... Mesela, bir arkadaşınız sınıfta okuma yaparken arkada iki arkadaşınız konuşursa ne yapıyorum, önce gözlerimle kızdığımı belli ediyorum ya da elimle sessiz işareti yapıyorum...’
(02.05.2023 / 05.25-05.53)

4.2.1.4 Duygularını fark etme

Yapılan analizlerde, öğrencilerin kendi duygularını fark etme ve hissetmeleri yönünde öğretmenleri tarafından teşvik edildiği görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T1, içinde duyguları anlatan yüz ifadelerinin olduğu bir kutuyu sınıfa getirir. Gönüllü öğrencilerin sırayla, kutudan bir kart seçmesini ve seçtiği kartta bulunan duyguyu arkadaşlarına beden ve yüz ifadesi ile yapmasını ve diğer sınıf arkadaşlarının da tahmin etmesini ister. Ardından gülen yüz ifadesi bulunan kartı çeken öğrenci, konuşmadan sınıf arkadaşlarına bu duyguyu yapar. Arkadaşları tahmin ettikten sonra, öğretmen duyguya dair

farkındalığını ortaya çıkarmak için öğrenci ile aralarında şu diyaloglar geçer: (02.05.2023/ 23.50-27.05)

T1-Gülen yüz neyin ifadesi?

B8-Mutluluğun ifadesi

T1-Peki. Sence mutluluk duygusunu hisseden bir kişi ne yaşamış olabilir?

B8-Dondurma almış olabilir.

T1-Peki. Mutlu olunca gülümsüyoruz. Başka bir şey yapar mı mutlu olunca insanlar?

B8-Bunun dışında, dondurma alan kişiye teşekkür ederiz.

T2, duygular konusunu ele alırken, öğrencilerin yaşadıkları olaylar karşısında hissettikleri duyguları, etkinlik öncesi dağıttığı kağıtlarda yer alan duygular çalışma kağıdına not almalarını ister ve bir hafta sonra not aldıkları bu kağıtları tekrar sınıfa getirerek üzerinde konuşacaklarını ifade eder. Bu şekilde öğretmen, öğrencilerin kendilerini gözlemleyerek duygularını fark etmelerine yardımcı olmaya çalışır ve onlara şu açıklamayı yapar:

'Bu kağıtlar sizde bir hafta kalacak, önümüzdeki hafta cumaya kadar. Bazı olaylar yaşadığınızda bu kağıttaki hissettiklerinizi gösteren olaylar yaşadığınızda, bunları boyayacaksınız. Sonra kağıtları haftaya Cuma bana getirin, sonra hangi duyguları hissetmişsiniz onlara beraber bakalım.' (25.04.2023/ 31.00-31.30)

T4, öğrencilere herkesin kendi sıra arkadaşının sahip olduğunu düşündüğü farklı özellikleri not almasını ister ve öğrencilere bunun üzerinde düşünmeleri için süre verir. Ardından öğrencilerden sıra arkadaşları için yazdıkları notları paylaşımlarını ister. Paylaşımlar bittikten sonra öğrencilerin, arkadaşları tarafından koşulsuz kabul edilmeleri ve kendileri hakkındaki paylaşımları dinlemeleri sonrası nasıl hissettiklerini ortaya koymak için şu soruyu sorar: *'Arkadaşlarınız tarafından farklılıklarınızın, kabul edilmesi ve bunun güler yüzle karşılanması, eleştirilmeden, kızılmadan ifade edilmesi sana kendini nasıl hissettirdi?'* (18.05.2023/ 27.50-28.25)

4.2.1.5 Bireysel gözlem

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin öğrencilerin kendileri üzerinde iç gözlem yapma, duygu ve düşüncelerine odaklanma noktasında teşvik edici tutum sergiledikleri görülmüştür. Aşağıda yer alan durumlarda, ele alınan bu nokta görülmektedir: T3, öğrencilerden okulda ya da günlük hayatta istek ve hevesle yaptıkları öğrenme etkinlikleri üzerinde karşılıklı konuşur ve ardından öğrencilerin bu etkinlikleri öğrenmeye gönüllü ve hevesli olduklarını nasıl

anladıklarını, bu süreçte kendilerinde neleri gözlemlediklerini ortaya çıkarmak için onlara şu soruyu sorar: ‘Bir etkinliğe istekli olduğunuzu nasıl anlarsınız ve bunu bir başkasına nasıl gösterirsiniz?’ (05.04.2023 / 09.00-09.11)

T2, öğrencilerden herhangi bir konuda kendileri ya da aileleri ile daha önce düşündükleri bir ortaya koymak istedikleri bir ürünü (proje, deneysel çalışma, eşya vb.) resmetmelerini ister ve onlara bir süre verir. Öğrenciler çalışmalarını somutlaştırıp resim haline getirdikten sonra, öğretme bu süreçte öğrencilerin duygu ve düşüncelerini fark etmeleri ve kendilerini içsel olarak gözlemlmelerine yardımcı olmak amacıyla şu açıklamayı yapar:

‘Arkanıza yaslanın ve gözlerini kapatın çocuklar. Şimdi herkesin bu ürünleri yaparken ki duygularınızı aklınıza getirmenizi ve hissetmenizi istiyorum. Ürünü yapmaya başladınız ve bitirmek üzeresiniz... Ne hissediyorsunuz? Duygularınız nasıldı, düşünceleriniz nasıldı...’ (04.05.2023/ 18.53-19.10)

T3, öğrencilere başarı kelimesinin ne anlama geldiğini sorar, öğrencilerden cevapları aldıktan sonra şu soru ile, öğrencilerin kendilerini nasıl gördüklerini düşünmelerine, kendilerini gözlemlmelerine yardımcı olduğu görülmektedir: ‘Çocuklar siz kendinizi nerelerde, hangi alanlarda başarılı görüyorsunuz? Yani okulda, evde, çarşıda, pazarda, ailede, parkta, yakın çevrenizde...’ (03.05.2023/ 03.11-03.20)

4.2.2 Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci altında Giriş Etkinlikleri, Öğretim Materyalleri, Geliştirme Etkinlikleri alt temalarına ulaşılmıştır ve Tablo 4.8’de sunulmuştur. Alt temalara ilişkin bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 4.8

Öğrenme-Öğretme Süreci tema ve alt temaları

1.Giriş Etkinlikleri 1.1.Dikkat çekme 1.2.Hedeften haberdar etme 1.3.Ön öğrenmeler ile ilişkilendirme	2.Öğretim Materyalleri	3.Geliştirme Etkinlikleri 3.1.Geri Bildirim 3.2.Vurgulama 3.3.Önceki Konularla İlişkilendirme 3.4.Neden Sonuç İlişkisi Kurma 3.5.Olumlu Rol Model Olma 3.6.Öğrencilerin Eşit Katılımı 3.7. Yaşamla İlişkilendirme 3.8.Özgür Ortam Yaratma 3.9.Düşünme Becerilerini Geliştirme 3.9.1.Lateral Düşünme 3.9.2.Eleştirel Düşünme 3.9.3.Beyin Fırtınası 3.10.Strateji, Yöntem ve Teknik 3.10.1.Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi 3.10.2.Rol Oynama 3.10.3.Örnek Olay
--	------------------------	--

4.2.2.1 Giriş etkinlikleri

Giriş etkinlikleri alt teması altında, Dikkat Çekme, Hedeften Haberdar Etme, Ön Öğrenmeler ile İlişkilendirme kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.1.1 Dikkat çekme

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınıf rehberlik etkinliklerine başlarken, o gün ele alınacak olan kazanıma ait sorularla sürece giriş yapmaya çalıştıkları, bu şekilde sorularla öğrencilerin meraklarını uyandırıp, dikkat çekmeye çalıştıkları görülmüştür.

A1 *‘Sabah ben derse girdiğimde, siz sıralarınıza oturmuş beni bekliyordunuz. Peki benim duygularım ya da benim yüz ifadem nasıldı sizi öyle görünce?’ (25.04.2023/ 00.30-00.38),*

T3, *‘Çocuklar benim mesleğim ne?’* sorusu ile derse giriş yapar öğrencilerden cevapları aldıktan sonra, *‘Öğretmenlik dışında başka hangi meslekler vardır?’ (26.04.2023 / 00.10-00.50).*

T4, sürecin başında öğrencilerin dikkatini çekmek adına, *‘Bugünkü etkinliğimizin adı zamanı soldurma.’* sorusunu sorduktan sonra, çantasından çıkardığı solmuş bir çiçeği sınıfın içinde gezdirerek tüm öğrencilerin görmesini sağlar. Ardından 2. soruyu sorar: *‘Bu çiçeğe ne olmuş?’ (19.05.2023 / 00.50-01.10)* ve etkinliğe giriş yapar.

T2 *‘Çocuklar, ben size ders esnasında ya da ortada herhangi bir durum yokken, olumlu güze sözler söylüyor muyum? (12.04.2023/ 00.27-00.38) şeklinde sorular sormuşlardır.*

4.2.2.1.2 Hedeften haberdar etme

Öğretmenlerin, rehberlik etkinliklerinde yer alan temalara dair, sürecin başında kısa bir bilgilendirme yaparak, öğrencileri hedeften haberdar etmeye çalıştıkları görülmüştür.

T3, bireysel farklılıklar temasına ait etkinliğe giriş yaparken, birey ve topluluk kavramlarına kısaca değinir ve her bir bireyin toplum içerisinde kendine özgü bir yeri ve konumu olduğunu söyler ve şu açıklamayı yapar:

‘Çocuklar bugünkü konumuz bireysel farklılıklar. Öncelikle her birimizin bir birey olduğunu hatırlayalım. Ben bir bireyim. Sen bir birey. Diğeri bir birey. Hepimiz bir araya gelirse topluluğu oluşturuyoruz. Ve hepimizin topluluk içerisinde belli bir yeri, adı ve konumu vardır. Bu özelliklerimizi hem davranışlarımızla hem de dış görünüşümüzle gösteririz...’ (20.04.2023 / 01.05-01.30).

T4, arkadaşlık ilişkilerinde süreçte yaşanan, olumlu ve olumsuz birkaç duruma değinerek şu açıklamayı yapar:

‘Bugünkü konumuz arkadaşlık ilişkileri. Arkadaşlık ilişkileri güzeldir ama bazen de iyi olmayabiliyor, birbirinizi şikâyet ediyorsunuz. Birbirinizle mutlu olmuyorsunuz. Bazen bir arkadaşınızla küçük de olsa tartışmanız oluyor ve ardından o tartışma şikâyet kadar gidiyor... Peki

arkadaşlık ilişkilerinde durum her zaman iyi olmak zorunda mı? Hayır, değil. Ama birbirimizin görüşlerine saygılı olmalıyız. Aynı fikirde değilsek bile, katılmıyorsak da bunu saygıyla ifade etmeliyiz...’ (27. 04.2023 / 00.05-00.35).

T2, duygular temasına ait etkinlik hakkında bilgi verir ve şu açıklama ile derse başlar: *‘Çocuklar bugünkü dersimizde duygularımızı konuşacağız. Duygularımızı anlama ve yönetme. Ben senin üzüldüğünü anladım ama ya da sen kendi duygularını fark ettin ama nasıl belli etmelisin ya da etmek ister misin?’* (11.05.2023/ 00.25-00.35)

Öğretmenlerin, bazen de fazla ayrıntıya girmeden sadece, etkinliğin adı ve temasına ait ufak bir açıklama ile süreci başlattıkları görülmüştür.

T3, *‘Çocuklar, bugünkü konumuz çalışma ve üretmenin faydaları ve sizler için önemi...’*(04.05.2023/ 01.10-01.30)

T2, *‘Bugünkü etkinliğimiz: sadece çocuk değilim. Bugünkü etkinliğimizde toplumsal rol ve sorumluluklarımızın önemini savunacağız.’* (12.05.2023 /00.20-00.35)

T3, *‘Çocuklar, bugünkü etkinliğimizin adı, Kulağıma Fısılda. Adından da anlaşıldığı gibi, sizinle fısıldama ile ilgili bir etkinlik yapacağız.’* (09.05.2023/ 00.10-00.18).

T1, *‘Ben size sorular soracağım, siz de cevaplar vereceksiniz. Güzel bir etkinlik. Şimdi size ben bir soru sormak istiyorum. Bakalım bu soruyu kim daha önce duydu? Hazır mısınız?... Rol ve sorumluluk kelimelerini daha önce duydunuz mu hiç?’* (04.04.2023/ 00:10-00:50),

T4, etkinliğin adı ve amacı hakkında öğrencilere kısa bir bilgi verdikten sonra, *‘Peki, sorumluluk ne demek çocuklar?’* sorusu ile etkinliğe giriş yapar. (21.04.2023 / 00.45-00.53)

4.2.2.1.3 Ön öğrenmeler ile ilişkilendirme

Öğretmenlerin, sürece başlarken öğrencilerin, o gün işlenecek konuya ait önbilgilerini kontrol etmek adına da sorular sordukları görülmüştür.

T1, *‘Ben sizinle konuşurken genelde ne diyorum size, nasıl hitap ediyorum?’* sorusu ile, öğrenciler için çocuk kelimesinin ne anlama geldiğini yoklamaya çalışmıştır. (11.04.2023/ 02.05-02.15)

T1, etkinliğin başında birden şaşkın yüz ifadesine bürünür ve yaklaşık 10sn öğrencilerin karşısında şaşkın yüz ifadesi ile kalır. Bu süreçte öğrenciler *‘Ne oldu?’* diye şaşkın bakışlarla sorarlar. A1 *‘Az önce ben ne hissettim?’* Sorusu ile çocukların duygulara dair önbilgilerini ortaya koymalarına yardımcı olmaya çalışır. (02.05.2023/ 00.40-00.54)

T3, akıllı tahtadan farklı ders çalışma tekniklerini gösteren görseller açar ve görsellerin içeriği hakkında kısaca bilgi verir; ardından öğrencilere *‘Siz bu görsellerde yer alan çalışma*

yöntemlerinden hangilerini yapıyorsunuz? Bu şekilde ders çalışma yöntemlerine dair öğrencilerin yaşam deneyimlerini sürecin başında öğrenmeye çalışır. (06.04.2023 / 02.05-02.20)

Rol ve Sorumluluklar etkinliğinde, T1, *'Peki öğretmenim ben bir yerden rol kelimesini duydum, şu olabilir rol kelimesi, diyeniniz var mı aranızda?'* (04.04.2023 / 01:00-01:07), problem çözme becerilerinin geliştirilmesi konusunda T4, *'Bugün sorun çözmede kullanılan yöntemlerden bahsedelim biraz. Ne olabilir sorun çözme de kullanabileceğimiz yöntemler?'* (27.04.2023 / 01.50-02.05), başarı kavramının ele alındığı etkinlikte ise, T2, tahtaya başarı kelimesini yazarak *'Çocuklar başarı size neyi çağırıştırıyor?'* (03.05.2023/ 01.05-01.10) sorusu ile öğrencilerin önbilgilerini ortaya koymaya çalışmalarına yardımcı oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin, benzer kazanımlara ait etkinlikleri arka arkaya ele aldıkları, eski bilgilerle ilişkilendirme yapmaya çalıştıkları görülmüştür.

T4, etkinliğe başlarken, bir hafta önce işledikleri konuya benzer temada etkinlik işleyeceklerini söyler ve şu açıklamayı yapar:

'Çocuklar, konumuz hak savunuculuğu. Geçen hafta konuşmuştuk, hak savunuculuğu ve hak savunuculuğunda faydalanacağımız yöntemleri öğrenmiştik. Bu etkinliğimizde her biriniz birer hak savunusu olacaksınız. Haksızlık olarak ifade edebileceğiniz birkaç durum söyler misiniz?' (14.04.2023 / 00.10-00.30).

T3, bir hafta önce bir hafta önce ele alınan meslekler konusu hakkında kısa bir özet yaparak, neler öğrendiklerini birkaç cümle ile öğrencilere aktarır ve şu cümle ile o haftaki etkinliğe başlar: *'Biz geçen hafta meslekleri işledik, meslekler ne işe yarıyor, hayatımızdaki önemini, topluma nasıl katkı sağladığını öğrendik. Ve bu yüzyılda ortaya çıkan yeni meslekleri öğrendik. Zamanla, teknoloji ile mesleklerin değişebildiğini, arttığını ve farklı meslek gruplarının ortaya çıktığını öğrendik.'* (10.05.2023/ 00.10-00.40)

T2, bir hafta önce anlatılan bireysel farklılıklar konusuna dersin başında değinir ve şu açıklamayı yapar:

'Çocuklar, hatırladınız mı biz geçen hafta bireysel farklılıklarımızı söylemiştik. Bireysel farklılıklarımızla birbirimize saygı göstermeliyiz. Kimse niye bizim gibi değil diye, sorgulamamalıyız değil mi... Demek ki, sen başka, ben başka o başka... Hatta biz bu farklılarımızı değerlendirmeliyiz... benim bilmediğimi ya da yapamadığımı o yapar. Onun yapamadığını ben yaparım ve ona öğretirim...' (18.05.2023 /00.30-00.55)

4.2.2.2 Öğretim materyalleri

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinde kullanacakları materyallere dair öncesinde hazırlık yaptıkları ve süreçte kullanmaya özen gösterdikleri görülmüştür.

Öğrencilere ‘Küçük ayıcık Po’ isimli hikâyeyi okuyan T1, hikâyeyi okuduktan sonra, hikâyede yer alan soruları öğrencilere sorar ve öğrencilerden cevaplarını beklerken bir yandan da hikâyede yer alan Po karakterine ait görselleri öğrencilerin tek tek görmesi için sınıfta gezer ve ardından sırasıyla tahtaya asar. Bu durum öğretmenin, etkinlik öncesi derse hazırlıklı geldiğini ve süreçte materyalleri yerinde kullanmaya çalıştığını göstermektedir (04.04.2023/ 10.00-22.00). T2, çocuk hakları kavramını ifade ettikten sonra, etkinlikte yer alan ve süreçte hazır bulundurduğu kazanıma ait çocuk görselleri olan materyalleri sınıfta tek tek öğrencilere göstererek tahtaya asar. (11.04.2023/ 06.20-07.00), T3 duygularımız konusuna giriş yaptıktan sonra, sınıf mevcudu kadar çoğalttığı üzerinde duygulara ait görsellerin olduğu kağıtları tüm sınıfa dağıtır. (25.04.2023/ 03.35-03.41) T3, içinde duyguları anlatan yüz ifadelerinin olduğu bir kutuyu sınıfa getirir. Gönüllü öğrencilerin sırayla, kutudan bir kart seçmesini ve seçtiği kartta bulunan duyguyu arkadaşlarına beden ve yüz ifadesi ile yapmasını ve diğer sınıf arkadaşlarının da tahmin etmesini ister. Bu şekilde duygu kartları materyalini süreçte kullanmaya çalışır. (02.05.2023/ 23.50-27.05) T4, takım, ekip kelimelerinin anlamlarını açıklar ve takım çalışmasının önemine değinerek, günlük hayattan örnekler verir. Ardından öğrencilerden takım çalışması yapılan durumlara örnekler vermesini ister. Sonra ‘Kayıp Balık Nemo’ filminde yer alan bir kesiti çocuklara akıllı tahta üzerinden izletir. Film de yakalandığı balık ağından kurtulmaya çalışan bir balığın, diğer balıkların sürü halinde yardım etmesi ile balık ağından kurtulması anlatılmaktadır. Video bittikten sonra öğretmen, öğrencilere şu soruyu sorar: ‘İzlediğiniz videoda, yardımlaşmayı ifade eden durum ya da durumlar nelerdir?’ (13.04.2023 / 15.05-16.14) Solmuş bir çiçeği sınıfın içinde gezdirerek tüm öğrencilerin görmesini sağlayan ardından ‘Bu çiçeğe ne olmuş?’ sorusunu soran T4’ün de öğretmen yine etkinlik öncesi hazırlık yaptığı görülmektedir. (19.05.2023 / 00.50-01.10)

4.2.2.3 Geliştirme etkinlikleri

Geliştirme etkinlikleri alt teması altında, Geri Bildirim, Vurgulama, Önceki Konularla İlişkilendirme, Neden-Sonuç İlişkisi Kurma, Olumlu Rol Model Olma, Öğrencilerin Eşit Katılımı, Yaşamla İlişkilendirme, Özgür Ortam Yaratma, Düşünme Becerilerini Geliştirme, Strateji- Yöntem Ve Teknik kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.3.1 Geri bildirim

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin süreçte, öğrencilerle olan diyaloglarında sık sık olumlu geribildirim vermeye özen gösterdikleri, bu şekilde de öğrencilerin etkinliklere olan katılımlarını, kendilerini daha fazla ifade etmelerine yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür.

Verimli ders çalışma yöntemleri hakkında bilgiler veren T4, derslerin çalışma odasına ya da masasında çalışılması gerektiğini vurgular. T4, bu konunun altını çizirken, söz hakkı alarak ekleme yapan öğrenciyle aşağıda yer alan diyalogda, öğrencinin fikrini beğendiğini olumlu bir şekilde ifade ettiği görülmektedir: (06.04.2023- 21.30- 22.21)

A4-Yatarak çalışmayı hiç tavsiye etmem çocuklar. Önemli bir dersiniz varsa, odamızda ya da derli-toplu bir ortamda masa üzerinde dersimizi çalışmalıyız.

D15-Öğretmenim yatarak ders çalışırsak zaten, yazımız da çok kötü olur.

A4-Çok güzel aferin. Bak gitgide fikirlerimiz genişlemeye, büyümeye başladı.

Ekip olarak iş birliği içinde çalışmanın güzel yanlarını öğrencilere ‘*Takım çalışmasının bireylere kattığı olumlu özellikler nelerdir?*’. Sorusu ile soran öğretmen T3, gönüllü öğrencilerin tek tek yanıtlarını dinler. Öğrenciler yanıt verdikçe, her bir öğrenciye paylaşımına dönük olarak olumlu, pozitif kelimeler içeren geri bildirimler verir. Öğretmenlerinin, paylaşımları beğendiğini ve bunu dile getirdiğini gören diğer öğrenciler daha fazla paylaşım yapma noktasında daha çok istekli ve gönüllü davranırlar. Bu süreçte öğretmen T3 ve diğer öğrenciler arasında aşağıda yer alan şu diyaloglar geçer: (13.04.2023/ 26.10-27.45)

A3-Takım çalışmasının bireylere kattığı olumlu özellikler nelerdir?

Ü14-Takım olup, birlikte başarmak.

A3-Aferin, çok güzel...

Ü15-Güvenilir olup, kazanmak...

A3-Aferin, bakın çok güzel şeyler çıkmaya başladı. Hadi devam edelim...

Ü5-İş birliği yapmak.

A3-İş birliği yapmak... Çok güzel...

Ü7-Ekip olarak bir arada toplanıp, iş yapabilmek...

Ü2-Birbirimize yardım etmek, birbirimizin eksikliği varsa onu tamamlamak...

A3-Harikasınız, çocuklar.

Ü9-Cesaretlendirmek. Mesela yapmaya çekindiğimiz bir şeyi ekip arkadaşlarımız 'Hayır, sen yapabilirsin...Biz yapmana yardımcı oluruz, derler...'

A3-Evet, harika... Cesaret hissederiz. Kendimizi yalnız hissetmeyiz yaptığımız işlerde.

Ü17-Yardımseverlik...

Ü18-Özgüven katar bize.

A3-Evet, özgüvenimiz gelişir. Çok güzel. Çocuklar her birinizin paylaşımları çok güzeldi...

Benzer bir örnekte, T2, ders çalışma yöntemlerini tek tek gösteren görselleri akıllı tahtada öğrencilere gösterir. Ardından her bir öğrenciye birer boş kağıt verir ve, akıllı tahtada yer alan ders çalışma yöntemlerini ele alan görsellerden kendileri için en uygun oldukları görseli çizmelerini ya da yazarak anlatmalarını ister. Öğrencilere bunun için biraz süre verir ve ardından gönüllü öğrencilerden başlayarak kağıtlarında yer alan çalışmalarını paylaşımlarını ister. Bir öğrenci 'Öğretmenim ben de zamanı ölçme yaptım. Çünkü bir hedef belirliyorsun ve o hedefe göre plan yapmaya çalışıyorsun. Bence gelecekte işe yarayacak ve daha iyi bir yerde olmamızı sağlayacak bir şey.' şeklinde yanıt verir. Öğretmen ise öğrencinin yanıtını çok beğenir ve şu açıklama ile öğrenciye olumlu ve güzel geri bildirim vermeye çalışır: 'Çok güzel bir cümle kurmadı mı arkadaşınız. Sadece okul için değil, hayatımızın her alanını kapsayacak zaman ve hedeflerimiz için de zaman önemli. '(06.04.2023 / 15.00-16.15). Yine aynı soru üzerine başka bir öğrenci 'Ben evde çalışma masamda ödev yapmayı tercih ederim. Çünkü abim ve annem benim odada ödev yaptığımı bildiği için oraya girmiyorlar. Beni rahatsız etmiyorlar. Ödevimi bitirince ben zaten kendim odadan çıktığım için, kendi çalışma masamı tercih ediyorum.' Şeklinde yanıtlar ve öğretmen 'Benim özel çalışma alanım ve kimse müdahale etmiyor dedi arkadaşınız. Aferin sana, bu da çok güzeldi.' cümlesi ile benzer şekilde öğrenciye yaptığı paylaşıma dönük olarak olumlu geri bildirim vermeye çalışır. '(06.04.2023 / 16.05-17.27)

4.2.2.3.2 Vurgulama

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini uygularken o hafta ele alınan konu ya da kazanıma ait, ihtiyaç hissettikleri ve önemli gördükleri yerlerde vurgulama yaptıkları görülmüştür.

Okula giden çocuk resimlerinin olduğu görselleri tahtaya asan ve öğrencilere bu görseldeki çocukların ne yaptığını soran T1, öğrencilerden cevapları aldıktan sonra şu açıklama ile

çocukların sahip olduğu haklara vurgu yapar: *'Bu çocukların okula gitme hakkı var bir çocuk olarak. Sizlerin eğitim görme hakkınız var. Okula gelip okuma-yazma öğrenme hakkınız var. Bu çocuklarda bu haklarını kullanıyorlar. Okula gitme hakkı, eğitim görme hakkı. Bu her çocuğun sahip olduğu bir haktır' (11.04.2023/ 12.00-12.25).* Çocuk hakları konusunu ele alırken, oyun oynama hakkı, eğlenme hakkı ve sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı kısımlarını günlük hayattan örneklerle anlatan T1, daha sonra vurgulayıcı bir ses tonu ile şu açıklamayı yaparak yaşama hakkının önemli olduğunun altını çizer: *'Çocuklar sizin her şeyden önce yaşama hakkınız var. Doğduğunuz andan itibaren yaşama hakkınız var. Güvenli bir evde güvenli bir ortamda yaşama hakkınız var. (11.04.2023/ 20.50-21.10)*

Öğrencilere 'sahip olduğum fiziksel özellikler' isimli etkinlik kâğıdı dağıtan T2, Her bir öğrencinin bu kâğıtlara sahip oldukları fiziksel özellikleri kısaca yazmalarını söyler ve sonra gönüllü öğrencilerden başlayarak bu yazdıklarını sınıfla paylaşmalarını ister. Daha sonra her insanın farklı fiziksel özelliklere yani bireysel farklılıklara sahip olduğunu ve bu farklı yönlerimizle mutlu ve barışık olmamızın gerekliliğinden bahseder ve bu durumu şu cümle ile ifade eder: *'Çocuklar bireysel farklılıklarımızın farkında olmamız ve bununla mutlu olmamız önemli. Kendimizle mutlu olmazsak, kendimizle barışık olamayız. O zaman biz kendi kendimizi mutsuz etmiş oluruz.'* (20.04.2023 / 22.00- 22.45)

Öğrencilere, öğrenme için gerekli olan durum ya da özelliklerin neler olduğunu soran T3, gönüllü öğrencilerden başlayarak cevapları alır. Ardından, öğrencilerin verdikleri yanıtları özetleyerek, istekli ve hevesli olmanın öğrenme noktasında önem teşkil ettiğini vurgulamak adına şu açıklamayı yapar: *'Öğrenmeye istek. Evet öğrenmeye istekli olmalısın. Evde, okulda ya da farklı bir yerde, günlük hayatında herhangi bir yerde bir şeyi yaparken isteklilik, hoşlanıtı, yetenek ve merak gerekiyormuş. Zaten istediği, sevdiği şeyi insan merak eder değil mi? Merak ettiği şeye istek duyar.'* (05.04.2023 / 14.30-15.25)

Kişisel alan konusunu ele alan örnek olayı okuduktan sonra soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin örnek duruma ilişkin görüşlerini tek tek alan T4, ardından öğrencilere, kişisel alanların korunmasının önemini vurgulamayı şu açıklama ile yapar: *'Çocuklar, hepimizin kişisel alanları var değil mi? Ailemiz de olsa, bir noktaya kadar kişisel alanımıza müdahale edebilir. Sonrasında bizim de belki, özelimizde herkesle paylaşmak istemediğimiz şeyler olabilir. Korumak istediğimiz bir kişisel alanımız var.'* (19.04.2023 / 17.00-17.50)

4.2.2.3.3 Önceki konularla ilişkilendirme

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken zaman zaman, daha önceki haftalarda ele aldıkları konulara da değinerek, iki konu arasında bağ kurmaya çalıştıkları bu şekilde sürecin öğrenciler için daha kalıcı ve anlamlı olmasına yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür.

Çocuk hakları kavramını ele alırken, eğlenme hakkı kısmını anlatan T1, eğlenen çocuk görsellerini tahtaya asar ve çocuklara şu soruyu sorarak, bir hafta önce işledikleri etkinlik ile bağ kurmaya çalışır. *‘Geçen hafta hatırlıyor musunuz? Sorumluluklardan bahsetmiştik. Hani yapmamız gereken davranışlar, sorumluluklar falan. Peki bu çocukların sorumlulukları var mı eğlenirken?’* (04.04.2023/ 13.00-13.20). Ardından T1, çocuklara söz hakkı tanır, tek tek sınıftan cevapları aldıktan sonra, bir hafta önce işlenen etkinliğin teması olan sorumluluk kavramına tekrar değinmek için şu açıklamayı yapar: *‘Çocuklar eğlenirken de bizim bazı sorumluluklarımız var. Etrafa zarar vermemek, çok yüksek sesle müzik dinlememek diğerlerini rahatsız edecek şekilde yani. Oyun oynarken oyunun kurallarına uymak. Bunlar da sorumluluk...’* (11.04.2023/ 14.10-14.30)

Öğretmenlerin, etkinliklerde yer alan konularla ilgili sınıf olarak örnek yaşantılar olması durumunda, bunları da öğrencilere anlattıkları görülmüştür. Ekip çalışması ve takım olma kavramlarını ele alırken, 1 yıl önce ekip çalışması içerisinde farklı öğretmen ve öğrencilerle iş birliği içerisinde çalıştıkları eTwinning projesini öğrencilere hatırlatan T3 ve bu proje içerisinde hepsinin takım olarak emek verdikleri için sonucunda olumlu sonuç aldıklarını şu cümlelerle vurgulayarak ifade eder:

‘Çocuklar hatırlarsanız biz geçen sene eTwinning çalışması yapmıştık. Hem sınıfımızla hem öğretmen arkadaşlarımızla hem uzaktan, ekrandan tanışmış olduğumuz yeni çocuklarla. Ve hepimizin konusu aynı olduğu için, bu neydi bir ekip çalışmasıydı. Peki, başarılı olduk mu, olduk.’ (13.04.2023 / 28.05-28.12)

4.2.2.3.4 Neden-sonuç ilişkisi kurma

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken, öğrencilerin neden-sonuç ilişkisi kurmaları konusunda yönlendirici sorular sormaya çalıştığı, bu şekilde öğrencilerin sonuca kendi fikir yürütmeleri ile ulaşmalarına yardımcı olmaya çalıştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin duygular konusunu ele alırken de hissedilen duyguların bedende nasıl açığa çıktığını vurgulamak için de süreçte neden-sonuç ilişkisinden yararlandıkları görülmüştür.

Konuşurken bir anda yüzünü şaşkın bir surata dönüştüren ve bir süre bu şekilde öğrencilerin tepkilerini izleyen öğretmen T1, ardından öğrencilere kendisinin ne hissettiğini sorar. Öğrenciler ‘Şaşırdınız.’ cevabını verir ve bunun üzerine öğretmen ‘Nerden anladınız?’ diye sorar. ‘Öğrenciler ‘Çünkü ağzınız açıldı...Gözleriniz kocaman olmuştu...Suratınızdan belliydi...Donakaldınız...’ şeklinde cevaplar verir. Öğretmen bu cevapların üzerine şu açıklama ile hissedilen duyguları dışarı yansıtırken, yüz ve beden hareketlerimizde bunun gözlemlendiğini ifade eder: ‘Demek ki benim hissettiklerim ile beden hareketlerim arasında bir bağlantı var. Duygularımı yansıtırken ben demek ki, hareketlerimle, yüz ifademle bunu belli ediyorum.’ (02.05.2023/ 01.45-01.15)

Öğrencilere, sağlık hakları olduğunu ancak bu hakkını da korumak için yapılması gerekenleri ifade etmek isteyen T2 çocuklara haklarını kullanırken, yapmaları gereken sorumlulukları olduğunu söyler ve çocuklarla arasındaki şu diyaloglar geçer:

T2-Sizin sağlıklı olma, sağlığınıza koruma hakkınız var ya hani...ama sizin de bazı sorumluluklarınız var bununla ilgili. Mesela hasta olmamanız için ne yapmanız lazım?

İ5-İlaç içmemiz lazım...

T2-Hayır, hasta olmamak için. O senin dediğin hasta olduktan sonra. Hasta olmamak için ne - yapmalıyız?’

İ7-Terli terli soğuk su içmemeliyiz.

T2-Evet, mesela bu bizim sorumluluğumuz. Başka?

İ9-Aşı olmalıyız.

T2- Evet, bazı hastalıklar için aşı olmalıyız. O da bizim sorumluluğumuz.

İ14-Hasta olmamak için, gece yatarken kollarımızı, ellerimizi yorganın içine sokmalıyız.

T2-Evet, doğru.

İ12-Meyve-sebze yemeliyiz.

T2-Evet, bir kişi daha...

İ15-Kendimize çok dikkat etmeliyiz.

T2-Bakın demek ki bizim bu haklarımızı yerine getirirken, yapmamız gereken bazı sorumluluklarımız varmış. (21.00-22.36)

Öğrencilere kendilerinde sahip olduğunu düşündükleri, duygusal özellikler, ilgi ve yeteneklerin neler olduğunu soran T2, Bir süre bekler ve gönüllü öğrencilerden başlayarak tüm sınıfa söz hakkı verir, yapılan paylaşımları dinler. Ardından her bireyin çok farklı fiziksel, duygusal özelliklere sahip olduğunu, yine benzer şekilde ilgi, tutum ve davranışlarımızın birbirinden çok farklılık gösterdiğini, bunları normal ve birey olmanın bir gerekliliği olduğunu vurgular ve şu cümle ile bunu ifade eder:

‘Çocuklar eğer hepimiz aynı şeyi düşünseydik, hayatımız çok sıkıcı olur değil mi? çok anlamlı olmazdı. Yaşadıklarımız, yaptıklarımız, gittiğimiz gördüğümüz yerler, hepsi birbirinin aynısı olurdu. Hepimizin farklı becerileri, farklı duyguları var. Olaylara verdiğimiz tepkiler bile farklı. Nasıl ki fiziksel özelliklerimiz farklıysa, bakın bir arkadaşınız turuncu saçlı, diğeri mavi gözlü. Bunlar olumsuz değil, sadece farklı özellikler...Davranış olarak da aynı şekilde. Mesela dışarda bir olay olur. Bazılarımız hemen koşar olaya dahil olur, bazılarımız ise daha temkinli olur. Acaba gerçekten bir durum var mı yoksa numara mı yapıyorlar diye düşünür... Yani kısaca etrafımızda olup biten olaylara karşı bile tepkilerimiz farklı. Çocuklar hepimiz bir bireyiz, hepimizin kendimize ait özel farklılıklarımız var ve bunlarla mutlu olmalıyız.’ (20.04.2023/ 32.03- 35.00)

Meslekler temalı etkinliği sonlandırırken, meslek sahibi olmak için öğrencilerin neler yapmaları gerektiği konusunda T3 şu açıklamayı yapar: *‘Ama, ilk önce meslek sahibi olabilmek için güzelce derslerimizi çalışmalıyız. Öğretmenimizi dikkatli dinlemeliyiz. Derste konuşup, diğer arkadaşlarımızın dikkatini dağıtmamalıyız.’ (04.04.2023/ 35.10-35.36)*

Öğrencilerden yaşadıkları olaylar karşısında hissettikleri duyguları paylaşımlarını isteyen T4, gönüllü öğrencilerden başlayarak paylaşımları aldıktan sonra, yaşanan olaylar karşısında herkesin farklı duygular yaşadığını hissedilen bu duyguların insan olmanın bir gerekliliği ve sonucu olduğunu vurgular ve normal olduğunun altını çizer. Bu neden-sonuç ilişkisini öğrencilere şu açıklama ile yapar:

‘... Bizler gün içerisinde çok farklı olaylarla karşılaşırız. Sınıfta yaşıyoruz, evde yaşıyoruz, okul bahçesinde yaşıyoruz. Bu olaylar karşısında biz bazı duygular hissediyoruz ve bu duyguları hissediyor olmak çok normal. Sinirlenmek, şaşırmak, mutlu olmak... Bunların hepsi çok normal duygular. Zaten insan olduğumuz için, bunları yaşamamız gerekiyor. Sonuçta duygusuz bir insan olamayız. Duygusuz, sabit ve hiçbir şey hissetmeyen insanlar olamayız...’ (25.04.2023/ 27.25-28.50)

Akademik çalışmaların, ödevlerin, çalışmaların neden vaktinde tamamlanması gerektiğini ve tamamlanmaması durumunda oluşabilecek olumsuz durumların neler olabileceğini T4 şu cümle ile ifade eder:

‘Hepimizin yapması gereken sorumlulukları var. Okulda, evde, sosyal yaşamımızda... okulda akademik çalışmalarımızı yerine getirmediğimizde ya da ertelediğimizde akademik çalışmalarımız olumsuz etkilenir. Çiçeğe ihtiyacı olduğu suyu vermediğimizde nasıl kuruyorsa, ödevlerimizi, planlanan zaman da yapmadığımızda derslerimizde olumsuz etkilenebiliriz. Okul adına verilen her türlü görev ve ödevlerimizi mutlaka zamanında ve kararlı yapmalıyız. Kararsızlık ve erteleme bir alışkanlık haline geldiğinde, sonuçlar bizim için işleri daha da güç hale getirecektir.’ (19.05.2023 / 23.38-24.15)

4.2.2.3.5 Olumlu rol model olma

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin ele alınan konuya dair kendileri hakkında örnekler vererek, öğrencilere örnek model oldukları görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T1, duygular konusunu ele alırken, her bir duygunun insanlar tarafından farklı şekillerde yansıtıldığını ve her bir duygunun insanlar da farklı yansımalarını olduğunu kendi üzerinden anlatır ve şu açıklamayı yapar: *‘Mesela, ben kızgın olduğumda ne yaparım, kaşlarımı çatırım... Peki, mutlu olduğumda ne yapıyorum, gülümsüyorum... Ya da korktuğumda biraz geri çekilip gözlerim büyüyor ya da şaşırınca Aaaa!!! diye ağzımı açıp gözlerim kocaman olabiliyor.’* (02.05.2023/ 04.10-04.45)

T3, çalışmak ve üretken olmanın önemine değinmek adına kendi öğretmenlik yaşantısından örnek verir, öğretmen olarak yaptığı olumlu güzel çalışmalardan bahseder ve emek verdiği çabanın sonucunu gördüğünde hissettiklerini dile getirerek, öğrencilere güzel bir örnek teşkil eder. Bu süreçte ise şu açıklamayı yapar:

‘Ben öğretmenim. Size ders vermek için ne yapıyorum. Hazırlanıyorum, sınıfıma geliyorum. Sizinle ilgileniyorum, dersimi anlatıyorum....sonra ben size sorular soruyorum. Sonra siz güzel cevaplar verdiğinizde, ‘Ayyy diyorum. Benim çocuklarım ne kadar güzel konuyu öğrenmişler. Ne güzel dinlemişler. Aferin onlara diyorum...’ (04.05.2023 / 02.40-03.00)

4.2.2.3.6 Öğrencilerin eşit katılımı

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin mümkün olduğunca tüm sınıfı sürece katmak adına, sürekli aynı öğrencileri değil diğer öğrencilere de söz hakkı vererek etkinliklere almaya çalıştığı görülmüştür.

Öğrencilere süreç içerisinde sorular sorup, art arda sorduğu sorulara farklı öğrencilerin de yanıt vermesini, bu şekilde diğer öğrencilerin de söz alarak etkinliğe eşit katılım sağlamalarını isteyen T1 öğrencilere şu açıklamayı yapar: *‘Biraz önce konuşan parmak kaldırmazın ki, diğerleri de konuşabilsin. Yine başka sorular da yine kaldırsın. O şekilde devam edelim. Bazen aynı kişileri tekrar tekrar kaldırabiliyorum. Kimseye haksızlık olmasın’* (11.04.2023/ 01.00-01.10).

Sorduğu soruya çoğu öğrencinin yanıt vermek adına parmak kaldırdığını gören T3, söz alamayan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ister ve şu ifadeyi kullanır: *‘Şimdi sesini*

çok duyduklarımıza söz vermeme kuralımıza devam edelim ve sesini duymadıklarımıza söz hakkı veriyorum.’ (18.05.2023 /18.05-18.12)

4.2.2.3.7 Yaşamla ilişkilendirme

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini uygularken, ele alınan konunun öğrencilerin zihninde daha iyi yerleşmesi adına gerek kendi hayatından gerekse öğrencilerin yaşamlarından örnekler vermeye çalıştıkları görülmüştür.

Çocuk hakları konusunu ele alırken ilgili görselleri sırasıyla tahtaya asan ve gereken açıklamaları yapan T1, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri gerektiğini, ancak bunun okul ortamında, sınıf kuralları içerisinde yapılmasının daha uygun ve yerinde olacağını belirtir. Bu noktada öğrencilerin sınıf içi yaşantılarından örnekler vererek, öğrencilerin sınıf düzeninin bozulmaması için söz hakkı aldıktan sonra konuşmalarının daha doğru olacağını vurgular ve şu açıklamayı yapar:

‘Çocuklar biz düşüncelerimizi söyleme hakkına sahibiz. Ama onun da bir kuralı var değil mi? Mesela her ortamda ağzımızı açıp söz almadan konuşmamız doğru mudur?... Biz aklımıza gelen her şeyi hemen söylüyor muyuz? Peki aklımıza gelen düşünceleri sınıfta söyleyebilmemiz için ne yapmamız gerekiyor? Önce izin almamız gerekiyor değil mi...Yoksa gürültü olur. Yani önce izin alacağız, sonra düşüncelerimizi özgürce söyleyebilelim.’ (11.04.2023/ 19.10-19.50).

Öğrencilere çevrelerinden duydukları meslekleri ve bunların anlamlarını soran T2, öğrencilerinden paylaşımları alır ve gelen cevaplardan yola çıkarak, mesleklerin günlük hayat içerisindeki yerine değinmek için şu açıklamayı yapar:

‘Mesleklerin ortaya çıkmasının en önemli nedeni ihtiyaç. Sizin bu saydığınız mesleklerin hepsi, ihtiyacımız olduğunda onunla alakalı olan meslek dalı size yardımcı oluyor. Dediğim gibi insanları eğitmek için öğretmen, hayvanların sağlığı için veteriner, insan sağlığı için doktor, yangında itfaiyeci, insanları taşımak için pilot ya da şoför gibi, söküğün dikilmesi için terzi gibi... Bunların hepsi birer ihtiyaç.’ (26.04.2023/ 07.00-07.45)

Öğrencilere rol ve sorumluluk kavramlarının ne demek olduğunu sorduktan sonra, yanıtları alan T3, kendi hayatından örnek vererek kendi annelik ve öğretmenlik rollerine ayrı ayrı değinir ve şu açıklamayı yapar:

‘Mesela ben eve gidince evin neyiyim. Annesiyim. O benim bir annelik rolüm. Anneyim orada. Ama buraya geldiğimde burada anne miyim? Hayır. Buradaki rolüm ne? Öğretmen. Peki anne olunca benim evdeki sorumluluklarım neler olabilir?... Mesela yemek yapmak. Annelik rolüm yemek yapmayı gerektirir.... Peki sınıfa geldim. Annelik rolümü bıraktım. Ben artık neyim. Öğretmenim. Peki öğretmen

olarak benim sorumluluklarım nedir? Öğretmen olduğum için benim neyi yapmam gerekiyor?’
(04.04.2023/ 03:55-07:30).

T4, günlük hayatta iş bölümünün bir nevi takım çalışması olduğunu, bireylerin hayatlarını nasıl kolaylaştırdığını ve olumlu yönde katkı sağladığını kendi hayatından örnek vererek şu şekilde açıklar:

‘Çocuklar, günlük hayatınızı düşünün. Mesela ben okuldan çıkınca, evde bir anneyim. Sizin gibi de çocuklarım var. Eve gidiyorum ve her şeyi ben yapıyorum. Olur mu? hayır tabi ki. Çocuklarımın işi yoksa yapıyorum ama, işleri yoksa bana yardım etmeliler. Bu şekilde iş bölümü yapmalıyız ve herkes bir işin ucundan tutmalı. Yani takım çalışması yapmalıyız. Sen odanı topla, sen makinayı boşalt, sen süpürge yap, sen toz al gibi... bunlar sizlerin de yapabileceği hafif işler...Hem bu şekilde takım çalışması yapmış oluruz hem de işleri daha kısa sürede tamamlamış oluruz, hem de annenizin ve babanızın size zaman ayırması için onlara zaman armağan etmiş olursunuz...’(13.04.2023/ 02.05-03.00).

4.2.2.3.8 Özgür ortam yaratma

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin süreç içerisinde mümkün olduğunca öğrencilere kendilerini özgür hissedebilecekleri ortam yaratmaya özen gösterdikleri bu yönde çaba harcadıkları görülmüştür.

Çocuk hakları konusunu öğrencilerle ele aldıktan sonra, tüm öğrencilere birer adet A4 kâğıdı dağıtan T1, şu açıklama ile öğrencilerin özgürce resim yapmalarına yardımcı olmaya çalışır:

‘Şimdi resim yapacağız ama resmimizin konusu haklarımız olacak. Haklarımızı düşünelim, bakın tahtada görseller de var. Oradan da yardım alabilirsiniz. Hatta aklımıza gelmeyen başka haklarımız da olabilir. Onlarla ilgili de resim yapabilirsiniz...İstediğin bir çocuk hakkının ya da birden fazla da olabilir, çocuk hakları konusunda resim yapmanızı istiyorum. ‘(11.04.2023/ 23.10-24.15)

Her bir öğrenciye birer boş A4 kâğıdı dağıtan T2 her bir öğrencinin bu kağıtlara bir ağaç çizmesini ister. Bunun üzerine öğrencilerden *‘Buraya meyve ağacı yapabilir miyim öğretmenim?’*, *‘İstediğimiz ağacı yapabilir miyiz?’* şeklinde sorular gelir. Bunun üzerine A2, öğrencilerin istedikleri ağacı çizme noktasında, özgür olduklarını şu sözlerle ifade eder: *‘İstediğiniz ağacı, istediğiniz şekilde, istediğiniz kalemle çizebilirsiniz. Ben boş kağıtları size verdim. Nasıl çizeceğiniz konusunda bilgi veririm, o zaman sizi çok yönlendirmiş olurum. Ben şu an özgür düşüncenizle neler çizdiğinizi görmek istiyorum. ‘*(20.04.2023 / 03.00-03.48)

4.2.2.3.9 Düşünme becerilerini geliştirme

Düşünme becerilerini geliştirme kodu altında, Lateral Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Beyin Fırtınası alt kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.3.9.1 Lateral düşünme

Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında, öğrencilerin anlamlandırmakta güçlük çektikleri noktalarda, geniş perspektiften düşünmelerini sağlama ve farklı yollardan duruma bakabilmelerine yardımcı olmaya çalıştıkları ve bu doğrultuda sorular sormaya özen gösterdikleri görülmüştür.

Yine meslekler konusunu işlerken öğrencilerden istedikleri bir mesleği tahtaya çıkararak canlandırmalarını isteyen T1, Ardından canlandırma yapan öğrencilerin süreçte yaşadıklarını, hissettiklerini tek tek sorar. Koşucu(atlet) mesleğini canlandıran öğrenciye hissettiklerini sormadan önce sınıfa dönerek şu açıklamayı yapar: *'Şimdi çocuklar ilerde öğreneceksiniz, bazı kelimelerin 2-3 tane anlamı var. Mesela atlet de o kelimelerden bir tanesi. Bir içimize üşümek için giydiğimiz atletlerimiz var. Ama bir de sporcuların bir bölümüne atlet deniliyor. Mesela koşu yapanlara atlet deniliyor...'* (18.04.2023/ 25.05-25.30)

Öğrencilere kime çocuk denildiğini soran T2, öğrencilerden gelen yanıtlar üzerine, onları daha geniş bir çerçevede düşünmelerine yardımcı olmak için şu açıklamayı yapar: *'Küçüklük nedir peki? Boyunuzun benden daha küçük olması mı küçüklük oluyor yoksa, başka yönlerden küçük olduğunuz için mi?'* (11.04.2023/ 01.40-01.47) Çocuk kelimesinin ne anlama geldiğini öğrencilere sorup tek tek cevaplarını alan A2, çocuk kelimesinin tam olarak ne anlama geldiğini kendi cümleleri ile ifade eder. Ardından çocuk hakları kavramını öğrencilerin kendileri düşünüp ifade edebilmesi için onlara şu açıklamayı yapar: *'Çocukların hakları var ve hatta bazılarınız o haklardan bazılarını söyledi...Peki biz çocukların sahip olduğu bu haklara bir isim vermemiz gerekirse, biz bu haklara nasıl bir isim verebiliriz? Ne diyebiliriz?'* (11.04.2023/ 05.30-06.10).

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin öğrencilerin sadece kavramakta zorlandıkları konularda değil, hali hazırda aslında bildikleri ancak daha detaylı bir açıklamaya ihtiyaç duydukları yerlerde de öğrencilerin geniş bir açıdan bakabilmeleri adına sorular sordukları görülmüştür. Yakın çevrelerinden mesleklere dair edindikleri bilgiler hakkında öğrencilere soru soran T3, öğrencilerin sadece anne-babalarının mesleklerini söylemeleri üzerine, yalnız ebeveynlerinin mesleklerini değil, duydukları tüm meslekler hakkında bilgi vermeleri ve daha geniş

çerçevede düşünmeleri için öğrencilere şu açıklamayı yapar: ‘Çocuklar ben tam olarak istediğim cevapları alamıyorum, neden. Siz anne-babalarınızın mesleklerini söylüyorsunuz ama başka meslekler duyduysanız onları da söyleyin. Ben şu an sadece babanız ne iş yapıyor diye sormuyorum.’ (18.04.2023/ 02.10-02.40)

Beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerin öğrenmeye hevesli oldukları, yapmaktan keyif aldıkları aktivite ve etkinlikleri tahtaya yazan T4, tüm cevapları aldıktan sonra öğrencilerin söyledikleri etkinlikler üzerine daha derin ve geniş düşünebilmeleri için şu soruyu sorar: ‘Bu etkinliklerin özellikleri, birbirinden farkı nedir? Mesela resim çizip tasarlamak için ne yaparsın ya da legoları birleştirmek ile zekaya da dram atölyesindeki çalışmalar aynı şey midir?’ (05.04.2023 / 08.00-01.30)

4.2.2.3.9.2 Eleştirel düşünme

Yapılan analizler sonucu, öğrencilerin rehberlik etkinlikleri sırasında işlenen konuya dair, kendilerinin çıkarım yapmaları noktasında öğretmenleri tarafından teşvik edildiği görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T2, herhangi bir konuda öğrenmeye hevesli olmak için sahip olunması gereken nitelikler konusunda öğrencilerin kendi çıkarımlarını yapmaları noktasında destek olmak için şu açıklamayı yapar: ‘...Şimdi çocuklar bazı çalışmalar yapıyoruz. Hayal gücünü geliştirmeli çalışmalar yaptık mesela, ben size dal, kuş ve ev şekilleri verdim ve devamını siz tamamlayın dedim. Burada herkes kendi hayal gücünü ortaya koymuş. Ya da ben sizi izliyorum bazen, kes-yapıştır çalışmalarında gerçekten istekli olduğunuzda sonuna kadar gidiyorsunuz. Soruyorum size, bunu neden bu şekilde boyadın ya da kestini diye... Arkadaşlarınız cevap veriyor: Çünkü, ben bunu yapmaktan çok hoşlandım. Demek ki öğrenmek için ne gerekiyormuş?’ Ardından öğrencilerle aralarında geçen şu diyaloglarla, istekli olmanın bir şeyi öğrenmek için önemli olduğunu öğrencilerin bulmasına yardımcı olur.

I7-Zekâ gerekir öğretmenim.

I9-Çok zekisindir ama yaptığı şeyi sevmiyorsundur bir türlü anlamıyorsundur. Onu hayata geçiremiyorsundur.

I16-Öğretmenim, o işi severek yapmak.

I3-Mesela öğretmenim, ben yazı yazmayı çok istediğim zaman çok güzel yazıyorum.

I8-İstekli ve hevesli olduğum zaman çok güzel yazıyorum, diyor arkadaşınız.

I9-Hayal gücü, öğrenmek.

I23-Evet hayal gücü, hoşlanmak, sevmek...

İ26-Bir şeyi öğrenmeye çok istekli olmalısın öğretmenim.

T4, lider, takım çalışması, ekip kelimelerinin anlamlarını çocuklarla birlikte tartışır. Ardından, akıllı tahtadan ekip çalışmasını ele alan kısa bir filmi öğrencilere izletir. Sonra, izlenen video üzerinden lider insanların özellikleri ve takım çalışması içindeki önemine değinir; öğrencilerin kendi hayatlarından çıkarıma bulunmalarına yardımcı olmak için şu açıklamayı yapar:

'...Lider özelliğindeki insanlar da böyledir İşlerin kolay bitirilmesindeki amaç, takım çalışmasıdır. Ve bunun için de yapılması gereken görevleri belirlerler. Kendinizden pay biçin mesela. Sizler deney yaparken, lider olan takım kaptanı ne yaptı, görev dağılımı yaptı. Ve biz çok güzel deneyler yaptık, çok da güzel oldu... Bu şekilde takım çalışması içinde verilen görevleri, takım kaptanının liderin dağıttığı görevleri iş birliği içerisinde takım olarak yapmalıyız. Eğer bir kişi bile görevini eksik yaparsa ne olur, takım olarak kaybetmeye başlarız...' (13.04.2023 / 21.00-21.30)

T1, çocuk kelimesinin ne anlama geldiğini öğrencilere sorup tek tek cevaplarını aldıktan sonra, çocuk kelimesinin tam olarak ne anlama geldiğini kendi cümleleri ile ifade eder. Ardından asıl kazanım olan çocuk hakları kavramına geçiş yaparken şu soruyu sorar:

'Çocukların hakları var ve hatta bazılarınız o haklardan bazılarını söyledi. Ve bu haklara onlar doğuştan sahipler. Gidip de ben bir yerden para ile alayım demiyor...Peki biz çocukların sahip olduğu bu haklara bir isim vermemiz gerekirse, biz bu haklara nasıl bir isim verebiliriz? Ne diyebiliriz?' (11.04.2023/ 05.30-06.10)

T4, zamanında yapılması gereken sorumlulukların, gerçekleşmemesi durumunda olabilecekler üzerine daha iyi anlatım yapabilmek için sınıfa kurumuş bir çiçek getirir ve bu çiçek üzerinden aşağıda yer alan diyaloglar gerçekleşir. Bu diyaloglarda, ö öğrencilerin düşünerek, kendi çıkarımları yapmaları için öğretmenleri tarafından doğru yönlendirildiği görülmektedir.

T4-Peki, biz bu çiçeğe su versek tekrar yeşerir mi? ... En iyi örnek aslında bu çiçek değil mi? Biz bu çiçeği yaşatmak için neler yaptık, sular, gübreler, topraklar...yaşatabildik mi... Hayır... Peki, bu kurumuş ben bunu tekrar yaşatabilir miyim? Hayır... Peki, biz buna ne zaman su versek bu kurumazdı?

D24-Dalından kopmadan önce.

T4-Yani zamanında değil mi...

D25-Evet öğretmenim. Bir de suyunu çok vermemek lazım. Çok su verirse ölabilir.

T4-Evet zamanında ve ihtiyacı kadar su veriyoruz değil mi...Peki, çiçeğe zamanında su vermek neden önemlidir?

D23-Su vermezsek, çiçek kurur, ölür.

D12-Hayatını kaybetmemesi, gelişimini tamamlaması için...

D3-Eğer su vermezsek çiçek ölür ve biz de üzülürüz.

T4-Sizlerin bu şekilde zamanında su vermediğiniz ya da zamanında yapmadığınız işler yüzünden işlerinizin güçleştiği durumlar oldu mu?

D6-Öğretmenim ben bir ara çiçek ekmiştim köyde. Ama köye gidemediğim için sulayamadım ve çiçek kurumuş. En son gittiğimde baktım, ölmüş.

D8-Öğretmenim illa çiçek örneği mi olmak zorunda?

T4- Evet, ben de tam onu söyleyecektim. Çok güzel yakalamışsın, Aferin sana!!!

D9-Ben sokakta bir köpek bulmuştum, köyde ona bakıyordum... Bir süre köye gidemeyince suyunu yemeğini falan verememişim. Köyde de kimse bakmamış. Ölmüş.

T4-Özellikle okul ile ilgili yapmadığınız ve tıpkı bu çiçek gibi, geri döndüremediğiniz durumlar yaşadınız mı? (19.05.2023 / 04.30-04.05)

4.2.2.3.9.3 Beyin fırtınası

Yapılan analizler sonucu, öğretmenlerin süreçte, öğrencilerin doğal, esnek ve hızlı düşünme, başkalarından farklı olarak kendi özgün fikrini ortaya koyma becerilerinin gelişmesi yönünde yardımcı oldukları görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T3 dersin amacı ve içeriği hakkında bilgi verdikten sonra, öğrencilerin etkinliğin amacına yönelik olarak özgün, yaratıcı fikirlerini almak amacıyla, öğrencilere şu soruyu sorar: ‘Sizin sınıf içerisinde, okulda, evde katılmayı en çok istediğiniz, öğrenmeye en çok hevesli olduğunuz etkinlikler nedir?’ (05.04.2023 / 02.20-01.30) Ardından aşağıda yer alan öğrencilerden gelen cevapları tek tek tahtaya yazar:

- Resim çizmek ve tasarlamak
- Drama ve zekâ atölyesinde oyun oynama
- Kes- yapıştır etkinlikleri
- 3 boyutlu çalışmalar yapmak
- Lego etkinlikleri
- Kitap okuma, anlatma ve özetini çıkarma etkinlikleri
- Müzik etkinlikleri
- Hayal gücünü geliştiren etkinlikler
- Robotik kodlama

T2, öğrencilerin toplumsal hayatta farklı mekân ve durumlarda sahip oldukları rolleri ele alırken onlara beyin fırtınası yaptırmaya çalışır. Okuldaki, otobüsteki, sınıf takımımızdaki, hastanedeki, caddedeki, aile içerisindeki, sinema ve tiyatrodaki, market ya da mağazadaki rolümüz başlıklarını tek tek tahtaya yazar ve öğrencilere şu soruyu sorar: ‘Tahtada yazılı olan yerlerde sahip olduğumuz rollerimiz nelerdir?’. Ardından aşağıda yer alan öğrencilerden gelen cevapları tek tek tahtaya yazar: (12.05.2023/ 08.46-10.45)

- Öğrenci,
- Şoför, yolcu,
- Kaptan, kaleci, futbolcu, ponpon kızı
- Doktor, hasta, hemşire, temizlikçi
- Yolcu, yaya
- Anne, baba, abi, abla, çocuk
- Müşteri, oyuncu, satıcı, tiyatrocu,

T4, meslekler konusunun ele alındığı rehberlik etkinliğinde, öğrencilerin farklı meslek gruplarını üzerinde düşünmeleri ve ortaya koymaları için şu soruyu sorar: ‘Şimdi ben tahtaya bir cümle yazıyorum ve sizler cümleyi içinizden okuyarak düşünüyorsunuz. Rüzgâr, anahtarını evde unuttuğu için çilingir çağırmak zorunda kaldı, çocuklar cümlemiz şimdi sizler birer meslek avcısı olun ve bu cümle içinde hangi meslekler var?’. Ardından aşağıda yer alan öğrencilerden gelen cevapları tek tek tahtaya yazar: (10.05.2023 / 01.28-01.15)

- Çilingir
- Yeni anahtar yaptırmak için anahtarcı
- Mucit- anahtarın muciti
- Madenci, anahtarın ilk çıkış yeri
- Fabrika işçisi, fabrikada anahtarı yapan kişi

4.2.2.3.10 Strateji- yöntem ve teknik

Strateji-yöntem ve teknik kodu altında, araştırma öğretim yoluyla öğretim stratejisi, rol oynama ve örnek olay alt kodlarına ulaşılmıştır.

4.2.2.3.10.1 Araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini işlerken etkinlik öncesi ve sonrası o gün ele alınan konuya yönelik olarak öğrencilerden araştırma yapmalarını ve sonrasında bunun paylaşılmasını istedikleri görülmüştür. Bu şekilde öğretmenlerin, öğrencileri araştırma yapmaları konusunda teşvik edici tutum ve davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Etkinlikten bir gün önce, etkinliğe hazırlık olarak öğrencilerden yakın çevrelerinden küçük çaplı araştırma yapmalarını istemiş olan T2, bu durumu da dersin başında şu açıklama ile öğrencilerden ister: ‘Çocuklar size ben dün bir çalışma vermiştim, hatırlıyor musunuz? Eve gittiğinizde evdeki büyüklerinize, annenize, babanıza meslekler hakkında soru sorun demiştim. Yaptınız mı?’ (18.04.2023/ 00.30-01.10). Yine hak savunuculuğu kavramını etkinlik olarak işledikten sonra, konuya dair çevrelerinde gözlem yapmaları ve bu konuda farkındalık geliştirmeleri için, çevrelerinde haksızlığa uğrayan durumları araştırıp, not etmelerini isteyen T4 bunu şu cümle ile açıklar: ‘Bir hafta süreniz var. Yakın çevrenizden, gazetelerden, televizyondan, haksızlığa uğrayan bireyler, çocuklarla ilgili haberleri

gözlemlemenizi araştırmanızı istiyorum. Daha sonra haftaya, bu bulduğunuz haberler üzerine konuşacağız.’ (14.04.2023 / 30.10-30.30)

4.2.2.3.10.2 Rol oynama

Yapılan analizlerde, öğretmenlerin rehberlik etkinliklerini uygularken mümkün olduğunca, öğrencileri aktif olması, sınıf arkadaşlarının önünde kendilerini ifade etmeleri noktasında destekledikleri, bu noktada rol oynama yönteminden de yararlandığı görülmüştür. Öğretmenin öğrenci merkezli eğitim anlayışını, sınıf içerisinde uygulamaya çalıştığı bu durum, aşağıda yer alan örneklerde görülmektedir.

T1, öğrencilere kendi istedikleri ve belirledikleri bir mesleği hiç konuşmadan sadece hareketlerle sessiz sinema şeklinde diğer sınıf arkadaşlarına anlatmalarını ister. Ardından gönüllü öğrencileri sırasıyla tahtaya kaldırır ve sınıfın kenarına geçer ve öğrencileri gözlemler. Öğrenciler kendi belirledikleri meslekleri, hiç konuşmadan sadece hareketlerle sınıf arkadaşlarına anlatmaya çalışır. Öğretmen birkaç ufak müdahale dışında, çoğunlukla gözlemci olur ve öğrencilerin aktif bir şekilde süreçte yer almalarına olanak tanır. Ardından T1, sınıfa dönerek şu açıklamayı yapar: *‘Şimdi sizden bir şey isteyeceğim. Beni taklit etmenizi istiyorum. Öğretmen olarak sınıfta hareketlerimi iyice düşünüp, yapmanızı istiyorum.’* Gönüllü öğrencilerden başlayarak, istekli öğrencileri tahtaya kaldırır ve öğretmen olarak kendisini nasıl yaptıklarını izler, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini gözlemler, tahtaya çıkan öğrencilere çok fazla müdahale etmeden, kendilerini özgüvenli hissetmeleri konusunda destek olmaya çalışır. (18.04.2023/ 5.20-14.40)

T4, öğrencilere süreçte aktif olmaları ve rol almaları noktasında teşvik edici davranır. Sınıfın yarısını tahtaya kaldırır, müzik açar ve dans etmelerini ister. Ardından müziği ara ara durdurur ve bu esnada tahtadaki öğrencilerin diğer arkadaşlarına sırasıyla kızgınlık, şaşkın, korku, mutluluk, tiksime, kıskançlık, üzüntü, heyecan duygularını yüz ifadelerinde göstermelerini ister. Daha sonra, sınıfın diğer yarısını da tahtaya kaldırarak aynı etkinliği onlara da yaptırır. (02.05.2023 / 10.12-20.35)

Öğretmen, gruplara ayırdığı öğrencilere haksız bir durumun yer aldığı örnek olaylar dağıtır. Ardından öğrencilerin grup olarak düşünüp, bu olaylarda yer alan haksız duruma karşı neler yapabileceklerini, diğer sınıf arkadaşlarının önünde drama şeklinde canlandırmalarını ister. Ardından sırasıyla tüm gruplar, tartıştıkları örnek olayları diğer arkadaşlarının önünde canlandırırlar. Bu şekilde, tüm öğrencilerin, öncelikle çözüm üretme grup olarak iş birliği

yapma becerilerini geliştirerek, süreçte aktif olarak var olmalarına, kendilerini ortaya koymalarına yardımcı olmaya çalışır. (14.04.2023/ 09.05-16.45)

4.2.2.3.10.3 Örnek olay

Yapılan analizler sonucu, rehberlik etkinlikleri uygulanırken öğretmenlerin, öğrencilerin, sorun çözme becerilerinin gelişimine yönelik olarak, çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Bu durum, verilen şu örnek olayda görülmektedir. T4 sınıfı 4 farklı gruba ayırır ve her bir gruba içerisinde örnek bir problem durumu olan örnek olayların yazılı olduğu kağıtlar dağıtır. Ardından, her grubun kendi içerisinde konuşarak, örnek duruma bir çözüm önerisi bulmasını ister. Öğrencilere üzerinde düşünmeleri için biraz süre verir ve ardından sırayla tüm grupların, kendilerine verilen örnek durumları sınıfla paylaşmalarını ve buldukları çözüm önerilerini de anlatmalarını ister. (27.04.2023 /12.05-18.45)

T4, sınıfı 4 kişilik 5 farklı gruba böler. Ardından her gruba, içinde örnek olay yazılı olan birer adet kâğıt dağıtır. Öğrencilerin örnek olaylarda yazılan durumlara yönelik olarak neler yapabileceklerini, grup olarak düşünüp, aralarında fikir alışverişi yapmalarını ister. Bu şekilde, öğrencilerin birbirleri ile konuşarak, problem çözme, iş birliği yapma, birbirleri ile bir konuda tartışarak uzlaşma becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaya çalışır. Bunu yaparken de akran desteğinden faydalanmaya çalışır ve öğrencilere şu açıklamayı yapar: *‘Size, her bir gruba örnek olaylar dağıttım. Hepinizin dikkatle okumasını istiyorum. Buradaki haksızlığın ortadan kalkması için, siz neler yapabilirsiniz? Bununla ilgili grup olarak kendi aranızda görüş alışverişi yapmanızı istiyorum.’* (14.04.2023 / 05.04-05.30)

4.2.3 Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda rehberlik programı değerlendirme rubriği verilerine ait bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap vermek amacıyla, üçüncü olarak rehberlik programı değerlendirme rubriğindeki kapalı uçlu sorular betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna dair elde edilen bulgulara ait boyut ve maddeler Tablo. 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9

Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Frekansları

4.Tema: Programın Öğrenme-Öğretme Süreci	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programı, haftada 1 ders saati (40dk.) olacak şekilde planlanmaktadır. İlkokul sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin tamamı için bu uygulama süresi uygundur.	1	8	1
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulama basamakları uygulayıcının anlayacağı şekilde açık, net, yalın ve anlaşılır hazırlanmıştır.	4	3	3

[Tablo 4.9 (Devam) Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Frekansları]

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerde kullanılan araç gereçler amacına uygun hazırlanmıştır ve açık-net bir şekilde ifade edilmiştir.	7	3	2
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerde bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	6	2	2
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler öğrenci düzeylerine uygun hazırlanmıştır.	8	1	1
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler kazanımlara uygun hazırlanmıştır.	7	3	-

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi, Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu altında, 6 maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, ilkokul sınıf rehberlik programındaki etkinliklerde yer alan araç-gereçlerin amacına uygun hazırlanmaya (f=7) ve bireysel farklılıkların dikkate alınmaya (f=6) çalışıldığı söylenebilir. Programda yer alan etkinliklerin öğrenci düzeylerine (f=8) ve kazanımlara (f=7) uygun hazırlanmaya çalışıldığı söylenebilir. Programda yer alan her bir etkinlik için verilen haftalık 1 ders saatinin (40dk.) etkinliklerin uygulanması için yeterli bir süre olmadığı (f=8), etkinlik uygulama basamaklarının yeterli düzeyde açık ve anlaşılır olmadığı (f=4) söylenebilir.

Rehberlik programı değerlendirme rubriği üzerinde uzmanların ek olarak bildirdikleri görüşler doğrultusunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanma aşamasının öğretmenlerin inisiyatifinde olduğu, bilhassa sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin bu programın uygulamada nasıl hayat bulacağı, neden önemli olduğuna dair yeterli donanımına sahip olmadıkları, programın uygulamada gerekliliği ve önemine dair algılarının yüksek olmadığı görülmüştür. Bu durumun da programın uygulanması aşamasında, diğer dersler kadar önem ve özen görmemesi, zaman ayrılması gibi sonuçlar doğurduğu belirtilmiştir. Bu durumu **R1** şu şekilde ifade etmiştir:

‘Programların etkili uygulanmasında en önemli görevlerden birisi okulun rehber öğretmeni ve ilkokul sınıf öğretmenleridir. Pek çok ilkokulda ise ne tür rehberlik çalışmalarına yer verileceği ve nasıl yapılacağı rehber öğretmenin ve sınıf öğretmeninin inisiyatifinde görülmektedir. Bunun önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin (özellikle sınıf öğretmenlerinin) ve okul idaresinin programın önemine ve nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları ve rehberlik çalışmalarına diğer derslerin öğretimi kadar zaman ayrılmamasıdır.’

İlkokul sınıf rehberlik programının uygulama aşamasında okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenlerine düşen sorumluluğun önemli olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda, rehberlik faaliyetlerinin içeriği, nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiğine dair sınıf öğretmenlerinin

yeterli donanıma ve beceriye sahip olmaları gerektiği görülmüştür. Bu noktada okul rehber öğretmeninin, sınıf öğretmeninin ihtiyaç duyduğu yardımı verebilmesinin kayda değer olduğu ifade edilmiştir. Bu durumu **R5** ‘*Sınıf Rehberlik programlarının uygulanmasında ise bu sorumluluk okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenlerine aittir. Dolayısı ile ilkökul eğitim basamağında sınıf öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarının neler olduğu, nasıl yapılacağı bilgisine ve becerisine sahip olması önemlidir. Bu konularda okul rehber öğretmeninden ihtiyaç duyduğu desteği görebilmelidir.*’ şeklinde ifade etmiştir. Yine benzer şekilde, ilkökul sınıf rehberlik programının uygulanma aşamasında okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmeninin iş birliği içerisinde çalışmasının önemli olduğu görülmüş ve bu durumu **R6**, ‘*Okul rehber öğretmeniyle eşgüdümlü olarak çalışılmalı...*’ şeklinde belirtmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sınıf öğretmenlerinin rehber konumunda olmaları, sürece liderlik etmelerinin önemli olduğu belirtilmiştir. **R1**, ‘*Öğretmenler rehber rolünde olmalı, etkinliklerin planlanmasına, uygulanmasına ve değerlendirilmesine liderlik etmelidir.*’ şeklinde durumu ifade etmiştir. Yine benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin sadece programın uygulanma aşamasına değil, hazırlanma ve değerlendirme aşamalarında da sürecin içerisinde aktif olarak bulunmalarının kayda değer olduğu belirtilmiştir. **R3**, ‘*Öğretmenler programın hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesinden aktif görev almalı.*’ şeklinde durumu ifade etmiştir. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin süreçte işlenmesi, kazanımların öğrenciler tarafından alınması ve süreç sonunda öğrencilerde farkındalık oluşturma noktasında sınıf öğretmenlerinin sorumluluklarının önemli olduğu görülmüştür. **R7**, ‘*Derslerin işlenişinde kazanımların edindirilmesinde dolaylı olarak öğrencilerde farkındalık yaratmalı.*’ şeklinde ifade etmiştir.

Okul rehberlik programının uygulanması her ne kadar okul rehber öğretmenin sorumluluğunda olsa da sınıf rehberlik programının belirtilmiştir. Bu durumu **R1**, ‘*Okul Rehberlik Programının uygulanmasından birinci derecede okul rehber öğretmeni sorumludur. Sınıf Rehberlik programlarının uygulanmasında ise bu sorumluluk okul rehber öğretmeni ve sınıf öğretmenlerine aittir.*’ şeklinde ifade etmiştir. Okul rehber öğretmenin, ilkökul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerdeki kazanımlara yönelik olarak, velilerle bireysel çalışmalar yapmalarının sürece katkı sunma anlamında etkili olabileceği görülmüştür. Bu durumu **R3**, ‘*Velilerle rehberlik kazanımlarına yönelik bireysel uygulamalar yapmalı.*’ şeklinde belirtmiştir.

4.2.4 Araştırmanın ikinci araştırma sorusu doğrultusunda görüşme analizlerine ait bulgular

Araştırmanın ikinci sorusuna cevap vermek amacıyla, dördüncü olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu, veli odak grup görüşme formu ve öğrenci odak grup görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Görüşmelerin analizinde 4 ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar ve alt temalar Tablo 4.6’da görülmektedir.

Tablo 4.10

Görüşme Analizleri Sonucu Ulaşılan Tema ve Alt Temalar

1.Tema: Programa Yönelik Bilgi	2. Tema: Programın Uygulanma Süreci	3. Tema: Programın Kapsayıcılığı	4. Tema: Programa Yönelik Öneriler
1. Öğretmenlerin Bilgisi 2. Öğrencilerin Bilgisi 3. Velilerin Bilgisi	1.Etkinliklere Hazırlık 2.Fiziksel Ortam 3.Etkinlik Süresi 4.Öğretmenlerin Sürece Bakışı 5.Öğrencilerin Sürece Bakışı	1. Farklı Profil Yapısına Sahip Öğrenciler 2.Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Durumu 3. Programın Etkililiği	1.Öğretmen Önerileri 2.Öğrenci Önerileri 3.Veli Önerileri

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi, yapılan görüşmeler dört tema ve on dört temaya ayrılmıştır. Tema ve alt temalara ait analizler şu şekildedir:

4.2.4.1 Programa yönelik bilgi

Bu ana tema altında öğretmenlerin bilgisi, öğrencilerin bilgisi ve velilerin bilgisi alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde katılımcıların doğrudan alıntlarıyla sunulmuştur.

4.2.4.1.1 Öğretmenlerin bilgisi

Sınıf öğretmenleri okul rehber öğretmeni olmayan okullarda çalışmaları, programda yer alan etkinlikleri uygulamaya dönük yaşantılarının olması ve mesleki deneyimlerinin fazla olması ile, çok fazla olmamakla beraber programa dair yeteri kadar bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.

‘Uygulayacağım derslerdeki etkinliklerle alakalı önbilğim vardı...Sonuçta 19 yıllık öğretmenlik hayatımda yıllardır bunları uyguluyoruz.’(T3)

‘Daha önceki okullarda da bu etkinlikleri yaptığımız için etkinliklere aşinayız zaten. Tabi bilgi düzeyim üst düzey değil. Ortalama düzeyde ama en azından etkinlileri uyguladığımda, sonuca

ulaşabilecek kadar bilgi ve tecrübem var... Öğretmenlik mesleğinde de 25 yılı geçtiğim için, bir de rehber öğretmeni olmayan okullarda çok çalıştığım için, o okullarda bu etkinlikleri ekstra yapmaya çalışıyorduk. Bu şekilde programa dair bilgilere sahip oldum.’ (T1)

Sınıf öğretmenleri programa ilişkin okul rehber öğretmeninden bilgi aldıklarını ve sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin de lisans eğitimi sırasında teorik olarak rehberlik programına yönelik bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir.

‘Konu ile ilgili rehber öğretmenlerimiz bize bilgi vermişlerdi ve sene başında da bununla ilgili dökümanları bizimle paylaşmışlardı. Dökümanlardan da zaten daha önce uyguladığımız etkinlikler vardı. Ama orta düzeyde vardı.’ (T2)

‘Lisans dönemi son sınıftı sanırım...Rehberlik dersimiz vardı. Orada biraz gördük die hatırlıyorum ama çok ayrıntılı değil tabi. ‘(T4)

Sınıf öğretmenleri tarafından, sınıf içerisinde etkinlikleri uygularken sürece dair daha fazla bilgi sahibi oldukları, zaman zaman sınıf içi etkileşim durumlarında öğrencilerden de kendileri için faydalı ve öğretici bilgiler edindikleri ve bu durumun onlar da olumlu ve pozitif bir etki yarattığı ifade edilmiştir.

‘...Ama sınıf ortamında uygularken daha da fazla bilgi sahibi oldum.’ (T4)

’ Süreçte çocuklarla beraber ben de bir sürü yeni şeyler öğrendim. Çocukların o anki tavırları, cevapları.. O anki beyin fırtınası yaptığımız bir etkinlik sırasında, öğrencilerden çok farklı şeyler çıkmıştı. Ben de o anda ‘ aa. Evet.. Bak bu da düşünülebilirmiş mesela. Demiştin yani ..’ (T3)

4.2.4.1.2 Öğrencilerin bilgisi

Öğrenciler, rehberlik derslerine ilişkin bilgilerinin genel anlamda olumlu yönde olduğunu, rehberlik saatlerinde yapılan etkinlikleri eğlenceli bulduklarını, arkadaşlık ilişkileri, olumlu davranışlar sergileme gibi konularda öğretmenlerinin kendilerine bilgiler verdiklerini ifade etmişlerdir.

, ‘Etkinlik yapıyoruz, eğlenceli şeyler...’(S1)

‘Arkadaşlarımıza nasıl davranmamız gerektiği hakkında bilgiler veriliyor...’ (S2)

, ‘Rehberlik derslerinde öğretmenimiz bize yapacağımız iyi şeyler anlatıyor...’ (S3)

Öğrenciler tarafından rehberlik derslerinde yer alan etkinliklerin diğer derslerinin yoğun olmasından kaynaklı olarak düzenli bir şekilde devamlı yapılmadığı, ihtiyaç duyulması halinde bazen yapıldığı ifade edilmiştir.

‘...Bundan önce fazla, devamlı yapılmıyordu.’ (S7)

‘Çok fazla ders yoğunluğu olduğu için yapılmıyordu. Ara sıra yapılıyordu. Bir olay olursa falan...’ (S5)

4.2.4.1.3 Ebeveynlerin bilgisi

Ebeveynler okullarda uygulanan rehberlik dersleri hakkında çocuklarının kendileri ile yaptıkları paylaşım kadar bilgi sahibi olduklarını, bunun dışında konu hakkında çok yoğun bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmişlerdir.

‘Çocukların bize anlattığı kadar var, öncesinde bizim de kulaktan dolma biraz bilgimiz vardı.’ (P1)

Çocuklarda akademik ve psikolojik anlamda olumlu etkiler olduğu, arkadaşlık ilişkileri, kitap okumanın önemi, olumlu davranış kazanma gibi konularda çocukların bilgi sahibi olduklarını öğrendiğini belirten, **P3** *‘Çocukların psikolojik olarak da akademik olarak etkilendiğini gördüm ben kendi çocuğumda. Kitap okuma, çocukların nasıl konuşması, yakın ilişkiler konusunda arkadaşları ile nasıl davranması gerektiğini öğrendiklerini gördüm. Ben kendim bunların bilgisini aldım.’* İfadesi ile durumu belirtmiştir.

Aileler öğrencilerin okulda uygulanan rehberlik etkinliklerinden haberdar olduklarını ancak bu bilgilerin çok detaylı değil daha genel düzeyde olduğunu, öğrencilerin okul hakkında konuşurken kendilerine zaman zaman rehberlik derslerine yönelik olarak da bilgi verdiklerini ama bu bilgi paylaşımının düzenli olmadığını ifade etmişlerdir. Ailelerine rehberlik dersleri hakkında bilgi veren öğrencilerin, ailelerinden konuya ilişkin olumlu geri bildirimler almaları durumunda, bu durumun kendilerini aileleri ile daha fazla paylaşım yapma noktasında motive edebileceği belirtilmiştir.

‘ Ben aileme ilk rehberlik dersi yaptığımızda anlatmıştım söylemiştim. Sonra ailemin bunu görüp çok sevindiğini görünce hep anlattım. Ailemin haberi var yani. Ailem çok mutlu oldu...’ (S1)

‘Ben de ilk başlarda annem okulda neler yapıyorsunuz diye sorduğunda başlarda anlatıyordum ama artık bildiği için sonrakileri anlatmadım.’ (S3)

‘Öğretmenim benim ailemin bu derslerden haberi var ama ben pek konuşkan konuşmayı sevmeyen bir insan olduğum için pek anlatmıyorum. Yani ilklerde anlatıyordum ama sonra pek anlatmadım.’ (S6)

Babaların işte olmasından dolayı, çocukların bilgi paylaşımlarını daha çok anneleri ya da abla gibi büyük kardeşler ile yaptıkları, onların da öğrencilerin rehberlikle ilgili paylaşımlarına

yönelik olarak geri bildirimlerinin olumlu, destekleyici ve motive edici olduğu ifade edilmiştir.

‘...Ailem bazen işte oluyordu o zaman ablama anlatıyordum. Ablam da bunun bana iyi geleceğini söylemişti ve mutlu olmuştu. ‘(S1)

‘Benim annemin ve babamın haberi var ama babam işte olduğu için ben ona pek anlatamıyorum. Ama anneme mesela zorlandığım birçok konularda anlatıp ondan yardım istiyordum... Annem de hep bana yardım etti mutlu oldu. Böyle bir rehberlik dersi olduğu için. ‘(S8)

‘Ben anlatmıştım ailem sevindi.’ (S5)

Aileleri ile bu konuda paylaşımda bulunan öğrenciler olduğu kadar, bu konudan ailesine bahsetme ihtiyacı hissetmeyen öğrencilerin de olduğu görülmüştür. S2 ‘*‘Annemin de babamın da haberi yok rehberlik derslerim olduğundan. Gerek görmedim söylemedim.’* İfadesi ile durumu belirtmiştir.

Ebeveynler öğrencilerin okuldaki rehberlik derslerine yönelik olarak verdikleri bilgilerin daha çok örnek olay anlatımı üzerinden gerçekleştiğini, etkinlik içerisinde kendilerini etkileyen, beğendikleri hikayeleri, durumları ve bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini kendileri ile paylaştıklarını ifade etmişlerdir.

‘ Oyuncak satın alma gibi bir etkinlik yapmışlar. Annen oyuncak alamadığında sen nasıl cevap verirdin diye, gibi galiba. Orada verilen cevapları şu söyle söyledi bu şunu dedi şeklinde anlatmıştı. Normalde çok fazla anlatmaz. O zaman ona, tek çocuk olmasına rağmen çok bilinçli cevapla veriyorsun demiş. O onun çok hoşuna gitmiş, gelir gelmez onu anlattı bana. Ondan mutlu olmuş. ‘(P3)

‘ Öğretmeninizin bu tavrı karşısında ne yapardınız, sinirlenir miydiniz kızar mıydınız? şeklinde bir örnek olayda soru varmış. Said normalde kızardım ama öğretmenim bir şey dediyse haklıdır demiş. Bunu gelip anlatmıştı.’ (P2)

‘Benimki de, şimdi oyuncak almaya gittiniz. Anneniz şimdi bir işim var, sonra gelince alınız dedi ve sonra gediğinizde oyuncağı başkasının aldığını gördünüz. Sen ne tepki verirdin annene, ne söylerdi, ne düşünürdü, siz tepkiniz ne olurdu diye sorular sorulmuş sanırım. Bundan bahsetmişti.’ (P6)

4.2.4.2 Programın uygulanma süreci

Bu ana tema altında Etkinliklere Hazırlık, Fiziksel Ortam, Etkinlik Süresi, Öğretmenlerin Sürece Bakışı, Öğrencilerin Sürece Bakışı alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde katılımcıların doğrudan alıntılarıyla sunulmuştur.

4.2.4.2.1 Etkinliklere hazırlık

Öğretmenler etkinlik öncesinde süreçte neler yapacaklarını ayrıntılı bir şekilde okuduklarını ve hazırlık yaptıklarını belirtmişlerdir. Ders esnasında zaman kaybı yaşanmaması adına etkinlik esnasında kullanılacak materyallerin öncesinde hazırlandığı (makas, yapıştırıcı, boya, çiçek, kutu vb.), gerekli kağıtların fotokopi ile çoğaltıldığı, etkinliğe dair bilgilerin öncesinde tahtaya yazılarak süreçte hazır hale getirildiği, akıllı tahtaya etkinliğe ait görsellerin indirildiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

'Uygulanacak olan hedef, davranış ve kazanımların olduğu planı elime aldım önce. Planda gereken ekstra materyaller olup olmadığına baktım ve onları hazırladım. Mesela bazen çıktı almak gerekiyordu öncesinde, makas ve yapıştırıcı, lazım oldu. Tahtaya yazılması gerekenler vardı. Hepsini hazırladım, etkinliği okudum.' (T3)

'Tabi ilk önce etkinliği inceliyorum. Araç gereçler kısmında gereken araçları önceden temin ediyoruz. Bazen kutu gerekebiliyordu, bazen çıktı almam gerekebiliyordu çocukların doldurması gereken kağıtlar almam gerekiyordu. Onları önceden hazırladım, bir gün öncesinden. Akıllı tahtaya da, etkinliğin uygulanışını açtım ve gereken görselleri kaydettim, masaüstüne ve uygulama esnasında bunları açtım.' (T1)

'Fotokopi çekilmesi gereken etkinler vardı, onları yaptık. Bazı etkinliklerde boyama, kesme gibi şeyler vardı. Bunlar için gereken kırtasiye malzemeleri makas, boya gibi daima etkinlerden önce derste hazır oldu. Bu malzeme hazırlama konusunda da zaman kaybetmek istemedik.' (T4)

Öğretmenler, planı uygulamadan önce, etkinliklerde yer alan soruları gözden geçirdiklerini, soruların öğrenciler için uygun olup olmadığını kontrol ettiklerini, etkinliklere nasıl başlayacaklarını, soruları ne şekilde soracaklarını, nasıl sonuca bağlayacaklarını, bunları yaparken de süreyi nasıl kullanacaklarını ve zamanlamalarının nasıl olacağına dair çalışmalar yaparak etkinlikleri uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

'Bir de orda çocuğu yönlendirirken soracağım sorular hakkında, özellikle öncesinde çalışma yaptım, sorular da gariplik olmasın diye. Uygun olsun diye. Yani, kısaca etkinliğe nasıl giriş yapacağım, soruları nasıl sorup nasıl sonuca bağlayacağım. Bunları önceden okudum. Elime alıp kâğıdı haydi çocuklar etkinlik yapıyoruz asla olmadı.' (T1)

'Planı öncesinde okuduk, çalıştık sınıfta nasıl uygulayacağımız üzerine okuma yaptık.... Bunların zamanlaması nasıl olacak, derste nasıl kullanılacak şekilde ders öncesi hazırlıklar yaptık, okuduk, planladık. Derste de uyguladık.' (T2)

Öğretmenler, planda yer alan etkinliğe ek olarak, kendileri de ekstra ne katabileceklerine dair çalışmalar yaptıklarını ve süreç sonunda da ulaşılmak istenen amaçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir.

‘Ben sadece onlarla ilgili ekstra ne yapabilirim, kendim ne katabilirim diye kendim de üzerinden geçtim. Uyguladıktan sonra da zaten, çoğu etkinlik sonunda ulaşmak istediğimiz amaçlara ulaştık zaten.....’ (T3)

Öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerine başlamadan önce hazırlıklı geldiklerini, içerisinde yazıların olduğu küçük kâğıtlar, sınıfa getirilen kuru yaprak, akıllı tahtadan açılan etkinliğe yönelik görsellerin süreçte kullanıldığını belirtmişlerdir.

‘Yazı olan küçük kağıtlar vardı, akıllı tahtadan bir şeyler açmıştı, yazı ve resim gibi...’ (S1)

‘Öğretmenimiz bir kere kuru yaprak getirmişti. Çiçeklere bakmazsak böyle kuruyup gider demişti öğretmenimiz...’ (S6)

4.2.4.2.2 Fiziksel ortam

Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin genel olarak sınıf ortamında yapıldığı, buna ek olarak zaman zaman drama sınıfı ve zeka atölyelerinin de kullanıldığı görülmüştür. Öğrencilerin sınıf ortamında yapılan etkinliklerde kimi zaman tüm öğrencilerin aynı anda söz almak istemesinden kaynaklı olarak oluşan ses ve gürültüden rahatsız oldukları, bu nedenle bazen süreci anlamakta zorlandıkları görülmüştür. Biraz daha sessiz öğrencilerin birbirini daha dikkatli dinlediği bir sınıf ortamında etkinliklerin daha anlaşılabilir olabileceğini ifade eden **S4**, *‘...Ama ben sınıf ortamını beğenmiyordum. Herkes çok konuşuyordu. Sessiz, herkesin daha kibarca dinlediği ve her soruya atlamayan, sözünü kesmeyen bir sınıfta olsaydı...’* cümlesi ile durumu belirtmiştir. Sınıf ortamından farklı bir mekan olan drama sınıfında minderlere oturarak gerçekleştirilen bir etkinliğin, kendi sınıflarında yapılan etkinlikten daha keyifli ve rahat geçtiğini, belirten öğrenciler de olmuştur. **S8** *‘Drama sınıfında minderlerde oturarak yaptık... Normal sınıflara göre daha iyiydi mesela daha ferah ve genişti... Geniş olduğu için herkes daha rahatça çalışabiliyordu...’* ifadesi ile durumu belirtmiştir. Sınıf dışı farklı bir mekan olan drama sınıfı ve zeka atölyelerinde yapılan etkinliklerin, bu mekanların ferah ve geniş olmasının olumlu yanına ek olarak, daha fazla ses yarattığını ve öğrencilerin söz almadan daha çok konuştuğunu bu durumun da etkinliklerin anlaşılmasını zorlaştırdığını belirten öğrencilerden **S1** *‘Ama sadece drama sınıfında çok ses oldu. Kendi sınıfımızda söz alarak konuşuyorduk.’*, **S5**, *‘Drama atölyesinde ve zeka*

atölyesinde fazla ses oluyordu. ‘, S8, ‘Ama çok ses vardı öğretmenim. Herkes bir anda konuşmaya başlıyordu. Her şeyi çok anlayamadık...’ şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Kapalı sınıf ortamlarının havasız olması ve daha fazla ses ve gürültü yapmasından dolayı, etkinliklerin açık havada ve kalabalık sınıflarda değil de 10-15 kişilik küçük gruplarla yapılması durumunda daha iyi olabileceğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. ‘...Bence temiz havada yapılmalıydı. Çünkü sınıf kapalı olunca hem sesler yoğunlaşıp hem de nefes alamadığımız için kötü oluyor.’, S7‘Ya da daha az kişiyle yapılıyor olsaydı... Mesela ortalama 10-15 kişiyle...’ ifadesi ile durumu belirtmiştir.

4.2.4.2.3 Etkinlik süresi

Öğretmenler tarafından, etkinlik sürelerinin genel olarak yeterli olduğu belirtilmiş, fakat bazı etkinliklerin içerik olarak yoğun olması, kalabalık sınıflarda tüm öğrencilerin söz almak istemesi, öğrencilerin süreçte aktif olmaları, anlatacakları şeylerinin fazla olması ve drama gerektiren grup çalışmalarının olduğu durumlar da sürenin yetmekte zorlandığı anlar olduğu ifade edilmiştir.

‘Geneli için yeterliydi. Sadece bazı etkinlikler fazla doluydu bence ve öğrencilere grup etkinliklerinde falan çok fazla süre yetmedi. Sınıflarda 30 kişiye yakın olunca bazen bizim için zor oldu.’ (T2)

‘Süre yeterliydi. Ama tabi 35-36 kişilik bir sınıf ortamında çocukların hepsi cevap vermek istedi. Çocukların hepsine söz hakkı verince, herkese süre yetmiyordu tabi ki...’ (T3)

Etkinlik süresinin tüm öğrencilerin tek tek cevap vermeleri durumunda yetmediği, ama tüm öğrencilerin farklı etkinliklerde zaten söz aldıkları, bu doğrultuda genel anlamda farklı saat ve kazanımlarla da olsa bütün öğrencilerin süreçte yer aldıkları ve etkinliklerin başarı ile tamamlandığı ifade edilmiştir.

‘Ama farklı kazanımlarda farklı öğrenciler söz aldığı için, hepsi söz almış oldu aslında.’ (T4)

O yüzden bence süre yeterliydi zaten herkesin de farklı etkinliklerde de olsa söz hakkı aldığını düşünüyorum.’ (T3)

Etkinlik sürelerinin yeterli olduğu, zaten tüm öğrencilerin tek tek söz alması durumunda, sürecin ve sürenin uzayacağı bu durumun da diğer öğrencilerin sıkılmasına ve sürece daha fazla katılım gösterememelerine neden olacağı ifade edilmiştir. Bu durumu T3 ‘...Çocukların hepsine söz hakkı verince, herkese süre yetmiyordu tabii. Zaten süreç fazla uzamaya

başladığında bu sefer çocuklar sıkılacak ve yapamayacaklar daha fazla. O yüzden bence süre yeterliydi. ‘Şeklinde ifade etmiştir.

Etkinlik uygulanırken, sınıf öğretmeninin tüm öğrencilere tek tek söz hakkı vererek herkesin sürece katılmasına yardımcı olduğu, bu durumun da sürenin uzamasına bu nedenle de bazen etkinliklerin süresinin yetmediği durumlarda teneffüs saatlerinin de kullanılmasına neden olduğu sonucu görülmüştür. Öğrenci S4 ‘...Bazen öğretmemiz yavaş yavaş herkese söz hakkı vermeye çalışırken, süreyi yetiştiremiyorduk. Bazen teneffüslerden de zaman aldık yetmeyince...’ Şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.2.4.2.4 Öğretmenlerin sürece bakışı

İlkokul sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin uygulanması sürecinde, uygulamayı yapan sınıf öğretmenleri kendilerini süreci yönlendiren birer rehber olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenin değil, öğrencinin merkezde olduğu bir süreç olmasından kaynaklı olarak öğretmenin yol gösterici, yönlendirici ve destekleyici konumda olduğunu belirtmişler, yaptıkları açıklamalarla öğrencilerin fikirlerinin toparlanması ve sonuca bağlanması noktasında yardımcı rol oynadıklarını ifade etmişlerdir.

‘Öğretmen bence çok merkezde değil. Çocuklar etkinlikleri yaparak, yaşayarak, paylaşarak süreç işliyor. Öğretmen sadece yönlendirici, yol gösterici. Açıklama yapıyoruz etkinliğin sonunda çocuklara. Onların fikirlerini sonuca bağlıyoruz bu nedenle öğrenci merkezliydi etkinlikler. ‘(T2)

‘Biz uygulayıcı rolündeydik zaten... Biz orada daha çok rehber konumundaydık ama etkinliklerin sonunda öğrenciler sonuca kendileri ulaştılar.’ (T1)

Öğretmenler genel olarak, etkinliklerin uygulanması sürecinde onları zorlayan bir durumla karşı karşıya kalmadıklarını, etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun olmasının verdiği kolaylıkla, sürece katılımın fazla olduğunu, öğrencilerin süreçte çok eğlendiklerini ve keyif aldıklarını ifade etmişlerdir.

‘Genel olarak zorlandığım bir durum olmadı, çocukların seviyelerine de uygundu. Onları da içine çekiyordu etkinlikler. Güzel severek yaptılar.’ (T2)

‘Programda zorlandığım bir durum olmadı. Yani sıkıntı yaşadığım bir durum olmadı. Şu an aklıma gelen bir şey yok. ‘(T1)

Etkinliklerde yer alan grup çalışmaları yapılırken, öğrencilerin grup olarak hazırlanma, dramatizasyon yapma, paylaşım yapan diğer grup arkadaşlarını dinleme noktasında biraz sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Grup çalışmaları esnasında bazen olması gerekenden fazla

ses ve gürültü olduğu, bu durumun da ara ara dinlemeyi zorlaştırdığı ifade edilmiştir. **T2**, *‘Bir de grup çalışmaları vardı. Gruplar tek tek kendilerini ifade ediyorlardı. Orda da diğer grubu bekleyene kadar işte o ses, gürültü olayı. Gruplar kendi anlatacakları dramalarına hazırlanırken, diğer anlatan grubu dinlemekte zorlandılar pek dinlemediler. O etkinliklerde biraz ufak sorunlar oldu... Onun dışında güzel ve keyifliydi.’* şeklinde durumu ifade etmiştir. Bazı etkinliklerde katılım oranının fazla olması ile öğretmenlerin süreyi yetiştirmek adına hızlı hareket etmek zorunda kaldıkları durumlar olduğu da görülmüştür. **T3** *‘Genel olarak hiç zorlanmadım hatta katılım ve süreç o kadar iyiydi ki, ben süreyi, yetiştirmek için hızlanmak zorunda olduğum yerler oldu.’* şeklinde ifade etmiştir. Etkinlikte yer alan bazı soruların öğrencilere fazla soyut geldiği, bu nedenle sınıftaki bazı öğrenciler tarafından bu soruların anlaşılmakta zorlandığı ve bunun sonucunda da öğrencinin ara ara geri planda kalmaya başladığı ya da sıra arkadaşıyla konuşmaya başladığı durumlar olduğu belirlenmiştir. **T3**, *‘Sınıfın geneli katıldı ama bazı etkinliklerde çocuklara soyut gelen sorular olduğunda, çocukların bazılarının takıldığını, anlamadığını ya da böyle biraz duraksadıklarını, arkadaşıyla konuşmaya başladığını biraz geri planda kaldığını gördüm.’* Cümlesi ile durumu ifade etmiştir.

Süreçte, sınıf öğretmenlerinin aynı öğrencilerle uzun bir süre zaman geçirmelerinin verdiği avantaj ile, öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanıdıkları, sürecin bu nedenle daha kolay ilerlediği, öğrencilerin öğretmenin beklediği düzeyde olumlu performans sergiledikleri belirlenmiştir. Süreçte, öğretmenler tahmin ettikleri ve bekledikleri yanıtları öğrencilerden aldıklarını, ek olarak öğrencilerin hayatlarına dair daha detaylı bilgi paylaşımlarına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. **T4** *‘Zorlandığım bir durum olmadı, zaten kendi sınıfımdı 1. Sınıftan beri çocukların her şeyini aile yapılarına kadar bildiğimden dolayı, çocukların örnek olaylara hangi tepkileri vereceklerine kadar tahmin edebiliyorum ve beklediğim cevaplar da geldi. Sadece süreçte bilmediğim ev anıları, hatıralarını anlattılar. Onları bilmiyordum. Öğrenmiş oldum.’* İfadesi ile durumu belirtmiştir.

4.2.4.2.5 Öğrencilerin sürece bakışı

Öğrencilerin, etkinlikler süresince duygular, hangi ortamlarda ders çalışmaları gerektiği, akran zorbalığı, insanlara saygılı davranmanın önemi, toplum içinde uyulması gereken kuralların neler olduğu gibi farklı konu başlıklarında etkinlikler yaptıkları; bu etkinliklere yönelik kimi zaman drama çalışması yapıldığı kimi zaman da sınıf dışı farklı mekanlarda grup çalışması yapıldığı belirlenmiştir.

‘Bazı olaylar verip, hangi duyguları hissettiğimizi öğrendik. ‘(S6)

‘İyi davranışları, kötü davranışları işledik. Saygılı olmak, sevmiyorsak da saygı duymayı öğrendik. Başka birisinin sırasına geçmemeyi, mesela kantinde sıra beklerken önümüzdeki kişiyi ezip geçmeden sıraya geçmeyi öğrendik.’(S7)

‘Zorbalık konusunda drama yapmıştık. ‘(S4)

Öğrenciler rehberlik saatlerinde yapılan etkinliklerden genel olarak keyif aldıklarını diğer derslerden daha çok eğlendiklerini belirtmelerine ek olarak, bazen anlamakta zorlandıkları soruların olduğu, bazı etkinliklerde oldukça zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

‘İyi geçti ama bazı sorular da biraz takıldım... Olayı çok anlayamamıştım.’ (S6)

‘Öğretmenim gerçekten çok keyifli ve güzeldi ama... Arkadaşımın dediği gibi bazı sorular gerçekten çok zordu. Mesela yüz şekillerinin olduğu küçük küçük kağıt dağıtmıştı öğretmenimiz onda ben baya zorlanmıştım.’(S5)

‘Eğlenceli ama bazıları zordu yaa. Bazı konuların anlaşılması zordu.’ (S4)

Süreçte, öğrencilerin takım çalışması gerektiren etkinliklerde tüm takımın aynı özveri ile çalışmaması, bazı öğrencilerin grubun verdiği görevi beğenmemesi, işbirliği halinde çalışmaya yatkın olmamasından kaynaklı olarak grup çalışmalarının verilen süre içerisinde tamamlanamaması gibi durumların yaşandığı belirlenmiştir.

‘Konular kolaydı ama takım çalışması halinde çalışmak zor oldu. Çünkü bazı takım arkadaşları pek yardım etmiyordu.’(S1)

‘Mesela bazıları takım çalışmasında verdiğimiz rolü beğenmiyor, başka rolü istiyor. Takım karışıyor o zaman. Sonra sıra bize geldiğinde falan baya beklemek zorunda kalıyorduk.’(S4)

‘Takım çalışmasında mesela bazıları çalışıyor, bazıları boş boş bakıyor. Öyle şeyler oldu... Bu yüzden zorlandık. ‘(S5)

Sınıf öğretmenlerinin süreçte tüm sınıfa söz hakkı vermekte zorlandıkları, bazı öğrencilerin parmak kaldırmadan, izin almadan sorulan sorulara hemen cevap vermesi durumunun, öğrencilerin süreçte hoşlanmadıkları durumlar arasında yer aldığı belirlenmiştir. Öğrenci S3 *‘Bazı kişiler hep söze atlıyordu öğretmenimiz söz veremiyordu o yüzden herkese. Öğretmen soruyu sorduğu anda hemen parmak kaldırmadan atlıyor cevap veriyordu bazıları... Bu kötü bir şey bence...’* cümlesi ile durumu belirtmiştir.

Öğrencilerin uygulanan rehberlik etkinlikleri içerisinde drama sınıfında, minderlere oturarak, arkadaşları ile karşılıklı anıların paylaşıldığı etkinlikten oldukça keyif aldığı belirlenmiştir.

Yine öğrenciler tarafından arkadaşlarının mutlu, üzüntülü anılarını dinlemek, bunlara dair arkadaşlarına geri bildirim vermek, arkadaşlarının duygularını anlamaya çalışırken yaşadıkları süreç, onlar tarafından ilgi çekici ve eğlenceli olarak algılandığı şeklinde ifade edilmiştir.

‘Drama sınıfında minderlere oturup karşılıklı konuştuğumuz etkinlik...Arkadaşlarımın anıları orda en çok beğendiğim şey oldu.’ (S3)

‘Benim de drama sınıfındaki etkinlik en beğendiğim oldu. Orda arkadaşlarımın en çok mutlu olduğu ya da üzüldüğü anıları dinlemek baya güzeldi... hatta ben ona orda bu olayın benzeri yine olursa nasıl davranması gerektiğini falan söylemiştim...’ (S5)

‘Ben en çok duygular konusunu sevdim. Küçük küçük kağıtlarda duygularımız yazıyordu ve biz o kağıtları çekip arkadaşımızın duygusunu falan anlamaya çalışıyorduk. O yüzden bu bana çok ilginç gelmişti.’ (S7)

‘Küçük kağıtlarda duygular vardı. Biz arkadaşımızın duygusunu o an anlamaya çalışırken bilmece gibi gelmişti çok güzeldi.’ (S1)

4.2.4.3 Programın kapsayıcılığı

Bu ana tema altında Farklı Profil Yapısına Sahip Öğrenciler, Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Durumu, Programın Etkiliği alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde katılımcıların doğrudan alıntılarıyla sunulmuştur

4.2.4.3.1 Farklı profil yapısına sahip öğrenciler

Sınıf içerisinde farklı profil yapılarına sahip öğrencilerin olmasına rağmen (özel gereksinimi olan öğrenciler, mülteci öğrenciler gibi.), programın bu öğrencilere de süreçte tek tek ulaşabildiği, bu öğrencilerin de etkinlik içerisinde yer alarak kendilerini ifade ettikleri, iletişim becerilerinin geliştiği, pek çok bilmedikleri kavram öğrendikleri, insan ilişkileri konusunda daha bilinçli ve dikkatli olmayı öğrendikleri, bu doğrultuda programın kapsayıcılığının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

‘Bizim çok değişik profilli öğrencilerimiz var, mülteci öğrencilerimiz var, özel gereksinimi olan öğrencimiz var. Onlara da tek tek dokunduk bu etkinliklerde. Etkinliklerin içerisinde yer aldılar, kendilerini ifade ettiler. İletişim becerilerini geliştirip, birçok kavram öğrendiler. Biraz böyle insan ilişkileri konusunda daha dikkatli olmayı öğrendik...’ (T2)

‘Bence program çok kapsamlı, sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı bir sürü yapılabilecek etkinlikler var. Kaynaştırma öğrencilerini işin içine katabildik, mülteci öğrencilerimiz vardı onları sürece katabildik. Kapsayıcılığı bence çok güzeldi...Sınıfta çok farklı seviyelerden öğrenciler olmasına rağmen, hepsini kapsayabildi hepsine hitap edebildi diye düşünüyorum.’ (T4)

'Kendi açımdan kapsadığını düşünüyorum. Yani ben o etkinliklerle sınıftaki her öğrenciye ulaştım, her öğrenci kendinden bir şeyler kattı, konuştu. Katıldı. Bir şekilde ifade etti kendini. ' (T1)

'Kendi sınıfıma göre baktığımda yeterli ve kapsayıcılığı yüksekti. Ben tüm öğrencilere ulaşabildim, ulaşamadığım öğrencim olmadı. Hepsi, hatta mülteci olan öğrencilerim bile katılım sağladılar ve katılım sağlarken de bildiklerini fazlasıyla göstermeye çalıştılar. Hepsi örnek olaylarla durumu açıkladılar. Katılamadığım, ulaşamadığım ya da temas edemediğim öğrencim olmadı bence rehberlik etkinlikleri esnasında. '(T4)

'Yaş seviyesine göre değişir ama, ...Kendi sınıfım için tüm öğrencileri kapsadığını, sürece dahil ettiğini düşünüyorum. '(T3), şeklinde ifade etmiştir.

4.2.4.3.2 Öğrencilerin etkinliklere katılım durumu

Öğrencilerin materyallerle çalışırken (boyama yapma, kes-yapıştır vb.gibi) yoğun bir şekilde oldukça istekli katılım gösterdikleri, süreçte yer alan drama çalışmalarına aktif olarak katıldıkları ifade edilmiştir.

'Genelinde tüm öğrenciler isteyerek ve severek katıldılar, tüm sınıfa uygulanması gereken materyaller, etkinlikler vs olduğunda zaten onlar katıldılar. '(T2)

'Öğrenciler kes-yapıştır yaptıklarında materyal yaptıklarında, mesela drama sınıfında minderler üzerinde etkinlik yaptığımızda, oralarda katılmak hepsi için daha etkili ve istekliydi. ' (T3)

'Benim sınıfım süreçte çok istekli ve aktif olduğu için süreçte katılmak istemeyen öğrencim olmadı. İsteksiz ya da derse katılmak istemeyen bir öğrencim hiç olmadı. Çok severek ve isteyerek de katıldılar. Motivasyonları yüksekti. ' (T4)

Süreçte söz alıp, kendi fikrini söyleme, duygularını ifade etme noktasında çekingen davranan öğrencilerin az da olsa görüldüğü, öğretmenlerin etkinlik süresince bu öğrencileri gözlemledikleri ve onlara da söz hakkı vermeye çalıştıkları, öğrenciler parmak kaldırmaları da öğretmenlerin farklı sorularla bu öğrencileri de derse katmaya çalıştığı, bu şekilde onlara da dokunmaya çalıştıkları belirlenmiştir.

'...Söz hakkı alıp, kendini ifade etmeyen çocuklar olduğunda, zaten ben onları çok sık gözlemlediğim için, ona da 'Sen ne düşünüyorsun' şeklinde mutlaka söz hakkı vermeye çalıştım. Bir fikri olmasa bile en azından fark edildiğini görsün çocuk, hani ders esnasında. Derse katmaya çalıştık çocuğu. '(T1)

' Ama bir fikir beyan etme, ya da biraz daha soyut konularda konuşma gibi durumlarda, biraz çekingen olan öğrenciler, yanlış bir şey söyler miyim acaba diye düşünüp, biraz daha geride kaldılar. Âmâ bende onlara şey yaptım. 'Sen ne demek istersin?' , Sen ne düşünüyorsun ? , Bununla ilgili ne demek istersin ? şeklinde soruyordum. ' (T3)

Öğrencilerin, etkinliklere olan katılımlarını artırmak, motive etmek için, her etkinlik sonunda tüm sınıfın kendilerini alkışlamasını isteyerek ve onlara süreçteki performansları adına takdir edici sözler söyleyerek olumlu bir sınıf iklimi yaratmaya çalışan öğretmenlerin de olduğu belirlenmiştir. T3, ‘...*Ve özellikle her etkinlik sonunda tüm sınıfın alkışlamasını istiyordum kendilerini, teşekkür ediyordum onlara. ‘Hepiniz çok güzel katıldınız diye’ şeklinde ifade etmiştir. Yine etkinlik esnasında söz almakta çekingenlik gösteren öğrencilerin, aktif bir şekilde derse katılmaya çalışan arkadaşlarını gördüklerinde, heveslenerek, derse katılım gösterme noktasında motivasyonlarının arttığını T3, ‘...Bazen çocuklar birbiri ile yarış haline giriyordu. Ben de söyleyeceğim. Ben de konuşacağım die. Çok farklı düşünceler çıkıyordu. Çekingen öğrencilerin de söz alan arkadaşlarına bakarak, daha da heveslendiğini söz almaya çalıştığını hissediyordum.*’ Cümlesi ile ifade etmiştir.

Sınıf içerisinde etkinliklere katılmakta zorlanan, kendini ifade etmekte güçlük çeken kaynaştırma öğrencisi ya da mülteci öğrenciler gibi farklı profile sahip öğrencilerin bulunduğu, bu öğrencilerin diğer arkadaşlarının yardımıyla akran desteği alarak sürece katılmalarına yardımcı olunduğu belirlenmiştir.

‘...*Kaynaştırma öğrencimiz var. Grup çalışmalarında bazen katılmak istemez. Biraz kendi istediği olsun istediği için grup çalışmalarına katılmakta zorlandı ama grup arkadaşları ona yardımcı oldu. İşte kimseyle eşleşmek istemedi, ya da grupta kendi istediği olsun istediği için anlaşmazlıklar oldu. Ama biz onu akran desteğiyle çalışmaya kattık. Severe de katıldılar sonra...*’ (T2)

‘...*Mülteci öğrencilerimiz de vardı mesela. Ama onlar az da olsa Türkçe biliyorlardı ve birkaç kelime ile de olsa kendilerini ifade edebildiler, çalışmalara katıldılar. Arkadaşları onlara çok destek oldu o konuda. Çok zorlanmadılar onlar süreçte. Akran desteği aldılar kısaca bu da çok katkısı oldu onlara...*’ (T4)

Genel olarak öğrencilerin rehberlik derslerine aktif bir şekilde katılım gösterdiği, zaman zaman ilgisi dağılan öğrenciler olduğu zaman da, sınıf öğretmenlerinin bu öğrencileri de sürece katabilmek adına istekli olduğu ve bu yönde çaba sarf ettiği, katılım göstermek istemeyen öğrencilerin ilgisini çekebilmek için eğlenceli şeyler bulmaya çalıştığı ifade edilmiştir.

S6 ‘*Bizde herkes katılıyordu genelde ama bazılarımız katılmak istemiyordu ama zaten sınıf içinde herkes hemen hemen söz alıyordu diyebilirim.*’ (S6)

S2 ‘*Öğretmenimiz bazen derse katılmak istemeyen kişiler olduğunda onların ilgisini derse çekmek için eğlenceli şeyler yapmaya çalışıyordu.*’ (S2)

Bazı öğrencilerin, derse katılmamak için yere kalem atma, deftere bir şeyler karalama ya da tuvalete gitmeye çalışma gibi eylemlere başvursa da, sınıf öğretmenlerinin bu davranışları fark ederek bu kişilere söz verdiği ve onları sürece dahil etmeye çalıştığı belirlenmiştir. **S8** *‘Bazı kişiler sırf derse katılmamak için tuvalete gidebilir miyim diyordu veya derste deftere bir şeyler yazıyordu ama öğretmen bunu fark ettiği için o kişiye söz veriyordu.’* şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.2.4.3.3 Programın etkililiği

Sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler, öğretmenler tarafından genel anlamda etkili ve verimli bulunmuştur. Süreçte etkinliklere katılım oranının yüksek olduğu, öğrencilerin hevesle rehberlik saatlerini beklediği, keyifle ve odaklanarak etkinliklere katılım sağladıkları, kendilerini rahatça ifade edebildikleri, etkinlik sonrası beklenen hedef ve sonuçlara ulaşılabildiği, etkinlik sonrasında öğrencilerin zaman zaman etkinliklerle ilgili yorum yaptıkları ve üzerinde konuştukları, programda yer alan etkinlikleri günlük hayatlarında kullanabildikleri ve bağlantı kurabildikleri belirlenmiştir.

‘Etkiliydi neden. Çünkü ilk başta çok isteyerek katılım sağladık sınıfta. Resmen çocuklar bekliyorlardı o saati. Hem eğleniyorlardı hem de kendilerini ifade edebildikleri için ders boyunca hoşlarına gidiyordu. Oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü sonrasında da dersten sonra etkinliklerden sonraki süreçte ara ara etkinliklerle ilgili de konuştu çocuklar. “Şunu şurada şöyle yapmıştık değil mi öğretmenim, şuna karar vermiştik değil mi öğretmenim şeklinde” etkinlikler hakkında konuştuk. Demek günlük hayatlarıyla da ilişkilendiriyorlar yani çocuklar...’ (T1)

‘Çocuklar, her yaptıkları etkinlikte kendileri içindeydiler. Etkinlikler yaşamsal alanlarıydı. O nedenle çok keyifli oldu.’ (T4)

‘Birlikte zamanın nasıl geçtiğini anlamadık. Tamamen konsantre olmuştuk. Etkinlikleri güzel yaptılar. Etkinlikten almaları gereken dersleri, sonuçları aldılar. Güzel geçti ve çok etkili olduğunu düşünüyorum.’ (T3)

4.2.4.4 Programa yönelik öneriler

Bu tema altında öğretmen önerileri, öğrenci önerileri, veli önerileri alt temalarına ulaşılmıştır. Bu alt temalar alt başlıklar halinde doğrudan altıntılar ile birlikte sunulmuştur.

4.2.4.4.1 Öğretmen önerileri

Öğretmenler tarafından, programda özellikle, küçük yaş grubu için hazırlanan etkinliklerde yer alan hikaye anlatma ve sonrasında bunlar üzerine konuşma çalışmalarının çocukların dinleme becerilerini geliştirdiği, ancak ek olarak çocukların dinleyici rolünden biraz çıkarak,

hikayelerin içinde yer almasına yardımcı olan etkinliklerin daha fazla olması gerektiği önerilmiştir. Çocukların yaş grubu olarak canlandırma, drama yapma gibi etkinlikleri daha oyun olarak gördükleri ve bu şekilde sürece daha keyifle katılabilecekleri önerilmiştir.

‘Mesela bizim genelde hikaye anlatma ve hikaye hakkında konuşmaydı. Mesela onu dramalaştırıp kendileri de hikayenin içinde olursa, canlandırırsa daha etkili olabilir çocuklar için. Yani hikayeden ziyade daha çok canlandırmaya dayalı etkinlikler olursa bizim yaş grubu için daha etkili olur die düşünüyorum. Çünkü çocuklar canlandırma yapmayı seviyorlar ve onu oyun olarak görüyorlar. Uyguladığımız dönemde dinleme becerileri zaten gelişmişti çocukların, herhangi bir sorun olmadı ama oyun şeklinde onları da işin içine katsaydık oyun şeklinde daha çok keyif alırlardı. ‘ (T1)

Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin çocukların ders yaptıkları sınıf ortamının dışında farklı mekanlarda da uygulandığı, drama atölyesinde öğrencilerin sıra değil, minderlere oturarak etkinliği gerçekleştirdiği, ya da zeka atölyesinde yer alan grup çalışma masalarında daha rahat işbirliği yaparak çalıştıkları görülmüştür. Bu şekilde sınıf ortamının dışında farklı mekanlarda yapılan rehberlik etkinliklerinin öğrenciler için daha etkili, verimli olduğu, öğrencilerin daha rahat ve konforlu bir mekanda kendilerini daha rahat ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda kazanımlara uygun şekilde bazı rehberlik etkinlikleri farklı uygun mekanlar hazırlanarak, yapılmasının daha etkili olması öğretmenler tarafından önerilmiştir.

‘Sınıf ortamı değil de sınıfın dışında kazanımlara uygun farklı ortamlarda yapılırsa bence daha iyi olur. Biz bunu bir kere drama sınıfında yaptık. Çocukların oynaması ve dans etmesi gereken bir etkinlik vardı. Orada gördüğüm şey, tabi uygun ortam oluşturulduğunda başka bir mekanda çocukların daha etkili daha iyi katıldığını gördüm.’(T3)

Biz bunu sınıf ortamında yaptık. Ama kullanmadığımız farklı bir ortamda bu etkinlikler yapılırsa daha iyi olur sanki. ‘ (T4)

‘Ortam sınıf ortamından ziyade, biz drama atölyesini kullandık, zeka atölyesini kullandık grup çalışmalarında. Ortam da çok etkili bu tarz etkinliklerde. Her etkinliğe göre, mesela bazen öğrencilerini bir masa etrafında bir araya gelip baş başa vermeleri gerekiyor, ya da drama atölyesinde minderlere oturduk ve biz karşı karşıya gelerek her öğrenci orda oynadılar, canlandırıdılar yüz yüze. Sınıf ortamından ziyade bu şekilde kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, daha rahat davranabilecekleri, grup ya da bireysel olarak eşyle hareket edebilecekleri ortamlar sınıf ortamından daha etkili oluyor. Çocuklar sınıf ortamından çıkıp, başka bir ortama girince orası onlar için daha rahat oluyor. ‘(T2)

Etkinliklerin her hafta düzenli bir şekilde aksatılmadan yapılması durumunda, çocuklar üzerindeki etkisinin daha net ve açık bir şekilde görülebileceğini ve bu durumun da programın etkililiğini artırdığını ifade eden T2, ‘Bizim her hafta bu etkinlikleri düzenli bir şekilde

yapıyor olmamız zaten, etkili bir yöntem. Düzenli bir şekilde devamlı yapılırsa bence çocuklar üzerindeki etkisini daha bariz ve net bir şekilde görebiliriz.’ cümlesiyle durumu ifade etmiştir.

Okullarda önceki yıllarda, sabit bir rehberlik saati olduğu ancak şu an bu saatin olmadığı ve öğretmenlerin kendi inisiyatiflerinde bu etkinlikleri yaptıkları, bu nedenle belirli bir rehberlik saatinin olması durumunda bu etkinliklerin planlı ve programlı bir şekilde uygulanmasının daha etkili olabileceği ifade edilmiştir.

‘Eskiden rehberlik saatlerimiz vardı, her hafta düzenli bir şekilde biz bunları uygulayabiliyorduk. Ama şu an yok rehberlik dersimiz. Ve şu an çocuklara biraz da bizim inisiyatifimizde uygulanıyor. Ama düzenli bir şekilde tüm sınıflarda bu çalışmalara ağırlık verilmesi gerekiyor. Çok da güzel oluyor.’ (T2)

4.2.4.4.2 Öğrenci önerileri

Öğrenciler tarafından, rehberlik faaliyetlerinin daha etkili olması adına, daha çok materyallerin olduğu, resim yapma, kağıt kesme ve etkinlik yapma gibi çalışmaların süreçte daha fazla yer alması, rehberlik çalışmalarının açık havada, sınıf dışında yapılması, süreçte zaman zaman dinlendirici müziklerin kullanılması, kalabalık sınıflarda değil de daha az öğrenci ile çalışmaların gerçekleştirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

‘Etkinliklerin bol olması... Dinlendirici müzik olabilirdi...’ (S1)

‘Daha az kişiye verilebilir, bir bölümü az kişiye bir bölümü az kişiye...’, (S7)

‘...Bence temiz havada yapılmalıydı. Çünkü sınıf kapalı olunca hem sesler yoğunlaşıp, hem de nefes alamadığımız için kötü oluyor.’ (S5)

‘Dışarda yapmak gibi...’ (S4)

Etkinlik sürelerinin daha kısa olmasını, uzun etkinliklerde zaman zaman sıkıldığını belirten **S3** *‘Bazen uzun sürdüğü için, sıkıldığım oldu.’* Cümlesiyle bunu ifade etmiştir. Pandemi sürecinde zoom üzerinden online bir şekilde ev ortamında ders yaptıklarını, bu rehberlik faaliyetlerinin de online platformda daha sessiz ve etkili bir şekilde gerçekleştirilebileceğini, bu durumun aynı zamanda çalışmaların kayıt altına alınarak daha sonra izlemeleri için olanak sağlayacağını belirten **S2** *‘Pandemide zoom üzerinden ders yapmıştık o şekilde zoom üzerinden evde de yapılabilir. Hem daha sessiz olur o şekilde, sınıfta ses oluyordu çünkü. Hem ses kaydı alabiliriz bu şekilde tekrar izleyebiliriz.’* Şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.2.4.4.3 Veli önerileri

Veliler tarafından, yapılan rehberlik faaliyetlerinin amacına ulaşması adına, etkinlikler sonrası öğretmenler tarafından, öğrencilerin süreç hakkında, okulda öğrendikleri bilgilere dair ebeveynlerine bilgi vermeleri noktasında teşvik edilmeleri önerisi sunulmuştur. Bu şekilde, ebeveynlerin hem rehberlik faaliyetlerinin içeriğine dair bilgi sahibi olmaları, hem de öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri adın fayda sağlayabileceği söylenebilir. Bu durumu **P2** *‘Etkinliklerden sonra, çocuklara bunları ailenize anlatın deseniz, daha iyi olur sanki. Yani çocuklar bize ulaştırsalar. Bize söylediği zaman akıllarında daha çok kalır...’* cümlesi ile ifade etmiştir.

4.3. Programın Sonuç Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın sonuç boyutu ile ilgili olarak *‘İlkokul sınıf rehberlik programı, ölçme ve değerlendirme kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?’* üçüncü sorusu bağlamında yanıtlar aranmıştır. Aşağıda ilgili başlıklar altında bulgular sunulmuştur.

4.3.1 Araştırmanın üçüncü sorusuna ait video analizlerine dair bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap vermek amacıyla çalışmanın yapıldığı ilkokuldaki gözlemler video kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda yapılan gözlem sonucu, kayıt altına alınan 32 adet ders videosu, Nvivo9 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda ilgili başlıklar altında ulaşılan bulgular sunulmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucu Tekrar ve Özetleme olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir.

4.3.1.1 Tekrar

Yapılan analizler sonucu, sınıf öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini sonlandırırken, o ders ele alınan konuya dair genel bir tekrar yaparak, süreci sonlandırdıkları görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T2, istekli olmanın öğrenme üzerindeki etkisi konusunu işledikten sonra, genel bir tekrar yapmak adına, etkinlikte yer alan isteklilik maddelerini kendi cümleleri ile kısaca ifade eder. Bu şekilde süreçte öğrenilen bilgilerin genel bir değerlendirmesini ve sürece toplu bir bakış açısı kazandırmış olur. Bu doğrultuda aşağıda yer alan açıklamayı yapar:

‘1. madde, merak et. Zaten insanlar merak ettiği şeylere daha çok ilgi duyar değil mi? Mesela bir konu vardır. Ben bunu çok merak ediyorum dersin, araştırırsın, öğrenmeye çalışırsın. 2. Olarak

soru sor. Siz bunu çok yapıyorsunuz zaten. Çok soru soruyorsunuz merak ettiğiniz şeyler için. Sonra sorulan sorulara şu an olduğu gibi cevap veriyorsunuz. Ardından tartışma yap. Bakın şimdi kaç dakikadır tartışıyoruz değil mi? ve ardından düşüncelerini ifade edersin. Siz bu bahsettiğim 5 maddeyi bugün yaptınız. İsteklisiniz. Merak ettiniz. Soru sordunuz. Birlikte bunun üzerine tartışarak fikirlerinizi karşılıklı söylediniz.’ (05.04.2023 / 26.10-26.55)

T3, öğrencilere ders çalışırken verimi azaltan ve dikkati dağıtan unsurların neler olduğunu sorar ve öğrencilerden gelen paylaşımları tek tek dinler. Ardından öğrencilerin verdiği örnekleri genel olarak toplamak ve verimli ders çalışma yöntemleri konusunda tüm ders boyunca ele alınan noktaları kısaca tekrar etmek için, dersin sonlarına doğru öğrencilere şu açıklamayı yapar:

‘Verimi azaltıcı etkenler çocuklar... Ortamda dikkatinizi dağıtan televizyon, tablet, bilgisayar, yemek, yemek kokusu, oyuncak, dağınık yatak, dağınık kıyafetler... bunların olduğu yerde verimli ders çalışamazsın... Ve ihtiyacınız olan şeyler çalışma masanızın üzerinde olsun. Kalemlik, ders kitapları gibi...Dinlerken mutlaka not tutmaya çalışın...Verimli okuma yapmak, günlük tekrar etmek, dikkatinizi toplamak ve soru sormak... zaten sizin en çok yaptığınız şey soru sormak, anlamadığınız yeri mutlaka sorun. Belirli aralıklarla çalışmak. Biz okulda ne yapıyoruz 40dk ders, 10 dk. teneffüs. Evde de bu şekilde çalışacağız. Ve zamanı yönetmek. Bu bizim elimizde biz onu istediğimiz şekilde ama verimli olarak kullanmalıyız. Yani kısaca verimli ders çalışmak için bu özetlediğim noktalara uymamız gerekiyor.’ (06.04.2023 / 25.35-28.05)

4.3.1.2 Özetleme

Yapılan analizler sonucu, sınıf öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini sonlandırırken, o ders ele alınan konuya dair genel bir özetleme yaparak, süreci sonlandırdıkları görülmüştür. Aşağıda ele alınan durumlarda, belirtilen bu nokta görülmektedir.

T2, bireysel farklılıkların herkesin sahip olduğu ve saygı duyulması gereken özellikler olduğunu, süreç sonunda vurgulamak için şu açıklamayı yapar:

‘Sizlerin de gördüğü gibi, her birinizi diğerlerinden ayıran özellikleriniz vardır. İnsanları birbirinden ayıran bireysel farklılıklardır. Ben bir bireyim ve benim de bireysel farklılıklarım vardır. Fiziksel özelliklerimiz, duygularımız, düşüncelerimiz, sevdiğimiz şeyler birbirinden farklı olabilir. Arkadaşlarımızla benzer özelliklerimiz olabileceği gibi, farklı özelliklerimiz de vardır. Bizler buna saygı duymalıyız.’ (18.05.2023/ 30.10-30.35)

T3 kişisel alanların korunmasının önemi ve gerekliliği konusuna ilişkin etkinliğin ardından, süreç sonrası derste konuşulan konuları genel olarak toplamak ve özetlemek adına şu açıklamayı yapar: *‘...Herkes birbirinin kişisel alanına saygı duymalı...Biz hep ne diyoruz sevgi de özgür, saygı da mecbursun. Saygı duymak zorundasın. Herkesi sevmek zorunda değiliz ama herkesin kişisel alanına saygı duymak zorundayız. İnsanlara hoşlanmadıkları, çok*

özel sorular sormuyoruz ya da arkadaşlarımızı çok fazla sıkıp, bunaltmıyoruz. Kişisel alanlarına saygı duyuyoruz. Arkadaşım bana küser, ilişkimiz kötüye gider diye düşünmüyoruz. Yeri geldiği zaman 'Hayır!' demeyi bileceğiz...' (19.04.2023 / 32.17.29-34.05)

T4 hak savunuculuğu kavramına ve hakların savunulurken nelere dikkat edilmesi gerektiği konularına değindikten sonra, genel olarak ele alınan konuya ilişkin kısa bir değerlendirme, özetleme yapmak adına öğrencilere şu açıklamayı yapar: 'Okulumuzda, evimizde, yakın çevremizde haksızlığa uğradığımızı düşündüğümüzde veya haksızlığa uğrayan birilerine rastladığımızda, uygun yöntemlerle hak savunuculuğu yapmalıyız. Böylece hem kendimiz hem de haksızlığa uğrayan diğer kişiler için sosyal adaleti sağlamış oluruz. '(14.04.2023/ 29.21-30.00)

4.3.2 Araştırmanın üçüncü sorusuna ait rehberlik programı değerlendirme rubriği analizlerine dair bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusuna cevap vermek amacıyla, ikinci olarak rehberlik programı değerlendirme rubriğindeki kapalı uçlu sorular betimsel analiz, yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna dair elde edilen bulgulara ait boyut ve maddeler aşağıda Tablo.11' da sunulmuştur.

Tablo 4.11

Program Değerlendirme Süreci Boyutu Frekansları

5.Tema: Program Değerlendirme Süreci	Evet	Hayır	Kısmen
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin kazanım değerlendirmesi bölümünde yer alan açıklamalar açık, net ve yeterlidir.	2	6	2
İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin kazanımların nasıl test edileceğine yönelik örnek uygulamalar, açık, net ve yeterlidir.	-	7	3
İlkokul sınıf rehberlik programında, sınama durumlarına ilişkin sunulan örnek uygulamalar kazanım durumlarını ölçer niteliktedir.	-	8	2

Tablo 4.11'de görüldüğü gibi Program değerlendirme süreci boyutu altında, 3 maddeye yer verilmiştir. Maddelere ilişkin frekanslar incelendiğinde, programında yer alan etkinliklerin kazanım değerlendirmesi bölümünde yer alan açıklamaların (f=6), kazanımların nasıl test edileceğine yönelik örnek uygulamaların(f=7) ve sınama durumlarına ilişkin sunulan örnek uygulamaların kazanım durumlarını ölçme niteliğinin(f=8) zayıf olduğu söylenebilir.

4.4 Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin olarak *‘İlkokul sınıf rehberlik programı, ölçme ve değerlendirme kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmaktadır mıdır?’* dördüncü sorusu bağlamında yanıtlar aranmıştır. Aşağıda ilgili başlıklar altında bulgular sunulmuştur.

4.4.1 Araştırmanın dördüncü sorusuna ait görüşme analizlerine dair bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusuna cevap vermek amacıyla sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Analiz sürecine dair elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Yapılan analizler sonucu Programın Güçlü Yönleri ve Programın Zayıf Yönleri olmak üzere iki tema belirlenmiştir.

4.4.1.1 Programın güçlü yönleri

Öğrencilerin duygusal farkındalık kazanmalarını sağlaması, sosyal ilişkilerinde kendilerini daha rahat ifade etmelerini, daha rahat ilişki kurmalarına yardımcı olması, empati becerilerini geliştirmesi, grup çalışmaları yardımıyla iş birliği yapma, görev alma, rol alma, saygı çerçevesinde dinleme becerisi kazanma, söz alabilme becerilerini kazandırması özelliklerinin sınıf rehberlik programının güçlü yönleri arasında yer aldığı belirlenmiştir.

‘Etkinliklerde genelde çocukların duygusal yönlerini fark etmelerini sağladık. Öyle olunca, arkadaşlık ilişkilerinde sosyal ilişkilerinde belki çocukların, daha rahat kendilerini ifade etmeleri ya da daha rahat ilişki kurmalarını sağladığı için güçlü bir yanı var programın’(T1)

‘Çocuklar empatiyi öğreniyor, iletişim becerilerini, grup çalışmaları, iş birliği, söz hakkı alma, arkadaşlarını saygı ile dinleme, görev alma, saygı duyma, rol alma, kendini ifade etme, becerilerini, öğreniyor.’ (T2)

Programın sosyal-duygusal gelişim alanı yönünün güçlü olması, tüm öğrencilerin sürece dahil olabildiği etkinliklerin yer alması, programda yer alan amaç ve kazanımların çocukların seviyelerine uygun olması, çocukları zorlayacak ya da onların seviyelerinin çok üzerinde olan herhangi bir çalışmanın yer almaması durumlarının yine programın güçlü yönleri arasında yer aldığı belirlenmiştir. **T3** *‘Çocuklar açısından sosyal-duygusal yönden güçlü olduğu ve onları da işin içine kattığı için güçlü yönünün bu olduğunu düşünüyorum. Ve bu kazanımlarla ilgili hedef davranışların seviyelerine uygun ve uyumlu olması. Yani çocukların zorlandığı ya da*

biz bunu nasıl yapacağız diye dediğimiz bir şey yoktu. Katıldılar etkili oldu ve faydası oldu yani. ' Şeklinde durumu ifade etmiştir.

Programın öğrencilerin olumsuz durumlara yönelik olarak motivasyonlarını arttırması, öğrencilerin başarısız oldukları durumlardan, hatalarından ders çıkarmalarına yardımcı olması, eksik yönlerini fark ederek daha başarılı olmak için neler yapmaları gerektiğine dair farkındalık kazanmalarına yardımcı olması, programın diğer bir olumlu yönü olarak ifade edilmiştir. **T4**, *'Olumsuz hiçbir tarafı yoktu. Her şeyiyle olumluydu. Öğrencilerin motivasyonları arttı. Kız erkek fark etmiyor, duygusal açıdan bazen gözyaşları boşalabiliyor, bir şey başaramadıklarında... O yüzden çocuklar bu rehberlik etkinlikleri ile bunu daha iyi kavradılar. Üzülse bile, üzüntüden başarıya giden bir yol olduğunu fark ettiler.'* Şeklinde ifade etmiştir.

Programın öğrencileri sosyal açıdan güçlendirdiği, sınıf içi gruplaşmaların yaşandığı sınıflarda, öğrencilerin birbirlerini daha fazla koşulsuz kabul etmeye başladıkları, samimiyet geliştirdikleri, mutlu ve üzüntülü anlarında birbirlerinin yanında olmalarına yardımcı olduğu belirlenmiştir. **T4**, *'Bir de sosyal açıdan, benim öğrencilerimin çoğu anasınıfından beri beraberler. Ama sonradan gelen öğrencileri kabul etmeme durumları oldu, gruplaşmalar yaşandı... Ama şu an birlikte samimi olabildikleri arkadaşlıkları gelişti. Üzüldüğünde bir arkadaşını teselli ediyor, mutlu olduğunda tebrik ediyor.* Şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.4.1.2 Programın zayıf yönleri

Sınıf rehberlik programına dair öğretmenler tarafından ciddi anlamda zayıf ya da eksik bir taraf bulunmadığı, genel anlamda programın başarı ile uygulandığı için programa dair genel algının tarafından olumlu olduğu ifade edilmiştir.

'Ben uygulamada açıkçası bir sıkıntı yaşamadım. O yüzden bariz şu yönü zayıftır diyebileceğim kafama takılan bir noktası olmadı. Uygulamada sıkıntı yaşasam hani, 'Şu yönü zayıf, şunlar şunlar oldu falan' derdim ama uygulamada bir sıkıntı yaşamadığım için 'şu da eklenebilir' diyebileceğim herhangi bir sıkıntı yok. (T1)

'Yani çok zayıf yönü olduğunu düşünmüyorum.' (T3)

Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması için, rehberlik saatlerinin olmamasını programın tek zayıf yönü olarak görüldüğü, bu nedenle tüm öğretmenlerin programı düzenli uygulamadığı belirlenmiştir. **T2**, *'Keşke bizim bunun için ayırabileceğimiz bir ders olsa bence en zayıf yönü bu. Çünkü isteyen uyguluyor, istemeyen uygulamıyor.'*

Cümlesi ile durumu etmiştir. Programın yeterli olduğunu, sadece bazı etkinliklerde öğrencilerin kendilerine ya da sürece dair daha fazla paylaşım yapmak istemesinden dolayı, sürenin yeterli gelmekte zorlandığı durumların olduğu, ancak bu durumun programın eksikliğinden değil, öğrencilerin o anlık durumlarından kaynaklanan özel bir durum olduğunu ifade eden **T4**, *‘Süre biraz daha uzun olsaydı. Çünkü baya anıları olan öğrencilerim vardı. Anlatmaları gereken çok şey vardı. Etkinlikler aslında yeterliydi sadece öğrenciler çok istekli ve hevesli katıldıkları için, anlatacakları fazla olaylar olduğu için ve birbirlerini dinliyorlar. Ve birbirlerini dinlerken benzer olay kendi başına da geldiyse onu anlatmak istiyorlar. Süre yeterli ama bazen öğrencilere bağlı durumlardan kaynaklı bir durum oldu ama bence bu güzel bir şey.’* Şeklinde durumu belirtmiştir.

4.4.2 Araştırmanın dördüncü sorusuna ait rehberlik programı değerlendirme rubriği analizlerine dair bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusuna cevap vermek amacıyla ikinci olarak rehberlik programı değerlendirme rubriğindeki açık uçlu sorular içerik analizi analiz edilmiştir. analizler sonucu Programın Zayıf Yönleri, Programın Güçlü Yönleri, Programın Güçlendirilmesi için Öneriler olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Analiz sürecine ait bulgular, alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.2.1 Programın güçlü yönleri

Yapılan analizler sonucu, programda temel ilkelerin bulunması, bu ilkelerin uygulamada nasıl ele alınacağı ve programda yer alan kazanımlara yönelik bilgilerin ayrıntılı bir şekilde programın içinde yer alması, programın güçlü yönü olarak belirtilmiştir. Bu durumu **R1** *‘Programın temel ilkeleri ve nasıl uygulanacağı ve kazanımlarına ilişkin bilgiler detaylı olarak programda yer almaktadır.’* şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde genel amaçların, kazanımların yer aldığı gelişim alanlarının ve kök değerlerin detaylı ve açık bir çerçevede ele alınmış olmasını programın güçlü yönü olarak vurgulayan **R2** *‘Programın genel amaçları, gelişim alanları, kök değerleri açık ve ayrıntılı bir yapıda belirtilmiştir. Bu durum programın güçlü yönleri arasında değerlendirilmiştir.’* cümlesi ile durumu ifade etmiştir. Programda yer alan akademik gelişim, kariyer gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarının gelişimsel özelliklerle uyumlu bir şekilde programda yer aldığını belirten **R5** *‘Tüm gelişim alanları gelişimsel özelliklere uygun bir kapsamda programda yer almış.’* cümlesi ile durumu belirtmiştir. Programın her sınıf düzeyine uygun bir şekilde tasarlandığını ve kazanım dağılımlarının da yerinde ve uygun olduğunu belirten **R3** *‘Program tüm sınıf düzeylerine özgü*

olarak tasarlanmış ve kazanımların dağılımları uygun görünüyor.’ ifadesi ile durumu belirtmiştir.

Sınıf rehberlik programının kavramsal açıdan tutarlı görüldüğü, her ne kadar kazanımların ne şekilde oluşturulduğuna dair programda herhangi bir açıklama bulunmamış olsa da yine de çağdaş yaklaşım modellerini yansıttığı, bu durumun da programın güçlü yönleri arasında yer aldığı belirtilmiştir. Ek olarak, öğrenim seviyesinin artması ile, sarmallık ilkesi doğrultusunda daha üst düzey kazanımların belirlenmesi, programın esnek bir yapıya sahip olması, programın uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkelere değinilmiş olması, genel amaçlarının ve alt amaçlarının tanımlanmış olması da programın diğer bir güçlü yönü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumu **R1** ‘*Program, kavramsal anlamda tutarlı gözükmemektedir. Kazanımların oluşturulma sürecine ilişkin yeterli bir açıklamaya yer verilmemiş olmasına rağmen çağdaş yaklaşımları yansıttığı söylenebilir. Ayrıca öğrenim düzeyi arttıkça tekrarlara ve sarmallık ilkesi gereği daha üst kazanımların belirlenmesi güçlü bir yön olarak belirtilebilir. Öte yandan esneklik özelliğinin olması, uygulamadaki ilkelere değinilmesi, genel ve alt amaçların tanımlanmış olması olumlu özelliklerdir.*’ şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde programın temel alındığı felsefe ile, uygulamada olması gereken ilkelerin güncel yaklaşım modelleri ile tutarlı ve uyumlu olduğunu vurgulayan **R7** ‘*Programın felsefesi ve uygulama ilkeleri güncel yaklaşımlar ile uyumlu.*’ cümlesi ile durumu ifade etmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığına dair bilgilerin programda yer aldığı, bu noktada sınıf seviyelerinde farklılaşma meydana geldikçe, sarmallık anlayışı doğrultusunda kazanımların birbiri üzerine inşa edildiği belirtilmiştir. Bu durum **R5**’nin ‘*Buna ilişkin açıklamalara programda yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda sınıf farklılıkları oluştuğunda sarmallık anlayışına ilişkin kazanımlarında birbiri üzerine kurulduğu söylenebilir.*’ cümlesi ile durumu ifade etmiştir. Programda yer alan kazanımların, öğrencilerin süreçte aktif bir şekilde rol alacak şekilde hazırlandığı sonucu görülmüş, bu durumu **R6** ‘*İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımlar öğrencinin süreçte aktif rol alacağı şekilde hazırlanmıştır.*’ şeklinde ifade etmiştir. Programda yer alan kazanımların, birbirini tamamlayan bir yapı ve çerçeve içerisinde hazırlandığı, buna dair açıklamaların programda yer aldığı belirtilmiştir. Bu durumu **R4**, ‘*Birbirini tekrar eden ve birbiri üzerine kurulu olmasına dikkat edildiği program açıklamalarında belirtilmiştir.*’ şeklinde ifade etmiştir.

Programda yer alan etkinliklerin kazanım yapılarında bireysel farklılıkların dikkate alındığı **R4**'ün '*Kazanım yapılarında bireysel farklılıkların dikkate alındığı söylenebilir.*' ifadesi ile, yine kazanımların genel çerçevede öğrenci düzeylerine uygun hazırlanmış olduğu ise, **R3**'ün '*Kazanımların öğrenci düzeyine büyük ölçüde uygun olduğu söylenebilir.*' cümlesi ile belirtilmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin, kazanım değerlendirmesi bölümünde yer alan bilgilerde, değerlendirmelerin sürece dayalı, algıya dayalı ve sonuca dayalı elde edileceği ve izleme çalışmalarının yapılacağı belirtilmiş, bu doğrultuda kazanım değerlendirmesi boyutunda bulunan yönlendirici açıklamaların açık ve yeterli olduğu belirtilmiştir. Bu durumu **R6**, '*Kazanımların değerlendirilmesinde sürece dayalı, algıya dayalı ve sonuca dayalı veriler toplanacağı ve izleme çalışmalarının yürütüleceği belirtilmektedir. Söz konusu boyutların özelliklerine ilişkin yönlendirici açıklamalar yeterlidir.*' şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2.2 Programın zayıf yönleri

Öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme süreçlerinin nasıl ve ne şekilde gerçekleşmesi gerektiğine dair yönlendirici açıklamaların, örnek durumların yer almamasının, programın zayıf yönü olduğunu vurgulayan **R1** '*Program içerisinde öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin de rehberlik edici örnekler yer almamaktadır.*' cümlesi ile durumu ifade etmiştir. Hangi program geliştirme modelinin baz alındığının belirtilmemesi, program felsefesinin ne olduğunun açıklanmaması, kısaca bağlam boyutu olan program geliştirmenin başlangıç adımının eksik bırakılması durumlarının ilkökul sınıf rehberlik programının etkin bir program olmasının önüne geçtiğini belirten **R4** '*En önemlisi ise programın felsefesinin ne olduğu, hangi program geliştirme modelinin/modellerinin temele alındığının belirtilmemesi başka bir deyişle program geliştirmenin başlangıç noktası olan bağlam boyutunun ihmal edilmesi etkili bir program olamamasına neden olan en temel sebeplerden biri diye düşünüyorum.*' şeklinde durumu ifade etmiştir. Benzer şekilde programın hedefleri ve baz alındığı değerlerin program içerisinde yer almasına rağmen, program felsefesinin net bir şekilde belirtilmemiş olduğunu vurgulayan **R7**, '*Programın amaçları ve dikkate aldığı değerler temele alınan eğitim felsefeleri hakkında bize ipucu verse de açıkça belirtilmemiştir.*' cümlesi ile durumu ifade etmiştir. İlkokul sınıf rehberlik programında, programın ihtiyaç analizi sürecine dair bilgilerin yer almasına rağmen, bu bilgilerin detaylı olmadığı ve kısmi düzeyde yer aldığı belirtilmiş; bu

durum da programın diğeri bir zayıf yönü olarak belirtilmiştir. Bu durumu **R6** *‘İhtiyaç analizine ilişkin kısmı açıklamalara yer verilmiş fakat ayrıntılı bir sürece yer verilmemiştir.’* cümlesi ile ifade etmiştir.

Program geliştirme komisyonunda hangi üyelerin yer aldığının açık bir şekilde belirtilmemesi, ihtiyaç analizi sürecine dair detaylı açıklamaların yapılmaması, programda ölçme araçlarına yer verilmemesi ve uygulanması gereken kazanımların sayıca fazla olması durumlarının da programın zayıf yönünü oluşturduğunu belirten **R4**, *‘Program geliştirme komisyonların net olarak belirtilmemiş olması, ihtiyaç analizine ilişkin süreçlerin ayrıntılandırılmaması, öğretmenlerin uygulayacağı kazanım sayısının fazla olması, ölçme araçlarına yer verilmemesi...’* cümlesi ile durumu ifade etmiştir. **R2**, Rehberlik programının okullarda uygulanabilmesi için rehberlik saatlerinin olması gerektiğini ancak olmadığını, bu durumun da programın uygulanması noktasında gerçekçi olmaktan uzak olduğunu şu cümle ile ifade etmiştir: *‘Rehberlik saati yer almadığı için bu programı uygulamak çok gerçekçi olmuyor.’* İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler haftada 1 ders saati (40dk.) olacak şekilde planlanmasına rağmen, ayrılan bu zaman diliminin kazanımlarda yer alan yeterlik ve becerileri öğrencilere kazandırma noktasında yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Bu durumu **R3** *‘Belirtilen süre ve ders saatinde bu kazanımların yeterlik ve beceri edindirilmesi mümkün gözükmemektedir.’* cümlesi ile ifade etmiştir.

Her okul bünyesinde, okulun kendi ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan okul rehberlik çerçeve programı ile, ilkokul sınıf rehberlik programının nasıl birlikte ele alınıp uyumlanabileceğine dair yeterince bilgiye yer verilmediğini ve bu durumun programın eksik yönü olduğunu vurgulayan **R2** *‘Programın okulun genel rehberlik programı ile nasıl uyumlu olacağı yeterince açıklanmıyor.’* cümlesi ile durumu ifade etmiştir. Her eğitim-öğretim yılı başında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin planlanmasında temel alınmak üzere hedefler belirlenmektedir. Bakanlık tarafından ülke genelinde etkileri olan durumlara yönelik olarak genel hedefler il psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri komisyonu tarafından da yerel hedefler belirlenmektedir. Okul psikolojik danışmanları da kendi okul ihtiyaçları doğrultusunda 2 özel hedef belirlemektedir. Her okul psikolojik danışmanı, kendi okul rehberlik çerçeve programını hazırlarken bu genel hedef, yerel hedef ve özel hedefleri temel almak zorundadır. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanma aşamasında bu genel-yerel ve özel hedeflerle nasıl temas edeceğinin net bir şekilde tanımlanmamasının da programın

diğer bir eksik yönü olduğunu belirten **R2** ‘Genel-yerel ve özel hedeflerle nasıl ilişkilendirilebileceği somut biçimde tanımlanmamış. ‘cümlesi ile durumu belirtmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programının gelişimsel yaklaşımı benimseyen, güç temelli, problem çözme becerisini geliştirme odaklı, kültürel farklılıkları göz önünde bulunduran yani genel anlamda kapsayıcı bir yaklaşımla hazırlanmış bir program olduğu vurgusunun, program içerisinde yer aldığı ancak yapılan bu açıklama ve özelliklerin program geliştirme modeli bağlamında yer alan özellikler olmadığı belirtilmiştir. Bu durumu **R5** ‘‘Tek bir modele dayanmak yerine özellikle gelişimsel, yeterlik, güç temelli, problem odaklı ve kültürel farklılıkları dikkate alan kapsayıcı bir yaklaşım benimsenmiştir’’ ifadesi yer almaktadır. Ancak söz konusu özelliklerin çoğunluğu program geliştirme modeli kapsamında yer almamaktadır. ’ şeklinde ifade etmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programında, amaçlar bölümünün detaylı bir şekilde açıklandığı, içerik kısmının da gelişim alanları yardımıyla ele alındığı, fakat öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına dair yer alan bilgilerin yönlendirici açıklamalarla sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu durumu **R2**, ‘Programın amaçları ayrıntılı bir yapıda belirtilmiştir. İçerik ögesinin de gelişim alanları aracılığıyla sağlandığı görülmektedir. Ancak öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutu yönlendirici açıklamalarla sınırlıdır. ’ şeklinde ifade etmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programı içerisinde, programın uygulanma aşamasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair ayrı bir başlık açılmış olmasına rağmen, bu başlık altında öğrenci velileri gibi program paydaşlarına yönelik olarak detaylı bilgilendirmelerin eksik kaldığı belirtilmiştir. Bu durumu **R5** şu cümlesinde ‘Bu kapsamda bir başlığa yer verilmiş olmasına rağmen daha ayrıntılı paydaşları da içerisine alan ilkelere yer verilebilirdi. Örneğin, programın uygulanmasında velilerin dikkat etmesi gereken noktalar vb.’ ifade etmiştir. Yine, program içerisinde eğitim durumları ve sinama durumlarına yönelik olarak yer alan bilgilendirmelerin yeterli olmadığını belirten **R6**, ‘Özellikle eğitim durumları ile sinama durumlarına ilişkin bilgiler yetersiz gözükmektedir.’ cümlesi ile durumu ifade etmiştir. İlkokul sınıf rehberlik programının ihtiyaç analizi çalışmaları bölümünde, programda yer alan kazanımların toplumun ihtiyaç ve şartlarına uygun bir çerçevede hazırlandığına dair bilgiler yer almış olmasına rağmen, bu konuda detaylı bilgilendirmelerin program içerisinde yer almadığı belirtilmiştir. Bu durumu **R7**, ‘İhtiyaç analizinde buna ilişkin açıklamalara yer verilmiş olmasına rağmen ayrıntıya girilmemiştir.’ cümlesi ile ifade etmiştir.

İlkokul sınıf rehberlik programında, etkinliklerde yer alan araç-gereç ve materyallere yönelik olarak yapılan açıklamaların yeterli düzeyde olmadığı belirtilmiştir. Bu durumu **R7**, *‘Etkinliklerde kullanılacak araç-gereç ve materyallere ilişkin açıklamalar yetersizdir.’* şeklinde ifade etmiştir.

4.4.2.3 Programın güçlendirilmesi için öneriler

Yapılan analizler sonucu, rehberlik faaliyetlerinin okullarda nasıl ve ne şekilde işlediğine dair, okul idaresi, Milli Eğitim Bakanlığı vb. bünyesinde yer alan yöneticiler tarafından değerlendirme çalışmalarının yapılmasının, programın uygulayıcısı öğretmenlere programın önem, içerik ve uygulanmasına dönük olarak eğitimler planlanmasının, yapılan tüm bu çalışmalardan elde edilen verilerin programın geliştirilmesine dönük olarak kullanılmasının, programın uygulamada daha etkin olmasına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Bu durumu **R1**, *‘...Rehberlik çalışmaları konusunda okullarda neler yapıldığına ilişkin yöneticiler (okul idaresi, Milli Eğitim Müdürlükleri, Millî Eğitim Bakanlığı vs.) tarafından etkili değerlendirme çalışmalarının yapılmamasıdır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik programın önemine, içeriğine ve nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin eğitimler düzenlenmesi (her okulda okul rehber öğretmenleri tarafından gerçekleştirilebilir) ve ciddi değerlendirme çalışmalarının yapılıp, bu değerlendirmelerin geliştirme çalışmalarına yansıtılması gerekmektedir.’* ifadesi ile açıklamıştır.

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan bilişsel kazanımlara ek olarak, duyuşsal alana yönelik kazanım sayısının da fazla olmasının öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını arttırdığı; bu doğrultuda okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarını içeren etkinliklerle programın güçlendirilmesinin yerinde olacağı belirtilmiştir. **R4**, bu durumu *‘Programın bilişsel kazanımlarının yanı sıra duyuşsal alana yönelik de birçok kazanımı yapısında barındırması, öğretmenlerin süreçteki rol ve sorumluluklarını artırmaktadır. Bu kapsamda programın okul içi ve okul dışı öğrenme yaşantılarını kapsayan etkinlik örnekleriyle desteklenmesi gerekmektedir.’* cümlesi ile açıklamıştır.

İlkokul sınıf rehberlik programının, ölçme değerlendirme aşamasında öğretmenlere kullanmaları için ölçme araçlarının hazır bir çerçevede sunulmasının hem öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak hem de programın daha etkin olması adına katkı sunabileceği belirtilmiştir. Bu durumu **R6**, *‘...Yine ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılacak etkinlik örneklerine yer verilmesi, bu süreçte kullanılabilecek tüm ölçme araçlarının öğretmenlere hazır olarak sunulması gerekmektedir. Kazanıma uygun ölçme aracı seçmenin ya da*

geliştirmenin öğretmenleri zorlayıcı bir faktör olduğu düşünülmektedir.’ cümlesi ile, **R3** ise *‘Ölçme araçları geliştirilmeli.’* ifadesi ile açıklamıştır. Programın uygulanması için okullarda belirli bir rehberlik saatinin olmadığı göz önünde bulundurulduğunda, haftada en az bir saatin rehberlik saati olarak okullarda belirlenmiş olmasının, en az bir psikolojik danışmanın her okulda bulunarak öğretmenlere programın uygulanmasına dönük olarak rehberlik yapmasının programın güçlendirilmesine destek sunacağı belirtilmiştir. **R4** bu durumu *‘Rehberlik uygulamaları için belirlenmiş haftalık en az bir saat olmalı. Ayrıca her okulda en az bir psikolojik danışman olmalı ve sınıf rehberlik uygulamalarını öğretmenlerin gerçekleştirmesi için müşavirlik sunabilmeli.’* ifadesi ile açıklamıştır.

İlkokul rehberlik programında yer alan kazanım sayısının fazla olduğunu ve azaltılmasının daha uygun olacağını, gerekli görülen durumlarda kazanımların ders programlarının arasına dağıtılabileceği, bunların programın güçlendirilmesine katkı sunacağını belirten **R1**, *‘Kazanım sayısı düşürülmeli, gerekirse ders programlarının içine kazanımlar yerleştirilmeli.’* şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.5. Örnek Sınıf Rehberlik Program Tasarısına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan *‘‘Hazırlanacak olan örnek ilkökul sınıf rehberlik programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları nasıl olmalıdır?’’* sorusuna cevap vermek amacıyla, program geliştirmenin dört boyutunun da içinde olduğu rehberlik program tasarısı örneği hazırlanmıştır. Program, ilkökul birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinde rehberlik ders saatlerinde sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Model, uygulamada olan sınıf rehberlik programının ilkökul boyutunun eksik yönlerinin tamamlanıp, güçlendirmeyi ayrıca öğrenci ve velilere program aracılığıyla katkı sunmayı amaçlamaktadır.

4.5.1 İlkokul sınıf rehberlik program tasarısında benimsenen felsefi yaklaşım

Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman kişilerden toplanan verilerde, 2020 ilkökul sınıf rehberlik programının, hangi felsefi yaklaşım çerçevesinde hazırladığına dair, programda bilgi yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle geliştirilecek olan örnek program tasarısının felsefe boyutu şu şekilde oluşturulmuştur:

Eğitim programının sahip olduğu eğitim felsefesi, eğitim sürecine temel oluşturan tüm noktaları etkileyebilmektedir (Kozikoğlu ve Erden, 2018). Bu nedenle program geliştirme çalışmaları sürecinde, programın hangi eğitim felsefesi temelinde şekilleneceği önem

kazanmaktadır. Alan yazına bakıldığında, eğitim felsefelerinin doğalcılık, daimicilik, varoluşçuluk, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir (Bondi ve Wiles, 2007). Ornstein ve Hunkins (1993) ise, bu sınıflandırmayı ilerlemecilik, daimicilik, esasicilik ve yeniden kurmacılık biçiminde tanımlamışlardır. Benzer şekilde alan yazına bakıldığında, eğitim felsefesi üzerine ortaya konan akımların, öğretmen-öğrenciye ve bilgiye nasıl baktıklarına göre de iki farklı kategoride sınıflandırıldıkları görülmüştür. Esasicilik ve daimicilik gibi realist felsefi akımların ilk kategoride; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, varoluşçuluk gibi hümanist akımların ise ikinci kategoride yer aldığı söylenebilir (Kumral, 2015).

Daimicilik eğitim felsefesi, evrensel ilkelere daha çok önem vermektedir. Birey ve toplumda değişmez temel doğrular bulunmaktadır ve eğitim de bu değişmez temel doğrular üzerinde durmalıdır. Bu doğrultuda, eğitimin esas hedefi, öğrenen bireye kalıcı görüşlerin ve değerlerin aktarılmasıdır (Sönmez, 2008). Daimiciliğe göre, öğrenen bireye her daim değişmez bilgi ve değerlerin öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2017). Esasicilikte ise, bireyin zihni boştur ve bilgiyi daha sonra tümevarım yöntemiyle almaktadır. Esasicilik ve daimicilikte, öğretmenin sınıf içerisindeki konumu aynıdır, öğretmen sınıftaki tek otorite kaynağı ve uzman kişidir. Öğrenciler kendileri için neyin daha iyi olduğunu bilmedikleri için, sınıfta her şeye öğrenciler adına öğretmen karar verir. Eğitimin temel amacı, toplumun kültürel bilgi birikimini öğrenciye aktarmaktır (Erden, 2007). Pragmatik felsefeye temel alan ilerlemecilik felsefesine göre ise eğitimin hedefi, toplum içerisinde süregelen değişmez bilgileri, öğrenciye aktarmak değil, devamlı değişim ve dönüşüm içerisinde olan yeni kavramları nasıl öğreneceklerini öğrencilere öğretmektir (Ergün, 2009). Öğrenen bireyin, olgu ve durumlara dair nasıl düşüneceği daha önemlidir. Bu nedenle, durum ve bilgi öğrenciye sunulmalı ve sorular sorulmalı, öğrencilerin bunlar üzerinde düşünmeleri sağlanmalı ve fikir sunmaları için olanak sağlanmalıdır (Terzi, 2010). Yeniden Kurmacılık görüşü ise, toplum içerisinde yeni bir düzen kurma misyonunun, okula ait olduğunun altını çizmektedir (Kaygısız, 1997). Bu görüşe göre, eğitim, kültürü yeni baştan şekillendirmelidir. Yeniden kurmacılık kesin doğrunun olmadığını ve toplumun devamlı bir şekilde değişim içerisinde olduğunu söylemektedir. Eğitim programları da bu doğrultuda süreç içerisinde değişecektir. Öğrenen bireye verilecek bilgi ise, mutlak bilgi değil; her an değişebilecek düzeyde bilgi olmalıdır (Kıncal, 2006). Yeniden Kurmacılara göre, eğitim aslında gelecektir ve bu nedenle olgular ve gelecek arasında bağ kurulmalıdır (Türkoğlu, 1997). Varoluşçu felsefi akımın sahip olduğu özgürlük algısında ise, öğrencilerin karşısına çok sayıda seçenek sunulmakta, kişiler bu seçenekler arasından

istediğini seçebilmektedir. Bu doğrultuda, bireylere özgürce düşünme, fikir yürütme ve sorumluluk alma becerilerini yüklemektedir (Turgut, 1991). Bu felsefi akımda ulaşılmak istenen en nihai hedef, bireyin kendi varoluş sorumluluğunu almasına, kendi hayatının ve kaderinin şekillendiricisi olmasına yardımcı olmaktır (Cevizci, 2015).

İyi oluş durumu yüksek, başka insanların duygularını anlayabilen ve empati yapabilen, kendi seçimlerini yapabilen, karar verme becerisine sahip bireyler yetiştirmek 2020 ilkököl sınıf rehberlik programının amaçları arasında yer almaktadır (MEB,2020). Bu noktada, programın şekillendiği eğitim felsefesinin tam olarak açıklanmamakla birlikte, varoluşçu eğitim felsefesi ile yakınlık gösterdiği görülmektedir. Bu doğrultuda örnek rehberlik program tasarısı ağırlıklı olarak varoluşçu eğitim felsefesi üzerinde şekillenmiştir. Varoluşçuluk, her bireyin, kendine özgü ve eşsiz olduğunun vurgulamaktadır. Bu felsefi görüş, insan özgürlüğüne önem vermekte ve bireyselleliği daha fazla ön planda tutmaktadır (Şişman, 1570). Varoluşçu eğitim felsefesinde, kişiler kendi bireysel tercihlerini yapabilmeli, bu doğrultuda hayata bakış alanlarını zenginleştirip, seçimler yapmalarına olanak sağlayan yaşantı durumları düzenlenmelidir (Tozlu,1997). Öğrenci merkezli eğitim anlayışını temele alan varoluşçu eğitimin amacı, bireyin kendi özgür iradesiyle kendi kimliğini inşa etmesine, benlik bilincini kazanmasına yardımcı olmaktır. Diğer bir ifadeyle, öğrencinin kendine özgü bir varoluşa sahip olması, içinde bulunduğu çevreye karşı hassas ve eleştirel bir bakış açısı kazanması, diğer insanlara karşı daha empatik bir bakış tarzı geliştirmesi hedeflenmiştir. Bu yaklaşımda öğretmen, salt bilgi aktarımı yapan bir uzmandan ziyade, öğrencilerin kendi varoluş sorumluluğunu almalarına katkı sunmak için onları eğiten kişidir (Cevizci, 2011). Bu doğrultuda, varoluşçu eğitim anlayışından beklenen, içinde bulunduğu toplum ve çevre ile bağlantılı olarak, geniş bir anlayış ve eleştirel görüşe sahip, kendi özgür tercihleriyle kişiliğini var edebilecek sorumluluk sahibi kişileri topluma kazandırmaktır (Coşkun ve Taneri, 2001).

4.5.2 İlkokul sınıf rehberlik program tasarısında benimsenen program modeli

Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman kişilerden toplanan verilerde, 2020 ilkököl sınıf rehberlik programının, hangi program geliştirme modeli çerçevesinde hazırladığına dair, programda bilgi yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle geliştirilecek olan örnek program tasarısının program modeli şu şekilde oluşturulmuştur:

Eğitim programının planlanması sürecinde yapılacak ilk adım, program tasarımının hazırlanmasıdır. Hazırlanacak olan eğitim programının, hangi öğelerden meydana geleceğinin belirlenmesi, eğitim programı tasarımı şeklinde ifade edilebilir (Alcı, 2014). Hunkins ve

Ornstein (1993), etkili bir eğitim programı ortaya koyabilmek için, atılması gereken adımları şu şekilde açıklamışlardır (Ornstein ve Hunkins, 1993):

- Eğitimsel, felsefi ve programa dair hipotezlerin okulun amaçları doğrultusunda yansıtılması,
- Öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınması,
- Farklı tasarım türlerinin ve düzenlenme şekillerinin göz önünde bulundurulması,
- Uygulamada hayat bulacak farklı tasarım türlerine dair açıklamaların yapılması,
- Belirlenen hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerine dair kontrollerin gerçekleştirilmesi,
- Hazırlanan program tasarımı üzerine bir meslektaş ile paylaşımda bulunulması,

Eğitim programının temel unsurları olan amaç, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme aşamaları göz önüne alınarak program tasarımları hazırlanmaktadır (Tanner ve Tanner, 2007). Bu doğrultuda, program tasarımı hazırlanırken, aşağıda yer alan dört soruya cevap vermesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2020).

- Ne yapılacak?
- Hangi konuları içerisinde barındıracak?
- Hangi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılacak?
- Değerlendirme sürecinde, hangi ölçme araçları kullanılacak?

Belirtilen bu dört unsurun, devamlı olarak birbiriyle etkileşim içerisinde olduğu dikkate alınmalı, herhangi bir öğede meydana gelen değişim ya da etkileşimin, programın diğer unsurlarına da etki yapacağı unutulmamalıdır (Tanner ve Tanner, 2007). Benzer şekilde Selvi, Uysal, Polat, Sönmez, Köse ve Yetim (2016), üç aşamada meydana gelen, program tasarısı önerisi sunmuşlardır. Bu aşamalar şu şekildedir:

1.Program Tasarımını Planlama: Bu aşama, literatür taramasının yapıldığı, süreçte görev alacak kişilerin belirlendiği, zaman planlamasının hazırlandığı aşamadır.

2.Programın Masa Başlı Tasarımı, Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi: Bu aşamada programın bağlamı ortaya konulur ve ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılır. Ardından programın masa başı çalışmaları doğrultusunda, ilk program tasarımı yapılır. Daha sonra süreçte kullanılacak öğretim araç-gereçleri belirlenir. Programın ilk tasarımına dair değerlendirme yapıldıktan sonra, düzeltmeler gerçekleştirilir. Bu aşamada yapılan çalışmaların ardından, program taslağı oluşturulur ve oluşturulan bu programa onay verilmesi durumunda pilot uygulamaya başlanır. Kısaca bu bölüm, program tasarısının hazırlandığı kısımdır.

3.Pilot Uygulama: Bu aşamada hazırlanan program tasarısı doğrultusunda, eğitim-öğretim ortamının planlanması, pilot uygulama için hazırlıkların yapılması ve uygulamanın gerçekleştirilmesi yapılır. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi sonrası, programın değerlendirmesi yapılır. Son olarak taslak programın geliştirilmesi ile süreç sonlandırılır.

Programın etkili olabilmesi ve verim sağlayabilmesi için, program tasarım yaklaşımının uygun seçilmesi önem arz etmektedir. Alan yazın incelendiğinde, pek çok program tasarım yaklaşımının var olduğu, her birinin üzerinde fazla durduğu program öğeleri arasındaki dinamiklerin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Hunkins ve Ornstein (1993), sorun merkezli, konu merkezli ve öğrenen merkezli olmak üzere üç farklı program tasarımı yaklaşımı ortaya koymuştur. Sorun merkezli program tasarım yaklaşımında, öğrenen bireyin sosyal yaşamında karşı karşıya kaldığı problemler daha çok programın merkezinde yer almaktadır. Sorun merkezli yaklaşım, konu alanının ilerisine geçilmesine olanak verir (Demirel, 2014). En geleneksel ve eski olan program tasarım yaklaşımı konu merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşımın en büyük katkısı, çok kısa bir zaman diliminde, yoğun miktarda bilgiyi öğrenen bireye aktarmasıdır. Fakat, öğrenen bireyin ihtiyaçlarını ve ilgilerini dikkate almaması nedeniyle, konu merkezli yaklaşım eleştiri almıştır (Henson, 1995). Öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımı ise, öğrenen bireyin ihtiyaç ve ilgilerini programın merkezine almaktadır. Öğrenen bireyin yalnız, akademik alandaki ilerlemesini değil aynı zamanda onun tüm gelişim alanlarında bütüncül bir çerçevede ilerlemesine önem verir. Bu sebeple, ortaokul ve ilkokul düzeyinde daha çok, öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımı kullanılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Öğrenciyi merkeze alması ve programın bu doğrultuda hazırlanması nedeniyle, bu çalışmada öğrenen merkezli program tasarım yaklaşımı temel alınmıştır. Taba' nın 'Kişi ne yaşarsa, onu öğrenir.' görüşü, öğrenen merkezli yaklaşımın temelinde yer almaktadır.

Hazırlanan modelde, Taba program geliştirme modeli temel alınmıştır. Hilda Taba, program geliştirme sürecinin belirli bir sıra ile gerçekleşmesi gerektiğini belirtmiş, bu sıranın takip edilmesi daha dinamik bir program elde edileceğini ifade etmiştir (Hunkins ve Hammill, 1994). Taba' ya göre programların yenilenmesi süreci uzun vadeli bir çalışma sonucu gerçekleşmektedir (Krull,2003). Taba, program geliştirme modelinde doğrusal, bilimsel ve teknik bir yol izlemektedir. Programlar öğretmenler tarafından uygulanmakta ve öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinin de program hazırlanırken programa katkı sağlayabileceği düşüncesinden yola çıkarak, Taba programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin de program geliştirme sürecinde yer alması gerektiğini belirtmiştir (Ornstein ve

Hunkins, 1993). Süreç odaklı olması ve öğretmenlere program geliştirme sürecinde önem vermesi nedeniyle, bu çalışmada Taba program geliştirme modeli tercih edilmiştir. Taba program geliştirme modeli yedi adımda meydana gelmektedir ve bu adımlar şu şekildedir:

1. İhtiyaçların belirlenmesi,
2. Amaçların belirlenmesi,
3. İçeriğin seçimi,
4. İçeriğin Düzenlenmesi
5. Öğrenme yaşantılarının seçimi,
6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
7. Değerlendirme ölçüt ve araçlarının belirlenmesi (Ornstein ve Hunkins, 1993).

4.5.2.1 İhtiyaçların belirlenmesi

Bu çalışmada, araştırmanın ihtiyaçların belirlenmesi sürecine dair, alan yazın taramaları yapılmış, öğrenci ve velilerle ayrı ayrı odak grup görüşmeleri, sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Rehberlik programının uygulanması sürecinde, sınıf içi gözlemler yapılmış; bu gözlemler gözlem formu ve video ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen rubrik yardımı ile alanında uzman bireylerden, programa dair görüşler alınmıştır. Tüm bu gerçekleştirilen süreç sonunda, programa dair belirlenen eksikler ve ihtiyaçlar şu şekilde sıralanmıştır:

- İlkokul sınıf rehberlik programının hangi program geliştirme modeli kapsamında hazırlanacağına dair detaylı bilgiler sunulmalıdır.
- İlkokul sınıf rehberlik programının hazırlık aşamasında komisyon üyelerinin kimlerden oluştuğu açık bir şekilde belirtilmelidir.
- İlkokul sınıf rehberlik programının hangi eğitim felsefesi temelinde hazırlanacağı açık bir şekilde belirtilmelidir.
- İlkokul sınıf rehberlik programında, içerik-amaç/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tablosu hazırlanmalıdır.
- İlkokul sınıf rehberlik programının öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik olarak daha detaylı açıklamaların yapılması gerekmektedir.
- Sınıf rehberlik etkinliklerinde, velilerin de sürece dahil olmasını sağlayan uygulamaların yer alması gerekmektedir.

- Bazı etkinliklerin içerik olarak yoğun olması nedeniyle, uygulamada zorluklar yaşanmaktadır. Etkinlik içeriklerinde kalabalık sınıflar ve ders süresi(40dk.) göz önüne alınarak sadeleşmesi gerekmektedir.
- Sınıf ortamı dışında (okul bahçesi, drama atölyeleri, geziler vb.) farklı mekanlarda uygulamaya dönük etkinlikler tasarlanmalıdır.
- İçerikte çocukların gelişim düzeyine uygun olmayan, daha soyut kavramlara dönük etkinliklerin daha somut kavramlarla güncellenmesi gerekmektedir.
- Kariyer gelişimi alanına yönelik etkinliklerin dördüncü sınıf düzeyinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Birinci, ikinci, üçüncü sınıf düzeyinde de kariyer gelişimi alanına yönelik, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun etkinliklerin artırılması gerekmektedir.
- Birinci sınıf düzeyinde özellikle, hikaye okuma, resim, boyama, materyal kullanma gibi etkinliklere ağırlık verilmesi önerilmektedir.
- Tüm sınıf düzeylerinde öğrencilerin süreçte aktif olarak yer almasını sağlayacak rol oynama, örnek olay gibi tekniklere ve düşünme becerilerini geliştiren çalışmalara ağırlık verilmelidir.
- Etkinlikler uygulanırken, süreçte müzik kullanımını içeren uygulamalar eklenmesi önerilmektedir.

4.5.2.2 Amaçların belirlenmesi

Hazırlanacak olan örnek sınıf rehberlik program tasarısının, ihtiyaç analizi çalışmaları kapsamında, yapılan görüşmelerde, Kariyer gelişimi alanına yönelik etkinliklerin dördüncü sınıf düzeyinde yoğunlaştığı, diğer sınıf düzeylerinde de kariyer gelişimi alanına yönelik kazanım sayılarının artırılmasının gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, uygulamada olan programda sosyal-duygusal gelişim ve akademik gelişim alanında yer alan kazanım sayıları aynı kalmakla birlikte, kariyer gelişim alanı kazanım sayılarında düzenlemeler yapılmıştır. Yine rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman bireylerden alınan veriler doğrultusunda, uygulamada olan programda belirtke tablosunun yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, hazırlanacak örnek program tasarısı için, kazanım sayılarında gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, her bir sınıf düzeyine yönelik belirtke tabloları hazırlanmıştır. Bu nedenle geliştirilecek olan örnek program tasarısının amaçların belirlenmesi boyutu şu şekilde oluşturulmuştur:

Taba program geliştirme modelinde, ihtiyaç belirleme çalışmaları sonrası amaç ve kazanımların belirlenmesi adımı gelmektedir. Hedef kısaca, planlı ve sistemli davranışlar yardımıyla, kişilere kazandırılması beklenen davranış değişiklikleri olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2013). Amaçlar hazırlanırken, göz önünde bulundurulması gereken bazı hususla şu şekilde sıralanabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993):

- Amaçlar, birbirini tamamlayan bir yapıda hazırlanmalıdır.
- Öğrenci davranışlarına yönelik yazılmalıdır.
- Hazırlanan amaçlar, açık ve net olmalıdır. Kapsamlı hazırlanmalı ve sınırları olmalıdır.
- İçinde bulunduğu konu ve alanın nitelikleri dikkate alınmalıdır. Duyuşsal, bilişsel, devinışsel hedef ifadeler yazılmalıdır.

İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar akademik gelişim, kariyer gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında hazırlanmıştır. Tablo 4.12.'de görüldüğü gibi, uygulamada olan programda ilkokul birinci sınıf düzeyinde akademik gelişim alanında dokuz, kariyer gelişim alanında üç, sosyal-duygusal gelişim alanında on sekiz kazanım, tüm gelişim alanlarını kapsayan bir kazanım olmak üzere toplamda otuz bir kazanım bulunmaktadır.

Tablo 4.12

Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(1.sınıf)

Gelişim Alanları	Kazanım sayıları (Uygulamada olan Program)	Kazanım sayıları (Örnek Program)
Akademik Gelişim	9	9
Kariyer Gelişim	3	5
Sosyal-Duygusal Gelişim	18	18
Tüm Gelişim Alanları	1	1
Toplam	31	33

Tablo 4.12.'de görüldüğü üzere, örnek program tasarısında, kazanım dağılımlarında ihtiyaç analizi doğrultusunda elde edilen veriler sonucu değişiklikler yapılmıştır. Kariyer gelişimi alanına 'Aile üyelerinin meslekleri hakkında bilgi verir. ', 'Merak ettiği mesleklere dair, edindiği bilgileri paylaşır. 'kazanımları eklenerek, kazanım sayısı beşe çıkartılmıştır. Hazırlanan kazanım listesine dair belirtke tablosuna Tablo 4.13.'te yer verilmiştir.

Tablo 4.13*1. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu*

	1. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu	Bilişsel hedef	Duyuşsal hedef	Devinişsel hedef
1	Okula başlamaya ilişkin duygularını ifade eder.		X	
2	Okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır.	X		
3	Fiziksel özelliklerini söyler.	X		
4	Okulun yakınındaki çevreyi tanır.	X		
5	Kuralların yaşamı kolaylaştıracağını fark eder.		X	
6	Okuldaki riskli olabilecek durum, ortam ve davranışları açıklar.	X		
7	Günlük yaşamda yaptığı tercihleri açıklar.		X	
8	Aile üyelerinin meslekleri hakkında bilgi verir.	X		
9	Yaşamındaki rol ve sorumluluklarına örnek verir.	X		
10	Her çocuğun hak ve sorumluluklarının olduğunu bilir	X		
11	Bireylerin birbirinden fiziksel açıdan farklılığının doğal olduğunu bilir.	X		
12	Yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini tanır.	X		
13	Yaşadığı duyguları fark eder.		X	
14	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.		X	
15	Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.		X	
16	Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder.		X	
17	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.		X	
18	İletişimde dinleme ve konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanır.			X
19	İyilik hâli (iyi hâlde olmak) için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini fark eder.		X	
20	Okulunun ve sınıfının bir üyesi olduğunu fark eder.		X	
21	Yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini tanır.	X		
22	Bireysel ve grupta çalışır.	X		
23	Merak ettiği mesleklere dair , edindiği bilgileri paylaşır.	X		
24	Eğitsel etkinliklerde yönergeleri izler.	X		
25	Kişisel güvenliği için “Hayır!” demenin gerekliliğini açıklar.		X	
26	Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir.	X		
27	Yaşadığı çevreyi korur.		X	
28	Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder.		X	
29	Eğitsel etkinliklerdeki başarısızlıkların öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu kabul eder.		X	
30	Öğrenme sürecinde deneyimlediği başarısızlıkların üstesinden gelmek için farklı çözüm yolları dener.		X	
31	Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder.		X	
32	Eğitsel etkinliklerde yönergeleri izler.			X
33	Bilişim teknolojilerinin kullanım amaçlarını fark eder.		X	
34	Günlük yaşamda yaptığı tercihleri etkileyen faktörleri fark eder.		X	
35	Sözel, görsel ve yazılı yönergeleri izler.	X		
36	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.		X	
	Toplam :	14	21	2

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi uygulamada olan programda ilkököl ikinci sınıf düzeyinde akademik gelişim alanında yedi, kariyer gelişim alanında dört, sosyal-duygusal gelişim alanında on yedi kazanım, tüm gelişim alanlarını kapsayan bir kazanım olmak üzere toplamda yirmi dokuz kazanım bulunmaktadır.

Tablo 4.14.*Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(2.sınıf)*

Gelişim Alanları	Kazanım sayıları (Uygulamada olan Program)	Kazanım sayıları (Örnek Program)
Akademik Gelişim	7	7
Kariyer Gelişim	4	5
Sosyal-Duygusal Gelişim	17	17
Tüm Gelişim Alanları	1	1
Toplam	29	30

Tablo 4.14.' te görüldüğü üzere, örnek program tasarısında, kazanım dağılımlarında ihtiyaç analizi doğrultusunda elde edilen veriler sonucu değişiklikler yapılmıştır. Kariyer gelişimi alanına '*Farklı meslek gruplarını öğrenir.*' kazanımı eklenerek, kazanım sayısı beşe çıkartılmıştır. Hazırlanan kazanım listesine dair belirtke tablosuna Tablo 4.15.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.15*2. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu*

	1. Sınıf Kazanımları Belirtke Tablosu	Bilişsel hedef	Duyuşsal hedef	Devinişsel hedef
1	Okulun kendisi için önemini açıklar.		X	
2	Okul ve sınıf kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek sonuçları tartışır.	X		
3	Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir.			x
4	Okulun yakınındaki çevreyi tanır.	X		
5	Günlük yaşamda yaptığı tercihleri etkileyen faktörleri fark eder.		X	
6	Sosyal ilişkilerinde nezaket ifadeleri kullanır.			X
7	Duyguların insan yaşamı için önemini fark eder.		X	
8	Sınıfta söz isteyerek düşüncelerini ifade etmeye istekli olur.			X
9	Öğrenme etkinliklerine katılmaya istekli olur.			x
10	Arkadaşlarının olumlu özelliklerini takdir eder.		x	
11	Grup çalışmalarında katılımcıları dinler.			X
12	Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir.		X	
13	Yaşadığı duyguları fark eder.		X	
14	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğini fark eder.		X	
15	Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.		X	
16	Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder.		X	
17	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.		X	
18	Hata yaptığında telafi etme yollarını kullanır.		x	
19	İyilik hâli için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini örneklerle açıklar.	X		
20	Tanıdığı mesleklerin özelliklerini açıklar.	X		
21	Yakın çevresindeki kişilerin mesleklerini tanır.	X		
22	Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder.		X	
23	Sözel, görsel ve yazılı yönergeleri izler.	X		
24	Başarılı olduğu durumlara ilişkin örnekler verir.	X		
25	Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder.		X	
26	Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir.	X		
27	Duyguların çeşitliliğini fark eder.		X	

[Tablo 4.15 (Devam) 2. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu]

28	Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini fark eder.		X	
29	Güçlü ve geliştirilmesi gereken özelliklerini fark eder.		X	
30	Başarmak için çalışmanın gerekliliğini fark eder.		X	
31	Geleceğe ilişkin hayallerini ifade eder.		X	
32	Bilişim teknolojilerini kullanmanın yaşamına katkılarını açıklar.	X		
33	Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.		X	
34	Öğrenme etkinliklerine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
35	Öğrenme ortamlarına ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
36	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.		X	
37	Farklı meslek gruplarını öğrenir.	x		
	Toplam :	10	22	5

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi, uygulamada olan programda ilkökul üçüncü sınıf düzeyinde akademik gelişim alanında dokuz, kariyer gelişim alanında beş, sosyal-duygusal gelişim alanında on yedi kazanım, tüm gelişim alanlarını kapsayan bir kazanım olmak üzere toplamda otuz iki kazanım bulunmaktadır.

Tablo 4.16

Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(3.sınıf)

Gelişim Alanları	Kazanım sayıları (Uygulamada olan Program)	Kazanım sayıları (Örnek Program)
Akademik Gelişim	9	9
Kariyer Gelişim	5	6
Sosyal-Duygusal Gelişim	17	17
Tüm Gelişim Alanları	1	1
Toplam	32	33

Tablo 4.16.’da görüldüğü üzere, hazırlanan program tasarısında, kazanım dağılımlarında ihtiyaç analizi doğrultusunda elde edilen veriler sonucu değişiklikler yapılmıştır. Kariyer gelişimi alanına ‘*Kendi ailesinde bulunan meslekler hakkında, bilgi verir.*’ kazanımı eklenerek, kazanım sayısı altıya çıkartılmıştır.

Hazırlanan kazanım listesine dair belirtke tablosuna Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17**3. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu**

	3. Sınıf Kazanımları Belirtke Tablosu	Bilişsel hedef	Duyuşsal hedef	Devinişsel hedef
1	Okula ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
2	Okula hazırlıklı gelme ile akademik gelişimi arasında bağ kurar.		X	
3	Karakter güçlerinin önemini açıklar.		X	
4	Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder.		X	
5	Kuralların yaşamı kolaylaştıracağını fark eder.		X	
6	Yapacağı bir işin ne kadar süreceğini tahmin eder.	X		
7	Problem çözerken başvurduğu yolları açıklar.	X		
8	Problem çözmeye basamaklarını açıklar.	X		
9	Kendisi için verimli öğrenme ve çalışma koşullarını oluşturur.			X
10	Takım çalışmalarının kişisel gelişimine etkilerini fark eder.		X	
11	Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder.		X	
12	Okul içindeki ve dışındaki eğitsel ve sosyal etkinliklere katılmanın gelişimine katkılarını değerlendirir.		X	
13	Bireysel farklılıkları kabul eder.		X	
14	Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.		X	
15	Çalışma ve üretmenin kendisi için önemini fark eder.		X	
16	Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder.		X	
17	Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer.		X	
18	İletişimde dinleme ve konuşma becerisini etkili bir şekilde kullanır.			X
19	Durum ve olayların bireylerin duygularına etkisini fark eder.		X	
20	Duygularını uygun biçimde ifade eder.		X	
21	Akademik çalışmalarda geliştirilmesi gereken yönlerini fark eder.		X	
22	Akademik çalışmalarında ihtiyaç duyduğunda yardım arar.			X
23	Sanatsal ve sportif etkinliklerden hoşlandıklarını ayırt eder.		X	
24	Çalışma ve başarmanın yarattığı duyguları ifade eder.		X	
25	Kişisel bağımsızlığına katkı sağlayan davranışları fark eder.		X	
26	Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğine inanır.		X	
27	Gerektiğinde “Hayır!” der.		X	
28	Merak ettiği mesleklere ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
29	Merak ettiği mesleklere ilişkin edindiği bilgileri paylaşır.	X		
30	Başkalarının yaşadığı duyguları fark eder.		X	
31	Zamanını, ihtiyaçları ve sorumlulukları çerçevesinde planlar.		X	
32	Her bireyin özel olduğunu fark eder.		X	
33	Grup çalışmalarında farklı roller üstlenir.			X
34	Grup çalışmalarında liderlik becerileri gösterir.			X
35	Olağan dışı durumlarda nasıl hareket etmesi gerektiğini örneklerle açıklar.	X		
36	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.		X	
37	Kendi ailesinde bulunan meslekler hakkında, bilgi verir	X		
	Toplam :	5	26	5

Tablo 4.18.’de görüldüğü gibi, uygulamada olan programda ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde akademik gelişim alanında sekiz, kariyer gelişim alanında beş, sosyal-duygusal gelişim alanında on sekiz kazanım, tüm gelişim alanlarını kapsayan bir kazanım olmak üzere toplamda otuz iki kazanım bulunmaktadır.

Tablo 4.18*Uygulamadaki program ve örnek program kazanım dağılımı(4.sınıf)*

Gelişim Alanları	Kazanım sayıları (Uygulamada olan Program)	Kazanım sayıları (Örnek Program)
Akademik Gelişim	8	8
Kariyer Gelişim	5	6
Sosyal-Duygusal Gelişim	18	18
Tüm Gelişim Alanları	1	1
Toplam	32	33

Tablo 4.18.'de görüldüğü üzere, örnek program tasarısında, kazanım dağılımlarında ihtiyaç analizi doğrultusunda elde edilen veriler sonucu değişiklikler yapılmıştır. Kariyer gelişimi alanına *'Yetenekli olduğu konularla, mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.'* kazanımı eklenerek, kazanım sayısı altıya çıkartılmıştır. Hazırlanan kazanım listesine dair belirtke tablosuna Tablo 4.19.'da yer verilmiştir.

Tablo 4.19*4. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu*

	4. Sınıf Kazanımları Belirtke Tablosu	Bilişsel hedef	Duyuşsal hedef	Devinişsel hedef
1	Okul ve çevresinde risk oluşturabilecek durum ve ortamlara karşı kendini korur.		X	
2	Kişisel güvenliği için farklı yaşam alanlarında gerekli tedbirleri alır.			X
3	Zamanını etkili kullanmanın akademik gelişimine etkisini açıklar.	X		
4	Her duygunun hissedilebilir olduğunu fark eder.		X	
5	Her duyguyu hissetmenin doğal olduğunu fark eder.		X	
6	Sanatsal ve sportif etkinliklerde başarabildiklerini ayırt eder.		X	
7	Akran baskısıyla baş etmede uygun yolları kullanır.	X		
8	Kendisinin özel olduğunu fark eder.		X	
9	Adil olmayı güçlendirmek için "hak savunuculuğu" yapar.	X		
10	Her çocuğun hak ve sorumluluklarının olduğunu bilir	X		
11	Bilişim teknolojileri kullanımında kendini yönetir.	X		
12	Akademik sorumlulukları ertelemenin sonuçlarını fark eder.		X	
13	Bir davranış sergilemeden önce mevcut seçenekleri göz önünde bulundurur.		X	
14	Hoşlandığı etkinliklerle mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.		X	
15	Duyguların; beden diliyle, davranışlar ve yaşanan olaylarla ilişkisini kurar.		X	
16	Toplumsal rol ve sorumlulukların önemini savunur.		X	
17	Akademik çalışmalarını zamanında bitirmede kararlı olur.		X	
18	Başarılı olduğu durumlar için kendini takdir eder.		X	
19	Kendi öğrenme stillerinin farkına varır.		X	
20	Akademik çalışmalarında kendine uygun öğrenme stillerini kullanır.		x	
21	İletişim sürecinde işittiklerini kendi kelimeleriyle ifade eder.	X		
22	Arkadaşlık ilişkilerinin hayatının farklı alanlarına katkılarını fark eder.		X	
23	Çalışma ve üretmenin insan yaşamındaki önemini fark eder.		X	
24	Bir meslek sahibi olmanın kendisi ve toplum için önemini fark eder.		X	
25	Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.		X	
26	Kimden, nereden, ne zaman ve nasıl yardım isteyebileceğini bilir.	X		
27	Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçları oluşturur.		X	
28	Oyun ve etkinliklerin amacının eğlenmek olduğunu fark eder.		X	

[Tablo 4.19 (Devam) 4. Sınıf Kazanımlar Belirtke Tablosu]

29	Kişisel hakların korunması ve kişisel güvenliğin sağlanması için yönergeleri izler.	X		
30	Büyüme ve gelişmenin yaşamın doğal bir parçası olduğunu fark eder.		X	
31	İyilik hâlini destekleyen davranışlar açısından kendini değerlendirir.		X	
32	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.		X	
33	Birlikte çalışarak üretmenin topluma katkıda bulunacağını fark eder.		X	
34	Bir üst öğretim kurumuna ilişkin ön bilgiler edinir.	X		
35	Bir üst öğretim kurumuna geçiş sürecine yönelik duygu ve düşüncelerini ifade eder.		X	
36	Sınıf rehberlik programı etkinliklerine/yaşantılarına ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtır.		X	
37	Yetenekli olduğu konularla, mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.		X	
	Toplam :	7	27	3

4.5.2.3 İçeriğin seçimi

Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman bireylerden alınan veriler ve görüşmelerden elde edilen bilgilerden, Akademik Gelişim, Kariyer Gelişimi ve Sosyal-Duygusal Gelişim alanlarında hazırlanan kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olduğu, bulgusuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, kariyer gelişimi alanında yer alan kazanım sayılarında düzenlemeye gidilmesi gerektiği önerilmiştir. Bu bulgular ışığında geliştirilecek olan program tasarısı için, benzer gelişim alanları ve program yaklaşımı temelinde hazırlanmıştır. Kariyer gelişim alanında yer alan kazanım sayılarında güncelleme yapılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan örnek program tasarısının içerik seçimi ögesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Hazırlanacak olan programların içerik kısmında, belirlenen amaçlara ulaşmak amacıyla ‘ne öğretileceği’ sorusuna yanıt aranmaktadır. İçerik adımı, eğitim hedeflerinin gerçekleşebilmesi için, kişilerin kazanması gereken bilgi, beceri, tutumu içine almaktadır (Sağlam, 2009). İçerik belirlenirken, bilimsel, sistemli, planlı, iyi organize edilmiş, faydalı, seviyeye uygun, öğrenilebilir, gerçekleşmesi mümkün, güncel ve geçerliliğini koruyor olması gibi unsurların göz önüne alınması gerekmektedir. Kısaca, yaşadığımız modern dünyanın ihtiyaçları dikkate alınarak, bireysel ve toplumsal beklentiler, ihtiyaçlar doğrultusunda içerik ögesi planlanmalı, hayata yakın bilgiler yer almalıdır. Birey, eğitim programının içeriği yardımıyla bilgiyi keşfeder, içerik iyi düzenlendiğinde bireyler faydalı ve anlamlı bilgiye ulaşabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993). Programın içerik ögesi düzenlenirken, yeni öğrenilen bilgi ve becerilerin eski öğrenilen bilgiler üzerine inşa edilmesine önem verilmeli, kavramların öğretimi sırasında yerinde ve doğru açıklamalar sunulmalıdır (Gunter, Estes ve Schwab, 2003).

İlkokul sınıf rehberlik programının içerik boyutu oluşturulurken, içeriğin zaman zaman tekrar edilmesinden dolayı sarmal program yaklaşımı temel alınmıştır. Bunun yanı sıra, içerik oluşturulurken aşağıda yer alan hususlar da dikkate alınmıştır:

- Somut ifadeler kullanılmaya özen gösterilmiştir.
- Program amaçları ile uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.
- Eğitim ortamında var olan imkanlar göz önüne alınmıştır.
- İçeriğin, ne kadar süre içerisinde aktarılabilceği planlanmıştır.
- İçerik gerçek yaşama yakın, güncel bir çerçevede planlanmıştır.
- Konu alanlarının bilimsel bilgiye yakın olmasına özen gösterilmiştir.
- İçeriğin kapsamı ve sınırları çizilmiştir. Dinamik olmasına özen gösterilmiştir.
- İçeriğin, bireylerin yaş, sınıf düzeyi, beceri, geçmiş yaşam deneyimleri gibi bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan program tasarımı, uygulamada olan programda olduğu gibi gelişim alanları ve bu gelişim alanları altında yer alan yeterlik alanları çerçevesinde şu şekilde hazırlanmıştır:

Akademik Gelişim Alanı:

- Okula ve Okulun Çevresine Uyum
- Akademik Anlayış ve Sorumluluk Bilinci Geliştirme
- Eğitsel Planlama ve Başarı

Kariyer Gelişim Alanı

- Kariyer Farkındalığı
- Kariyer Hazırlığı
- Kariyer Planlama

Sosyal Duygusal Gelişim Alanı

- Benlik Farkındalığı
- Duyguları Anlama ve Yönetme
- Kişiler Arası Beceriler
- Karar Verme
- Kişisel Güvenliğini Sağlama

Hazırlanan program, uygulamada olan programa benzer şekilde aynı gelişim alanı ve yeterlik alanlarında hazırlanmış; ancak kazanımlar üzerinde eklemeler yapılmıştır. Eklenen kazanımlar Tablo 4.20 'de görülebilir.

Tablo 4.20

Örnek programda eklenen kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Gelişim Alanı	Yeterlik Alanları	Kazanımlar
1.sınıf	Kariyer gelişimi	Kariyer Farkındalığı	“Aile üyelerinin meslekleri hakkında bilgi verir.” “Merak ettiği mesleklere dair, edindiği bilgileri paylaşır.”
2.sınıf	Kariyer gelişimi	Kariyer Farkındalığı	“Farklı meslek gruplarını öğrenir.”
3.sınıf	Kariyer gelişimi	Kariyer Farkındalığı	“Kendi ailesinde bulunan meslekler hakkında, bilgi verir.”
4.sınıf	Kariyer gelişimi	Kariyer Hazırlığı	“Yetenekli olduğu konularla, mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.”

4.5.2.4 İçeriğin düzenlenmesi

Rehberlik programı değerlendirme rubriği ile uzman bireylerden alınan bilgilerden, uygulamada olan programda sarmal yaklaşımın temel alındığı, bu yaklaşımın da yerinde ve uygun olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, geliştirilecek olan örnek program tasarısı da, sarmal yaklaşım temelinde hazırlanmış. Bu bağlamda hazırlanan örnek program tasarısının içeriğin düzenlenmesi ögesi şu şekilde oluşturulmuştur:

İçerik düzenlenmesi sürecinde, dikkate alınması gereken en temel eleman amaçlardır. Çünkü içerik planlaması, amaçlara göre gerçekleştirilmelidir. Program hazırlama sürecinde, hazırlanan içeriğin, doğru ve uygun bir çerçevede düzenlenmesi, bireylerin daha iyi öğrenebilmesi adına önemlidir (Şimşek, 2000). İçerik düzenlemesi yapılırken, bilginin niteliği ve konu içerisinde bulunan bilgilerin birbirleri ile olan ilişkisi önemli bir unsurdur. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve tarihten uzak çevre ve tarihe olacak şekilde planlama yapılması daha etkili olacaktır. Yine içerik kısmının materyallerle desteklenip, somutlaştırılabilir olması süreçte dikkat edilmesi gereken diğer unsurlar arasında yer almaktadır (Demirel, 2014).

İçerik düzenleme ve planlanma sürecinde doğrusal programlama yaklaşımı, sarmal programlama yaklaşımı, modüler programlama yaklaşımı, piramitsel programlama yaklaşımı, çekirdek programlama yaklaşımı, sorgulama programlama yaklaşımı, konu ağı merkezli programlama yaklaşımı şeklinde, farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1993). Türkiye’deki eğitim kurumlarında bulunan derslere yönelik hazırlanan programlarda,

doğrusal ve sarmal yaklaşımların daha sık tercih edildiği söylenebilir (Özkara, 2016). Hazırlanan rehberlik programının içerik düzenleme adımı sarmal programlama yaklaşımı kullanılmıştır. Bruner' ın hazırladığı sarmal programlama yaklaşımı, doğrusal programlama yaklaşımına göre daha esnektir. Hazırlanan konuların kendi arasında aşamalılık söz konusudur ama konular doğrusal bir sırayı takip etmezler. Gerek görülmesi durumunda, tekrar edilebilir ve süreç içerisinde büyüyerek devam ederler. Bilgiler ise kendi arasında yatay bir ilişkiye sahiptir. Süreçte ilk öğrenilen konular, sonra öğrenilen konular için zemin oluşturmaktadır (Demirel, 2014). Bu doğrultuda hazırlanan programda sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlar, sarmal programlama yaklaşımı doğrultusunda ilerleyen süreçlerde tekrar ederek, içeriği genişlemektedir. Hazırlanan program tasarısında, sarmal programlama yaklaşımı doğrultusunda aşağıda sınıflar bazında yer alan kazanımlar tekrar etmektedir.

1.Sınıf

- Okulun bölümlerini ve okulda çalışan personeli tanır.
- Duyguların uygun olan ve olmayan ifade etme biçimlerini ayırt eder.
- Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder
- Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder.
- İyilik hâli (iyi hâlde olmak) için beslenme, temizlik, uyku, dinlenme ve fiziksel egzersizin önemini fark eder.

2.Sınıf

- Okul hazırlığına ilişkin sorumluluklarını üstlenir.
- Bireylerin birbirinden fiziksel ve kişilik özellikleri açısından farklılığının doğal olduğunu bilir.
- Kişisel güvenliği için kişisel alanların gerekliliğini fark eder.
- Okul içinde ve dışında yapmaktan hoşlandığı etkinlikleri fark eder.
- Tanıdığı mesleklerin özelliklerini açıklar.
- Her mesleğin toplumsal yaşama katkısı olduğunu fark eder.
- Okul içinde ve dışında katıldığı etkinliklerde yapabildiklerini fark eder.

3.Sınıf

- Sahip olduğu karakter güçlerini fark eder.
- Bireysel farklılıkları kabul eder.
- Çalışma ve üretmenin kendisi için önemini fark eder.
- Arkadaşlık ilişkilerinde yaşadığı sorunları yapıcı yollarla çözer.

4.Sınıf

- Adil olmayı güçlendirmek için “hak savunuculuğu” yapar.
- Hoşlandığı etkinliklerle mesleklerin özelliklerini ilişkilendirir.
- Karar verme sürecini etkileyen faktörleri açıklar.
- Kısa ve uzun vadeli kariyer amaçları oluşturur.

4.5.2.5 Öğrenme yaşantılarının seçimi

Geliştirilecek olan program tasarısı için, video analizleri ve görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, birinci sınıf düzeyinde özellikle, hikaye okuma, resim, boyama, materyal kullanma gibi etkinliklerin yoğunlaştırılması, rol oynama, örnek olay gibi tekniklere ve düşünme becerilerini geliştiren çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanacak örnek program tasarısının, öğrenme yaşantılarının seçimi ögesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Öğrenme yaşantıları, programın belirlenen amaçları doğrultusunda planlanıp hazırlanmış, eğitim faaliyetleridir. Eğitim durumu şeklinde de ifade edilen öğrenme yaşantılarının, amacına uygun, zaman ve kaynakların kullanımı açısından ekonomik ve diğer öğrenme durumları ile bütünleşik bir formda hazırlanmış olması önemlidir. Programa alınacak öğrenme yaşantıları belirlenirken, bireylerin hazır bulunuşluk durumları, yaşları, kültürel nitelikleri, bilgi ve yetenekleri dikkate alınması gerekmektedir (Ertürk, 2013).

Eğitim durumlarının seçimi ile öğrenen bireyin amaçları hangi yöntemlerle kazanacağı sorusuna cevap aranmaya çalışılır. Öğrencilerin, belirlenen amaçları edinebilmeleri için, öğretim ortamının nasıl düzenleneceği belirlenmeye çalışılır (Fer, 2009). Ornstein ve Hunkins (1993), öğrenme-öğretme süreçlerinin daha verimli olması adına bazı öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler şu şekilde açıklanmıştır:

- Eğitimi veren bireyin donanımları, okulun sunduğu imkanlar ve içinde bulunulan toplumun beklentileri ile tutarlı olması,
- İçeriğin öğrenen bireye kısa ve öz bir şekilde aktarılabilir olması,
- Öğrenen bireyin, düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olması,
- Öğrenen bireylerin, yeni öğrenme yaşantılarına kolay uyum sağlayabilmesi ve farklılıklara karşı açık olabilmeleri,
- Öğrenen bireylerin ilgi alanlarını büyütebilmeleri,
- Öğrenme ve öğretimin sürdürülebilir olması,

- Öğrenen bireylerin psikolojik, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı sunması.,

Bu bilgiler ışığında, öğrenme-öğretme sürecinde ilk olarak öğrenen bireyin özelliklerinin göz önüne alınması ve öğrencilerin bu süreçten en verimli şekilde fayda sağlaması yönünde çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Özçelik (2010), öğretim sürecinde yapılan çalışmaların, öğrenen bireylerin hepsinin verimli ve etkili öğrenmesine katkı sunması gerektiğini söylemiş; bunu gerçekleştirmek için ise hem öğretene hem öğrenen bireyin özelliklerine hem de elde bulunan olanaklara uygun bir çerçevede öğretim yöntem ve stratejilerin seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

İlkokul rehberlik program tasarısında araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi, kullanılması ön görülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımla ilişkili olan araştırma inceleme yoluyla öğretim stratejisi, varoluşçu eğitim felsefesine benzer şekilde merkezine öğrenciyi almaktadır. Bu şekilde, süreçte öğrencinin daha aktif olmasına yardımcı olunmaktadır. Üst düzey kazanımlar verilmesi gerektiği durumlarda daha çok bu yöntem tercih edilir (Efioğlu, 2018). Yine hazırlanan program tasarısında, bireylerin bilişsel öğrenmelerinden daha çok duyuşsal öğrenmelerine yardımcı olan iş birliğine dayalı öğretim yönteminin (Berkant ve Karabacak, 2018) işe koşulmasının iyi olacağına karar verilmiştir. Bunlara ek olarak drama, rol oynama, eğitsel oyun gibi tekniklere de süreçte yer verilmiştir. Drama ile, öğrencilerin kendini başka bir insanın yerine koyarak empati yapabilmeyi öğrenmesi, öğrenme sürecinde aktif olarak var olabilmesi, kendini ifade edebilme becerisinin gelişmesi, yaratıcı olabilmesi, olgu ve durumlara çok yönlü bakabilmesi gibi becerileri kazanması öngörülmüştür. Ayrıca sosyal çevresiyle iletişim kurabilme ve problem çözebilme becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Küçük yaş gruplarında daha çok kullanılan eğitsel oyun tekniğine de program tasarısında yer verilmiştir. Eğitsel oyun yardımı ile, konular öğrenciler için daha eğlenceli ve ilgi çekici hale gelmekte, bu sayede derse katılmakta zorlanan daha çekingen, pasif öğrencilerin sürece daha kolay dahil olması sağlanmaktadır. Eğitsel oyunlar hazırlanırken, her bir oyunun belli bir kazanıma dönük olacak şekilde planlama yapılması ve öğrencilerin seviyesine uygun bir şekilde hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Atalay ve Köksal, 2017).

Program tasarısının öğrenme yaşantıları hazırlanırken, Etkinlik Temelli Yaklaşım da süreçte işe koşulmuştur. Bu yaklaşımda, öğrencilerin kendi hazırlayıp yaptıkları etkinlikler yardımıyla bir sonuca ulaşması sağlanmaktadır. Etkinlik temelli yaklaşımda, öğrencilerin süreçte yaparak yaşayarak öğrenmesi, bu doğrultuda kazandıkları bilgi ve becerilerin kalıcı

hale gelmesi hedeflenmektedir (Mert ve Cüce, 2012). Yine bu yaklaşım, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri daha kolay içselleştirebilmesine yardımcı olmaktadır (Arabacı ve Akgül, 2013). Etkinlik temelli yaklaşım doğrultusunda hem bireysel hem grup etkinliklerini içine alan hikâye yazma, afiş-poster hazırlama, boyama, kesme, yapıştırma, kolaj çalışmaları gibi faaliyetler süreçte kullanılmıştır. Konunun bağlamına göre, müzik etkinlikleri de dahil edilmiştir.

4.5.2.6 Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi

Hazırlanacak olan program tasarısı için, video analizleri ve görüşmelerden elde edilen veriler ışığında öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik daha detaylı açıklamaların yapılması, bazı etkinliklerde kalabalık sınıflar ve ders süresi (40dk.) göz önüne alınarak sadeleşmeye gidilmesi, sınıf ortamı dışında (okul bahçesi, drama atölyeleri, geziler vb.) farklı mekanlarda uygulamaya dönük etkinliklerin tasarlanması, süreçte müzik kullanılması ve velilerin de sürece dahil olmasının önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, örnek program tasarısının öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ögesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Program geliştirme faaliyetlerinin, süreç adımını içine alan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, ‘nasıl’ sorusunun yanıtıdır. Amaçlanan davranışların ve konuların bireye kazandırılması için, öğrenme yaşantılarının bu doğrultuda düzenlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte, öğretim yöntemleri ve öğrenme etkinlikleri dikkate alınmalıdır. Öğretim yöntemleri ve aktiviteler olarak; film dosyaları, sunumlar, tartışma yöntemleri, video kayıtları, geziler ve sınıf içi etkinlikler yapılabilir (Ornstein ve Hunkins, 1993).

Gültekin (2009), öğrenme ortamının düzenlenmesi sürecinde üzerinde durulması gereken adımları, şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrenen bireyin düzeyine uygun olması
- Öğrenen bireyin süreçte etkin katılım sağlamasına olanak sağlaması
- Öğretim ortamının bilinenden bilinmeyene, yakında uzağa ve somut olgulardan soyut olgulara doğru düzenlenmesi,
- Güncel teknik ve materyallerin kullanılması
- Ekonomik olması
- Öğretim ortamının nesnellik ilkesi göz önüne alınarak hazırlanması

İlkokul sınıf rehberlik program tasarısının öğrenme yaşantıları hazırlanırken, varoluşçu eğitim felsefesi temeline dayanmasına, öğrenci merkezli yaşantıların olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilerin süreçte aktif rol alabilmeleri, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, empati yapabilmeleri, diğer arkadaşlarını dinlemesi ve farklı görüşlere karşı saygılı olması gerektiğini, bireysel farklılıkların olabileceğini bu doğrultuda hoşgörölü ve anlayışlı olmasının önemli olduğunu vurgulayan öğrenme yaşantılarının hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Yine öğrencilerin grup çalışmalarında arkadaşları ile görev alarak, sorumluluk bilincinin gelişmesi aynı zamanda iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak, yaşantılarının süreçte yer almasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda eğitim programları ilgili kaynaklar taranmış, alan yazın taramaları yapılmış, rehberlik programında kullanılan etkinlikler incelenmiştir. Hazırlanan kazanımların, ilkokul düzeyindeki öğrencilere kazandırılabilmesi yönünde etkinlikler geliştirilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerde yer alan konuların bağlamına göre, müzik, hikaye, kitap, kısa film, video, görsel materyaller derlenmiştir. Hazırlanan bireysel etkinliklerin yanı sıra, grup etkinlikleri de tasarlanmıştır. Hazırlanan her bir materyalin, süreçte nasıl kullanılacağına ilişkin ayrıntılı yönergeler hazırlanmış; tasarı sonunda etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu noktada, program uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi anlamında dikkat etmesi gereken adımlar şu şekilde sıralanmıştır:

- Sürece başlarken etkinliğin amacı ve içeriği hakkında öğrencileri kısaca bilgilendirmelidir.
- Etkinliğe başlarken, öğrencilerin ilgisini çekebilecek giriş yapmaya özen göstermelidir.
- Sözel iletişimi etkin kullanmaya özen göstermeli, öğrencilerle göz teması kurma ve öğrencilere isimleri ile hitap etmeye dikkat etmelidir.
- Öğrencileri düşüncelerini özgürce söyleyebilmeleri ve sürece aktif olarak katılabilimleri noktasında desteklemelidir.
- Süreçte, konular ile gerçek yaşam arasında bağ kurmaya özen göstermelidir.
- Öğrencilerin düşünme ve araştırma becerilerinin gelişimine yardımcı olmalıdır.
- Süreçte öğrencilere, gerekli görülen durumlarda yerinde ve doğru geri bildirim, pekiştirici, ipucu vermeye özen göstermelidir.
- Süreçte kullanılacak tüm materyallerin öncesinde hazırlıklı olmasına özen göstermelidir.

- Grup çalışmalarını içeren etkinliklerde, süreç öncesi sınıf oturma düzeninde gereken düzenlemeler yapılmalıdır.
- Süreç sonunda, ele alınan kazanıma dair özetleme, tekrar, değerlendirme çalışmaları yapmaya özen göstermelidir.

4.5.2.7 Değerlendirme ölçüt ve araçlarının belirlenmesi

Uygulamada olan programda süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının yanında, değerlendirme boyutlarına yönelik olarak daha detaylı açıklamaların yapılması yeterli olmadığı ve detaylandırılması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle hazırlanacak olan örnek program tasarısında, değerlendirme boyutunun nasıl olması gerektiğine ve hangi ölçüt araçların süreçte nasıl kullanılacağına dair daha ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda örnek program tasarısının değerlendirme ölçüt ve araçlarının belirlenmesi ögesi şu şekilde oluşturulmuştur:

Değerlendirme, eğitim- öğretim süreci sonunda, öncesinde belirlenmiş amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için gerçekleştirilir (Feb, 2009). Program tasarısı hazırlanırken, ulaşılmak istenen amaçlara ne düzeyde yaklaşıldığını ortaya koymak adına, hangi değerlendirme yaklaşımının süreçte kullanılacağı belirlenmelidir. Yapılan görüşmeler, hazırlanan portfolyolar ya da gerçekleştirilen testler gibi farklı ölçme araçları yardımıyla elde edilen verilerin yorumlanması sonrasında, belirlenen kriterler dikkate alınarak program tasarımcısının, tasarım sürecinin işlevsel olup olmadığını ortaya koyacak birtakım kararlar alması gerekmektedir (Chiarelott, 2006).

Değerlendirmenin etkili olabilmesi adına, tahmini sonuçlara yönelik başarı kriterleri ile süreçte kullanılan ölçme yöntem ve teknikleri arasında uyum olması önemlidir. Eğer beklenen amaç, öğrenen bireyin temel bilgiler kazanması ise, yazılı sınavlar ya da yapılan quizler değerlendirme yöntemi için yeterli olacaktır. Fakat, ulaşılmak istenen amaç daha derinlemesine öğrenmenin gerçekleşmesi ise, beklenen amaçlara erişilip erişilmediğini belirlemek adına, öğrenen bireyin daha karmaşık eylemleri gerçekleştirebiliyor olması beklenmektedir (Wiggins ve McTighe, 2005).

Değerlendirme, süreç odaklı ve ürün (sonuç) odaklı değerlendirme olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmede, öğrenen bireye geri bildirim verilmesi söz konusudur. Bu sayede, öğrenme sürecinde, öğrencinin kendi yanlışlarını fark edip bunları düzeltebilme imkânı bulmasına yardımcı olmakta, aynı zamanda öğrenmeye yönelik motivasyonu da artmaktadır (Gömleksiz, 2014). Süreç odaklı değerlendirmede, öğrenme-

öğretme sürecine daha fazla önem verilmektedir (Gipps ve Stobart, 2003). Öğrenen bireyin, başarısına dair daha somut veriler toplamaya imkân sağlayan, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını destekleyen ve konuları yüzeysel değil daha derin öğrenmesine destek olan etkinlikler, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını içine almaktadır (Stiggins, 1994). Süreç odaklı değerlendirme yöntemleri, sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerine göre daha otantiktir (O'Malley ve Pierce, 1992). Eğitim amaçlarına ulaşabilmek adına, gerçek yaşam deneyimlerine dayanmaktadır ve gerçek yaşama dair etkinlikleri yansıtır. Bu noktada, tek bir doğru olduğunu savunan sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının dışında bulunan bütün değerlendirme yaklaşımları süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin içeriğini oluşturmaktadır (Bahar, Nartgün, Durmus ve Bıçak, 2008).

Sonuç odaklı değerlendirme yöntemi ise, hazırlayan kişiler tarafından süreç kuralları, ölçüm envanteri ve puanlama kriterleri sabitlenmiş, bu noktada farklı kişiler sınavı uygulamış olsa bile, farklı zamanlarda sınava giren öğrencilerin hepsinde karşılaştırma yapılabilir sonuçlara varmak için, her daim aynı formatta uygulanan ve puanlaması yapılan testler şeklinde ifade edilmektedir (Engerand ve Yager, 1998). Süreç odaklı yaklaşımlarda, tüm süreç boyunca ölçme ve değerlendirme göz önüne alınırken, sonuç odaklı yaklaşımlarda ise, ürün merkezli ölçme ve değerlendirme daha ön plandadır (Şaşmaz Ören, Tatar, 2007). Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarında, öğrenen bireyin süreç sonunda hangi davranışları ne seviyede edindiklerini belirlemek amacıyla değil, öğrencilerin sahip oldukları becerileri yazılı, sözlü ve fiilen ortaya koyabilmesi hedeflenmektedir (Çepni, 2007). Hazırlanacak olan program tasarısında, sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerinden ziyade, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilecektir. Bu doğrultuda aşağıda ilkökul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik olarak, sınıf öğretmenlerinin kullanabileceği örnek yaşantılar verilmiştir:

- Süreç içerisinde bireysel ya da grup olarak hazırlanan resim, afiş, poster vb. gibi materyaller sınıf panosunda o hafta boyunca sergilenebilir.
- Etkinlikte ele alınan bağlam doğrultusunda, öğrencilere o hafta işlenen konuya dair gözlem yapmaları ve bunu gelecek hafta sınıf içinde paylaşmaları istenir.
- Etkinlik sonunda, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilere dair resim, poster, afiş vb. yapmaları istenir ve yapılan çalışmalar sınıf panosunda o hafta boyunca sergilenir.

- Süreç sonunda, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilere dair bir hikâye ya da mektup yazması istenir. Daha sonra bu hikâye ya da mektubun tüm sınıfla ve kendi aileleriyle paylaşmaları istenir.
- Etkinlikte yer alan kazanıma uygun şekilde, kontrol listesi ya da gözlem formları hazırlanabilir. Sınıf öğretmenleri yıl boyunca, her bir öğrenci için bu liste ve formlar yardımıyla öğrencileri gözlemlerken, kayıt altına da alabilir.
- Etkinlik sonunda öğrencilerin öğrendikleri becerileri, evde ailelerine anlatmaları ve aileleriyle bu becerileri uygulamaları istenir. Daha sonra veli ve öğrencilerden gelecek hafta bunun hakkında geribildirim vermeleri istenir.
- Etkinlik sonunda öğrencilere form, liste vb. materyaller dağıtılarak, öğrendikleri kazanıma dair kendilerini gözlemlmeleri ve bu gözlemlerini dağıtılan formlarda ilgili yerlere not almaları istenir. Bir hafta sonra, öğrencilerin yaptıkları gözlemleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir.
- Etkinlik sonunda, her bir öğrencinin ele alınan kazanıma dair öğrendiklerini birkaç cümle ile kısaca ifade etmesi istenir.

İlkokul sınıf rehberlik programı tasarısı doğrultusunda, birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıf düzeyinde örnek rehberlik etkinlikleri tasarlanmıştır. Yukarıda maddeler halinde ele alınan Taba Program Geliştirme modeli doğrultusunda, etkinlik adımları planlanmıştır. Hazırlanan etkinlik örneklerinden birinci sınıf düzeyinde hazırlanan etkinlik örneği aşağıda Tablo.4.21’de sunulmuştur. Diğer sınıf düzeylerine ait etkinlik örnekleri, gizlilik açısından paylaşılmamıştır.

Tablo 4.21

1.Sınıf Rehberlik Etkinlik Örneği

Gelişim Alanı	Kariyer
Yeterlik Alanı	Kariyer Farkındalığı
Kazanım	Aile üyelerinin meslekleri hakkında bilgi verir.
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf
Süre	40dk. (Bir ders saati)
Araç-Gereçler	-
Uygulayıcı İçin Ön Hazırlık	❖ Etkinlik uygulanmadan bir hafta önce, gönüllü 5 öğrenci belirlenir. Bu öğrencilerin aile üyelerinden biri ile sınıfa gelip, meslek tanıtımı yapmaları konusunda, kendilerine gerekli bilgilendirmeler süreç öncesi yapılır. ❖ Tüm öğrencilerin, kendi ailelerinin hangi mesleği yaptıklarını ve mesleğin özellikleri hakkında araştırma yapmaları istenir.

[Tablo 4.21 (Devam) 1.Sınıf Rehberlik Etkinlik Örneği]

Süreç (Uygulama Basamakları)	✚ Uygulayıcı öğrencilere etkinliğin amacının ‘<i>Aile üyelerinin meslekleri hakkında sahip olduğu bilgileri açıklamak</i>’ olduğunu söyler. ✚ Öğrencilere ‘<i>Size bir hafta önce, aile üyelerinize hangi mesleği yaptığını sormanızı, bu konu hakkında onlardan bilgi toplamanızı istemiştim. ‘yönergesini aktarır. ‘Aile üyelerinizin yapmış oldukları meslekler nelerdir?’ sorusu öğrencilere yöneltilir.</i> ✚ Gönüllü öğrencilerden başlayarak, tüm öğrencilerin aile üyelerinin meslekleri hakkında toplamış oldukları bilgiler tek tek dinlenir. ✚ Uygulayıcı, öğrenciler mesleklere dair paylaşımlarını tamandıktan sonra şu açıklamayı yapar: ‘<i>Pek çoğumuz, ailesinin yapmış olduğu mesleğin adını ve özelliklerini az önce bizimle paylaştı. Şimdi bir hafta önce, beş öğrencimizin velisini etkinliğimize davet etmiştik. Sırayla kendilerini tahtaya alacağız. Velimizden öğrencimiz ile birlikte, tüm sınıfa kendi mesleği hakkında bilgi vermesini isteyeceğiz.</i> ✚ Her bir öğrenci, velisi ile birlikte tahtaya kalkarak, velisinin sahip olduğu meslek hakkında birlikte bilgi verirler. ✚ Meslek tanıtımları bittikten sonra, öğrenci ve veliler yerlerine oturur. Ardından öğretmen tahtada meslek tanıtımı yapan öğrencilere ‘<i>Arkadaşlarına, aileden birisiyle paylaşımda bulunmak sana nasıl kendini hissettirdi?’ sorusunu sorar ve her bir öğrencinin duygularını sınıfla paylaşmalarını ister.</i> ✚ Ardından, uygulayıcı tüm sınıfa şu soruları sorarak süreci yönlendirir: • <i>Arkadaşlarınızın aileleriyle birlikte anlatmış olduğu meslekleri daha önce duydunuz mu?</i> • <i>Bu meslekler hakkında, daha önce bilmediğiniz neler öğrendiniz?</i> • <i>Bu mesleklerin en ilginç ve güzel yönleri sizce nelerdir?</i> • <i>Bu mesleklerin en zor ve tuhaf gelen yönleri sizce nelerdir?</i> ✚ Uygulayıcı, tüm öğrencilerin, tartışma sorularına yönelik görüşleri alındıktan sonra aşağıdakine benzer bir açıklama yaparak süreci sonlandırır: ‘<i>Çocuklar, her birimizin ailesinde çok farklı meslek gruplarından bireyler bulunmaktadır. Tüm bu meslek grupları hakkında bilgi sahibi olmak, bizlerin, meslek elemanlarının yaptıkları işlere dair daha yakından, gerçekçi bilgiler edinmemize yardımcı olur. Meslek elemanları hakkında daha detaylı bilgiler öğrenmek, ilerde sizlerin kendinize en uygun mesleği seçmenize yardımcı olacaktır.</i>
Kazanımın Değerlendirilmesi	➤ Öğrencilerden, etkinlikte öğrendikleri meslek grupları hakkında kendi ailelerine bilgi vermelerini ve merak ettikleri diğer meslekleri araştırıp öğrenmeleri istenir. ➤ Bir hafta sonra, öğrencilerin araştırdıkları diğer meslekleri sınıf ile paylaşmaları istenir.
Uygulayıcıya Not	✚ Öğrenci velilerine, kendi meslekleri hakkında öğrencilere bilgi vermeleri konusunda açıklama yapılır. ✚ Velisi ile gelecek öğrenciler belirlenirken, gönüllü öğrenciler arasından kura çekimi yapılabilir. ✚ Öğrencilerle sınıfa gelecek veliler belirlendikten sonra, velilere öncesinde hazırlık yapmaları, meslek tanıtımları için ufak materyaller getirmeleri, konusunda bilgilendirilir.

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle, bulgulardan elde edilen sonuçlara, ardından araştırma bulgularının tartışılmasına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayınlanan ‘Sınıf Rehberlik Programı’nın ilkökul boyutunun Eisner’ ın Eğitsel Eleştirel Değerlendirme Modeli ile Stake’in Uygunluk-Olasılık Modelinin birlikte ele alındığı eklektik model çerçevesinde program değerlendirmesi yapılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak, ilkökul kademesinde toplam 4 sınıf (1-2-3-4) düzeyindeki rehberlik saatlerinde video kayıtları ve katılımcı gözlem çalışması yapılmıştır. Ardından, katılımcı grupta yer alan program uygulayıcısı sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, program uygulanan sınıflarda eğitim alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden gönüllü olanlar ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Programın uygulandığı sınıflardaki öğrenci velileri arasından, gönüllü olan veliler ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 5 PDR, 5 EPÖ olmak üzere toplam 10 uzman katılımcıdan Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği yardımı ile, programa dair görüş alınmıştır.

“İlkökul sınıf rehberlik programı, amaçlar kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler sürece başlarken, etkinliğin amacı ve içeriği hakkında öğrencilere bilgi vermektedir.
- Program genel anlamda istenen amaçlara ulaşmıştır.
- Program kazanımları genel olarak öğrenci seviyelerine uygun hazırlanmıştır.
- Programda, genel amaçlar, program yeterlikleri, gelişim alanları, ilkeler, vizyon, misyon ve değerlere yönelik açıklamalar yer almaktadır.
- Kazanımlar öğrencilerin yaş ve gelişim ihtiyaçlarına uygun, birbirini tamamlayan bir çerçevede hazırlanmıştır.
- Etkinlikler kazanımlara uygun hazırlanmıştır.
- Programda belirtke tablosu yer almamaktadır.
- Kazanımlar hazırlanırken toplumun ihtiyaç ve şartları dikkate alınmıştır

“İlkokul sınıf rehberlik programı, içerikler kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Programda, olumlu davranış geliştirme, arkadaşlık ilişkileri, duygular, ders çalışma yöntemleri, akran zorbalığı, konular hakkında öğrencilerle etkinlikler yapılmıştır.
- Programda yer alan etkinlikler çocukların seviyelerine uygun hazırlanmış, özellikle sosyal-duygusal açıdan oldukça etkili planlanmıştır.
- Yeterlik alanları gelişim alanlarına uygun hazırlanmıştır.
- Etkinlikler öğrenci düzeylerine uygun hazırlanmış, bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.
- Program gelişim alanları ilkökul öğrencileri için uygun hazırlanmıştır.
- Programın hazırlık aşamasında bulunan komisyon üyelerinin kimlerden oluştuğu ve program geliştirme modeli belirtilmemiştir.

“İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretim materyalleri ve kaynakların kullanımı, sınıf içi etkileşim ve iletişim, öğrencilerin derse katılım durumu, programının uygulanma süresi nasıldır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler, süreçte gerekli materyalleri etkin bir şekilde kullanmaya çalışmaktadır.
- Öğrenciler söz alma, kendini ifade etme, paylaşımda bulunma noktalarında öğretmenler tarafından teşvik edilmektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin süreçte aktif olmalarına özen göstermektedir.
- Öğretmenler, konuları günlük hayatla ilişkilendirmeye özen göstermektedir.
- Öğretmenler, etkinlik basamaklarını doğru uygulamakta ve basamaklar arasındaki geçişi uygun yapmaktadır.
- Öğretmenler sözel iletişimi etkin kullanmakta, göz teması kurmaya özen göstermekte, öğrencileri sürece katmaya çalışmakta, öğrencilerin özgür hissedebileceği sınıf ortamı yaratmaya çabalamakta, öğrencilerin birbirlerini dinlemelerine yardımcı olmakta ve önbilgilerinin gözden geçirilmesine destek olmaktadır.
- Öğretmenler öğrencilerin araştırma yapmaları konusunda teşvik edici tutum ve davranışlar sergilemektedir.
- Programda yer alan etkinlikler düzenli bir şekilde yapılamamaktadır.

- Öğretmenler etkinlik öncesi sürece yönelik hazırlık yapmaktadır.
- Programda yer alan etkinlik süreleri genel olarak yeterlidir ama sürenin yetmediği durumlarda zaman zaman yaşanmaktadır.
- Öğretmenler etkinlikleri uygularken ders süresini dikkate almaya özen göstermektedir.
- Programda yer alan etkinlikler, genel olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir.
- Sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklere katılım oranının yüksektir, farklı profil yapısına sahip öğrenciler de sürece kolaylıkla dahil olabilmışlerdir.

“İlkokul sınıf rehberlik programı, ölçme ve değerlendirme kısmında etkin bir programda bulunması gereken özellikleri bulundurmakta mıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenler, rehberlik etkinliklerini sonlandırırken, o ders ele alınan konuyu özetleyip, süreci genel olarak değerlendirmektedir.
- Programda yer alan etkinliklerin kazanım değerlendirmesi bölümünde yer alan açıklama ve uygulamaların kazanım durumlarını ölçme niteliği zayıftır.

“İlkokul sınıf rehberlik programının güçlü ve eksik yönleri nelerdir?”

- Programın sosyal-duygusal gelişim alanı yönünün güçlü olması, öğrencilerin empati, arkadaşlık ilişkileri, sosyal beceri gelişimi alanlarında gelişimlerine olumlu katkı sunması programın güçlü yönü olarak görülmüştür.
- Program geliştirme modelinin ve program felsefesinin belirtilmemiş olması, bazı etkinliklerin içerik olarak yoğun olmasından dolayı kalabalık sınıflarda uygulanmasının zaman zaman zor olması programın zayıf yönü olarak görülmüştür.

“Hazırlanacak olan örnek ilkökul sınıf rehberlik programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutları nasıl olmalıdır?” araştırma sorusu bağlamında, ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- Hazırlanacak olan programın kariyer gelişim alanında yer alan kazanım sayılarında güncelleme yapılması gerektiği görülmüştür.
- İçerik düzenlemesi sarmal yaklaşım temelinde hazırlanmasının uygun olacağı görülmüştür.

- Hikaye okuma, resim, boyama, gibi etkinliklerin arttırılması, rol oynama, örnek olay gibi tekniklere ağırlık verilmesinin uygun olduğu görülmüştür.
- Programda süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmesi uygun görülmektedir.

5.2.Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma sonucu elde edilen bulgular, ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri ilkökul sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin uygulanması sonrası, süreç sonunda ulaşılmak istenen amaçlara ulaşıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Alan yazına bakıldığında, araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir. Ayyıldız'ın (2018) çalışmasında, onuncu sınıf öğrencilerinin genel olarak 10. sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara ulaştıkları, Nazlı'nın (2003) araştırmasında, öğretmenler tarafından programda yer alan etkinliklerin büyük oranda beklenen hedeflere ulaştığı yönünde görüş bildirildiği sonucu görülmüştür. Araştırma bulguları ile paralellik gösteren çalışmalara ek olarak, farklı bulgulara ulaşan çalışmaların da literatürde yer aldığı görülmüştür. Kızıl'ın (2007), araştırmasında, sınıf rehber öğretmenleri tarafından, sınıf içi rehberlik etkinliklerinin amacına ulaşamadığı, Tokalı'nın (2007) çalışmasında, okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre dokuzuncu sınıf rehberlik programının kazanımlar bölümünün etkili seviyede kazandırılmadığı, Er ve Nazlı'nın (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerine göre 2006 yılı MEB ilköğretim Sınıf Rehberlik Programının kazanımlara ulaşma noktasında problem yaşadığı, Düz'ün (2012) çalışmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programındaki kazanımlara ulaşmada güçlük yaşadığı, Eşen'in (2009) araştırmasında, öğretmenlere göre onuncu sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların yeterince amacına ulaşamadığı sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan farklı araştırma bulguları ve araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, rehberlik programlarının uygulanması sürecinde farklı problem alanlarıyla karşılaşılması durumunda, kazanımlara ulaşma noktasında zorluk yaşanabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile görüşü alınan uzmanlardan, elde edilen diğer bulgulara göre, programın genel amaçlarının, uygulama ilkelerinin, program yapısının büyük ölçüde açıklandığı, programda ulaşılmak istenen amaçların açık bir şekilde ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Berber'in (2010) onuncu sınıf

rehberlik programı uygulamalarının sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından değerlendirildiği çalışmada, Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarının görüşleri doğrultusunda ortaöğretim sınıf rehberlik programının incelendiği araştırmasında ve Derebaşı' nın (2011, s.87) ortaöğretim on ikinci sınıf rehberlik programının, sınıf rehber öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışması sonucunda, programın amaç ve kazanımlar kısmının açık ve net hazırlanıp ifade edildiği, anlaşılabilirliğinin yüksek olduğu sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalar ile araştırma bulgularının birbiri ile tutarlılık gösterdiği, 2020 ilkökul sınıf rehberlik programında, etkin bir programda bulunması gereken amaçlar kısmının açık ve anlaşılır bir çerçevede ifade edildiği söylenebilir. Gözütok'a (1999) göre, programın amaçlarının açık bir şekilde ortaya konmaması, programın tüm boyutlarına etki edebilmektedir. Yurdakul (2010, s.146), eğitim programlarının hedefler bölümünde, öğrenen bireyin kazanması gerekli olan niteliklerin açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada, program amaçlarının açık, net, kolay anlaşılır bir şekilde ifade edilmesinin, sürecin daha verimli geçmesine ve beklenen hedeflere ulaşılması için yardım ettiği, 2020 ilkökul sınıf rehberlik programının amaçlar bölümünün açık ifade edilmiş olmasının, programın ulaşılması beklenen hedeflere erişme noktasına katkı sunduğu yorumu yapılabilir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile görüşü alınan uzmanlardan elde edilen bulgulara göre, İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlik kazanımlarının, öğrencilerin yaşları ve gelişim ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlandığı, kazanımların öğrenci seviyelerine genel olarak uygun olduğu ve birbirini tamamlayan bir yapı ve çerçeve içerisinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Topçu ve Sağlam'ın (2015) araştırmasında, rehberlik programlarının hazırlanması sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasının önemli olduğu, bu doğrultuda yapılan çalışmaların öğrencilerin gelişimlerine katkı sunabileceği belirtilmiştir. Tuzcuoğlu (1995), öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemlerine bağlı olarak, her eğitim kademesinde değişik sorun alanlarıyla karşı karşıya kaldıklarını, bu doğrultuda, rehberlik programları hazırlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri, ihtiyaçlarının, yaşlarının, bulundukları eğitim kademesinin dikkate alınmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmadaki bulgulara benzer şekilde alanyazında yer alan birçok çalışmada da (Demirel, 2010; Er ve Nazlı,2010; Karalıoğlu ve Semerci, 2023; Eşen,2009; Derebaşı,2011) sınıf rehberlik programında yer alan kazanımların öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçları ve yaşları dikkate alınarak hazırlandığı sonuçları

görülmüştür. Ergüner Tekinalp, Terzi ve Leuwerke' nin (2011) araştırmasında, psikolojik danışmanlara göre, kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programlarının, farklı sınıf seviyesi ve yaş gruplarında bulunan öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunduğu , Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) çalışmasında meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından, ortaöğretim sınıf rehberlik programında yer alan amaçların sistematik bir şekilde hazırlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazın ile araştırma bulgularının tutarlılık gösterdiği, 2020 yılı ilköğretim sınıf rehberlik programının kazanımları hazırlanırken, öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerinin dikkate alındığı, hazırlıkların bu yönde yapıldığı söylenebilir.

Araştırma sonucu elde edilen diğer bir bulguda, rehberlik etkinlikleri uygulanırken öğrencilerin istenen bilgileri aktarabildikleri, bilgi paylaşımı yapabildikleri, yöneltilen soruların öğrenciler tarafından genel olarak kolaylıkla algılandığıdır. Tüfekçi'nin (2011) rehberlik etkinliklerinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasına yönelik sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini incelediği araştırmasında, rehberlik etkinliklerinde yer alan soruların, öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşıldığı ve sorulara kolay cevap verildiği, rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir düzeyde hazırlandığı sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışma ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, sonuçların tutarlılık gösterdiği, rehberlik etkinlikleri içerisinde yer alan açıklama ve soruların öğrencilerin rahat anlayabileceği şekilde, onların düzeylerine uygun hazırlandığı söylenebilir.

Girgin'e (2005) göre, rehberlik hizmetleri, bireylerin problem çözmesine, sosyal çevresi ile güçlü bağlar kurmasına, var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmasına yardımcı olmaya çalışmakta, bu amaçlar doğrultusunda alanlarına yönelik her sınıf seviyesine özgü hazırlanan rehberlik programları ile de öğrencilerin gelişimlerine katkı sunulmaktadır. Varış (1996) ise, rehberlik programlarının, eğitim programları arasında yer aldığını belirtmiş ve bireylerin karşılaştığı problemler ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin eğitim programlarında, bu doğrultuda rehberlik hizmetleri içerisinde aranması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci odak grup görüşmesi ve veli odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara göre, 2020 yılı ilköğretim sınıf rehberlik programı ile olumlu davranış geliştirme, arkadaşlık ilişkileri, duygular, akran zorbalığı, toplum içerisinde uyulması gereken kurallar, insanlara saygılı davranmanın önemi gibi konular hakkında öğrencilerle etkinlikler yapıldığı belirlenmiştir.

Eşen' in (2009, s. 34) onuncu sınıf öğrencileri için hazırlanan sınıf rehberlik programını, rehber öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında, rehber öğretmenler tarafından kişisel-sosyal gelişim, sorun çözme becerisi kazandırma gibi alanların sınıf rehberlik programında bulunması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Demirel'in (2010) çalışmasında, 2006 yılında hazırlanan 'İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı'nın içeriğinin rehberlik konularını kapsayarak, öğrenci ihtiyaçlarını karşıladığı, Er ve Nazlı'nın (2010) 2006 yılı MEB ilköğretim Sınıf Rehberlik Programını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, sınıf rehberlik programının içerik olarak kapsamlı bir çerçevede hazırlanmış olduğu sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, rehberlik programları içerisinde öğrencilerin kendisi ve çevresiyle düzgün ilişkiler kurabilen, sosyal çevresine uyum sağlayabilen, problem çözme becerisi yüksek, iletişim becerisi güçlü, duygularını tanıyan ve gerektiğinde empati kurabilen bireyler yetiştirme amacına hizmet eden kapsamlı içeriklerin yer almasının önemli olduğu söylenebilir. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri, günlük hayatta karşılaşılabilecekleri problem alanlarına karşı hazırlıklı olabilmeleri, topluma uyum sağlayabilen mutlu bireyler olabilmeleri yönünde yapılan çalışmaların rehberlik hizmetleri içerisinde yer aldığı göz önüne alındığında, 2020 yılı ilkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin de içerik olarak rehberlik çalışmaları kapsamında öğrencilere kazandırılması beklenen özellikleri barındırdığı aynı zamanda alan yazında yer alan çalışmalarla da bu noktada paralellik gösterdiği söylenebilir.

İlkokul sınıf rehberlik programı ile, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireyin kendisi için en uygun alan ve mesleğe yönelebilen, hayat boyu öğrenme anlayışını benimsemiş bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2020). Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci odak grup görüşmesi ve veli odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara göre, 2020 ilkokul sınıf rehberlik programında, öğrencilerin kariyer gelişimi açısından farklı meslek gruplarına dair kazanımların yer aldığı etkinliklerde meslekleri tanımaya dair farkındalık kazandıkları, zaman planlaması yapmayı öğrendikleri, okuldan sonraki süreçlerini nasıl planlayacaklarına dair bilgi sahibi oldukları, akademik açıdan ise, daha başarılı olmak için nasıl verimli çalışabileceklerine dair bilgi sahibi olmalarına yardımcı olacak etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Barrell'in (2009) ABD'de de ortaya koyduğu araştırmada, devlet ortaokulunda öğrenim gören tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerde, akademik rehberlik alanında duyulan ihtiyacın üst seviyelerde olduğu, Gybers ve Nyutu' nun (2008) Kenya'da yaptıkları çalışmada, lisede eğitim gören öğrencilerin en fazla

ihtiyaç duydukları alanın kariyer gelişim alanının da olduğu, Sculli' nin (2011) ABD'de de lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle yaptığı çalışmasında, lise öğrencilerinin en çok ihtiyaç duydukları rehberlik alanının kariyer rehberliği, ilgi ve yetenek doğrultusunda meslek seçimi, üst öğrenim kurumları hakkında bilgi sahibi olma, meslek grupları için sahip olunması gereken özel beceriler ve gereksinimler gibi konular olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tokalı' nın (2007) ve Eşen' in (2009) araştırmasında; mesleki-eğitsel rehberlik, ilgi-yetenek doğrultusunda uygun alan seçimi, meslek seçimi gibi konuların, sınıf rehberlik programında yer alması gerektiği sonucu görülmüştür. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan alan yazın çalışmalarına bakıldığında, akademik gelişim ve kariyer gelişim alanında yapılan çalışmaların daha çok ortaokul ve lise düzeyinde yoğunlaştığı görülse de, yine de araştırma bulguları ile alan yazın çalışmalarının paralellik gösterdiği, meslek tanıtımı, ders çalışma yöntemleri, zamanı etkin planlama gibi konularda sınıf rehberlik programlarında öğrencilere yönelik bilgilendirmelerin yer aldığı söylenebilir. Yine alan yazında yapılan farklı çalışmalara bakıldığında, Borders ve Drury' un (1992) araştırmasında okul rehberlik programlarının öğrencilerin akademik başarılarının artmasına, Cheah, Low, Lee ve Kok'un (2012) ve Avcı'nın (2006) çalışmalarında, rehberlik programlarının öğrencilerin verimli ders çalışma tekniklerini öğrenmelerine ve akademik başarı oranlarında artışa yardımcı olduğu sonucu görülmüştür. Alan yazında yapılan bu çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, ilkökul sınıf rehberlik programında yer alan akademik gelişim ve kariyer gelişim alanında yer alan faaliyetlerin, öğrencilerin temel düzeyde de olsa meslekler, ders çalışma yöntemleri, zaman yönetimi gibi konularda bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğu, bu durumun öğrencilerin ortaokul ve lise düzeyine geldiklerinde onların daha bilinçli olmalarına katkı sunabileceği ve kendilerine en uygun alan, bölüm, iş seçiminde daha doğru karar verebilmelerine destek olabileceği söylenebilir.

Terzi'ye (2004) göre, bireylerin sadece bugün değil, gelecekte de kendisi ve çevresiyle mutlu, üretken, başarılı ve topluma faydalı olabilmesi için ihtiyaç duydukları yeterlilikleri kazanması gelişimsel rehberlik anlayışının temelinde yer almaktadır. Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile görüşü alınan uzmanlardan elde edilen bulgulara göre, İlkokul sınıf rehberlik programında bulunan program yeterliklerinin, programın gelişim alanlarına uygun hazırlandığı; ayrıca programda yer alan akademik gelişim, kariyer gelişimi alanlarının, ilkökul düzeyindeki öğrenciler için uygun ve yeterli olduğu sonucu görülmüştür. Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) çalışmasında, meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanları ortaöğretim sınıf rehberlik programı amaçlarının, yeterlik

alanları ile uyumlu ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yeterlik alanlarının hazırlanmış olduğunu bildirmişlerdir. Alan yazında yer alan bu çalışma ile araştırma bulgusunun tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

İlkokul sınıf rehberlik programı ile kendi duygularını tanıyabilen ve gerektiğinde ifade edebilen, başka bireylerin de duygularına karşı özenli, sosyal çevresi ile sağlıklı ilişkiler kurabilen, iletişim becerisi güçlü, içinde bulunduğu topluluğa rahatlıkla uyum sağlayabilen, iyi oluş hali yüksek nesiller yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2020). Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, 2020 ilkokul sınıf rehberlik programında, yer alan etkinliklerin, genel olarak tüm gelişim alanları açısından öğrenciler için uygun olmasının yanında, özellikle sosyal-duygusal açıdan daha çok uygun ve etkili olduğu görülmüştür. Barrell'in (2009) araştırmasında, ABD'de bir devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin, kişisel-sosyal rehberlik alanında desteğe duydukları ihtiyacın yoğun düzeyde olduğu, Gybers ve Nyutu'nun (2008) çalışmasında Kenya'da lisede eğitim gören öğrencilerin en fazla ihtiyaç duydukları alanın kişisel-sosyal rehberlik alanında olduğu görülmüştür. Bardakçı'nın (2011), çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve psikolojik danışmanlar tarafından rehberlik programında yer alan etkinliklerin, öğrencilere en fazla kişisel-sosyal gelişim alanında katkı sunduğunun ifade edildiği, Tokalı' nın (2007) çalışmasında okul psikolojik danışmanları tarafından sosyal beceri eğitimi, okula uyumu kolaylaştırma, kendini tanıma konularının rehberlik programı içerisinde yer almasının gerekli olduğunun belirtildiği, Eşen' in (2009, s.34) araştırmasında rehber öğretmenler tarafından kişisel-sosyal gelişim, sorun çözme becerisi kazandırma, gibi alanların sınıf rehberlik programında yer alması gerektiğinin önemi hakkında görüş bildirdikleri sonucu görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, ilkokul sınıf rehberlik programında öğrencilerin sosyal-duygusal gelişim alanında ilerlemesine yardımcı olacak etkinliklerin bulunmasının gerekli olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulguya göre, rehberlik etkinlikleri sonrası, sınıf öğretmenleri tarafından okul içerisinde öğrencilerin gözlemlendiği, uygulanan etkinliklerdeki gelişim alanlarına yönelik olarak öğrencilerin olumlu davranış değişikliği gösterdikleri sonucu görülmüştür. Eser'in (2024) çalışmasında, ilkokul sınıf rehberlik programının 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin empati kurma, sosyal ilişki becerileri, öz farkındalık, bilinçli karar verme, öz deneyim alanlarında gelişim sergilemelerine yardımcı olduğu, Borders ve Drury' un (1992) araştırmasında, okul rehberlik programlarının sunduğu hizmet basamaklarının öğrencilerin kişisel-sosyal alanda gelişmelerine katkı sunduğu

görülmüştür. Nazlı ve Büyükkışık' ın (2011), sınıf rehberlik programı uygulamalarının Van'da bulunan bir köy ilköğretim okulu 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve gelişimleri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, kendini kontrol etme, öfkenin uygun ifade edilmesi becerilerinde gelişim gözlemlendiği, saldırgan tutumda bulunma durumlarında azalma olduğu, duygularını tanımlama ve doğru ifade etme, paylaşma ve yardımlaşmanın önemi, arkadaşlık kurma, kurallara uygun davranma noktasında özen gösterme, kendini tanıma ve dinleme, gerekli durumlarda teşekkür etme-özür dileme becerilerinde gelişim olduğu, kısaca 1. Sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal gelişim alanlarına katkı sunduğu sonucu görülmüştür. İlkokul çağındaki öğrencilerin, sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeye ihtiyaç duyduğu, bu doğrultuda ilkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine olumlu yönde hizmet ettiği ve öğrencilerde pozitif yönde meydana gelen değişimlerin dışarıdan gözlemlenebildiği söylenebilir. Bu bağlamda alan yazında sosyal-duygusal gelişim alanında yapılan çalışmalar bütün olarak ele alındığında araştırma sonucu elde edilen bulgular ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, bazı rehberlik etkinliklerinin içerik olarak yoğun olması ve öğrenci katılımının fazla olması nedeniyle sürenin yeterli gelmekte zorlanıldığı durumlar olmasına rağmen, genel olarak programda yer alan etkinlik sürelerinin yeterli olduğu sonucu görülmüştür. Tüfekçi'nin (2011) araştırmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenlerinin ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olduğu yönünde daha olumlu görüş bildirdikleri, Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) çalışmasında meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından programda yer alan etkinlikler için ayrılan sürenin (40dk.) yeterli olduğu sonucu görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Buna ek olarak, Berber'in (2010) çalışmasında, onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarını değerlendiren sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından etkinliklere ayrılan zaman diliminin kısıtlı olduğu, Yazgünoğlu ve Demirel'in (2012) çalışmasında, okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından sınıf rehberliğine ayrılan sürenin yetersiz olduğu, etkinliklerden bazılarının bir ders saatinde yetiştirilemediği ve bazı kazanımları bir ders saatinde kazandırmanın mümkün olmadığı, Kızıl'ın (2007) çalışmasında, sınıf rehber öğretmenleri tarafından, rehberliğe ayrılan sürenin yeterli olmadığı, Er ve Nazlı'nın (2010) çalışmasında, bir eğitim-öğretim yılı

içerisinde program için ayrılan zaman diliminin yetersiz kaldığı, Derebaşı'nın (2011) ortaöğretim on ikinci sınıf rehberlik programını değerlendiren araştırmasında sınıf rehber öğretmenlerinin program uygulanırken rehberlik etkinliklerine ayrılan zaman diliminin yeterli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri sonucu görülmüştür. Bu çalışmada rehberlik etkinliklerinin uygulandığı sınıflarda yapılan katılımcı gözlem çalışmasından elde edilen bulgularda, tüm sınıf düzeylerinde, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken ders süresini dikkate aldıkları, zamanı verimli kullanmaya özen gösterdikleri gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen bulgularda da, sınıf öğretmenlerinin, rehberlik planını uygulamadan önce, süreyi nasıl kullanacakları ve zamanlamalarının nasıl olacağına dair çalışmalar yaparak etkinlikleri uyguladıkları belirlenmiştir. Rehberlik etkinlikleri için ayrılan zaman diliminin yetersiz olduğu yönündeki araştırmalarla, araştırma bulgusu birlikte ele alındığında, etkinliklerin uygulanmadan önce zaman planlamasının yapılması ve süreçte zamanın etkili kullanılması yönünde gereken özenin gösterilmesi durumunda rehberlik etkinlikleri için ayrılan sürenin genel anlamda yeterli olabileceği söylenebilir. Bu noktada, Demirel'in (2010) çalışmasında, öğretmenler tarafından rehberlik ders saatlerinin etkin kullanıldığı sonucuna ulaşılması da yine, araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, etkinliklere genel olarak katılım oranının yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin tüm öğrencilere tek tek söz hakkı vererek herkesin sürece katılmasına yardımcı olduğu, bazı etkinliklerde öğrencilerin kendilerine ya da sürece dair daha fazla paylaşım yapmak istediği belirlenmiştir. Tüfekçi (2011), Karahöğlu ve Semerci'nin (2023) araştırmalarında da öğrencilerin rehberlik etkinliklerine katılım konusunda istekli oldukları ve sürece aktif katılım sağladıkları bulgulanmıştır. Yine Tüfekçi'nin (2011) çalışmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenlerinin, ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre etkinliklerin kalabalık sınıflarda daha kolay uygulanabileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Berber'in (2010) çalışmasında, sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından 10. Sınıf rehberlik program etkinliklerinin öğrenciler tarafından ilgi çekici olarak algılanmadığı, Düz'ün (2012) araştırmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini uygularken, öğrencileri güdüleme isteğine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile alan yazında yer alan çalışmalar birlikte ele alındığında, 2020 ilkököl sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklere öğrenci katılımının fazla olduğu, ilkököl sınıf öğretmenlerinin, diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere oranla öğrencilerle daha yoğun zaman geçirmeleri, bu doğrultuda öğrencileri daha yakından tanımaları, öğrencilerle daha sıkı

bir iletişimlerinin olmasının verdiği avantajla birlikte, ilkokul öğrencilerinin rehberlik etkinliklerine daha aktif katılım sağladıkları söylenebilir.

Video kayıtları, katılımcı gözlem çalışması ve sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin, rehberlik etkinlikleri için hazırlık yaptıkları, etkinlik esnasında kullanılacak materyalleri öncesinde hazırladıkları (makas, yapıştırıcı, boya, çiçek, kutu vb.) ve süreçte kullanmaya özen gösterdikleri sonucu görülmüştür. Bardakçı'nın (2011) çalışmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve psikolojik danışmanların rehberlik etkinliklerini uygularken süreçte fotokopi temini konusunda sıkıntı yaşadığı, Düz' ün (2012) araştırmasında, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini uygularken araç – gereç eksikliği yaşadığı, Yazgünoğlu ve Demirel'in (2012) çalışmasında, okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkinliklerde kullanılacak öğretim materyallerinin, her bölge için kolay bulunamayabileceği yönünde görüş bildirdiği, Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) araştırmasında meslek liselerinde görev alan sınıf rehber öğretmeni okul psikolojik danışmanlar tarafından etkinliklerin uygulanması sürecinde, gerekli olan öğretim materyallerini temin etme ve ulaşma noktasında zorluk yaşandığı, Karalıoğlu ve Semerci'nin (2023) araştırmasında süreçte kullanılması gereken materyallerin hazırlanması noktasında öğretmenlerin zorlandıkları, Er ve Nazlı'nın (2010) çalışmasında 2006 yılı MEB ilköğretim Sınıf Rehberlik Programının uygulama sürecinde, öğretmenlere göre materyallerin temini noktasında aksaklıkların yaşandığı sonucu görülmüştür. Farklı olarak Tüfekçi'nin (2011) araştırmasında, ilköğretim birinci kademe sınıf rehber öğretmenlerinin, ikinci kademe sınıf rehber öğretmenlerine göre, rehberlik etkinliklerinde kullanılan materyallere kolayca ulaşılması konusunda daha olumlu düşündükleri sonucu görülmüştür. Araştırma bulguları ve alan yazında yer alan çalışmalar birlikte ele alındığında, rehberlik etkinliklerinde kullanılan materyallere erişim noktasında, okulun sahip olduğu maddi olanaklar ve bulunduğu sosyo-ekonomik bölgenin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinde gerekli materyalleri sağlama noktasında zorluk yaşayan bölgelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinde kullanılması gereken malzemeleri temin noktasında da zorlandıkları söylenebilir. Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile ulaşılan bulgularda, etkinliklerde kullanılan araç gereçlerin amacına uygun hazırlandığı sonucu görülmüştür. Bu doğrultuda, sınıf öğretmenlerinin süreçte materyalleri genel olarak temin edebildikleri ve kullanabildikleri de göz önüne alındığında, ilkokul sınıf rehberlik programlarında kullanılan

materyallerin, ortaokul ve ortaöğretim rehberlik programlarına göre daha ulaşılabilir, hazırlanması kolay ve işlevsel olduğu yorumu yapılabilir.

Berber'in (2010) çalışmasında, sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlar tarafından 10. Sınıf rehberlik programının ölçme-değerlendirme boyutunun zayıf olduğu, Er ve Nazlı'nın (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerine göre 2006 yılı MEB ilköğretim Sınıf Rehberlik Programında değerlendirme faaliyetlerinin gerektiği kadar yerine getirilmediği, Derebaşı' nın (2011, s.87) çalışmasında ortaöğretim on ikinci sınıf rehberlik programını değerlendiren sınıf rehber öğretmenlerine göre, etkinliklerin sonunda gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarının eksik ve yüzeysel çerçevede kaldığı sonucu görülmüştür. Araştırma sonucu, sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin rehberlik etkinlikleri sonrasında etkinliklerle ilgili yorum yaptıkları, üzerinde konuştukları, programda yer alan etkinlikleri günlük hayatlarında kullanabildikleri ve bağlantı kurabildikleri sonucu görülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bulgular ile, literatürde yer alan çalışmaların paralellik göstermediği söylenebilir. Fakat araştırmada video kayıtları ve katılımcı gözlem çalışmasından elde edilen diğer bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin rehberlik etkinliklerini işlerken etkinlik öncesi ve sonrası o gün ele alınan konuya yönelik olarak öğrencilerden araştırma yapmalarını ve sonrasında bunun paylaşılmasını istedikleri, rehberlik etkinliklerini sonlandırırken etkinlik sonunda yer alan tartışma sorularını kullandıkları ve kazanım değerlendirmesi yapmaya çalıştıkları sonucu görülmüştür. Yine Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriğinden elde edilen diğer bir bulguda, ilköğretim sınıf rehberlik programının kazanım değerlendirmesi bölümünde yer alan bilgilerde, değerlendirmelerin sürece dayalı, algıya dayalı ve sonuca dayalı elde edileceği ve izleme çalışmalarının yapılacağı belirtilmiş, bu doğrultuda kazanım değerlendirmesi boyutunda bulunan yönlendirici açıklamaların açık ve yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel' in (2010) araştırmasında 2006 yılı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programında, değerlendirmenin süreç değerlendirmeye ağırlık vererek duyuşsal özellik değerlendirmesine olanak sağladığı, Kurt ve Torunoğlu'nun (2022, s. 280) çalışmasında meslek liselerinde görev alan sınıf öğretmeni ve okul psikolojik danışmanlarına göre, ortaöğretim sınıf rehberlik programının ölçme araçları ve değerlendirme kriterlerinin açık, net ve anlaşılabilir olduğu sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, rehberlik etkinlikleri sonrası, öğretmenlerin genel olarak kazanım değerlendirmesi yapmaya çalıştıkları ve etkinliklerin amacına ne düzeyde ulaştığını belirlemek adına, öğrencileri sonraki süreç boyunca gözlemledikleri, öğrencilerde meydana

gelen davranış değişikliklerinin takibini yapmaya çalıştıkları, daha çok sürece dayalı değerlendirme yapmaya özen gösterdikleri söylenebilir. Wong' un (2008) araştırmasında, okul rehberlik programlarının, öğrencilerin akademik seviyelerinde olumlu yönde katkı sunduğu ve okuldaki eğitimin niteliğini artırdığı, Gerler (1986) tarafından hazırlanan ve uygulanan sınıf rehberlik programı sonrası, öğrencilerin okula yönelik bakış açılarında ve sınıf içi tutumlarında pozitif yönde değişim olduğu, Nazlı ve Büyükişık'ın (2011) sınıf rehberlik programı uygulamaları sonucu sosyal-duygusal alanda olumlu yönde değişim olduğu sonucu görülmüştür. Kaya ve Çivitçi (2007), rehberlik programlarının etkili değerlendirilmesi için, program amaçlarının belirlenmesi, izleme çalışmalarının devamlı yapılması gerektiğini belirtmiştir. Alan yazında görülen bu bulgular ışığında, sınıf rehberlik programının değerlendirme çalışmalarının öğretmenler tarafından kazanım değerlendirmeleri ve ardından öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde gözlemlenerek program sonunda ulaşılmak istenen amaçların ne düzeyde kazandıklarının takibi yapılarak gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir.

Topçu ve Sağlam'ın (2015) araştırmasında, rehberlik programlarının hazırlanması sürecinde öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alınmasının gerekliliği ve bu doğrultuda hazırlanan rehberlik programlarının, öğrencilerin gelişimlerine ve ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sunabileceği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler, öğrenci odak grup görüşmesi ve veli odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, programın amaç ve kazanımlarının çocukların seviyelerine uygun olması, kazanımların öğrencilerin yaş ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığına dair bilgilerin programda yer alması ilkökul sınıf rehberlik programının güçlü yönleri arasında yer aldığı sonucu görülmüştür. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, Demirel'in (2010) araştırmasında, rehberlik programının öğrencinin psikososyal gelişimine katkı sağlaması, Ergüner Tekinalp, Terzi ve Leuwerke'in (2011) çalışmasında, farklı sınıf seviyesi ve yaş gruplarında bulunan öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçlarının karşılanması, Eşen'in (2009, s.34) araştırmasında, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve öğrenci merkezli hazırlanmış olması rehberlik programlarının olumlu ve güçlü yanları arasında yer aldığı sonucu görülmüştür. Araştırma bulguları ile literatür çalışmalarının paralellik gösterdiği, 2020 ilkökul sınıf rehberlik programı hedef ve kazanımlarının hazırlanırken, genel olarak öğrencilerin sınıf seviyesinin dikkate alındığı, öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçlarını karşılamaya dönük bir yapıda hazırlanmasına özen gösterildiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, rehberlik programı içerisinde sınıf seviyelerinde farklılaşma meydana geldikçe, sarmallık anlayışı doğrultusunda kazanımların birbiri üzerine inşa edilmesinin de programının güçlü yönleri arasında yer aldığı görülmüştür. Literatürde benzer çalışmalara bakıldığında, Eşen'in (2009) araştırmasında, rehberlik programının düzenli ve sistematik olması, Er ve Nazlı'nın (2010) araştırmasında, kapsamlı olması, birbirini takip eden ve izleyen bir düzlemde hazırlandığının belirtilmesi rehberlik programlarının güçlü yanları arasında yer almıştır. Araştırma bulguları, alan yazında yapılan çalışmalarla birlikte ele alındığında, programın öğrencilerin sınıf seviyelerindeki farklılaşma dikkate alınarak hazırlandığı, kazanımların birbirini takip eden bir düzlemde oluşturulduğu, bu sayede birbirini tamamlayan bir çerçeve içerisinde olmasına özen gösterildiği söylenebilir.

Araştırma sonucu ulaşılan diğer bir bulguda, ilkökul rehberlik programının uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurların programda yer alması, genel amaçların, alt amaçların, kazanımların yer aldığı gelişim alanlarının ve kök değerlerin detaylı ve açık bir çerçevede ele alınmış olması, durumları da programın güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Bu noktada, araştırma bulguları doğrultusunda, programın düzenli, planlı ve kazanımların açık bir şekilde ifade edildiği söylenebilir. Tokalı' nın (2007) ve Eşen'in (2009) çalışmasında, rehberlik programının düzenli olduğu, Kurt ve Torunoğlu'nun (2022) çalışmasında, programda yer alan amaçların açık ve net bir çerçevede ifade edildiği, sistematik bir şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, ilkökul sınıf rehberlik programının planlı ve sistemli bir düzlemde hazırlanmasına özen gösterildiği söylenebilir.

İlkökul sınıf rehberlik programının sosyal-duygusal gelişim alanı yönünün programın güçlü yönlerinden olduğu belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında, rehberlik programlarının öğrencilere en fazla kişisel-sosyal gelişim alanında(Bardakçı, 2011), öğrencilerin duygularını fark etme, doğru ifade etme becerisi kazanma, iletişim becerilerini güçlendirme gibi noktalarda(Cheah, Low, Lee ve Kok, 2012), öğrencilerin kişisel-sosyal gelişimleri üzerinde(Drury ve Borders, 1992), öğrencilerin iyi oluş durumlarını yükseltmesine, sosyal-duygusal gelişim anlamında daha olumlu ve iyi hissetmelerine (Hays, 2002) , öğrencilerin empati kurma, sosyal ilişki becerileri, öz farkındalık, bilinçli karar verme, öz deneyim alanlarında gelişimlerine yardımcı olduğu (Eser, 2024) sonucu görülmüştür. Alan yazında yer alan çalışmalar ve araştırma bulgularının paralellik gösterdiği, ilkökul sınıf rehberlik programının sosyal-duygusal gelişim alanı yönünün güçlü hazırlandığı, bu durumun da

öğrencilerde sosyal becerilerinin gelişmesi, duygusal farkındalık ve ifade becerilerinin güçlenmesi gibi alanlarda kendini gösterdiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda, Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile görüşü alınan uzmanlardan elde edilen bulgulara göre, ilkokul sınıf rehberlik programının uygulanma aşamasının öğretmenlerin inisiyatifinde olması, bilhassa sınıf öğretmenlerinin ve okul idarecilerinin bu programın uygulamada nasıl hayat bulacağı, neden önemli olduğuna dair yeterli donanımına sahip olmaması, programın uygulamada gerekliliği ve önemine dair algılarının yüksek olmaması, bu nedenle programın uygulanması aşamasında, diğer dersler kadar önem ve özen görmemesi, zaman ayrılmaması durumlarının programın zayıf yönleri arasında yer aldığı sonucu görülmüştür. Alan yazında yapılan benzer çalışmalara bakıldığında, rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretmen ve idarecilerin durumu önemsemedikleri, iş birliği kurma noktasında uzak davrandıkları (Bardakçı, 2011), rehberlik etkinliklerinin okullarımızda tam anlamıyla uygulanmadığı, rehberlik etkinliklerinde yeterli düzeyde iş birliğinin sağlanamadığı (Kızıl, 2007), rehberlik programı uygulamalarına dönük olarak sınıf öğretmenlerinin yeterli donanımına sahip olmadığı (Demirel,2010), sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması noktasında sınıf öğretmenlerinin gereken ilgi ve alakayı sergilemedikleri, programda yer alan etkinliklerin uygulanmasına dönük olarak yeterli beceri ve donanımına sahip olmadıkları (Ergüner Tekinalp, Terzi ve Leuwerke, 2011), rehberlik saatlerinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından, amacına uygun bir çerçevede yürütülemediği (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006), psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve okul idaresi arasında kurulan iletişiminin yetersiz olduğu, okul idaresinin okulda yapılan rehberlik çalışmalarının önemine dönük olarak yeterli bilgiye sahip olmadığı (Güven, 2009) sonucu görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte ele alındığında, rehberlik programının uygulanması sürecinde sadece okul psikolojik danışmanlarının değil, öğretmen ve okul idaresi gibi diğer paydaşların da programa dair, daha gerçekçi bilgi sahibi olmaları ve yeterli donanımı kazanmış olmalarının önemli olduğu görülmektedir. Çam ve Akbaş'ın (2003) çalışmasında, okul rehber öğretmeni, sınıf öğretmeni ve okul yöneticileri arasında iletişim ve iş birliğinin yüksek olduğu eğitim kurumlarında uygulanan rehberlik çalışmalarının daha verimli olduğu, bu okullarda daha pozitif yönde rehberlik algısı oluştuğu sonucu görülmüştür. Bu doğrultuda, rehberlik hizmetlerinin uygulamada daha fazla verim sağlayabilmesi, okulda yer alan tüm paydaşların aynı özen, çaba ve iş birliği içerisinde çalışmasına bağlı olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, programın uygulayıcısı öğretmenlere programın önem, içerik ve uygulanmasına dönük olarak eğitimler planlanmasının programın etkin olmasına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir. Alan yazına bakıldığında, sürecin daha verimli olması adına, öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması, rehberlik dersinin önemi ve gerekliliğine ilişkin veli, öğretmen ve idareciler gibi eğitim paydaşlarının da bilgilendirilmesi (Karalıoğlu ve Semerci, 2023), okul rehberlik hizmetleri kapsamında okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin takım olarak işbirliği içerisinde çalışmalarının elzem olduğu (Siefer,1998), rehberlik programlarının uygulamada daha etkili olması için, öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci velisi gibi diğer eğitim paydaşlarının da desteğinin alınmasının ve eşgüdümlü çalışmanın önemli olduğu (Drury ve Borders, 1992), okul psikolojik danışmanlarının gerekli görülmesi halinde velilere, öğretmenlere, okul idarecilerine ve öğrencilere, okul rehberlik hizmetleri altında sunulan çalışmalar ve programlara dair bilgilendirme yapmaları ve eşgüdümlü çalışılması konusunda teşvik edici tutum sergilemelerinin yapılan faaliyetlerin verimini artırabileceği (Cheah, Low, Lee ve Kok, 2012), öğretmenlerin rehberlik programına yönelik olarak eğitim almalarının faydalı olabileceği (Çam ve Akbaş, 2003), programın uygulayıcıları tarafından, yapılan etkinliklerin yararlı olduğuna inanılması gerektiğinin önemli olduğu ve sınıf öğretmenlerinin süreçte daha aktif rol alabilmeleri için bilgilendirilmeleri, gerekirse bu konuda eğitimler almalarının faydalı olabileceği (Eşen, 2009), rehberlik alanı ile ilgili daha önce hizmet içi eğitim almış olan sınıf rehber öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almayanlara oranla rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik tutumlarının daha pozitif yönde olduğu (Can ve Demir,2015) gibi bir dizi bulguya ulaşılmıştır. Alan yazında yer alan çalışmalar ve araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, rehberlik hizmetleri ve bu hizmetlerin uygulamada hayat bulduğu rehberlik programlarına dönük olarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim almalarının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin rehberlik etkinlikleri öncesi hazırlık yaptıkları, süreçte öğrencileri söz alma, kendini ifade etme, paylaşımda bulunma noktalarında teşvik ederek öğrencilerin aktif olmalarına özen gösterdikleri, sözel iletişimi etkin kullandıkları, öğrencilerin önbilgilerinin gözden geçirilmesine destek oldukları, etkinlik basamaklarını doğru uyguladıkları, süreç sonunda değerlendirme çalışmalarını yapmaya önem gösterdikleri, ders süresini verimli kullanmaya çaba harcadıkları belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayış düzeyleri ve rehberliğe yönelik tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, özellikle ilköğretimde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin hem rehberlik anlayış düzeyleri hem de rehberliğe yönelik tutum

düzeylerinin ortaöğretimde çalışanlardan daha yüksek olduğu, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik ilke ve kavramlarını genel olarak doğru anladıkları ve rehberlik hizmetlerini sunmaları için gerekli olan olumlu tutuma da büyük ölçüde sahip oldukları (Demir, 2010), öğretmenlerin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen rehberlik hizmetlerinin fayda sağladığını düşündükleri, öğretmenlerin okulda yürütülen rehberlik hizmetleri içerisindeki rol ve sorumluluklarına dair farkındalıklarının yüksek olduğu ve bu rol ve sorumluluklarını yerine getirirken gereken özen ve çabayı sergilemeye çalıştıkları (Yumrutaş, 2006) belirlenmiştir. Araştırma bulguları ve alan yazın birlikte ele alındığında, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin rehberlik programlarının etkili olabilmesi adına çaba harcadıkları, süreçte daha hazırlıklı, özenli ve sorumlu davranmaya özen gösterdikleri söylenebilir.

MEB Sınıf Rehberlik Programı Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programının bir parçası olarak, rehberlik saatlerinde sınıf rehber öğretmenlerinin uygulanması için hazırlanmıştır (MEB, 2020). Araştırmada sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden ve Rehberlik Programı Değerlendirme Rubriği ile elde edilen bulgulara göre, sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması için, rehberlik saatlerinin olmadığı, bu nedenle tüm öğretmenlerin programı düzenli uygulayamadığı belirlenmiştir. Bu durum programın zayıf yönü olarak ifade edilmiştir. Alan yazına bakıldığında, Bardakçı'nın (2011) araştırmasında her hafta rehberlik saatlerinin olması gerektiği, Kızıl (2007) ve Adıgüzel'in (2023) çalışmalarında rehberlik saatlerinin artırılması gerektiği, Karalıoğlu ve Semerci'nin (2023), araştırmalarında her kademe ve sınıf düzeyinde rehberlik saatlerinin geri getirilmesi gerektiği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Hatunoğlu ve Hatunoğlu (2006), çalışmalarında rehberlik saatlerinde gerçekleştirilen uygulamalar ile kâğıt üzerinde olması gereken çalışmaların farklı olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulguları ile alan yazında yer alan çalışmalar birlikte ele alındığında, rehberlik saatlerinde uygulanması için hazırlanan rehberlik programlarının hali hazırda standart bir rehberlik saati olmaması nedeniyle uygulanmadığı, bu durumun da yapılması gereken çalışmaların uygulamada hayat bulamamasına yol açtığı söylenebilir. Bu doğrultuda rehberlik programlarından beklenen verimin alınabilmesi için, belirli bir rehberlik saatinin olması gerektiği, bu şekilde çalışmaların sadece kâğıt üzerinde değil, gerçek hayatta da var olmasının önünün açılacağı söylenebilir.

5.3.Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına yönelik, araştırmacılara yönelik ve öğretim programı uzmanlarına yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1.Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Küçük yaş grubu öğrenciler için hazırlanan rehberlik etkinlikleri içerisinde hikaye anlatma gibi dinleme ağırlıklı etkinliklere ek olarak, drama, rol oynama tekniklerini içeren çalışmaların daha yoğun yer alması, bu sayede öğrencilerin süreçte daha aktif olarak bulunmaları sağlanabilir.
2. Sınıf rehberlik programlarının, sınıf içi mekanlar dışında öğrencilerin daha rahat hareket edebildiği drama sınıfı ya da okul bahçesi gibi mekanlarda da uygulanabilmesine olanak sağlayan etkinlikler hazırlanabilir. Okulların fiziki olanaklarının da bu doğrultuda yeniden düzenlenmesi teşvik edilebilir.
3. Rehberlik etkinliklerinin her hafta düzenli bir sistemde uygulanması için, standart bir rehberlik saati uygulamasının geri getirilmesi ve en az bir psikolojik danışmanın her okulda bulunarak öğretmenlere programın uygulanmasına dönük olarak rehberlik yapması sağlanabilir.
4. Etkinlikler uygulanırken zaman zaman dinlendirici müzikler de sürece dahil edilebilir. Öğrenciler için daha dikkat çekici olması adına, resim çizme, boyama yapma gibi görsel materyallerin kullanımına süreçte daha çok yer verilebilir.
5. Kalabalık sınıflar yerine daha az öğrenci ile uygulamaların yapılması yönünde çalışmalar gerçekleştirilebilir.
6. Uygulayıcı öğretmenler öğrencilerini, rehberlik etkinlikleri sonrası öğrendikleri bilgilere dair ebeveynlerine bilgi vermeleri noktasında teşvik edebilir. Bu sayede öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri aynı zamanda velilerinin rehberlik çalışmalarına dair bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
7. Rehberlik faaliyetlerinin nasıl, ne şekilde yapılması gerektiğine dair okul psikolojik danışmanı, sınıf öğretmeni, okul idaresi ve veli iş birliğinin daha etkili sağlanabilmesi için konuya ilişkin, hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

5.3.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu çalışma, Eisner' ın Eğitsel Eleştiri Değerlendirme modeli ve Stake' in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme modelinin birlikte ele alındığı eklektik bir model kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Farklı program değerlendirme modellerinin kullanıldığı çalışmalar yapılarak, alana sunulan katkı artırılabilir.
2. Yapılan bu çalışma, ilkokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Ortaokul ve ortaöğretim gibi farklı öğretim kademelerinde de benzer bir şekilde kapsamlı program değerlendirme çalışmaları yapılabilir.

3. Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel ya da karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı farklı program değerlendirme çalışmalarının yapılması, alana farklı bakış açılarının sunulması açısından önerilebilir.
4. Bu araştırmanın çalışma grubunda Eskişehir il merkezinde bulunan sosyo-ekonomik durumu çok yüksek olmayan bir ilkokul yer almaktadır. Farklı il ve ilçelerde bulunan farklı sosyo-ekonomik profile sahip okullarda da araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırma sonucunda, rehberlik saatlerinin olmaması durumunun, rehberlik programlarının uygulamada hayat bulmasını zorlaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Standart rehberlik saatleri ile rehberlik programı uygulamaları arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı çalışmalar yapılması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Y. (2023). *Psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ile iş doyumu ilişkisinin ve bu ilişkide öz şefkatin aracılık rolünün incelenmesi* (Yayın Numarası:791600) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alkin, M. C. (2011). *Evaluation essentials: From A to Z*. Guilford Press.
- Alkin, M. C. (1969). *The use of behavioral objectives in evaluation: Relevant or irrelevant?* California University, Los Angeles. <https://eric.ed.gov/?id=ED035067>
- Aluede, O. & Egbochuku, E. (2009). Teachers' Opinions Of School Counseling Programs İn Nigerian Secondary Schools. *Educational Research Quarterly*, 33 (1), 42-59.
- American School Counselor Association, (2003). *The Asca National Model: A Framework For School Counseling Programs*. Alexandria, Va: Author.
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf içi rehberlik etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayyıldız, M. (2018). *10. Sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri* (Yayın Numarası:529433) [Yüksek Lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bal Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programı ilişkin görüşleri*. (Yayın Numarası :299891) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Barrell, M. (2009). *The counseling needs of middle school students*. [Master's Theses, State University Of New York.]. <https://soar.suny.edu/handle/20.500.12648/4627?show=full>
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Bayrak, B., Münire Erden, A. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(1), 137-54.
- Berber, D. (2010). Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda

- değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Bingöl, B. ve Saraçoğlu, M. (2022). 11. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 287-318.
- Borders, L.D. & Drury S.M. (1992) Comprehensive school counseling programs: a review for policymakers and practitioners. *Journal of counseling and development*, 70, 487-498.
- Büyükkışık, G. ve Nazlı, S. (2011). Birinci sınıf öğrencilerinin sosyal gelişimlerinde sınıf rehberliği programının etkisi: Van-alabayır köyü örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 145-176.
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia Of Case Study Research* ,2,582-583.
- Craig, R.D.(1980). *Application of the discrepancy evaluation model in the evaluation of a high school educational system*. Unpublished Doctoral Dissertation, London: Brigham Young University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & Research design: Choosing among five approaches* . Usa: Sage Publications.
- Çam S. ve Akbaş, S. (2003). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde oluşturulan işbirliğinin incelenmesi*.VII.Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri, Ankara: Cantekin Matbaası.
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*,(Yayın Numarası:426457) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. (2010). *Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik anlayışları ve rehberliğe yönelik tutumları* (Yayın Numarası:263146) [Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. ve Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim Ve Bilim*, 40(179).

- Demirel,M.(2010).İlköğretim ve ortaöğretim sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi, *Eğitim Ve Bilim*, 35(156), 45-61.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A yayıncılık
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem akademi.
- Demirel, Ö.(2006). *Eğitimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim kurumları on ikinci sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayın Numarası :296564) [Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S. (2016). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Durmuş, M.(2012). *İlköğretim 8. Sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın Numarası:302956) [Yüksek Lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Düz, C. (2012). *İlköğretim sınıf rehberlik programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında sınıf rehber öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, (Yayın Numarası :322470) [Yüksek Lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eisner, E.W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation. *The Journal Of Aesthetic Education*, 10(3/4), 135-150.
- Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publisging.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Ohio:Prentice Hall.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.

- Eser, G.S. (2024). *İlkokul sınıf rehberlik programının 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal gelişimlerine katkısının değerlendirilmesi*. (Yayın Numarası :871413) [Yüksek Lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eşen, R. (2009). 10. Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. (Yayın Numarası : 249940) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Finnerty, S. (2015). *Role of self-efficacy and experiential training in classroom guidance participation*, [Doctoral Thesis, Syracuse University].
- <https://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=etd>
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gerler, E.R. & Anderson, R. F. (1986). The effects of classroom guidance on children's success in school. *Journal Of Counseling Ve Development*, 65, 78-81.
- <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01236>.
- Girgin, G. (2005). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F.D. (1999). *Program değerlendirme. Cumhuriyet döneminde eğitim ii*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. New Jersey: Pearson Education Company.
- Güven, M. (2009). Millî eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9).
- Gysbers, N.C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5, 96- 105.
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: the evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 1-14.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program*. American counseling association.
- Gysbers, N.C. (2013). Career- ready students: a goal of comprehensive school counseling programs. *The Career Development Quarterly*, 61, 283-288.

<https://doi.org/10.1002/J.2161-0045.2013.00057.X>

- Hammond, R. L. (1967). Evaluation at the local level.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers College Press.
- Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu,Y.(2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hays, E. R. (2002). *The impact of a developmental classroom guidance program on fifth-grade students' perceptions of academic, social, personal and emotional well-being*, (Publication No:307678).[Doctoral Thesis, University Of South Carolina].
<https://www.proquest.com/openview/0430cba14649e5f2a6c4995521d8bfe6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Karaloğlu, G. ve Semerci, N. (2023). Sekizinci sınıf rehberlik ve kariyer planlama dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 72-91.
- Kaya,A. ve Çivitçi, A. (2007). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kepçeoğlu, M. (2003). *Psikolojik danışma ve rehberlik*, Ankara: Gül Yayını.
- Kerlinger, F. N. & Lee, H. B. (1999). *Foundations of behavioral research*. New York: Harcourt College Publishers.
- Kızıl,D.(2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kok,J.K., Low, S. K., Lee, M. N. & Cheah, P. K. (2012). *The provision of counselling services in the secondary schools of perak state*, Malaysia. In 2nd International Conference On Social Science & Humanity, Chennai, India.
- Konca, F. Tanrıverdi, Ö., Yalvaç, Z., Altun, A., Özkaya, S. ve Yavuzol, I. (2021). 2020 taslak sınıf rehberlik programına ilişkin değerlendirme.
https://www.Academia.Edu/43588941/2020_Taslak_Sınıf_Rehberl%C4%B0k_Programına_%C4%B0l%C4%B0%C5%9ek%C4%B0n_De%C4%9eerlend%C4%B0rme

- Köse, E. (2005). 2005 ilköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Krueger, R.A. & Casey, A.M. (2014). Odak Grupları: Uygulamalı araştırma için bir rehber . Sage yayınları.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2). 27-35.
- Kumral, O. ve Saracaloglu, A. S. (2011). Eğitsel eleştiri modeli ile sınıf öğretmenliği meslek bilgisi dersleri programının değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 6(1), 106-118.
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2004). *Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Külahoğlu, Ş. (2024). Sınıf rehberliği programına dayalı kapsamlı gelişimsel pdr hizmetleri yıllık planlaması için bir yöntem önerisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 1130-1164.
- Lapan, R. T., Gysbers, N.C & Sun, Y. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evalutaion study. *Journal Of Counseling And Development*, 75(4), 292-302.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Metfessel, N. S. & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational And Psychological Measurement*, 27(4), 931-943.

- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2016). *Nitel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim Ve Ortaöğretim Sınıf Rehberliği Programı. [Www.Meb.Gov.Tr](http://www.Meb.Gov.Tr)
- Modo, F., Sanni, K., Mogbo, I. & Uwah, C. (2013). Guidance and counseling services in secondary school as coping strategy for improved academic performance of students in akwa ibom state, Nigeria. *Guidance And Counseling*, 3(4), 43-47.
- Myrick, R. (1997). *Developmental guidance and counseling: a practical approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation
- Nas, E. (2018). Rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 109-118.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı / gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 132-145.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programları*. Anı Yayınları: Ankara.
- Nazli, S.(2014). Police academy guidance and psychological counseling department's transition process to developmental guidance model. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 259.
- Er,K.O. ve Nazli,S (2010).İlköğretim sınıf rehberliği programının değerlendirilmesi. *Balıkesir University Journal Of Social Sciences Institute*, 12(22).
- Nyutu, P. & Gysbers, N. (2008). Assessing the counselling needs of high school students in kenya. *International Journal For Educational Ve Vocational Guidance*, 8(2), 83-94. <https://doi.org/10.1007/S10775-008-9140-1>
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: PearsonAllyn and Bacon.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum foundations: principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd
- Popham, W.J. (1987). *Educational evaluation*. Boston: Kluwer Akademik Publisher.
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum*. New York: Mc Graw Hill Inc.
- Provus, M.M. (1969). *The Discrepancy evaluation model. An approach to local program improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.
- Provus, M.M. (1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Barkeley, CA: McCutchan Publishing.
- Sağlam, A. ve Topcu, Ç. (2015). 9.sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 171-210.
- Sanders, J. R. & Nafziger, D. N. (2011). A basis for determining the adequacy of evaluation designs. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(15), 44-78.
- Sculli, N. (2011). *Assessing the counseling needs of high school students: the role of needs assessments in comprehensive school counseling programs (cscps) and the asca national modell*. [Master's Theses, The College At Brockport]. <https://www.proquest.com/openview/0430cba14649e5f2a6c4995521d8bfe6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Selvi, K., Uysal, D., Polat, M., Sönmez Akalın, T., Köse, C. ve Yetim, N. (2016). *SUPSKY eğitim programı tasarımı modeli*.
- Semerçi, Ç. (1998). Mesleki ve teknik eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi (Program değerlendirme modeli ve ölçme araçlarının geliştirilmesi). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Siefer, R. L. (1998). *Trainings in the use of guidance and counseling strategies in the classroom and its impact on elementary school teachers*. Dissertation Abstracts International.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publication.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.

- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2012). *Systematic evaluation: A self-instructional guide to theory and practice* .Springer Science & Business Media.
- Stufflebeam, D.L. (2003) The CIPP Model for Evaluation. Kellaghan, T., Stufflebeam, D.L. *International Handbook of Educational Evaluation* (s.31-62). The Netherlands: Kluwer.
- Şahin, F.Y. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-25
- Şeker, H. (2019). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* (183-216). Ankara: Anı yayıncılık.
- T.C.,Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (2020). <https://Orgm.Meb.Gov.Tr>
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice*. USA: Pearson Education, Inc.
- Taşkaya, S. M. ve Kurt, Y. (2010,11-13 Kasım). *İlköğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B. & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Terzi,Ş.I.(2004). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. Psikolojik danışma ve rehberlik* .Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokalı, H. (2007). *9. Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayın Numarası :217500) [Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Topcu Ç. (2014). *9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayın Numarası :361920) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Torunoğlu, H. (2015). *Meslek liseleri okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir :Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torunoğlu, H. ve Kurt, D. G. (2022). Ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının meslek liseleri okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 268-285.
- Tuzcuoğlu, N. (1995). *İlkokullarda rehberlik servisinden beklentiler ve rehberlik servisinin öğrenciler üzerindeki etkisi*. (Yayın Numarası: 30904) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tüfekçi, M. U. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehberlik etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından uygulanma durumları* (Yayın Numarası :290719) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University Of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (2014) *Eğitimde programların ve öğretimin temel ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles and instruction*. London: The University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme. Süreçler, Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Wong, K.S. (2008). *School Counseling And Student Achievement: The Relationship Between Comprehensive School Counseling Programs And School Performance*, [Doctoral Thesis, University Of Pennsylvania].
- <https://search-proquestcom.ezproxy.neu.edu.tr>
- Woods, J.D. (1988). Curriculum evaluation models : Practical applications for teachers. *Australian Journal Of Teacher Education*, 13(1), 3-8.

- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (No Title).
- Yazgünoğlu, S. ve Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 244-255.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz,K. ve Altinkurt,Y.(2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.
- Yin, K.R. (2003). Case study research design and method. *Applied Social Research Methods Series* , 5(1), 19-53.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and Methods*. California: Sage Publications.
- Yumrutaş, A. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rehberlik görevleriyle ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel,İ. ve Sağlam M.(2012).*Eğitimde program değerlendirme*. Ankara, PegemAkademi.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

EK-1: GÖZLEM FORMU

Okul Adı :		Gözlem No:			
Tarih/ Saat :					
Sınıf/Şube :					
Öğrenci Sayısı:					
		Her Zaman Gözlendi	Çoğunlukla Gözlendi	Ara sıra Gözlendi	Hiç Gözlenmedi
1.	GİRİŞ				
	1.1.	Öğrencilerin merakını uyandırmak adına ilgi çekici bir giriş cümlesiyle derse giriş yapma			
	1.2.	Dersin girişinde etkinliğin amacının ne olduğu hakkında öğrencilere bilgilendirme yapma			
	1.3.	Dersin girişinde uygulanacak etkinliğin içeriği hakkında öğrencilere kısa bir açıklama yapma			
	1.4.	Yeni öğrenilecek kazanımla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini gözden geçirmelerine yardımcı olma			
	1.5.	Derse hazırlıklı gelme (kullanılacak araç-gereçlerin hazır bulunması)			
2.	ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ				
	2.1	Etkinlikleri uygularken sözel iletişimi etkin bir çerçevede kullanabilme			
	2.2	Gönüllü öğrencilerden başlayarak tüm öğrencileri sürece dahil etmeye özen gösterme			
	2.3	Ders esnasında söz alan öğrencilerle göz teması kurmaya dikkat etme			
	2.4	Ders süresinde söz alan öğrencilere isimleri ile hitap etmeye özen gösterme			
	2.5	Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin akran desteği almalarına özen gösterme			
	2.6	Etkinlikleri uygularken dersin süresini verimli bir şekilde kullanma			
	2.7	Etkinliklerin uygulama basamaklarını doğru uygulama			
	2.8	Etkinliğin uygulama basamakları arasındaki geçişi, akışı programda belirtildiği gibi gerçekleştirme			
	2.9	Etkinlik içerisinde yer alan doğrudan bilgi kaynaklarını, sadeleştirip kendi cümleleri ile ifade etmeye özen gösterme			
	2.10	Öğrencilerin özgürce kendi fikirlerini söyleyebildiği sınıf ortamı yaratma			
	2.10.1	Öğrenciler etkinlik süresince aktif olarak tartışmalara katılmaya çalıştılar.			
	2.10.2	Öğrenciler dersin sonunda etkinliğe yönelik olarak geri bildirim verme konusunda oldukça istekli oldular.			

		2.10.3	Söz alan öğrenciler görüş bildirirken, diğer öğrenciler mümkün olduğunda dinlemeye özen gösterdiler.				
		2.10.4	Öğrenciler etkinlik sonunda öğrendikleri bilgileri günlük hayata nasıl aktarabileceklerine yönelik geri bildirim verme noktasında istekli oldular.				
3.	DEĞERLENDİRME						
	3.1.	Dersin sonunda aktarılan konuya ilişkin kısaca özetleme yapma					
	3.2.	Dersin sonunda tartışma soruları sorarak etkinliğin pekiştirilmesini sağlama					
	3.3.	Dersin sonunda kazanım değerlendirmesi yapma					
Diğer Gözlem Notları:							

EK-2 : YARI YAPILANDIRILMIŞ SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgi Formu :

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş : 20-30 () 31-40 () 41 ve üstü ()

Kıdem: 0-10 () 11-20 () 21 ve üstü ()

Eğitim Düzeyi: Lisans () Y.Lisans () Doktora ()

Sınıf mevcudu : 0-20 () 21-30 () 31 ve üstü ()

1. Sınıf öğretmeni olarak, ilkokullarda uygulanan sınıf rehberlik programında size verilen rolünüz hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. İlkokul sınıf rehberlik programını kendi sınıfınızda uygulamadan önce, programa yönelik ön bilgiye sahip miydiniz? Ön bilginiz var ise hangi düzeyde ve nasıl bilgi sahibi oldunuz?
3. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlara yönelik düşünceleriniz nelerdir? Kazanımların öğrencilerin sınıf seviyelerine uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir
4. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulanması öncesinde, derse nasıl hazırlık yapıyorsunuz? (Kullanılan araç-gereçler, materyaller, çalışma kağıtları vb.)
5. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulama sürecinde (uygulama basamakları) zorlandığınız durumlarla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bunlar nelerdir?
6. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler için verilen süre hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. İlkokul sınıf rehberlik programı Akademik gelişim, Kariyer gelişimi ve Sosyal-Duygusal gelişim alanı olmak üzere 3 gelişim alanında hazırlanmıştır. Programda yer alan rehberlik etkinliklerinin, gelişim alanlarına uygunluğuna yönelik olarak neler söyleyebilirsiniz?
8. İlkokul sınıf rehberlik programının etkililiği üzerine neler söyleyebilirsiniz?
9. İlkokul sınıf rehberlik programının güçlü yönlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
10. İlkokul sınıf rehberlik programının zayıf yönlerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

11. İlkokul sınıf rehberlik programının uygulamada daha etkili olması adına neler önerirsiniz?
12. İlkokul sınıf rehberlik programının kapsayıcılığı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce ilkokul sınıf rehberlik programı, ilkokuldaki tüm öğrencilerin rehberlik ihtiyacını karşılayabilecek niteliğe sahip mi?
13. İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerine katılmak istemeyen ya da yeterli katılım göstermeyen öğrencileriniz oluyor mu? Bu öğrencilerin özellikleri neler? Onları sürece dahil etmek için neler yapıyorsunuz?



EK-3 ÖĞRENCİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgiler :

2. Sınıf ()

3. Sınıf ()

(Kendini ifade etme becerilerinin zayıf olduğu düşünülerek 1. Ve 2. sınıf öğrencileri alınmayacaktır.)

1. Daha önce rehberlik derslerine katıldınız mı? Rehberlik dersleri hakkında neler biliyorsunuz?
2. Rehberlik derslerinizde öğretmeninizin sizlerle hangi konularda çalışmalar yaptığını hatırlıyor musunuz? Biraz bahsedebilir misiniz?
3. Rehberlik derslerinizin gerçekleştiği sınıfın fiziksel ortamı hakkında biraz bilgi verebilir misiniz? (oturma şekli, öğrenci sayısı, aydınlatma vb.)
4. Rehberlik dersinde rehberlik etkinliği yapılıyor mu?
5. Rehberlik dersinde ne hissediyorsunuz, dersi seviyor musunuz?
6. Rehberlik dersindeki etkinlikler ilginizi çekiyor mu? Şu ana kadar en sevdiğiniz rehberlik dersi hangisiydi? Bunun sebebi nedir?
7. Şu ana kadar etkinliklere katılmak istemediğiniz bir rehberlik dersi oldu mu? Bunun sebebi neydi?
8. Rehberlik dersi ile ilgili ebeveynleriniz okulda rehberlik dersi olduğunu biliyorlar mı? Ebeveynleriniz Rehberlik dersi hakkında sizinle konuşuyorlar mı? Siz onlara rehberlik dersinizden söz ediyor musunuz?
9. Rehberlik derslerinde öğretmeninizin kullandığı araç-gereçler, materyaller hakkında biraz bilgi verebilir misiniz?
10. Dersteki etkinliklere katılmayanlar oluyor mu? Öğretmeniniz herkesin derse katılmasını istiyor mu? Bunun için neler yapıyor?
11. Dersin daha ilgi çekici olması için neler önerirsiniz?

EK-4: VELİ ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Kişisel Bilgi Formu :

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş : 20-30 () 31-40 () 40 ve üstü ()

Eğitim Düzeyi: Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans () Y. Lisans () Doktora ()

1. Rehberlik derslerine yönelik olarak neler düşünüyorsunuz? Daha öncesinde bu konu hakkında nerelerden bilgi aldınız?
2. Sınıf rehberlik etkinliklerinde yer alan çalışmalar hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. Rehberlik derslerine katıldıktan sonra çocuğunuzda gözlemlediğiniz değişimler nelerdir? Örnekler ile açıklayabilir misiniz?
4. Rehberlik derslerinin daha etkili olması adına, ebeveyn olarak önerileriniz nelerdir?

EK-5: REHBERLİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

REHBERLİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ				
Ölçütler		Evet	Hayır	Kısmen
GİRİŞ	İlkokul sınıf rehberlik programında, program geliştirme sürecinden sorumlu okul personelinin kimlerden oluştuğu açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında program geliştirmeden sorumlu olan rehber öğretmenin ve diğer okul personelinin görevleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlar açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel aldığı eğitim felsefesi belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel alındığı model açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın genel amaçları açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın yeterlikleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel aldığı gelişim alanları açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın hazırlanma sürecinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmaları açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, etkinliklerin uygulama yönergesi açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın yapısı açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın vizyonu, misyonu ve değerleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel alındığı kök değerler ve karakter güçleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, programın temel ilkeleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında uygulamaların ardından değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıkça belirtilmiştir. Görüş:			
AMAÇ	İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımlar öğrencilerin yaşları ve gelişim ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, kazanımlar öğrencilerin sosyal, bilişsel ve eğitsel yeterlilikleri (becerileri) ile uyumludur. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar birbirini tamamlayan bir yapı ve çerçeve içerisinde hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar toplumun ihtiyaçlarına ve şartlarına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan kazanımlar programın temel felsefesi ile uyumlu hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, akademik gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında sosyal-duygusal gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında kariyer gelişim alanında yer alan kazanım sayıları yeterlidir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, içerik-amaç/kazanım ilişkisini gösteren belirtke tabloları hazırlanmıştır. Görüş:			

İÇERİK	İlkokul sınıf rehberlik programında, Akademik Gelişim alanı içerisinde <i>Okula ve Okulun Çevresine Uyum, Eğitsel Planlama ve Başarı, Akademik Anlayış ve Sorumluluk</i> olmak üzere 3 yeterlilik alanı bulunmaktadır. Programın yeterlilik alanları, Akademik gelişim alanına uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, Kariyer Gelişimi alanı içerisinde <i>Kariyer Farkındalığı, Kariyer Hazırlığı, Kariyer Planlama</i> olmak üzere 3 yeterlilik alanı bulunmaktadır. Programın yeterlilik alanları, Kariyer gelişim alanına uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında Sosyal-Duygusal Gelişim alanı içerisinde <i>Kişisel Güvenliği Sağlama, Benlik Farkındalığı, Kişiler Arası Beceriler, Duyguları Anlama ve Yönetme, Karar Verme</i> olmak üzere 5 yeterlilik alanı bulunmaktadır. Programın yeterlilik alanları, Sosyal-Duygusal gelişim alanına uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan Akademik gelişim, Kariyer gelişimi ve Sosyal-Duygusal gelişim alanlarında hedeflenen kazanımlar, ilkokul düzeyindeki öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli ve uygundur. Görüş:			
ÖĞRENME- ÖĞRETME SÜRECİ	İlkokul sınıf rehberlik programı, haftada 1 ders saati (40dk.) olacak şekilde planlanmaktadır. İlkokul sınıf rehberlik programındaki etkinliklerin tamamı için bu uygulama süresi uygundur. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin uygulama basamakları uygulayıcının anlayacağı şekilde açık, net, yalın ve anlaşılır hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler için gerekli araç gereçler amacına uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında, etkinliklerde kullanılan araç ve gereçlerin nasıl uygulanacağı açık-net bir şekilde ifade edilmiştir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerde bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler öğrenci düzeylerine uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinlikler kazanımlara uygun hazırlanmıştır. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan her bir etkinliğin hangi kazanımla ilişkili olduğu açıkça belirtilmiştir. Görüş:			
DEĞERLENDİRME	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin kazanım değerlendirme bölümünde yer alan açıklamalar açık, net ve yeterlidir. Görüş:			
	İlkokul sınıf rehberlik programında yer alan etkinliklerin amacına ulaşıp ulaşmadığının nasıl test edileceğine yönelik örnek uygulamalar, açık, net ve yeterlidir. Görüş:			
İlkokul sınıf rehberlik programının uygulanması sürecinde öğretmenler hangi tür görev ve roller üstlenmelidir?				
Size göre ilkokul sınıf rehberlik programının güçlü yönleri nelerdir?				
Size göre ilkokul sınıf rehberlik programının zayıf yönleri nelerdir?				
İlkokul sınıf rehberlik programının uygulamada daha etkili olması için neler önerirsiniz?				

EK 6

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 28.04.2023-520949



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-75205197
Konu : Bilge TOPALOĞLU'nun Araştırma İzni

28.04.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 12.04.2023 tarihli ve 514354 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 26.04.2023 tarihli ve 75062218 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Bilge TOPALOĞLU'nun, Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ danışmanlığında hazırladığı "İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Elektrik Model Çerçevesinde Değerlendirilmesi ve Örnek Rehberlik Programı Tasarısı" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen araştırma izni talebi incelenmiş, uygun görülmüş ve valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (12 Sayfa)

EK-7

Evrak Kayıt Tarihi: 15.03.2023	Protokol No: 503369	Tarih: 28.03.2023
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Eklektik Model Çerçevesinde Değerlendirilmesi ve Örnek Rehberlik Programı Tasarısı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Bilge ÇAM AKTAŞ
TEZ YAZARI:	Bilge TOPALOĞLU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Ad soyadı: Bilge TOPALOĞLU

Eğitim

Uludağ Üniversitesi- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik 2006-2010

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim YL. 2017-2020

Çalışma Deneyimi

MEB (Halen) – Psikolojik Danışman

Yayınları

Topaloğlu, B., & Karahan, E. (2021). A Case Study of Primary School Students' Internet Addiction. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education/Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi (HAYEF)*, 18(3).

Topaloğlu, B., & Aktaş, B. Ç. (2022). Okul Psikolojik Danışmanlarının Gözünden Mülteci Öğrenciler/Refugee Students through the Perspective of School Psychological Counselors. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 69-84.

Kongreler

Topaloğlu, B. ve Çam Aktaş, B. "Özel Gereksinimli Öğrenci Ebeveynlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşam Deneyimleri," 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul, Turkey, 2022

Topaloğlu, B. ve Çam Aktaş, B. "Okul Psikolojik Danışmanlarının Gözünden Mülteci Öğrenciler," Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi, Antalya, Turkey, 2021

Topaloğlu, B. ve Çam Aktaş, B. İlkokul Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre İncelenmesi. Uluslararası Eğitim Kongresi, Ankara, Turkey, 2023