ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ YAYINLARI NO: 203

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA

(Üçüncü Baskı)

Prof. Dr. Süleyman Çetin ÖZOĞLU

ANKARA

Eşim ŞÜKRAN'a

ISBN : 975 - 482 - 403 - 7

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASIMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10
06510 Beşevler/ANKARA
Tel: 0 (312) 213 66 55
Basım Tarihi: 14/09/2007

" Ferîler düşünür olmadıkça, kitleler istenilen istikamete, herkes tarafından iyi veya fena istikametlere sevk olunabilirler. Kendini kurtarabilmek için her ferdin mukadderatıyla bizzat alâkadar olması lâzımdır."

ATATÜRK **28.XII.1919**

(Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt II., İkinci Baskı, Ankara, 1959 s. 11).

ATATÜRK'ün YÜZÜNCÜ DOĞUM YILINDA BASIMA HAZIRLANMIŞTIR.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

İÇİNDEKİLER V

TABLO VE ŞEKİLLER XI

ÖNSÖZ XIII

İKİNCİ BASKI İÇİN NOT XVII

ÜÇÜNCÜ BASKI İÇİN NOT XIX

1. GİRİŞ 1

1.1. Eğitim 1
1.2. Öğrenci Kişilik Hizmetleri 1
1.3. Rehberlik 2

(1) Psikolojik Görüş 3
(2) Eğitsel Görüş 3
(3) Sosyolojik Görüş 4

1.4. Birey 5
1.5. Bireyin Gereksinmeleri 7
1.6. Bireyin Gereksinmeleri 10
1.7. Bireyi Tanıma 12

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 15

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 16

2. ÖĞRENEN OLARAK BİREY-ONA GÖTÜRÜLECEK HİZMETLER VE REHBERLİK 17

2.1. Öğrenen Olarak Öğrenci ve Rehberlik 17
2.2. Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetleri 19
2.3. Eğiteim Sistemimizde Rehberlik Etkinlikleri 20
2.4. Rehberliğin Anlamı 22

(1) Rehberliği Bireyin Tercihler Yapmasında Yardım Anlamı İle Belirleyen Görüş 24
(2) Rehberliği Bireyin Benliği İle Durumlararası İlişkilerinde Bireyin Yeterlilik Geliştirmesine Yardım Anlamı İle Belirleyen Görüş 25
(3) Gelişimsel Rehberlik Görüşü 26
(4) Sistemler Yaklaşımı İlk Rehberlik Görüşü 29

2.5. Rehberliğin Tanımı 31

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 35

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 37

3. REHBERLİĞİN GELİŞİMİ ... 39
3.1. Rehberliğin İlişkili Olduğu Bilim Dalları ve Etkileri ... 39
(1) Psikolojik Ölçme ve Değerlendirme ... 40
(2) Akıl Sağlığına İlişkin Konularda Çalışmalar ... 41
(3) Sosyal Bilimlerdeki Gelişmeler ... 41
(4) Eğitimdeki Gelişmeler ... 42
(5) Sosyal Bilimlerde Sistem Yaklaşımı ... 42
3.2. Dünyada Rehberlik Etkinliklerinin Gelişmesine Bakış ... 43
(1) İlk Rehberlik Modelleri ... 43
(2) Ara Rehberlik Modelleri ... 44
(3) Çağdaş Rehberlik Modelleri ... 46
3.3. Avrupa Ülkelerinde Rehberliğin Tarihçesine Bir Bakış ... 48
3.4. Ülkemizde Rehberlik Etkinliklerinin Gelişmesi ve Bazı Sorunlar ... 49
BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA ... 56
BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR ... 57
4. REHBERLİKTE TEMEL KAVRAMLAR ... 59
4.1. Rehberliğin Temel İlkeleri ... 59
4.2. Rehberliğin İşlevleri ... 62
4.3. Rehberliğin Dayandığı Bilimsel Temeller ... 65
(1) Rehberliğe İlişkin Eleştiriler ... 65
(2) Rehberliğin Psikolojik Temelleri ... 67
(3) Rehberliğin Sosyolojik Temelleri ... 72
BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA ... 75
BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR ... 76
5. REHBERLİĞİN GEREKLİLİĞİ ... 77
5.1. Rehberliği Gerekli Kılan Nedenler ... 77
(1) Bireysel Nedenler ... 78
(2) Toplumsal Nedenler ... 80
5.2. Rehberlik ve Eğitim Arasındaki İlişki ... 84
BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA ... 88
BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR ... 89
6. REHBERLİĞİN ÇEŞİTLERİ ... 91
6.1. Birey Sayısına Göre Rehberlik Çeşitleri ... 91
6.2. Eğitim Uygulamalarının Düzeyine Göre Rehberlik Çeşitleri ... 93
6.3 Rehberliğin Temel İşlevine Göre Rehberlik Çeşitleri ... 93
6.4. Rehberliğin Yapıldığı Sorun Alanına Göre Çeşitleri ... 93
(1) Eğitsel Sorunlarla İlgili Rehberlik ... 94
(2) Mesleksel Sorunlarla İlgili Rehberlik ... 95

(3) Kişisel (Duygusal) Sorunlarla İlgili Rehberlik 101

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 106

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 107

7. EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ETKİNLİKLERİNİN PROGRAMLARI 109

7.1. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Temel Gereksinmeleri 110

(1) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anlayış ve Kavramının Eğitim Sürecinde Bütünleşmesi Gereksinmesi 111
(2) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anlayış ve Yaklaşımının Okullarda Ayrı Bir Etkinlik Grubu Olarak Yer Alması Gereksinmesi 112
(3) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı ve Rehberlik Uzmanı Gereksinmesi 113
(4) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Araç, Gereç Gereksinmesi . 115

7.2. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini ve Programlarını Organize Etme Gereği 116
7.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarının Temel Dayanakları ve İlkeleri 118
7.4. Rehberlik v e Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarının Ortak Özellikleri 127

(1) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Progeramlarının Kapsamı ve İçeriği 130
(2) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programının Önemli Parçaları 132
(3) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programı Neler Sağlamalıdır? 134
7.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarını Organize Etmede Bazı Temel Hususlar 135

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 137

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 138

8. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ETKİNLİKLERİNİN ALANLARI-SÜREÇLERİ VE KULLANILAN YÖNTEMLER VE ARAÇLAR 139

8.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Belli Başlı Düzenlemeler (Stratejiler) 139

(1) Yörengesel (Direktif) 141
(2) Uyumsal 142
(3) Eğitsel (Gelişimsel) 143

8.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Belli Başlı Alanları ve Süreçler 144

(1) Değerlendirme Süreci 144
(2) Uyum Süreci 144
(3) Durama Alıştırma-Yönelme Süreci 145
(4) Gelişme Süreci 145

8.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Belli Başlı Yöntemler, Araçlar 145

(1) Rehberlikte Bireyi Tanıma, Değerlendirme Süreci Yöntemleri ve Araçları 146
(2) Rehberlikte Uyum Süreci Yöntemleri ve Araçlar 154
(3) Rehberlik Duruma Alıştırma Süreci Yöntem ve Araçları 161
(4) Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Gelişme Süreci Yöntem ve Araçları 162

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 164

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 165

9. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMADA PSİKOLOJİK ÖLÇME ARAÇLARI-TESTLER 167

9.1. Psikolojik Ölçme Araçları-Testler 168
9.2. Psikolojik Testlerin Teknik Özellikleri 169

(1) Geçerlilik (Validity) 169
(2) Güvenirlilik (Reliability) 170
(3) Normlar 171

9.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılabilecek Çeşitli Psikolojik Testler 175

(1) Psikolojik Testleri Sınıflamada Boyutlar 175
(2) Psikolojik Testlerin Sınıflandırılmaları ve Bazı Örnekler 176
(3) Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Psikolojik Test Verilerinin Yorumlanması 181

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 186

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 187

10. GRUP REHBERLİĞİ VE GRUPTA PSİKOLOJİK DANIŞMA 189

10.1. Grup İle İlgili Kavram ve Terimler 189

(1) Grup 190
(2) Sosyal Grup Tipleri 190
(3) Grup Dinamikleri 191
(4) Grup Süreci 191
(5) Grup Sağaltımı 191
(6) T, Maraton ve Diğer Gruplar 192

10.2. Grup Rehberliği 193

(1) Grup Rehberliğinin Amaçları 196
(2) Grup Rehberliğinin Sağladıkları 196
(3) Grup Rehberliği Uygulaması ve Yöntemler 197

10.3. Grupta Psikolojik Danışma 200

(1) Diğer Terimlerle İlişkisi 201
(2) Grupta Psikolojik Danışmanın Amaçları 202
(3) Grupta Psikolojik Danışmanın Sağladıkları ve Sınırlılıkları 203
(4) Grupta Psikolojik Danışmada Kullanılan Bazı Yöntemler-Teknikler 206

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 208

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 209

11. PSİKOLOJİK DANIŞMA 211

11.1. Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi (Psikolojik Sağaltım) 211
11.2. Psikolojik Danışma, Tanım, İlkeler ve Amaçlar 219

(1) Psikolojik Danışmanın Tanımı 219
(2) Psikolojik Danışmanın İlkeleri 222
(3) Psikolojik Danışmanın Amaçları 224

11.3. Psikolojik Danışma Süreci 226
11.4. Psikolojik Danışmada Danışmanın Rolü ve İşlevi 231
11.5. Psikolojik Danışmada Kullanılan Bazı Teknikler 234

(1) Oturuş Düzeni-Fiziksel Düzenleme 234
(2) Görüşmeyi Başlatma-İlk Konuşma 236
(3) Teknikler 236

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 241

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 243

12. PSİKOLOJİK DANIŞMA KURAMLARI 245

12.1. Psikolojik Danışma Kuramlarının Genel Özellikleri 245
12.2. Belli Başlı Psikolojik Danışma Kuramları 247

(1) Akılcı Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları 249
(2) Öğrenme Kuramına Dayalı Yaklaşımlar ve Kuramlar 254
(3) Psikoanalitik Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları 262
(4) Algısal-Görüngüsel (Fenomenal) Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları 267
(5) Varoluşçu Yaklaşım ve Psikoterapi Kuramları 282
(6) Seçmeci (Eclectic) Yaklaşım 288

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA 294

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLACAK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR 295

İSİM BULDURUSU 297

TABLO VE ŞEKİLLER

Şekil : 1 Rehberlikte Odak Noktaları 27

Tablo : 1 Rehberliği Gerekli Kılan Nedenleri İçeren Yaşamda Gelişim Devreleri 81

Şekil : 2 Eğitim Sürecinin Modeli 85

Şekil : 3 Rehberlik Programlarında Örgütlenme 128

Şekil : 4 Yetenek-Başarı Karşılaştırması Tablosu 152

Şekil : 5 Normal Dağılım Tablosu 174

Şekil : 6 Bir Akademik Yetenek Testinin Üniversitede Mühendislik Programında İlk Yarıyıl Not Ortalaması Beklenti Tablosu 184

Şekil : 7 Öğretim, Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Arası İlişkiler Modeli 217

Şekil : 8 Yardım İlişkileri Modeli 218

Şekil : 9 Oturuş Düzenleri 235

ÖNSÖZ

Çağdaş, demokratik ve özgürlükçü toplumlarda eğitim uygulamaları gün geçtikçe önemi artan bir özellik taşımaktadır. Toplumlarda eğitimden beklenenler geniş bir alana yayılmaktadır. Bireyin bilgili kılınması, bireyin kişiliğini, karakterini geliştirmesi eğitimden beklenmektedir. Bunun yanı sıra eğitimin, bireylere toplumca istenilen davranışları ve davranış değişikliklerini kazandırması, bireyin gelişen topluma ve yaşama uyum sağlamasını kolaylaştırması istenmektedir. Eğitimden beklenilenler bu kadar geniş bir alana yayıldığı ve önemli olduğu halde, eğitim uygulamalarında öğretim ögesi (bilgi aktarma, bilgi kazandırma, zihinsel yeteneği geliştirme) temel kabul edilmektedir. Ancak eğitim uygulamalarında öğretimi sağlayan öğretmenin ve onun izlediği öğretim programlarının, öğrencinin yetiklik ve yeteneklerinin en üst düzeyinde öğrenebilmesi, gelişebilmesi için gerekli bütün bilgilere, becerilere ve yeterliklere sahip olması olası değildir. Öğrencinin yetiklik ve yeteneklerinin en üst düzeyinde gelişmesi için, eğitimin yalnız öğretim ile yapabilecekleri veya yapabildikleri sınırlı olup, öğretimin yanı sıra okulda diğer bazı etkinliklere de gerek doğmaktadır. Eğitimin öğrenciyi yalnızca *öğretilen* olarak değil, *öğrenen* olarak ele alması gerekmektedir.

Çağımızda, eğitimcilerin büyük bir çoğunluğuna göre, son yarım yüz yılın eğitim alanına getirdiği önemli yeniliklerden birisi, en etkili ve yaygın olanı, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* diye belirlenen etkinliklerin okula girmesidir. Kısaca Rehberlik dediğimiz bu etkinlikler *öğrenme* ve öğrenenin bir bütün olarak gelişmesine yönelik bir takım eğitsel, psikolojik ve sosyolojik hizmetlerden oluşur. Çağımızın belirgin özelliklerinden birisi, gelişmekte olan kuşağa, yetişkinler tarafından yapılan yardımların amacının, bireylerin birer bütün olarak gelişmelerini, mutlu ve topluma yararlı bir biçimde yetişmelerini sağlama olarak belirlenmesidir. Bunun içindir ki okuldaki eğitim ve öğretim uygulamalarının bu amaç çerçevesinde *öğrenenlerin* birer bütün olarak gelişmelerine yönelmesi gerekmektedir. Bu yöneliş, yeni ve çağdaş okul düzeninde, eski okuldaki öğretim ve yönetim öge ve örgütlerine *Rehberlik* adı altında bir üçüncü öge ve örgüt eklemiştir. Rehberlik, eğitim sistem ve işlerine, öğretim, yönetim gibi iki temel öge ve örgütün başarısızlığından, yetersizliğinden dolayı girmemiştir. *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri*, genel olarak, okullarda öğretim ve ilgili etkinlikler dışında kalan bir takım sistemli yollarla ve profesyonel elemanlarla öğrenenlerin dengeli, gerçekçi, mutlu ve yaratıcı kişilikler geliştirmelerine, tüm olarak gelişmelerine, yardım etme amacını gütmektedir.

Rehberlik ve Psikolojk Danışma Etkinliklerinin okula girmesini, okulun ve öğrenenlerin tüm psikolojik, sosyolojik ve eğitsel sorunlarının çözümünü, davranış bozukluklarının sağıltımını sağlama gibi bir anlayış ile değerlendirmemekteyiz. Bir diğer deyişle, *Rehberlik* etkinliklerinin okula girmesi ile okulda bütün sorunların, problemlerin sona ermesi, ortadan kalkması gibi bir bekleyiş gerçekçi bir yaklaşım değildir. *Rehberlik* ve onun ayrılmaz bir tamamlayıcısı olan *Psikolojik Danışma* bilimsel terimler olarak; eğitimde ve psikolojide, birey veya bireyler için belirli bir işi belirli bir beceri ile yapmak, onlar için yerine getirmek anlamından çok *bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak* ve genel olarak *bireyin gelişmesine yardım etmek* anlamını içermektedir.

Okullara, öğretim işlerini yerine getiren öğretmenlerin yetersiz oluşundan dolayı okula girmemiş olduğunu belirttiğimiz *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri*, öğretim işlevlerinin ve öğrenmenin daha başarılı olmasını sağlamak, yani okulun etkinliğini arttırmak için gerekli olmaktadır. Kendine özgü bir işlevi olan *Rehberliğin*, okullarda yerine getirilmesi, yönetici ve öğrencinin yanı sıra yeni bir profesyonel elemana yer vermeyi gereklik kılmaktadır. Bu yeni profesyonel eleman okulda *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* etkinliklerini diğer elemanlarla beraber yürütme durumundadır. Okulda *Rehberlik* hizmetinin önemine inanmak ve bu hizmetlere yer vermek profesyonel *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanına* da yer vermeyi gerekli kılar.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma terimleri beraber kullanıldıkları gibi ayrıda kullanılmaktadırlar. Bu yapıtın ilk altı bölümünde olduğu gibi, *Rehberlik* teriminin daha geniş bir anlam taşıdığı kabul edilerek ayrı ele alınıp işlenilmesi olasıdır. 1977 yılında Ankara Üniversitesi Eğitimm Fakültesi yayınları arasında yayınlanmış olan *Eğitimde Rehberlik-I* (Yaklaşım ve İlkeler) adlı yapıtımızda yalnızca *Rehberlik* etkinlikleri altı bölümde kuramsal çerçevede incelenmiştir. Bu altı bölüm bazı küçük değişikliklerle bu yapıta da alınmıştır.

Rehberlik terimi ve uygulamaları eğitim sistemimize otuz yılı aşkın bir süre önce girmiş olmasına rağmen beklenen işlevini yerine getirmiş olduğunu söylemek güç olmaktadır. Milli Eğitim Şuralarında ele alınarak ortaöğretim sisteminde *Rehberlik* uygulamalırına ilişkin yapılmış düzenlemeler 1981 yılında Milli Eğitim Şurasında gözden geçirilerek, benimsenen yeni sistem içindeki yeri saptanmaya çalışılmıştır. Ortaöğretim uygulamalarında *Rehberlik ve Psiko-lojik Danışma*'nın yerine ilişkin ülkemizdeki çalışma ve gelişmelere yeni bir boyut eklenmiş görünmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim yasası ile üniversitelerin *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezleri* kurması hükmü getirilmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* konusunda yeterince yazılı kaynağın olmadığı, bilgi birikiminin sağlanamadığı bir gerçektir. Mevcut yayınların bir kısmı ise *Rehberliği* dar bir çerçevede ele alıp daha çok *eğitsel görüş* içinde işlemekte ve *Rehberliğin* eğitimin diğer öge ve işlevlerinden farklılığını vurgulamamaktadır. Böyle bir durum ister istemez "Rehberliğe ne gerek var? Öğretmenlerimiz öğrencilere yardımda yeterlidirler. Rehberlik sorunlarla dolu olan eğitimimize bir lüks olmaktadır". biçimindeki değerlendirmelere yol açmaktadır.

Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma, 1977 Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesince yayınlanan ve tükenmiş bulunan *Eğitimde Rehberlik I* (Yaklaşım ve İlkeler) adlı yapıtımızın konularını da içermekte ve *Rehberlik* ile *Psikolojik Danışma* kavramlarını, yaklaşımını sistematik olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* genel olarak eğitimde ve insan ilişkilerinin yoğun olduğu etkinliklerde, öğretimde, okulda sorunları, problemleri çözmede bir *yol* olmaktan çok bireye, onu *anlamak* için bir yaklaşım, bir bilimsel yardım olarak işlenmektedir. *Rehberlik* uygulamalarını, tekniklerini ve genel olarak, programlarını ve onlara ilişkin durumlar ile *Psikolojik Danışmayı* inceleyen bölümlere ayrıca yer verilmiştir.

Bu yapıt yüksek öğretim programlarındaki *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* dersleri için bir kaynak olarak planlanmıştır. Bu derslerdeki öğrencilerin istek, görüş ve tepkileri bu yapıtı planlamamda, oluşturmamda rol oynamıştır. Her bölümden sonra konuya ilişkin mevcut Türkçe kaynakları belirtmenin yararlı olacağı düşünülmüştür. Kuşkusuz meslektaşlarımın yardımları, eleştirileri çalışmaları biçimlendirmiştir. İzmir Yüksek Öğretmen Okulu Müdürü Sayın İhsan Kurt 7. Bölüm ile izleyen bölümlerin taslaklarını okuyup görüş ve önerilerini belirtmiştir. Kendisine teşekkürlerimi sunarım. Hazırlıkları ve taslağı titiz bir biçimde daktilo eden Sayın Gülay Işın'a teşekkür borçluyum.

Yapıtın hazırlanmasında bana gereken sabır ve anlayışı gösterek destek olan eşim Şükran ile kızlarım Oya, Serap ve Burçak'a minnet ve şükran duygularımı belirtmek isterim.

Yapıtın basılmasında yakın ilgi ve titizliği esirgemeyen Ege Üniversitesi Matbaası elemanlarına içten teşekkürlerimi sunarım.

Bireye, onu tanıyarak, yardım götürmeye uğraşan değerli meslektaşlarıma uğraşlarında yardımcı olabilme umuduyla...

Mayıs, 1982, Bornova *Süleyman Çetin ÖZOĞLU*

İKİNCİ BASKI İÇİN NOT

Bu yapıtın ilk baskısı, Psikoloji Bölümü Başkanı olarak görev yaptığım Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi (YÖK'ten sonra Edebiyat Fakültesi) yayınları arasında 1982 yılında yapılmıştır.

1990 yılında ilk baskının mevcudu tükenmiştir. Beliren istek üzerine ve yeniden görev aldığım Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki derslerimde kaynak gereksinmesi çerçevesinde gözden geçirilerek ikinci baskının yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

İlk baskıdan bu yana, yapıtın ele aldığı konuda, kuramsal boyutta büyük ve belirgin değişiklikler olmamıştır. Ancak teknolojinin gelişmesi ve sağladığı olanaklar, bilgisayar uygulamaları Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarına da yansıtılarak gelişmeler ve değişiklikler sağlanmıştır. Mesleksel Rehberlik, Eğitsel Rehberlik uygulamalarında, görsel ve işitsel araçlar ile bilgisayar ve bilgisayar programları önemli ölçüde yer almıştır. Bilgisayar Destekli Mesleki Rehberlik programları geliştirilmiş ve bir ölçüde Eğitimde Bilgisayar Sanayii'nin önemli bir boyutunu oluşturmuştur. Ülkemizde de 1987 yılında İş Vakfı'nda başlatılan Bilgisayar Destekli Mesleki Rehberlik -SEÇENEKLER- program ve projesi bu gelişmelere belli ölçüde yer vermiştir. Ancak bu proje ve sonuçları henüz Milli Eğitim sistem ve uygulamalarına yansıtılmamıştır.

Milli Eğitim Sistemimizde, 1970'li yıllarda ortaöğretimde başlatılmış olan öğrencileri "yöneltme" ilkesi çerçevesindeki "Ders Geçme ve Kredi Sistemi", 1980'lerden önce durdurulmuş ve böylece okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerini gerçekleştirmek ve tartışmak bile gündemden çıkarılmıştır. Ancak, değişmeler, gelişmeler ve gün geçtikçe büyüyen sorunlar ve okullardaki eğitimin bekleneni vermemesi, sınıfta kalmalar, üniversiteye giriş gibi konular Milli Eğitimde yeni arayışları zorlamış ve gündeme getirmiştir. Bu çerçevede 1990'larda "öğrenci merkezli" eğitim anlayışı, resmi sorumlularca telaffuz edilmeye başlanılmış ve okullarda öğrenci akışı sorununa çözümler için çalışmalar başlatılmıştır. Yöneltmenin yerine *Yönlendirme* ilkesine yer verilerek Milli Eğitim Sisteminde öğrencilerin yönlenmelerine olanak verecek bir sistem geliştirilmesi çalışmaları ve raporları, önerileri gündeme alınmıştır.

Ortaöğretimin ikinci kademesi olarak liselerde 1991-1992 öğretim yılından itibaren "Ders Geçme ve Kredi Uygulamaları" adı altında yeniden bir uygulamaya geçilmiştir. Gözlenen odur ki, 1970'li yıllarda girişilmiş olan uygulama-

lardaki aksaklıklar ve eksiklikler yine tekrarlanmıştır. Yönlendirme sistemine uygun olarak, ders geçme ve kredi uygulamalarında *öğrenciyi tanımak için Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri, personeli ve psikolojik ölçme araçları sağlanması* temel olmasına rağmen, 1991-1992 öğretim yılında başlatılan Ders Geçme ve Kredi uygulamasında da bu husus dikkate alınmamıştır. Tüm hizmetlerin, işlevlerin öğretmen tarafından yerine getirilmesi planlanmıştır. 3-4 yıllık bir uygulamadan sonra politik bir karar ile Ders Geçme ve Kredi uygulamalarına son verilmiştir.

Milli Eğitim Sistemimizde, uygulamalarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerine ne örgütsel düzeyde ne de işlevsel düzeyde gereken yer verilmemiş görünmektedir. Merkez örgütünde, Rehberlik hâlâ Özel Eğitim ile beraber ve onun bir kısmı olarak ele alınmaktadır. 2000'li yıllara giderken, eğitim uygulamalarında *öğrenciye dönük, onu merkeze alan* bir sisteme yer verilmesi gereğini kabul ederek bu uygulamayı gerçekleştirmek kaçınılmaz bir zorunluluktur.

Bu anlayış ile bu yapıtın Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yetişecek olan elemanlara bir kaynak olabileceği umuduyla ikinci baskısının yapılmasına girişilmiştir.

İkinci baskının gerçekleştirilmesinde emeği geçen Ankara üniversitesi Basımevi çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Haziran 1997, Ankara *Süleyman Çetin ÖZOĞLU*

ÜÇÜNCÜ BASKI İÇİN NOT

1997 yılında ikinci baskısı yapılmış olup tükenmiş bulunan bu yapıtın, öğrencilere kaynak sağlanması açısından yararlı olacağı düşüncesiyle, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesince yeni baskısının yapılması uygun bulunmuştur.

İkinci Baskısından bu yana, ikinci baskı notunda belirtilen hususların *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* hizmetlerinin eğitim sistemizdeki yerinin bilimsel anlamda gerekli gelişmeye uğradığını söylemek zor olmaktadır. Bununla birlikte bu hizmetlerin, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı uygulamalarında genişletildiği, bir çok girişimde bu hizmete yer verildiği ve yeni bir yönetmelikle (*MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara, Nisan, 2001) ele alındığı görülmektedir. Şura dökümanlarında, program değişikliklerinde de *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* hizmetlerine yer verildiği gözlenmektedir.

1990'lı yıllardan bu yana, Milli Eğitim Sistemindeki yeri konusunda *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* hizmetlerinde, daha önceki dönemlere oranla, belli gelişmelerin sağlandığını gözlemek olasıdır. Özellikle, 1950'li yılların ikinci yarısında önce Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde Test ve Araştırma Bürosunun işbirliği kapsamında Ankara Demirlibahçe semtinde bir okulda kurulan *Rehberlik ve Araştırma Merkezi* örgütü, il ve ilçelerde yaygınlaştırılmış, ortaöğretim okullarında *Rehberlik Servisleri* hizmetlerine yer veren uygulamalar başlatılmıştır. Ancak bunların işleyişindeki bilimsel konular yeterli düzeye kavuşturulamamış görünmektedir.

Milli Eğitim Sisteminde zaman zaman yapılan "reform" girişimlerinde, program değişikliklerinde, sistemde öğrenci akışını düzenleyen kararlarda, giriş sınavı konularında, öğrencilere okulda Rehberlik hizmeti verilmesi öngörülmüş ve önerilen değişimlerde ve geliştirmelerde Rehberlik servislerinin gereğine yer verilmiştir. Kuşkusuz bunların uygulamaya yansıtılmasındaki durum ayrı bir konudur. "Öğrenci Merkezli Eğitim" kavramı sıkça kullanılarak bir çok girişime temel olarak alınmış, ancak kavramın içi uygulamalarla doldurulamamıştır. Bununla beraber "Öğrenci Merkezli Eğitim" kavramında *Rehberlik* uygulamalarının temel olması gerektiği ifade edilmiştir. Ancak bu *Rehberlik*, yönetimin ve öğretimin sağlayabileceği bir rehberlik gibi algılanabilmiş ve değerlendirilmiştir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma bilimsel disiplininin son 20 yılda ülkemizde akademik örgüt ve ortamda, programlar, kaynaklar ve eleman boyutla-

rında önemli bir gelişme gösterdiği, mesleki örgütlenme girişimlerinin başlatıldığı ve gerçekleştirildiği memnuniyet verici bir tabloyu oluşturmaktadır. Bu gelişme kapsamında üniversitelerdeki lisans ve lisans üstü programlarda ve birimlerde bir terim ve ona bağlı bir kavram ikileminin yaratıldığı dikkat çekmektedir. Verilen hizmetlerin, toplumdaki algılanmasını ve statüsünü arttırmak izlenimi veren bir yaklaşım ve daha bilimsel bir anlayışın kabulü ile benzer disiplinlere yaklaşmayı ve paylaşmayı sağlamaya yönelik olarak isimlendirilmesi gündeme getirilmiş görünmektedir.

Birçok ülkede farklı yaklaşımların ve yeniden tanımlamanın sonucu olarak *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Disiplininin* artık *Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR)* olarak ele alındığını ileri sürenler, eğitim programlarını ve örgütlenmeyi bu başlık altında geliştirmeye ve sürdürmeye başlamışlardır. Ancak başta Yüksek Öğretim Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere bu bilim disiplini *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* olarak kabul görmektedir. Kavramsal olarak *Rehberlik* tüm bireylere, öğrenenlere hizmet götürmeyi, onun bir servisi olan *Psikolojik Danışmanın* ise gerek duyulduğunda bireyin kişiliğini kapsayan ve psikolojik bir rahatsızlığı içeren bir durumda gündeme gelmesi gerektiği dikkate alınır ise, eğitim, kamu hizmeti, spor vb. kamu sistemlerinde verilecek hizmetlerin *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* olarak örgütlenmesi gerekli olmaktadır. *Rehberlik* hizmetlerini psikolojik danışmaya indirgemek bu hizmetleri gereksiz yere sınırlamayı gündeme getirebilir.

Toplumda *Psikolojik Danışma* hizmetlerinin genellikle klinik ortamda tanımlanmış yetkililerce verilen hizmetleri, yardımları, sağaltmayı çağrıştırması olasılığının yüksek olduğu düşünülür ise, bireylerin, özellikle eğitim ortamında ve psikolojik gelişme döneminde, *Rehberlik* hizmetlerinden, eğitsel, mesleki hazırlık boyutlarında yararlanmaları, psikolojik yardım, tedavi gibi algılayarak etkilenmeleri ve bu hizmetlerden kaçınmaları söz konusu olabilir. *Rehberlik* hizmetlerinin genel olarak eğitim ortamında sağlanabilmesi için *Psikolojik Danışmayı* vurgulayarak, sunmak beneklenen gelişmeyi sağlayamaz. Ayrıca salt *Psikolojik Danışma* hizmeti ve süreci toplumda, bu amaç ile yetiştirilmiş ve yetkili kılınmış diğer meslek mensuplarının esas işlev ve görevleri olarak yasalarla belirlenmiştir.

Bu terim ve kavram ikileminin, eğitim sisteminde bu hizmetleri vermek üzere görevlendirilecek elemanlar yönünden de bazı sorunları yaratması olasıdır. *PDR* mezunlarının Rehber Öğretmen olarak atanmaları program diploma farklılığı bakımlarından zaman zaman farklı anlayışlarla olumsuz olarak değerlendirilebilir. Psikolojik Danışman olarak yetiştirilmekle, Rehber "Rehber Uzman Adayı" olarak yetiştirilmenin farklı olarak ele alınması gereği tartışmaya açıldığında bu alan ve disiplin olumsuz etkilenir.

Milli Eğitim Bakanlığında bu hizmetlerin örgütlenmesi konusundaki bir yaklaşımı ve uygulamayı, alanın ve uygulamaların gelişmesini engellediği için gündeme getirmek yararlı olacaktır. *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* hizmetlerinin eğitim uygulamalarında beklenilen yeri alması, öğrenenlerin bu hizmetlerden yararlanmaları konusunda sistemde örgütlenmenin önemli olduğu

bir gerçektir. Milli Eğitim Bakanlığı, başlangıçta belirli bir gereksinme ve anlayışa dayalı olarak yapılmış olan yanlış ve engelleyici örgütlenmeyi sürdürmekte, merkez, il ve ilçelerdeki örgütlenmede Özel Eğitim hizmetleri ile *Rehberlik ve Psikolojik Danışma* hizmetlerini benzer hizmetler olarak bir genel Müdürlük bünyesinde ele almaktadır. Bu iki hizmet farklı hizmetler olup, *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Özel Eğitim hizmetlerinin bir kısmı, tamamlayıcısı olmayıp tüm eğitim-öğretim hizmetlerinin ayrılmaz bir bütünleyicisidir. Bu iki önemli hizmeti merkezde ve sistemde ayrı örgütler olarak ele almak gerekmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile eğitim uygulamalarındaki yerini ve önemini vurgulamayı amaçlayan bu yapıtın yeniden basılmasını uygun ve yararlı gören Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalına ve Fakülte Dekanlığına teşekkürlerimi sunuyorum.

Üçüncü Baskının gerçekleştirilmesinde emeği geçen Ankara Üniversitesi Basımevi çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Mart 2007, Ankara *Süleyman Çetin ÖZOĞLU*

1. GİRİŞ

1.1. Eğitim

Demokratik ve özgür bir toplumda bireyin en üst düzeyde gelişmesi, ona eğitim sürecinin sağlaması en temel ve önemli bir husustur. Eğitim yoluyla bireyin, ulaşabileceği en üst gelişim düzeyine ulaşabilmesi için olanaklar sağlanması, bireyin yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek, toplum yaşamında alması gereken sorumluluğu ve rolleri kavraması ve gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu çerçevede eğitim sürecinde amaçlar belirlenmekte, bir çok program ve uygulamalar geliştirilmektedir. Her hangi bir eğitim program ve uygulamasını incelediğimizde iki boyutlu bir anlamlılık görmekteyiz. Bir boyutta eğitim, uygulaması, öğrencinin, çocuğun, birey olarak kendine özgü gereksinmeleri, istekleri, güdüleri ve tutkuları ile ilgilenerek gelişmesine yardım etmektedir. Bir diğer deyişle çocuğu bir psikolojik organizma olarak ele almaktadır. Diğer boyutta ise, çocuğun toplumsal bir ortamda yaşamakta olduğu ve bu ortamın çocuğu biçimlendirdiği, ondan bazı isteklerde bulunduğu benimsenerek, eğitim kuramlarından çocuğun gelişim sürecini etkilemesi, kolaylaştırması beklenmektedir. Bu boyutlardaki durumlar, yani bireyin istekleri ile toplumun istékleri eğitim uygulamalarında sorunlar yaratmakta, zaman zaman çatışmalara yol açabilmektedir. Çocuğun gelişmesi amacı esas alınarak eğitim uygulamalarında bu iki boyutta bir dengeleme, uyuşum sağlama gereği kaçınılmaz bir durum ortaya koymaktadır.

Çocuğun gelişmesine, büyümesine yardımı amaçlayan ve onun toplumda sorumlu bir birey düzeyine gelmesini sağlamaya çalışan eğitim kurumları olan okullar bir çok etkilerle, baskılarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Örneğin, toplumun töreleri, alışkanlıkları, baskı grupları, yasal önlemler, değişen psikolojik ve eğitsel kurumlar, ekonomik ve kültürel değişmeler, okulların karşı karşıya kaldığı baskılar olarak düşünülebilir. Okul programlarının bu etkileşimin bir ürünü olduğunu söylemek yanlı bir görüş olmaz. Eğitim programları, belirli bir biçimde, baskıların, birey ile toplum isteklerinin dengelenmesinin bir ürünü olduğu kadar eğitimcilerin sistematik ve derin çalışmalarının da bir ürünü olmaktadır (Hill, 1974).

1.2. Öğrenci Kişilik Hizmetleri

Eğitimcilere göre, son yarım yüzyılın eğitim program ve uygulamalarına getirdiği önemli yeniliklerden birisi, en etkili ve yaygın olanı, **Rehberlik** ve **Psikolojik Danışma** terimleri ile belirlenen bir çok psikolojik etkinliklerin

okullara girmiş olmasıdır. Programları ve uygulamaları çerçevesinde okulların amaçlarına ulaşmasında en etkili profesyonel kişi öğretmen olmaktadır. Ancak, öğretmenin, öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesi ve gelişmesi için bütün bilgilere ve olanaklara sahip olması ve bunları öğrenciye aktarmasının olanak dışı olduğu açıktır. Okullarda öğrenciyi tanıma, anlama ve onun gelişmesine, büyümesine yardım çabaları, psikometrik ölçme araçlarının uygulanması, medikososyal yardım sağlanması, eğitsel, kişisel duygusal ve mesleksel Rehberlik hizmetleri genellikle **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** terimi ile anılmaktadır.

Tarihsel olarak, anlama, tanıma ve yardım sağlama, iyileştirme (sağaltma) karakteristik özelliklerini ortaya koyan **Öğrenci Kişilik Hizmetleri,** belirli sayıda öğrencinin ve ana-babanın gereksinmelerini ve sorunlarını karşılamaktadır. Bu sınırlı kalma, çocuğa, öğrenciye götürülen hizmetlerin yetersiz düzeyde kalmasına neden olmuştur. Yakın geçmişte ise, Dinkmeyer'in (1970), belirttiği gibi, okullarda Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin alanının ve ilkelerinin giderek genişletildiği ve bu hizmetlerin her öğrencinin kendi kapasitesini (yeteneklerini ve yetikliklerini) anlamasına, çözümlemesine, planlar yapmasına ve karşılaştığı sorunları çözmesine yardımcı olmağa yönetildiği görülmektedir. **Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin** genişletilmiş olan alanı ve işlevi içinde **Rehberlik** ve **Psikolojik Danışma** en büyük yeri ve önemi kapsamaktadır. Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Rehberlik hizmetleri eş anlamlı olarak kullanılmamalıdır. Öğrenci Kişilik Hizmetleri Rehberliğin yanı sıra okullarda eğitim ve öğretime yardımcı olan, örneğin eğitsel kol faaliyetleri, okul-aile birlikleri gibi, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma** etkinliklerinin içermediği hususları da kapsamaktadır.

Eğitim uygulamalarının öğrencinin büyümesine, gelişmesine yönlendirilmiş olması, bu uygulamaların etkinliğinin çocuğa, öğrenciye birey olarak ulaşabilmesi ile belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Yaygın olarak kabul edildiği gibi, öğretme bireysel bir özellik taşımakta, birey öğrenmedikçe, öğretme işi gerçekleşmemektedir. Eğer bu basit gerçeğin bilincine vararak eğitim program ve uygulamalarına yaklaşırsak, bireylerin belirli ölçülerde değişik biçimlerde öğrendiklerini, farklı istek ve hedeflere güdülendiklerini de kabul etmemiz gerekmektedir. Bu ise, **Eğitimin Bireyselleştirilmesi** durumunu ortaya koymaktadır. Çağdaş okullardaki **Rehberlik ve Psikolojik Danışma** etkinlikleri eğitim belli çerçevede bireyselleştirilmesini sağlamaya yöneliktir. (Dinkmeyer, 1970, Hill, 1974).

Eğitimin genel amacı, programları, uygulamaları, bireyin büyümesi, gelişmesi, öğrenci kişilik hizmetleri, eğitimin bireyselleştirilmesi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri konularına ilişkin bu genel açıklamalardan sonra Rehberliğin anlamını ve çerçevesini incelemek yararlı olacaktır.

1.3. Rehberlik

Rehberlik, sözcük olarak, terim olarak ve bir kavram veya yaklaşım olarak ele alınabilecek ve tartışılabilecek bir durum ortaya koymaktadır. **Rehberlik,** İngilizcedeki (Guidance) sözcüğünün karşılığı olarak kullanılmaktadır. İngilizcedeki (Counseling) karşılığı kullanılan **Psikolojik Danışma** terim ve kavramı

Rehberlik ile eş anlamlı değildir. **Psikolojik Danışma** terim ve kavramı gelecek bölümlerde tartışılmaktadır. Rehberlik sözcüğünün eş anlamı ise kılavuzluk olarak belirtilmektedir. Ancak Rehberliği bir terim ve kavram olarak ele aldığımızda kılavuzluk sözcüğünün belirlediği anlamdan farklı bir anlama sahip olduğunu görmekteyiz.

Kılavuzluk işini yerine getiren kişi, kılavuz, belirli bir işte becerili, yetkili ve sorumlu bir kişi olmakta ve o belirli işi diğer birey veya bireyler için bizzat yerine getirmektedir. Kılavuzluk, genellikle sınırları, anlamı belli bir işi, bu işi yapamayacak durumda olanlar için yapmak, yerine getirmek anlamını içermektedir. **Rehberlik** ise, bir bilimsel terim olarak eğitim ve psikolojide, birey veya bireyler için belirli bir işi belirli bir beceri ile yapmak anlamından çok bireyi tanımak, onu kendisine tanıtmak ve genel olarak onun büyümesine, gelişmesine sistematik olarak yardım etmek anlamını içermektedir. Rehberlik'te bir işi birey veya bireyler için yapmak, yerine getirmek söz konusu değildir.

Rehberlik sözcüğü ile ilgili bu kısa açıklamadan sonra, Rehberliğin bir kavram ve yaklaşım olarak anlamını inceleme yararlı olacaktır. Rehberliğin bir kavram ve yaklaşım olarak anlamını ortaya koymada genellikle üç grupta toplanabilecek görüşler dikkati çekmektedir. Bunlar, psikolojik, eğitsel ve sosyolojik görüşleri içeren gruplardır. Bu grupları ana hatları ile şöyle belirleyebiliriz:

(1) Psikolojik Görüş

Bu görüşe göre, Rehberlik kavramı ve buna dayalı olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri genel olarak ekonomik nedenlerden doğmuştur. Ayrıca siyasal rejimlerle beslenmiş ve psikoloji ile desteklenmiştir. Bireyin bir psikolojik varlık olarak yaşamını sürdürmesi, gereksinmelerini karşılaması ve en üst düzeyde gelişmesi için gerekli olan sistematik yardımların sağlanması Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri olmaktadır. Bu görüş çerçevesinde Rehberlik bireye bir anlayış, değer veriş, ilgi gösteriş niteliğindedir. Rehberlik, bireylerin kişiliklerini anlamlarına, kabul etmelerine, daha gerçekçi bir görüş ile **benlik** kavramlarını geliştirmelerine yardım sağlayan hizmetler bütünüdür. Bu görüşün Rehberliğin temellerine ilişkin olarak ortaya koyduğu hususlar şunlardır:

i. Çocuk, birey olarak bireysel farklılıklar çerçevesinde, görülmektedir.

ii. Birey için bir ilgi, önem verme söz konusudur.

iii. Birey için bireyle beraber birşeyler yapma söz konusudur.

Böylece, Rehberlik, düzeltici ve sağaltıcı işlemleri içeren bir kavram ve yaklaşım olmaktadır. Bu görüşte Rehberlik, Psikolojik Danışma ile beraber olmakta, zaman zaman bütünleşmektedir.

(2) Eğitsel Görüş

Bu görüşte Rehberlik kavramı, genel olarak Öğrenci Kişilik Hizmetleri anlamı ile belirlenmektedir. Rehberlik, eğitim programlarının bireyi, öğrenen ola-

rak, vurgulayan parçasıdır. Okuldaki eğitimsel sürecin öğrenciler için bireyselleştirilmesi ve insancıl kılınmasını sağlayan organize edilmiş etkinlikler, Rehberlik etkinlikleri olmaktadır. Bu bakımdan Rehberlik, okulda görevli tüm elemanların işbirliğini gerekli kılmaktadır. bu işbirliğinde amaç, öğrencinin okul ve okul dışı yaşamındaki durumlara, olgulara yaklaşmasında bilinçli, amaçlı hale gelebilmesi için, öğrenciye kendini ve başkalarını, yeteneklerini ve sorumluluklarını anlamada yardımcı olmaktadır.

Kuşkusuz, okulun ana amacının "öğretme" olduğunu kabul etme konusunda büyük ayrılıklar yoktur. Ancak, "öğretme"'nin anlamı konusunda benimsenmiş eğitim felsefelerine dayalı olarak farklı görüşler öne sürülmektedir. Eğer öğretmen, "öğretme" işinde, bireyi anlar ve ona ilgi gösterirse eğitimin amaçlarına ulaşmasına büyük katkıda bulunmuş olur. Burada unutulmaması gereken husus, öğrencinin gelişmesi ile kaynaştırılmış olan "öğretme" işinde, toplumun ve kültürün esasları ve istekleri belirleyici ve yönlendirici olmaktadır. Şu halde Rehberlik kavram ve yaklaşımına ilişkin eğitsel görüş ve sosyolojik görüş çok yakın bir ilişki içinde bulunmaktadır.

(3) Sosyolojik Görüş

Sosyolojik olarak belirlenen görüşte ise, eğitim uygulamalarında Rehberlik bir felsefe, bir işlev, bir rol ve bir etkinlik olmaktadır. Sosyolojik görüş çerçevesinde Rehberliği bir felsefe olarak tartışanlar, Rehberliğin, eğitim kurumlarının öğrencilerle bağdaştırılmasından programlanmış bir kavramlaştırma olduğunu ileri sürmektedirler (Weinberg, 1969). Bu görüşte bir işlev olarak Rehberlik, okulun yasal olarak yüklenebileceğini kabul ettiği ve yüklendiği, belirlenmiş toplumsal sorumluluklar olarak anlaşılmaktadır. Rehberliği, okulun sorumluluklarını yerine getirmek için yapılanmış olan pozisyonlar, işler olarak görme, Rehberliğin bir rol veya roller kümesi olduğunu kabul etmektedir. Bu rolleri öğrenci için yerine getirme durumunda kalan elemanların, toplumsal felsefe, işlev ve rollerle devamlılık gösteren etkinliklerde bulunması Rehberlik etkinliklerini oluşturmaktadır.

Özet olarak, bu görüş çerçevesinde Rehberlik, çağımızda bir alt yapı kurumu olarak doğmuş olup bazı toplumsal amaçlara hizmet sağlamakla yükümlüdür. Aynı zamanda Rehberlik, kuramsal olarak, toplumun belirleyici istekleri ile daha geniş bir kitleye katılmak üzere yönlendirilmiş olan bireylerin farklı özellikleri arasında uyuşma ya da bağdaşma sağlamak durumundadır. Rehberliğin felsefesi ve anlayışı toplumsal değişmeğe belli bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Weinberg, 1969). Rehberliğin felsefesinde ve anlayışında okul, toplum içinde toplumun gereksinimlerine doyum sağlama zorunluluğuna cevap veren bir kurum olarak görülmektedir. Toplumda insan işlevinin yeni bir biçimde tanımlanması ve uygun toplumsal işlev için ön koşulların bulunması, toplumun gereksinmeleri ve onların karşılanması okulun bu görevini etkilemekte, öğretme işinin yanısıra diğer hizmetleri de zorunlu kılmaktadır. Rehberlik bir yaklaşım olarak ele alınıp incelenmeğe başlandığında, birey ve onun toplumda, toplumsal varlık olarak büyüyüp, gelişmesi, üzerinde en fazla durulan hususlar olmaktadır.

Bunun yanı sıra, bireyin büyüyüp, gelişmesinde en etkili bir kurum olan okul ile eğitim, program ve uygulamaları bu görüşte Rehberliğin anlamını ortaya koymada vurgulanan çevre ve etkinlikler olmaktadır.

Kuşkusuz bu belirleme, Rehberliğin, okul ve eğitim uygulamaları dışında ele alınmadığı veya ele alınmayacağı anlamına gelmez. Çocuğun büyümesinin gelişmesinin en kritik yıllarını ve önemli gelişim devrelerini okulda geçirmesi gereken yaşlara rastlamasından dolayı, ona gelişmesinde yardım sağlamayı amaçlayan Rehberlik etkinliklerinin okullardaki durumu vurgulanmakta bunların geliştirilmesi öngörülmektedir.

Okul ve eğitim uygulamalarındaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerin yanı sıra, bireyin yaşamında önemli olan bütün alanlarda Rehberlik anlayış ve yaklaşımına yer vermek gereği geniş ölçüde paylaşılan bir görüştür. Demokratik ve özgürlükçü, toplumlarda Rehberlik yaklaşımı ve etkinlikleri, iş ve işçi bulma kurumlarında, meslek seçme ve mesleğe yerleştirme etkinliklerinde, mesleksel rehabilitasyon uygulamalarında, yerel sosyal hizmet kurumlarının uygulamalarında, evlilik ve evlenme kurumunda, özel yardım sağlamayı amaçlayan ekonomik ve yasal hizmet veren kurumlarda örgütlenmiş ve profesyonel bir biçimde yeralmaktadır. Kuşkusuz, sağlık hizmetlerinin, özellikle akıl sağlığı ve okul sağlığı hizmetlerinin, iyileştirici uyum sağlayıcı işlevlerinin Rehberlik anlam ve yaklaşımı ile ilişkisi büyüktür. Bireyi konu alan, ona yöneltilen ve onunla gerçekleştirilen her türlü toplumsal örgütlenmede ve etkinliklerde Rehberlik yaklaşımında söz etmek olanağı vardır.

Bu bakımdan bireyi, odak noktası olarak ele alan Rehberliğin anlamını ve Rehberlik yaklaşımını açıklamada önce **birey** terimini veya kavramını ele almak bir zorunluk olmaktadır.

1.4. Birey

İnsan veya birey kavramı insanlığın doğuşundan bu yana insanın yapmış olduğu çalışmalarda, ulaşmış olduğu anlayış ve düşünce düzeylerinde ele alınan temel bir kavram olmuştur. İlk çağlardan beri insan, birey olarak neye benzediği, geleceğinin ne olduğu sorularına cevap aramıştır. Buna ilişkin olarak insan kişiliğinin değerlendirilmesine ve geleceğini kestirmeye ait bir çok bilimsel olmayan sistemler geliştirilmiştir (Crow, 1958). Örneğin astroloji (yıldız bilimi), sayı bilimi (sayılarla insan geleceğini arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar), avuç çizgilerine bakarak falcılık, frenoloji (kafa kemiği şeklinin kişisel özelliklerle ilişkisini araştıran çalışmalar), fizyonomi bu tip sistemleri örneklemektedir. Bilimsel çalışmaların başlaması, bilim disiplinlerinin oluşması ve gelişmesi ile insanlar, birey ile ilgili çalışmaları daha anlamlı bir düzeye ulaştırmışlardır. Geleneksel insan kavramı insanı "serbest ruh" olarak belirlemektedir. Bu "serbest ruh" vücuttan ayrı olarak ele alınmaktadır. Bu kavramın oluşturulduğu görüşe göre insan akılcı bir varlık olup, yaratıcı tarafından "ruh" ile donatılmıştır (Anderson, 1956). İnsan'ın doğası ile ilgili bir diğer görüş ise insan'ı "düzenli dinamik sistem" olarak ele almakta ve onu bir psikolojik kavram olarak incele-

mektedir (Anderson, 1956). Bu "düzenli dinamik sistem" bir enerji sistemi olarak ele alınarak bu sistemin işleyişi, geliştirilmesi açıklanmaktadır.

"Serbest ruh" olarak bireyi ele alan görüş eski çağlarda geliştirilen bir görüş olup, bireyin davranışlarının vücudun tepkilerinde açığa çıktığını, ancak "ruh, bilinç" ile kontrol edildiğini kabul etmektedir. Bu beden- "ruh, bilinç" ikileminde, bireyin "bilinci, ruhu" maddi kurallara ya da esaslara bağlı olmayıp, fiziksel dünyada benzeri olmayan tinsel (manevi) esaslara veya kurallara bağlı olmaktadır. Bireyin davranışlarını, "ruh, bilinç" çerçevesinde değiştirmesi tinsel güçlere ve kurallara bağlı olduğundan, eğitimin ve bireye götürülecek hizmetlerin de klasik hümanizmanın ön gördüğü biçimde belirlenmesi söz konusu olmaktadır. Bireyin zihinsel gereksinmelerinin karşılanması temel kabul edilmekte, fiziksel gereksinmeler farkedilmekle beraber bunların doyurulması önemsenmemektedir. Bir diğer deyişle, duygular rasyonelleştirilmekte, ussallaştırılmakta ve "ruhsal şeyler" olarak yükseltilmektedir (Anderson, 1956).

Bireyi, "düzenli dinamik sistem" olarak ele alan psikolojik görüş ise, bireyi bir bilimsel görüngü (fenomen) olarak ele almakta ve bilimsel belirlemenin sınırları içinde incelemektedir. Bu çerçevede psikoloji, insan davranışını açıklarken, temelde birbirlerine karşıt olan iki kavramı benimsemiş görünmektedir. Bunlar çağrışım ve alan sistemleri kavramlarıdır. Bu sistemler, davranış sistemleri olmakla beraber öğrenme sistemleri olarak da bilinmektedir. Bireyi "çağrışım sistemi" içinde ele alan kuramda, etki-tepki (E-T) davranış modeline göre birey bir "makina" olmaktadır. Bu çerçevede bireyin davranışlarının matematiksel olarak kestirilmesi beklenmektedir. Bu sistemde kapasite yönünden bireysel farklılıklar kabul edilmekle beraber bunlar sistem için ikinci derecede önemli olmaktadırlar.

Bireyi "alan sistemi" içinde ele alan kuram çerçevesinde ise, birey, diğer enerji sistemleri ile duyu organları yoluyla etkileşim içinde bulunan ve dinamik dengeyi sağlamaya çalışan bir enerji sistemi olarak görülmektedir (Anderson, 1956, Hall, 1957, Hilgard, 1956). Bu kurama göre birey bir "makina" olmayıp girdap, sabun köpüğü gibi bir "sistem"dir ve uyum sağlayabilen bir yaratık olarak bilişsel ve ileriyi görme, sezme, umma özelliklerine sahiptir. Bu özellikler, uyabilme, uyum sağlayabilme tepkileri göstermede önemlidir. Bireyin büyümesinin dinamiği, belirli bir zaman kesitindeki durumundan daha anlamlıdır. Özet olarak, bu kurama göre insan davranışının temel olgusu, bağdaştırılmış bilişsel uyum sağlayabilme özelliğidir. Bu kuramın temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Hall, 1957):

i) Davranış, meydana geldiği zamanda oluşan alanın bir işlevidir.

ii) Çözümleme, bütünü oluşturan parçalardan farklılaşan bütün halindeki durum ile başlar.

iii) "Alan", aynı anda oluşan ve karşılıklı olarak birbirine bağlı biçimde algılanan olguların tümüdür.

Bireyi "enerji sistemi" olarak ele alan bu görüşte, diğer bireylerle, alandaki başka enerji sistemleri ile etkileşim sağlayabilme olanakları, öğrenme ya da uyum sağlayabilme için koşul olmakta ve vurgu davranışsal üründen çok davranış gösterme süreci üzerinde bulunmaktadır. Bireyi böyle bir "enerji sistemi" biçiminde ele almada, bu sistemin biyolojik (fizyolojik), psikolojik boyutlarda oluştuğunu ve işlev ortaya koyduğunu, büyüdüğünü ve geliştiğini görmekteyiz. Biyolojik boyutta "enerji sistemi", bir organizma olup doğuştan getirdiği özellik ve yeterliliklerle canlılığını ve varlığını sürdürmektedir. Organizmanın duyu organları, alandaki diğer enerji sistemleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşim, organizmanın dinamik dengesini kurabilmesi açısından bir zorunluluk ve bir gereksinmedir. Bu etkileşim önce "enerji sistemi" için gerekli olan enerji kaynağını sağlamada ortaya çıkmaktadır. İnsan bireyi için başlangıçta etkileşim genellikle tek yönlü olup diğerlerinin **yardım** sağlanması ile başlamaktadır. Organizmanın bu düzeyde işlev göstermesi ve diğer sistemlerle alanda etkileşim kurması, "enerji sistemi"nin psikolojik ve sosyolojik boyutlarda da işlev göstermesini sağlamaktadır. "Enerji sistemi"nin organizma olarak biyolojik boyutunun yanı sıra psikolojik ve sosyolojik boyutlarda da işleve başlanmasını "organizmanın", "birey" haline dönüşmesi olarak görebiliriz.

Bireyi "enerji sistemi" olarak ele alan görüşün özelliklerinin, psikolojide öğrenmeyi, kişiliği inceleme çalışmalarında **görüngüsel benlik** (Phenomenal Self) diye anılan bir kavram haline getirildiğini görmekteyiz (Hall, 1957). Snygg ve Combs (1949), bireyin davranışlarını incelemede **görüngüsel alan** (Phenomenal Field) yaklaşımının başlatıcıları olmuşlardır. Bu psikologlara göre, bütün davranışlar, canlı organizmanın görüngüsel alanı tarafından belirlenmiş olup o alana uygundurlar. Görüngüsel alan organizmanın, hareket halinde iken farkında olduğu yaşantıların toplamını içerir. Farkında olduğu yaşantılar daha yüksek veya basit bilinç düzeylerinde bulunabilirler. Ancak hiçbir zaman tümü ile bilinç dışı olamaz. Hall'a (1957) göre, Snygg ve Combs, davranışın nedeninin olduğunu ve bireyin düşünce ve duygularının onun ne yapacağını belirlediğini ileri sürmektedirler. Bu kurama göre, görüngüsel benlik, görüngüsel alanda farklılaştırılmaktadır. Bu farklılaşma yukarda değinildiği gibi organizmanın, biyolojik boyuttaki enerji sisteminin, birey haline dönüşmesi işlevi ile açıklanabilmektedir.

Bireyi enerji sistemi olarak ele alan görüş ile, bireyi görüngüsel alanda ve görüngüsel benlik olarak inceleyen görüş, Rehberlik anlayışını ve sürecini büyük ölçüde etkilemiş ve bilinçlendirmiştir. Örneğin, yaygın bir kabul gören Rogers'in "Danışanın Merkez Olduğu" adlı kuramının Psikolojik Danışma ve Rehberlikte uygulanması büyük ölçüde bu görüş ve yaklaşımla bağdaşmaktadır.

1.5. Bireyin Gelişmesi

Bireyin gelişmesine ilişkin olarak belirlenen temel husus, bireyin gelişmesinin bütünlüğüdür. Yani, bireyin fizyolojik büyümesi ve gelişmesi onun kişilik gelişmesinden ayrı olarak sürdürülmez ve ilerlemez. Bireyin yaşamının çeşitli özellikleri arasında **değişmez** bir etkileşim vardır. Bireyin gelişmesi konusunu

ele aldığımızda, **büyüme** ve **gelişme** terimlerini kullanmak gerekmektedir. Bu iki terimin eşanlamda kullanılmasına rastlandığı gibi farklı anlamlarda da kullanıldığını görmekteyiz. Bu bakımdan, bu terimleri hangi biçim ve anlamda kullanacağımızı belirlemek yararlı olacaktır. Gelişme, tüm organizmadaki değişikliklerin perspektifi, büyüme ise belirli bir aşamada veya belli bir görüntüdeki (taraftaki) değişme olarak benimsenmektedir. Ancak burada, herhangi bir görüntüdeki değişmenin, yani büyümenin, organizmanın tümünde meydana gelen diğer değişmelerle de ilgili olduğunu unutmamak gerekir.

Birey, kalıtımın, çevrenin ve benlik etmenlerinin ürünüdür. Kalıtım, bireyin doğumunda getirdiği doğal özellikleri içerir ve organizmanın temel doğal yapısını kontrol altında tutar. Kalıtımın taşıyıcıları genlerdir ve onlar belirli bir biçimde işlev gösterirler. Biyolojik kalıtımın, bilindiği kadarıyla, genel özellikleri şunlardır:

i) Olgunlaşma kalıbı bütün bireyler için genellikle aynı olup, bir çok kalıtım özellikleri ortaktır.

ii) Hernekadar bir çok insan özellikleri biyolojik olarak kalıtım ile getirilmişse de diğer bazı özellikler çevrenin etkisi ile gelişmiştir.

iii) Yeni organizmanın kendisine özgü karakteristikleri döllenmiş hücredeki çeşitli gen konbinasyonlarının sonucudur.

iv) Bireyin kalıtım yolu ile kazandıklarının toplamında anne ve baba soyunun katkıları yarı yarıya olarak görülür.

v) Bazı genler diğerlerinden daha başat olurlar.

Bireyin gelişmesinde önemli olan diğer etmen çevredir. Aile atmosferi, çocuk yetiştirme yöntemleri, kardeşler arası ilişkiler ile tüm toplumsal çevre ve sosyo-ekonomik etmenler çevreyi oluşturur. Çevre ve onun uyarıcılarının organizmanın var olduğu andan itibaren, ona etkide bulunduğu bir gerçektir. Doğumdan önce bile organizmanın çevresi onu etkilemektedir. Başlangıçta organizma, göresel olarak pasiftir ve bu halini, çevrenin uyarıcılarının diğer bireylerin etkilerinin daha belirgin hale gelmesine kadar sürdürür. Genel bir görüş olarak doğumda çocuğun toplumsal veya toplumsal olmayan bir varlık olarak nitelendirilemiyeceği söylenmektedir. Doğumdan sonra çocuğun toplumsal etkileme göstermeğe ve toplumsal uyarılardan etkilenmeğe yeteneği olduğu görülür. İnsan yavrusunun doğumundan sonra bir süre yetersiz olması, gereksinmelerini doyurmak için başkalarına bağımlılığını doğurur.

Çocuğun kendisini, başkalarını, toplumu ve çevreyi algılaması ve geliştirdiği algıları ile yaşantılarının tümü, benlik etmenini oluşturur. Benlik, bireyin duygularını, görüşlerini, değerlerini ve tutumlarını içerir. Benlik, bireyin kendi yaşantılarına ve yaşamına ve yaşama kendine özgü bir biçimde yaklaşmasına ilişkin bireysel yorumunu da belirler. Bu bakımdan, benlik etmeni, bireyin kendine özgü bir biçimde yaşam oluşturmasına ilişkin bireysel yorum ve eylemini

de belirler. Bunun içindir ki, benlik etmeni, bireyin kendine özgü oluşunu anlamada anahtar haline gelmektedir. Benlik etmenini, daha önce değinilen görüngüsel alan kavramı içinde incelediğimizde, her çocuğun kendi görüngüsel alanında var olduğunu ve çocuğun gerçeğinin ona özgü belirli yaşam uzayı olduğunu görmekteyiz (Dinkmeyer, 1970). Daha önce de belirtildiği gibi çocuğun görüngüsel alanı, onun belirli bir zaman kesitinde ve yerde kendine özgü ve kendisiyle birlikte algıladığı nesnelerin tümü olarak kabul edilmektedir. Düşler ve imgeler bu alana girmektedir. Ancak, çocuk tarafından algılanmayan nesneler bu alan içinde görünmemektedir.

Benlik, birey oluşun merkezi olup, kendi kendini enerjileyen, harekete geçiren bir varlıktır. Birey çevresine ulaşıp etrafındaki gerçek ile ilişki kurup bunu sürdürdükçe büyür ve gelişir. Çevresine ulaşma çabası, büyümenin temel bir bütünleyicisi olup, bireye özgü bir süreç niteliğinde kendi kendini enerjileme biçiminde değerlendirilmektedir (Dinkmeyer, 1970). Kendi kendini enerjileme süreci, bireyin kendisini ve çevresini denemesi, süreci olarak da ele alınabilir. Bu bakımdan, bireyin davranışını kendi algılamasına göre anlamak gerekmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri çerçevesinde bireye yardım etmede bu gelişim özelliği önemli rol oynamaktadır. Bireyin davranışını anlamak, davranışlarını değiştirmek veya değiştirmede yardımcı olmak için, bireyin kendine has mantığını, algılama alanını ve kişisel görüşünü bilebilmek çok önemlidir. Bir diğer deyişle, bireyin, çocuğun dünyasını onun gözü ile görmek, onun kulakları ile işitmek ve anlamak gerekmektedir. Böylece onun yönlenmesine yardım edebiliriz.

Bireyin gelişmesi konusunda yukarda değinilen hususları, gelişim ilkelerini ele almak suretiyle tamamlamak yararlı olacaktır. Gelişimin ilkeleri, biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutlarda uzun uzun tartışılması gereken geniş bir alana yayılmaktadır. Ancak, burada gelişimin ilkeleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, yönlenme ve eğitim açılarından genel hatları ile ele alınacaktır. Bu çerçevede gelişim ilkelerini ele alan genellikle gelişim ve büyüme terimlerini ayrı anlamlarda kullanmamaktadırlar. Örneğin Gelişimsel Rehberlik yaklaşımında gelişim konusunun ele alınmasında üzerinde durulan gelişim ilkeleri özetle şunlar olmaktadır (Dinkmeyer, 1970):

i) Büyüme örüntülenmiştir, kalıplanmıştır.

Her çocuk kendisine özgü gelişme kalıbına ve kendine özgü büyüme hızına sahiptir.

ii) Büyüme ardışıktır.

Büyüme her zaman ardışık bir düzen gösterir. Büyümenin ardışık düzeninin anlamlılığı, sapmaların büyüme güçlüklerine ipucu olmasında ortaya çıkar.

iii) Gelişme hızı değişir.

Bireyin gelişme hızı hiç bir zaman düzgün değildir. Cinsler arasında gelişme hızı farklılık gösterir. Kız çocuklar erkek çocuklara oranla ergenlik öncesi büyüme düzeyine (erinlik) daha önce girerler ve daha hızlı büyürler. Gelişme

hızı çocuğun okuldaki istekleri ve görevleri yerine getirmesindeki işlevini etkiler.

iv) Gelişim kalıbı geniş bireysel farklılıklar gösterir.

v) Gelişim, organizma ile onun çevresinin etkilerinin ürünüdür.

vi) Organizma, büyüme ve gelişmesinde, Homeostasis denilen denge düzeyini sürdürmeğe eğilim gösterir.

Bireyin biyolojik yapısı, vücudu, değişmez bir içrel çevreyi korumaya, sürdürmeğe eğilim gösterir, bunun sonucu belirlenen denge bir çok vücut işlevini ayarlar.

vii) Olgunlaşma (hazır olma), belirli tipteki öğrenmelerin ön koşuludur.

Bireyin çeşitli tipteki öğrenmeleri için belirli derecedeki olgunlaşması önkoşuldur. Deneme, pratik yapma, yönelme ve öğrenme sürecindeki yönermeler ve öğretme ancak birey bunlara hazır olduğu zaman etkili olabilir. Bireyin, insan olarak olgunlaşma hızını dikkate almayan çevresel baskılar, yöneltme bireyde direnme, düşkırıklığı ve kişilik rahatsızlıkları doğurur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerinin bu gelişim ilkeleriyle bütünleşmesi ve yönelmeye olanak sağlaması gereklidir.

1.6. Bireyin Gereksinmeleri

Organizmada içrel çevrenin ve durumun değişmezliği fizyolojide "Homeostasis" kavramı ile belirlenmektedir. Organizmadaki beden ısısının, gerekli oksijenin, suyun, kandaki şeker oranının ve buna benzer hususların belli sınırlar ve düzen içinde tutulması gerekir. Bu hususlarda, canlılığı kaybetmeden çok az değişmeler olabilir. Genel olarak, "Homeostasis" organizmada yaşamı sürdürmek için en uygun koşulların kendiliğinden sağlanmasını da belirler. Homeostasis'in yani denge düzeyinin bozulması bir gereksinme olarak ortaya çıkar ve bu organizmada biyolojik nitelikte bir gerginlik yaratır. Bu bakımdan gereksinmenin giderilmesi, doyurulması şarttır. Bunun için organizma doyum sağlayacak yönelimlerde ve davranışlarda bulunur.

Organizmanın temelde iki önemli gereksinmesi vardır ve bunların doyurularak dinamik dengenin sürdürülmesi ve geliştirilmesi söz konusudur. Bu gereksinmeler şunlardır:

a. Organizmanın canlılığını, var oluşunu sürdürme gereksinmesi.

b. Organizmanın canlılığını sürdürürken belirli kapasite içinde büyüme ve gelişme gereksinmesi.

Bir çok kimse bu gereksinmelerin, gereksinme olmaktan çok birer zorunluk ve doğal gerek olduğunu söylemektedir. Bunları gereksinme olarak ele alışı-

mızın nedeni, **gereksinme**'yi tepki gerektiren bir durum olarak kabul edişimizdir. Genellikle psikologlar gereksinme, dürtü kavramlarının tanımlarında aynı görüşe bağlı kalmazlar. Bir çoklarına göre **gereksinme** (need) kavramı temelde fizyolojik bir durumu belirlemektedir ve genellikle bir eksikliği, gerginliği veya yoksunluğu ifade etmekle beraber zaman zaman bir fazlalığı da, enerji fazlalığını da, içermektedir. Gereksinme bu özelliğinden ötürü organizmanın söz konusu durumu düzeltmesi, dengelenmesi için organizmayı harekete geçirmektedir. Gereksinmeyi organizmanın bir durumu, **dürtü**'yü ise gereksinmeyi gideren bir hareket, davranış olarak belirlersek, dürtüsüz gereksinmeden, gereksinmesiz dürtüden söz edebiliriz (Philip, 1958). Örneğin, bir fare fizyolojik bir gereksinme ortaya koyuncaya kadar Vitamin A yoksunluğu içinde olabilir. Bu fareye yiyecekler açısından seçme olanağı sağlandığında Vitamin A'yı içeren yiyeceği seçmeyebilir. Burada gereksinmenin dürtüsüz hali söz konusu olmaktadır. Bir köpek, sahibinin kendisini okşaması düstüsünü geliştirebilir. Burada dürtü'nün, fizyolojik bir gereksinmesi söz konusu değildir.

Gereksinme ve dürtü kavramlarının yanı sıra bireyin davranışlarını incelemede kullanılan bir diğer psikolojik kavram da **güdü** (motive) kavramıdır. Güdü, bireyin gereksinmelerini gidermek için belli bir yönde harekete geçmesi, etkinliklerde bulunması eğilimi olarak açıklanmaktadır. Güdüler yönelmelere ve davranışlara yol açmaktadır, davranışlar sağlamaktadır. Bireyin davranışlarını ve öğrenmesini inceleme ve anlama konusunda; gereksinme, onu izleyen dürtü ve sonra güdü ve davranışı sıra ile ele alan yaklaşım yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu çerçevede sözü edilen kavramların (gereksinme, dürtü, güdü) belirlediği organizmaya özgü, birey içi oluşumların bütünü **güdülenme durumu**'nu ortaya koyar. Organizmanın, bireyin güdülenme durumunda, canlı varlık olarak etkinliğinin arttığı ve davranışlarının yönlendirilmiş olduğu görülür.

Bireyin gereksinmelerini biyolojik, psikolojik ve sosyolojik gelişim boyutunda ele almak ve gruplandırmak olanağı vardır. Bununla beraber gereksinmeleri birinci derecede (birincil, temel) gereksinmeler yani fizyolojik gereksinmeler ve ikinci derecede (ikincil) gereksinmeler olarak iki ana gruba ayırarak ele alanları da görmekteyiz. Bu tip ikili gruplanmanın kalıtımdan, doğuştan getirilen gereksinmeler ve sonradan kazanılan, öğrenilmiş gereksinmeler olarak isimlendirilmesine de rastlanmaktadır. Biyolojik boyutta düşünülebilecek, fizyolojik özelliği belirgin, beden dokusunun canlılığı için geçerli olan gereksinmeler evrenseldir. Bunlar, oksijen eksikliği, açlık, susuzluk, dinlenme, uyuma, cinsiyet, beden ısısını dengede tutma, etkinlikte bulunma gibi gereksinmelerdir.

Toplumsal boyuttaki gereksinmeler ise organizmanın toplumsal varlık, birey haline gelişi ile kazanılanlardır. Bu boyuttaki gereksinmeler ile psikolojik boyuttaki gereksinmeleri birbirlerinden kesin olarak ayırt etmek zaman zaman güç olmaktadır. Bu bakımdan, bireyin benliğini geliştirmesi, gerçekleştirmesi, koruması ve savunmasında diğer bireylerle etkileşiminde ortaya çıkan, kazanılan ve öğrenilen gereksinmeleri toplumsal gereksinmeler olarak isimlendirmek yararlı olmaktadır. Bu gereksinmelerden bazıları şunlardır: Güvenlik gereksinmesi, gruba katılma gereksinmesi, özerklik, özgürlük gereksinmesi, saygınlık kazanma, başarılı olma gereksinmesi, öğrenme gereksinmesi.

Biyolojik boyuttaki evrensel, tensel gereksinmelerle, toplumsal boyuttaki gereksinmeler birbiriyle çok yakından ilişkilidirler. Genellikle toplumsal gereksinmeler ilk hızlarını, oluşumlarını temel gereksinmelerden alırlar ve yaşantılar sonucu meydana gelirler. Biyolojik ve psikolojik yaşamın ilişkilerini inceleyen Sinnott (1961), insanların kendi kendilerini ayarlayan davranışlar gösterdiğini ve eğer kendi kendini ayarlayan davranış (gereksinme) bireyin belirlediği, oluşturduğu hedefler ile uygunluk gösterirse bunun anlamlı ve amaca yönelik olduğunu ileri sürmektedir.

Bireyin gelişmesini ve davranışlarını incelemede etkili olan ve yukarıda ana çizgileriyle tartışılan gereksinme yaklaşımı, kuramı, bireyin daha etkili bireyler arası ilişkilere doğru yönelmesi açısından onu anlamada bize yardımcı olmaktadır. Gereksinme kuramına göre bireyin, çocuğun gelişmesinde ve yaşamını sürdürmesinde, psikolojik dengeyi oluşturması ve koruması ancak gereksinmelerinin doyumu ile sağlanmaktadır. Bu bakımdan, çocuğun gelişmesine yardım edici hizmetleri içeren Rehberlik yaklaşımında çoğunun gereksinmelerini ve yönelimlerini dikkate almak gereği açıktır. Bir diğer deyişle çocuğun davranışlarının nedenlerini kavramak, ve bu kavramayı ona ulaştırmak, çocuğu daha iyi anlamamıza ve onun da kendisini anlamasına yardımcı olur. Bundan dolayı çocuğun temel gereksinmelerine değinmek yarar sağlayacaktır. Çocuğun temel gereksinmelerini belirlemede, isimlendirmede, farklı yaklaşımlar ve farklı listeler görmek doğaldır. Biz burada Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri açısından en anlamlı olduğu kabul edilen, Gelişimsel Rehberlik çalışmalarında yer alan gereksinme listesini belirtmekteyiz.

Çocuğun temel gereksinmeleri şunlardır (Dinkmeyer, 1970):

a. Sevilme ve koşulsuz kabul edilme gereksinmesi.

b. Güven gereksinmesi. (Tehlikeden, tehditten uzak olma, korkusuz olma).

c. Bir grubun öğesi, üyesi olma, gruba katılma gereksinmesi, özdeşleşme ve kabullenilme gereksinmesi.

d. Tanınmak, anlaşılmak gereksinmesi, onay, beğeni kazanma, anlamlı oluşunu ve işlev gösterdiği biçimde kabul edilişini hissetme gereksinmesi.

e. Bağımsız olma, sorumluluk alma ve seçimler, tercihler yapma, yönelme gereksinmesi.

Görüldüğü gibi bu gereksinmeler temelde toplumsal gereksinmeler olup bireyin, psikolojik ve sosyolojik boyutta işlev göstermesi ile ilgilidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri konusunda bireyin gereksinmelerini ve bunlarla ilgili davranış biçimlerini, alışkanlık sistemlerini içeren **gelişim ödevlerini** ayrıca ilerdeki konularda ayrıntıları ile tartışacağız.

1.7. Bireyi Tanıma

Bireye yardımı öngören bütün uğraşıların temelinde bireyi tanımanın gereği yatmaktadır. Kuşkusuz, bireyi tanımadan ona yapılacak yardımlar anlamlı ve

etkili olmayacaktır. Bireyi tanımak, onun kimliğini veya görünüşüne ilişkin özelliklerini bilmek, saptamak değildir. Bireyi tanımak genellikle, onu biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutta gelişen ve kendine özgü özellikleri ve gereksinmeleri olan bir varlık olarak anlamayı ve onun davranışlarını belirli durumlarda ve sınırlılıkla kestirebilmeyi kapsar. Bireyi tanıma işlemleri bireyin davranışlarını etkileyen temel etmenleri ele almak durumundadır. Bu bakımdan, bireyin organizma olarak bir çevreye, ortama doğmuş olduğunu, bu çevrede, ortamda büyüyüp, geliştiğini ve çevresi ile etkileşim sonucu bir benlik ve dinamik kişilik ortaya koyduğunu ve yönelimler gösterdiğini bilmek durumundayız.

Bireyi bilimsel açıdan tanıma kolay bir işlem değildir. Tarih boyunca bireyi tanıma ile ilgili uğraşılar belirli özellikler ortaya koymaktadır. En belirgin özellik bu tanıma işleminin sürekli olmasıdır. bireyin, doğasına egemen olduğu sanısına kapıldığı zamanlarda kendisini tanıma işleminin önemini göresel olarak kaybetmiş olduğunu göstermekteyiz. Örneğin bilimin gelişmesi, teknolojinin büyük aşamalarda ve sıçramalarda bulunması, insanların uğraşılarının büyük kısmını bireyin çevresine ve onun geliştirilmesine yöneltmiştir. Bu durum ise, gelişen çevresinde bireyin yalnız ve zaman zaman yetersiz kalmasına yol açmış, bireyin gelişmesini engellemiş ve mutluluğunu sağlayamamıştır. Bireyin, çevresinin ve gelişen teknolojinin, bir uydusu haline geldiğini ileri süren görüşler bu durumun çarpıcı bir biçimde değerlendirilmesi gereğini ortaya koymaktadırlar.

Bireyin tanınması ve önemle ele alınması konusunda fizik alanında eğitim görmüş bir matematikçi olan ve ömrünün ortalarında yaşam bilimlerine yönelmiş bulunan Bronowski'nin görüşleri ilginçtir. Bronowski "İnsanın Yücelişi" adlı eserini bir televizyon programı haline getirme girişiminin ön sözünde şöyle demektedir (Bronowski, 1975, s.13, 14, 19, 56).

"Son yirmi yıldır, bilimin özünde büyük bir değişiklik olmuştur: dikkat özeği, fiziksel bilimlerden, yaşam bilimlerine kaymıştır. Sonuç olarak da, bilim git gide bireyin, kişinin, incelenmesine yönelmiştir... Üzerinde durulması gereken bir gerçek de, genel olarak bilginin, ayrıntı olarak da bilimin, soyut değil, insan tarafından geliştirilen düşüncelerden oluştuğudur, tâ başlangıçtan bu yana, bilimin modern hatta yaratıcısına özgü garip modellerine dek, bu böyledir. Onun için, doğanın kapısını açıp özünü gösteren temel anlamların, en eski, en basit kültürlerde, insanın kendine özgü temel duygu ve yeteneklerinden doğduğu açık seçik belirtilmelidir.

...bilimin git gide giriftleşen gelişmelerinin de aynı biçimde insancıl olduğu gösterilmelidir; buluşları yapan kupkuru uslar değil, insanlardır, buluşlar bu yüzden canlıdır, kişilik yüklüdür... insan biyolojisindeki son bulgular, bilimsel düşünceye yepyeni bir yön vermiş, düşünleri genelden bireye kaydırmış ve bunu, Rönesans'ın doğal dünyaya kapıyı açışından buyana, ilk kez başarmıştır.

...insanlar hayvanlardan ayrıcalı olarak birçok yetenekleriyle yeryüzüne uymaz, yeryüzünü biçimlendirir.

Sadece insana özgü olan nice yetenekler vardır, ama hepsinin en önemlisi, bilginin üretiği kök ise, gördüğümüz ve görmediğimiz verilerden sonuçlara varabilmek, düşüncelerimizi gerek yer, gerekse, zaman içinde yaygınlaştırabilmek, kendimizi hem geçmişin içinde hem de geleceğin basamaklarında görebilmektir."

Birey, içine doğduğu çevreyi biçimlendirmenin yanısıra bu biçimlendirdiği çevreye uyum gösterme durumunda kalmaktadır. Bu bakımdan, bireyi çevresini yaratmasında ve ona uyumunda tanımak, anlamak durumundayız. Bireyin ilk karşılaştığı çevre toplumsal yaşamın temel ünitesi olan ailedir. Bunu örgütlenmiş bir çevre olarak okul izlemektedir. Bireyin bu iki temel çevre ünitesinde, aile ve okulda, anlaşılması, kabul edilmesi ve büyümesine, gelişmesine yardımcı olunması ancak onu tanımak ile gerçekleştirilebilinir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri ve onun içinde yer alacak her türlü işlev bireyin tanınması ölçüsünde anlamlı olmaktadır. Bireyi tanımada en önemli husus, bireyin tek başına bir varlık olmadığı, belli bir çevre içinde veya ortamda birey olduğu ve çevresi ile etkileştiğidir.

Bireyi tanımada onun hakkında bilgiler toplamak ve bu bilgileri sistemli bir biçimde değerlendirmek gerekmektedir, Birey ile ilgili bilgilerin farklı kaynaklardan toplanılması ve bunların sentez edilmesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri açısından, sistematik ve bilimsel bir yaklaşımı geliştirmekle sağlanabilir.

Bilimsel bir yaklaşıma dayalı olmayan bilgi toplama işlemleri, bireyi tanıma açısından, bireyin kimliğini belirleyebilir, ama onun benliğini ve benlik-çevre ilişkilerinin durumunu ortaya koymaz. Rehberlik uygulamalarında bireyi tanıma, bireyin gelişmesine yardımcı olma amacı çerçevesinde biçimlendirilmek durumundadır. Rehberlikte bireyi tanımak amacıyla sistematik olarak toplanacak bilgilerin kaynakları üç grupta birleştirilmektedir. Bu bilgi kaynakları: Bireyin kendisi, bireyin akranları ile diğer bireyler ve çevresel durumlardır (Gutsch, Alcorn, 1970). Bu kaynaklardan çeşitli teknikler ve psikolojik ölçme araçlarıyla bilgiler toplamak mümkündür. Bireyi tanımak ile ilgili bu ön açıklamayı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmada bireyi tanımanın (anlamak, davranışlarını kestirmek ve ona yardımcı olmak) onun büyümesi, gelişmesi yönünde ve bireyi kendisine tanıtmak anlamında olması gerektiğini özet olarak vurgulayarak tamamlamak yararlı olacaktır.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. ANDERSON, G. LESTER, "Theories of Behavior and Some Curriculum Issues", **Readings In Educational Psychology** (Eds. Lester D. Crow ve A. Crow) Littlefield, Adams Com., Ames Iowa, 1956.

2. BRONOWSKI, J., **İnsanın Yücelişi,** (Çev. F. Ofluoğlu) Milliyet, Büyük Yapıtlar Dizisi I, İstanbul, 1975.

3. CROW D. LESTER A. CROW, **An Outline of General Psychology,** Littlefield, Adams Com., Ames, Iowa, 1958.

4. DINKMEYER, DON ve E. CALDWELL, **Developmental Counseling And Guidance: A Comprehensive School Approach,** Mc Graw-Hill Book Com., New York, 1970.

5. HALL, S. CALDWIN ve GARDNER LINDSEY, **Theories of Personality,** John Wiley Sons, Inc. New York, 1957.

6. HILGART R. ERNEST, **Theories of Learning,** (Sec. Ed.) Appleton Century, Croffs, Inc. New York, 1956.

7. HILL, E. GEORGE, **Management and Employement of Guidance,** (Sec. Ed.) Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J., 1974.

8. GUTSCH, KENNETH V. ve J. D. ALCORN, **Guidance In Action: Ideas and Innovations For School Counselors,** Parker Publishing Co. Inc., West Nyack, N.Y., 1970.

9. PHILIP, HARRIMAN, **Modern Psychology,** Littlefield, Adams Com., Ames, Iowa, 1958.

10. SINNOTT, E., **Cell and Psyche: The Biology of Purpose,** Harper and Row, New York, 1961.

11. SNYGG, D. ve A. W. COMBS, **Individual Behavior,** Harper, New York, 1949.

12. WEINBERG, CARL, **Social Foundation of Educational Guidance,** The Free Press, New York, 1969.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

BAYMUR, FERİHA. **Genel Psikoloji,** İnkilâp ve Aka Basımevi, İstanbul, 1976.

Psikoloji disiplinine genel bir giriş yapılarak, Psikolojideki konuların tanıtıldığı bu yapıtın özellikle İnsan'ın Gelişmesi, Davranışının Kaynakları: Güdüler, Öğrenme, Kişi ve Toplum başlıklarıyla belirlenmiş olan bölümlerinde Birey kavramına ilişkin temel ve genel bilgileri bulmaktayız. Bireyin gereksinmeleri ve bireyi tanıma konularının anlaşılmasına yardımı olacak bilgi ve açıklamaları sağlaması yönünden, bu yayının incelenmesi yararlı olur.

ERTÜRK, SELÂHATTİN, **Eğitimde "Program" Geliştirme,** Yelkentepe Yayınları: 4, Cihan Matbaası, Ankara, 1975.

İnsanı doğa vergisi, kültür vergisi ve gizil nitelikleri çerçevesinde inceleyen eğitim ve kültürlemeyi açıklayan bu eserde eğitimin mahiyetine ve çeşitli anlamlarına ilişkin görüşler eğitimde rehberliğin yerini belirlemeye ışık tutacak bir durum ortaya koymaktadır. Ayrıca bu yapıttaki eğitim, öğrenme ve yaşantı, gibi kavramların açıklanmasına ilişkin tartışmaları incelemek yararlı olur.

ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi,** (Çeşitli Değişkenlere Göre Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi Sorunları Araştırması) A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları No:38, Ankara, 1974.

Memleketimizde lise düzeyindeki Sosyal Bilimler Öğretiminin ortaya koyduğu durumu değişkenlere göre saptamayı ve açıklamayı amaç edinen bu kapsamlı araştırmanın öneminin tartışıldığı 1. Bölümünde Eğitim kavramına ilişkin olan açıklamalar yarar sağlayabilecek niteliktedir. Çağımızda eğitim uygulamalarında beklenilenler ve eğitim uygulamalarında değişiklikleri zorlayan belli başlı etmenlere ilişkin açıklamalar eğitimde rehberlik uygulamalarının yerini belirlemek ve anlamak bakımlarından önemli olmaktadır.

ÜLKÜ, SİRÂL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının "Yöneltme" açısının Etkililiğinin Araştırılması,** Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, 1976.

İnsangücü, toplumsal kalkınma ve eğitim ilişkileri kavramlarını açıkladıktan sonra çağdaş eğitimin temel yaklaşımının tartışıldığı çalışmada özellikle, toplumsal değişmeler ile eğitimdeki yenileşme hareketlerine yer verilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada eğitimin bir sistem olarak toplumdaki yeri ve eğitim sistemi içinde rehberlik etkinliklerinin anlamı ve önemi açık bir biçimde ortaya konulmaktadır.

VARIŞ, FATMA, **Eğitimde Program Geliştirme** "Teori ve Teknikleri", (Genişletilmiş İkinci Baskı), A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No:53, Ankara, 1976.

Bu kitapta, özellikle eğitim kavramına ilişkin tartışmalara ve öğretim kavramına ilişkin açıklamalara yer verilerek, eğitim programları ile rehberlik programlarının ilişkisine değinilmektedir. Ayrıca bu yapıtın 1. ve 2. bölümlerinde çocuk'un incelenmesinin eğitim'de program geliştirme işleminde önemli bir boyut oluşu; çocuğun büyümesi, gelişmesi, toplumsallaşması, ayrıca eğitim program ve uygulamalarının toplumun kültürü ile ilişkileri gibi konu ve sorunlarda Öğrenci Kişilik Hizmetleri ve Bireyin Gelişmesi ve Tanınmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2. ÖĞRENEN OLARAK BİREY, ONA GÖTÜRÜLECEK HİZMETLER VE REHBERLİK

2.1. Öğrenen Olarak Öğrenci ve Rehberlik

Bireyin yaşamı süresince, benlik-çevre ilişkileri düzeyinde, bir "öğrenen-öğrenci" olduğu genellemesi yapılabilir. Çağdaş bilimsel bulgular, bireyi "öğretilen" bir varlık olmaktan çok "öğrenen" ve öğrenme sürecinde etkin olan bir varlık olarak ortaya koymaktadır. Düzenli bir öğretme-öğrenme süreci, örgütlenmiş eğitim uygulamalarında en belirgin bir biçimde ele alınarak incelenmekte ve gerçekleştirilmektedir. Rehberlik ise, bu örgütlenmiş eğitim uygulamalarının, bireyi "öğreneni" vurgulayan parçasıdır (Gutsch ve Alcorn, 1970). Bireyi "öğrenen" olarak ele alan eğitim çabalarının merkezinde öğrenme gereksinmesine, öğrenme için yetiklik, yetenek ve güdülere sahip olan "öğrenci"nin bulunması doğaldır. Bu da öğretilenin, öğretim metodunun, öğretenin ancak "öğrenen" ile bağdaştığı, uyuştuğu ölçüde ve düzeyde anlamlı ve yararlı olacağını ortaya koyar.

Eğitim uygulamalarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma, düzeltici ve sağaltıcı (iyileştirici) özellikleri ve işlevleri yanı sıra, her bireyin öğrenim ve kişisel gelişmesi için fırsat ve olanaklarını kullanılmasında ve değerlendirilmesinde ve bireyin yönlenmesinde yardımcı olmak durumundadır. bu çerçevede, özel bir sorun ortaya koymayan, genellikle eğitim-öğretim ortamında sürekli olarak az ilgi gören "orta düzeyde" çocuk ile Rehberliğin bir "öğrenen" olarak ilgilenmesi beklenmektedir. Bu tip bir ilgilenme özelleştirilmiş bir sağaltma hizmeti olmamakta, ancak eğitim sürecinin bir parçası, bütünleyicisi olmaktadır. Bu tip ilgilenme bireye, çocuğa bir "öğrenen" olarak deneyimler kazanarak yönlenmesine yardımı içermektedir. Bunun içindir ki, Rehberlik yaklaşımı ve anlayışı, tüm eğitim ve okul sisteminde esas alınarak, yönetim felsefesini, öğreticilerin çalışmalarını ve çocuğun günlük öğrenme yaşantılarını etkilemek durumundadır (Dinkmeyer, 1970).

Rehberlikte bireyi "öğrenen" olarak ele alma son yıllarda üzerinde durulan ve geliştirilen bir yaklaşım olmaktadır. Örneğin Hill'in (1974), konuyu ele alışında ve Rehberliğin genel çerçevesini belirlemesinde **rehberlik öğrenileri** (Rehberlikte öğrenilenler) "Guidance learnings" kavramı temel olmaktadır. Rehberlik, öğrenmesi için özel yönlendirme ve destekleme hizmetleri olarak düşünülmektedir. Rehberlik öğrenileri, Rehberliğin öğreteceği konuları içeren bir kavram değildir. Bu kavramda, öğreniler, birey için sorumlu bir özgürlüğün üzerine bina edilebileceği temelleri oluşturmaktadır. Bu anlayış içinde **rehber-**

lik öğrenileri, eğitim kurumlarında Rehberlik uygulamalarında yetkililerin üzerine ısrarla ve sürekli olarak durdukları, geliştirdikleri ve çocukların yönelimlerine ve ulaşmalarına yardım ettikleri durumlar ve amaçlardır. Bunları ve dayandıkları gereksinmeleri şöyle özetleyebiliriz (Hill, 1974):

i) Her çocuk kendi anlayışı ve bu anlayış çerçevesinde kabul ettiği sorumluluk içinde olgunlaşmaya ve büyümeye gereksinme duyar.

Eğer çocuk okuldaki öğrenmesinde başarısızlığı yaşarsa kendisini çok erken olarak "başarısız öğrenci" olarak görebilir ve "bu tip şeyler benim için değil, bunlar bana göre değil" kararları ile eğitime olumsuz bir değer tepkisi gösterebilir. Yanlış ve eksik yönelmeler yaşayabilir.

ii) Her çocuk eğitim dünyası ve iş dünyası hakkındaki anlayışı içinde olgunlaşma ve bu anlayışı içinde eğitim ve iş ilişkileri çerçevesinde anlamlı, bağdaşır seçimler yapma gereksinmesi duyar. Yönelme gereksinmesi.

Eğitim programı ve derslerle ilgili daha açık tercih ve seçimlerin, öğrenme deneyimlerinin çocuğun gelişmesine bağlanması, dayandırılması sağlanmak durumundadır.

iii) Her çocuk, kendi sorunlarını çözmek ve kendi kararlarını kendi yetenekleri içinde vermek için olgunlaşma gereksinmesi duyar.

Bir gencin kendi sorunlarını bir genç olarak çözmesinde, nasıl karar verileceği, nasıl problem çözüleceği konusunda çocukluğunda kazandığı öğrenme deneyimleri var ise, akıllı kararlar verebilmektedir.

iv) Her çocuk ahlâkî değer hükümlerine ait duyguları açısından da olgunlaşma gereksinmesini duyar.Vicdan duygusu, başkalarına karşı duyarlı olabilme bununla ilgilidir. Bu konuya "karakter eğitimi" de denilmektedir.

v) Her çocuk, insan doğasını, insan ilişkilerini kişisel ve toplumsal uyum yönlerinde anlayarak olgunlaşmak gereksinmesini duyar.

Görüldüğü gibi bu öğreniler daha önce değinilen gereksinme kuramı ile yakından ilişkilidir. Ayrıca bu öğreniler ilerde ele alınacak olan **gelişme ödevleri** kavramı ile de tutarlık göstermektedirler.

Rehberlik yaklaşımında bireyi "öğrenen" olarak vurgulayan Blocher (Blocher, Dustin ve Dugan, 1971), bunu, Rehberliği bir sistem olarak belirleyerek açıklamaktadır. Rehberlik işlevi, herhangibir karmaşık sistemde -bu mekanik, toplumsal, elektronik bir sistem olabilir- bir elamanı temsil eder ve bir eleman sistemin akıllı veya kendini kontrol edici biçimde işlemesine yol açar. Dolayısiyle, sistemin bu şekilde işlemesinde sistemin özü; sistemin alma, çözümleme, geriye bildirme (feedback) tepkide bulunma, bir diğer deyişle çevreden ilgili uyarıcıları, bilgileri alma ve işleme kapasitesidir. Genellikle organizmanın bu alma kapasitesine, zekâ denilmekte olup, yeni davranışlar oluşturmak için işle-

yen değişme süreçlerine de öğrenme ismi verilmektedir. Bu çerçevede Rehberlik bireye nasıl öğrenileceğini öğrenmesinde etkili bir biçimde yardım eder. Bu yardım işlemi bireye, çevresindeki ve kendisindeki bilgilere karşı duyarlı olmasında, bu bilgileri yorumlamasında ve ilişkili denenceler kurmasında ve bunları kendi davranışları ile kontrol etmesinde yardım etmek biçimde ayrıntılaştırabilir.

Bireyi "öğrenen" olarak ele alıp onun büyümesine ve gelişmesine yardım, bireyin kendi çevresine kendi yaşamının bilincinde olarak kontrol edebilmesini amaçlamaktadır. Çevresi ile etkileşimini sezinlemesi ve bunun hakkında bilinçlenmesini sağlayan öğrenme sürecinde, yani bireyin etkin bir "öğrenen" haline gelmesinde, birey açık olarak kendi bağımsızlığını artırır. "Bireyin dikkatli olarak okumayı öğrendiğinde, çevresini kontrol ile ilgli bir çok olanaklar yaratır... Böylelikle kendi yaşamının mümkün olan kontrolünü artırır ki bu da bağımsızlıktır. Bu kendi dünyasının bağımsızlığını arttırmak değildir, anlamlı güçler ve yetenekler ile çevresinde bağımsız hale gelmesidir" (Blocher, Dustin ve Dugan, 1971 s. 75). Bağımsızlık kazanmış öğrenen çevresi ile etkili bir ilişki ve denge kurabilmiştir. Çevre ile dengede bir bağımlılık-bağımsızlık ilişkisi yer almaktadır.

2.2 Eğitimde Öğrenci Kişilik Hizmetleri

Bireye "öğrenen" olarak bakan eğitim kurumlarında, okullarda, öğretmeye ilişkin hizmetler ve yardımların yanı sıra birey kişiliğinin tümüne ve bütünlüğüne yönelik diğer hizmetler de sağlanılmaktadır. Bu hizmetlerin sistemli bir biçimde sağlanmasının geçmişi çok uzun yıllara dayanmaz. Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarını da içeren örgün öğretim dışındaki bu hizmetlere **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** denilmektedir. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin doğuşunda, "öğrenen" olarak bireyin gereksinmelerinin ve onlara önem verilişinin bir neden oluşunun yanı sıra değişen toplumsal koşullar çerçevesinde okulun rolünün, işlevinin ve ondan beklenilenlerin değişmiş olması da önemli bir etken olmaktadır. Genellikle okulun, toplumu ve onun gereksinmeleri ile gelişmesini yansıtamadığı eleştirisi yapılmaktadır. Gerçekçi bir eğitim uygulamasının ve okulun, toplumu olduğu gibi yansıtması ve bireyi bu anlayış ile toplumdaki gerçekler çerçevesinde eğitmesi gereği öne sürülmektedir. Bunun ise, okulun yalnızca bireyin zihinsel gereksinme ve gelişmesine yönelik etkinlikleri göstermesi ile sağlanamıyacağı belirtilmektedir. Şu halde, okulun bireyi zihinsel olduğu kadar toplumsal ve duygusal yönlerden de ele alarak, zihinsel olmayan etmenlere de yer verecek bir düzende bireyin kişiliğinin gelişmesine yönelik çalışmalarını sürdürmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri çağdaş eğitim uygulamalarının üç temel ögesinden biri olarak ele alınmaktadır. yani eğitim; öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetleri ögelerinden oluşan ve bireyin gelişmesine yardıma yöneltilmiş olan bir süreç olarak kabul edilmektedir. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin eğitimdeki yeri, anlamı ve işlevi konusunda bir çok görüş ve öneri ileri sürülmektedir. Örneğin Humphres ve arkadaşları (1967), **Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin;**

okullarda profesyonel Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerini, okul psikologluğu hizmetlerini, okulun sağlık ve sosyal hizmetlerini, öğrenci etkinlikleri programlarını, öğrenci kabul ve kayıt işlemlerini içerdiğini belirtmektedirler. Bu yazarlar, **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** kavramının dayandığı görüş noktasında bireyin, topluma sorumlulukları olduğu kabulü içerisinde eğitim uygulamalarının merkezinde bulunduğunu ve önemli olduğunu vurgulamakta ve Öğrenci Kişilik Hizmetleri programlarının amacı belirlenirken bu esasa göre hareket edilmesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Tan (1969, s. 6) **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** ile ilgili görüşlerini Kişilik Hizmetleri olarak ayrıntıları ile inceleyerek ortak noktaları şöyle özetlemekte ve bir tanıma ulaşmaktadır:

"1. Kişilik hizmetleri, modern eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır.

2. Kişilik hizmetleri, idari ve öğretim faaliyetlerinden ayrı bir hizmet grubudur.

3. Kişilik hizmetleri, ferdin azamî derecede öğrenmesine ve gelişmesine imkân verecek ortamı sağlamayı hedef edinir.

4. Rehberlik, ferdin tatminkâr tercihler yapmasına, intibaklar sağlamasında ferde yardım eden özel bir hizmetler grubudur.

...öğrenci kişilik hizmetleri, tedrisat ve idari faaliyetlerin dışında, öğrencilerin her birinin kendi azami hudutlarına kadar gelişip intibaklar sağlamalarına imkân veren ortam hazırlamak iç yetiştirilmiş kişilik hizmetleri personelinin koordinesi ve yönetmesi altında yürütülen organize edilmiş bir hizmetler grubudur." Bu şekli ile **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden farklı görülmekte ve belirlenmektedir.

Baymur ise (1971, s. 7-8), **Öğrenci Kişilik Hizmetleri** ile Rehberlik terimlerini eşanlamlı olarak kullanakta ve bunu "Rehberlik ya da kişilik hizmetleri, öğretim ve ders çalışmaları dışında kalan bir takım yollarla öğrencilerin sağlıklı, mutlu ve yaratıcı kişilikler geliştirmelerine yardım etme amacını güder." biçiminde belirtmektedir.

Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin Rehberliği de içeren ve eğitimde sınıf-içi örgün öğretimin dışında sayılabilecek hizmetleri belirleyen bir anlam taşıdığını kabul ederek, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin tüm **Öğrenci Kişilik Hizmetlerini** kapsamadığını belirtmekte yarar vardır. Böylece okullardaki "kol faaliyetlerinin" Rehberlik programının ve hizmetlerinin bir parçası olmadığını ve buna göre ayrı ayrı ele alınmaları gerektiğini söylemek uygun olur.

2.3. Eğitim Sistemimizdeki Rehberlik Etkinlikleri

Bireye ve onun büyümesine, gelişmesine yönelik hizmetleri içeren Rehberlik uygulamalarının en yaygın ve yoğun olarak eğitimde ele alındığı bir gerçektir. Bu bakımdan Rehberliğin ve Psikolojik Danışmanın kapsamını ve anlamını

belirleme çabaları, Rehberliğin eğitim içindeki yeri ve önemi ile beraber sürdürülmüştür. Bu yaklaşım zaman zaman pratiğe ilişkin sorunlar yaratmış ve eğitim uygulamalarından sorumlu kimselerde Rehberlik uygulamalarının kapsamı ve anlamı açısından bazı tereddütler uyandırmıştır. Örneğin, VIII. ve IX. ve son Milli Eğitim Şûralarında okullarımızda Rehberlik Etkinliklerine ilişkin olarak alınan ve bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan kararlardan sonra ortaya bir çok sorun çıkmıştır. Bunların belli başlıları şunlar olmuştur:

a. Rehberlik Etkinliklerinin eğitim sistemimizdeki yerinin belirlenmemiş olması.

b. Rehberlik Etkinliklerinin eğitim-öğretim hizmetlerinden farklı yönleri olup olmadığının açıklığa kavuşturulmaması.

c. Rehberlik Etkinliklerinde Okul yöneticisinin ve öğretiminin yeri ve sorumluluklarının belirlenmemiş olması.

d. Rehberlik Etkinliklerini yürütecek profesyonel elemanların okul sistemindeki yerinin belirlenmemesi ve bu tip elemanların olmayışı.

e. Rehberlik Etkinlikleri için temel ilkelerin eğitim sistemimizin temel özellikleri açısından belirlenmemiş olması.

f. Rehberlik Etkenliklerinin okuldaki yerinin günlük programlardaki zaman açısından belirlenmemesi.

g. Rehberlik Etkinlikleri için gerekli araç gereç yokluğu.

h. Rehberlik Etkinliklerinden yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin farklı oluşu.

ı. Rehberlik Etkinliklerinin Özel Eğitim Etkinlikleri ile bütünleştirilmesi.

Bu sorunların listesini uzatmak ve ayrıntılara girerek cevaplandırılması gereken bir çok soru ortaya koymak olasıdır. Ancak bu sorulara ve olası cevaplara eğilme yerine eğitim sistemimiz için düşünülen Rehberliğin ne olduğuna bakmak ve bunun Rehberliğin anlamı ve kapsamı ile ilişkilerini incelemek daha anlamlı olacaktır. Genel hatları ile eğitim sistemimize dahil edilmeğe çalışılan Rehberlik Etkinlikleri, karşılaşılan eğitsel ve öğretimsel sorunlar ve rahatsızlıklara çözüm getiren, iyileştiren bir teknikler grubu veya yönetim olarak anlaşılmaktadır (VIII ve IX. Milli Eğitim Şuraları Kararları, 1971, 1974). Bir diğer deyişle Rehberlik, eğitim uygulamalarında sorunları çözmede, öğrencileri yöneltmede bir yol olarak benimsenmiş görünmektedir. Yöneticilerin ve öğreticilerin bu yolu izlemeleri sağlanabilirse sorunların çözülebileceği varsayılmaktadır. Ancak bu yolu tanımlamakta çekilen güçlük, Rehberlik alanında kendi bünyemize uygun ilkeler, örgütleşme modelleri ve uygulama önerileri bulunmamasına bağlanmaktadır. Rehberlik ile ilgili mevcut kaynakların hepsinin birbirine benzediği, aynı şeyleri tekrarladığı ve Amerika Birleşik Devletlerinde uygu-

lamaları yansıttığı eleştirilmektedir. Rehberlik, eğitim uygulamalarında bir **yol** olarak benimsenirse bu tip eleştiriler haklı görülebilir. Hatta aynı tür eleştirileri eğitim sistemimizdeki diğer uygulamalara genelleyip "bünyemize uygun" olmayan eğtim ve öğretim yaklaşımlarından, sisteminden, programlarından ve sonuçlarından söz edilebilir.

Görüldüğü gibi eğitim sistemimiz için Rehberlik fikri ve etkinlikleri güncel bir sorun olmakta ancak Rehberlik anlayışı ve kavramı iyi anlaşılmadığından Rehberlikten bir **yol göstermek** olarak beklenilen bazı sonuçlara varmak, özellikle güncel sorunları çözmek güçleşmektedir. Zira, Rehberliğin **yol göstericiliğini,** eğitimde öğretmenlerin izlemelerini ve buna göre Rehberlik Etkinliklerini yerine getirmelerini bekleyen bir görüntü içindeyiz. Eğitimde gereksinme duyduğumuz Rehberlik Etkinliklerini sağlamada salt öğretmenden yararlanma olarak benimsenen bu yaklaşım pratik, kolay, uygulanabilir bir yaklaşım görüntüsü vermekle beraber, gereksinmeyi giderici olmamakta ve Rehberliğin eğitim sistemindeki işlevini gerçekleştirememektedir. Bunun yanı sıra böyle bir yaklaşım, belirli ölçülerde, eğitimin temel ögelerinden biri olan Rehberliğin, eğitim sistemimizde bilimsel anlamda ele alınıp geliştirilmesini engellemekte ve geciktirmektedir.

Eğitim sistemimizde Rehberlik uygulamalarına yer verme gereğinin tartışıldığı bazı kararların alındığı VII. ,VIII. ve IX. Milli Eğitim Şûralarında Rehberlik uygulamalarıyla ilgili alınan kararların büyük ölçüde uygulanmadığının belirlendiği X. Milli Eğitim Şûrası dökümanında, okullarda Rehberlik "Öğrenci Akışı" konusunda ve "yöneltme" işlemi çerçevesinde ele alınarak Rehberlik Etkinliklerine ilişkin hazırlıklar yeniden Şûra'ya sunulmaktadır (Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi, X. Milli Eğitim Şûrası, Haziran 1981). 1990'larda ise **yönlendirme yaklaşımı** ile Rehberlik anlayış ve uygulamaları tartışılmaya başlanmıştır.

Okullarda Rehberliği eğitiminin ayrılmaz bir öğesi gibi ele almaya olanak tanımayan, yönetim ve öğretim ögeleri ile bütünleştirmeye yer vermiyen girişimlerin,okullarda Rehberliği bir **yol gösterme** sayan yaklaşımın ve uygulama kararlarının başarısızlığa uğraması olasılığı yüksektedir.

Eğitim sistemimizde okullarda Rehberlik Etkinliklerinin ele alınışına ve anlamına, Rehberliğin, sistemli profesyonel bir uğraşı alanı olarak anlamını ve kapsamını açıkladıktan sonra kısaca değinilecektir.

2.4. Rehberliğin Anlamı

Rehberlik, bir etkinlikler grubu, bir yaklaşım olarak birey ile ilgili bir çol kimseye farklı anlamlar ve görünümler vermektedir. Ana-babaya göre Rehberlik, evde, olumlu bir biçimde çocuk yetiştirmede yapılan genel etkileme ve örnekler olma, klavuzluk yapma anlamına gelebilir. Çocuk yetiştirmede, evde yapılan bu genel etkilemede, güç durumlar ortaya çıktığında çocuğa yapılan öneriler, çocuğu ödüllendirme, gereken özel ilgiyi ve desteği gösterme gibi hususlar da eklenebilir. Çocuğun başarılı olmasını, yükselmesini isteyen ana-baba için Rehberlik,yüksek öğretime ve uygun bir eğitim kurumuna, programına gir-

mesi için yapılan işler olmaktadır. Özetlersek, ana-babaya göre Rehberlik, olumlu ve sağlıklı bir çocuk yetiştirmede etkili ve yol gösterici olabilmek olarak anlaşılabilmektedir.

Öğretmene göre ise Rehberlik yalnızca "iyi öğretme" anlamına alınabilmektedir. Yani, sınıf ortamında, bireysel gereksinmelere sürekli bir ilgi, bireysel uyum veya öğrenme sorunları çıktığında bunları gerektiği şekilde ele alma ve çözme genellikle Rehberlik olarak görülmektedir. Bunun dışında Rehberlik öğretmen için, sınıfta her zaman iyi bir psikolojik atmosferi sağlama ve koruma anlamına da gelmektedir. Ayrıca pratik açıdan Rehberlik, öğretmen tarafından çocuğun yeteneklerinin ve diğer kişisel psikolojik özelliklerinin ölçülüp değerlendirildiği işlerden oluşan etkinlikler olarak görülebilmektedir. Böyle olunca Rehberliği öğretmenin sağlaması beklenmektedir.

Okul yöneticileri veya yönetimi için Rehberlik, okul müfredatının vazgeçilmez bir parçasını oluşturan, öğretim ile çok yakın ilişkisi bulunan ve eğitimin gerekli kıldığı özel etkinlikleri sağlayan bir süreç olarak anlamlandırılabilir. Rehberlik, okul yöneticisinin, eğitim sürecinin bütünlüğü ve amacı çerçevesinde, okulunda geliştirmek durumunda olduğu ve yetkililerince sağlanması gereken bir grup hizmetler olarak da belirlenebilir. Ancak, yöneticinin, Rehberliği bu biçimde anlaması için eğitim sürecinin bütünlüğünde yer alması şart olan üç temel ögeyi, yani yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetlerini benimsemesi, kabullenmesi ve buna göre davranması gerekmektedir. Eğitimi, bilgi aktarmak, okulda disiplin sağlamak, belirli programları ve işleri zamanında yerine getirmek biçiminde ele alarak yürütmeye çalışmakta olan yönetimin, Rehberlik anlayışı hiç de yukarıda belirtildiği biçimde olmayabilir. Hatta böyle bir yönetimin Rehberlik anlayışı olduğunu, Rehberliği kabul ettiğini söylemek güç olur. Yönetim, rehberliğin yol gösterici rolünü kabul ederek "yönelten" olarak Rehberliği sağladığını kabul edebilir.

Öğrenci için Rehberliğin, eğer bu hizmetlerle kişisel olarak karşılaşmadı ise, özel bir anlamı olmayabilir. Eğer, Rehberlik Etkinlikleri ile karşılaştı ise, "disiplin" için, her hafta çalışma alışkanlıkları, iyi vatandaş olma, diğerlerine saygı gösterme gibi hususların tartışıldığı veya "geleceğinin" ele alınarak incelendiği toplantılar anlamına gelebilir. Bunun yanı sıra öğrenci tarafından kişisel sorunlarını tartışabildiği, onu dinleyen, anlayan ve yardım eden birisi ile konuşma olanağının verildiği çalışmalar olarak Rehberliğin anlaşılabileceği söylenebilir. Ayrıca, yükseköğretim kuruluşları ve programları hakkında bilgilerin alınabileceği, akademik sorunların ve güçlüklerin dile getirebileceği görüşmeler olarak düşünülebilir. Yurdumuzda başlatılan Rehberlik uygulamalarının görünümünü dikkate alırsak öğrenci tarafından Rehberlik, "Rehberlik dersi", "Rehberlik saatleri" olarak öğretmenlerin yetiştiremedikleri dersleri veya öğrencilerin kendi derslerine serbestçe çalışabilecekleri dersler, saatler olarak adlandırabilmektedir.

Rehberlik uzmanı veya Danışman (counselor) için ise Rehberlik özel ve profesyonel bir anlam taşır. Rehberlik belirli işlevleri olan bir meslek olarak al-

gılanır. Genellikle Rehberlik, Psikolojik Danışma ile beraber, okulda başarı ve akademik gelişme, kişisel, toplumsal ilişkiler, eğitsel ve mesleksel yönelme, hazırlanma alanlarında bireysel veya grup olarak öğrencilere gereksinmelerini gidermelerinde, sorunlarını çözmelerinde sağlanan yardım olarak görülür. Mathewson (1962), Rehberliğin bu biçimde anlaşılmasının, bireylerin kendilerini bilmelerini ve kendilerini kendi yararları ve buna bağlı olarak toplumun yararı için kullanmayı öğrenmeyi ve yönlenmeleri sağlıyacağını ileri sürmektedir.

Rehberliği bilimsel bir temele oturtulmuş, profesyonel elemanlar tarafından yapılan ve sistematik özelliğe sahip, bireye yardım hizmetleri olarak ele almak, bu etkinlikleri eğitim uygulamalarındaki diğer etkinliklerden farklılaştırabilecektir. Böyle bir durum ise, Rehberlik Etkinliklerinin kendi içinde **belirgin** olmasını, bu etkinlikleri yöneltecek bir **politikasının** bulunmasını, amaçlarına ulaşması için **organize edilmiş bir program** ile bir seri işlemler içermesini ve bu etkinlikleri etkili bir biçimde yürütecek, yerine getirecek, formal olarak kazanılmış **profesyonel beceri ve tutumları** gerekli kılmaktadır.

Rehberliği, eğitim uygulamalarında bireyin akılcı tercihler, seçimler yapması ve çevresine uyum sağlaması ve yönlenmeleri için sağlanan yardımlar olarak ele aldığımızda, Rehberlik bir anlayış (yaklaşım), bir ilgilenme ve bir hizmetler grubu olma durumundadır. Bu anlamda Rehberliği incelediğimizde, birey ve onun gereksinmeleri ve gelişmesindeki özgür oluşu, Rehberlik anlayış ve hizmetlerinde merkez olmaktadır. Her bireyin kendi yaşamında kendi yolunu, başkalarının haklarına karışmadan, seçme hakkına ve görevine sahip olduğu inancına dayanan demokratik ilkeyi temel almak durumundayız. Bu seçim yapabilme hakkı ise doğuştan gelmektedir. Rehberlik bireyler için tercihler yapmaz. **Rehberlik bireylere, giderek artan bir biçimde başkalarının yardımı olmadan bağımsız olarak karar vermede ve kendi tercihlerini yapmada yetiklik, yetenek ve becerilerini, anlama, uyarma ve geliştirmeye yardım etmektedir. Yöneltme** yerine bireyin **yönlenmesine** bilimsel yardım sağlamaktır.

Rehberliğin anlamını ve kapsamının belirgin özelliklerini tartışanların görüşlerini dört grupta, tarihi gelişmeleri içinde şöylece özetlemek olasıdır:

(1) Rehberliği Bireyin Tercihler Yapmasında Yardım Anlamı ile Belirleyen Görüş

Bu görüşün Arthur Jones ve öğrencileri (1970), tarafından geliştirildiğini ve Rehberliğin bu anlamda ele alındığını görmekteyiz. Bu görüşe göre Rehberlik, bireyin yaşamının bütün boyutlarıyla ve toplum ile birey arası etkileşimle uğraşmakta; toplum ve bireysel mutluluğu içeren bir yaşam için bireye yardımı ortaya koymaktadır. Bazı bireyler yaşamları boyu, bazıları yaşamlarının belirli kesimlerinde Rehberliğe gereksinme duyarlar. Rehberliği gerektiren nedenler değişiktir. Rehberliğin işlevi, akıllıca tercihler yapmada yardımdır. Hatta tercih için seçenekler olmadığı zaman bile, bireye durumu anlamasında, kabul etmesine yardımda bulunularak onun kaçınılmaz ve değiştirilmez gerçek durumlar ile işbirliği yapmasında, beraber yaşamasında etkili olması sağlanır. Ayrıca, yine bu görüşe göre Rehberlik, bireyin mümkün olan tercihlerin, seçeneklerin bilincine varmasında da yardımcı olur. Bunlara ek olarak, yorgunluktan, duygusal

engellenmeden ve baskılardan dolayı uygun tercih ve seçimlerin akıllıca bir karar verme işleminde ele alınmadığı durumlarda da Rehberlik yapılması ve bireye yardımcı olunulması söz konusudur.

Bu görüşün yukarda özetlenen durumuna göre ortaya çıkabilecek bir yanlış anlamayı önlemek gerekir. Yani **Rehberliğina yalnızca kritik durumlarda söz konusu olmadığını belirlemek yararlı olur.** Özellikle gençlerin, normal gelişme ve büyüme sorunlarıyla başedebilmelerinde Rehberlik etkili olmaktadır. Bu açıdan sözü edilen görüş, Rehberliğin anlamı ile ilişkili olan gelişimsel görüş ile yakından ilişkilidir. Rehberliği bireyin tercihler yapmasında yardım anlamı ile ele alanların üzerinde durdukları Rehberlik uygulamaları daha çok gençlere yöneltilmiştir. Gençler tercihler yapmada kendi deneyimlerini kullanmaya kalktıklarında, kendi deneyimlerinin derin, kapsamlı ve yaygın olmaması nedeniyle engellenirler. Dolayısıyla tercihlerin, seçimlerin uygun olmadığı ve bunun tehlikelerini gençlerin her zaman görmedikleri belirtilmektedir.

Rehberliğin anlamına ilişkin olan bu görüşe ait açıklamaları Rehberlik ve tavsiye-öğüt kavramları arasındaki ilişkiye değinerek tamamlamak yararlı olacaktır. Başkaları bireye, kendilerinin deneyimlerini genellikle tavsiye-öğüt yolu ile aktarırlar. İnsan bireyini hayvan bireyinden ayıran özelliklerden biri de insan bireyinin yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de yararlanabilmesidir. Bu bakımdan tavsiye-öğüt Rehberlikte etkili bir yol olabilir görüşü ileri sürülmektedir. (Jones, Stefflere ve Stewart, 1970). Ancak Rehberlikteki bir çok otorite, tavsiyesinin eski bir teknik olduğunu ve tehlikeli olabileceğini ileri sürmektedir. Tavsiye, bireyi etkin olmaktan çok edilgen duruma getirdiği için Rehberlik anlayışında ve uygulamalarında etkili bir teknik olmamaktadır. Ancak tavsiye bireyin görüşü ve kendi dünyası ile bağdaşıp yorumlanabilir ise anlamlı olabilmektedir. Kendiliğinden tavsiye isteyen bireye verilecek bilgi, tavsiye bir ağırlık taşır, anlamlı olur ve kabul görür.

(2) Rehberliğin Bireyin Benliği ile Durumlararası İlişkilerinde Bireyin Yeterlilik Geliştirmesine Yardım Anlamı ile Belirleyen Görüş

Bu görüşün, Mathewson'un Rehberlik ile ilgili çalışmalarında ve ortaya koyduğu esaslarda belirginleştiği görülmektedir (Mathewson, 1962). Bu görüşe göre Rehberlik süreci, bireyin kendi durumsal alanında kendine özgü olan benliğine odaklanmıştır. Bireyin kendi durumsal alanı, dinamik olup açık uçludur ve şu yedi ana katagoriden oluşmaktadır: Kalıtımsal belirleyiciler, kazanılmış psikolojik belirleyiciler, sübjektif durumlar ve süreçler, etkileşim süreçleri, durumsal görünümler, bireysel gelişmenin devam eden durumlar ve gelişim aşamalarında zaman uzantıları ve görünümleri. Tüm durumları kapsayan alan içinde benlik sistemini oluşturan hususlar ise, ego işlevi, bilinç dışı, güdümsel yönler, duygusal yönler, zihinsel yönler, değerlendirme yönü, tutumsal yön ve uygulama yönüdür.

Bu görüşe göre, bireyin benlik-durum etkileşimindeki ilişki süreçleri bireysel yargılamayı, değer vermeyi, aksettirmeyi, sezgiyi, algılamayı, isteklenmeyi, uslamlamayı, planlamayı, anımsamayı, hissetmeyi ve içsel sezgiyi, çabalamayı, eylemde bulunmayı ve edimi, beceriyi içermektedir.

Bireyi etkileyen temel çevre (durum) özelliklerini ise, ev ve aile yaşamı, eğitsel olanaklar ve koşullar, mesleksel olanaklar ve eylemler ile sosyo-kültürel koşullar belirlemektedir. Benlik-Durum Etkileşimi kuramı diye özetlenen bu kuramda Rehberlik açısından önemli olan kavramlar şunlar olmaktadır: Bireyin üstünlüğü, ilişki bağlantılarının önemi, durum alanının dinamikliği, psikolojik olgulara, olaylara önem verme, durum alanının kişisel ve toplumsal açıdan gelişim potansiyeli, eğitim ve Rehberliğin önemi ve bireysel bilincin yüceliği ve ego işlevinin esas oluşu.

Yukarıda ana kavramları verilen bu görüşte, benliği, durumlara ilişkili ve dengeli kılmada bireyin bir çok Rehberlik yardımına, gereksinme duyacağı kabul edilmektedir. Bu gereksinmeler, ek-tamamlayıcı bilgi ve daha geniş bir zaman persfektifi kazanma, durumlarla ilişki kurmada daha uygun beceriler, yöntemler kazanma; değiştirilmiş alan algılamaları, daha etkili ego işlevi, kuvvetli arzular ve dürtüler, içsel çatışmaları çözümlemeler ve sürekli, ısrarlı bir biçimde kişisel kapasiteyi kullanma olmaktadır. Bireye, benlik-durum ilişkilerini geliştirilmesinde yararlı oldukları psikolojik çalışma ve araştırmalarla saptanan kavramlar ve yöntemler olarak da; uyum düzeyi saptama, geçici denemeler ve zihinsel haritalama, farklılaştırılmış algı, kendine özgü ve özel oluşu görme, benlentiler ve hedef uyarlaması ile gelişme ve olgunlaşma sayılmaktadır.

Mathewson'un geliştirilmiş olduğu bu görüş, Rehberliğin anlamı ve Rehberlik etkinliklerinin odak'ı açılarından Şekil 1'deki model de ana çizgileri ile özetlemektedir (Mathewson, 1962, s. 135).

Şekil 1'de Rehberliğin anlamı çerçevesinde, Rehberliğin amacında iki temel unsur vardır. Bunlar:

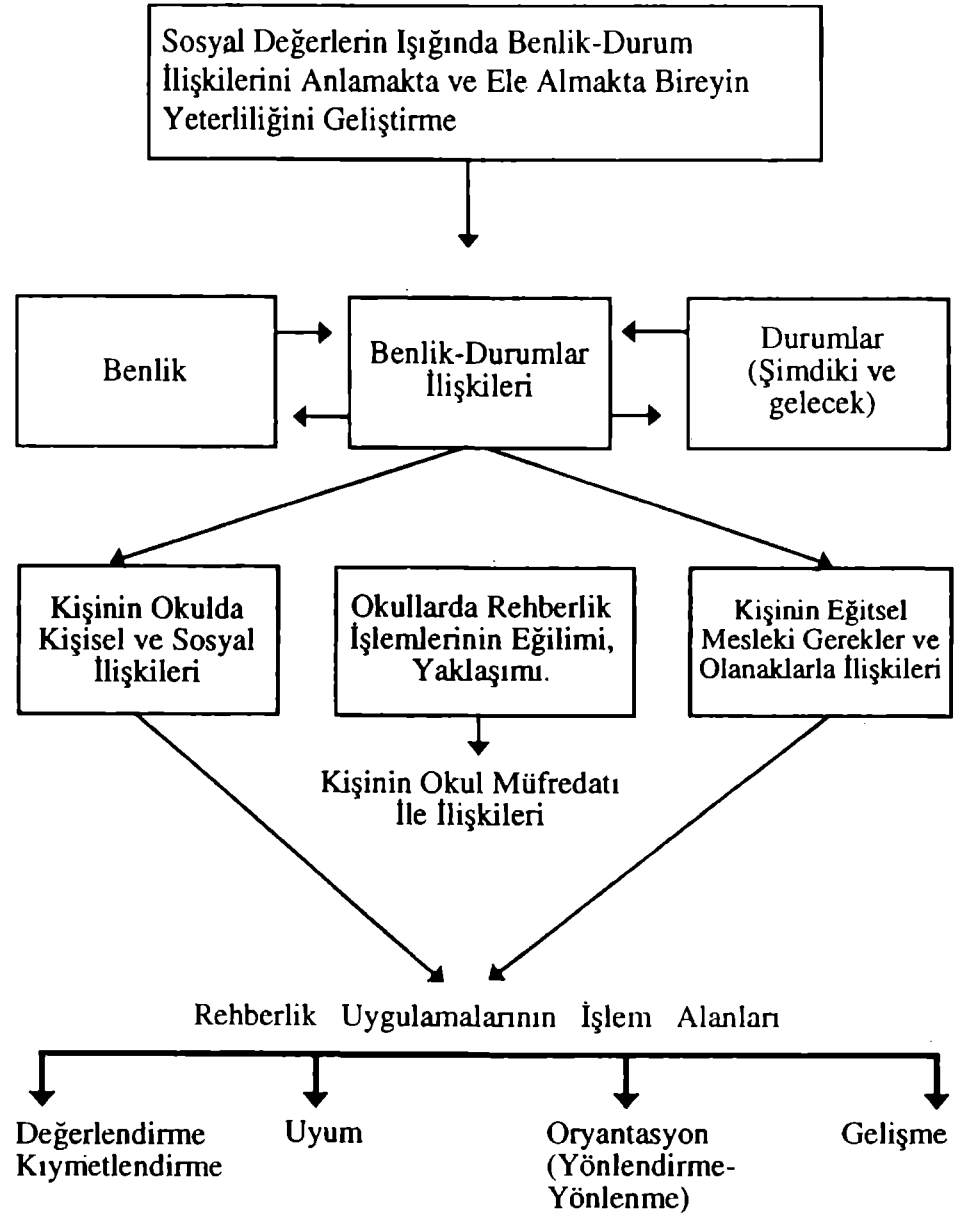
a. Rehberlik uygulamalarını bireyin ve onun gereksinmeleri üzerine toplama,

b. Bireyin, olanaklar elverdiği çerçevede, şimdiki ve gelecekteki durumlarla etkili olarak ilişkili kurmasında kendi benliğini ve kendi durumlarını anlaması gereği,

olmaktadır. Rehberliğin amacı, bireyin benliğini ve durumlarını anlamasında (bilincine varmasında) ayrıca bireyin, benlik-durum ilişkilerini elde ettiği daha büyük ve yeterli doyum ile toplumsal değerlerin ışığında toplumsal yararlılık sağlamak için ele almasında beceri ve yeterliliğini geliştirmek, arttırmak olmaktadır.

(3) Gelişimsel Rehberlik görüşü

Gelişimsel Rehberlik görüşü genellikle Rehberliğin eğitim uygulamalarındaki anlamı ve işlevi esas alınarak geliştirilen ve açıklanan bir görüştür. Daha önce de değinildiği gibi Gelişimsel Rehberlik, eğitim programlarının bireyi ön plana alan onu vurgulayan kısmı olarak açıklanmaktadır. Dinkmeyer (1970), Rehberliğin Gelişimsel Rehberlik olarak anlamını ve kapsamını açıklayan çalışmalarını ve yayınlarını son yıllar içinde ortaya koymuş görünmektedir.



Şekil 1: Rehberlikte Odak Noktaları

Toplumun benimsemiş ve geliştirmiş olduğu eğitim felsefesini bütün bireylere, çocuklara uygulamaya koyarken, aynı zamanda artan bir insan gücü israfı ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bu israfı, okulu bırakanlarda, okulu başaramayanlarda, isyankârlarda ve demokratik toplumun genel amaçlarını davranışlarında benimsemeyen bireylerde gözlemekteyiz. Bu israfın önlenmesi gerekmektedir. İnsangücü ısrafı ile ilgili önlemlerde birey ve onun gelişmesi etkili olmalıdır. Çocuk gelişimi araştırmalarının ortaya koyduğu anlamlı sonuçlara göre her çocuğun "kendine özgü" oluşu kabul edilen bir durum olmaktadır. Dolayısıyla okulun eğitim uygulamalarında, çocukların "kendilerine özgü" özellikleriyle ilgilenmesi ve buna göre süreçler ve işlemler geliştirmesi gerekmekte ve okuldan bu husus beklenmektedir. Gelişimsel çerçevede, Rehberlik anlayışı, yaklaşımı ve teknikleri; eğitim süreci içinde bireyin "kendine özgü" oluşunun ele alınmasını ve eğitim sürecinin bireyselleştirilmesini sağlayan bir metod olarak açıklanmaktadır (Dinkmeyer, 1970).

Gelişimsel Rehberliğe temel olan bazı düşünceleri kısaca ele almak yarar sağlayabilir. Çocuğun, bir bütün olarak eğitilmesinin artık bir felsefi görüş olmaktan çok bir gerek haline geldiğini vurgulayan Gelişimsel Rehberlik görüşü, bilgideki çoğalma ve patlama nedeniyle öğretmenin, çocuğun benliği ve toplumsal gelişmesi alanlarında bilimsel ve sistematik ek yardımlar almağa zorlandığını ile sürmektedir. Ayrıca, çocuklarının iyi bir eğitim alması için ana baba büyük ilgi göstermekte ve çocuklarını iyi bir biçimde yetiştirmek için kendilerine yol gösterilmesini, yardım sağlamasını istemektedirler. Bunlara ek olarak, çocuğun küçük yaşlarda, eğitilmesinin ilk yıllarda ve dönemlerde yaşam sitillerini ve benlik kavramlarını geliştirme ve değiştirme yeteneğine sahip olduğunun, ancak bu geliştirme ve değiştirme sürecinde yardıma büyük gereksinme duyduğunun da kabul edilmesi gerekmektedir. Öğretmenin, ana-babanın ve çocuğun kendisinin böyle bir yardıma gereksinme duymasını karşılayacak olan etkinlikler Gelişimsel Rehberlik adı altında toplanmaktadır.

Gelişimsel Rehberlik görüşünün dayandığı felsefi ve ussal gerekçeyi (rationale) Dinkmeyer'in açıklamalarından şöylece özetleyebiliriz:

"...eğitimin belirlenmiş olan amacında, bireylerin yetenekleri içinde en üst düzeyde gelişmelerinin sağlanması vurgulanmaktadır. Okullardaki eğitim uygulamaları zihinsel, kişisel ve toplumsal gelişme sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuğun okul uygulamalarından en iyi biçimde ve üst düzeyde yararlanabilmesi için gelişmesinin bu üç alanında dengeli ve düzenli olması gereği kabul edilmektedir. Genellikle, zihinsel gelişme için okul uygulamaları dikkatli bir biçimde planlamaktadır. Bir çok araştırma (Combs ve Super 1963; Roth, 1959) eğitimcilerin giderek, toplumsal gelişme ve benlik gelişmesinin akademik, zihinsel ilerlemeyi, gelişmeyi etkilediğini ve dolayısıyla bunlara rastlantısal bir ilgiden çok sistematik ilgi gösterilmesi gerektiğinin farkına vardıklarını ortaya koymaktadır. ...Amerikan okullarında Rehberlik çalışmalarını inceleyen ve Rehberlik alanında bir abide niteliğinde olduğu belirtilen Wrenn'in (1962), çalışmalarında, öğrenciye sağlanan Psikolojik Danışma hizmetlerinin kritik zaman ve noktalardaki düzeltme, gereksinmelerinden çok, onların yaşamlarındaki karar noktalarına odaklanması gerektiğini ortaya koymuştur." (Dinkmeyer, 1970, S. 4-5).

Ülkemizde çocuğun gelişmesine önem verme ve eğitim uygulamalarında çocuğun gelişmesini esas alma görüşünün, eğitim sistemimizde ve uygulamalarında 1945-1950 yılları arasındaki çalışmalarda belirgin olmaya başladığını görmekteyiz. Örneğin 1948 yılında geliştirilip uygulanmaya konulan İlk Okul Programı böyle bir görüşü yansıtmaktadır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel kanunu ise, çocuğun gelişmesi ve onun özelliklerini belirleyen hususların eğitim program ve uygulamalarına aksettirilmesine ilişkin hükümleri ve önlemleri içermektedir. 1990 yılında başlatılan Milli Eğitimde Reform çalışmalarında "öğrenci-merkezli" eğitim anlayış ve yaklaşımı konuşulmakta ve raporlarda yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 1990).

Gelişimsel Rehberlik görüşünün Rehberliğin anlamı ve kapsamına ilişkin yukardaki açıklamaları, Tiedaman'ın ('1966) "Rehberlik için Program ve Hedef Belirlemede Eğitim Yoluyla Öneriler" adlı makalesinde yer alan bazı hususlarla desteklenmek yararlı olacaktır. Tiedaman bu makalesinde Gelişimsel Rehberliği, şöyle belirlemektedir: "...eğitimde rehberliğin hedefi çocuğun nasıl amaç geliştireceğini bilmesini sağlamak olmalıdır. Yani çocuğun, kendi seçimleri için seçme ve sorumluluk alma yaşantılarına katılması rehberlik ile sağlanmalıdır. Rehberlik çocuğa amaçlar, hedefler geliştirmede ve (gelişimi ve olgunlaşması düzeyinde) seçeneklerle beraber düşünme işleminde yardım sağlar." (Tiedaman 1963, s. 166).

Gelişimsel Rehberlik görüşüne göre, Rehberlik süreci, eğitimi salt koşullandırma ve doktrine etmeden arıtmakta ve eğitimi demokratik-liberal hale getirmek için bir metod sağlamaktadır (Dinkmeyer, 1970). Bu ise, eğitimde vurguyu, bireyselleştirilmiş ve bireysel olarak anlamlı, bireyin gelişmesine uygun eğitim yaşantıları üzerine koymaktadır. Gelişimsel çerçevede okulun, her çocuğa onunla bir birey olarak ilgilenen ve onu düşünen; ayrıca anlamlı bir öğrenci-öğretmen-akran ve çevre etkileşimini geliştirebilecek yeteneğe sahip öğretici ve yardım edici profesyonel elemanlarla progamlar ve yaşantılara sahip olması ön görülmektedir.

(4) Sistemler Yaklaşımı İle Rehberlik Görüşü

Rehberliğin anlamı ve kapsamına ilişkin yeni görüşlerden birisi de Sistemler Yaklaşımı ile Rehberlik diye adlandırılabilecek olan görüştür. Bu görüşün Gelişimsel Rehberlik görüşü ile ortak bir çok yanları vardir. Sistemler Yaklaşımı ile Rehberlik görüşünü, Blocher, Dustin ve Dugan'ın 1971'deki yayınlarında ana hatlarıyla görmek mümkündür.

Bu görüşe göre Rehberlik, eğitim sistemlerinde öyle bir temel işleve sahiptir ki, bunu bir füzedeki rehberlik sistemine paralel olarak düşünebiliriz. Rehberliğin, bu görüş çerçevesindeki anlamını, ve işlevini, bireyi "düzenli dinamik sistem", "enerji sistemi" niteliğinde ele alan görüşe paralel olarak incelemek olasıdır. Rehberliğin yer aldığı eğitim sistemlerinin görevleri, sürekli olarak büyüyen, durmadan değişen bireyleri, hızla değişen dünyaya hazırlamak olmaktadır. Bu bakımdan, eğitim sistemleri, herhangi bir toplumsal sistemden daha çok, sistemin karar verme unsuru yönünden sürekli akan, doğru, geçerli, ayrıca kar-

maşık ve belirsiz olmayan bilgilere gereksinme duyar. Böyle bir sistemde, Rehberlik geriye bildirim (feedback) elemanı veya toplumsal sistemin **ilk** halkası, düğümü olmaktadır. Bu geriye bildirim süreci, sistemde dengeye ulaşılmasını sağlayan aracıları, aracılığı belirler. Rehberliğin işlevi de, eğitimsel süreçler olarak anılan yaşantıların sonuçları hakkındaki sürekli bilgi akımını sağlamaktadır. Diğer sistemlerden farklı olan toplumsal sistemlerin unsurları, insan gereksinmeleri, duyguları, emelleri ve insanın güvensizlikleridir. Bu bakımdan, insan sistemlerinde geriye bildirim her zaman hoş karşılanmayan ve hatta çok az istenilen bir durum ortaya koyabilir. İnsan sistemleri değişikliğe karşı koyma eğilimini gösterir. Hatta bu karşı koyma eğiliminin uzun süredeki sonuçları sisteme ve insanlara büyük felâketler getirebilir. Bunun içindir ki, Rehberlik bir teknik olmaktan çok bir sanattır (Blocher, Dustin ve Dugan, 1971). Bu sanat, bireylerle, geçerli bilginin aktarılmasına olanak sağlayan biçimde iletişimi içermekte, fakat bireyin yaşamında tehlike ve tehdit söz konusu olduğunda, insan tepkisinin değişmeye karşı savunmalarını yaratmama durumundadır. Belirtilen sanattaki iletişimin içerdiği beceriler; sabır, anlama, kabul ve katılma olup bunlar insandaki bir değişme sürecinin belirleyici özellikleridir.

Bu görüşte temel olan sistemler kavramı ve yaklaşımı kısaca şöyle belirlenebilir: Sistemler yaklaşımı; bir kavramı, görüngüyü belirli amaçları gerçekleştirmek için organize etme, kuramsal olarak düzenleme ve işletme yoludur. Yani, sistemler yaklaşımı bir süreci "amaca yöneltilmiş" biçimde çözümleme ve anlama işini kapsar. Sistemler yaklaşımı çok disiplinli bir özellik taşır. Bunun yanı sıra sistemler yaklaşımı, insan veya sisteminin işlemsel unsurları arasındaki ilişkileri özellikle kapsamaktadır. Bu yönden sistemlerde insanlar ve diğer unsurlar arasındaki amaca yönelmiş ilişkiler, planlama yolu ile sağlanır. Eğitim uygulamaları sistemlerinde bu planlama, öğretmen, yönetici, Rehberlik uzmanı ve diğer toplumsal-davranış bilimcileri tarafından bir ekip halinde, ortak olarak görülen sorunlar ve amaçlar çevresinde yürütülür ve sağlanır. Bu ekipte sağlanacak gerekli iletişim ve etkiletişim; sistemin işlemesi, yaşaması için temeldir.

Blocher ve arkadaşlarının (1971), Rehberliğin anlamını sistemler yaklaşımı içinde ele alışlarında **Sibernetik** (Cybertenics) teriminin, kuramının ve işleminin kullanıldığını görmekteyiz. Sibernetik terimi bir sistemin incelenmesi için kullanılmaktadır. Herhangi bir sistemin işlemesinde dengenin olumlu veya olumsuz yönde aksaması derhal düzeltmeyi gerektirir. Bu düzeltme genellikle, sistemin çıktılarını tekrar sisteme girdi olarak vermekle yapılmakta ve böylece aksi yönde değişme beklenmektedir. Buna negatif geriye bildirim denilmektedir. Örneğin, bir öğrenci başarı notlarının düştüğünü farketmektedir. Eğer bu farketme onu daha fazla çalışmaya yöneltirse başarı notları yükselebilecektir. Kuşkusuz bu örnekteki öğrenci, daha fazla çalışmasını, sağlığını etkileyecek, bozacak bir etken olarak görürse çalışmasını azaltma durumunda kalacaktır ve o yönde yeni bir denge sağlayacaktır.

Sibernetik, mekanik sistemlerle ilişkili biçimde geliştirilmiş bir kuram olarak, mekanik sistemin ne olduğunu değil sistemin ne yaptığını incelemeyi kapsamaktadır. Kısaca, amaca yönelik otomatik işlemeyi öngörme, sibernetikte

esas olmaktadır. Kuşkusuz sistemlerin karmaşık oluşu bir çok ögenin işlevini gerektirmektedir. Sibernetik yaklaşımda, bir sistemdeki tüm ögelerinin görevlerinin tam anlaşılması gerekli değildir. Ancak önemli bir nokta sistemin ögeleriyle olan ilişkileridir. Şöyleki, eğitim sisteminin öğretim, yönetim, rehberlik ögelerinin sistem içinde görevlerinin tümünün anlaşılması gerekli değil fakat eğitimin bu üç ögeyle olan ilişkilerinin anlaşılması esastır. Kuşkusuz böyle bir görüş tartışmaya açık olup eğitim sistemi için geçersiz sayılabilir.

Blocher ve arkadaşlarına göre (1971), eğitim sisteminde Rehberliği ve ilişkileri incelemede, sibernetik kavramı, zihinsel süreçlerin öykünlemesi (simulasyonu) olarak kontrol ve iletişim problemlerini kapsamaktadır. Bir diğer deyişle sibernetik bireyin zihinsel süreçlerinin bazı unsurlarını öykünleyen (simule eden) kompüterler gibi, süreçleri açıklamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede sibernetikte üç temel unsur vardır: kontrol, belirsizlik (entrophy) ve geriye bildirim. Örneğin, eğitim sisteminde kontrol, planlama ile sağlamaktadır. Bu kontrolün işlevi, sistem içindeki sürekliliği ve sistem içindeki değişmenin azaltılmasını sağlamak olmaktadır. Belirsizlik ise sistemdeki kötüleşme, durgunluk eğilimini açıklar. Geriye bildirim de sistem içindeki karşılıklı bilgi veya iletişim alışverişini tanımlar. Bu çerçevede eğitim sisteminde Rehberlik programı, sistemdeki belirsizliği, durgunluk eğilimini azaltmayı sağlama durumundadır. Aynı görüşe göre, sistemde, bireylerin kendilerinin yönelttikleri değişmeye katılmaları yoluyla eğitim kendi kendini yenilemeye başlar.

Sistemler Yaklaşımı görüşü çerçevesinde Sibernetik kavramı ile Rehberliği eğitim sistemi içinde birlikte açıklama ve inceleme belirli eleştirileri davet edecek nitelikte ve bazı yönleriyle yetersiz görülmektedir. Örneğin bir sistemde sibernetik yönünden, bir ögenin içinde olup bitenin önemli sayılmayıp yalnız giren ve çıkanın önem taşıması, eğitimde Rehberliği açıklamada yetersiz olmakta ve sibernetikte yalnız giren ve çıkanın vurgulanması Rehberliğin anlamına bir ölçüde ters düşmektedir. Eğer sibernetiği bir sistemin otomatik işleyişiyle açıklamayı esas alırsak, böyle bir anlayış sistemdeki öğrenme ve uyum davranışlarını kapsamayacaktır. Öğrenme ve uyum davranışlarının yer almadığı bir eğitim sisteminden ve bu sistemin öğretim, rehberlik ögelerinden söz etmek olanağı da olamıyacaktır.

Yukarıda kısa açıklamaya göre, sistemler yaklaşımı, bireyi veya grubu etkileyen tüm çevreyi dikkate alma olanağını sağlamaktadır. Sistemler Yaklaşımı görüşü çerçevesinde Rehberlik ise, temel ilkesi bireysel farklılıkları ve bireyin değerini eğitsel planlamanın merkezine yerleştirme eğilimine bağlı bir anlam taşımaktadır.

2.5. Rehberliğin Tanımı

Buraya kadar Rehberlik kavramı, Rehberliğin anlamı ve kapsamı ve çerçevesinde yapılan açıklamalar, genellikle Rehberlik konusunda yapılmış olan çalışmaları ve sağlanan bilgi birikimini, özellikle eğitim uygulamaları içinde, özetlemek biçiminde olmuştur. Bu özetlemeyi, Rehberliğin çeşitli tanımlarını inceledikten sonra bir tanım veya tanımlamayla (tanım çerçevesi çizmekle) bü-

tünleştirmek yararlı olacaktır. Bu incelemede Rehberlik ve Psikolojik Danışma ayrı kavramlar olarak ele alınmıştır. Psikolojik Danışma'nın anlam ve tanımı ilerdeki bölümlerde ele alınacaktır.

Rehberliğin kavramı ve anlamı çerçevesinde yukarda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Rehberlik birçok değişik biçimde tanımlanmıştır. Tarihsel gelişim için Rehberlik ile ilgili tanımların değişme ve gelişmelerini incelemek genel bir fikir edinmek yönünden yararlı olacaktır. Başlangıçta Rehberlik ile öğrenci kişilik hizmetleri aynı anlamada kullanılmakta ve bu biçimde tanımlanmaktadır. Örneğin, Bradshaw (1936, s. 121). "Öğrenci kişilik hizmetleri-rehberlik, öğrencinin sınıfta öğretimden yararlanabilmesi için gerekli en uygun koşulları hazırlamaktır" tanımı vermekte ve Rehberliğin amacının okulun eğitsel işlevini desteklemek olduğunu ileri sürmektedir. Chilsholm ise, Rehberliği "Her bireyin, kendisi ile ilgili geniş boyutlardaki bilgilerle temasa geçmesi" işlemi olarak tanımlamaktadır (Chilsholm, 1945, s. 3).

Rehberliği bireye yön verme konusunda bir eğitim gibi görenlerden Lefever, Turrell ve Weitcel'in (1950, s.3), Rehberlik tanımı şöyle olmuştur: "...rehberlik, eğitimin organize edilmiş, sistematik sahası olarak, bireyin, gencin kendi hayatına hedef ve yön verme gücünde büyümesine yardım eden bir süreç olmakta ve sonuçta bireyin demokratik topluma kendine özgü katkıda bulunurken zengin, engin kişisel deneyimler kazanması mümkün olmaktadır." Rehberliği bireyin uyumunda tercihler yapabilmesi ile ilgili olarak ele alanlara örnek olarak ise, Smith'in tanımı (1951, s.6), şöyledir: "Rehberlik...bireylerin çeşitli alanlarda doyurucu uyum için temel olan yeterli seçimleri, planları ve yorumları yapabilmelerinde gerekli olan bilgileri becerileri kazanmalarında yardım işlemlerini kapsayan bir oluşumdur."

Rehberliği bireyin doyurucu uyum sağlaması yönünden ele alanların yaptıkları tanımlamalara örnek olarak daha önce Rehberliğin anlamını açıklamada görüşlerini belirttiğimiz Mathewson'un (1962, s.141), tanımını verebiliriz: "Rehberlik, bireye kendi özelliklerini, gizil güçlerini (potansiyelini) daha iyi anlamasında ve kendisini toplumsal gerekler ve olanaklarla toplumsal ve ahlâkî değerleri içinde daha iyi bağdaştırabilmesinde eğitimsel ve yorumlayıcı işlemlerle yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir." Bu tanımdaki Rehberlik, süreç olarak, bireyin benliğine, karşılaştığı toplumsal durumlara ve benlik-durumlar arasındaki dengelemeye, uyuma önem vermektedir. Yine Rehberliği uyum sağlama yönünden ele alan başka bir tanım da Stoops'ın şu tanımı olmaktadır: "Rehberlik bireyin uygun, iyi uyumlar sağlamasına, kendisi ve toplum için kıvanç verici, yararlı bir yaşam sürdürmesine yardım edici sürekli bir oluşumdur, süreçtir." (Stoops, 1959, s. 109). Bu tanımda Rehberliğin amacı, eğitim uygulamalarında öğrencinin uyumsuzluğunun, devamsızlığının, başarısızlığının ve öğrencinin gelişimini engelleyen buna benzer durumların, davranışların nedenlerini bulmak ve gidermeğe çalışmaktır. Rehberliği, bu tanım içinde, tanılama ve sağaltma modeline yerleştirmek olanağı vardır.

Rehberliği, bireyselleştirilmiş bir eğitim olarak görenleri ve tanımlayanları genellikle 1960'lardaki çalışmalarda görmekteyiz. Gelişimsel Rehberlik yaklaşı-

mının benimsediği Rehberlik tanımını, daha önce de değinildiği gibi, Dinkmeyer'in yayınında bulmaktayız. "Gelişimsel Rehberlik, okuldaki eğitim sürecinin öğrenciler için bireyselleştirilmesi ve insancıl kılınmasını sağlayan organize edilmiş gayretler, işlemler olmaktadır... Rehberlik öğrencinin gereksinmelerini karşılamayı, doyurmayı içeren süreçtir. Bu çerçevede Rehberlik, bireyin benliğini anlamasını ve kendi kapasitesiyle ve gizil güçlerini tam olarak kullanmasını yaratacak olan bir çevrenin oluşmasını destekleyen, mümkün kılan işlemleri içermektedir." (Dinkmeyer, 1971, s.9, 11, 14). Bu tanıma paralel olan diğer tanımları, Miller ile Mortensen ve Schmuller'in yazılarında görmekteyiz. Miller, Rehberliği, "Rehberlik hizmetleri, okuldaki tüm programların içindeki, öğrenciyi bireysel gereksinmeleriyle desteklemeye yönelik hizmetlerdir." biçiminde tanımlamaktadır (Miller, 1965), s. 3).

Mortensen ile Schumuller ise Rehberliği kuramsal ve uygulama açılarından bireyselleştirilmiş bir eğitim olarak "Rehberlik her bireyin yeteneklerinin ve kapasitesinin en üst düzeye ulaşacak biçimde geliştirilmesini demokratik bir anlayış içinde sağlamaya yönelik olarak, eğitim program ve uygulamalarını, bireysel olanakları ve uzmanların hizmetlerini kapsayan unsurdur." şeklinde tanımlamaktadır (Mortensen, 1966, s.3).

Rehberliği problem çözme, karar verme işlemine yardım niteliğinde ele alan tanımlar ise Ohlsen'ın, Jones ve arkadaşlarının ve Amerika Birleşik Devletleri Milli Eğitim Derneğinin (National Educational Association) yaptığı tanımlar olmaktadır. Ohlsen Rehberliği "...bir çok kimsenin, öğrencilerin problemlerinin çözümüne ve öğrencilerin güçlerinin gelişmesine katkıda bulunmak, öğrencilerin problem çözme, karar verme becerilerini kazanmalarını desteklemek için beraber çalıştıkları, görüş ve bilgilerini organize ettikleri ortak bir yatırım, uğraşı..." olarak tanımlamaktır (1964, s. 10). Jones ve arkadaşları ise Rehberliği "Rehberlik bir kimsenin bir diğer kimseye seçimler yapmasında, uyum sağlamasında ve problemler çözmesinde yaptığı yardımdır. Rehberlik bu yardımda, yardım alanın, kendi bağımsızlığını ve kendisine karşı sorumlu olabilme yeteneği geliştirmesini amaçlar. Bu hizmetler evrensel olup, yalnız okul veya aile ile sınırlandırılamaz." (1970, s. 7). Amerika Birleşik Devletleri Milli Eğitim Derneği ise yayınlarında Rehberliği, kız ve erkek çocuklara, kendileri ve içinde yaşadıkları çevre ve yaşam biçimine ilişkin mümkün olabilecek bütün olguların ışığında, kendi eylemlerini akıllıca planlamalarında yardım etme sanatı olarak tanımlamaktadır. Bir diğer deyişle, yönlenmelerine yardım sağlama işleri olarak kabul edilmektedir.

Rehberliğin tanımı konusunda yukarıda belirlenen tanımların bir çoğuna ve ayrıca diğer tanımlara yer veren incelemesinde Tan (1969, s. 13), rehberliği şöyle tanımlamaktadır: "Rehberlik, ferdin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkâr intibaklar sağlanmasında gerekli olan tercihleri, tefsirleri, plânları yapmasına ve kararları vermesine yarıyacak bilgi ve hünerleri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için ferde yapılan sistemli ve profesyonel yardımdır." Baymur ise (1971, s. 51, 52), Rehberliği tanımlamada Rehberliğin ne olmadığını ortaya koyarak açıklamalarda bulunmaktadır. Bu açıklamada, Landy ve Palmer'in Rehberliğin ne olmadığı yönündeki görüşlerine yer vermektedir.

Bu görüşler, Rehberliğin, yetiştirici öğretim (kurslar açma) hizmeti, okullarda öğrencilere onların tarafını tutarak ağabeylik, ablalık yapmak, öğrencilere nasihat etmek, tavsiyelerde bulunmak olmadığını vurgulamaktadır. Baymur'un Rehberliğin tanımı olarak benimsediği Landy ile Palmer'in Rehberlik tanımı ise şu olmaktadır: "Öğrencilerin kimliklerini daha iyi anlamalarına, daha gerçekçi bir görüşle benlik tasarısı kurmalarına yardım sağlayan hizmetlerin tümüdür." (Baymur, 1971, s. 52).

Rehberliğin tanımı ile ilgili olarak çok geniş, kapsamlı tanımların yanı sıra çok dar kapsamlı tanımlara da rastlanabileceğini yukarda verilen açıklamalarda görmek olasıdır. Rehberliğin tanımı konusunda yazarlar ve Rehberlik uzmanları arasında belirli bir görüş birliğinden söz etmek olanağı bulunmamakla beraber bu tanımlarda kullanılan ortak terim ve kavramlar bulabilmekteyiz. Bu tanımlarda, **birey, öğrenci-öğrenen, bireyin gelişmesi ve gereksinmeleri, bireyin gelişme ödevleri, yetenekleri, bireyin benliği, çevre-durumlar (gerçek), öğrenmek, problem çözmek, karar vermek, plânlar yapmak, yorumlar yapmak, uyum sağlamak, sistemli ve profesyonel yardım** gibi terim ve kavramlar ortak olmaktadır. İncelenen Rehberlik tanımları ve Rehberliğin anlamına ilişkin gelişmeler çerçevesinde Rehberliği şöyle tanımlayabiliriz: **Rehberlik, bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinmelerini doyurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal "gerçeği" içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürdürmesinde bireye profesyonel kimselerce yapılan bilimsel ve sistematik yardım sürecidir.** Bu tanım, bireyin benliği ile kendisine göre olan gerçeği arasında dinamik ve bireyin gelişmesini kolaylaştıran, destekleyen bir uyum, denge kurmasında bireye yapılan, bilimsel sistematik yardımın, profesyonel kimselerce yapılmasını vurgulamaktadır. Bireye yapılacak her türlü yardımın Rehberlik olmadığını ancak bilimsel temellere dayanan ve hazırlığa sahip olan, profesyonel kimselerce, sistematik olarak bireyin tüm gelişimine yönelik yardımların Rehberlik olduğunu kabul etmekteyiz.

Bu tanım, öğrenenin **yönlenmesi, yönlendirilmesi** süreci ve deneyimi içinde Rehberliğin rolünü de vurgulamaktadır. Eğitim ve öğretim uygulamalarında **yönlendirme,** öğrenenin eğitim süreci içinde bireysel ve toplumsal gereksinmeler çerçevesinde yönelmesine yardımcı olmaktır. Bu **yönlendirme,** öğrenenin kendisini bütünlüğü içinde tanımasına, meslek gelişimine ilişkin davranışlar kazanmasına, kararlar vermesine ve geleceğini planlamasına yönelik bilimsel hizmetleri, süreklilik içinde ve sistematik olarak vermek üzere düzenlenen etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır.

Türk Milli Eğitim Sisteminde 1990 yılında başlatılmış olan geliştirme çalışmalarında, **yönlendirme sisteminin** ilkelerinin ele alınıp tartışıldığının, öğrenen-öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının egemen kılınmasının önerildiğini ve bu yönde bazı uygulamalara girişildiğini, belli ölçülerde Rehberliğin ve yönlendirmenin anlam ve tanımlarıyla bağdaştırmak arayışı olarak değerlendirmek olasıdır.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BAYMUR, FERİHA, **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik** Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1971.

2. BLOCHER, DONALD H., E.R. DUSTIN ve W.E. DUGAN, **Guidance Systems,** The Ronald Press Co., New York, 1971.

3. BRADSHAW, F.F., "The Scope and Aim of a Personnel Program", **Ed. Rec.** 17, Jan. 1936, sh. 121.

4. CHILSHOLM, L. LESLIE, **Guiding Youth In The Secondary School,** American Book Co., New York, 1945.

5. COMBS, ARTHUR ve DONALD SUPER, **The Relationship of Child Perceptions to Achievement and Behavior In The Early School Years,** U.S. Office of Education Cooperative Research Project, No. 814, U. of Florida, Gainsville, Fla, 1963.

6. DINKMEYER, DON ve E. CALDWELL, **Developmental Counseling And Guidance: A Comprehensive School Approach,** Mc Graw-Hill Book Com., New York., 1970.

7. HILL, E. GEORGE, **Management and Employement of Guidance,** (Sec. Ed.) Prentice-Hall, Inc., Enflewood Cliffs, N. s. 1974.

8. HUMPREYS, A.J., A.E. TRAXLEY ve R.D. NORTH, **Guidance Services,** Science Reseacrh Associates, Chicago, 1967.

9. JONES, ARTHUR, B. STEFFLER ve N.R. STEWART, **Principles of Guidance** (Sixth Ed.) Mc Graw-Hill Book Cow., New York, 1970.

10. LEFEVER, D. W., A. M. TURELL ve H.L. WEITCEL, **Principles and Techniques of Guidance,** Ronald Press, N.Y., 1950.

11. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York, 1962.

12. MILLER, H., CARROL, **Guidance Services,** Harper and Row Pub., New York, 1965.

13. Milli Eğitim Bakanlığı, **VIII ve IX. Milli Eğitim Şûraları Kararları ve İlgili Genelgeler,** Ankara, 1971, 1974.

14. Milli Eğitim Bakanlığı, X. Milli Eğitim Şûrasına Sunulan, **Yeni TürkMilli Eğitim Sistemi,** Döküman, Ankara, Haziran, 1981.

15. Milli Eğitim Bakanlığı, **Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu,** Ankara, Haziran, 1990.

16. MORTENSEN, D.G. ve A.M. SCHMULLER, **Guidance In Today's Schools** (Second Ed.) John Wiley and Sons, New York. 1966.

17. OHLSEN, MERLE, **Guidance Services In The Modern School,** Harcourt Brace and World , New York, 1964.

18. ROTH, R., "The Role of Self-Concept In Achivement", **J. of Experimental Education,** Vol. 27, s. 265-281.

19. SMITH, E. GLENN, **Principles and Practices of Guidance Program**, Mc Millan Co., New York, 1951.

20. STOOPS, EDWARDS, **Guidance Services, Organization and Administtration, (Third Ed.)**, Mc Graw-Hill Co., New York, 1959.

21. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları**, (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

22. TIEDEMAN, DAVID, V. ve FRANK L. FIELD, **"Guidance: The Science of Purposeful Action Applied Through Education"**, Harward Educational Review Vol. 32, Fall 1963.

23. WRENN, C. GILBERT, **Counselor In a Changing World**, American Personnel And Guidance Association, Washington, D.C., 1962.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

BAYMUR, FERİHA. **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik,** Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1971.

Öğrenci Kişilik Hizmetleri ile Rehberlik kavramlarının aynı anlamda incelendiği bu yayının 3. Bölümündeki açıklamalar konu ile yakından ilgilidir. Milli Eğitimimizin nicelik ve nitelik sorunu ile eğitim, ve kişilik hizmetlerinin ilişkileri tartışılmakta ve temel kavramlar açıklanmaktadır. Bu yapıttaki rehberlik anlamı ile 2. Bölümde ele almış olduğumuz konunun açıklanmasında üzerinde durulan rehberlik anlamı arasında bir farklılık ortaya çıkmaktadır.

KUZGUN, YILDIZ, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma,** ÖSYM Eğitim Yayınları 9, Ankara, 1988.

Rehberlik anlayışının ve gelişmelerin ele alındığı bu eserde, belli başlı yaklaşımlar ve modeller tartışılmaktadır.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (Genişletilmiş 2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

Bu kitabın 1. ve 2. bölümlerinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri ile Rehberlik kavramları açıklanmaktadır. Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin **okullarda,** eğitim de bir uzmanlık isteyen meslek haline gelmiş olması vurgulanmaktadır. Öğrenme Kişilik Hizmetlerinin bir grubu olarak ele alınan Rehberlik kavramının anlamına ilişkin ayrıntılı açıklamalar konunun anlaşılmasını sağlayacak niteliktedir.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara, Haziran, 1990.

Milli Eğitim Sisteminin Ortaöğretim düzeyindeki uygulamalarının değerlendirilerek, sistemde öğrenci akışı, öğrenci-öğrenen merkezli ve **yönlendirme** yaklaşımının irdelendiği ve bu kapsamda belirlenen önerilerin (En önemlilerinden birisi Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Toplama Modeli) ele alındığı bu raporda Rehberlik anlayışı ve uygulamalarının sistemde yer alması gereği vurgulanmaktadır.

3. REHBERLİĞİN GELİŞİMİ

Bu bölümde incelenecek olan Rehberlikteki temel kavramları ele almadan önce, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin, uygulamalarının, kuramsal durumun tarih içindeki gelişmesine, diğer bilimler ve onların ortaya koyduğu gelişmelerle ilişkilerine değinmek yararlı olacaktır. Kuşkusuz bireyi ve ona gelişmesi yönünde yardım etmeyi amaçlayan Rehberlik, bireyi inceleyen diğer bilim dallarından yararlanmakta ve onlardan etkilenmekte ve gelişmesi onlarla ilişkili olmaktadır.

3.1. Rehberliğin İlişkili Olduğu Bilim Dalları ve Etkileri

Her şeyden önce Rehberliğin bireye yardım çabalarının oluşturduğu etkinlikleri belirlediğini göz önünde tutmak durumundayız. Bu yardım çabalarında kullanılan kavramlar ve teknikler birçok bilim disiplinlerinden alınmış veya çıkarılmıştır. Bu bakımdan, bazı yazarlara göre, Rehberlik, kimya, fizik gibi bir bilim ve akademik disiplin olarak görülmemelidir (Miller, 1965). Buna karşın birçok disiplin, Rehberlik anlayışına ve tekniklerine, kimya, anatomi, fizyoloji ve diğerlerinin tıp uygulamalarına katkıda bulunduğu gibi, katkıda bulunmaktadır.

Rehberliğin disiplinlerarası bir oluşuma sahip olduğu görüşü yaygın bir kabul görmektedir. Bu görüşü şöyle özetleyebiliriz: Psikoloji, bireyin büyüme ve gelişmesinin örüntülerini, kişiliğin dinamiğini, kişilerarası ilişkilerini anlamada olduğu kadar yetenekleri, ilgileri ve değerleri ölçmede Rehberlik etkinliklerine bilgi ve görüş sağlamaktadır. Sosyoloji ve kültürel antropoloji bireyin içinde büyüyüp geliştiği, etkilendiği toplum ve kültürler hakkında temel kavramları ve anlayışı vermektedir. Rehberlik etkinliklerinin yer aldığı toplumun eğitim sistemi içinde geliştirilmiş okul örgütünü, organizasyonel örüntüleri, müfredatı ve amaçları hakkında bilgiyi, eğitim ve eğitim literatürü sağlamak durumundadır. Hatta matematik ve istatistik bile, test puanlarını ve ölçmeyi daha iyi anlamak ve yorumlamakta, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine temel kavramlar vermek suretiyle katkıda bulunmaktadır.

Eğitim uygulamalarında Rehberlik etkinliklerine duyulan ilginin gelişmesi yalıtılmış bir oluşum değildir. Hernekadar bir neden-sonuç ilişkisi kurmak güç olmakla beraber sistematik Rehberlik etkinliklerinin doğuşu ve gelişmesi ile aynı zamanda toplumda bir çok değişmelerin oluştuğu ve Davranış Bilimlerinde gelişmelerin ve yeniliklerin ortaya çıkmış olduğu bir gerçektir. Bunlardan en önemlisi ve belirgini Psikoloji bilimindeki gelişme ve aşamalardır. İnsan ve

onun ilişkilerinin incelenmesi bilimsel biçimde ele alınıp geliştikçe Psikoloji, bireyin genelde davranışlarını,özelliklerini ve gereksinmelerini gittikçe daha düzenli, daha güvenilir yöntem ve araçlarla değerlendiren deneysel bir bilim haline gelmiştir. Çağdaş yöntem ve araçların uygulanması sonucu, Psikoloji çalışmalarında psikologlar insanı bir istatistik, bir sayı olarak ele alma yerine insanın uygun bir kişilik geliştirmesinde ona yardıma yönelmiş bulunmaktadırlar. Bu gelişme, Psikoloji Kliniklerinin, Çocuk Rehberlik Merkezlerinin kurulmasına, psikologların okulda görev almalarına yol açmıştır (Mc Daniel, 1965).

Rehberlik etkinliklerinin sistematik olarak ele alınıp geliştirildiği Amerika Birleşik Devletlerinde, özellikle bireyleri bilimsel olarak seçme ve yetiştirme yönünden I. Dünya Savaşı Rehberliğin gelişmesine ve okullarda yerleşmesine büyük olanaklar sağlamıştır. Bireylerin zihinsel yeteneklerini ölçme çalışmaları ve onların sonuçları ile farklı meslekler için gerekli olan farklı zihinsel yetenek konusundaki bulgular Rehberlik programlarına ışık tutmuştur (Humphreys, Traxler ve North, 1967).

Buna ilişkin olarak Eğitsel ve Psikolojik Ölçme, Farklar Psikolojisi ve Kişilik Psikolojisine ilişkin atılım ve gelişmelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarını büyük ölçüde etkilediğini görmekteyiz. Ancak bu etkileme, özellikle psikolojik ölçmedeki gelişmelerde karşılıklı olmuş Rehberlik, psikolojik ölçmenin gelişmesine geniş bir uygulama alanı yaratmıştır.

(1) Psikolojik Ölçme ve Değerlendirme (Psikometri)

Eğitsel ve Psikolojik Ölçme hareketi, bilimsel yaklaşımın, bireyi inceleme konusunda yer almasının somut bir görüntüsü olmaktadır. Eğitsel başarı için bireyin yeterliliğini (kapasitesini) ölçme işlemleri ve teknikleri XX. yüzyılda başlatılmış ve geliştirilmiştir. Zekâyı (genel yeteneği), özel yeteneği, kişiliği, ilgiyi geçerli ve güvenilir olarak ölçme günümüzde de aynı önemini sürdürmektedir. Mathewson (1962), Eğitsel ve Psikolojik Ölçme (Psikometri) hareketinin Rehberlikteki önemine değinen tartışmasında, aşağıdaki örnekleri vermektedir:

i) Test bataryalarının okullarda yaygın olarak kullanılması. Bu test bataryaları zihinsel edimin (performansın) bir çok faktörünü kapsadığı gibi, geniş öğrenci grupları üzerinde standardize edilmişlerdir.

ii) Akademik yetenek ölçüleri tekrar tekrar geliştirilmiş olup, değişik amaçlar için değişik yaşlarda akademik başarı kestirimini arttırma çabaları sürdürülmektedir.

iii) Eğitsel başarıyı değerlendirme, öğrenciyi oldukça doğru bir biçimde herhangi bir konu için uygun bir sınıfa yerleştirme olanağını sağlamıştır.

iv) Mesleksel ilgiyi bir takım örüntüleri içinde belirleyebilmek, gereksinme ve güdü psikolojisine ip uçları sağlamış ve aynı zamanda bireyin eylemlerinde davranışsal anlamlılığı aramaya yol açmıştır.

Günümüzde Psikolojik Ölçme (Psikometri) eğitim ve özellikle Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın temel bir unsuru olmuştur.

(2) Akıl Sağlığına İlişkin Konularda Çalışmalar

Çocuk Rehberlik Merkezlerinin kurulmasına yol açan hareket Rehberliğe büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. Bu merkezlerde psikiyatristin, sosyal hizmet uzmanının çocuğun gereksinmelerine yönelen hizmetleri, yalnız gereksinme kavramının büyük ölçüde belirlenmesine değil, ayrıca tanılama ve sağaltma tekniklerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesine de yol açmıştır.

1900'larda başlatılmış olan akıl sağlığına ilişkin çağdaş çalışmalar ve alınan tedbirler ile akıl sağlığına hizmette psikolojik yaklaşımın geliştirilmesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma anlayışına, uygulamalarına katkılarda bulunmuştur. Akıl sağlığına ilişkin bozuklukların, rahatsızlıkların psikolojik kaynakları ve nedenleri çerçevesinde erken yaşlarda ele alınması gereği, eğitimcilerin, öğrenen olarak öğrencinin duygusal uyumuna, akıl sağlığına (ruh sağlığına) olanak sağlayan işlem ve tedbirleri geliştirmelerine yol açmıştır. Bu tip işlem ve tedbirler eğitim bütünlüğü için Rehberlik ögesinin bir işlevi olarak geliştirilmiştir. Rehberliğin bu işlevi Psikolojik Danışma uygulamalarında özelleştirilerek ve yoğunlaştırılarak sürdürülmektedir.

(3) Sosyal Bilimlerdeki Gelişmeler

Sosyal Bilimlerdeki gelişmeler Rehberlik ve Psikolojik Danışmayı etkileyen, Rehberliğin gelişmesine katkıda bulunan bir özellik ortaya koymaktadır. Sosyoloji'de ve Ekonomi'deki bilimsel çalışmalar ve bulgular, bireyi daha anlamlı bir biçimde ele almağa yol açmıştır. Sosyoloji, bireyi, onun grup içindeki yaşamında inceleme ve elde edilen bulgular ise, bireyin benlik kavramını geliştirme sürecini daha iyi anlama ve bu sürece yardımcı olma olanağını vermiştir. Bireyin, benlik ve durum ilişkilerinde bir uyum, bir denge sağlaması, psikolojik olduğu kadar toplumsal yeterlilikler kazanmasını, ve grup içinde yaşama biçimine ilişkin deneyimleri değerlendirmesini gerekli kılmaktadır. Özet olarak, bireyin toplumsal boyutta gelişmesine ilişkin durumları ve özellikleri ele almada Sosyoloji, Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya katkıda ve etkide bulunan bir disiplindir. Dünya savaşları, teknolojik gelişmeler çocuk ve onun iş dünyasındaki yeri ve çalışmasına ilişkin yasalar, okula devam zorunluluğu ve göç gibi etmenlerin büyük kitleleri okula yöneltmiş olmasına karşın bu kitlelerin büyük bir kısmı niçin okula gittikleri, okuldan ne bekledikleri konusunda açık ve seçik fikirlere sahip görünmemektedirler (Shertzer ve Stone, 1971). Okula yönelişi gerekli kılan toplumsal değişmenin yarattığı yeni durumlar eğitim uygulamalarını etkileyerek, öğrencilere bireysel ilgi göstermeyi gerekli kıldığı kadar, güçleştirmiştir de. Öğrenen olarak öğrenci, toplumun bir bireyi olarak bir çok uyumlar yapma durumunda kalmaktadır. Bu uyumları yapabilmek için yardıma gereksinmesi vardır. Bu yardımın bilimsel, sistematik ve toplumsal olması gereği ortaya çıkmıştır.

Ekonomi, iş ve iş dünyası ilişkilerinde deneyimin ortaya koyduğu ürün hakkında bilgiler sağlayan, bireyin karmaşık ekonomik yaşamdaki rol ve statüsünü belirleyen bir bilim olarak, Rehberlik çalışmalarını etkilemiş ve anlamlı kılmıştır. Daha önce de değinildiği gibi, Rehberliğin doğuşu temelde ekonomik nedenlerle bağdaştırılmaktadır. Antropoloji de kültürümüzü tarihi derinlik ve genişlik içinde ele almamıza olanak sağlayan bir bilim olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarını etkilemiştir. Bireyin belirli bir kültür içinde gelişmesi ve büyümesini ve bunun yarattığı özelliklerini, bireye götürülecek etkinliklerde anlamlı bir biçimde ele almak gereği gittikçe önem kazanmaktadır.

(4) Eğitimdeki Gelişmeler

Rehberliği etkileyen ve gelişmesini büyük ölçüde biçimlendiren bir diğer bilim alanı veya disiplinlerarası bir uygulama alanı da Eğitim alanıdır, Eğitim Bilimleridir. Eğitim ve uygulamalarındaki değişmeler, gelişmeler doğrudan doğruya Rehberliği etkilemiş ve Rehberliğin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Eğitim uygulamalarında bir çok nedenlerden dolayı amaçların değişmesi, gelişmesi Rehberlik etkinliklerinin oluşturulmasına ve anlam kazanmasına birinci derecede etkili olmuştur. Rehberlik, eğitim ilişkileri ayrıca ele alınacağı için burada ayrıntılara girilmeyecektir.

(5) Sosyal Bilimlerde Sistem Yaklaşımı

Rehberliğin ilişkili olduğu bilim dallarını ve bilimsel gelişme ve çalışmaları daha önce kavram ve tanım kısmında da belirtildiği gibi, son zamanlarda önem kazanmış görünen Sosyal Bilimlerde Sistem Yaklaşımı ve Sibernetik konusuna değinerek tamamlamak yararlı olacaktır. Sibernetik'i, insan ve makina ilişkilerinde ortak olan kontrol, işlem ve iletişim metodlarını bilimsel olarak inceleme biçiminde ele aldığımızda bunun Rehberliğe olan etki ve ilişkilerini ortaya koyabiliriz (Humphreys, Traxler ve North, 1967). Sibernetik, Rehberlikte bir ölçüde karşıt iki eğilimin temeli olmaktadır. Bir yanda, Sibernetik, Rehberlik uzmanını, bir çok istatistik çalışmalarından ve sekreterlik işlerinden kurtararak, onun temel işlemi olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine yoğun bir biçimde eğilmesine olanak sağlamaktadır. Sibernetik, öykünleme ve çok hızlı bir biçimde verileri işleme yoluyla, bir çok sürecin, sonuçlarını, ürünlerini kestirmeye yardımcı olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya ışık tutabilmektedir. Kuşkusuz, Sibernetik ve onun sağladıkları bir amaç olmayıp, her zaman bir araç olma durumundadır ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma sürecinin belirleyici tek boyutu veya etmeni değildir.

Diğer yandan, eğer bir Sibernetik terim ve kavramını çok geniş olarak kabul ederek, bireyin, bilgisayar ve diğer elektronik makinaların bilgi işleme ve inceleme ile ilgili tüm ilişkilerini dahil edersek, Mesleksel Rehberliğin işlevi değişmekte ve büyük ölçüde karmaşık hale gelmektedir. Bilindiği gibi yeni makinalardan dolayı bazı günlük mesleksel beceriler geçersiz olmakta ve daha yüksek eğitim ve yetişme gerektiren meslekler yaratılmaktadır. Dolayısıyla, Rehberlikte, Rehberlik uzmanı, bütün bu yeni meslekler için gerekli bilgileri

toplama ve bireylere verme durumunda olamamaktadır. Kaldı ki bazı mesleksel seçimlerde bilgilerin beş, on yıl sonraki durumunun geçerli olup olmayacağını bilmek dahi olanak dışı olmaktadır. Bu bakımdan, bireyin yetenek ve ilgilerini geniş alanlar için geçerli olarak belirleyebilmek ve bireylere bu çerçevede yardımda bulunmak ayrıca bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal yapısına uygun düşen bir yetişmeye yönelmesine olanak hazırlamak anlamlı olacaktır.

Rehberliğin bilimsel temellerini incelemeye ilişkin olarak ilerde verilecek bilgiler, Rehberliğin ilgili olduğu ve etkilendiği bilim alanlarını ve disiplinleri daha ayrıntılı bir biçimde kapsayacaktır.

3.2. Dünyada Rehberlik Etkinliklerin Gelişmesine Bakış

Rehberlik, bir yardım hizmeti olarak kuşkusuz insanlık tarihi kadar eski bir özellik olarak ele alınabilir. Rehberliğin sistemli ve etkili bir yardım hizmeti olarak belirlenmesinin ve ayrı bir profesyonel uğraşı alanı haline gelmiş olmasının tarihi ise pek eski değildir. Bir çok yazar, Rehberliğin tarihini eğitimde incelerken bir lise müdürü olan J. B. Davis'in 1897-1907 yılları arasındaki çalışmalarında öğrencilere yaptığı yardımları bir çeşit Rehberlik ve Psikolojik Danışma olarak değerlendirmektedirler (Mathewson, 1962, Shertzer ve Stone, 1971, Hill, 1974). Davis, her hafta bir saatlik bir dersi "mesleksel ve ahlaksal rehberlik" konusunda kompozisyon yazmaya ayırmış ve uygulamıştır.

Rehberliğin, özellikle eğitim uygulamalarında ele alınışını ve geliştirilmesini ve ayrı, kendine has özellikleri ve metodları olan bir meslek haline getirilmesini incelerken tarihi bazı ayrıntılara girmek yerine belli başlı aşamaları incelemek yararlı olacaktır. Önemli gelişme aşamalarını, belirli Rehberlik modellerini ve anlayışlarını sistematik bir biçimde inceleyen Shertzer ve Stone'nun (1971), ortaya koydukları çerçevede özetlemek yeterli olacaktır. Rehberliğin ilk uygulandığı alanın eğitim olmayıp, ekonomi, iş bulma alanı olduğunu belirlemek gerekmektedir.

Rehberliğin eğitim uygulamalarında günümüze kadar geçirdiği gelişmeleri üç aşamada gruplayarak ele alan Shertzer ve Stone (1971), her aşamada belirli Rehberlik model ve anlayışlarını ana hatlarıyla inceleyerek üstünlük ve sınırlılıklarıyla tartışmaktadırlar. Ülkü (1976), Rehberlik uygulamalarına, Rehberliğin doğuşu ve gelişmesi açılarından, genel bir bakış çerçevesinde yaklaşarak Shertzer ve Stone'nın belirlediği modelleri anlamlı bir biçimde özetlemiştir. Belirtilen üç aşama şunlar olmaktadır: (1) İlk Rehberlik Modelleri, (2) Ara Rehberlik Modelleri ve (3) Çağdaş Rehberlik Modelleri. Bu aşamalardaki modelleri belirli bir biçimde şöyle özetleyebiliriz:

(1) İlk Rehberlik Modelleri

i) Parson Modeli

Okuldan mezun olan veya ayrılan gençlere iş bulma sorununa eğilen Frank Parson, Mesleksel Rehberlik etkinliklerinin başlangıcı kabul edilen çalışmaları-

nı 1908'de kurduğu "Meslek Bürosu"nda başlatmış ve yürütmüştür. Bu modeldeki Rehberlik uygulamalarının dayandırıldığı mantıksal gerekçe ve yapı üç adımdan oluşmaktadır: (a) bireyin çözümlenmesi, (b) işin, mesleğin çözümlenmesi ve (c) bu iki çözümlenmeyi birleştirici ve bağdaştırıcı karşılaştırma. Bu adımlar mantıksal bir biçimde tamamlanmak durumundadır. Parson modeli, Mesleksel Rehberlik çalışma ve uygulamalarının ilk modeli olarak bir çok sınırlılıklar taşıyan bir model olmakla beraber, uzun yıllar kullanılmıştır ve günümüzde bile belirli ölçülerde etkililiğini sürdürmektedir. En belirgin sınırlılığı, modelin Mesleksel Rehberlikte belirli bir zaman kesitinde, yani meslek seçip işe yerleşme anında, uygulanması ve bir sürekliliği gelişmeyi içermemesidir.

ii) Rehberliği Eğitimle Eş Tutan Model

Bu model, Rehberliğin eğitim uygulamalarında ilk defa yer almasını sağlayan bir modeldir. Eğitsel Rehberlik terimi ilk defa Kelley tarafından kullanılmış ve okulda, eğitim ortamında, bireyin (öğrencinin) eğitim ve öğretim ile ilgili sorunlarını ele almayı kapsamıştır. Eğitimin bireyselleştirilmesi, bireye dönük bir biçimde algılanması ve Rehberliğin eğitime yardımcı hizmetleri oluşturması bu modelin ortaya koyduğu bir durumdur. Ancak model bu görüşü ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın gelişmesine bir sınırlılık getirmiş ve uzun süre Rehberlik salt bir eğitim uygulaması olmaktan kurtulamamış ve farklı bir özellik kazanamamıştır.

İlk aşamada bu iki modelin etkilerinin en önemli görüntüsü, Rehberliğin, akademik bir konu, ders gibi ele alınabileceği ve "öğretilebileceği" anlayışını ortaya koymuş olmasıdır. Shertzer ve Stone (1971), bu etkinin halen eğitim uygulamalarında görüldüğünü ve liselerde sağlık, vatandaşlık, meslek seçme gibi ayrı derslerin okutulduğunu belirtmektedirler. Ülkemizde de, okullardaki "Rehberlik Dersi" uygulamalarının bu modele uydurulduğu söylenebilir.

(2) Ara Rehberlik Modelleri

i) Ayarlayıcı ve Uyum Sağlayıcı Rehberlik Modeli

Bu modelde Rehberlik, öğrencinin okul ve yaşam etmenleri ile başedilmesinde uyum sağlayıcı yardımları oluşturan etkinlikler olarak görülmüştür. Bu modelde özellikle 1930'larda, Rehberlik hizmetlerindeki vurgu sağaltıcı işlevden bireylerin uyumları, yöneltilmeleri, yönelmeleri, yönlendirilmeleri ve ayarlama yapabilmeleri işlevine dönüştürülmüştür. Ayarlama yapabilme konusunda etkinlik, bireyin mesleksel, toplumsal, vatandaşlık boş zamanları değerlerlendirme ve diğer konularda amaçlar, hedefler geliştirmesine yardım işlevi olarak, bireyin kendisini, çevresinde farketmesine anlamasına, gerekli yardımı içermektedir. Uyum ise, bireyin amaçları, hedefleri çerçevesinde kendisi hakkındaki bilgiler ile çevresini bağdaştırmasında yardımı içermektedir. Bu modelin en belirgin sınırlılığı, Rehberliğin (yardımın) bireye belli kritik anlarda, kriz noktalarında yapılmasını öngörmesidir. Yine de bu model, eğitimcilerin ve ana babaların, öğrencilerin yetenekleri, ilgileri ve eğitsel gereksinmeleri konusunda daha bilinçli hale gelmelerine yardımcı olmuştur. Bu model Rehberlik ile Psikolojik Danışmayı eş anlamlı kabul etmekte ve sağaltım ve uyumı sağalma işlevinin Psi-

kolojik Danışma ile sağlanmasını öngermektedir. Bir diğer deyişle, Psikolojik Danışma, Rehberliğin en önemli, temel yöntemi olmaktadır.

ii) Klinik Süreç olarak Rehberlik Modeli

Psikolojinin sağladığı gelişmelerin uygulamaya konulması ile psikolojik ölçme araştırmalarının kaynaklık ettiği bu rehberlik modelini, Donald G. Paterson ile E.G. Williamson'un önerdiğini, geliştirdiğini görmekteyiz (Shertzer ve Stone, 1917). Bu Rehberlik modelinin temelinde klinik süreç ve Psikolojik Danışma yöntemi bulunmaktadır. Modelde psikolojik ölçme araçları, klinik teknikler, analitik tanılama esas alınmakta ve Rehberlik uzmanının danışanı daha iyi anlaması; onun sorunlarını, problemlerini belirlemesi ve ona göre sağaltıcı tedbirlere başvurması Rehberlik sürecinin temeli olarak kabul edilmektedir. Bu modeli, bilimsel yaklaşımın Rehberliğe uygulanması olarak değerlendirenlere de rastlanmaktadır. Modelin uygulanmasının ortaya koyduğu en büyük sınırlılık, incelemenin bireyin dışında ve yalnızca uzman tarafından yapılması ve uzmanın koyacağı "tanılama"nın esas olmasıdır. Bu bakımdan bireyin zihinsel davranışları ve onlara bağlı olarak yapılacak yardımlar, bireyin duygusal davranış ve gelişmesine yöneltilmemiş olduğundan, etkisiz kalabilmektedir.

iii) Karar Verme Süreci Olarak Rehberlik Modeli

Bu model de, bir ölçüde, Rehberlik yardımlarını kritik zamanlarda yapılanlar olarak ortaya koymaktadır. Bu kritik zamanlar, bireyin karar verme ile karşı karşıya kaldığı zamanlardır. Bu modelde, bireyin eğitsel ve mesleksel konularda, seçim, uyum karar verme gereksinmelerine doyum sağlaması için yardımlar vurgulanmaktadır. Bu modelde yapılan en önemli kabul, bireyler arasında yetenekler ve ilgiler bakımından anlamlı farklılıkların olduğudur. Bu model Arthur Jones, tarafından önerilmiş ve geliştirilmiş bir Rehberlik modeli olarak demokratik amaçlar ve inançlar ile uyuşan görüşleri kapsamaktadır. Yani birey, kendi gelişmesi için yeterliliğe sahiptir ve en üst düzeyde mutluluk sağlamaya doğru aktif olma durumundadır. Modelin en önemli sakıncası ve sınırlılığı, Rehberlik etkinliklerini, birey için kritik olan zamanlarda ele alması ve bireyin gelişiminin sürekliliğini ve bütünlüğünü kapsamamasıdır.

iv) Seçmeci Bir Sistem Olarak Rehberlik Modeli

Bu model tümü ile bir Rehberlik modeli olmaktan çok salt bir Psikolojik Danışma modelidir. Bu modeli öneren ve geliştirenler, Strang, Thorne gibi psikologlar, Rehberlikte Psikolojik Danışmayı bireyi ve eğitim olanaklarını tanımak, Psikolojik Danışma ve grup çalışmalarıyla bireyin en uygun seçimler yapabilmesine yardım olarak belirlemektedirler. Bu modelin kendisine has Rehberlik ilkelerinden söz etmek olanağı yoktur. Bu model bir çok Rehberlik ve Psikolojik Danışma kuramından ilkeler alarak seçmeci (eklektik) uzlaştırıcı bir yaklaşımı oluşturmaktadır. Seçmeci ve karma oluş ise önemli bir sınırlılık niteliğini taşımaktadır. Bu modelin dayandığı Psikolojik Danışma yaklaşımına ileriki bölümlerde yer verilecektir.

(3) Çağdaş Rehberlik Modelleri

i) Bir Hizmetler Topluluğu Olarak Rehberlik Modeli

Shertzer ve Stone'na göre (1971), Hoyt'un geliştirdiği bu model, Amerika Birleşik Devletlerinde ilk ve ortaöğretim okullarında en yaygın olarak uygulanan Rehberlik modelidir. Bu model, Rehberlik uygulamalarında Psikolojik Danışma hizmetlerine ağırlık verilmesi ve Rehberlikte öğretmenlik formasyonu ve eğitimsel hazırlık ve yardımlardan vazgeçilmesi eğilimine karşı bir tekpi özelliğini de belirlemektedir. Hoyt, bu Rehberlik modeli ile ilgili görüşlerinde, Rehberlik etkinliklerinin bütün okul uygulamalarına yayılmasını, Rehberlikten sorumlu uzmanın yalnız Psikolojik Danışma sağlayan bir uzman olmaktan çok belli özelliklere sahip bir profesyonel eleman olmasını vurgulamaktadır. Bu özelliklerin başında uzmanın gelişimsel amaçlara önem vermesi, öğrencilerin davranışlarını anlama süreç ve dinamiğinde ayrıca eğitsel, mesleksel olanaklar konusunda yeterli olmasıdır. Psikolojik Danışma süreç ve metodlarında; Rehberlik grup sürecinde; öğrencilerin gereksinmeleri ve olanaklar konusunda yerel araştırmalar yapmada; yönetici ve öğretmenlere kıyasla uzmanın daha bilgili ve yeterli olması beklenmektedir. Ancak bu model, Rehberliği, yalnızca eğitim hizmetleri kapsamına koymakla Rehberliğe önemli sınırlılıklar getirmekte, Rehberlik etkinliklerinin eğitimin dışında, kendine özgü amaçları olabileceğine olanak tanımamakta ve bu konuyu dikkate almamaktadır.

ii) Gelişimsel Rehberlik Modeli

Bu modelin çerçevesini, uygulama esaslarını ve ussal yapısını Mathewson (1962), Dinkmeyer (1970) ve Blocher'in (1962) eserlerinde bulmaktayız. Bu model bütün bireylere, gelişimlerinde, yaşamlarının kişisel, eğitsel, mesleksel ve toplumsal tüm alanlarında ve dönemlerinde yardım edilmesinin önemini vurgulayarak çok geniş kapsamlı bir Rehberlik görüşü getirmektedir (Ülkü, 1976). Gelişimsel yaklaşım eğitsel, mesleksel ve kişisel alanlarda seçme, tercih etme işlemini merkeze almakta ve bireylerin olumlu bir biçimde büyümesine, olgunlaşmasına yardım etmektedir. Bu model bireyler açısından, Rehberlik gereksinmesini dört grupta ele almaktadır (Mathewson, 1962). Bunlar, (1) değerlendirme ve kendini anlama gereksinmesi, (2) benliğe olduğu kadar çevre gerçeklerine ve zorunluluklarına uyma gereksinmesi, (3) şimdiki ve gelecek durumlara yönelme gereksinmesi, (4) kişisel yeterlilikleri, gizil güçleri geliştirme gereksinmesi olmaktadır. Gelişimsel Rehberlik modeli çerçevesinde Rehberlikte amaç bireyin, kendi kendini bilmesi (benlik), etrafındakilerin bilincine varması, benlik ile çevre arasındaki ilişkiyi geliştirebilmesine, kişisel ve toplumsal değerleri anlaması yollarıyla kendi kendini yöneltir hale gelmesine yardımdır. Bu model, özellikle okullarda bütün görevlilerin Rehberlik sürecine katılmasını, aktif olmasını öngörmektedir. Ancak, bütün görevlilerin, yönetici, öğretmen ve diğerleri, Rehberlik açısından gerekli ve yeterli anlayış ve becerileri kazanmış durumda olmamaları halinde Rehberlik etkinliğinden, bu modelin amaçladıklarına ulaşmasını beklemek güç olmaktadır. Bu modelde Rehberliğin, bireye benliğini, çevresini ve bu ikisinin ilişkilerini anlama deneyimleri kazanmada temel olması, kaynak sağlaması vurgulanmaktadır.

iii) Amaca Yönelik Eylem Bilimi Olarak Rehberlik Modeli

Bu model Tiedeman ile Field'in (1963), geliştirmiş olduğu bir model olup, Rehberliği amaca yönelik eylemin belirli bir eğitim yapısı içinde bilimsel olarak kullanılması niteliğinde yorumlamaktadır. Bu yazarlara göre günümüzde Rehberlik uygulamaları eğitimin içinde olmaktan ziyade yanında yer almaktadır ve bunun için de engellenmiş durumdadır. Eğitimin içinde yer alan Rehberlik, öğrencinin aşırı koşullandırılmasını, doktrine edilmesini, ilgisiz bırakılmasını ve ona yanlı devranılmasını önleme işlevini görecektir. Shertzer ve Stone (1972), bu modelin ve yaklaşımın öğrencinin kendisi için seçilmiş ve ulaşılması istenilen amaçların belirlendiği "koşullandırılmış eğitime" karşı bir özellik taşıdığını belirtmektedirler.

Bu modeldeki amaca yönelik eylem, bireyde desteklenmiş davranışı, Rehberlik uzmanı için pratik davranışı ve rastlantı olmayan davranışı betimlemektedir. Bu modelin henüz, temellendirilebileceği bir kuramı olmadığı gibi davranış değişmesinin ve bağımsızlığın değişme süreci içindeki açıklanmasının esasları da belirgin değildir. Bununla beraber modelde, Rehberliği eğitimin işlevsel bir parçası olduğu, bir profesyonel meslek niteliği taşıması gerektiği ayrıca yönetim ve öğretime eşit olması benimsenmekte ve vurgulanmaktadır.

iv) Toplumsal Yapıcılık Olarak Rehberlik Modeli

Bu model Shoben'in (1962), önerdiği bir modeldir ve getirdiği çerçeve içinde Rehberlik ve onu sağlayan elemanlar, çocuğun otonomisini ve bireyselliğini azaltan orta sınıfın değerlerine doğru yönelmesinde çocuğu desteklemek için bilime (test verilerine, psikolojik gelişme, performansı (edimi) kestirme) başvurmaktadır. Bu Rehberlik modelinin esası ise, çocuğu değerler aramaya ve "denenmiş yaşamı" yaşamaya teşvik etmektir. Bu ise bireyi yeni değerler aramada aktif kılacak biçimde Rehberlik yardımını öngörmektedir. Demek oluyorki öngörülen model yardımı sağlayacakların kendi kendilerine değerler aramada, kendilerini gerçekleştirmede yeterli bir derecede gelişmelerini, beceri kazanmalarını gerekli kılmaktadır. Bir diğer deyişle bu modelde Rehberlik, yaratıcı liderlik yeteneğine sahip uzmanlarca yürütülen bir yardım etkinlikleri grubu olma durumundadır.

v) Kişisel Gelişme Olarak Rehberlik Modeli

Shetzer ve Stone'nun (1971), günümüzdeki Rehberlik modelleri arasında belirlediği bu model benlik kavramını benliğin değerlendirilmesini ve benliğe yönelik tutumları içermektedir ve bunlar kişisel gelişme olmaktadır. Bu modeli ortaya koymuş olan Kehas (1970), Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmayı ayrı olarak ele almakta ayrıca halihazırdaki öğretmenin rolünü yeniden tanımlayarak, Rehberlik uzmanlarının eğitilmesinde öğretmenlik formasyonunu gerekli görmektedir. Kehas'a göre, yaşantılarını benliği çerçevesinde değerlendirebilen birey yaşamına bir amaç ve anlam kazandırabilecek ve böylece kendi gelişimi üzerinde bir kontrole sahip olabilecektir. Bu modele göre eğitim bir öğretme olmamalı, eğitim "öğrenme ile beraber katılma-yaşama" (involvement with lear-

ning) olarak yeniden tanımlanmalıdır. Bu öğrenme ile beraber yaşama görüşü çerçevesindeki farklı işlemler, roller belirlenmelidir.

Rehberlik yaklaşımının ve uygulamalarının tarihi boyut içinde yukarda belirlenen gelişmesi genellikle Amerika Birleşik Devletlerindeki durumu aksettirmektedir. Diğer ülkelerdeki gelişmeleri, yukarıdaki biçimde açıklayabilmek mevcut uygulamalar ve kaynaklar çerçevesinde olası görünmemektedir. Bununla beraber Avrupa'da Rehberlik uygulamalarına ilişin genel bazı bilgileri ve ortaya çıkan belirleyici noktaları incelemek yararlı olacaktır.

3.3 Avrupa Ülkelerinde Rehberliğin Tarihçesine Bir Bakış

Rehberliğe ilişkin yayımlarda, Rehberliğin tarihçesine ilişkin olarak verilen bilgilerde ve yapılan açıklamalarda Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerinde Rehberlik konusuna çok az yer verildiğini hatta bazılarında hiç yer verilmediğini görmekteyiz. Buna karşın, Rehberliği etkileyen, Rehberliğe katkıda bulunan bilimleri incelerken değindiğimiz hususların bir çoğunun, özellikle psikolojide Ölçme ve Değerlendirme ile Farklar Psikolojisinin, önce Avrupa ülkelerinde ele alınarak geliştirilmiş olduğunu görmekteyiz. Bunun nedenini, Rehberliğin okul sistemlerinde çok daha sonraları ele alınmış olmasına ve eğitim felsefelerindeki ve uygulamalarındaki geleneksel ve değişmeye karşıt özelliklerde bulabiliriz.

Avrupa ülkelerinde Rehberliğin gelişmesini inceleyen Ülkü (1976), iki dünya savaşı arasında Avrupa ülkelerinde okullarda öğrencilere yönelik öğrenci kişilik hizmetlerini Amerika Birleşik Devletlerindeki gibi bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma anlayış ve uygulaması olarak değerlendiremeyeceğimizi belirtmektedir. Bununla beraber, okul dışında çocuklara ve gençlere yönelik sağlık, sosyal hizmet, iş bulma, özel eğitim ve suçluluğu önleme gibi hizmetlerin örgütlendiği ve bir çok kurumun kurulmuş olduğu dikkati çekmektedir. Bu hizmetler giderek, okulu bitiren gençlerin meslek alanlarına yöneltilip mesleklere yerleştirilmelerini sağlayıcı bir özellik de kazanmıştır. Reuchlin (1970), çocukların, gençlerin okul dönemlerinde de yöneltilmelerinin öneminin benimsendiğine ve 1954-1964 yılları arasında öğrencileri yöneltmede ortaya çıkan sorunları ele almak üzere hemen hemen her yıl bir uluslararası toplantının yapıldığına değinmektedir.

Okul süresince veya okuldan sonra çocukları yöneltme amacıyla geliştirilmiş olan uygulamaları, Rehberlik olarak kabul edersek, bu tip Rehberliğin Avrupa ülkelerinde de farklı farklı ele alınarak geliştirildiği görülmektedir. Ülkü'nün (1976), belirttiği gibi, 1959'da Fransa'da eğitimde başlatılan bir dizi reformlar, öğrencilerin eğitim programlarına ve okullara yöneltilmesinin ilk okuldan başlayan gözlem ve değerlendirmelere dayandırılmasına ve özellikle gözlem dönemi olarak benimsenen ortaöğretimin birinci devresinde yöneltmeye ilişkin çalışmaların yoğunlaşmasına yol açmıştır. Ortaöğretimin ikinci devresinde ise öğrencinin ilerde yapacağı işe yakın bir alana, yola yöneltilmesi ele alınmıştır.

1960'lardan sonra Avrupa ülkelerinde eğitimde reform hareketlerinin yoğunluk ve hız kazandığı ve bu reform hareketlerinin temel ilkesinin demokratik

bir eğitim uygulaması yoluyla fırsat eşitliği sağlanarak hem toplumun hem de bireyin gelişmesi için bireyin yeteneklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilmesi olduğu dikkati çekmektedir. Bunun sonucu olarak bazı Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim dönemi ile ortaöğretimin ilk devresinde öğrencilerin eğitim yönünden gruplara ayrılması, etkililiğini yitiren bir uygulama olmuştur (Ülkü, 1976). Örneğin, İsveç'te yapılan çalışma ve deneme bulgularına dayalı olarak, yeteneklerin ve gizil güçlerin ergenlikten önce kesinlikle yordanamıyacağı belirlenerek, öğrencilerin farklı eğitim programlarına ve okullara ayrılması 16 yaşına kadar geciktirilmiş ve "birleştirici sistem" diye adlandırılabilecek bir uygulamaya yer verilmiştir. Aynı şekilde İngiltere'de geliştirilmiş olan çok yönlü ortaöğretim okullarında da yönlendirmenin 16 yaşından sonra yapılması benimseniyor ve öğrencinin yüksek öğrenime devam edip etmemesine ilişkin kararlar bu yaştan sonra alınıyor (Peterson ve Halls, 1970).

Avrupa ülkelerinin bir çoğunun eğitim sistemlerinde etkili olan yönlendirme ilkesi, büyük önem kazanmış olmasına rağmen okullarda yönlendirme görevini yürütecek personelin gerektiği şekilde yetiştirilmesinin, akademik düzeyde belirgin ve özel eğitiminin genelleştirilmemiş, yaygınlaştırılmamış olması dikkati çekmektedir (Ülkü, 1976). İngiltere'deki uygulamalar bazı bakımlardan farklı bir durum ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletlerindeki Rehberlik anlayış ve yaklaşımının ve uygulamalarının gelişimi süresince edinilen deneyimlerden yararlanılarak İngiltere'de öğrencileri yönlendirme konusunda Rehberlik anlayış ve yaklaşımına yer verilmeğe başlandığı görülmektedir. İngiltere'de okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetleri için uzman yetiştirilmesine 1960 yıllarında başlanmıştır (Hughes, 1971). Halen, bu uzman yetiştirme işinin pek yaygın olduğunu söylemek mümkün değildir. İngiltere'deki Eğitimde Psikolojik Danışmanlar Milli Derneğinin bir komisyonunca 1970'de hazırlanan ve "Okullarda Psikolojik Danışmanların Görevleri" başlığını taşıyan bir dökümanda, Amerika Birleşik Devletlerinin Rehberlik konusundaki deneyimlerinden geniş ölçüde yararlanıldığı ancak İngiltere'nin artık kendine özgü modeli geliştirmesi gereğine işaret edilmektedir. Önerilen bu modelde, Psikolojik Danışmanın "sağaltıcı-psikoterapötik model"deki danışmana kıyasla daha aktif bir rol oynaması ve okul dışı kurumlarla, ailelerle olduğu gibi okul içinde de ilişkileri, iletişimi sağlamada etkili bir görev alması benimsenmektedir.

Özet olarak, Rehberliğin ekonomik ve toplumsal nedenlerden doğan ve eğitim uygulamalarında yer alan öğretim işlemlerinden farklı bir hizmetler grubu olarak tarih içinde gelişmiş olduğunu görmekteyiz. Rehberliğin eğitim etkinlikleri içinde yer alması eğitim sistem ve uygulamalarında yapılmış reformlarla mümkün olmuştur. Bu reformların temel özelliği ise, eğitim uygulamalarında önemin, vurgunun bireye ve onun gereksinmeleri ile gelişmesi üzerine konulmuş olmasıdır.

3.4. Ülkemiz Rehberlik Etkinliklerinin Gelişmesi ve Bazı Sorunlar

Eğitim sistemimizin ve uygulamalarının özellikle Cumhuriyetten sonra amaçlar ve muhteva yönünden değişik sistemlerin tesiri altında kaldığını, II.

Dünya Savaşından sonra başlayan devirde ise Amerika Birleşik Devletlerinin eğitim sisteminin Türk Milli Eğitimini etkilediğini görmekteyiz (Özoğlu, 1974). 1950'lerde kurulan Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri arasındaki daha yakın işbirliği çerçevesinde, eğitim sistemimizde ve uygulamalarında bir çok atılımlar başlatılmış ve Amerikalı psikologların ve eğitimcilerin uzman olarak çalışmalarının etkileri görülmüştür. Bu uzmanların eğitimde bireye, onun gereksinmelerine, önem verilmesi yönündeki görüşleri ve çalışmaları Rehberlik hizmetlerinin eğitimdeki yerini ve belirli ölçülerde önemini ortaya çıkarmış görünmektedir. Ülkü (1976), eğitim uygulamalarımızda 1951-1956 yıllarındaki gelişmeleri gözden geçirmiş ve bunların Rehberlik ile ilgili olanlarını şöyle belirtmiştir:

i) 1951-1953 öğretim yılında altı ilimizin, eğitimde Rehberlik çalışmalarını başlatmak üzere pilot bölge olarak seçilmesi; bu illerde Rehberlik kurullarının oluşturulması, seminer, konferans ve kursların düzenlemesi.

ii) 1953 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesine bağlı olarak Test ve Araştırma Bürosunun kuruluşu.

iii) 1953-1954 öğretim yılında yüksek öğretim kurumları arasında ilk olarak Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesinin programlarında "Rehberlik" dersinin yer alması.

iv) 1954 yazında İstanbul-Kandilli'de Milli Eğitim Bakanlığı temsilcileri, bazı önemli illerin Milli Eğitim Müdürleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin katıldığı "Eğitim Sistemimizde Rehberliği Engelleyen Etmenler" konusunu işleyen bir toplantı düzenlenmesi.

v) 1955 yılında İstanbul Atatürk Kız Lisesinin ve 1956 yılında Ankara'da Deneme Lisesinin Rehberliği esas alan bir eğitim anlayış ve programı ile çalışmalarına başlaması.

vi) Kuruluş Çalışmaları 1955 yılında Ankara'da başlatılmış olan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin İstanbul'dan başlamak üzere altı ilde kurulması.

vii) Rehberlik ve Psikolojik Danışma konusunda Amerika'da uzmanlık öğrenimi yapmış bazı elemanların 1953 yılından itibaren yurda dönmeye başlamaları.

viii) Rehberlik konusunda telif ve tercüme yayımların yapılmaya başlanması.

1950'lerde eğitimde başlayan bu eğitimde Rehberlik hizmetlerine yer verme hareketinin belirgin özelliğinin, öğrencinin eğitsel ve kişisel problemlerini çözmeye yönelik yeni bir hizmet grubunun okullara girmesine öncülük etmek olduğu söylenebilir. Ülkü'ye göre (1976), Rehberliği bu biçimde kavramlaştırma, Rehberlik konusunda kısa süreli kurs ve seminerlere katılan öğretmenlerden bile, öğrencilerin okullardaki başarısızlık, disiplin ve çeşitli psikolojik uyumsuzluklar gibi sorunları karşısında etkili çareler, çözümler bulmalarını bekleyen, isteyen bir tutuma ve beklentiye yol açmıştır. Kuşkusuz böyle bir beklenti gerçekçi değildir.

Sorunların giderilmesinde etkili çarelerin veya çözümlerin bulunamamış olması ise, eğitim çevrelerinde okul düzeyindeki Rehberlik hizmetlerine karşı bir inançsızlık yaratarak Rehberlik uygulamalarının ayrı ve etkili bir işlevi olabileceği görüşünün kabul görmesini engellemiştir. Öğrencilerin problemlerine ve bu problemlerin "okul" ve "eğitimciler-öğretmenler" tarafından acilen çözümlerinin bulunmasına yönelik Rehberlik anlayışının egemen olduğu bir dönemde Rehberlik, bir "özel eğitim" etkinliği olarak kurumlaştırılarak eğitim sistemimizin organik yapısına "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri" olarak yerleştirilmiştir. Bu tip yerleştirme, Rehberliğin anlamı bakımından sakıncalı bir kavramlaştırma ve örgütleme olmuştur. Zira, "özel eğitim" ile Rehberliğin işlevleri farklıdır ve bu fark uygulamalarda da belirme durumundadır.

1960'lı yıllarda ülkemizin girmiş olduğu planlı kalkınma dönemi, eğitim sistemimizde de bazı yeni görüşleri ve bunlara ilişkin uygulamaları etkili kılmağa başlamıştır. Planlı kalkınma çerçevesinde insangücü yetiştirme açısından eğitimin rolü üzerinde belirli bir vurgulama, Rehberliğin eğitimdeki önemini yeni bir biçimde ortaya koymuştur. Bu yeni biçimde, Rehberlik, insangücü planlamasına katkısı ölçüsünde eğitim uygulamalarında yer alma durumundadır. VII. ve VIII. Milli Eğitim Şûraları, plânlı kalkınma döneminin benimsediği ilkeler çerçevesinde eğitim uygulamalarının sistem ve işlevini ele alan ve belirli görüşleri ve yaklaşımları benimseyerek gerekli tedbirleri oluşturan dönüm noktaları niteliğini kazanmıştır. Eğitim sistem ve uygulamalarının bireye yönelik olarak, bireylerin yetenek, ilgi, başarı ve istekleri çerçevesinde geliştirilmesi, toplumsal ve bireysel gelişme için önemli kabul edilmiştir.

Ortaöğretimin yükseköğretim kapısına getirdiği ve yığdığı öğrenci kitlesinin 1960'lı yıllarda yarattığı sorunlar ülkenin en önemli sorunlarından biri haline gelince, VIII. Milli Eğitim Şûrası ortaöğretim sistemimizin yeniden düzenlenmesini ve yükseköğretime geçişi esas konu yapmış ve soruna ilişkin bir çok kararlar alınmıştır. Bu Şûranın almış olduğu kararlardan büyük bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığınca benimsenerek 1970-1971 öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur. Bu kararların uygulanmaya konması, okullarda Rehberlik çalışmalarının başlatılmasında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Öğrencileri yetenek, ilgi, başarı ve isteklerine göre yöneltme, lisenin ilk yılını yöneltme sınıfı olarak belirleme, öğrencileri yükseköğretime, hem yükseköğretime hemde iş veya iş hayatına yöneltme işleminde objektif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanma ve Rehberlik etkinlikleri ile bu yöneltmeyi destekleme fikri dikkati çeken gelişmelerdir. Bu çerçevede 23 lisede Rehberlik programı başlatılmış ve bu sayı 1974-75 öğretim yılında 120'yi aşmış bulunmaktadır. 1980'lere girerken bu sayı artmış, ama tüm liselerde başlatılmamış ve ilk uygulama coşkusu sürdürülüp gelişme sağlanamamıştır. Ders geçme ve kredi düzeni diye özetlenecek bu uygulamaya 1980 den önce son verilmiştir. Aynı hızla olmamakla beraber okullarda Rehberlik servisleri kurulması sürdürülmüştür.

Bu gelişmeyi Ülkü (1976), "Görüldüğü gibi VIII. Milli Eğitim Şûrasında eğitimde yatay ve dikey geçişlerde karşılaşılan sorunları, özellikle de lisenin üniversite ve yüksek okulların önünde yığdığı öğrenci sorununu yöneltme çerçevesinde bir Rehberlik hizmeti ile çözme fikri egemen olmuştur. Bu Şûradan

sonraki kararlarda Rehberliğin bir "yol" bir yöntem olarak ele alındığı ve getirilen önerilerin bu çerçeve içinde kaldığı dikkati çekmektedir. Oysa Rehberliğin, kendisine özgü yöntem ve tekniklere sahip bir eğitim ögesi ve süreci olarak ele alınması VIII. Şûrayı izleyen çalışmalarda bireyin bir bütün olarak gelişmesine yardım yönündeki bir anlayışı daha sağlam biçimde temellendirebilirdi." biçiminde değerlendirmektedir. Bununla beraber VIII. Milli Eğitim Şûrası kararları, diğer gelişmelerin yanı sıra, 1973 yılında çıkarılmış olan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa önemli ölçüde kaynaklık etmiştir. Bu yasada okullardaki Rehberlik çalışmalarına, yöneltme çerçevesinde yer verilmektedir. Avrupa ülkelerinde Rehberlik etkinliklerine ilişkin daha önce verilen bilgilerde de görüleceği gibi ülkemizde Rehberlik etkinlikleri, yöneltme işlevindeki rolü ile eğitim uygulamalarında yasalaştırılmış bulunmaktadır. Ama uygulamaya bu biçimi ile bile gerektiği biçim ve ölçüde katılamamıştır.

1974 yılında yapılmış olan IX. Milli Eğitim Şûrasının, eğitimde Rehberlik konusunda ele aldığı konular ve ulaştığı kararlar yöneltme işlevini belirli bir noktadan çıkararak sürekli bir özelliğe kavuşturma yönünde olmuştur. Bu Şûra"nın Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilerek uygulamaya konulan kararlarından en belirgin olanları şöyle özetlenebilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1974):

a. Her okul müdürü, öğretmen ve yönetici sayısını, okulun ve çevrenin öteki olanaklarını da değerlendirmek suretiyle kendi okulunda uygulanacak Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar Programı'nı hazırlar.

b. Okulun Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar genel programı çerçevesinde olmak üzere her okul müdürü, gereğinde öğretmenler kurulunun da görüşünü almak suretiyle öğretmenleri görevlendirmeye yetkilidir.

c. Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalarla görevlendirilen öğretmen kendi uygulayacağı yıllık çalışma programını hazırlar ve müdürün onaylamasıyla uygulanır.

d. Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar'da görevlendirilen her öğretmene sınıf öğretmenlik görevi adı altında, haftalık en çok ders saati sayısını geçmemek şartıyla, branş dışı olarak, haftada üç saat ek ders ücreti ödenir.

e. Rehberlik ve Eğitsel Çalışmalar her okulun olanak ve koşullarına göre haftalık ders programında gösterilen ders saatleri içinde veya dışında yürütülebilir.

Görüldüğü gibi eğitim sistemimizdeki Rehberlik uygulamaları, okullardaki eğitsel çalışmalar (eğitsel kol çalışmaları) ile aynı anlamda ve birlikte ele alınmıştır; böylece de yürütülmüştür. Rehberliği belirtilen bu görüş çerçevesinde ele almak ise bu tip etkinlikleri, eğitimin esas işlevi olarak benimsenen öğretme işlev ve işlerine yardımcı, destekleyici çalışmalar olarak yürütmeyi öngörmektedir. Doğaldır ki sonuçta, bu tip Rehberlik etkinlikleri uzmanlığı gerektiren uygulamalar olmaktan çok yalnızca öğretmenin yürütebileceği yan etkinlikler niteliğinde anlaşılmış ve uygulamaya konulmuştur. Yöneticileri ve öğretmenleri Rehberlik etkinliklerinde görev almaya hazırlamak amacıyla ön çalışmalar ve

hizmet-içi yetiştirme sağlanmadan okullarda Rehberlik çalışmalarına geçilmiş olması, çağdaş eğitim, Rehberlik anlayışı ve yaklaşımı ile bağdaşmadığı gibi Rehberlik etkinliklerinin eğitim uygulamalarında gerektiği gibi gelişmesini engelleyici bir görünüm ortaya koymaktadır.

Haziran 1981 de toplanan X. Milli Eğitim Şûrasına götürülen önerileri kapsayan dökümanda ise, 1974'ten 1981'e kadar yapılan uygulamaların beklenilenleri sağlamadığı belirtilerek Yeni Milli Eğitim Sisteminin Öğrenci Akışı boyutunda **Rehberlik** ve **Yöneltme** konusuna yer verilmiştir. (Yeni Türk Milli Eğitim Sistemi, Milli Eğitim Bakanlığ X. Milli Eğitim Şûrası, Haziran 1981). Yeni Milli Eğitim Sisteminin öngördüğü Rehberlik ve Yöneltme etkinliklerinin;

a. Temel eğitim düzeyinde, özel eğitim görmesi gerekenlerin taranması ve yerleştirilmesi,

b. Temel eğitim sonunda öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda örgün Lise ve Mesleki Teknik Okul programlarına girmelerinin kararlaştırılması,

c. Temel eğitim sonunda örgün eğitim programından ayrılanlara yaygın eğitim programlarında meslek alanlarına girmeleri için Mesleksel Rehberlik yapılması,

d. Lise ve Mesleki Teknik Okul programlarına yerleşmiş olanların IX. sınıfta izlenmesi yanılgı ve hataların giderilmesi için yatay geçişlerin sağlanması,

e. Programlarda ders geçme ve kredi düzeninin uygulanması çerçevesinde seçmeli derslerin seçilmesinde Eğitsel Rehberlik yapılması,

f. Lise ve Mesleki Teknik Okul programları ara sınıflarından ayrılıp "Meslek Sertifikası" ve "Meslek Belgesi" ara programlarına girişte Rehberlik edilmesi ve bu programlardan diploma alanların işe yerleştirilmesi,

g. Lise ve Mesleki Teknik Okul programlarından yükseköğretime geçişte, meslek seçmede yardım edilmesi, Rehberlik yapılması ve yükseköğretime girenlerin izlenerek, saptanan durumların eğitim sistemine gerektiği biçimde yansıtılması,

h. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde belirtilen eğitsel ve mesleksel sorunların ötesinde öğrencilerin sosyal, ailevi, kişisel ve duygusal sorunların giderilmesine **uzman kişi** olarak yardım sağlanması,

biçiminde belirlendiği görülmektedir.

Bu hizmetlerin sağlanabilmesi için **Rehberlik ve Yöneltme** konusunda Milli Eğitim sistemi içinde örgütlenmenin, personel yetiştirmenin, bireyi tanıma, gözleme ve Psikolojik Ölçme araç ve tekniklerinin geliştirilmesinin planlanması ve gerçekleştirilmesi de öngörülmektedir. Rehberlik etkinliklerinin eği-

tim sisteminde **uzman kişi** tarafından yapılmasını gerekli gören, örgütlenme, personel yetiştirme ve araç gereç konularında planlamaya yer veren bu ilkelerin bir aşama ve VIII. ve IX. Milli Eğitim Şûraları kararlarına oranla sınırlı bir gelişme olduğunu söylemek olasıdır.

Rehberliğin eğitim sistemimizdeki gelişmesini ve son durumuna ilişkin yukarda verilmiş olan açıklamalar daha çok ortaöğretim düzeyini içermektedir. Ortaöğretim düzeyindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarının, Rehberlik yaklaşımının çağdaş anlamı çerçevesinde ortaya koyduğu sorunların toplandığı bazı ana konuları şöyle belirlemek olasıdır:

a. Rehberlik, Rehberlik hizmetlerinin anlamı, işlevi ve kapsamı belirlenmemiş, eğitim sistemimiz için açıklığa kavuşturulamamıştır.

b. Rehberliğin, çağdaş eğitimin, öğretim ve yönetim ögeleri yanısıra ayrı ve önemli bir ögesi olduğu benimsenmemiş görünmektedir.

c. Rehberlik, eğitim sisteminde daha çok bir yöneltme işlemi olarak düşünülmekte, bireysel gereksinmeleri gidermede ve bireysel düzeyde kişilik gelişimi için bir yardım etkinliği olarak görülememektedir.

d. Rehberlik uygulamalarının, eğitim sistemi içinde ve okullarda örgüt, işlev ve personel açısından yeri belirlenememiştir. Özel eğitim ile kurulan göbek bağı ortadan kaldırılamamıştır.

e. Rehberlik uygulamaları için gerekli uzman, araç gereç ve okulda zaman ve yer konuları hemen hemen hiç ele alınmamış görünmektedir.

1990 yılında, yüksek öğretimin önüne, yığılan ortaöğretim mezunlarının yarattığı sorunların yanı sıra, öğrenci akışındaki "sınıfta kalma" sorunu gün geçtikçe büyümüş ve yeni arayış ve girişimlere yol açmıştır. Yapılan komisyon çalışmaları, hazırlanan raporlar ve Milli Eğitim Bakanlığının kararları çerçevesinde, 1991-1992 öğretim yılından itibaren ortaöğretim kurumlarının yaklaşık yüzde 90'da "Ders Geçme ve Kredi Sistemi" adlı bir uygulamaya, yeterli ve gerekli hazırlık yapılmadan başlanılmıştır. Bu uygulamanın "öğrencinin merkez olduğu" eğitim anlayışı içinde ele alındığı ileri sürülmekte ise de bu girişimin sisteme bir "yama" sağlama görünümü dikkati çekmektedir.

Ortaöğretimde bilimsel çalışmaların, komisyonların önerdiği ve çağın öngördüğü,öğrencilerin yönlendirilmesine yönelik sistem değişikliği için gerekli hazırlık ve çalışmaların, yasal ve eğitsel, örgütsel ve gerekli elemanlar ve araçgereç geliştirme boyutlarını kapsayacak biçimde başlatılamadığı görülmektedir. Ders Geçme ve Kredi modelinin uygulanmasının, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma bürolarını, elemanlarını ve hizmetlerini gerekli kılmasına rağmen bu göz ardı edilmiştir. Psikolojik Ölçme araçları, bu modele uygun bir merkezi örgütlenme Milli Eğitim Bakanlığının, merkez örgütünde öğrenci işleri ile ilgili

bir birim gibi gerekler henüz ele alınmamıştır. Bu girişime ilişkin kaynaklar kaynakça'da verilmiştir.

1995 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, belli sayıdaki bilimsel araştırmaların bulgularına, öğrencilerin, velilerin ve eğitim ile ilgili kurumların Ders Geçme ve Kredi modelinin uygulanmasına, politik ve bürokratik bir karar ile olumlu değerlendirmelerine karşın son vermiş ve daha önce yetersiz ve sorunlu olduğu kabul edilen "sınıf geçme" uygulamasına acele bir biçimde yeniden geçilmiştir.

1996 yılında ise, XV. Milli Eğitim Şûrası kararlarının uygulanmasına ilişkin İcrâ Planında, Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerini kapsayan kararlara yer verildiğini görmekteyiz. Bu İcrâ planında Yöneltme yerine **yönlendirme** kavramına yer verilmiş olmasına rağmen öğrencilerin gerçek yöneltilmesinin dokuzuncu sınıftan itibaren başlatılması öngörülmüştür. Rehberlik hizmetleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında en az lisans eğitiminden geçmiş elemanlarca yürütülecektir. Rehberlik hizmetleri **kadrolarına** alan dışından atama yapılmayacaktır (MEB, TTK, Bakan Emri 1996/2). Bu belgede dikkati çeken husus, eğitimde yönlendirme kavramına yer verilerek, Rehberlik hizmetleri kadrolarından söz edilmesidir. Bu umut verici kararların yaşama geçirilmesi beklenecektir.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BLOCHER, D.H., **Developmental Counseling,** The Ronald Press, New York, 1966.
2. DINKMEYER, DON ve E. CALDWELL, **Developmental Counseling and Gudance: Comprehensive School Approach,** Mc Graw-Hill Book, New York, 1970.
3. YILL, E. GEORGE, **Management and Employment of Guidance,** (Sec. Ed.) Prentice-Hall, Inc, Engewood Cliffs, N.J., 1974.
4. HUCHES, PATRIC, **Guidance and Counseling In Schools,** Pergamon Press, Oxford, 1971.
5. HUMPREYS, A.J., A.E. TRAXLER ve R.D. NORTH, **Guidance Services,** Science Reseacrh Associates, Chicago, 1967.
6. KEHAS, CHRIS D., "Education and Personal Development", B. Shertzer ve S.C. Stone, **Introduction to Guidance: Selected Readings,** Houghton Mifflin, Boston, 1970, s. 59-71.
7. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York, 1962.
8. MC DANIEL, HENRY B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.
9. MILLER, H., CARROL, **Guidance Services,** Harper and Row Pub., New York, 1965.
10. Milli Eğitim Bakanlığı, "IX. Milli Eğitim Şûrası Kararları Gereğince 1974-1975 Öğretim Yılı Başında Uygulamaya Konulacak Esaslar", **M.E.B. Tebliğler Dergisi,** Cilt 37, Sayı 1805, 16 Eylül 1974.
11. Milli Eğitim Bakanlığı, "Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme Çalışmaları-1, **Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu",** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Haziran 1990.
12. MORTENSEN, D.G., A.M. SCHMULLER, **Guidance In Today's Schools,** (Second Ed.) John Wiley and Sons, New York, 1966.
13. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Liselerde Sosyal Bilimler Öğretimi,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, No.: 38, Ankara, 1974.
14. PETERSON, C. ve W.D. HALLS, **Avrupa'da Gençlerin Eğitimi-Gelişmeler, Güçlükler ve Eğilimler,** (Çev.: E. Kubilay) M.E. B. Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, EPD Yayınları, No:93, 1970.
15. REUCHLIN, MAURICE, **Okul Döneminde Çocuğu Yöneltme,** (Çev. N. Engez), M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, 13. Tercüme Serisi, 5, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970.
16. SHERTZER, BRACE, ve S.C. STONE, **Fundementals of Guidance** (Second Ed.) Houghton Mifflin Com. Boston, 1971.
17. SHOBEN, EDWARD JR., "Guidance: Remedial Function or Social Reconstruction", **Harward Educational Review,** Vol., 32, Fall, 1962, s.430-443.
18. TIEDEMAN, DAVID V., ve FRANK L. FIELD, "Guidance: The Science of Purposeful Action Applied Through Education", **Harward Educational Review** Vol. 32, Fall 1963, s.483-501.
19. TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ, **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi-İlk Uygulamalar,** Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1992.
20. ÜLKÜ, SİRÂL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının "Yöneltme" Açısından Etkililiğinin Araştırılması,** A.Ü. Eğitim Fakültesi, Doktora Tezi, Ankara, 1976.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

CANSEVER, GÖKÇE, **Psikolojik Testler,** Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1963.

Psikolojik ölçme araçlarını tanıtan bu eserin ilk bölümünde testlerin tarihçesi incelenmektedir. Bireyler arasındaki farkları incelemek amacıyla geliştirilmiş olan psikolojik ölçme ve değerlendirmenin çeşitli bilim disiplinlerindeki ve uygulamalardaki işlevi üzerinde durulmaktadır. Bireyi tanıma işinde testlerin yerini ve test çeşitlerini, bu yapıt ayrıntılı olarak ele alıp incelemektedir. Rehberliğin gelişiminde psikolojik ölçme ve değerlendirmenin önemi konusunda bu yapıt yararlı bilgiler verecek durumdadır.

GEÇTAN, ENGİN, **Çağdaş İnsanda Normaldışı Davranışlar,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No.46, Akara, 1974.

Akıl sağlığına ilişkin çalışmaların Rehberliğin gelişmesine olan etkisini incelemede bu kitap akıl sağlığı, normal ve normaldışı davranış kavramları çerçevesinde temel bilgiler sağlamaktadır. Tarih boyunca akıl sağlığı ve ona yaklaşımı ve belli başlı gelişmelerin Rehberliğin gelişimini etkilemesini değerlendirmek Rehberliğin anlamını belirlemede yararlı olacaktır. Bu bakımdan, sözü edilen yapıtın I. ve II. Bölümlerini incelemenin yararlı olması olasıdır.

KANTARCIOĞLU, SELÇUK, **Rehberlik Örgütü,** Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Birimi Müdürlüğü İstanbul, 1973.

Okullarımızda Rehberlik hizmetlerinin önemi ve yeri üzerinde durum saptamasının yapıldığı bu yayında, ele alınan araştırmanın önemi üzerinde durulmakta ve Rehberlik uygulamalarının **Avusturya**'da okullara, 1962 tarihinde **Belçika**'da 1974'de, **İngiltere, Federal Almanya** ve **Fransa**'da geniş ölçüde 1959 tarihinde, **Yunanistan**'da 1962'de **Hollanda, İrlanda ve İtalya**'da 1963 yılında, Norveç'te, 1947'de girmiş olduğuna dikkat çekilmektedir.

Ayrıca, ülkemizde yapılmış olan çalışmalara ve konuya ilişkin uzman raporlarına değinilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı "Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme Çalışmaları-1, **Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu"** Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Haziran, 1990.

Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu'nun başkanlığında, Şubat 1990-Haziran 1990 tarihleri arasında Ölçme ve Değerlendirme Komisyonu, konuyu Yönlendirme, Öğrenci Akışının Düzenlenmesi, Öğrenci Başarısının, Programın ve Öğretimin Değerlendirilmesi konularını Alt Komisyonlarında inceleyerek, çalışmalarını, sorunlar, çözümler ve öneriler, başlıklarında bir raporda toplamıştır. Bu raporda eğitimde yönlendirme sistemi ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri ile Yönlendirme konusuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

TAN, HASAN. "Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmalarında Gelişmeler ve Sorunları", **Tecrübi Psikoloji Çalışmaları,** İ.Ü. Edebiyat Fakültesi, Cilt 11, s.33-48, İstanbul, 1974.

Bu makalede, Rehberlik ve Psikolojik Danışma kavramlarının eğitim sistemimizde belirme ve gelişmesi, ülkemizdeki durum hakkında bilgiler verilmektedir. Ayrıca, okullarda Rehberlik programı sorunlarına ilişkin açıklamalara ve bu sorunlarla ilgili önerilere de yer verilmiştir.

Türk Eğitim Derneği, **Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi-İlk Uygulamalar-,** Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1992.

Doç. Dr. Nizamettin Koç tarafından yayına hazırlanan bu yapıda, 1991-1992 öğretim yılında uygulamaya konulan Ders Geçme ve Kredi modeli, uzmanlar ve bilim adamları tarafından incelenmekte, irdelenmekte ve tartışılmaktadır. Özellikle bu uygulamanın ortaöğretimdeki Rehberlik Servis ve hizmetleriyle yakın ve gerekli ilgisi vurgulanarak, öneriler sergilenmektedir.

ÜLKÜ, SİRÂL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanana Bir Grup Rehberliği Programının "Yönelt-me" Açısından Etkililiğinin Araştırılması,** Doktora Tezi, A.ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1976.

1. Bölüm için de önerilmiş olan bu eserin II. Bölümünde, Rehberlik etkinliklerinin dünyada ve memleketimizdeki gelişimi konusuna ayrıntıları ile değilinerek sistematik bir biçimde bir inceleme yapılmış ve bilgiler verilmiştir.

4. REHBERLİKTE TEMEL KAVRAMLAR

Rehberlikteki temel kavramları, ve Psikolojik Danışmanın ilkeleri, işlevi ve dayandığı bilimsel temelleri incelemek suretiyle ele almak ve bu kavramları soyut olmaktan çok somut olarak belirlemeye olanak verecektir. Rehberlikteki temel kavramların bir çoğu Rehberliğin ne olduğu sorusuna cevap veren birinci ve ikinci bölümdeki tartışmalarda ele alınmıştır. Psikolojik Danışma ise ilerki bir bölümde ele alınacaktır. Rehberlik çalışmalarının okullarda yoğunlaşması yönündeki gelişmelerin yarattığı sorunlara ışık tutmak, ve ayrıca Rehberliğin anlamını, kapsamını daha somut bir biçimde bütünleştirmek için Rehberliğin dayandığı temel ilkeleri incelemenin yararlı olacağı açıktır.

4.1. Rehberliğin Temel İlkeleri

Rehberliğin temel ilkelerinden kasıt, bütün Rehberlik işlem ve süreçlerinde temel olan, yer alan esaslar, izlenmesi zorunlu "gerçekler"dir. Bu temel ilkeler, geliştirilerek benimsenecek farklı Rehberlik yaklaşım ve uygulamalarında ortak olma durumundadır. Temel ilkelerin yer almadığı Rehberlik yaklaşım ve uygulamalarından söz etmek olanağı yoktur. Temel ilkeler farklı Rehberlik yaklaşımlarında değişik yorum ve varsayımlarla ele alınabilmektedir. Bu bakımdan aşağıda belirlenecek ilkelerin ayrıntılı tartışmalarına girişilmeyecektir.

Rehberliğin Temel İlkeleri Şunlardır:

i) Her birey yardıma gereksinme duyar, yardım almalıdır.

Bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutta gelişmesini, büyümesini sürdürmesi, canlı varlık olarak yaşamını gerçekleştirmesi, yardım almasını gerekli kılar. Bireyi bir "enerji sistemi" olarak düşündüğümüzde, bu sistemin işlemesi için gerekli olan enerji kaynağını sağlama zorunluluğu yardıma gereksinme duymanın bir belirtisidir. Yardıma gereksinme duyma, organizma olarak, birey olarak canlı varlığın yaşantısını sürdürmesinin bir parçasıdır, bir unsurdur. Bireyin yardıma gereksinme duyması, onun bağımsız olma girişimini engellemez.

ii) Her bireyin doyurulması gereken gereksinmeleri vardır.

Bu konu üzerindeki tartışmalara 1. bölümde ayrıntıları ile yer verilmiş ve bireyin gelişmesi, büyümesi ile ilişkisi kurulmuş olduğundan ayrıca açıklanmasına gerek olmadığı kabul edilmektedir.

iii) **Her bireyin büyüme, gelişme süreci içinde gereksinmelerini doyurma yollarını öğrenme zorunluluğu, ödevleri vardır.**

Bireyin gelişmesindeki dönemlerde, bireyin gereksinmelerini ve bunlarla ilgili davranış biçimlerini, alışkanlık sistemlerini içeren farklı ama süreklilik ve aşamalı (hiyerarşik) bir özellik gösteren gelişim ödevleri vardır. **Gelişim ödevleri** "developmental tasks" kavramı Havighurst'ün (1948), geliştirdiği bir kavramdır. Gelişim ödevleri kavramı bize, okullarda öğrencileri ele aldığımız zaman, birey davranışlarına ilişkin bilgilerimizi kullanmamızda yol gösterici olurlar. Gelişim ödevleri, gelişim gereksinmelerinden farklıdır. Gelişim ödevlerini yerine getirmeyen veya getirmekte başarılı olamayan bireyler, genellikle, uyum sağlayamamış, sorunlarını çözememiş durumda olurlar.

Rehberlik uygulamalarında bireyin çeşitli gelişim dönemlerindeki gelişim ödevlerini bilmek ve bu ödevlerin birey tarafından yerine getirilmesine yardımcı olmak gerekmektedir. Bu bakımdan Rehberlik uygulamaları için önemli gelişim dönemlerindeki bireylerin gelişim ödevlerine bazı örnekler vermek yararlı olur (Mc Daniel, 1956, Havighurst ve Hilda, 1963, Havighurst, 1955). Kuşkusuz, gelişim ödevleri toplumsal farklılıklar gösterilebilir ve bu farklılıkların toplumsal değerler çerçevesinde dikkate alınması gerekir.

a. Çocukluk Döneminin Bazı Gelişim Ödevleri:

* Normal oyunlar için gerekli fiziksel beceriler öğrenme.
* Yaş akranları ile geçirmeyi öğrenme.
* Büyüyen organizma olarak kendisine karşı olumlu tutumlar geliştirme.
* Cinsiyetine uygun bir rolü öğrenme.
* Okuma, yazma ve aritmetikte temel becerileri geliştirme.
* Sosyal gruplara ve kurumlara karşı uygun tutumlar geliştirme.
* Günlük yaşam için gerekli kavramları geliştirme.

b. Erginlik Döneminin Bazı Gelişim Ödevleri:

* Sevilme, sevme ve sevgisini başkaları ile paylaşmasını öğrenme.
* Değişen toplumsal gruplara dahil olmasını, bu gruplardaki rolleri ve kendi rolünü öğrenme.
* Kendi cinsinin psiko-sosyal, biyolojik rolünü öğrenerek buna uygun davranışlar, tutumlar geliştirme.

* Başkalarına ve topluma olan ödevlerini kavrayacak şekilde bir vicdan ve ahlâk görüşü, anlayışı ve değerler sistemi geliştirme.

* Özellikle lise çağında büyüme süreci boyunca, uygun bir bağımsızlık-bağımlılık tarzı geliştirme ve yürütme, (Bu ödevi, bireyin benlik-durum ilişkilerini uyum sağlayıcı bir düzeyde geliştirmesi gereği olarak da ele almak mümkündür. Gerçekte bireyin tam anlamı ile "bağımsız" olmadığını, "bağımlılığın" canlı varlığın kaçınılmaz bir durumunu nitelediğini öğrenmeyi bu görev içinde ele almak gerekmektedir.)

* Fiziksel yapısındaki değişiklikleri, değişmeleri kabul etmesini, kendisini ve değişikliklere uydurmasını ve değişen fiziksel yapının gereklerine uygun yeni kassal kontrolü öğrenme.

* Dil, sayılar, şekiller ve benzeri simgelerle düşünmesini, bunları etkili bir biçimde kullanmasını öğrenme ve soyut kavramları anlama, oluşturma yeteneği geliştirme.

* Fiziksel çevre ve dünyasını keşfedip kontrol etmesini öğrenme.

* Ana baba ve diğer yetişkinlerden duygusal bakımdan bağımsızlık kazanmayı öğrenme.

* Evlenme, aile kurma konuları için hazırlanma.

Örneklerde de görüldüğü gibi bu gelişim ödevleri birey'e özgü olup, birey tarafından yerine getirilmesi gerekir. Bu ödevleri, kendi gelişimi içinde, ancak ve ancak birey yerine getirebilir ve getirmek zorundadır. Diğer bireylerin yardımları gelişim ödevini birey için yerine getirme biçiminde olmama durumundadır. Bu gelişim ödevlerini bireyin yerine getirmesi, çevresindeki çeşitli ortamlarda ilişki kurması, öğrenmesi ve deneyim kazanması ile olur.

iv) Rehberlik, bireyin kendi kendisini tanıması, kabullenmesi süreçlerini içerir.

Bu ilkenin anlamı, Rehberliğin işlevleri konusunda ele alınacaktır.

v) Rehberlik sistematik olarak ve birinci derecede bireyin bireysel gelişmesi ile ilgilidir.

Genel olarak eğitim uygulamaları odağına bireyin zihinsel gelişimini alır. Rehberlik ise bireysel gelişme (bireyin tüm olarak, bir bütün olarak gelişmesi) ile ilgilidir. Bir diğer deyişle, bireyin benliğinin gelişmesi ile ilgilidir. Zihinsel gelişmenin dışındaki gelişme ile de ilgilenmektedir.

vi) **Rehberliğin uyguladığı ana model bireye has davranışsal süreçlerde oluşur ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma kurucu, yapıcı bir süreç olarak bireyi başarıya götürür.**

Rehberlik bireyin kişisel dünyasına yönelik olup, kişisel dünyanın anlaşılmasına, geliştirilmesine yardımı içerir.

vii) **Rehberlik dışsal, dıştan zorlamaya değil, işbirliğine Rehberlik sürecine katılmaya yönelik olup, bireyin kendi kendisini yönetmeye gittikçe daha yeterli olmasını sağlamayı içerir.**

Rehberlik, ancak ve ancak bireyin Rehberlik sürecine katılması ve istemesi ile oluşur.

viii) **Rehberlik, bireyin onur ve değerine ayrıca bireyin seçme, tercih, etme hakkına temellendirilmiş olup Rehberlik bireyin bütününe ve bütün bireylere yöneliktir.**

ix) **Rehberlik sürekli, dizi niteliğinde, "eğitsel" bir süreçtir.**

Öğrenci tüm olarak kabul edilir ve öğrencinin gelişimi içinde kendi kendine gereksinmelerini doyurma hakkına ve yeteneğine sahip olduğu esas alınır.

x) **Rehberlik, uygulamalarında akılcı bir yol izler.**

Bilimsel yaklaşım Rehbeklikte temel yaklaşım olarak kabul edilir.

4.2. Rehberliğin İşlevleri

Rehberliğin eğitim uygulamalarındaki işlevi, (Psikolojik Danışmanın işlevi ilerde ayrıca ele alınacaktır.) Rehberlikten eğitimde beklenilenlere göre farklılaşmaktadır. Rehberliği tarihi gelişimi içinde incelerken gördüğümüz gibi Rehberliğin işlevi değişik biçimlerde ele alınmıştır. Geçmişte Rehberliğin işlevleri bir çok grupta toplanmış ve bu işlev gruplarına göre Rehberlik uygulamaları yürütülmüştür. Bu çerçevede Rehberliğin işlevi, eğitsel, kişisel ve toplumsal alanlarda hizmetler olarak ele alınmaktaydı (McDaniel 1956). Günümüzde ise, Rehberliğin işlevleri, bireyin genel olarak gereksinme ve problem alanlarına göre gruplanmaktadır. Bu gruplar, Eğitsel Rehberlik, Mesleksel Rehberlik ve Kişisel (duygusal) Rehberlik olmaktadır. Ancak bu tip bir gruplama Rehberliğin işlevlerini belirlemede açık, seçik ve kesin bir durum ortaya koymamaktadır.

Kuşkusuz, Rehberliğin işlevi, ele alındığı sistem ve uygulama amaçlarına göre belirlenme ve yürütülme durumundadır. Eğitim uygulamalarında, Rehberlik işlevlerinin eğitim, öğretim işlevlerinden değişik olması gereği açıktır. Böyle olunca Rehberliğin işlevlerini belirlemede ve yürütmede, bu işlevlerin eğitimin, öğretimin işlevleri ile karıştırılmaması önem kazanmaktadır. Bu konuda Tiedeman ve Field (1963), öğretim ile Rehberliğin işlevlerinin farklı oluşunu şöyle belirtmektedirler: "...öğretim başkalarının deneyimlerinin -verilerinin, bulgula-

rının- iletişimini içerir. Diğer yandan Rehberlik, öncelikle birey olarak öğrencinin kendi deneyimlerini, verilerini ve bunlar ile ilgili sonuçları biçimlendirme süreçlerinin sınanmasını içerir." Bu yazarlar öğretimi bireyin benliği ile çevresi arasında yararlı bir kesinti "discontinuity" yaratma olarak, Rehberliği ise, bireysel düzeyde bu kesintiyi azaltma ve dengeleme uğraşısı niteliğinde tanımlamaktadırlar.

Eğitimde Rehberlik, bireyin benliğine ilişkin kavramlar, değerler, hedefler ve sınıfta kendisine olanların sonuçları, etkileri üzerinde düşünmesinde bireye yardımı içermektedir. Bu çerçevede Rehberliğin iki temel işlevi vardır. (Hill, 1970). Bunlar:

a. Bireye, okulun öğrettiklerinden yararlanabilmesi için kendi yetenekleri içinde olgunlaşmasına yardım etmektir. Bir diğer deyişle, çocuğun öğrenme problemlerine çözüm bulmasına yardım etmektir.

b. Bireyin, özellikle eğitsel ve mesleksel planlarında karar verme, seçim yapma süreç ve becerilerinde olgunlaşmasına yardım etmektir.

Shertzer ve Stone ise Rehberliğin eğitim uygulamalarındaki işlevine ilişkin olarak şu hususu vurgulamaktadır (1971, s.48): "Rehberlik hem bir kavram her bir servis olarak gence ve onun geleceğine odaklanmıştır. Eğitimin içinde Rehberlik, bireyi ve sonuçta yalnız onun tarafından verilebilecek kararı kapsamaktadır. Her öğretmenin her öğrenciyi ayrı, farklı bir birey olarak görmesini umut etmede, Rehberlik elemanı, bireyin grup içinde kaybolmaması yönünden eğitimin sigortası, güvencesidir. Rehberlik elemanının amacı, öğrencinin, öğretmenin ve ana babanın, bireysel gelişmenin çeşitli durumlarını ve bunların bireyin büyümesine, uyumuna ve karar verme sürecine etkilerini anlamalarına yardımcı olmaktır." Görüldüğü gibi bu çerçevede Rehberliğin işlevi, bireyin gelişmesinin ve gelişmeye bağlı durumların anlaşılmasına yardım olmaktadır. Bu işlev çerçevesinde Rehberlik eğitimin içinde olup toplumun, bireye ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir. Böyle bir anlayışta Rehberliğin katkıları şu noktalarda toplanabilir:

a. Bireye saygı ve bireysel farkları teşvik eden bir görüş noktası geliştirilmesi.

b. Her öğrencinin dikkatli bir şekilde incelenmesi.

c. Yardım edici ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi.

d. Okul, çevre, kaynak ve olanaklarının eşgüdümü ve yönetilmesi (Shertzer ve Stone, 1971.)

Mc Daniel (1956), Rehberliğin işlevlerinin üç grupta toplanabileceğini ve bunların, i) uyum sağlayıcı, ii) yöneltici ve iii) ayarlayıcı işlevler olduğunu belirtmektedir. Tan (1969), Rehberliği bu işlevlere göre üç çeşit olarak ele almakta ve açıklamaktadır. Rehberliğin bu yaklaşıma göre üç işlevini şöyle özetleyebiliriz:

i) Uyum sağlayıcı işlev:

Bireyin uyum sağlamada karşılaştığı sorunlarına ve problemlerine çözüm bulmasına yapılan yardımı içerir. Böylelikle bu işlev bütün öğrencilere değil, yalnızca uyum problemleri olan öğrencilere yönelmiş olmaktadır.

ii) Yöneltici işlev:

Bireyin kendi gereksinme, yetenek ve özelliklerine en uygun ve en üst düzeyde başarı sağlayabileceği alanlara, programlara ve işlere yönelmesine ve orada gelişmesine yardımı içerir. Bu çerçevede, bireyin gereksinmelerini keşfetme ve bunların birey ve öğretmenleri, yöneticileri tarafından bilinmesine ve kabul edilmesine yardım etme temeldir. Kuşkusuz bu işlev bütün bireylere yönelik olma durumundadır.

iii) Ayarlayıcı işlev:

Bu işlev, eğitim ortamında, eğitim program ve uygulamalarının birey veya bireylerin yetiklik, yetenek, ilgi ve gereksinmelerine göre planlanmasına yardımı içerir. Eğitim programlarını planlayan ve geliştirenlere birey veya bireyler hakkında bilgi vermek ve programlarda yapılacak geliştirme ve değiştirmelere kaynaklık etmek Rehberliğin ayarlayıcı işlevi olarak açıklanmaktadır.

Gelişimsel Rehberlik görüşü çerçevesinde okullarda Rehberliğin işlevlerini Mathewson (1962), beş temel grupta, toplamakta ve bu beş temel gruba ek olarak dört ayrı işlevi de ele almaktadır. Bu beş temel işlev ile dört ek işlev şunlardır:

i) Bireysel vak'a incelemesi işlevi:

Bu işlev çok yönlü olup kapsamına, pek çok probleme uygulanabilecek nitelikte bireysel özellikleri çözümleme, değerlendirme, bütünleştirme ve yorumlama işlemleri girmektedir. Bireysel vak'a incelemesi özellikle okulda, belli başlı gereksinme ve problemlerle ilişkili bir çalışma olmaktadır. Bireyin akademik uyum ve gelişmesine, kişisel, toplumsal uyum, eğitsel, mesleksel planlama ve oryantasyonuna ilişkin gereksinme ve problemler; ayrıca, öğrencileri sınıflara ayırma, sınıflara yerleştirme, öğrencilerin eğitsel uyum ve gelişmeleri; bütün öğrencilerin eğitim yönünden gelişimine ilişkin okulun gereksinme ve problemleri vb.

ii) Psikolojik danışma ve buna ilişkin grup çalışması işlevi:

Burada Psikolojik Danışma, Rehberliğin bir hizmet grubu olarak ele alınmaktadır.

iii) Konsültasyon işlevi:

Öğretmen, yönetici, ana-baba ve yerel yöneticiler ve temsilciler arasında birey ve bireylerin Rehberlik gereksinmeleri çerçevesinde iletişimi ve konsültasyonu sağlamadır.

iv) Eşgüdüm işlevi:

Toplanan veriler, bireysel vak'a incelemeleri ve Rehberliğin diğer işlemlerini eşgüdümle ele almayı içerir.

v) Programlama İşlevi:

Rehberlik amacı ve işlevleri için işlem ve çalışmaları programlamayı sağlama olmaktadır.

Ek işlevleri ise; örgütsel planlama, hizmet-içi yetiştirme için Rehberlik elemanlarını seçme Rehberlik işlemlerini ve çalışmalarını değerlendirme ve Rehberlik alanında halkla ilişkileri sağlama olmaktadır.

Rehberliğin işlevlerine ilişkin tartışmayı, yukarda verilen genel görüntü çerçevesinde, şöyle bağlamak yararlı olur, Rehberliğin işlevleri, Rehberliğin amacı çerçevesinde bireye ve onun gelişmesine yöneliktir. Bu işlevler şöyle sıralanabilir:

a. Bireyi tanıma, anlama işlevi.

b. Bireyi, bireye tanıtma işlevi.

c. Bireyin tüm gelişmesine yardım işlevi.

d. Bireyin uyum geliştirmesine yardım işlevi.

e. Bireye bilgi sağlama işlevi.

f. Bireye sağlanan yardım etkinliklerinin değerlendirilmesi işlevi.

Bu sıralamadaki işlevleri eğitimin içinde, ancak öğretimden ayrı tutarak Rehberliğin gerçekleştirmeye çalıştığı işlevler olarak belirlemekteyiz. Bu işlevler, Rehberliğin ilkeleri ile de tutarlılık göstermektedir.

4.3. Rehberliğin Dayandığı Bilimsel Temeller

Rehberliğin belirlenen ilkeleri çerçevesinde işlevlerini yerine getirmek üzere yapacağı etkinliklerin, bireyin gelişmesine yönelmesi ve bu boyutta anlamlı olabilmesi için bilimsel temellere dayandırılması gereği açıktır. Bilimsel temellerden yoksun olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin bireyin gelişmesine yönelik olmayacağı gibi bireye her hangi bir anlamlı katkıda da bulunamayacaktır. Rehberliğin ilişkili olduğu bilim alanlarını incelerken dolaylı olarak Rehberliğin bilimsel dayanaklarına da kısmen değinmiş ve bu ilişkinin özelliğini belirlemiştik.

(1) Rehberliğe İlişkin Eleştiriler

Literatürde bir çok yazar Rehberliğin diğer bilimlerle ilişkilerini ve bu ilişkiler çerçevesinde Rehberliğin dayandığı bilimsel temelleri tartışırken belirli

bazı yanlış anlamaların, farklı görüşlerin olduğuna ve eleştirilerin bulunduğuna dikkati çekmektedirler (Shetzer ve Stone, 1971, Humphreys, Traxler ve North, 1967, Hill, 1970) Rehberliğe ilişkin eleştiriler hem Rehberlik alanındakilerden hem de Rehberlik alanının dışındakilerden gelmekte ve Rehberliğin bilimsel dayanaklarının açık ve seçik olarak belirlenmediğini, eğitim ve psikoterapi uygulamalarındaki bilimsel dayanaklardan farklılaştırılmadığını vurgulamaktadırlar (Shertzer ve Stone, 1971). Bu eleştirilerin belli başlılarını gruplar halinde toplamışlardır. Belli başlı eleştiriler şunlar olmaktadır:

i) **Rehberlik "guidance" sözcüğü anlamsızdır.**

Eleştiricilere göre bu sözcük, yöneltmeyi, otoriterliği ve yetişkinlerin (anababa) tipik tutum ve davranışını içermektedir. Bir diğer deyişle "kılavuzluğu" "akıl vermeyi" belirtmektedir. Rehberlik uygulamalarında ise buna tam ters olan davranış ve tutumlara yer verilmesi gerekmektedir. Öyle ise Rehberlik sözcüğü uygulamaya ters düşmekte ve anlam karışıklığına yol açmaktadır. Bu eleştirilerin karşısında olanlar ise, böyle bir anlam karışıklığı (sözcükten gelen) söz konusu olsa bile, Rehberlik, tarihsel bir gelişim içinde eğitim uygulamaları ile beraber ele alınmış ve uygulamaları yürütülmüş olup, sözcük yeni anlamı ile (uygulamadaki anlamı ile) yaygın bir kabul görmüştür demektedirler.

ii) **Rehberlik ve onun bir hizmeti olan Psikolojik Danışma (counseling) özünü, varlığını Psikolojiye kaptırmıştır ve özelliğini kaybetmiştir.**

Bu eleştiriye göre Rehberlik; Gelişim, Kişilik, Psikolojik Danışma ve Klinik Psikoloji'den alınan kavramlar, yeni gelişmeler ve kullanılan tekniklerden doğan varlığını psikolojiye kaptırma durumundadır. Özellikle eğitimdeki Rehberlikte, Rehberliğin ve onu sağlama durumunda olan uzmanların, kendilerine özgü özellikleri belirgin olmamaktadır. Bu eleştiri, Rehberliğin, Psikoloji ile olan ilişkisini esas alması yönünden ilginçtir. Aslında, bireyin gelişmesine temellendirilmiş olan Rehberliğin bireyin davranışlarını inceleyen bilimden, Psikolojiden bağımsız olması, ondan etkilenmemesi söz konusu edilemez. Bireyin gelişmesine yapılacak yardımların bilimsel dayanağının Rehberlik ile Psikoloji arasında kurulan ilişki çerçevesinde anlam kazanacağı, aksi halde yapılan yardımların Rehberlik olmayacağı düşünülürse bu eleştiriyi benimsemek olanağı yoktur. Ancak Rehberlik ile Psikoloji arasındaki ilişkiyi, Rehberliğin özüne has özellikleri kaybetmeden sağlamak gereğini vurgulayan bu eleştirinin faydalı da olduğu açıktır.

iii) **Eğitim uygulamalarındaki Rehberlik etkinliklerini yürüten elemanlar daha çok, özellikle ortaöğretimde, yükseköğretime yönelmiş öğrencilerle uğraşmaktan, iş hayatına yönelenlerle daha az ilgilenmektedirler.**

Aynı şekilde Rehberlik uzmanları daha çok üstün yetenekli öğrencilerle ilgilenmeye eğilim göstermektedirler. Bu eleliştirilerde gerçek payı büyüktür. Ortaöğretim kuruluşlarının yapısı ve işlevleri, bu kuruluşlardaki Rehberlik uygula-

malarını ve Rehberlik uzmanlarını böyle yanlı ve zaman zaman sınırlı bir etkinliğe yöneltmiş görünmektedir. Özellikle ülkemizde başlatılmaya çalışılan Rehberlik uygulamalarında ön görülen işlemlerde bu eğilim, yani yükseköğretime gideceklere ağırlık vermek dikkati çekmektedir.

iv) **Eğitim uygulamalarında Rehberlik etkinliklerini yürütme durumunda olan uzmanların yetiştirilmeleri, formasyon kazanmaları yeterli olmadığından Rehberliğin işlevlerini yerine getirememektedirler.**

Yine uygulamadaki durum dikkate alınırsa, Rehberlik uzmanlarının, büro işlerine, yedek öğretmenliğe, disiplin işlerine, kol faaliyetlerine ve buna benzer yarı-yönetici özellikteki işlere gereğinden fazla zaman harcamaları veya bu işlev için görevlendirilmeleri Rehberlik etkinliklerinin uygulamalardaki özelliği olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumu, Rehberlik uzmanının eğitim ortamındaki (okuldaki) rolünün açık ve seçik olarak belirlenememesi diye nitelemek olasıdır. Uygulamaya ilişkin bu eleştiri önemli sorunları vurgulamaktadır.

v) **Rehberlik herhangi bir kurama bina edilmemiştir.**

Bireye, çocuğa yardım götürmek esas alınmış ama Rehberlik sürecine dahil edilmiş olan davranışlar, bu davranışların ve gelişmesinin, değişmesinin betimlenmesi ve açıklanması bir kurama bağlanmamıştır. Psikoterapiden ödünç alınmış kuramsal modeller yanlış kullanılmaktadır. Bu eleştiri, vurguladığı nokta açısından, önemlidir. Rehberliğin bilimsel dayanaklarının olması gereğini ortaya koymaktadır. Bilimsel dayanaklar ise kavramlar, kuramlar ve bilimsel teknik ve araçlardan oluşma durumundadır.

Yukarıda belirtilen eleştiriler, Rehberliğin bilimsel dayanakları olup olmadığını incelemeyi gerekli kılmaktadır. Özellikle son gruptaki eleştiri, bilimsel dayanakları bulunmaksızın Rehberliğin sistematik ve profesyonel bir uğraşı olamayacağını belirtmektedir.

(2) Rehberliğin Psikolojik Temelleri

Rehberliğin bilimsel dayanaklarının, insanı konu alan bilimsel çalışmalardan kaynaklanacağı doğaldır. İnsanı konu alan bilim alanlarının başında ise Psikoloji ve Sosyoloji gelmektedir. Rehberlik hizmetlerinin oluşmasının ve gelişmesinin temelinde modern toplumdaki toplumsal gelişmeler bulunmakta ise de Rehberliğin ilkeleri ve metodları Psikolojiden, davranış bilimlerinden oluşturulmuştur (Humphreys, Traxler ve North, 1867). Psikoloji, insan davranışının temellerine ilişkin bilgilerimizin kaynağı olduğu gibi, aynı şekilde kalıtıma, çevreye bireysel farklılıklara ve onların ölçülmesine, öğrenme algı ve gelişimin ilkelerine ilişkin bilgilerin de kaynağıdır.

Tan (1969), Rehberliğin psikolojik temelleri olarak, ferdi farkları, fertteki nitelik farklarını, cinsel farkları, fertteki nitelikler ile işler arasındaki ilişkiyi, davranımı ve şahsiyeti ele alarak işlemektedir. Baymur ise (1971), Rehberliğin

psikolojik temelleri olarak, bireysel ayrılıkları, duygusal yaşamın öneminin kavranmasını ve benlik tasarısını ele almaktadır. Humpreys ve arkadaşları da (1967), Rehberliğin psikolojik temelleri olarak, insan davranışının temel özelliklerini, bireysel farklılıkların önemini, bireyde psikolojik özellik farklılıklarının önemini, yetenekler ile çevresel koşullar arasındaki ilişkiyi, gelişim hızındaki farklılıkların önemini, öğrenme ilkelerini, kişiliğin doğasını, uyum kavramını, akılsal ve duygusal normaldışılıkları belirtmektedirler.

Görüldüğü gibi Rehberliğin psikolojik temelleri olarak ele alınan konularda, birey ve onun psikolojik özellikleri esas olmaktadır. Rehberlik uzmanının, Rehberlik çerçevesinde yapacaklarının bireyin psikolojik boyuttaki özelliklerine dayandırılması gerekmektedir. Psikolojideki bilgiler, bireyleri anlamada ve onlara kişisel, toplumsal problemlerini çözmelerine yardımcı olmada, yardım sağlamakta temel olmaktadır. Rehberlik olarak yapılacak etkinliklerin psikolojik bilgilere dayandırılması söz konusudur. Psikolojinin sağladığı bireye ilişkin bilgiler, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin dayanağı olmaktadır. Bu bakımdan psikolojinin Rehberlik için temel olan, dayanak olan bilgilerini incelemek gereği vardır.

Bireyin davranışlarının, doğa, kalıtım tarafından belirlenmiş bulunan ve değiştirilemeyen özellikleriyle, çevre ve öğrenme ile değiştirilebilir özellikleri arasında fark olduğu, psikolojinin ortaya koyduğu bir bilgi olarak Rehberliğe temel teşkil etmektedir. İnsanın doğası ve kalıtımı, onun büyüme ve gelişiminin sınırlarını belirlemekle beraber, bu sınırlar içinde çevre, bakım ve eğitim insanın gelişmesinde yaygın ölçülerde farklılıklar, değişmeler ortaya koyabilmektedir. Rehberlik uzmanı, bireyin davranışının bir çok yönünün biyolojik olarak belirlenmiş olmasıyla beraber, davranışın gerçekte belirgin kültürel, çevresel yönlerinin, ögelerinin bulunduğunu da görme durumundadır. Psikoloji bu konuda bazı bilgiler vermektedir. Örneğin biklikte, beraber işbirliği içinde çalışmanın aksine tek başına, yarışma halinde çalışma özelliğini göstermede; aşırı duygusallığın örüntüsünde ve şiddetinde; cinsel tavır ve eylemlerde ve hatta benliği koruma güdüsünün kuvvetinde bir kültürel düzeyden diğerine farklılaşmalar saptanmıştır (Klineberg, 1965).

Biyolojik güdü ve eğilimler kuvvetlidir, fakat bunlardan bir çoğu modern bireyin yaşamının bazı devrelerinde, toplumsal beğeni ve kabul görme isteği yanında ikinci derecede kalabilmektedir. Modern birey, aslında biyolojik organizma olarak karmaşık toplumsal bir ortamda yaşamaktadır ve diğer canlı varlıklardan farklı olarak kendi gelişiminde belli bir kontrole sahiptir. Bireye özgü bu özellikler bütün bireyler için aynı düzeyde ve etkinlikte ortaya çıkmamaktadır. Öyle ise, Rehberlik uygulamalarında bireye özgü psikolojik özelliklerin bireyden bireye değişebildiğini ele almamız gerekmektedir. Bu bizi psikolojide bireysel farklılıklar kavramına getirmektedir.

i) Bireysel Farklılıklar

Rehberlik yaklaşımının psikolojik dayanaklarından en önemlisinin bireysel farklılıklar olduğu yaygın bir kabuldür. Bireyler arasında farklılıklar, bireyin

temel hakları ve onuru yönünden farklılıklar anlamında değildir. Bireyler arasında yalnız fiziksel özelliklerde değil, kişilik özelliklerinde, zihinsel yeteneklerde ve ilgilerde de farklılıklar olduğunu psikolojik çalışmaların sonuçları olarak görmekteyiz. Kuşkusuz bireylerin duygusal davranış alanında da bireysel farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Psikoloji, bu bireysel farklılıkları incelemede salt gözlemi bir başka deyişle sağ duyu yerine bilimsel yaklaşımı esas almakta ve farklılıkları ölçerek sayısal olarak ortaya koymaktadır. Bireyin kendine has gelişimine yardımda bulunmayı amaçlayan Rehberlik etkinliklerinin ancak bireysel farklılıklara temellendirilmesi ile anlamı olacağı ve bireyin, özellikle eğitim uygulamalarında, grup içinde kaybolmamasını sağlıyabileceği açıktır. Psikolojide, bireylerin psikolojik özelliklerinde, davranışlarındaki bireysel farklılıkların dağılımındaki eğilimin kuramsal olarak **normal dağılım eğrisi** ile açıklandığını görmekteyiz. Rehberlik uygulamalarındaki bireyi tanımada, normal dağılım eğrisi, ölçülen bireysel farklılıkları istatistiksel olarak değerlendirmeye, yorumlamaya olanak sağlamaktadır.

ii) Bireyde Psikolojik Özelliklerin (Trait) Farklı Oluşu

Bireyin yaşamında, bütün işlerinde aynı düzeyde başarı göstermediğini, farklı işler için aynı yeterliliğe ve yeteneğe sahip olmadığını görmek olasıdır. Bu husus bireyin gelişimi için belirli durumları, sorunları ortaya koymaktadır. Özellikle eğitim uygulamalarının, orta düzeyde yetenekler dikkate alınarak orta düzeyde öğrenci için ayarlanmış olması öğrenciler açısından farklı sorunlar yaratmaktadır. Bu sorunların çözümlenememesi bireyin gelişmesini etkilemektedir. Psikolojideki araştırmaların bulguları, bireyin bütün psikolojik özelliklerinde, davranışlarında aynı düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Bireylerin davranışlarının düzenli bir tanımı, betimlemesi için kategoriler olarak kabul edilen (Anastasi, 1958), **Psikolojik özellik (trait)** kavramı, çağımızda psikoloji çalışmalarına temel olmuştur. Bu kavram bireye özgü davranışları psikolojik özellik kategorisi çerçevesinde birey açısından incelemeyi sıralamayı ve onun genel gelişimi içindeki yerini ve etkileşimini ele almayı sağlamaktadır. Genellikle bireyler yetiklikler (istidat), yetenekler, ilgiler, başarılar ve bunlara benzer diğer psikolojik özelliklerde sıralama, dereceleme farklılıkları gösterirler. Bir psikolojik özellikle bireyler arası farklılıklar hakkındaki bilgi ile bireye özgü psikolojik özelliklerindeki dengeleme ve farklılıklar etkili bir Rehber etkinliğini yerine getirmede en önemli anahtar olmaktadır. Örneğin bireyin zihinsel yeteneği, ilgileri, özel yetenekleri, başarı alanları hakkındaki bilgiler, ona yapılacak Rehberlikte, götürülecek yardımda anlamlı bir durum ortaya koyacaktır. Rehberlik etkinliğini yürüten uzman, eğer bireydeki psikolojik özellikler açısından farklılıkların doğasını ve boyutlarını dikkate alırsa, bireyin veya bireylerin şimdiki ve gelecekteki uyumlarına katkıda bulunabilecektir. Bir diğer deyişle, bireyi diğer bireylerden ayıran benliğinin durumlarla, çevreyle etkileşmesinde bireyin psikolojik özelliklerindeki farklılıklar bilinir, bireyin bunları görmesine, kabul etmesine yardımcı olunabilirse, bireyin benliği ile durumlar arasında denge kurmasına ve gelişmesine yardım sağlanabilir.

Psikolojik bulgulara göre bireyin sahip olduğu özelliklerle yerine getirmesi gereken işler arasında doğal bir süreklilik vardır. Yetenekler, ilgiler ve diğer kişisel özelliklerin kompozisyonu, karmaşık bir nitelik taşıyan eğitsel, toplumsal, mesleksel başarı için bir koşuldur (Himphreys, Traxler ve North, 1967). Bu bakımdan bireysel özelliklerle eğitsel, toplumsal ve mesleksel gerekleri, durumları bağdaştırma ve bu bağdaştırmayı bireyin sağlamasına yardım etme uzmanlık ve deneyim isteyen bir iş olmaktadır. İnsanın doğasına ilişkin bilgiler binlerce yıllık bir sürede yavaş yavaş ve sistemli artmıştır. Ayrıca insanın çevresi artan bir hızla değişmektedir. Özellikle XX. yüzyılda bu değişme çok hızlı ve belirgin olmuştur. Bu bakımdan insan ile çevresini bağdaştırma işini bireyin psikolojik özelliklerini ve bu özelliklerin farklı düzeylerini tanıyarak sağlayabilmek güçleşmektedir. Bireyin çevresiyle ilişkisi çok karmaşık olup herhangi bir psikolojik özelliğin yalnız başına, örneğin mekanik yetikliğin ve yeteneğin, belli bir meslekte başarı için yeterli olmadığı, bunların yanı sıra diğer bazı psikolojik özelliklerin de gerektiği görülmektedir.

iii) Öğrenme Süreci

Bireyler arası farklılıklar ile bireydeki psikolojik özelliklerin farklı düzeyde bulunuşu statik, bir başka deyişle değişmeyen ve durgun olmayabilmektedir. Bir çok nedenden dolayı zaman ve gelişim süreci içinde bu durum belli sınırlar içinde değişebilmektedir. Söz konusu değişme öğrenme ile olmaktadır. Zihinsel ve toplumsal gelişme bireyin öğrenme sürecine dayalıdır. Bu bakımdan Rehberlik uygulamalarından sorumlu eleman bireye götüreceği yardımlarda, öğrenme sürecini ve ilkelerini bilmesi, bunlardan yararlanması gerekmektedir.

Hemekadar öğrenme için kapasite büyük ölçüde kalıtım tarafından belirlenmiş olup doğrudan doğruya ölçülmesi olanaksız ise de öğrenme, yetiklik ve yeteneklere becerilere ve ulaşılan öğrenme düzeyine, güdülenmeye olanaklara ve öğrenme koşullarına bağlıdır. Öğrenme, öğrenen birey açısından etkin bir süreçtir ve bu süreçte bir düzey veya durum başka bir ön düzey veya durumun üzerine temellendirilmelidir. Belirli öğrenme için olgunlaşma bir ön koşul olmaktadır. Bu psikolojik bilgileri dikkate almadan bireyin öğrenmesini veya öğrenmemesini ele alarak bireye yardım uğraşısı anlamlı ve yararlı olmamaktadır.

Öğrenmeye hazır oluş ve öğrenmenin verimi üzerinde bir çok bilimsel çalışma ve araştırma yapılmıştır. Bunların ortaya koyduğu bulgulara göre, öğrenmeyi kolaylaştıran, sağlıyan ve besliyen belli başlı etmenler şunlardır: Ödül ve doyumun eşlik ettiği başarılı öğrenme davranışının tekrarı; yorgunluğu önleyen öğrenme durumları; daha önce öğrenilmiş olanları yeni öğrenilenlerle anlamlı bir ilişki kurmak üzere bağlama; gelişme veya hataya ilişkin bilgileri anında geriye bildirme ve en üst düzeyde güdülenme durumları.

Güdülenmenin kuvvetli olması öğrenmenin iyi olmasını sağlayan genel bir koşuldur, durumdur. Yapılan deneysel çalışmalar, açlık, susuzluk gibi kuvvetli gereksinmeler ile ilişkili güdülenmenin öğrenmeyi, bir başka deyişle gereksinmeyi gidermeyi çabuklaştırdığını ve olası kıldığını ortaya koymaktadır. Öte

yandan bazı durumlarda da gereksimelerin yarattığı yoğun kaygı gibi güdüsel koşullar öğrenme verimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenme ilkeleri ile Rehberlik arasındaki ilişkiyi incelerken bir noktayı açıklamak bazı yanılgılar bakımından önemlidir. Rehberlik ortamında öğrenmenin psikolojik ilkelerini kullanma, bireyi bir öğrenme makinası olarak ele almayı ve böyle görmeyi gerektirmemelidir. Bunun yerine, bireyin karmaşık bir varlık olarak öğrenmesinin, gereksinmelerini doyurmasının ve gelişmesinin onun kendi güdülenmesine, psikolojik dünyası ile özelliklerine bağlı olduğunun benimsenmesi gerekir. Birey öğretilen bir varlık olmaktan çok "öğrenen" bir varlık olarak ele alınmalıdır.

iv) Psikolojik Özellik Olarak Kişilik

Genel olarak bireyin kişiliği, geçmiş ve şimdiki kalıtım ve çevresinin etkileşmesinin birleştirilmiş, bağdaştırılmış etkilerinin bir sonucu olmaktadır. Kişiliği, bireyin tüm davranışlarının bireye özgünlüğünü belirleyen, kapsayan bir psikolojik örüntü olarak betimlemek söz konusudur. Kişilik, dinamik bir bütünlük olarak bireyin fiziksel ve toplumsal çevrelerine tepkilerinin birikimi ile gelişmektedir. Yani, bireyin yaşamında etkili olmuş veya olmakta olan tüm etmenlerin sonucudur. Kişiliğin özü bireyin benlik kavramlarından oluşur.

Rehberlikte kişilik kavramını ayrıntıları ile ele almak konumuzun dışında kaldığından burada yalnız, kişilik kavramına ilişkin kuramların, ilkelerin Rehberlik uygulamalarının temelini oluşturduğunu belirtmekle yetinmekteyiz.

Rehberliğin dayandığı bilimsel temeller arasındaki psikolojik temellere ilişkin yukarıdaki açıklamalar ve diğer hususlar açısından konuyu belirli noktalarda özetlemek yararlı olacaktır:

a. Bireyler biyolojik yapı yönünden benzer bir durum ortaya koyduklarından dolayı, bazı fiziksel özelliklerde benzerlik gösterirler.

b. Bireyler yetikliklerde, yeteneklerde, ilgilerde ve kişilik özelliklerinde yaygın bir biçimde farklılıklar gösterirler.

c. Tipik bir birey değişik psikolojik özelliklerde farklı bir durum ortaya koyar.

d. Bireyler büyüme hızında ve örüntüsünde de yaygın farklılıklar gösterirler.

e. Öğrenme bireyin aktif olarak katılmasını gerekli kılar.

f. Kişiliği anlamada, psikoloji, kuramsal ve deneysel bulgular sağlamaktadır.

g. Günümüzde psikolojik deneyler ve araştırmalar, hızla gelişen yaşam biçiminde-uygarlıkta-, Rehberliğe sürekli katkılarda bulunma durumundadır.

(3) Rehberliğin Sosyolojik Temelleri

Rehberliğin odağında bulunan birey bir topluma doğmakta, orada büyümekte ve orada gelişmektedir. Bireye götürülecek yardımların kuşkusuz toplumsal dayanakları da olmak gerekir. Birey toplumda başka bireylerle ilişkiler kurma, toplumun yapısına uyum sağlama durumu ile karşı karşıyadır. Bireyin, diğer bireylerle ilişkilerini, etkileşimini grup içinde ele alan Sosyoloji, Rehberlik hizmetlerine temel olan bir çok kavram ve kuramlar geliştirmiştir. Rehberlik açısından bu kavram ve kuramlar ana konular olarak insan ilişkileri ve grup dinamiğinde yoğunlaşmaktadır. Bir toplumsal sistem olarak Rehberlik programı veya etkinlikler grubu üç ana alt sistemden oluşmaktadır. Bunlar: İlişkiler sistemi, İletişim sistemi ve Bilgi sistemidir. Bu üç alt sistem, Rehberliğin alt sistemleri olup, bunların açıklanması ve ele alınmasında Sosyoloji'nin ve Sosyal Psikoloji'nin bulguları esas desteği sağlamaktadır.

Rehberliğin sosyolojik temellerini açıklamada en belirgin yaklaşım Rehberliği bir toplumsal sistem olarak ele alan yaklaşımdır. Bu yaklaşım içinde, Rehberlikte temel olan insan ilişkilerini ve etkileşimini bilimsel dayanakları çerçevesinde değerlendirmek olasıdır. Rehberliğe sistem yaklaşımı açısından bakanlara göre, Rehberlik sisteminin ana amaçlarından birisi bireyin (öğrencinin) içinde geliştiği çevreyi insancıl kılmaktır. Eğitim uygulamalarında önemli yeri olan okul çevresi, aslında her zaman insancıl kılınamamaktadır. Okul çevresinin insancıl kılınması, yani bireylerin gelişmeleri için uygun bir duruma getirilmesi, okuldaki bireylerin ve o ortamın ögeleri alanların etkileşimleri yolu ile oluşan bireyler arası ilişkilerin örüntüsüne ve kalitesine bağlı olmaktadır.

Bireylerarası ilişkiler, okullarda Rehberliğin özel bir uğraşı alanı olmakta ve okuldaki bireylerarası ilişkiler ağı Rehberlik sisteminin bir alt sistemi olarak ele alınmak durumundadır. Kuşkusuz, insan ilişkilerinin iyi bir düzeyde olması bireylerin gerçeklerini kabul etmeleri ve gerçeği geliştirmede gereken riskleri göze almaları için gerekli olan güveni kazanmalarına olanak sağlayacaktır. Okuldaki toplumsal sistemde, geriye besleme işlemleri olarak Rehberlik sistemini ele alırsak, okulda sağlıklı insan ilişkileri ağının sağlanması, korunması ve daha da geliştirilmesi Rehberlik açısından kaçınılmaz bir gerek olacaktır. İnsan ilişkileri ağının korunması, Rehberlik sistemi ve eğitim sistemi için temel dayanak olacaktır. Böyle bir durum ve bağlantı içinde Rehberlik sistemi, eğitim sisteminin, üyelerinin sistemdeki davranışlarına ilişkin sürekli olan **geriye besleme** ile ortaya çıkan kaçınılmaz baskıların etkileri arasında güven ve süreklilik sağlayabilecektir. Kuşkusuz toplumsal sistemdeki ve okuldaki geriye besleme bireyler için, bireylerarası ilişkiler için rahatsız edici, tehdit edici olabilmektedir. Rehberlik sisteminin, toplumsal sistemin bu rahatsız ve tehdit edici etkisine bireylerin gereken uyumu sağlayarak tepkilerde bulunmalarına, davranış geliştirmelerine yardımcı olması gerekir. Böyle bir yardımın ise, sosyolojik temellere, dayanaklara bağlı bulunması doğaldır.

Eğitim sistemi içinde Rehberlik sisteminin yerini, sosyolojik açıdan ele aldığımızda, yapacağımız bazı belirlemeler, açıklamalarımıza ışık tutacaktır. Bu

konuyu sistem yaklaşımı içinde inceleyen Blocher ve arkadaşlarının ortaya koydukları belirleme şudur (Blocher, Dustın ve Dugan, 1971): "...eğitimde dikkat, vurgu temel olarak öğrenme deneyimlerinin oluştuğu toplumsal içeriği sağlayan psikolojik süreçlerden çok, öğrenme deneyimleri çerçevesinde oluşan zihinsel içerik üzerinde olmaktadır". Eğitimde genellikle az göze çarpmakla birlikte, okulun bütün etkinliklerinin düzenlenmesi ve sürdürülmesindeki temel husus insan ilişkilerinin doğası ve kalitesi olmalıdır. Rehberlik etkinliklerinden sorumlu uzman, bu ilişkiler ağını sosyolojik temeller çerçevesinde dikkate almak zorundadır. Bu bakımdan Rehberlik etkinliklerinin sosyolojik kavram ve kuramlara temellendirilmesi, dayandırılması gereği açıktır. Bilindiği gibi okul toplumda, bireyleri, gelişimlerinin en önemli dönemlerinde uzun zaman biraraya getiren toplumsal bir kurumdur. Okul aynı zamanda, fiziksel ve toplumsal çevrenin genellikle ve sürekli olduğu dinamik, toplumsal bir ortamdır. Okuldaki insan ilişkilerinin geliştirilmesi, öğrenme ve bireylerin gelişmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. İnsan ilişkilerinin geliştirilmesini açıklayan kuram ve kavramlarının bilinmesi, bireye götürülecek Rehberlik yardımlarının temeli olacaktır.

Bir örnek olarak insan ilişkilerinin gelişmesini ele alan bir modelden söz etmek yararlı olacaktır. Rehberlik ve eğitim açısından önemli bir model olarak kabul edilen Sachs'ın (1966), **İnsan İlişkileri Gelişim** modelinde altı adım esas olmaktadır. Bu adımlar sağlıklı öğrenme ilişkilerinin gelişmesine yönelik adımlardır. İlk adım **"Benlik Bilişinin Geliştirilmesi"** dir. Rehberlik uygulamaları için bu adım yani kendini bilme önemli olmaktadır. Zira eğitim uygulamaları eğitimin amaçlarının zihinsel alanı ile ilgili olup, sınırlı kalmakta, bir müfredatta ve öğretimde insan gelişiminin temeli olan benlik bilişinin geliştirilmesine örgün ve programlı olarak olanak sağlanmamaktadır. Benlik bilişi, tüm ve etkili öğrenme ilişkilerinin, bireylerarası ilişkilerin geliştirilmesinin hareket noktasıdır. Benlik bilişi ve geliştirilmesi genellikle kişilik ve psikoterapi literatüründe önemle ele alınmakta, ama toplumsal ilişkilerle ilgili diğer çalışmalarda örneğin eğitimde, ihmal edilmektedir (Blocher, Dustin ve Dugan, 1971).

İkinci adım **"Başkalarını Biliş"**'tir. Başkalarını biliş, bireylerarası ilişkilerin, toplumsal ilişkilerin temeli olup, başkalarını anlamaya olanak sağlamaktadır. Üçüncü adım **"Eşduyum Geliştirme"** dir. **Eşduyum,** başkalarının yaşamındaki önemli, anlamlı deneyimleri anlamada gerekli olan iki yönlü iletişim kanalını sürdürme ve başkalarını aktif ve yaratıcı olarak dinleme yeteneğini belirler. Bu çerçevede eşduyum iki birey arasında otonomiyi ve onuru içeren bir ilişkidir. Eşduyumun belirgin olduğu toplumsal etkileşimin sonucu bireyler birbirleri için anlamlı hale gelirler. Bu da dördüncü gelişim adımını oluşturur. **"Gerçeği Benzer Biçimde Algılama"** adımı bireylerin ilişkilerinde "gerçeği" paylaşabilmelerini içerir. Beşinci adım paylaşılabilen gerçek ilişki ve toplumsal durumlara **"Samimi Olarak Beraberce Katılma"** diye adlandırılabilecek bir düzeyi içermektedir. Sonuncu ve altıncı adım ise **"İki Yönlü Davranış Değştirilmesi"** olmaktadır. Bunun anlamı bireylerin birbirlerinden öğrenmeleri olarak belirtilebilir.

Bu model içinde insan ilişkilerinin gelişmesini ele aldığımızda Rehberlik açısından bireye götürülecek yardımların toplumsal temel ve dayanakları anlam kazanmaktadır. İnsan ilişkileri birey veya bireylerde bir çok davranış değişikliklerini gerekli kıldığı, gibi, toplumsal ortamı da etkilemede ve ondan etkilenmektedir. Toplumsal ortamdaki değişiklikler, farklılaşmalar belirli ölçüler içinde insan ilişkilerini etkileyecek ve biçimlendirecektir. Bu etkileme ve biçimlendirme, bireyin gelişmesinde kuvvetli bir etken olarak kalıtım-çevre etkileşmesinin durumunu belirleyecektir. Bir çok yazar, Rehberliğin sosyolojik temel ve dayanaklarını incelerken, toplumsal değişmeleri ve bunların önemini, sonuçlarını tartışmakta ve bu değişmelerin ortaya koyduğu kavramları Rehberliğin sosyolojik temelleri olarak açıklamaktadır. Örneğin Tan (1969), Rehberliğin sosyolojik temelleri olarak, toplumun karmaşık hale gelmesini, değişen iş hayatını, aile yapısını ve işlevini, kadının çalışmasını, dini inançlar ve değer hükümlerindeki değişmeleri, tartışmaktadır. Humpreys ve diğerleri (1969), Amerikan toplumunu dikkate alarak Rehberliğin sosyo-ekonomik temelleri olarak, bireye karşı toplumun tutumlarının değişmesini, insan kaynağının korunmasını, toplumun değişmesini, otomasyonu, nüfus artışını, iş gücünü, kadının çalışmasını, işsizliği, okullaşmayı ve okula girişi, işin önemini, işe karşı tavırları, milli yasaları ve boş zamanları ele alıp incelemektedirler. Baymur ise (1971), konuyu Rehberliğin toplumsal ve ekonomik temelleri olarak ele almamakla beraber toplumsal ve ekonomik nedenleri tartışmakta ve Rehberliğin felsefi temellerine yer vermektedir. Felsefi temeller olarak, insanın değerliliği, özerklik ilkesi, insanda gelişme gücü, bireyi ve toplumu görüş, değerlendirme ölçütü ve kaynağı gibi konuları tartışmaktadır.

Rehberliğin sosyolojik temelleri ve dayanakları konusunu ele alanların genellikle bu konuyu Rehberliğin sosyolojik ve ekonomik gerekliliği ile beraber tartışmış olduklarını görmekteyiz. Rehberliğin gerekliliği konusunu ayrıca tartışmak planlanmış olduğundan, burada Rehberliğin sosyolojik temel ve dayanaklarını bireylerarası ilişki ve etkileşim ile grup dinamiği kavramlarından oluştuğunu vurgulamakla yetinilmiştir.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. ANASTASI, ANNE, **Differential Psychology,** The McMillan Com., New York, 1958.

2. BAYMUR, FERİHA, **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik,** Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1971.

3. BLOCHER, DONALD H., E. R. DUSTIN, ve W. E. DUGAN, **Guidance Sistems,** The Ronald Press Co., New York, 1971.

4. HAVIGHURST, ROBERT J., **Developmental Tasks and Education,** University of Chicago Press, Chicago, 1948.

5. HAVIGHURST, ROBERT J., **Human Development and Education,** Longmans, New York, 1955.

6. HAVIGHURST, ROBERT J. ve T. HİLDE, **Adolescent Charachter and Personality,** John Wiley and Sons, Inc., New York, 1963.

7. HILL, E. GEORGE, **Management and Employement of Guidance,** (Sec. Ed.) Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1974.

8. HUMPHREYS, A. J., A. E. TRAXLER ve R.D. NORTH, **Gudance Services,** Science Research Associates, Chicago, 1967.

9. KLINEBERG, OTTO, **Perspectives in Social Psychology,** Holt, Rinehard and Winston, New York, 1965.

10. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practive,** (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York, 1962.

11. McDANİEL, HENRY B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.

12. MORTENSEN, D.G., ve A.M. SCHMULLER, **Guidance In Todays Schools,** (Second Ed.) John Wiley and Sons, New York, 1966.

13. SACHS, B., **The Student, The Interview, and The Curriculum,** Houghton Mifflin, Boston, 1966.

14. SHERTZER, BRACE, ve S. C. STONE, **Fundementals of Guidance** (Second Ed.) Houghton Mifflin Com. Boston, 1971.

15. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

16. TIEDEMAN, DAVID V., ve FRANK L. FIELD, "Guidance: The Science of Purposeful Action Applied Through Education", **Harward Educational Review** Vol. 32, Fall 1963, s. 483-501.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

BAYMUR, FERİHA, **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik,** Hacettepe Üniveristesi Basımevi, Ankara, 1971.

Bu eserin 4., 6. ve 7. bölümlerinde Rehberliğin toplumsal ve ekonomik nedenleri, psikolojik ve felsefi temelleri tartışılmakta, temel kavramlar açıklanmaktadır. Özellikle Rehberliğin bireye dönük bir etkinlikler grubu olarak ele alınmasında insanın değerliliği, özerklik ilkesi, insanda gelişme gücü gibi kavramların tartışılması Rehberlik yaklaşımının anlaşılmasına ışık tutacak bir durumdadır. 8. Bölümde ise, Rehberliğin temel işlevleri üzerinde ana hatları ile durulmaktadır.

KEPÇEOĞLU, MUHARREM, **Orte Dereceli Okullarda Rehberlik Anlayışı,** (Bir Araştırma), Milli Eğitim Bakanlığı, Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın No:75-7, Ankara, 1975.

Bu yayın bir araştırma raporudur. Araştırmada ele alınan sorun, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı orta dereceli okullarda görevli müdür, Rehberlik uzmanı, Rehber öğretmen ve öğretmenlerin anlayışlarını saptayarak değerlendirmek ve varsa farkları ortaya koymak olmuştur. Araştırmada belirlenen denenceler Rehberlik Anlayışı Envanteri ile Kişisel Bilgi Anketi araçları ile toplanan verilerle test edilmiştir. "...bu araştırmada erişilen genel bir vargı olarak, bugün Rehbirlik uygulamalarına girmiş bulunan orta dereceli okullarda görevli müdür, Rehberlik uzmanı, rehber öğretmen ve öğretmenlerin Rehberlik anlayışlarının, yetkili uzmanlarca kabul edilen ölçüler bakımından, yetersiz olduğu; ayrıca, bu personel arasında manidar Rehberlik anlayışı farklarının bulunduğu; dolayısıyla uygulamanın yapıldığı okuldaki akademik ve uzman personel gruplarının yeterli ve ortak bir Rehberlik anlayışına sahip olmadan ve bu personel arasında işbirliğine dayalı bir "takım çalışması" yapılmadan Rehberlik uygulamalarının başarıya ulaşamayacağı sonucuna varılmıştır." s. 108-109.

Bu araştırma için geliştirilmiş olan "Rehberlik Anlayışı Ölçütler Takımı Anketi" adlı araçta 8 Rehberlik ilkesi ve bu ilkelerde ilgili farklı değerlerde 106 önermeye yer verilmiştir. Rehberliğin temel ilkelerini incelemek bakımından bu araştırma raporu yararlı olabilecektir.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (Genişletilmiş 2. Baskı), Ayyıldız Madbaası Ankara, 1969.

Bu eserin "Rehberliğin Dayandığı Psikolojik Temeller", "Rehberliğin Dayandığı Sosyolojik ve Felsefi Temeller" başlığını taşıyan iki bölümü Rehberlikte temel kavramları incelemekte ve açıklamaları kapsamaktadır.

5. REHBERLİĞİN GEREKLİLİĞİ

5.1. Rehberliği Gerekli Kılan Nedenler

Önceki bölümde Rehberlik yaklaşımı ve uygulamasının bilimsel dayanakları incelenmiş ve belirli açıklamalar verilmiştir. Rehberlik yaklaşımının ve etkinliklerinin mevcut eğitim ve diğer toplumsal uygulamalarda yer almasının gerekip gerekmediği sık sık tartışılan ve üzerinde değişik fikirlerin belirtildiği bir konu olmaktadır. Özellikle ülkemizde eğitim sistemimizin ve uygulamalarımızın henüz eğitimin temel amaç ve ilkeleri çerçevesinde bütün vatandaşlara götürülemediği, fırsat eşitliğinin ve etkinlikler için gerekli kaynak ve olanaklar ile yeterli öğretmenlerin sağlanamamakta olduğu ileri sürülerek, öğretim, yönetim ve fiziksel olanakların yeterli olmaması gerçeği karşısında okullarda yeni örgütlenme, kaynak, eleman ve zaman öngören Rehberlik hizmetlerine yer vermenin gerçekçi olmaktan çok bir lüks ve özenti niteliğini taşıdığı ileri sürülmektedir. Bu görüşü savunanların bulunduğu ve bu görüşün eğitim politikasında ve planlamasında etkili olduğu yaygın bir gözlemdir. 1970'lerin ilk yıllarında liselerde yer verilmeğe başlanılan Rehberlik servislerinin gerektiği ve beklenildiği biçimde gelişememesinin ve etkili olmamasının bir nedenin de bu görüş olduğunu söylemek olasıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel yasasının ve Milli Eğitim Şûraları kararlarının öngördüğü Rehberlik hizmetlerinin liselerimizde ele alınışında Rehberliğin, eğitimin öğretim ögesi ile beraber görüldüğü ve "sınıf öğretmenliği" anlayışı ile öğretmenlerce Rehberlik hizmetlerinin tümünün yütürülmesine girişildiği görülmektedir. Bu tip bir girişim ve ugulamanın, Rehberliğin eğitim uygulamalarında alması gereken yerini sağlayabileceği yönünde ciddi kuşkulara yol açması doğaldır. Zira, Rehberlik yaklaşım ve etkinlikleri eğitim uygulamalarında gerekli görülüyor ise, bunun gerektiği biçimde ve başlı başına ve kendine özgü özellikleriyle ve elemanlarıyla ele alınması sağlanamaz ise, yapılan işlerin Rehberlik etkinliği olamayacağı ve etkili sonuçlar veremeyeceği açıktır.

Akılcı ve gerçekçi yaklaşım, bir etkinliğin veya uygulamanın gerekli olup olmadığını saptadıktan sonra o etkinliğe mevcut etkinlikler arasında yer vermenin anlamı ve yararlı olacağını belirlemektir. Gerekli olduğuna inanılmayan, yeni ve farklı bir etkinliğin sürdürülmeğe çalışılması anlamsız olacağı gibi mevcut etkinlikleri de olumsuz yönde etkileyebilecektir. Bu bakımdan eğitim uygulamalarında Rehberlik yaklaşım ve etkinliklerinin gerekli olup olmadığını incelemek, gerekli ise hangi boyut ve yönlerde olduğunu belirlemek gerekli ve yararlıdır. Bu anlayış içinde Rehberliğin eğitimdeki gerekliliğine ve gerekleri

ortaya çıkaran nedenlere ait belirli görüş ve açıklamalar ile Rehberlik ve eğitim arasındaki ilişkiler ele alınacaktır. Rehberlik toplum içinde gelişen, büyüyen bireye yönelik etkinlikleri içerdiğine göre, Rehberliği gerekli kılan nedenleri de birey ve toplum boyutlarında açıklamak daha anlamlı olabilir.

(1) Bireysel Nedenler

Demokratik bir toplumda, bireyin kendine özgü ve diğerlerinden ayrı olarak değerli olduğu; ayrıca gerek hemcinsleriyle, akranlarıyla gerekse diğer bireylerle etkileşim içinde büyüme ve gelişme olanaklarına hakkı bulunduğu; bu hakkın toplum ve çevre tarafından sağlanmasının gerektiği ve sağlandığı hususu genel ve yaygın bir varsayımdır. Bu varsayım çerçevesinde bireyin büyümesi ve gelişmesi kendi dışında bazı etkileri ve yardımları içerme durumundadır. Yani birey bir çok etkiler içinde oluşma ve gelişme durumundadır. Bunun içindir ki bireyin kişiliği hakkında daha çok bilgiye, bireyin nasıl davrandığını anlamaya ve belki de en önemlisi bireyin davranışının nedenlerini bilmeye, anlamaya ve bunun bireyce anlaşılmasına gerek vardır. Bu gerek hem birey için hem de bireyle etkileşim içinde olan diğer bireyler ve toplum için kaçınılmaz ve kesinlikle yerine getirilmesi gereken bir durumdur.

Bireyler genellikle kendilerini ciddi olarak rahatsız eden ve kişisel olarak çözemeyecekleri problemlerle karşılaşıncaya kadar "Rehberlik" gereksinmesi duymazlar (Mathewson, 1962). Ancak bu bireylerin yardıma gereksinmeleri olmadığı anlamına gelmez. Bireyin kişiliği, bireyin büyüme ve gelişmesinde yardıma olan gereksinmesini ortaya koymada, belirtmede önemli bir etken olmaktadır. Örneğin, bazı gençler gereksinme duymuş olsalar ve yardım aldıklarında durumun, durumlarının düzeleceğini bilseler bile yardım istemekten çekinirler. Bazıları da kendileri çözüm yollarını denemeden hemen yardım isterler. Bazı bireyler ise belirli bir durumda kendilerini yetersiz hissederler. Böyle hissedenler diğer bireylere dayanma, onlardan destek ve teşvik görme, destek alma bazı yolları ve ipuçlarını öğrenme isteğine sahiptirler ve bunu çeşitli biçimlerde ifade ederler. Yine bazı durumlarda birey, duygusal yönden ciddi biçimde rahatsızdır, bunalım içindedir, şaşırmıştır ve kendi zihinsel işlev ve yetenekleri ile isteklerinin ne olduğu konusunda kararsız ve bilgisizdir. Özetlersek, dinamik, gelişen ve değişen bir canlı varlık olarak birey, yaşamının bütün durumlarında "anlaşılma" sorununu ortaya koymaktadır. Bireyin anlaşılması hem birey için hem de diğerleri için bir gereksinme ve sorundur. Bu anlaşılma, kendisi tarafından, ana-baba tarafından, öğretmenler, yöneticiler tarafından anlaşılma gibi yaşamın zaman içinde ve bütün durumlarında söz konusudur.

Bireyin gelişmesinde önemli rol oynayan gereksinmeler ve gelişim ödevleri kavramları bundan önceki bölümlerde ele alınmış idi. Bu gereksinmeleri doyurmada ve gelişim ödevlerini yerine getirmede bireyin anlaşılmaya ve yardıma olan gereksinmeleri Rehberliği ve Psikolojik Danışmayı gerekli kılan en önemli bireysel nedenlerdir. Birey, günlük yaşamında her çeşit problemle karşılaşmaktadır. Bunlarla başedebilme, bireyin sahip olduğu bilgi ve beceriden daha geniş bilgi ve beceriyi, daha yaygın ve geniş deneyimi daha fazla ve etkili çözümleye-

bilme gücünü ve belkide bunların hepsinin bileşimini gerektirebilir. Böyle durumlarda herhangi bir yetişkin, Rehberlikte profesyonel bir formasyonu olmazsa bile, genellikle yardımcı olabilir. Bu yardım belli ölçüler içinde anlamlı ve yararlı olabilir. Ancak bu tip iyi niyetli ama sistematik olmayan bir yardım, bireyin kişiliği çerçevesinde anlaşılmasını ve kendisini anlamasını sağlamada yeterli değildir ve bazen de zararlı olabilir. Bu bakımdan bireyin yardıma olan gereksinmesini karşılamada sistematik ve profesyonel bir yaklaşımın gerekli olduğu anlayışı yaygın bir kabul görmektedir.

Toplum, bireye gereksinme duyduğu yardımı sağlamada bir çok etkinlikler örgütlemiş ve toplumsal kuruluşlar ortaya koymuştur. Bu kuruluşların ve örgütlenmiş toplumsal etkinliklerin başında aile ve okul-eğitim sistemi- gelmektedir. Eğitim sistemlerinin uğraşılarının merkezindeki hedef ürün, insanın gelişmesi olup, sistem varlığının nedenini buna dayandırır. Daha önce de değinildiği gibi, insan gelişimi genel olarak kişiliğin fiziksel, zihinsel ve duygusal boyutlardaki değişme süreçlerini içerir ve bu değişmeler sürekli ve düzenli olup anlamlı yönlere sahiptir. Okul çalışmalarında birey açısından Rehberliği ve Psikolojik Danışmayı gerektiren en önemli hususun, bireyin gelişmesinin ortaya koyduğu durumlar olduğu kadar her bireye insan olarak saygı gösterme, bireyi ve onun kişiliğini oluşturduğu ve etkileştiği çevresini anlama zorunluluğu olduğunu da vurgulamak gerekir.

Okul çalışmalarında bireysel açıdan Rehberliği gerektiren durumların, problemlerin öğrencilerin zihinlerinde ve isteklerinde belirmelerinden çok öğretmenlerin algılamalarının ve değerlendirmelerinin sonucu oluşması ve öğretmenlerin öğrencilerin dikkatsiz, tepki göstermeyen veya saldırgan olarak görmeleri söz konusudur. Öğretmenlerin algılamaları sonucu ortaya çıkan problem, öğrenci açısından akademik başarısızlık, yetersiz başarı veya gizli başarısızlık ve çalışma için güdülenme yokluğu olabilmektedir. Kalabalık ve hareketli bir ortam olan okulda, her bireyi anlama, ona saygı duyma ve onu kabul etme ve gelişmesine yardım sağlama eğitimin, öğretim ve yönetim ögelerince etkili bir biçimde yerine getirilemediği için bu hususları Rehberliğin sağlaması gerekmektedir. Bu bakımdan birey ve onun kişiliğini anlama işinde bazı temel kavramları ele almak ve bunları Rehberliğin bireysel nedenleri olarak görmek olasıdır. Sözkonusu kavramlar: gelişme, kişilik, gereksinme, insan davranışının dinamikleri, savunma mekanizmaları, güdülenme, benlik, bütünleşmiş kişilik gibi literatürde yaygın bir biçimde kullanılan kavramlardır (Mathewson, 1962, Mortensen ve Schmuller, 1966, ve Blocher, Dustin ve Dugan 1971).

Birey açısından ele alınırsa, Rehberliğe gereksinme duyma ile problemli olma farklıdır. Rehberliğe gereksinme, örneğin olgun bir eğitsel ve mesleksel kimlik, özdeşlik geliştirme, her zaman birey veya diğerleri tarafından algılanan bir problem değildir. Böyle gereksinme hem bireysel hem de toplumsal bir gereksinme olup, bütün bireyler ve toplum için kişisel gelişme, güvenlik ve mutluluk için doyurulması gereken ve kişisel Rehberliğe temel olan bir nedendir. Bireyin kişiliği ve gereksinmelerinin açıklanmasına ilişkin psikolojik bir çok kuram ve ekol vardır. Mathewson (1962), Gelişimsel Rehberlik yaklaşımı açı-

sından Rehberliği gerekli kılan bireysel nedenlerin başında psikolojinin belirlediği bireyin temel gereksinmelerini ele almaktadır. Bu gereksinmeler Rehberlik açısından dört ana grupta toplanmıştır:

a. Benliği anlama gereksinmesi.

b. Benlik ile olduğu kadar, çevresel gereklerle uyum sağlama gereksinmesi.

c. Bireyin kendisini şimdiki ve gelecekteki durumlara yönlendirme (oryante etme) gereksinmesi. Yönlenme gereksinmesi.

d. Kişisel gizil güçleri geliştirmek için benliği doyurma gereksinmesi.

Bu gereksinmeleri doyurma, bunların ortaya koyduğu sorun ve problemleri çözme gereği bireysel açıdan Rehberliğe neden teşkil etmektedir.

Perrone ve arkadaşlarına (1970), göre ise, çağımızın önemli bir konusu olan "ergenlik" açısından, Rehberliği gerektiren bireysel nedenler bireyin gelişim devreleri ve gelişim ödevleri olmaktadır. Bireyin gelişim devrelerini ve gelişim ödevlerini konumuz çerçevesinde, uzun uzun tartışmaktan çok bunların bireysel nedenler olarak Rehberliği gerekli kılışlarını özetlemek için Ericson'un gelişimsel devrelerini ve Havighurst'ün gelişim ödevlerini de bir ölçüde içeren Tablo I'i vermek yararlı olacaktır. Tablo I'de gelişim devreleri Psiko-Sosyal Krizler, Anlamlı İlişkiler, Sosyal Düzen, Psiko-Sosyal Modeller ile Psikoanalitik açıdan Seksüel Devreler başlıklarında ele alınarak bireyin gelişmesinin Psikolojik ve Sosyolojik özellikleri belirlenmiştir. Özellikle Psiko-Sosyal Krizler bireysel açıdan Rehberliği gerekli kılan nedenler olarak kabul edilebilir.

(2) Toplumsal Nedenler

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi Rehberliği ve Psikolojik Danışmayı gerekli kılan nedenleri kesin çizgileriyle bireysel nedenler ve toplumsal nedenler olarak ayırmak güçtür. Çünkü bireyi toplumdan, toplumu bireyden soyutlayarak Rehberliğin gerekliliğini tartışmak olanağı yoktur. Burada Rehberliği gerekli kılan nedenleri geniş bir alan içinde fazla yaymadan tartışmak ve açıklamak amacıyla sözkonusu nedenler yapay bir gruplamayla ele alınarak bireysel nedenler ve toplumsal nedenler olarak belirlenmiştir. Bu iki gruptaki nedenler birbirinin içine girmiş, karşılıklı etkileşen nedenlerdir.

Bireyin gelişmesi, karmaşık bir süreç olarak organizmanın işlevleri ile çevredeki diğer güçlerin arasındaki etkileşimdir (Blocher, Dustin ve Dugan, 1971). Çevredeki güçler birey için toplumsaldır, yani birey diğer bireylerin ve toplumsal kurumların etkisi altındadır. Bu bakımdan bireyin gelişmesi geniş ölçüde toplumsaldır. Gelişme bireyde ve çevrede bir çok değişmeler ve etkileşmelerin ürünüdür. Değişmenin, doğasını ise toplumsal değerler belirler, oluşturur. Gelişme aynı zamanda kültürel göreliliği olan ve toplumsal nitelikte belirlenen bir süreçtir. Eğitim sistemleri toplumların değer verdiği değişmelerle ilgilenir. Rehberliğin eğitim sistemlerindeki yeri ve katkısı, insan davranışı ve insan gereksinmeleri hakkında sağladığı uzmanlık bilgisi ve yaklaşımıdır. Yani çağdaş Rehberlik, başka veya ayrı bir eğitim felsefesi değildir.

Tablo: 1 Rehberliği Gerekli Kılan Nedenleri İçeren Yaşamda Gelişim Devreleri

	Psiko-Sosyal Krizler Dönemleri	*Anlamlı İlişkilerin Alanları*	*Sosyal Düzenin İlgili Elemanları*	*Psiko - Sosyal Modeller*	*Psiko-Seksüel Devreler*
I	Güvenme - Güvenincme	Anaya dayalı kişi	Çok yaygın doğa düzeni	Alma karşılığında verme	Oral-Solunum Duygusal-Kinestetik
II	Otonomi, Ayıp, Şüphe	Ana babaya dayalı kişi	Kurallar düzeni	Kavrama, sahip olma-Bırakma	Anal-İdrar yoluna ait kassal
III	Atılım, Girişim, Suç	Temel Aile	İdeal Prototipler	Yapma, izleme- Benzetme (oyun)	Çocukluk, Lokomotor.
IV	Verimli-İçedönük	Komşu, Çevre, Okul	Teknik Elemanlar	Bir şey yapma (Tamamlama) - Beraber yapma	Gizillik
V	Özdeşleşme ve Tanımama-Özdleşme Yayılması	Akran grupları ve dış gruplar, Liderlik Modelleri	İdeal Perspektifler	Kendi olma veya olmama, Kendi olmayı diğerleri ile paylaşma	Erinlik
VI	Sıkı fıkı olma, bağlılık-İzolasyon	Arkadaşlıkta taraf olma, Cinsiyet, Rekabet ve İşbirliği	Rekabet ve İşbirliği Örüntüleri	Kendini başka birinde bulma ve kaybetme	Üretkenleşme «Genitality»
VII	Genellik-Benliği Yutma	İş birliği ve Farklılaşması dağılımı, Evde paylaşma	Eğitim ve Gelenekler Akımlar	Kendini oluşturma ve koruma	
VIII	Doğruluk ve tamam olma-Ümitsizlik	«İnsanlık» Kendi benzerim	Akıl	Benlik oluşturması yoluyla kendi olma, kendi olmayanı görebilme	

Perrone ve arkadaşlarının (1970) eserlerinde belirtilen E.H. Erikson'un Tablo'sundan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çağdaş Rehberlik uygulamalarının nisbeten yeni yeni girdiği eğitim sistemlerinde, Rehberliğin yukarda belirtilen katkısı ve ayrı bir eğitim felsefesi olmadığı hususu önemle ele alınmaktadır. Örneğin, İngiltere'deki okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarını inceleyen ve kuramsal bir yaklaşım ortaya atan Hughes (1971), Rehberlik ile ilgili etmenleri toplumsal nedenler olarak iki grupta toplamaktadır. Bunlar:

a. Toplumda, toplumsal adalet ve mutluluk için gösterilen yavaş ve yaygınlaştırılmayan çaba,

b. Değişen ekonomi ve onun insangücü ve beceri çerçevesinde yarattığı giderek artan gereksinmelerdir.

Bu etmenler veya nedenler toplumda ve onun eğitim sisteminde yetenek geliştirme; becerilileri, üstün yetenekleri bulma konularını ön plana getirmiş ve bunlarla ilgili yeni etkinliklere ve uzmanlık çalışmalarına yol açmıştır.

Çağımızda okulun yapısını değiştiren güçler ve etmenler temelde toplumsal ve özellikle politiktir. Bu etmenler olmasa idi çocuklara sağlanan etkili ve sürekli Rehberlik için gerekli koşullar da hiç bir zaman oluşmayacaktı denilmektedir (Hughes, 1971). Rehberlik toplumsal ortamda ve toplumsal değişmede bireye götürülen etkinlikler olarak, yalnızca bireyin, (çocuğun) haklarının korunması konusunu değil bireyin gereksinmelerini ve toplumun gereksinmelerini de kapsamaktadır.

Rehberliğin toplumsal nedenlerini Rehberliğin toplumsal temellerinden soyutlamak olanağı bulunmadığına göre, insan ilişkileri, toplumun dinamik yapısı ve değişmesi kavramları Rehberliğin toplumsal nedenleri olarak kabul edilebilir. Bu çerçevede literatürü incelediğimiz zaman Rehberliğin toplumsal ve ekonomik nedenleri olarak; insan ilişkilerinde, ekonomide, toplumun yapısında meydana gelen gelişme ve değişmelerin esas alındığını görmekteyiz. Toplumsal durumlar, değerler ve güçler sabit kalsa idi, bireyin bunlara uyum sağlaması sürekli bir ayarlamayı gerektirmeyecek ve sağlanabilen bir uyumun değişmesi, böylece de sorun yaratması söz konusu olmayabilecekti. İlkel toplumlarda veya XIX. asrın toprağa bağlı toplumlarında değişmelerin sınırlı olması, bireyin gereksinmelerini farklılaştırmamakta ve arttırmamakta, dolayısıyla da yardımı gerekli kılmamaktaydı veya çok sınırlamaktaydı.

Çağımızda toplumların değiştiğini, farklılaştığını söylemek için derin bilimsel verilere gerek duymamaktayız. Günlük yaşamda teknolojinin, bilimin, haberleşme ve ulaşım araçlarının bireyi etkileyen durumları ve getirdiği yenilikler heran görülmekte ve yaşanmaktadır. Bu durum evrensel olup toplumlar arası farklılaşmalar göstermektedir. Blocher ve arkadaşları (1971), toplumsal sistemdeki değişme ve gelişmeleri kültür ve kültürleşme açısından inceleyerek bunların Rehberliğe neden oluşunu belirtmektedirler. Öne sürdüklerine göre, toplumlarda oluşan alt kültürler basma kalıp davranışlara (stereotypes) yol açmaktadır. Alt kültürlerdeki farklılıklar şüphe ve güvensizlikle karşılanmaktadır. Diğer alt kültürler hakkında bilgi noksanlığı ön yargıya, basma kalıp düşünceye neden olabilmektedir. Çağımızda gençlik kültürü, alt kültüre bir örnek olarak ele alına-

bilir. Eğitim sistemi bu alt kültür, yani gençlik kültürü hakkında, daha çok bilgi edinmek ve bu alt kültürü daha yakından tanımak durumundadır. Okuldaki Rehberlik hizmetleri gençliği bir alt kültür çerçevesinde incelemektedir (Mortensen, 1966).

Teknolojik gelişme hemen hemen bütün yaşam biçimlerini değiştirmektedir. Modern insan toplumu, hareket halinde (mobile) bir toplum olmakla beraber, bu hareketlilik geçen asra oranla ekonomik bağımlılıktan dolayı sınırlanmış ve kısıtlanmıştır. Ulaşım ve haberleşme bu hareketliliği kısıtlamış ve dünyayı "küçülterek" uzaklık kavramını değiştirmiş ve hareketliliğin anlam ve boyutlarına yeni bir görünüş vermiştir. Bir diğer deyişle teknolojik gelişmeden önceki toplumsal hareketlilik gereksiz hale gelmiştir. Kuşkusuz bu durum bireyi etkilemektedir. Bireyin, yeni değer yargıları ve tutumlar geliştirmesini gerekli kılmaktadır.

Otomasyon ise, insanın zihinsel ufkunu genişleten bir durumu ortaya koyarak gelecekteki yaşama has bir çok hayallerin kurulmasını sağlamaktadır. Bu otomasyonun sağladığı gelişme ve ilerlemenin ortaya koyduğu yeni durumlara bireylerin uyum sağlayabilmesi, ortaya çıkan problemleri çözebilmesi sorunları, eğitim sistemi içinde gelişmelerin, değişmelerin ve Rehberlik hizmetlerinin gereğini artırmaktadır.

Baymur (1971), Rehberliğin toplumsal ve ekonomik nedenleri olarak toplum yaşamında meydana gelen değişiklikleri ve alt kültürlerde, özellikle de genç kuşakta görülen bunalımı vurgulamakta; araştırmaları karşılaştırarak belirli durumları saptamaktadır. Ülkemizde ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrencileri mutsuz kılan koşulları ve durumları inceleyen ve bunları Amerika Birleşik Devletlerindeki öğrencilerin belirttikleri koşul ve durumlarla karşılaştıran bu incelemelerde ortaya çıkan sonuçlar ilginçtir. Ülkemizde kendilerini problemli gören öğrenciler Amerika Birleşik Devletlerindeki yaşıtlarına göre iki kat daha fazla bulunmuştur. Ülkemizdeki öğrencilerin en çok problemli oldukları iki alan; okul ve gelecek konuları iken, Amerika Birleşik Devletlerindeki yaşıtlarının en çok problemli oldukları alan; yalnızca gelecek konusu olmaktadır. Okul, öğrencilerimiz için en büyük mutsuzluk kaynağı olarak belirmekte ve bu durumun okuldaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini gerekli kıldığı tartışmasız ortaya çıkmaktadır.

Okulu, Rehberlik hizmetlerini gerekli kılan bir toplumsal kuruluş olarak ele alan Tan (1969), artan toplum nüfusu ve demografik değişmeler çerçevesinde farklılaşan okul ve öğrenci durumunun Rehberliği gerekli kıldığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra okuldaki başarının yani öğrenci gelişmesinin, ortaya koyduğu durumlar; sınıfların kalabalık oluşu, sınıfta kalma oranının yüksek oluşu ve yükseköğretime geçiş Rehberlik, hizmtlerini gerekli kılan belli başlı diğer nedenler olmaktadır.

Özet olarak, toplumun değişmesi ve bu değişmenin yarattığı insan ilişkileri, toplum dinamiği konularındaki sorunlar gibi hususların Rehberliği gerekli kılan temel neden olduğu söylenebilir.

5.2.Rehberlik ve Eğitim Arasındaki İlişki

Bu kısma kadar yapılmış olan açıklamaların ışığında Rehberliğin, eğitim uygulamalarının yer aldığı okulların verimini arttırmak, niteliğini düzeltmek, öğrencilerin kapasiteleri çerçevesinde gelişmelerine olanak sağlamak, onlara yeni ufuklar açmak, eğitim ve öğretim görevini gereği gibi yerine getirmek gibi hususlardaki gereksinmelerden doğduğu, eğitim uygulamalarında yadsınamaz bir durum ortaya koyduğu görülmektedir. Örneğin, liselerimizde eğer öğrencinin zihinsel, düşünsel olduğu kadar duygusal ve toplumsal gelişimi ile ilgileniyorsak ki, ilgilenilmesi lisenin amaçları arasında yer almaktadır, öğrencinin kafasının eğitilmesi kadar sağlam ve dengeli bir kişilik kazanmasına da önem verilmesi gerekmektedir. Bunun için yalnız başına öğretim yani dersler, sınavlar yetersizdir. Öğrencilerin dengeli ve bir bütünlük içinde gelişime ulaşmaları için onlara yönelik Rehberlik hizmetlerine gerek vardır ve bunu sağlamak şarttır.

Daha önce değinildiği gibi Rehberliğin eğitim uygulamalarında ilk kez yer alışı, endüstrileşen toplumun ortaya koyduğu zorluklar çerçevesinde öğrencilere mesleksel yardım sağlama biçimde olmuştur. Bu kısıtlı yaklaşım bazı toplumlardaki eğitim uygulamalarında profesyonel Rehberlik hizmetlerinin yer almasını sağlamıştır. Bundan dolayıdır ki Rehberlik ile eğitim ilişkilerini incelemek ve Rehberliğin eğitim sürecinin bütünlüğündeki yerini belirlemek gereği ortaya çıkmaktadır.

Genellikle yaygın bir kabul gören önemli bir noktayı belirlemek yararlı olacaktır. Eğitim ve Rehberliğin amaçları aynıdır. Yani gençleri, bireyleri demokratik toplumun olgun ve sorumlu üyeleri olarak toplumda roller almaları için hazırlamak, gelişmelerine yardım sağlamak ortak amaçtır (Mortensen, 1966). Bir diğer deyişle, çağımızda eğitim programlarında birey açısından bulabileceğimiz iki temel kavram, etkinlik grubu vardır ve bunlar şu şekilde ifade edilmektedir (Mc Daniel, 1956):

a. Eğitim, bireylerin yeterli, etkili, sağlıklı ve mutlu yetişkinler olarak büyemelerine genel bir yardımdır.

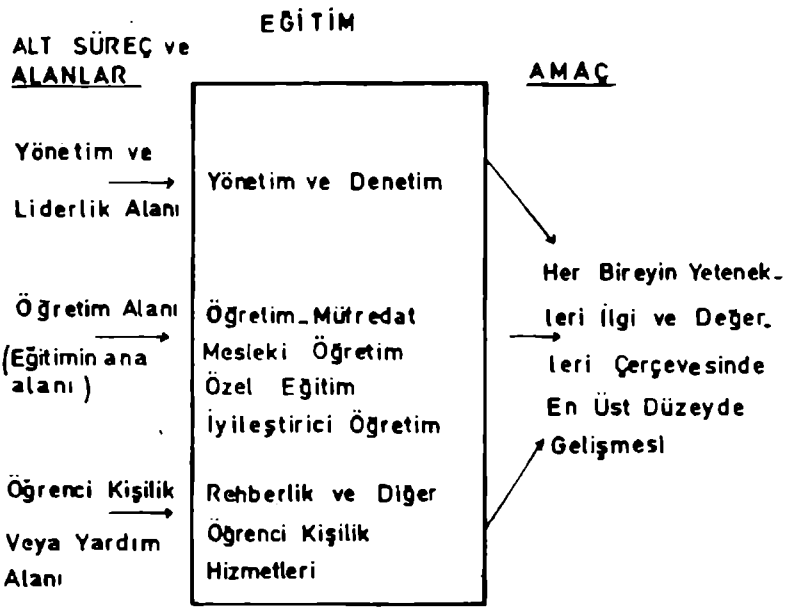
b. Rehberlik ise, kesin olarak odaklanmış bir kavramı ve birey için özelleştirilmiş etkinlikleri ortaya koyar.

Daha önceki açıklamalarda da değinildiği gibi, Rehberlik belirli bir biçimde "Bireyselleştirilmiş eğitim" olarak anlamlandırıldığında, eğitim ile Rehberlik ayrı süreçler olmamaktadır. Mc Daniel'a (1956), göre bazı okul sistemlerinde okul hayatının tüm boyutlarında ve tüm aşamalarında öğrencinin başarısı için gizil güçlerini anlamasına, görmesine ve gerçekleştirmesine ve mutlu olmasına yardım amacı Rehberliğe temel olmakta; dolayısıyla öğretmenlerden mesleksel bilgiler vermeleri ve psikolojik danışmanlık yapmaları beklemektedir. Diğer sistemlerde ise, Rehberlik özel ve farklı etkinlikler olarak organize edilmekte ve bu etkinlikler temelde Rehberlik uzmanlarınca yerine getirilmektedir. Bu iki farklı uygulama eğitim ile Rehberlik arasında yalnızca bir ilişki olduğunu kabul etmekte; birinci uygulamadaki görüş daha çok Rehberliğin amacı, ikinci uygula-

madaki görüş ise daha çok Rehberliğin yöntemi ile yakından ilgili olmaktadır. Herhangi bir eğitim sistemi bu iki görüşten yalnız birini benimser ve uygularsa bu kapsamlı ve etkin bir uygulama olamama durumdadır. Birinci görüşü yani tüm Rehberlik sorumluluğunu öğretmenlere vermek belirli ölçülerde eğitim, öğretim, Rehberlik ve ekonomik açılardan gerçekçi olamamak demektir. İkinci görüş ise tek başına etkili olursa, Rehberlik uygulamalarının eğitim uygulamalarından soyutlanmasına doğru bir eğilim yaratabilir.

Rehberlik ile eğitim arasındaki ilişkiyi belirleyerek tartışma açısından katkısı olabilecek bir modelden yararlanılabilir. Mortensen ile Schmuller'in (1966), Şekil 2'de belirlenen eğitim süreci modeli kapsamlı bir modeldir.

Şekil 2'deki modelin belirlediği eğitim sürecinin bir çok özel işlemler alanlarını kapsadığı ve bu alanlardaki etkinliklerin bir birlerinden farklı özelliklerinin bulunduğu ortadadır. Bu alanlardan ilki olan **Yönetim** alanı, eğitim sürecinin işlevini yerine getirmek için gerekli sorumluluk ve otoriteye ilişkin durumları ve yürütmeyi içerir. **Öğretim** alanı, bireye bilgiler, ve davranışlar kazandırmayı amaçlayan öğretim işlemlerinin tümünü içerir. **Yardım veya Öğrenci Kişilik** alanı, ise eğitimde yeni alan olarak, karmaşık toplumda en üst düzeyde gelişme için her bireyin hakkı olan ve gerek duyduğu olanakların ve yardımların bireylere götürülmesindeki işlemleri kapsar. Bu alanın en etkili etkinlikler grubu ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalıdır.



Şekil: 2 Eğitim Süreci Modeli

Bu model çerçevesinde eğitim ile Rehberlik arasındaki ilişkiyi belirlemek, eğitim kavramını ve sürecini oluşturmak, saptamak ve uygulamaya koymak yakından ilgilidir. Bununla beraber, genel bir tartışma çerçevesinde Rehberlik ile eğitimin amaçta beraberliğinin, ortaklığının yanı sıra farklılıklarının olduğunu söylemek olasıdır. Rehberlik ile eğitim arasındaki farklı hususları belirli durumlara göre ele aldığımızda, aslında yapılan karşılaştırma Rehberlik ile eğitimin öğretim ve yönetim alanları arasında olmaktadır. Rehberlik ile eğitimin, öğretim ve yönetim alanı arasındaki farklılıkları şu başlıklarda ele almaktayız:

i) **Eğitim sürecinin üç temel alanı ve bunları belirleyen öğretim, yönetim ve Rehberlik öğeleri ve işlemleri farklı elemanlar tarafından yakın bir işbirliği ve ekip yaklaşımı ile yerine getirilme durumundadır.**

Öğretimi, öğretmen; yönetimi, eğitim yöneticisi; Rehberliği ise Rehberlik uzmanı (Psikolojik Danışman) yürütme durumundadır. Bu elemanların eğitim süreci içinde farklı rolleri ve görevleri bulunmaktadır. Farklı roller ve görevler farklı yetişmeyi de gerekli kılar. Söz konusu elemanların eğitimin amacı çerçevesinde rollerini yerine getirmelerinde bu amacın belirlediği ortak yaklaşım ve davranışları olması gerekmektedir. Yani, her öğretmenin veya eğitim yöneticisinin, odağına bireyi ve onun gelişmesini alan, Rehberlik görüşüne sahip olması bugünkü çağdaş eğitimin bir gereğidir. Ancak bu, bütün öğretmenlerin Rehberlikte uzmanlaşmaları anlamına gelmez.

ii) **Eğitimin öğretim ve yönetim alanında en belirgin metodlar, takrir ve aktarma özelliklerini taşır.**

Karşılıklı konuşmayı, etkileşimi ve iletişimi öğretimin bütün uygulamalarında sürekil olarak bulmak söz konusu değildir. Rehberlikteki metodların temellerinde ise bireyi anlama ve onu koşulsuz kabul esas olup, dinleme, anlama ve yansıtma ana işlemlerdir. Kurallara göre izleme, yönetme ve bilgi öğretme, aktarma Rehberlik metodlarında ana unsur değildir.

iii) **Rehberlikte Rehberlik uzmanı bireyi bireye tanıtmak amacıyla tanıma durumunda olup bireyin kendisini değerlendirmesine olanak sağlar.**

Öğretimde ise öğretmen, öğretim işleminde birey hakkında karar vermek için değerlendirmek durumundadır. Aynı işi yönetim de yapmaktadır. Not alma not verme, sınıf geçme, mezun olma gibi hususlar eğitimin Rehberlik dışındaki ögelerinin temel işlemleridir. Bu tip bir değerlendirme işlemi öğretmen ile bireyi çoğu zaman birbirinden uzaklaştırmakta ve bireyin öğretmenden sağlaması söz konusu olan duygusal ve psikolojik desteği bulmasını güçleştirmektedir. Rehberlikte bireyin değerlendirilmesi, bireyin kendisine özgü gelişimi için bireyle beraber yapılan ve bireyce anlaşılan ve kabul edilen bir değerlendirmedir.

iv) **Öğretim ve yönetimde, toplumun belirlediği istekler, hedefler ve politikalar uygulamalara esas olmakta ve önceden belirlenerek düzenlenmektedir.**

Bu belirlenmeye ve düzene bütün bireylerin uyması beklenmektedir. Rehberlik ise bireyin gereksinmelerine ve kendine özgü gelişimine göre yürütüleceğinden, konuların ve hedeflerin belirlenmesi gerekmez. Rehberlik uzmanı birey ve onun durumuna göre çalışmalarını yürütür.

v) **Eğitimin öğretim ve yönetim alanlarında disiplin, kontrol esastır.**

Genel olarak eğitimde bireyin belirlenmiş olan kurallara uyması istenir ve buna göre işler planlanır. Yani birey için dıştan veya dışsal bir disiplin, kurallara uyma, uyum gösterme ve kontrol sorunu vardır. Kurallara, geleneklere ve okul düzenine uymayan birey cezalandırılma durumundadır.

Rehberlikte ise, bireyin benliği ve durumlar arasında geliştirileceği ilişki ve dengedeki disiplin, dışsal olmaktan çok içsel bir disiplin olup, birey tarafından geliştirilme durumundadır. Rehberlik uzmanı, öğretmen ve yönetici gibi okulda dışsal disiplini ve kontrolü sağlama ve bireyi bu yönde ele alıp değerlendirme durumunda değildir. Bu demek değildir ki, Rehberlikte birey başıboş olarak istediğini yapıp bütün kuralları çiğneyebilecektir. Rehberlik ilişkilerinde, karşılıklı görüşme durumlarında bu ilişki ve durumlar tanımlanıp, yapılandırılınca ve karşılıklı roller belirlenince "gerçeği" içeren ve yansıtan kurallardan kaçınılmaz, yani Rehberlik işlemlerinde de bir disiplin, düzen söz konusudur ve toplumsal kurallar dışına çıkılmaz. Eğitim sürecinin belirlediği çerçeve ve amaç dışına çıkılmaz.

vi) **Eğitimin öğretim ve yönetim alanında toplumun değer yargıları, tutumları, maddi ve manevi davranış ölçüleri ve normları esasdır.**

Bu bakımdan eğitim uygulamalarının sözkonusu hususlara ilişkin alanlarında birey toplumsal değer yargılarına göre değerlendirilmektedir. "Ayıp", "Günah", "Ahlâk Dışı" gibi yargılar eğitimde yer almaktadır. Rehberlikte ise, bireyi koşulsuz kabul esas olduğuna göre bu tip yargılar yer almamakta, bireye "objektif" olarak yaklaşılmakta ön yargı veya yargıya yer verilmemektedir. Bireyin toplumsal değerler çerçevesinde uyum sağlamasına yardım edilmektedir.

vii) **Eğitimin öğretim ve yönetim alanında esas olan öğretmen ve yönetici bir çok durumlarda görevini yalnız başına yerine getirme durumundadır.**

Rehberlik ise yalnız Rehberlik uzmanınca yapılacak bir işlem olmayıp, birey ile ilgili elemanların ekip çalışmasını gerekli kılmaktadır.

Görüldüğü gibi çağdaş eğitim uygulamalarının temel alanlarından ve ögelerinden biri Rehberlik programı ve uygulamalarıdır. Rehberlik öğretim ve yönetim alanlarından ve ögelerinden farklıdır. Bu bakımdan okullarda Rehberlik uygulamalarına bu farklılık çerçevesinde yer vermek gerekir.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BAYMUR, FERİHA, **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik,** Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1971.
2. BLOCHER, DONALD H., E. R. DUSTIN, ve W.E. DUGAN, **Guidance Systems,** The Ronald Press Co., New York, 1971.
3. HUCHES, PATRIC, **Guidance and Counseling In Schools,** Pergamon Press, Oxford, 1971.
4. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed). Harper and Row, Publishers, New York, 1962.
5. Mc DANIEL, HENRY B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.
6. MORTENSEN, D.G., A.M. SCHMULLER, **Guidance In Today's Schools,** (Second Ed.) John Wiley and Sons, New York, 1966.
7. PERRONE, PHILLP A., **Guidance and The Emerging Adolescent,** International Textbook Com., Scranton, Pa., 1970.
8. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

BAYMUR, FERİHA, **Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik,** Hacettepe Üniveristesi Basımevi, Ankara, 1971.

Bu eserin giriş bölümünde okullarda Öğrenci Kişilik Hizmetlerini gerektiren genel etmenler ana hatları ile işlenmektedir. Bu etmenlerin genel karakteri toplumsal olup, toplumsal değişmelerin ürünleri olmalarıdır.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (Genişletilmiş 2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

Okullarda Rehberlik Niçin Lazımdır? başlığını taşıyan bölümde rehberliği gerekli kılan unsurlar ayrıntıları ile ele alınmaktadır. Rehberliği gerekli kılan nedenler arasında toplumsal nedenlerin yanı sıra, okul ve eğitimden gelen nedenlere de yer verilmiş olduğunu görmekteyiz.

TÜRK EĞİTİM DERNEĞİ, **Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar,** Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1986.

Türk Eğitim Derneğinin X. Eğitim Toplantısında tartışılan Eğitimde Psikolojik Hizmetler Konusu ve Uygulamaları, ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma çalışmalarının kapsamlı bir tablosunu ve değerlendirmesini saptayacak bir biçimde ve düzeyde tartışılmıştır. Bu yayının incelenmesi Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamalarının yeri ve gerekliliği konusuna ışık tutmaktadır.

UYSAL ŞEFİK, **Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimleri,** A.Ü Eğitim Fakültesi Yayınları, No:12, Ankara, 1970.

İzmir Liseleri son sınıf öğrencilerinin meslek seçme sorunlarını ele alan ve bireysel ve toplumsal etmenlere göre meslek seçmeyi inceleyen bir araştırmanın bulgularını içeren bu yayında örgün eğitim kurumlarında "Mesleki Rehberlik Servisleri"nin kurulması gereği vurgulanmaktadır.

6. REHBERLİĞİN ÇEŞİTLERİ

Rehberlik hizmetlerinin toplumsal sistemlerde yer alış biçimleri çeşitli görünümler ortaya koymakta ve buna dayalı olarak Rehberlik çeşitlerinden söz edilmektedir. Örneğin; eğitim sisteminde Rehberlik, endüstri ve iş sisteminde Rehberlik, toplumsal yardım sisteminde Rehberlik olduğu gibi. Bunu yanı sıra Rehberliğin yer aldığı eğitim sistemi içinde çeşitlerinden de söz edilmektedir. Eğitim sisteminde Rehberliğin çeşitlerini belirlemede bir çok ölçüt kullanılmaktadır. En yaygın ölçüt Rehberlik hizmetlerinin uygulamaya konulmasındaki ve birey sayısı olmaktadır. Eğitimde Rehberlik uygulamalarının çeşitlerini belirlemede kullanılan belli başlı ölçütler şu gruplarda toplanmaktadır (Shertzer, Stone, 1971, Mortensen, Schmuller, 1966, Jones, Steffler ve Stewart, 1970, Tan, 1969):

a. Birey Sayısı

b. Eğitim Uygulamalarının Düzeyi

c. Rehberliğin Temel İşlevi

d. Rehberliğin Yöneldiği Sorun Alanı

Rehberliği bu gruplardaki ölçütlere göre çeşitlere ayırmak yanlık bir anlayış yaratmama durumundadır. Böyle çeşitlere ayırmak işlemi, temelde Rehberlik hizmetlerini farklılaştırmak değildir. Rehberlik uygulamalarını çeşitlere ayırarak incelemek, sistemli bir yaklaşım olması bakımından yararlıdır. Rehberlik sürekli, birikimli bir yardım etkinliği olduğuna göre bir bütün olma ve bireyin gelişmesine yöneltilme durumundadır. Bunun içindir ki bu kısımda yapılacak açıklamalar bir bütünlük içinde ele alınma durumundadır. Genel durumu böylece belirttikten sonra kısaca bu ölçütler çerçevesinde hangi çeşit Rehberlikten söz edildiğine özet olarak değinmek yararlı olacaktır.

6.1. Birey Sayısına Göre Rehberlik Çeşitleri

Birey sayısı ölçütüne göre Rehberliği iki çeşit olarak ele alabilmekteyiz. Birisi Bireysel Rehberlik, diğeri ise Grup Rehberliğidir. Rehberlik bireyin gelişmesine yardımı içeren uygulamalar olarak temelde her zaman bireysel olma durumundadır. Bu bakımdan Grup Rehberliği, Bireysel Rehberliğe giden ve Bireysel Rehberliğe olanak sağlayan bir özellik taşımaktadır. Grup Rehberliği, Rehberlik uzmanı ile birey arasında geçen ikili etkileşim ve iletişim yerine, bir

grup birey veya öğrenciye grup ortamında uygulanan Rehberlik etkinlikleri olarak belirlenir. Burada bazı genel yanılgılara işaret etmek yararlı olacaktır. Bennet (1963), bu **yanılgıları** şöyle belirtmektedir:

i) Grup Rehberliği, grup süreci, grup dinamiği benzerdirler.

ii) Grup Rehberliğinin ana amacı grubun gelişmesidir.

iii) Grup Rehberliği temelde bilgi vermek etkinliğidir.

iv) Grup Rehberliği Bireysel Rehberliğin yerini alabilir.

v) Grup Rehberliği grup sağaltımıdır.

vi) Okuldaki herhangi bir sorumlu Grup Rehberliğini yürütebilir.

vii) Grup Rehberliği bireyselliği ve yaratıcılığı önler.

Rehberlik program ve uygulamalarında bu yanılgılara yer vermemek gerekir.

Eğitim uygulamalarındaki grup etkinliklerinde, eğer bu etkinliğin amacı grubun lideri tarafından oluşturulup liderlik rolü esas alınarak yütürülüyor ise, bu "grup öğretimi" olmaktadır. Grupta etkinlikler liderden çok grup üyelerine yöneltilmiş ve üyelerce oluşturulup, bireyin gereksinmelerine yöneltilmiş olarak yürütülmekte ise buna "Grup Rehberliği" demek uygun olur.

Eğitim uygulamalarında, yetişmiş eleman sorunu, ekonomik nedenler ve öğretimin grupta yürütülmekte oluşu gibi nedenlerden dolayı Grup Rehberliği yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Grup Rehberliği, Rehberlik uzmanı ile 20-25 öğrenci arasında ve grup ortamında tartışma, soru-cevap tipi iletişim ve bir ölçüde bilgi verme, aktarma yoluyla cereyan eden etkileşimi kapsamaktadır Bu etkileşimin, yani Grup Rehberliğinin bazı temel amaçları şunlardır (Benett, 1963, Jones, Stefflere ve Stewart, 1970, Mc Daniel, 1956):

i) Okul çevresini en iyi biçimde kullanmak, uzun süreli eğitsel ve mesleki amaçlar geliştirmek ve varsa okuldaki test programının (öğrenciyi tanıma programının) amaçlarını ve işlemlerini tanımak için öğrencilere yardımcı olarak bilgileri sağlamak, yaymak.

ii) Gruba özgü büyüme ve gelişim sorunlarını tartışmak için olgusal bilgi ve kaynak sağlamak.

iii) Gruptaki öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik dünyaları hakkında düşünmelerine olanaklar ve etkiler sağlamak.

iv) Öğrencileri okulda mevcut öğretime yardımcı etkinliklere (kol faaliyetleri v.b.) yönetmek, yönlendirmek.

v) Bireysel Rehberliğe ve Bireysel Psikolojik Danışmaya olanak sağlamak.

6.2. Eğitim Uygulamalarının Düzeyine Göre Rehberlik Çeşitleri

Özellikle Gelişimsel Rehberlik yaklaşımını benimsemiş olanların üzerinde durdukları Rehberlik uygulamalarını, gelişim devreleri ve eğitim düzeylerine göre ele aldıkları görülmektedir. Örneğin Mathewson (1962), Rehberlik etkinliklerini bir merdivenin basamakları olarak ele alarak işlemektedir. Eğitim uygulamalarının düzeyine göre Rehberliği şu çeşitlerde görmekteyiz.

a. İlköğretimdeki Rehberlik

b. Ortaöğretimdeki Rehberlik

c. Yüksek Okul veya Önlisans Okullarında Rehberlik

d. Fakültelerdeki Rehberlik

Kuşkusuz bu öğretim düzeylerindeki Rehberlik hizmetlerinin amaçları temelde aynı olup, ancak Rehberlik uyulamalarında vurgulanan hususlar ve bireylerin gereksinmeleri ile gelişim sorunları ve ödevleri farklılıklar göstermektedir. Ayrıca bu düzeylerde Rehberlik hizmetlerini yürütme durumunda olan uzmanlar ve diğer elemanlar bakımından da bazı farklılıklar olmaktadır.

6.3. Rehberliğin Temel İşlevlerine Göre Çeşitleri

Bundan önceki bölümde Rehberliğin ana işlevlerini açıklarken değinildiği gibi, Rehberliği işlevlerinin belirgin özelliğine göre çeşitlere ayırmak olasıdır. Mc Daniel (1956) ve Tan (1969), Rehberliği işlevine göre üç çeşitte incelemektedirler. Bu çeşitler:

a. Uyum Sağlayıcı Rehberlik,

b. Yönetici Rehberlik (Yönlendirici Rehberlik),

c. Ayarlayıcı Rehberlik

olmaktadır. Bu farklı işlevler, Rehberlik uygulamalarındaki işlevlerin göreli ağırlıkları ile ele alınmaktadır. Zira, herhangi bir Rehberlik uygulamasında bu üç ana işlevi farklı ölçülerde görmek mümkündür. Bu işlevlerin bireyin farklı gereksinmelerini karşılamayı amaçladığı görülmektedir.

6.4. Rehberliğin Yapıldığı Sorun Alanına Göre Çeşitleri

Bireyin büyümesi ve gelişmesinde karşılaştığı sorunları ve problemleri, Rehberlikle ilişkili gereksinmeleri bakımından üç ana alanda toplamak olasıdır. Bunlar, **eğitsel alan, mesleksel ve duygusal-kişisel alandır.** Bilindiği gibi Rehberlik okullarda bütün öğrencilere yardım götürmeğe dönük olup, yalnız prob-

lemli öğrencileri ele almak durumunda değildir. Bu bakımdan Rehberliği, öğrencilerin problemlerine göre değil de genellikle gelişimlerinde karşılaştıkları sorunlara göre çeşitlere ayırmak yoluna gidilmektedir. Kuşkusuz gelişim sorunlarını birbirlerinden kesin çizgiler ile ayrılmış gruplar halinde sınıflamak ortaya yapay bir durum çıkaracaktır. Gerçekte gelişim sorunları birbirlerinin içine girmiş ve birbirleriyle etkileşim halindedirler.

Rehberliğin yöneldiği sorun alanlarına, bir diğer deyişle gelişim dönemleri özelliklerine göre üç çeşit Rehberlik genel bir kabul görmüştür. Rehberliğin eğitimde uygulanmasında önemli olan çeşitleri ayrı ayrı ele alıp ana hatlarıyla açıklamak yararlı olacaktır.

(1) Eğitsel Sorunlarla İlgili Rehberlik

Eğitsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye veya bireylere götürülen yardım etkinliklerine **Eğitsel Rehberlik** denilmektedir. Kuşkusuz eğitsel Rehberlikte ele alınan sorunların içine öğretim metodları, ders programları ve konular ve ilgili beceriler girmemektedir. Eğitsel Rehberlik, bireyin kendine özgü yetenek, yetiklik, ilgi, başarı ve güdülenmesi çerçevesinde eğitsel işlemlerle uyum sağlamasını ve gelişmesine uyan programlara girmesini, yönelmesini hedef almaktadır. Bu tip bir uyum sürecinde bireyin bir çok sorunlarla karşılaşması ve bunları çözme zorunluluğu vardır. Bireyin eğitim uygulamalarında karşılaştığı sorunları ana başlıklar olarak, düşük başarı, gizli başarısızlık (underachievement), yeterli ve etkili olmayan beceriler ve çalışma alışkanlıkları, okuma güçlükleri ve kronik öğrenme güçlükleri gibi başlıklar altında saymak mümkündür. Bunlara, bireyin kendi gelişim, yetenek, ilgi ve başarısına göre eğitim programı, okul seçme sorununu da eklemek olasıdır. Eğitim programı seçme sorununun yanı sıra, seçme işini okula girme sorununun izlediğini ayrıca öğrencinin okulda uygun ders veya dersleri seçmesinin de önemli olduğunu görmekteyiz.

1970'lerde eğitim sistemimizin ortaöğretim düzeyinde yapılan yeni atılımlar, okullarımızda Eğitsel Rehberliği etkin bir biçimde ele almayı gerekli kılacak bir özellik ortaya koymaktadır. Bireyin eğitim ortamında karşılaştığı, tanıma, anlama, seçme, karar verme ve başarıyı sürdürme işlemlerini gerektiren sorunları çözmesinde ona sağlanacak Rehberlik hizmetleri önleyici ve düzeltici özellikler taşımaktadır. Bunun için Eğitsel Rehberlik çerçevesinde,

i) öğrencileri yeni okul durumlarına alıştırma (oryante etme),

ii) etkili çalışma alışkanlıkları ve becerileri geliştirmede öğrencilere yardım ve bilgi sağlama, program ve ders seçmelerinde rehberlik,

iii) öğrencileri okuma becerisi geliştirme ve öğrenme için güdülenmelerinde destekleme,

işlemleri esas kabul edilmektedir. Bireyin, eğitsel sorunlarını ele alıp çözmesinde ona götürülecek etkinliklerin temelinde bireyi tanımak ve onu kendisine tanıtmak ve yetiklik, yetenek, ilgi ve istekleri çerçevesinde ve düzeyinde başarıya yönelmesine yardım etmek ilkesi yatmaktadır.

Öğrencileri okul durumlarına ve eğitim programlarına yönlendirmede Rehberlik uzmanının rolünü şöyle özetleyebiliriz: Her öğrenciye ait önemli bilgileri toplamak ve bilmek, okuldaki veya okullardaki farklı eğitim programlarını ve özelliklerini bilmek, farklı eğitim programlarını ve dersleri öğrencilere etkili bir biçimde tanıtmak ve mümkünse bilgi aktarma yerine daha etkili ve öğrencilerin etkin olarak katılacakları yöntemleri kullanmak, ayrıca yeni öğrenciler için okuldaki diğer elemanlarla beraber bir yönlendirme ve duruma alıştırma programı hazırlamak ve yürütmek. Ortaöğretimimizde başlatılan ama daha sonra vazgeçilen Ders Geçme ve Kredi uygulamasında bu tür işlev büyük önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin etkili çalışma alışkanlıkları ve becerileri kazanmalarına geliştirmelerine yönelik Eğitsel Rehberlik hizmetlerinde ise, öğrencilere şu noktalarda yardımda bulunmak olasıdır: Öğrencinin zamanını planlaması, etkili bir çalışmanın veya öğrenmenin bireysel ve çevresel koşulları, etkili çalışma teknikleri, öğrenme güçlükleri, belleme ve problemleri, not tutma veya not alma metodları, kaynakları ve kitaplığı etkili bir biçimde kullanma, tekrarlama ve sınav için hazırlanma. Etkili bir çalışma alışkanlığı ve becerisi geliştirmenin öğrenme ve başarı için temel bir durum olduğunun Rehberlik uygulamalarında vurgulaması ve öğrencinin bu hususu görmesine, anlamasına, kabul etmesine ve kendine uygun bir biçimde geliştirmesine yardım esastır.

Genellikle okuldaki öğrenmenin okuma yetenek ve becerisi ile ilgili olduğu düşünülürse, başarısızlığın ve güç öğrenmenin nedenini, öğrencinin yeterli okuma becerisine ve alışkanlığına sahip olmamasına bağlamak olasıdır. Bu sorun bütün eğitim düzeylerindeki öğrenme için söz konusudur. Okuma güçlüğünü gidermede bireye sağlanacak yardım, bireyin gelişmesindeki ana sorunlara çözümler bulmasına olanak sağlıyacaktır.

Ders Geçme ve Kredi uygulamasında gerektiği biçimde ve düzeyde Eğitsel Rehberlik sağlanamadığı için bazı öğrenciler ders seçmek ve kredi biriktirmede gerekli yardımı bulamadıkları için lise son sınıfta kredi yetersizliğinden üniversite sınavlarına başvuramamaktadırlar. Bu eksik ve yetersiz uygulama, Ders Geçme ve Kredi uygulamasının sona erdirilmesine gerekçe yapılmıştır.

(2) Mesleksel Sorunlarla İlgili Rehberlik

Bireyin yaşamı boyunca verdiği önemli kararlardan birisi, bir meslek seçme ve mesleğe girip başarı sağlamakla ilgilidir. Bireye, mesleksel tercihler yapmasında, bir meslek alanına yönelmesinde, bu meslek alanı içinde bir meslek seçmesinde ve mesleğe hazırlanmasında götürülecek hizmetleri içeren Rehberliğe genellikle **Mesleksel Rehberlik** denilmektedir. Okulun en önemli ve uzun vadeli sorumluluklarından birisi gençlerin meslek ve mesleksel yaşam programı planlamalarına yardım etmektir. Her birey kendi toplumunun bir üyesi olmak, toplumsal çevresini geliştirmek, ekonomik ve parasal yönden bağımsız olmak gereğini görme ve anlama durumunda olup aynı zamanda bu yönde istek de göstermektedir. Demekki her birey, girmek istediği meslek ve meslek yaşamı programı hakkında düşünmektedir. Genç bireylerin yetişkin olunca yapmak istedikleri işlere ilişkin çok yaygın düşünce ve istekleri, umutları, özenmeleri ve özlemleri vardır. Bir kısım gençler bu yöndeki fikirlerini ve görüşlerini fantazi-

lere, bir kısım ise daha gerçekçi temellere dayandırmaktadırlar. Gençlerin mesleklere ilişkin tercih ve seçimlerinin bir çok farklı devrelerde oluştuğunu araştırma bulguları ile ortaya koymak olasıdır. Bu devreler mesleksel davranışların ve seçimlerin oluşması çerçevesinde yaşlarla belirlenmektedir. Örneğin bazı araştırıcılar 6 yaş ile 12 yaş arasındaki devreden **fantazi,** 12 yaş ile 17 yaş arasındakinden **geçici,** ve daha sonraki yaşlarda ise **gerçekçi** devreden söz etmektedirler.

Mesleksel Rehberlik ile ilgili olarak son yıllarda vurgulanan bir temel kavrama değinmek yararlı olacaktır. Kuramsal çalışmaların ve araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bu kavram, birbirini izleyen mesleksel davranışları belirleyen büyüme sürecini ve öğrenmeyi açıklamada kullanılan Mesleksel Gelişme (vocational development) kavramıdır (Super, 1957). Bu kavram meslek seçme terimini kapsamakta ancak, meslek seçme işinin belirli bir zamanda ve zaman kesitinde yapılan bir iş olmadığını belirtmektedir. Mesleksel Gelişme kavramı, mesleksel hazırlık ve mesleksel uyumu da kapsamaktadır. Mesleğe yönelmenin, meslek seçiminin, mesleğe girişin, mesleğe uyumun, meslekte gelişmenin ve meslekte emekli oluşun açıklanmasında, gelişimsel niteliği açısından Mesleksel Gelişme gibi geniş kapsamlı bir kavramın kullanılması daha yararlı olmaktadır.

Öğrencilere Mesleksel Gelişme kavramı ve anlayışı çerçevesinde okullarda sağlanacak Mesleksel Rehberlik etkinliklerinde üzerinde durulması gereken hususlar araştırma bulgularının ışığında şunlar olmaktadır (Humphreys, Traxler ve North, 1967):

Okul programları ve etkinlikleri içinde mesleksel gelişime önem vererek;

i) Öğrencinin okul yaşamının erken yıllarında çalışmalar başlatılmalıdır.

ii) Mesleğe yönlendirme için sürekliliği olan bir plan izlenmelidir.

iii) Gelişme ve olgunlaşma vurgulanmalıdır.

iv) Belirli bir mesleği zamanından önce seçme baskısından öğrenciyi kurtarmaya çalışılmalıdır.

v) Öğrencinin psikolojik ve sosyolojik özelliklerine ilişkin geniş ölçüde bilgi sahibi olunmalıdır.

vi) Belirli bir meslek veya iş yerine meslek seçme ve hazırlama konusu **kariyer** (meslek yaşam çizgisi) kavramı içinde ele alınmalıdır.

vii) Öğretim, bireyin bir meslek seçmesi gibi kısıtlı bir iş ve eylem için olmaktan çok mesleksel gelişim kavramı için ele alınmalıdır.

Mesleksel Gelişme kavramı çerçevesinde Mesleksel Rehberlik etkinliklerinde dikkate alınabilecek bazı temel hususlar da şöylece özetlenebilir: Mesleksel Gelişme bireyin genel gelişiminin bir parçasıdır, yani, bireyin zihinsel, fizik-

sel, toplumsal ve duygusal gelişimi ile içiçe girmiştir. Bireyin yaşamındaki her gelişim devresinde biriken deney ve öğrenmeler gelecek gelişim devresine katkıda bulunur. Şu halde Rehberlikten sorumlu uzmanlar öğrenciye, kendi kariyer planını yapmasında ve bu planı geliştirmesinde, uygulamasında yardımcı olabilirler. Mesleksel Rehberlik yalnız belirli yaşlardaki öğrencilere belirli yıllarda götürülen bir yardım olmamalıdır.

Mesleksel Rehberlik açısından bireyin mesleksel gelişimini etkileyen etmenleri belirlemekte yarar vardır. Super'e göre (Super, 1957), mesleksel gelişim çerçevesinde kariyer geliştirmeye en çok etki eden etmenler şunlardır:

a. Biyolojik etmenler. (Cinsiyet, fiziksel yapı, görme ve işitme duyuları)

b. Sosyolojik etmenler. (Duygular, değerler, aile ile ilişkiler, bireyin dahil olduğu grupların beklentileri ve baskıları, ailenin toplumsal yapısı ve durumu, arkadaş ve akrabalar)

c. Psikolojik ve kişisel etmenler. (Gereksinmeler, duygular, tutumlar, değerler, ilgiler, yeterlilikler, yetersizlikler ve özentiler)

d. Ekonomik etmenler. (Ailenin ekonomik statüsü, toplumun genel ekonomik durumu ve belirtiler, otomasyonun etkileri, yetişmiş insangücünü gerekli kılan teknik değişiklikler)

e. Politik etmenler. (Gençlere ve kadınlara iş verme ve çalıştırma yasaları, eğitim için devletin sağladığı olanaklar, iş alanlarını etkileyen yasalar)

f. Rastlantı ve şans etmenleri. (Doğal afetler, bireylerin meslek ve kariyerlerini değiştiren bazı olanakları kapatan veya yeni olanaklar yaratan savaş durumları ve toplumsal değişmeler)

Birey bir meslek ve kariyer düşünme işleminde bir çok içsel (bireysel) ve dışsal (toplumsal) durumlarının etkisi altındadır. Bireyin benliği mesleksel gelişimde önemli etkilerde bulunur. Bireyin bir meslek alanına yönelmesi ve bir mesleği seçmesi veya daha uzun vadeli olarak bir kariyere girmesi ona, benliğini gerçekleştirme konusunda kendisini ifade etme olanağı sağlar. Super (1957), benlik kavramının mesleksel gelişme konusundaki önemini belirterek Mesleksel Rehberliği şöyle tanımlamaktadır: "Mesleksel Rehberlik bireye, kendisi hakkında bütünleşmiş, uygun bir tasarım geliştirmesi ve bunu kabul etmesi; iş dünyasındaki rolünü anlaması, bu rolü gerçekle karşılaştırarak kontrol etmesi ve gerek kendisi gerek toplum için yararlı bir biçimde gerçeğe dönüştürmesi için yapılan yardım sürecidir."

Mesleksel Rehberliğin bu biçimdeki tanımlanmasında, Mesleksel Rehberlik etkinliklerinin, zaman içinde sürekli bir özelliği olacağını; acele ve çabuk verilmiş bir karardan sonraki işlemleri kapsamadığını; birey ile ilgili olarak çok yönlü ve dikkatli toplanmış bilgiler gerektiğini; bireyin iş dünyasındaki olası rolününü ve olanakların saptanması gerektiğini ve bu rolün gerçek veya gerçeğe yakın durumlarda denenmesini; bu deneme uygun olmadığı zamanlarda olası değiştirmelerin ve yeni yorumlamaların yapılmasını kapsadığını görmekteyiz. Super'in bu biçimdeki Mesleksel Rehberlik tanımı (Super, 1957), bazı meslek

yaşamı devrelerini açıklamada da esas alınmaktadır. Bu meslek yaşamı devreleri şöyle özetlenebilir: (Bunlara mesleksel davranışın gelişim devreleri de denilmektedir).

a. Büyüme devresi. (Doğuştan 14 yaşa kadar) Benlik kavramı gelişir. Gereksinmeler ve fantazi belirgindir. (4-10 yaşları arası), ilgiler önem kazanır (10-12 yaşlar arası) yeteneklere ağırlık verilir, işlerin gerekli kıldığı hususlara dikkat gösterilir (13-14 yaşları arası).

b. Araştırma devresi. (15-24 yaşları) Bu devre kendi kendine sınamayı, rol denemesini, okulda mesleksel araştırmayı, geçici sayılabilecek iş bulmayı ve bir kariyer için ilk adımları atmayı kapsar.

c. Yerleşme devresi. (25-44 yaşları) Bu devre ise işe girmeyi ve bir kariyer sürdürmeyi kapsar.

d. Koruma-Sürdürme devresi. (45-64) yaşları) İş dünyasındaki yerini korumayı kapsar.

e. Düşme devresi. (65 ve daha sonrası) Emeklilik yıllarını kapsar.

Kuşkusuz bu devreler toplumlara ve kültürlere göre farklılıklar gösterme durumundadır.

Bir meslek seçme ve kariyerini planlamada bireyin kendisini iyi bilmesi ve anlaması gereklidir. Bireyin mesleği veya daha geniş boyutlarda ifade edilirse kariyeri, onun nasıl bir kişi olduğuna, onun kişisel durumuna, sosyo-ekonomik eğilimler ile mesleksel yapı ve eğilimlere ve önceden kestirilemeyen. etmenlere (kazalar, hastalıklar, beklenmeyen olanak ve engeller) dayalı olup bu etmenler tarafından belirlenmektedir. Kariyer örüntülerini (kalıplarını) belirleyen etmenler çeşitli durumlara ve kültürlere göre değişiklikler göstermekle beraber birey açısından şu psikolojik ve sosyolojik özellikleri önemli ortak etmenler olarak belirlemek olasıdır: Genel yetenek, ilgiler, özel yetenekler ve yeterlilikler, sosyo-ekonomik statü, aile geçmişi ve bireyin gördüğü eğitim. Bu bakımdan Rehberlik çerçevesinde bireye götürülecek yardımlarda bireyi yukarıda sayılan özellikleri çerçevesinde tanımak ve onu kendisine tanıtmak gerekir. Bireyin kariyer planlaması yapabilmesi için gerekli bireysel bilgiler şu özellik gruplarında toplanabilir:

i) Fiziksel Özellikler:

a. Kişisel görünüş (giyim, saç tuvaleti vb.).

b. Ses ve konuşma şekli.

c. Genel sağlık durumu ve enerji düzeyi.

d. Fiziksel yetersizlikler.

e. Yaş, boy, kilo vb. hususlar.

ii) Kişisel Nitelikler:

a. Güdüler, amaçlar, değerler.

b. Duygusal sürekliliğin düzeyi ve olgunlaşma.

c. Mizaç, huy.

d. Benlik kavramı.

e. Toplumsal gelişmenin düzeyi, diğer bireylerle geçinme yeteneğinin derecesi, insanlara yaklaşım, diğerleri ile ilişkilerde lider olma veya izleyici olma eğilimleri. Yönlenme ve uzlaşım sağlayabilme deneyim ve becerileri.

iii) Zihinsel Yetenekler (Genel ve Özel)

iv) İlgiler

v) Yetiklikler (istidatlar)

vi) Okul ve Okul Dışı Deneyimler:

a. Genel eğitim ile uzmanlık eğitimin durumu ve başarının kalitesi.

b. Okulda ders dışı etkinliklere katılma.

c. Varsa denenen işlerde başarı.

d. Özel beceriler.

e. İlgiler, tutkular.

f. Aile ve aile dışı bireylerle ilişkiler (Diğerlerini kabul ve diğerlerince kabul edilme derecesi).

g. Okul içi ve dışı gruplara katılma.

vii) Ailenin Geçmişi ve Statüsü:

a. Sosyo-ekonomik seviye.

b. Parasal durum.

c. Kültürel geçmiş ve kültürel etkileşme derecesi.

d. Ana-babanın çocuk ile ilgil umut ve beklentileri.

e. Aile ile ilişkiler.

Mesleksel Rehberlikte uzlaşım geliştirme ve seçim için yardım ilişkilerinde bireyin kendisini tanımasının yanı sıra iş dünyasını, meslekleri ve kariyer örüntülerini tanıması da gereklidir. Bu bakımdan meslek çözümlemesi yapılarak sistematik bilgi sağlanması yoluna gidilir. Bu meslek veya kariyer hakkında sistematik bilgi toplamada cevaplandırılması gereken bazı genel sorular şunlar olmaktadır:

a. Bu meslekteki veya kariyerdeki iş veya işlerin doğası nedir? Mesleksel etkinlikler, sorumluluklar, yetkiler nelerdir?

b. Ne gibi özel yetenekler gereklidir?

c. Bu meslek veya kariyer için ne gibi eğitim gereklidir? Ne kadar yıl özel yetiştirme gereklidir?

d. Bu mesleğe veya kariyere nasıl girilir? Girişi sınavı var mıdır? Kim, nasıl yapar?

e. Bu mesleğe veya kariyere girmek için engeller, sınırlamalar, kısıtlamalar var mıdır? Varsa nelerdir?

f. Bu mesleğin, kariyerin çalışma ve iş koşulları nelerdir? Çalışma saatleri, ödeme sistemi, tek başına çalışma, grupla çalışma gibi hususlara ilişkin durumu nedir?

g. Bu meslek veya kariyerin genel iş, istihdam olanakları ve bunların gelişme eğilimi nedir?

h. Bu meslek veya kariyerin sağladığı veya sağlaması söz konusu gelir nedir? Başlangıç ücreti ve ücretteki artış ne olabilmektedir?

i. Genel olarak bu meslek yaşam boyu sürecek bir kariyer olarak nasıl değerlendirilebilir?

Bunlara ve benzeri sorulara bireyin cevaplar bulabilmesi için yardıma ve bilgilere gereksinmesi olacaktır. Rehberlik servisi bu bilgileri sağlamada yardımcı olma durumundadır. Bilgilerin bir kısmı yazılı kaynaklardan veya doğrudan doğruya kuruluşlardan sağlanabilir. Meslek ve kariyer hakkında toplanabilecek bilgiler meslek veya kariyer hakkında geleceğe, gelişmelere ait eğilim ve ileriyi tahmin bilgileriyle tamamlanma durumundadır.

Mesleksel Rehberlik çerçevesinde Rehberlikten sorumlu uzmanın yapacağı işleri ana hatları ile incelemek yukarda verilen açıklamaları tamamlamak bakımından yararlı olacaktır. Rehberlik uzmanının ana görevi bireyin gereksinme duyduğu bilgileri edinmesine, bunları değerlendirip yorumlamasına bir uzlaşım sağlamasına ve bir karar vermesine yardımcı olmaktır. Bunun için Rehberlik uzmanının birey veya bireylere standart testler, ilgi envanterleri, başarı testleri uygulaması söz konusu olabilir. Uygulanan testleri yorumlama Rehberlik uzmanı-

nın yapması gereken profesyonel işlerin başında gelmektedir. Bireyin geliştirdiği ve varsa yaptığı meslek seçimini, toplanılan bilgiler çerçevesinde tekrar gözden geçirmesi, incelenmesi konusunun sağlanmasına yardımcı olmak uzmanın yapacağı işlerin ilki olabilir. Sonra toplanılan bilgiler çerçevesinde bireyin kendine uygun meslek veya meslek alanını seçmesi konusu ele alındığında, uzman, bireyin gerçeğe uymayan beklentilerini görmesini, yeterlilikleri ile yetersizliklerini ve gerçek gücünü farketmesini sağlamada yardımcı olma durumundadır.

1970 ve özellikle 1980'li yıllarda Bilgisayar'ın eğitim uygulamalarında yer almasına koşut olarak, Bilgisayarın Rehberlikte ve özellikle Mesleksel Rehberlikte yer aldığını ve geliştiğini görmekteyiz. 1987 yılında Devlet Bakanlığının desteği ile İş Vakfı Eğitim Merkezinde Bilgisayar Destekli Mesleksel Rehberlik-Seçenekler- projesi, ülkemizde girişilen ilk proje çalışması olarak dikkati çekmektedir. Bilgisayar Program aracılığı ile bireyin meslek alanlarını ve meslek seçme içinde bir uzlaşım sağlamasını gerçekleştiren bu programın yüksek öğretime girecek öğrencilere yararı büyüktür.

Rehberlikte bireye Mesleksel Rehberlik çerçevesinde sağlanacak bilgilerin verilmesi, Bireysel Rehberlik veya Grup Rehberliği biçiminde yapılabilir. Genellikle, ekonomik oluşu ve okul programlarına ve olanaklarına uygun bulunuşu nedeniyle, Mesleksel Rehberlikte bireye bilgi vermede Grup Rehberliği tercih edilir. Rehberlik uzmanı Grup Rehberliği metodu ile aşağıdaki önemli işlemleri ele alma durumundadır:

i) Mesleklere ve meslek alanlarına yönelmeye olanaklar sağlama: Yetişkinlerin iş dünyasındaki etkinlikleri gözden geçirme.

ii) Gençlere uygun temel mesleksel bilgi kaynaklarını tanıtma.

iii) Yurt düzeyinde ve yerel düzeyde mesleklere has eğilimleri ve gelişmeleri inceleme.

iv) Meslek alanları ve meslek kavramını geliştirme.

v) Bireysel kişilik özelliklerinin meslek veya iş grupları ile ilişkilerini kurma.

vi) Bireye veya bireylere uygun düşen belli meslek veya mesleklere has bilgileri edinme.

Görüldüğü gibi Mesleksel Rehberlik ancak genel bir Rehberlik programı çerçevesinde yerini alabilecek ve etkinlik kazanacak bir Rehberlik çeşididir ve bireyin gelişimi ile gereksinmelerinin daha çok meslege yöneliş, meslek seçimi ve bir kariyer örüntüsü geliştirme gibi yönlerine ilişkindir.

(3) Kişisel (Duygusal) Sorunlarla İlgili Rehberlik

Bireyin yaşamında karşılaştığı sorunları ve problemleri mesleksel, eğitsel gibi gruplara ayırmak ve bunları birbirlerinden soyutlanmış sorun ve problemler

olarak düşünmek gerçeklere uymamaktadır. Yapılan gruplamalar, açıklama amacını güden gruplamalardan ileri gitmeme durumundadır. Örneğin, derslerinde başarısız olan, düşük not alan bir lise öğrencisinin bu problemi eğitsel bir problem özelliği gösterir. Bu eğitsel problem mesleksel problemlere de yol açar ve onları da içerir. Zira başarılı olamayınca seçtiği veya seçeceği meslek ve kariyer için yükseköğretime geçmesi, girmesi güçleşecektir. Dolayısıyla, öğrencinin okul çalışmalarındaki başarısızlığı ve onu izleyen mesleksel gelişim sorunları ve belirlediği, düşündüğü planını uygulayamaması kişisel (duygusal) problemlerin doğmasına neden olacaktır. Böyle bir öğrenci kendini mutsuz, yenilmiş, engellenmiş, hissedecek ve ana-babanın ve diğer bireylerin eleştirilerinden dolayı saldırganlık duygularına sahip olabilecektir.

Araştırmalar öğrencilerin problemlerini ve onları rahatsız eden, mutsuz, kılan durumları "problem listeleri" ile saptamanın mümkün olduğunu ortaya oymaktadır. Bu metoda dayalı olarak geliştirilen araçlara genellikle "Problem Tarama Listeleri" adı verilmektedir. Rehberlik hizmetlerinde kullanılan bu araçların en yaygın olanları Mooney ile Remmers'in geliştirilmiş oldukları S.R.A. Gençlik Envanteri (S.R.A. Youth Inventory) ile Mooney Problem Tarama Listesi (Mooney Problem Check Lists) adlı araçlardır. Bu araçları kullananların ve araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar dikkate alınarak kişisel problemler Humphreys ve arkadaşları tarafından (1967) sekiz kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler:

a. Biyolojik gelişmeye ve fiziksel sağlığa ilişkin problemler.

b. Toplumsal ilişkilerle ilgili problemler. (Toplumsal, Yurttaşlık yaşamı, rekreaktif etkinliklere katılmanın biçimi ve derecesi, sevilen ve sevilmeyen diğer bireyler, toplumsal ilişkilerde uyum derecesi, kişisel mutluluk).

c. Eve ve aileye ilişkin problem (Ana babaya karşı tutumlar, kardeşlere karşı tutumlar ve evdeki diğer akrabalara karşı tutumlar).

d. Duygusal davranışlarla ilişkili problemler. (Değişik durumlarda duygusal yaklaşım ve eylemler, zihinsel korkulardan uzak olmanın derecesi, zihinsel ve duygusal yeterliliğin derecesi, kendi kendine güven ve yeterli saymanın derecesi)

e. Amaçlara, hedeflere ilişkin problemler. (Okul, meslek, kariyer, ve toplum yönlerinden).

f. Parasal konulara ilişkin problemler.

g. Seks hayatına ve evliliğe, kız-erkek arkadaşlıklığına ilişkin problemler.

h. İnançlara, ahlaka ve fikirlere ilişkin problemler.

Bütün bireyler yaşamları boyunca bu kategorilerdeki problemlerin hiç olmazsa bir kısmı ile karşılaşmaktadırlar. Bu kategorilerde toplanmış olan prob-

lemler kişisel (duygusal) problemler olarak bilinmekte olup bunlar bireyin çevresi ile etkileşiminden oluşmaktadırlar.

Bireyin okula başlaması ile kişisel problemlerinin, evde ve ailedeki etkileşim ile oluşan kalıplardan etkilendiğini görmekteyiz. Okul, öğretmen ve Rehberlik servisi evde, ailede gelişmiş olan bu problem kalıplarını değiştirme ve bunları istenmeyen durumlardan istenilen durumlara dönüştürme işlemlerini başlatarak yürütmeye yardım durumunda kalmaktadırlar. Bunun için de çocuğun, kişiliğini, (zihinsel ve duygusal bütünlüğünün örüntüsünü), sınıfın ekoloiisini ve akranların- yaşıtların- kültürünü anlamaya değerlendirmeye yönelmek en yaygın yaklaşımdır. Genellikle çocuğun davranışları; onun temel öğrenme becerileriyle, (okuma, yazma, hesaplama), onun istenilen toplumsal becerileri öğrenmesiyle, onun gelecek gelişim devresine hazırlanmasıyla ve çocuğun akran yaşıt, grubunun canlılığına ve gelişmesine yaptığı katkısıyla çatışabilir veya engellenebilir. Bu, başlı başına bir sorun kaynağı olabilir. Çocuğun bu kaynağı bilmesi, bilincine varması sağlanabilirse uyum söz konusu olabilir.

Çağımızın temel sorunlarının en önemlisinin bireylerin akıl (ruh) sağlığını sağlama ve sürdürme sorunu olduğu belirtilmektedir. Akıl sağlığını sağlama, bireyin duygusal olgunluk kazanması ile yakından ilgilidir. Genel olarak, okul, çocuğun duygusal olgunlaşmasını sağlamayı amaç edinmiştir. Kuşkusuz bu, okuldaki yıllar boyu sağlanmaya çalışılan bir durumu ortaya koyar. Duygusal olgunluk bireyin kendi iç yaşamında ve çevre ile ilişkilerindeki mutluluğu için temeldir. Duygusal olgunluğun ölçütleri nelerdir? Bu konu, uzun tartışmalara açık olup kesin olarak belirli bir yönde saptanmış ölçütlerin bulunmadığı bir konu olmaktadır. Bununla beraber, kültürel farklılıkları unutmadan, her kültür için genel ölçütlere bir örnek olabileceği düşünülen bazı görüş ve ölçüt önerileri vardır. Bunlardan en yaygını, Menninger Vakfı'nın (The Menninger Foundation of Topeka, Kansas) önerdiği ölçütlerdir (Humphreys, Traxler ve North, 1967):

i) Gerçek ile yapıcı olarak başedebilme (ilişki kurabilme, gerçeği ele alabilme ve uzlaşım sağlayabilme) yeteneği.

ii) Değişikliğe uyarlama yapabilme (uyum sağlayabilme) kapasitesi.

iii) Kaygı ve gerginliğin yarattığı belirleyicilerden uzak olabilme.

iv) Almadan çok vermede doyum bulabilme kapasitesi.

v) Diğerleriyle sürekli olarak karşılıklı doyum ve yardımlaşma biçiminde ilişki kurabilme kapasitesi.

vi) Yaratıcı ve yapıcı ürünler için enerjisini yöneltebilme ve yüceltebilme kapasitesi.

vii) Sevebilme kapasitesi.

Kişisel (duygusal) problemle ilgili olarak yapılan yardım etkinliklerine **Kişisel Problemlerle İlgili Rehberlik** denmekte olduğunu belirterek, bu çerçeve-

de yapılacak etkinlikler için temel bazı kavramları ele alıp açıklamak yararlı olacaktır. Bu kavramlarla ilgili açıklamalar bireyin kendisini ve içinde bulunduğu durumları anlamasına yardımcı olabilir. Bu kavramlar ile ilgili genellemeler bireyin kişiliği ve kişilik özellikleriyle ilgilidir.

a. Kişilik, hem karmaşık hem de bütünleşmiştir (birleştirilmiştir).

Kişiliğin fiziksel bir temeli olup bu temel organizmanın yapısını ve işleyişini içerir. Kişilik, fiziksel yapısının durumundan ve zihinsel durumundan etkilenir. Fiziksel yapıdaki durumlar zihinsel etkililiği azaltabilir.

b. Bireyin problemleri genellikle birbirleriyle ilgilidir (içiçe girmiştir).

Bireyin problemi yalın bir biçimde ortaya çıkmaz. Genellikle bir problem kümesinin içinde oluşur ve ortaya çıkar.

c. Kişisel problemlerin nedenleri vardır.

Bireyin davranışlarının nedenleri olduğu gibi problemlerinin de neden veya nedenleri vardır. Bu neden veya nedenler her zaman açık, seçik ve belli olmayabilir.

d. Kişisel problemler her zaman duygusal içeriğe sahiptirler.

e. Bireyin benlik kavramı genellikle onun problemlerinin anahtarıdır.

f. Birey kendi problemlerine ilişkin olarak kendine has içsel görüşünü geliştirme durumundadır.

Bireyin problemlerine çözüm bulmasında yardımcı olan Rehberlik uzmanının, kişisel problemlerin duygusal içeriği olduğunu dikkate alarak, bireyle yaptığı görüşmede bireyin duygusal davranışına, duygularına, tutumlarına ve değerlerine karşı duyarlılık gösterme durumundadır. Bu tip görüşmedeki dinlemede, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı aşağıdaki genel sorulara cevap bulmak durumundadır. Bu genel sorulara cevap bulma, bireyin problemlerini onun için çözme anlamını taşımaz. Bireyin kendisini tanımasına yardımı amaçlar. Bu genel sorular şunlardır:

a. Danışanın kendisine karşı genel tutumları, nelerdir?

b. Diğer bireylere karşı tipik tutumları nelerdir?

c. Diğerlerinin kendisine karşı tutumları konusunda birey ne düşünmektedir?

d. Bireyi hangi değerler güdülemektedir? Birey yaşamdan ne beklemektedir?

e. Bireyin belirttiği, ortaya koyduğu doyurulmuş ve doyurulmamış gereksinmeleri nelerdir?

f. Bireyin davranışları onun gerçek mi yoksa fantazi dünyasında mı yaşadığını belirtmektedir? Bunun görünümü nedir?

g. Bireyin günlük yaşamı mantıksal mıdır? Kontrollü müdür? Yalnızca ve bütünü ile duyguları ile mi yaşamını yürütmektedir? Duygusunu ifade etmede güçlük çekmekte midir?

Birey kişisel problemlerini çözümlerken hem kendi benliği hem de çevresinin etkisi ile uğraşmak durumundadır. Bu bakımdan bireye problemlerini çözmede yapılacak yardımın esası, bireye kendi benliği ile çevresinin gerekleri arasındaki farklılıkları belirlemesinde yardımcı olmaktır. Bu farklılıkları gören birey, kişisel probleminin ne olduğunu ve niçin olduğunu anlama olanağı bulur. Yani, uzman, bireye onun problemi hakkında ne düşündüğünü, problemin ne olduğunu söyleme durumunda değildir. Birey kendi problemi hakkında sorumluluk alarak durumu ortaya koyarsa, o zaman uzman ona yardımcı olmalıdır.

Kişisel (duygusal) problemlerle ilgili Rehberlik etkinliği oldukça profesyonel düzeyde formasyonu ve beceriyi gerekli kılmaktadır. Kişisel problemlerle ilgili Rehberlik etkinliklerinin genellikle Psikolojik Danışma Etkinliklerinin özellikleri çerçevesinde ele alınması gerekmektedir.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BENNETT, E. MARGARET, **Guidance and Counseling In Groups,** Mc-Graw-Hill Book Com., New York, 1963.

2. HUMPHREYS, A.J., A.E. TRAXLAR ve R.D. NORTH, **Guidance Services,** Science Research Associates, Chicago, 1967.

3. JONES, ARTHUR, B. STEFFLRE ve N.R. STEWART, **Principles of Guidance,** (Sixth Ed.), Mc Graw-Hill Book Com., New York., 1970.

4. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed.), Harber and Row, Publishers, New York, 1962.

5. MC DANIEL, HENRY B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.

6. MORTENSEN, D.G., A.M. SCHMULLER, **Guidance In Today's Schools,** (Second ed.), John Wiley an Sons, New York, 1966.

7. SHERTZER, BRUCE VE S.C. STONE, **Fundementals of Guidance,** (Second Ed.), Houghton Mifflin Com. Boston, 1971.

8. SUPER, E. DONALD, **Vocational Development: Framework For Research,** Teachers College, Columbia Uni., New York, 1957, a.

9. SUPER, E. DONALD, **Psychology of Careers,** Harper and Row, New York, 1957, b.

10. SUPER, E. DONALD, **Computer-Assisted Counseling,** Teachers College Press, Columbia University, New York, 1970.

11. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Bilgisayar Destekli Mesleki Rehberlik ve Seçenekler (Choices) Sistemi Uygulamalarına Genel Bir Bakış,** İş Vakfı Aylık Bülten, Ankara, Nisan, 1988.

12. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

KUZGUN YILDIZ, **Mesleki Rehberliğin Bireylerin Yetenek ve İlgilerine Uygun Meslekleri Tanımalarına Etkisi,** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:118, Ankara 1982.

İŞ VAKFI, **Aylık Bülten,** Ankara, 1988.

Bilgisayar Destekli Mesleki Rehberlik-Seçenekler- Projesinin tanıtıldığı ve ülkemizdeki uygulamanın ve pilot çalışmanın açıklamalarının yer aldığı bu yayında, Bilgisayar'ın Rehberlikte ve Özellikle Mesleksel Rehberlikte kullanımına ilişkin olarak sağlanan gelişmelere değinilmektedir.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (Genişletilmiş 2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

Diğer bölümler için de önerilmiş olan bu eserin 8. Bölümü Rehberliğin çeşitleri konusunda ayrıntılara inerek yapılan açıklamayı kapsamaktadır. Rehberliğin işlevine göre çeşitleri ile yapıldığı problem alanına göre çeşitleri konusunda verilmiş olan bilgiler konuyu anlamak için yardımcı olacak durumdadır.

TÜRK FİZİK VAKFI, **Ortaöğretimde Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi ve Sorunları, Simpozyum 1988.** Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, 1988.

Bu simpozyum çalışmasının bildirilerini içeren bu yayın, Bilgisayar'ın eğitim uygulamalarındaki yerini ülkemizdeki girişimler çerçevesinde kapsamaktadır.

ÜLKÜ, SİRÂL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının "yöneltme" Açısından Etkililiğinin Araştırılması,** Doktora Tezi. A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1976.

Bu araştırmanın Rehberlik uygulamalarının çağdaş durumuna ilişkin en son gelişmeleri kapsayan II. Bölümünde Mesleksel Rehberlik ve Grup Rehberliği çeşitleri hakkında temel bilgiler verilmektedir. Özellikle Mesleksel Rehberlikte çağdaş yaklaşıma ilişkin açıklamalar konunun anlaşılmasına büyük bir katkıda bulunabilecek özellik göstermektedir.

7. EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ETKİNLİKLERİNİN PROGRAMLARI

Demokratik bir toplumda bireyin yetiklik, yetenek, ilgi ve başarısının belirlediği en üst düzeyde gelişmesi, eğitim sürecinin sağlaması gereken ve beklenen en önemli ve en temel bir üründür. Bunun içindir ki, toplumlarda eğitimin örgün bir biçimde yürütüldüğü okul, pek çok umudun bağlandığı bir kurumdur. Eğitim uygulamalarından, bireyin ulaşabileceği düzeye erişebilmesi için olanaklar hazırlaması ve bu çerçevede bireyin yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek, kavrayarak ve kabul ederek, bütünleşmiş bir toplum içinde bireyin alması gereken sorumluluğu ve rolleri kavramasına hazırlanmasında etkili ve yardımcı olması beklenmektedir. Eğitim uygulamalarının planlı, bilinçli, sistematik ve disiplinli bir biçimde gerçekleştirildiği okul, toplumun insan gücü kaynağını işleyen ve topluma hazırlayan kurum olarak bireye bilgi, beceri, değer, tutum ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlamaktadır.

Yüzyılımızda bilimin, teknolojinin ve endüstrinin sağladığı gelişmeler boyutunda toplumlarda eğitim uygulamalarının ve programlarının bireylerin bireysel gereksinmelerini ve onlarla bağlantılı toplumsal gereksinmelerini daha iyi karşılayacak biçimde yeniden düzenlenmesi girişimleri sürdürülmektedir. Bireysel gereksinmelerini ve onlarla bağlantılı toplumsal gereksinmelerini daha iyi gelişmesini amaçlamak, eğitimde Rehberlik etkinliklerini gerekli kılmıştır. Eğitim uygulamalarında, yalnız öğretim -bilgi aktarma- temel kabul edildiğinde, öğretimi yürüten öğretmenin öğrencinin en üst düzeyde öğrenmesi, gelişmesi için gerekli bütün bilgelere ve becerilere sahip olması ve bunları öğrenciye aktarması gerekir. Böyle bir durumun gerçekleştirilmesinin olanak dışı olduğu açıktır (Özoğlu, 1977 a).

Toplumun ve bireylerin okuldan pek çok beklentilerinin olması günümüzde doğal görülmektedir. Bununla beraber, günümüzde artık okullardaki öğretim ve yönetim hizmetleri bütün bu beklentileri karşılayamamaktadır. Bunun nedeni eğitim etkinliklerinden, okuldan beklentilerin nitel ve nicel olarak çok çeşitlenmesidir. Bu çeşitlenme yeni etkinliklerin oluşturulmasını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan, bireyin en üst düzeyde gelişmesi için eğitim uygulamalarında öğretim ve yönetim yoluyla yapılabilenler veya yapılabilecekler sınırlı olup, öğretim ve yönetimin yanı sıra diğer bazı temel etkinliklere de gerek doğmaktadır. Ancak, böyle bir bütünlükte eğitim uygulamaları, bireyi, öğrenciyi **öğrenen** olarak ele alma ve **uygulama** etkinliklerini sürdürme ve amaçlarına ulaşma durumundadır.

Bundan önceki bölümlerde eğitimde Rehberliği gerekli kılan nedenlere ayrıntılarına girerek değinmiştik. Eğitimde ve yaşamda **öğrenen** bireyin kendisini tanıması şarttır. Bu tanıma işleminde birey için eğitim uygulamalarında öğretim ve yönetim etkinliklerinin yukarıda değinilen biçimde sınırlı kalışını okullarda Rehberlik Etkinlikleri ve programlarıyla önlemek olanağı vardır. Rehberlik Etkinlikleri ve programlarıyla öğrencinin benliğini tanıması, anlaması, kabul etmesi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanması, olgunlaşması ve ayrıca çevresinde geçirdiği öğrenme deneyimlerine dayanarak daha akılcı, bilinçli ve daha uygun kararlar vermesi ve yönlenmesi olanağı yaratılabilmektedir. Rehberlik Etkinlikleri **öğrenen** bireyin neleri ne kadar öğrenmesinden çok nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmesine ve buna ilişkin tutum, beceri, bilgi ve alışkanlık kazanmasına olanak sağlayan, kolaylaştırıcı rol oynayan etkinliklerden oluşmaktadır (Özoğlu, 1977 a).

Rehberlik Etkinlikleri okul programlarına ve uygulamalarına, öğretim ve yönetim işlevleri esas olmak üzere eğitim işlevini yerine getirme rolünü yüklenmiş olan öğretmenlerin yetersiz oluşlarından dolayı girmemiştir. Öğretimin daha başarılı olmasını sağlamak-öğrencinin öğrenenin daha - iyi ve etkili öğrenmesine yardım etmek, değişen ve gelişen koşullara göre okulun etkililiğini arttırmak için Rehberlik Etkinliklerine ve programlarına gerek duyulmaktadır.

7.1 Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Temel Gereksinmeleri

Genelde, Rehberlik, eğitim sürecinin bir ögesi olarak, bireyi tanımak ve ona kendisini tanıtmak, bireyi kabul etmek ve onun gelişmesine yardımcı olmak anlamını taşımaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini, okul programlarının ayrılmaz bir parçası ve bütünleyicisi olarak ele almanın mantıksal nedeni üzerinde duranlar eğitimi toplumun ve bireyin gelişmesinde önemli bir süreç kabul etmektedirler. Katz (1963), ortaöğretimde Rehberlik Etkinliklerinin yerini tartışırken, eğer eğitimin rolü kültürün geçişimini (aktarılmasını) sağlamak ise, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın rolünü de bireye kültür ile uyum sağlamada, uyuşmada, uzlaşımda, yardım etme olduğunu ileri sürerek konunun bir değer ve tutum geliştirme konusu olabileceğine değinmektedir. Burada üzerinde durulan bireyin kültür ile uyum sağlaması, uyuşması, bireyin kendisini kültürü içinde görmesi demektir. Bu durumda bireyin soracağı ilk sorusu benim değerlerim nereden gelmektedir? olmalıdır, İkinci sorusu ise bu değerler beni nereye götürmektedir? olma durumundadır. Bireyin toplumsallaşması, toplum ile bütünleşmesi olarak yorumlanabilecek olan bu kültür ile uyuşma, uzlaşım sağlama, eğitim etkinliklerinin okulun işlevleri arasında görülmektedir. Eğitimin amaçlarını incelediğimizde bu durumu açıkça görmekteyiz.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri, bir yaklaşım tarzı, bir tutum olarak eğitim uygulamalarında ve insan ilişkilerinde bireyi, onun gereksinmelerini ve gelişmesini odak noktasına almayı amaçlamaktadır (Özoğlu, 1977 b). Bu çerçevede, eğitim sistemi, uygulamalarının odak noktasına bireyi, yani onun gereksinmelerini ve gelişmesini koyabilmiş ise, bu sistemin eğitim uygulamaların-

da Rehberlik ve Psikolojik Danışma yaklaşımı yer almış, Rehberlik Etkinlikleri okuldaki etkinliklerle bütünleşmiş olmaktadır. Eğitim sistemi, odak noktasına birey ve onun gereksinmeleri yerine daha başka hususları koymuş ise, örneğin derslerin muhtevası, yöntem, araçlar, öğreten v.b. eğitim uygulamalarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma yaklaşımında söz etmek olanağı sınırlı olacağı gibi Rehberlik Etkinliklerinden söz etmek gereği kalmamaktadır. Hatta böyle bir eğitim sisteminin okullarında fiziksel olanaklar ve personel yönünden yeterli Rehberlik Büroları olsa bile, Rehberlik Etkinliklerini yerine getirebildiğini, Rehberlik amacına uygun işlevini sürdürebildiğini söylemek güçtür. Belki de böyle bir Rehberlik Bürosu, yönetime büyük yardım, katkı sağlayabilir, ama bu yaklaşımın bireyin gelişmesine yönelik etkinlikleri sınırlı kalma durumundadır. Belki de böyle Rehberlik Bürosu bir "klinik" bir "tedavi merkezi" veya "test merkezi" olarak belirli bir grup öğrenciye etkinliklerde bulunabilir, ama bu Rehberlik Etkinliği, Rehberliğin temel ilkeleriyle bağdaşmayan bir uygulama ile sınırlı kalmış olur.

1950 yıllarından bu yana deneyimlerin ışığında ülkemizdeki okullarda, özellikle liselerimizde, Rehberlik Etkinliklerinin gereksinmeleri konusunda en önde gelen husus; okullarda öğretimin, eğitimde tek ve yeterli işlev olmadığını kabul etmek, yönetim, öğretim ve Rehberlik ögelerinden oluşan ve bu ögelerin bütünleştiği bir eğitim sürecinin uygulanmasını sağlamaktır (Özoğu, 1977b, Kepçeoğlu, 1981). Eğitim sisteminde ve okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden önce Rehberlik ve Psikolojik Danışma kavram ve yaklaşımının yer alması gerekmektedir. 1990'larda başlatılan Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemi uygulamalarında bu gerek en çarpıcı bir biçimde ortaya çıkmıştır. Ancak bu gereği karşılamak yönünde yeterli girişim ve gelişme sağlanamamıştır.

Eğitim uygulamalarının somut bir biçimde sürdürüldüğü okullarda, bireye, öğrenene sunulan psikolojik yapısı ve özelliği belirgin etkinliklerin yani Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin yerine getirilebilmesi için bazı temel gereksinmelerin bulunduğu ve önce bunların karşılanması gereği ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere, yönelik bu psikolojik yardım etkinliklerinin eğitimde etkili olabilmesi için bu temel gereksinmelerin karşılanması ve sonra gerekli programlara yer verilmesi gerçekçi olmaktadır. Bu bakımdan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okullarda programlanmasına ilişkin açıklamalara geçmeden önce bu temel gereksinmelere değinilecektir.

(1) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anlayış ve Kavramının Eğitim Sürecinde Bütünleşmesi Gereksinmesi

Eğitim sürecini oluşturan yönetim, öğretim ve Rehberlik ögeleri bu sürecin içinde bütünleşme durumundadır. Bu bütünleşmede temel, birey ve onun gereksinmeleriyle gelişmesidir. Bütünleşecek ögeler bu temele dayalı olarak kavramlaştırılarak uygulamaya yansıtılma durumundadır. Böyle bir bütünleşmede ve durumda, eğitim sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma kavramı bir yöntem, bir yol, bir manipulasyon aracı olmayıp, bireyi tanımayı onu kendisine tanıtmayı, anlamayı esas alan bir çerçevede psikolojik özellikte yardım etkinlikle-

rini belirlemektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma eğitim sürecinde, öğretimin, yönetimin eksikliklerini veya aksaklıklarını gideren bir öge değil onlarla bireyin gelişmesi boyutunda bütünleşen bir kavram, yaklaşım ve uygulama olma durumundadır. Böyle bir bütünleşmede, birey okulda **öğretilen** bir varlık olarak değil **öğrenen** ve **gelişen** bir varlık olarak ele alınma durumundadır. Bireyin **öğrenen** olarak çevresi ile ilişkilerinde, etkileşiminde ve uyum sağlamasında onun psikolojik yardıma olan gereksinmeleri de yansımış olacaktır.

Öğrenen bireyin okul ortamında yardıma olan gereksinmesini, yönetim, öğretim ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri bir bütünlükte beraberce ve uyum içinde sağlama durumundadır. Bu çerçevede Rehberlik ve Psikolojik Danışma, özetle, öğretim, yönetim ve ders dışı etkinliklerin dışında kalan ve bireyin gelişmesine yönelik bir takım psikolojik ve psiko-sosyolojik etkinliklerden oluşacaktır. Böyle bir durum ise yönetim ve öğretimden farklı bir yaklaşımı, anlayışı ve profesyonel elemanları ve programı, yöntem ve araçları gerektirecektir. Onun içindir ki Rehberlik ve Psikolojik Danışma anlayış ve yaklaşımın eğitim sisteminde ve uygulamalarında yer alması için temel olan bütünleşme gereksinmesinin karşılanması zorunludur. Çağın gelişmeleri ve toplumsal, teknolojik değişmeler bu anlayışın eğitim uygulamalarına yansıtılmasını zorlamaktadır.

(2) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anlayış ve Yaklaşımının Okullarda Ayrı Bir Etkinlik Grubu Olarak Yer Alması Gereksinmesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışma yaklaşımı ve etkinlikleri eğitim uygulamalarında gerekli görülüyor ise, yani eğitim felsefesinin ve politikalarının içinde ise, bu etkinliklerin akılcı ve gerektiği biçimde ve ayrıca özellikleriyle ele alınması zorunludur. Aksi halde, yapılan etkinlikleri Rehberlik vePsikolojik Danışma etkinlikleri saymak ve etkili sonuçlar alınarak amaca ulaşmak olanağı yoktur. Örneğin, 1970'lerde ülkemizde liselerde başlatılan etkinliklerin arasında yer alan Rehberlik Etkinliklerinin "sınıf öğretmenliği", "rehberlik öğretmenliği" anlayış ve uygulamasıyla özdeş sayılması okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden beklenenlere ulaşmayı sağlamakta yeterli olamamış ve olamamaktadır. Durum böyle iken, 1991-1992 öğretim yılında başlatılan Ders Geçme ve Kredi Sistemi uygulamasında da öğretmenlerden bir kısmına "Danışman Öğretmen" ünvanı ve görevi, işlevi verilerek, bu uygulamanın gerekli kıldığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma işlemleri yürütülmeye çalışılmıştır. Bunun sonucu, uygulamanın başarısına olumsuz etkiler getirecek biçimde olacaktır demek büyük ve anlamsız bir sav ve öngörü olmaz. 1995 yılında uygulama, temel gereklerin yerine getirilmemiş olduğu dikkate alınmadan, eğitimin tüm aksaklıklarının nedeni imiş gibi sergilenerek bilimsel araştırma sonuçlarına karşın, politik ve bürokratik değerlendirmelere dayalı olarak sona erdirilmiştir.

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile öğretim ögesinin etkinliklerini tek bir elemanın, öğretmenin, yönetmesi her iki ögenin de etkinliklerini olumsuz olarak etkilemektedir. Bunun içindir ki Rehberlik ve Psikolojik Danışma anlayışının ve etkinliklerinin eğitimde yer alması temel gereksinmesini, bu anlayış ve yaklaşımın Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri adı altında ayrı bir hizmet grubu olarak okullarda ele alınması gereksinmesi doğal olarak

izlemektedir. Okullarda eğitim uygulamalarının en önemli uygulayıcısı olan profesyonel elemanın, öğretmenin, eğitimin üç ögesinin gerektirdiği etkinlikleri yerine getirmesi söz konusu olmamalıdır. Zorunluluk vardır, olanaklar yetersizdir gibi gerçeklerle başlatılan uygulamaları sürdürmemek, Rehberlik anlayışını esas uygulama ve genel bir yaklaşım haline dönüştürmek gerekir. Eğitimdeki temel ögelerin etkinliklerini yerine getirmede yetkili, sorumlu elemanların ayrı profesyonel elemanlar olması ve öğretmenin tüm etkinliklerde yalnız belirli roller alması gereklidir. Ancak bu biçimde öğretmenden beklenilen elde edilebilir.

(3) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı ve Rehberlik Uzmanı Gereksinmesi

Okullarda öğretimin ve yönetimin yanısıra öğrenenlerin gelişmelerine yönelik ve psikolojik özellikli etkinlikleri ayrı bir programda toplamak gerekmektedir. Öğretim uygulamalarından farklı ama onlarla yakından ilişkili olarak öğrenenlerin, öğrencilerin eğitsel, mesleksel ve duygusal gelişmelerine ve sorunlarına götürülebilecek psikolojik özellikli yardımları bir programa bağlamak gereksinmesi vardır. Bu programı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında yetişmiş profesyonel eleman veya elemanların, Rehberlik uzmanı veya uzman yardımcılarının, yapması ve sistematik olarak yürütmesi gereklidir. Okulun bünyesine giren bu yeni eleman veya elemanlar kuşkusuz sistemde yeni bir durum ve sorun yaratabilecektir. Bu yeni elemanı sistemde, okulda, mevcut elemanların kabul etmesi kolay olmamaktadır. Genellikle, geleneksel rol anlayışı, alışkanlıklar ve uygulamalar okuldaki bu yeni elamanın işlevinin kendi işlevlerinden farklı olmadığını, olamıyacağını kabul eden yönetici ve öğretmenler bu yeni elemana tepki gösterebileceklerdir. Bu tepkiyi gidermede, azaltmada, alınacak bazı önlemler, beraberce geçirilecek zaman ve birarada işbirliği içinde işlev yapma olanağını bulma büyük yardımlar sağlayacaktır.

Eğitimde, okulda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin program ve uzman gereksinmesi konusunda alınabilecek bazı önlemler şunlar olabilir (Özoğlu 1977 b):

a. Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanlığının veya uzman yardımcılığının ayrı bir profesyonel meslek olduğu, kendine özgü bilgi, beceri ve yeteneklerin geliştirilmesi gerektiği kabul edilerek gerekli yetiştirme ve hazırlanma sağlanmalıdır. Yetiştirilmiş eleman olmadan, yetişmiş elemanlardan yararlanmadan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini okullarda başlatma uygun ve gerçekçi bir uygulama olamamaktadır. Eleman yetiştirme, hizmet-öncesi olabileceği gibi hizmet-içi biçiminde de ele alınabilir ve sürekli programlara bağlanarak gerçekleştirilebilir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma elemanlarının yetiştirilmesinde ve hazırlanmalarında Rehberlik ve Psikolojik Danışma anlayış ve yaklaşımının gereği olarak eğitim, psikoloji ve sosyoloji disiplinlerindeki bilgi ve becerileri kazandırmak ve sistematik uygulama çalışmalarıyla desteklemek esas olmalıdır.

b. Rehberlik ve Psikolojik Danışma elemanlarının okuldaki işlevlerinin ve rollerinin belirlenmesi ve bu belirlemede bu mesleğin özellikleri ile varsa mesleksel örgütlerinin rol alması sağlanmalıdır. Bu elemanların eğitim sistemi içinde özlük haklarının, işlevlerinin, yetki ve sorumluluklarının sınırları ve sistemdeki diğer profesyonel elemanlarla ilişkileri gibi konular açıklığa kavuşturularak belirlenmelidir.

c. Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri ve bunları yürütecek elemanlar ile okulda uygulanan "sınıf öğretmenliği" görevleri arasında bir bütünleşmenin sağlanması ve "sınıf öğretmenliği" etkinliklerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri programı içinde ele alınıp "kol faaliyetleri" uygulamasından farklılaştırılmasını sağlamak gereklidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri ile öğretim etkinlikleri farklılıklar gösterdiğine göre bunları aynı elemanın yürütmesinin uygun olamayacağını kabul etmek zorundayız. Öğrenen bireyi, öğrenciyi anlamaya ve onu kendisine tanıtmaya çalışan Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzman veya uzman yardımcısı ile bireyi anlayıp onu değerlendirmeye ve zaman zaman yargılamaya ve onun hakkında karar vermeye çalışan öğretmen farklı ve bağdaşması güç roller oynama durumundadırlar. Bu farklı rollerin belirli durumlarda çatışması bile söz konusudur. Bununla beraber bu farklı roller, öğrencinin gelişmesi, gereksinmeleri odak alınarak belirlenecek bir çerçeve de dengelenebilir, uyum ve işbirliği içinde gerçekleştirilebilir.

d. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri için eğitim ve öğretim programlarında yeterli zaman ve yer ayrılmalıdır. Ülkemiz eğitim sisteminde okullarımızda özellikle haftalık ders programları açısından öğrenene kendisi ve kendi başına çalışması için okulda çok az zaman bırakılmaktadır. Ülkemizde haftalık ders saatinin 30-34 saat arasında olduğu görülmektedir. Bir memurun bile haftada 40 saat çalışması kabul edildiğine göre gelişmekte olan bir gencin, öğrenenin ise sınıfta geçirmesi gereken 30-34 ders saatine ek olarak, her ders saati için en az bir saat ders dışı hazırlanma, çalışma gerektiği görüşü kabul edilirse, 30 saatlik bir zamana gereksinme olacak ve haftalık ders öğrenme saati toplam 60'a ulaşacaktır. Gelişmekte olan ve gelişim gereksinme ve ödevleri bulunan öğrenenin, gencin, oyun, dinlenme, ders dışı ve toplumsal etkinlik, araştırma yapma gibi temel uğraşıları için zaman bulması olanağı kalmamaktadır. Kuşkusuz böyle bir zamanlama ile ele alınan eğitim, öğretim, planlamasında ve uygulamasında ders etkinliklerin yanı sıra Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliklerini uygulama için zaman ayırmak, zaman bulmak başlı başına bir sorun olacaktır. Haftalık ders programlarında "Rehberlik" dersi için zaman ayırmak bu soruna cevap verecek durumda değildir. "Rehberlik" dersi yaklaşımı ve bu ders saatlerinin kullanılışı başlı başına eleştirilen ve yararı tartışmalı bir eğitim uygulaması ve sorunudur.

Okullarda haftalık ders saatlerini belirlerken, öğrenenin gereksinmeleri ile öğretim ve öğrenim psikolojisinin belirlediği temel ilkeleri göz önüne almak ve öğrenene zaman bırakmak gerçeğini kabul etmek gereklidir. Ancak böyle bir yaklaşım ile öğrenene götürülecek Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine anlamlı ve gerçekçi bir biçimde yer vermek olasıdır.

(4) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Araç, Gereç Gereksinmesi

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin işlevlerini yerine getirebilmesi için öğrenenleri tanıma, bilgi toplama ve bilgileri öğrenci veya öğrencilere ulaştırma işlemlerinde bir çok araç ve gereç gerekli olmaktadır. Bu konuda en yaygın ve etkili olarak kullanılan araçlar **Psikolojik Ölçme Araçlarıdır.** Bu araçların Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanımı konusu ilerki bölümlerde ayrıntılarıyla ele alınacaktır.

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Psikolojik ölçme araçlarını, diğer bir deyişle **testleri** kullanma temel bir gereksinme olup, bu gereksinmenin karşılanması şunları sağlamaktadır (Özoğlu, 1977 b):

a. Okullara atanmış bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanına, psikolojik ölçme araçları anlamlı ve gerçekçi bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programını başlatma olanağı sağlayacağı gibi, bu elemanların "okul" tarafından kabulüne ve farklı işlev yapan, rolünü gerçekleştiren profesyonel bir eleman olarak benimsenmelerinde de etkili olabilecektir.

b. Okullarda öğrencilerin, ilgi, başarı, yetiklik ve yetenekleri düzeyinde ve doğrultusunda **yönelmelerinde** ve **yönlendirilerinde**, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Psikolojik Ölçme Araçlarıyla yardımcı olabilmelerini destekleyecek ve kolaylaştıracaktır.

c. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin bir parçası olarak ele alınabilecek "sınıf öğretmenliği" çalışmalarında öğrenciye yönelik etkinliklerin, öğrenciyi Psikolojik Ölçme Araçlarıyla çok yönlü ve yansız tanımanın sağlayacağı yarar ve verilerle, daha geçerli, güvenilir ve verimli olması sağlanabilecektir.

d. Kuşkusuz Psikolojik Ölçme Araçlarını kullanma, öğrencilerin eğitim sistemi içinde karşılaşacakları "giriş sınavları" testlerine alışmalarını, "test tekniğine" ilişkin beceri geliştirmelerini de sağlaycaktır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde gereksinme duyulan araçlar ve gereçler yalnızca Psikolojik Ölçme Araçları, **testler** değildir. Örneğin Mesleksel Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarında yazılı kaynaklar, broşürler, teyp, film, bilgisayar ve slayt gösterme araçları da kullanılmaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanılacak Psikolojik Ölçme Araçlarının bu konuda örgün eğitimden geçmiş ve beceriler geliştirmiş kimselerce, yani uzmanlarca, kullanılmasının sağlanılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Aksi uygulamalar yarar yerine zarar getirir.

Eğitim sisteminde, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin karşılanması temel olan ve yukarda açıklanan gereksinmelerinin yanı sıra örgüt, bütçe ve mevzuat, güçbirliği ve eşgüdüm gibi konuların da dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Ülkü, 1978). Rehberlik ve

Psikolojik Danışma Etkinliklerinin ele alınarak başlatılması konusunda üzerinde ayrıca vurgulanması gereken konu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya ilişkin temel kavramların açıklığa kavuşturulması ve sonra sistemde buna göre ele alınması konusudur (Özoğlu, 1977 b, Ülkü, 1978, Kepçeoğlu, 1981). Kavram kargaşalığına örnek olabilecek konulara yeri geldiğinde diğer bölümlerde değinilmiştir. Temel kavramlardaki kargaşayı en aza indirmek ve bu konuda bilimin bulgularını esas almak ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmayı bir yol, bir yöntem, bir özel eğitim uygulaması gibi görmek anlayış ve uygulamalarına son vermek gerekmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü iki ayrı örgüt olmalıdır.

7.2. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini ve Programlarını Organize Etme Gereği

Eğitim sürecinin ayrılmaz ve bütünleyici bir ögesi olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin, sistemli ve programlı eğitim kurumlarında, okullarda, programlara bağlanması ve öğretim ve yönetim etkinlikleriyle beraber organize edilmesi gerekmektedir. Böyle bir programlamada ve organizasyonda, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın anlamının ve amaçlarının belirlenerek esas alınması gereklidir. Bundan önceki bölümde de anlam ve amaçlara ilişkin görüşler açıklanmış ve belirlemeler yapılmış bulunmaktadır. Ayrıca eğitim ile olan ilişkisi de belirlenmiştir. Söylenenleri tekrarlamamak, ancak konunun programlar, eşgüdüm ve organizasyon boyutlarında eğitim etkinlikleri ve Rehberlik Etkinlikleri arasındaki anlamsal ilişkiyi belirlemek için bir seminerde aktarılmış olan ve alışılmış örneklerden farklı bir anektoddan yararlanılacaktır.

"Rehberliğin anlamına ve amaçlarına en uygun takdim belki de Mr. Robert Benchley'in hayatına dair oğlu Nathaniel tarafından nakledilen bir anektodla yapılabilir.

Gençliğinde, Mr. Benchley, Amerikanın doğusunda Harvard Üniversitesi diye genellikle doğunun Berkeley'i diye bilinen bir okula devam ediyordu. Robert, avukat olma arzusunda olduğu için Devletlerarası Hukuk konusunda çok tanınmış bir hukukçu tarafından verilen bir derse kaydoldu. Robert bu derse sadece iki defa gitti, bir ilk günü bir de son günü, bu son günde final sınavına ayrılmıştı. Bu sınavda birinci soru şuydu: Atlantik Okyanusundaki Devletlerarası Balık Çoğaltma Sahalarına dair sorunlara ilişkin hukuki arabuluculuğun nasıl yapılabileceğini, Balık çoğaltma sahalarının kullanılışı ile olta, ağ ve değişik tertibatlı balıkçı gemilerinin kullanılmasını düzenleyen kurallara da değinerek, (a) A.B.D. açısından, (b) İngiltere açısından, (c) Kanada açısından tartışın.

Arkadaşları Robert'in daha önce derse sadece bir kere gelmiş olduğu halde eline kalemi alıp sınav defterine yazmaya başladığını görünce hayretler içinde kaldılar... Mr. Benchley sınavı veremedi ve tabii ki avukat olamadı. Ama birinci soruya dersin hocasını tatmin etmese bile kendisini tatmin edecek bir cevap verdi. Yazdığı cevap şuydu: Hiçbirşey bilmiyorum. Ne Devletlerarası Balık Çoğaltma Sahaları hakkında birşey biliyorum; ne de olta veya balık ağlarının kullanılmasını düzenleyen kuralar hakkında, A.B.D. açısından da bilmiyorum bu

konuyu, İngiltere açısından da Kanada açısından da. Bu nedenle, bu soruyu sadece balık açısından cevaplayacağım.

Rehberlik, eğitime balığın açısından bakmaktır... okul dediğimiz tarihi, sosyal, siyasi ve bazen de eğitsel bu topluluğun sık sık unutulan bu müşterisi açısından. Bu ortama koyverdiğimiz balığın çok az seçme şansı vardır. Hepsi gençtir bu balıkların, deneyimsizdirler. İçinde yüzdükleri denizler hakkında çok az şey bilirler. Karşı karşıya geldikleri ders programları öğrenciler buraya gelmeden çok önce hazırlanmıştır. Yirminci asrın içine girmeden hiç kimsenin aklına eğitime çocuk açısından bakmak gelmemişti. Çok enteresandır ki insan içinde yaşadığı dünya hakkında bilgi edinmeye uğraşırken, araştırma konusu olarak en son kendisine eğilmiştir. Bu araştırmalar sırasında keşfedildi ki çocuklar, küçük boylarına rağmen, ilgileri, arzuları, duyguları, idealleri ve kendilerine özgü dünya görüşleriyle birer insandırlar. Aynı zamanda bu araştırmalar neticesi öğrendik ki bilgi dağıtma, hakikatleri küçük, boş kaplara dökme işlemi değildir. Bilakis, fikir ve bilgi ile hareketli, meraklı ve heyecanlı bireylerin karşılaşmasını sağlayan bir işlemdir.

Bütün bu söylediğimiz şeylerle **Rehberliğin** bir slogan, bir deneysel yenilik veya sadece herkes yapıyor diye yapılan bir şey olmadığı fikrini vurgulamak istiyoruz. Rehberlik geçici bir moda değildir. İnsan vücudu bilgisinin tıp konusundaki önemi neyse, Rehberliğin eğitim içinde önemi olur" (Bower, 1977).

Eğitimde böyle bir önemi olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin bir programa bağlanması ve organize edilmesi, bu etkinliklerden beklenilene ulaşmayı kolaylaştıracak ve etkinliklerin sistematik olarak yütürülmesini ve değerlendirilmesini sağlayacaktır. Etkinlikleri planlamada ve organize etme konusunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın anlamının belirlediği oluşumun yanı sıra bu etkinliklerin özellikleri de programlaştırmayı ve organize etmeyi gerekli kılmaktadır. Okullarda öğrencilere yönelik etkinliklerin, yardımların psikolojik özellikte ve nitelikte olmayanlarının Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinliği sayılmadığından bunların ayrıca programlanması ve yürütülmesi gereklidir. Bu durumda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin mutlaka psikolojik yardım süreci ve kapsamı içinde ele alınıp düzenlenmesine ve sunulmasına, psikolojik özelliği olmayan hizmetlerin ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin dışında tutularak düzenlenmesine gerek vardır.

Herhangi bir etkinliği programlamanın ve organize etmenin temel amacı, o etkinliğin amacına veya amaçlarına ulaşmasını, başarıyı belirlemeyi içerir, öngörür. Programlama ve organize etme, etkinliğin amacına veya amaçlarına göre biçimlenme durumundadır. Herhangi bir etkinliğin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek ancak programlama ve organize etme ile olasıdır. Aksi söz konusu olamaz. Etkinliklerin düzenli, sistematik olarak sürdürülmesi, ekonomik olması ve insan gücünün en etkili bir biçimde kullanılması programlama ve organize etme ile sağlanabilmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini programlama ve organize etmede ortaya atılan soru şu olmaktadır: Okullarda Rehberlik çeşitlerine dayalı

olarak ayrı ayrı programlama ve organize etme gerekli midir? Geleneksel olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini mesleksel, eğitsel ve duygusal-kişisel olarak ayrı ayrı gruplamak sürdürülen bir yaklaşımdır. Bu tür bir yaklaşım bireyin bütünlüğünü esas almayı bir ölçüde ikinci plana itebilmektedir. Bilindiği gibi çağımızda psikoloji çalışmaları, özellikle **İnsancı Psikolojinin** çalışmaları, bireyin tek başına herhangi bir açıdan incelenerek anlaşılmasının güç olduğunu ve anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Bireyin bir bütün olarak işlev yaptığı, organizmanın bütünlüğü sağlayıcı bir rolü oynayıp sürdürdüğü görülmektedir. Bu bakımdan, Kepçeoğlu'nun da (Kepçeoğlu 1981), değindiği gibi, bireyin sorunlarında yalnız bir boyut değil tüm gelişim boyutlarının rol aldığını kabul etmek gerekmektedir. Örneğin yalnız mesleksel veya kişisel boyutları ele almak olası değildir. Bireyin gelişmesindeki ve ona bağlı sorunlarındaki bütünlüğü bozmadan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini ayrı ayrı programlamak gereği ve olanağı yoktur. Öğretim düzeylerinde ve gelişim dönemlerinde sorunların ağırlıklarını dikkate alarak programları organize etmek olasıdır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında ve organize edilmesinde, eğitim sürecinin diğer etkinliklerinin programları ile paralellik ve bütünlük sağlanması temel koşul olmaktadır. Programlama ve organize etme, belirlenen amaçlara yönelik olarak personel, araç, gereç, teknik ve ortamın olanaklarını değerlendirerek ve yönlendirerek uygulamaya koymayı kapsamaktadır. Programlama ve organize etmenin gereğine böyle değindikten sonra Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasının belli esaslar içinde incelenmesine geçebiliriz.

7.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarının Temel Dayanakları ve İlkeleri

Çağımızda eğitim sürecinin örgün olarak yer aldığı okul bir yer, bir organizasyon olmaktan çok bir ortam olarak değerlendirilmektedir. Okul, bireylere salt akademik bilgiler verilen veya bireylerin salt akademik bilgiler edindiği bir yer olmayıp, bireylerin "insanlar" olarak büyüyüp geliştikleri ve etkileşimde bulundukları bir ortamdır. "İnsanlar" olarak bireylerin gelişimlerini sağlamanın yaklaşım ve yöntemi de okul ortamının atmosferini daha insancıl, daha yaşama dönük ve olumlu kılmaktır (Schmush, 1972). Bireyin yetiklik, ilgi, yetenek ve başarıları ölçüsünde gelişmesi ve yönlenmesi, yönlendirilmesi bu atmosferin insancıl olması ile güvenilir olmasına ve yaşam deneylerine olanak sağlamasına bağlı olup böyle bir ortamda akademik başarı ve ilerleme de verimli ve doyurucu olur. Okulu böyle tanımlayıp böyle kabul etmek, okulun psikolojik öğrenim, gelişim ve etkileşim açısından belirlenmesini sağlamaktadır. Okul böyle bir ortam olunca Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine ve bunlardan sorumlu olan yetkililere büyük bir öncülük görevi düşmektedir. Bu görev, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine eğitim sürecinin bütünlüğü içinde önemli bir yer belirler ve bundan önceki açıklamalarda ortaya konan bu etkinliklerin anlamını vurgular. Bu görevi gerçekleştirmek için uygun bir ortam yarattıktan sonra, gerçekçi ve etkili olabilecek programlar oluşturmak ve araçlarla desteklemek gereklidir.

Böyle bir ortamda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin yalnız belli öğrenci "sorunlarını" kapsayan, onları hedef alan etkinlikler olması beklenemez. Deneyerek, yaşayarak öğrenim işlemlerine olanak sağlayan okul ortamındaki çalışmalarda genellikle Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya gerek yaratan istek uyandıran "sorun" veya "sorunlar" öğrenenlerin, öğrencilerin kafasında açık ve seçik olarak biçimlenmez. Genelde ve sıklıkla bunlar, öğrenciyi dikkatsiz, kayıtsız, karşıt, inatçı veya yetersiz gören öğretmenin algısından ortaya çıkar veya sorun bir akademik başarısızlık, geri kalmışlık, yeteneğe göre düşük başarı veya çalışma güdü ve güdülenmesinin eksikliği olabilir (Mathewson, 1962).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin bireylerin gereksinmeleri çerçevesinde ve düzeyinde etkili olmasının amaçlandığı benimsenerek konular tartışılmış bulunmaktadır. Bununla beraber uygulamalara şöyle bir göz attığımızda, Rehberlik uğraşılarının büyük bir kısmını bireylerin ortaya çıkan sorunlarına ayırdığını ve sorunlar ortaya çıktıkça da onları karşılamaya çalıştığını ve bu biçimde programların düzenlenip yürütüldüğünü görürüz. Rehberliğin dayandığı bilimsel temeller ve kuramlar çerçevesinde ise uğraşıların ve programların "sorunlara" değil gereksinmelere ve gelişmeye yönelik olması ve onları kapsaması belirtilmektedir. Çelişkili gibi görünen bu durumu açıklığa kavuşturup, programların genel özelliğini belirlemek için "sorunlarla" gereksinmeler arasında bir ayırım yapmak yararlı olabilecektir. Bir örnek ile konuyu ele alırsak şunu belirleyebiliriz: Bireyin Rehberlik ve Psikolojik Dayanışmaya gerek duyacağı bir gereksinmesi sorun olarak algılanmayabilir. Bireyin belli yaşlarda olgun, gerçekçi ve akıllı bir eğitim-iş görüşü geliştirmeye gereksinmesi- Mesleksel davranışlar geliştirmesi -genellikle ne birey ne de diğerleri tarafından her zaman bir sorun olarak algılanmaz. Ancak bir seçim yapma ve karar verme durumunda kalınınca, liseyi bitirip üniversiteye girerken, iş yaşamına atılma durumunda, belli bir sorun olur. Gerçekte ise bu kişisel gereksinme, bütün öğrencilerin bireysel yararları açısından olduğu kadar toplumsal yönden de Rehberlik ve Psikolojik Danışmayı gerektiren, programlı etkinlikleri öngören bireysel ve toplumsal bir gereksinmedir. Bu konuya bir gereksinme olduğu için yaklaşıldığında ve gerekli programlama yapıldığında bu konuda "sorun" veya "sorunlara" ayrıca yönelme gereği kalmayabilir. Mesleksel davranışların gelişmelerinde Rehberlik programı sürekli ve etkili olmaktadır. yönlenmeye olanak ve ortam sağlamaktadır.

Okul ortamında ister öğretmen veya yöneticilerin göndermeleri ister öğrencilerin kendilerinin Rehberlik uzman ve görevlilerine gelmeleri söz konusu olsun, kişisel ve bireysel "sorunlarla" uğraşmakla Rehberlik ve Psikolojik danışma sorumluluğunun yeterli bir biçimde ve düzeyde yerine getirilmeye yaklaşıldığını kabul edemeyiz. Onun içindir ki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarının bu sorunlar veya rastlantı olgular için hazırlanmaması gerekir. Bundan önceki bölümlerde tartışıldığı ve Rehberliğin anlamının açıklanmasında ele alındığı gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri ve uygulamalar bireylerin gelişimlerinde esas olan gereksinmelere yönlendirilme durumundadır. Bu bakımdan programların temel dayanağı olan gereksinmelere

belli bir biçimde yeniden değinmekte ve programların ilkelerine ulaşmakta yarar görülmektedir.

Okul ortamında bireylerin gereksinmeleri öğretim ve Rehberlik uygulamalarında ortaya çıktıkça eğitim sürecinin tüm basamak ve düzeylerinde incelenmiş ve belirlenmeye çalışmıştır. Bu çalışmalarda gereksinmeler genel olarak zihinsel ve fiziksel sağlık, eğitsel ve iş tercihleri, kişilik güçlükleri, akademik yetersizlikler, cinsel sağlık ve hijyen ile toplumsal eylemler gibi alanlara ayrılarak sınıflandırılmışlardır (Mathewson, 1962). Ülkemizde öğrencilerin gereksinmelerine ilişkin sistematik bir inceleme ve belirleme olmamakla beraber bu sınıflandırmanın genel çerçevede ülkemiz okullarında öğrencilerin gereksinmelerini kapsadığını görmekteyiz. Bir günlük gazetede yayınlanan yalnız kız öğrencilerle yapılan bir incelemede, öğrencilerin gereksinmelerini ve onlara dayalı belli başlı sorunlarını görebilmekteyiz (Tükel, 1981). Bu incelemede liseli kız öğrencilere 1977 ve 1981 yıllarında mezuniyetlerine yakın bir dönemde anketler aracılığıyla sorular sorulmuş ve görüşmeler yapılmıştır. Liseli kız öğrenciler grubunun eğitsel ve iş gereksinmelerine ilişkin olarak beliren sorunları dikkati çekmiştir. 1977 grubunun yaşama ilişkin sıkıntı ve korkularının 1981 grubunda gelecekleri ile ilgili endişelere dönüştüğü belirtilmektedir. 1977'de liseli kız hem üniversiteye giememek, hem üniversiteli olmak korkusunu yaşamaktadır. 1981 de liseli kızın farkı, bu endişeleri lisede yaşamış olması ama yaşamla, gelecek ile ilgili endişelerinin ise sürmekte oluşudur (Tükel, 1981).

Bu incelemede, liseli kızların eğitim gereksinmelerinin karşılanmadığını ve kızların "bu eğitim sistemi bizi hayata hazırlamıyor" görüşünde olduklarını, olumlu ve gereksinmelerini karşılayacak toplumsal ilişki kurma ve deneyim kazanma gereksinmelerinin de karşılanmadığını "toplum bizi göz altında tutuyor" görüşü ile ortaya koyduklarını gözlemekteyiz. Toplumun ve dolayısıyla ailenin kendilerini anlamadıklarını ve bundan dolayı bir çok sorunlarının olduğunu ileri sürmekte 1981 de liseli kızlar.

Liseli kızların karşılanmadığını ileri sürdükleri bir diğer gereksinme konusu yetişkinlerin, büyüklerinin kendilerine güvenmemeleri ve ondan doğan sorunlar olarak ortaya konulmuştur. Liseli kızlara göre anne ve babaları güvenmemekte, kız-erkek arkadaşlığı konusunda büyük anlaşmazlık ortaya çıkmakta ve yasaklarla sorun çözümlenmeğe çalışılmakta ve bu ise yasaklara daha çok ilgi duymayı doğurmaktadır. Geleceğe hazırlanma, geleceği güven içinde düşünme gereksinmesi konusunda ise liseli kızlara göre ana-babaları, onları yaşama ve geleceğe yeterince hazırlamamaktadırlar. Cinsiyetlerinin toplumdaki değer hühükümlerine göre ortaya koyduğu sorunlarının bilincinde olduklarını gösteren liseli kızlar, cinsiyet benliklerini benimsemiş olup memnun olduklarını ortaya koyabilmektedirler. Buna ek olarak yaşama hazırlanma konusu ile ilişki kurularak değerlendirilebilecek bir önerileri de okullarda "cinsel eğitim" in ele alınması olmaktadır.

Bu incelemenin de ortaya koyduğu gibi bireylerin yaşamında onları en çok etkileyici, gelişimlerinde endişe ve sıkıntı kaynağı olan sorunlar psikolojik özellikler taşımakta ve psikolojik gereksinmelerin karşılanması veya karşılanamaması ile ilgili olmaktadır. Bu bakımdan, daha önce değinilen Havighurst'ün (1948), psikoloji açısından gereksinmeyi, birbiri ardından gelen büyüme ve ge-

lişmenin temel istek ve gereklerinin karşılanması ve üstesinden gelinmesi için temel olarak ele alıp, "gelişim ödevleri" kavramı üzerinde durarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarını bu ödevlerin yapılmasına yöneltmek durumunda kalırız. Gelişim sürecinden ve ilgili gereksinmelerden ve gelişim ödevlerinden söz ettiğimiz zaman, bireyin değişik aşamalardaki belirgin büyüme sorunlarının yayılmasından değil, fakat daha çok bireyi giderek artan bir ölçüde bunları ve karşılaştığı diğer sorunları etkili ve kendine güvenir bir biçimde karşılamayı öğrendiği öznel süreçte Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın yardımlarından ve etkilerinden de söz edebilmekteyiz.

Birinci bölümde **Bireyin Gereksinmeleri** başlığı altında yapılan genel açıklamalarda "gereksinme" kavramının psikolojik anlamına değinmiştik. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında ele alınacak temel gereksinmeleri belli başlıklar altında incelemek programlar geliştirme bakımından yararlı olacaktır. Yukarıda değinilen liseli kızlara ilişkin incelemede yansıtıldığı gibi, eğer biz okullarda çocukların, gençlerin konuşurken veya kendileri ve sorunları, dertleri, endişeleri ve şikayetleri hakkında yazarken ve onların "davranış dilini" anlamaya uğraşır ve dediklerini dikkatle dinlersek Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın karşılamasını istiyeceğimiz, planlayacağımız en temel gereksinmelerin doğrudan ve anındaki görüntüsünü elde edebiliriz. Kuşkusuz psikolojik ölçme araçları ve diğer yöntem ve araçlarla bu gereksinmeleri belirlemek olanağı vardır. Öğrencilerin kendi sözcükleri ile bazı gereksinmeleri şöyle özetlenebilir:

* Kendini en iyi biçimde ortaya koymak.

* Okuldan olabildiğince yararlanmak.

* Anlaşılmak, kabul edilmek ve güven duyulmak (özgür olmak).

* Belâlardan uzak durmak.

* İlerlemek, başarılı olmak.

* Çalışmalarını daha iyi yapmak.

* Grubu ve akranlarıyla iyi ilişkileri sürdürmek.

* Yaşamda bir amacı olmak.

* Bir meslek öğrenmek.

Klinik türü bir tanı çözümlemesi ile sağ duyuya dayalı bir gözlem arası bir yerde ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma yaklaşımına uygun olarak yapılacak bir belirlemede öğrencilerin gereksinmeleri ve bunlarla ilgili sorunlarının dört temel alana dağılım eğilimi dikkati çekmektedir (Mathewson, 1962). Bunlar:

a. Kendi içinde bulunduğu çevre ve durumla ilgili olarak benliği anlama gereksinmesi.

b. Çevresel isteklerle ve gerçeklerle olduğu kadar benlikle ve kendi içinde uyarlama, uyuşma gereksinmesi. Uzlaşma sağlama.

c. Kendini bugünkü ve gelecek duruma alıştırma gereksinmesi.

d. Benlik'i gerçekleştirme ve kişilik gizil gücünü (potansiyelini) geliştirme gereksinmesi.

Okulda bir öğrenci "kendimi en iyi biçimde ortaya koymak istiyorum" dediğinde "ben kimim" sorusuna cevap bulabilmek için, gerçekten önce kendi kişisel özelliklerini tanımayı aramaktadır. Böylece benlik'in gizil gücünü, kapasitesini ve özelliklerini anlamak ve öğrenmeye yönelik temel bireysel gereksinme doğmuş olur. Bu temel gereksinme ile ilişkili olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programının uygulanmasında bireyin psikolojik özelliklerinin değerlendirilmesi ve yorumlanması diye isimlendireceğimiz işlemleri ve yöntemleri ele alabilmekteyiz. Aynı şekilde, "okuldan en iyi şekilde yararlanmak", "belâlardan uzak durmak" gibi öğrenci sözleri, günlük yaşamın gerçeklerine uyum, benlik'in etkili bir biçimde çevre ile ilişki kurması gereksinmesi kategorisine girmektedir. "Yaşamda bir amacı olmak", "İlerlemek, başarılı olmak", "Bir yere varmak", "Üniversiteye girmek" gibi sözlerle de bir gereksinmenin belirtildiğini görmekteyiz. Bu gereksinme en önemli, temel bir gereksinmedir. Bu gereksinme yalnızca kendini anlamayı içermez, ortaya çıkan bir çevreye uyum sorunu veya gelecek durumlar için geliştirilmiş bir yöntemle de ilgili değildir. Temel olarak bu, "benliği gerçekleştirme" bir benlik doyumu, gizil güçlerin geliştirilmesi sorunudur.

Özetle, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlamasında temel dayanak öğrencilerin gereksinmeleridir. Tüm öğrenciler; kendilerini anlamada, okul yaşamının gereklerine ve gerçeklerine uyumda, güncel ve gelecekteki durumlara akıllıca kendilerini hazırlamada ve uyarlamada ve gizil güçlerini olabildiğince gerçekleştirmede sürekli ve kalıcı gereksinme duymaktadırlar. Bu gereksinmeleri karşılayacak etkinlikleri okullarda programlamak gerekmektedir. Bu programların kapsamını bu gereksinmeler belirlemekte ve kullanılacak Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarında yöntemler ise değerlendirme, **uyum sağlama, yönelme-yönlendirme** ve gelişme olmaktadır. Gökçe (1984), Ortaöğretim gençliğinin beklenti ve sorunlarını kapsayan araştırmasında, ülkemizdeki durumu gençliğin gereksinmelerini ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile ilişkilerini ayrıntılı bir biçimde ele almaktadır. Bu çerçevede okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarının geliştirilmesinde temel kavramlar ve dayanaklar şunlar olmaktadır:

a) Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Kolaylaştırıcı, Destekleyici Etkinliklerden Oluşur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri eğitim süreci içinde öğretimi ve gelişmeyi kolaylaştırıcı, destekleyici ve donatıcı özellik taşır. Bir diğer deyişle Rehberlik etkinlikleri eğitim programlarının amaçlarını tek başına gerçekleştirmeye çalışmazlar. Öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere öğrencilerin geli-

şimleri ve öğrencilerle beraber çalışmanın başarılı olması konusunda yardımcı etkinlikleri, Rehberlik gerçekleştirme durumundadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden sorumlu olan uzman, öğrencileri "eğitmez" ama eğitilmelerinde anlama, bilgi, kaynak ve sorunlarla ilgili çözüm olanakları sağlamaya çalışır.

Öğrencilerin program seçmelerinde, seçtikleri programa ilişkin hazırlanma eylemlerinde gereksinme ve yetenekleri çerçevesinde öğrenimde başarılı olmalarında yardımlar, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında yer almaktadır. Öğrenme konusunda, öğrenen ile öğretenin öğrenmeye ilişkin sorunlarına çözümler bulunmasında Rehberlik ve Psikolojik Danışma, kolaylaştırıcı, gerekli bilgilerle donatıcı ve alınan kararları gerçekler ölçüsünde destekleyici rol oynamak durumundadır. Örneğin öğrencilerin yeteneklerini, ilgilerini ve genel başarılarını ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan Rehberlik etkinliği programı, toplanılan bilgileri, yöneticinin, öğretmenin ve öğrencinin kullanımına hazırlayarak sunduğunda öğrenenin yönlenmesini ve öğrenimi kolaylaştırması, donatması ve desteklemesi sağlanmış olur.

b) Rehberlik Etkinlikleri Tüm Öğrencilere Yöneliktir ve Tüm Öğrencileri Kapsar.

Bundan önceki açıklamalarda da vurguladığımız gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında tüm öğrencilere ulaşma, yardım götürme temel bir ilkedir. Deneyimler, Rehberlik etkinliklerinin ve olanaklarının, eğitim ortamında, yalnızca herhangi bir sapma gösteren, sorunlu kabul edilenlere değil tüm öğrencilere götürmenin önemini göstermektedir (McDaniel, 1956). Bu bakımdan okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarının, sapanlara, normal dışı olanlara yönelik bir uğraşı olarak tanınması, böyle görülmesi tehlikelidir. Yalnız problemlilerinin başvurduğu bir yer olarak düşünülür, kabul edilirse, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin götürebileceği yardım çok sınırlı olup, okul yaşamında anlamlı ve yararlı bir yerinin ve rolünün bulunmaması doğaldır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri yalnızca belli bir okulun içindeki tüm öğrencilere değil, ilk okuldan liseye daha doğrusu üniversite eğitiminin sonuna kadar eğitim sistemi içindeki tüm öğrencilere götürülme durumundadır. Programlar bu kapsamlılığı dikkate alacak biçimde oluşturulmalıdır. Rehberlik etkinliklerinin yararları ve etkili oluşları, okulların yaşam ortamları, etkinlik örüntüleri içindeki statülerine bağımlıdır. Bu statü ise tüm öğrencilere hizmet götürme ile oluşturulabilir. Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri, ortaöğretimden farklı boyutları kapsamaktadır.

c) Rehberlik Etkinlikleri Birçok Kimseyi Kapsar.

Rehberlik etkinlikleri ve programı okul sistemi ve yaşamı içinde yalnızca birkaç profesyonel elemanın, uzmanın sorumluluğu veya malı değildir. Okul yaşamında her yöneticinin, her öğretmenin okuldaki Rehberlik işlevleri içinde bir rolü bulunmaktadır. Şöyleki; Yöneticilerin mümkün olduğu kadar çok öğrenci-

nin ortak gereksinmelerini karşılayacak öğretim programını plânlama ve yürütme görevi ve öğretmenlerin de her öğrencinin bireysel gereksinme ve sorunlarını kabul ederek onlara uyan öğretim programı planlama ve yürütme sorumlulukları vardır. Kuşkusuz merkezi bir sistemin, yönetim ve eğitim programları hazırlama özelliği taşıyan ülkemiz eğitim sisteminde, yönetici ve öğretmenlerin hazırlayacakları programlar ülke için hazırlanmış olan programların içinde ve sınırlı olmak durumundadır. Bu bakımdan yönetici ve öğretmenlerin program planlama rollerinden çok programları yürütme rollerinde Rehberlik etkinliklerine katkıda bulunmaları söz konusudur.

Yönetici, okulun veya sistemin tüm eğitim uğraşılarının bir resmi sorumlusu olarak, sistemdeki bireylerin ve eğitim etkinliklerinin, Rehberlik gereksinmelerinin kabul edilip karşılandığından emin olmak durumundadır. Eğitim sürecinin, ögelerinin bütünlüğü ve uyumu içinde, yerine getirmesini sağlamak yöneticinin temel işlevi ve sorumluluğudur. Bu bakımdan sürecin yönetim, öğretim ve Rehberlik ögelerinin uyum ve verimliliğe yönelik işlemesini yöneticinin sağlaması gereklidir.

Öğretmenler ise, genelde yöneticinin aksine, okulun tüm gereksinmeleri üzerine yoğunlaşma yerine öğrencinin veya öğrencilerin bireysel olarak gereksinmeleri, belirli sorun ve öğretimin belirli amaçları üzerinde durmaktadırlar. Örneğin yeteneği düzeyinde ve ölçüsünde başarı sağlıyamıyan, öğrenemeyen bir öğrencinin durumunun, Rehberlik uzmanının öğretmene yardımcı olmasıyla belirlenmesinden sonra bu öğrencinin öğrenmede karşılaştığı engeli aşamasında yardımcı olmak öğretmenin sorumluluğu olmaktadır.

Öğretmene, Rehberlik uzmanına ve yöneticiye ek olarak okuldaki diğer elemanlar da Rehberlik etkinliklerine katılmaktadırlar. Öğrencilerin sağlık sorunlarının çözümüne yardımcı olan ve tedavi sağlayan okul doktoru ve hemşire öğrencinin gelişimine ve başarısına olumlu katkılarda bulunmaktadır. Sağlık sorunlarının çözümü öğrencinin başarısında önemli olan moralini yükseltir, güdülenmesini sağlar. Okul psikoloğu, okulun sosyal hizmetler sorumluları eğitim sürecinde kendi alanlarında önemli roller oynarlar. Bunun yanı sıra Rehberlik etkinliklerinin programlanmasında Okul-Aile Birliği, ve buna benzer okul çevre ilişkilerinde rol alan toplumsal organizasyonların ve kişilerin de rol almaları düşünülebilmelidir.

d) Rehberlik Etkinliklerinde Sorumlu ve Yetkili Lider Tanınmalıdır.

Okul ortamında genel olarak bir müdürün bir öğretmenin "Hepimiz Rehberlik etkinliklerini yürütüyoruz" "Hepimiz öğrencilerin gereksinmelerine cevap vermeye, onlarla ilgilenmeye çalışıyoruz" biziminde konuştuğuna sık sık rastlamak olasıdır. Kuşkusuz Rehberlik etkinlikleri tüm okula yayılmakta, birçok görevli rol almakta ise de eğer etkili, saygınlığı olan bir etkinlikler grubu olarak geliştirilip yürütülecek ise, bu etkinliklerde liderlik tanınmalı ve belirlenmelidir. Rehberlik etkinliklerinde liderlik, değişik düzeylerde ve aşamalarda farklılaştırılabilir. Birden fazla okulu kapsayan, örneğin bir kent'in aynı düzeyde okullarının Rehberlik etkinliklerinin geliştirilmesinden ve eşgüdümünden so-

rumlu, bir lider, Rehberlik uzmanı atanabilir. Bu uzman Milli Eğitim Müdür Yardımcısı statüsüne sahip olarak "öğrenci işlerinden" sorumlu tutulabilir ve yetkili kılınabilir.

Kuşkusuz her okulda Rehberlik etkinliklerinden sorumlu bir yetkili uzmanın bulunması ve onun liderliğinde programların yürütülmesi gerekli olmaktadır. Okuldaki Rehberlik etkinlikleri liderleri diğer sorumlular ile işbirliği ve yakın ilişki içinde çalışma durumunda bulunmalıdırlar.

e) Rehberlik Etkinliklerinin Uygulanabilmesini Sağlayacak Önlemler Alınmalıdır.

"Rehberlik çok önemlidir", "Rehberlik bizim sistemimizin esasıdır", "Rehberlik bizim eğitim sistemimizin, eğitim programının kalbidir", "Eğitim reformumuzun candamarı Rehberlik programı olacaktır", gibi birçok görüş ve fikir eğitim yöneticilerince ve planlayıcılarınca belirtilmektedir. Bunlarla beraber sıklıkla gördüğümüz gibi birçok planlayıcı ve yönetici sistemin bu "en önemli" programına bu "kalb"e onu işletecek zaman, yer, bütçe ve personel vermek konusunda aynı coşkuyu göstermezler ve olanak sağlamazlar, çaba göstermezler.

Eğer Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programı okulda yer alacak ise, bu etkinlikler için zaman, yer ve yetkili ve profesyonel elemanlar sağlamak gereklidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini sunmak ve sağlamak eğitim programları içinde rastlantısal olmamalı, sürekli, gerçekçi olarak eğitim sisteminin temel planlamasının içine alınmış bulunmalıdır.

f) Rehberlik Etkinliklerinin Organizasyonu Esnek ve Akıcı Olmalıdır.

Rehberlik etkinliklerine ilişkin program ve organizasyonların açık ve seçik olması gereği bu programların esnek olmasına engel değildir. Öğrenci gereksinmeleri zamanla ve çevre koşullarıyla değişebileceğine göre bu gereksinmelere yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri program ve organizasyonu bu değişmelere cevap verebilmelidir. Bu ise Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarının değişebileceği düşünülerek hazırlanması gereğini doğurur.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında daha önceki bölümlerde açıklanan Rehberliğin temel ilkeleri ve işlevleri esas alınarak bu ilke ve işlevler gerçekleştirilmek durumundadır. Bununla beraber Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında esas alınacak ilkelere kısaca değinerek bazı yinelemelere yer verilmesi yararlı olacaktır. Özellikle okullarda bir "ekip" çalışması özelliğini taşıyan Rehberlik etkinliklerinde birçok kimse rol alacağına göre bu rollerin program içinde uyumlu yürütülmesi programdaki temel ilkeleri ve yukarda sayılan temel kavram ve dayanakları esas almakla sağlanabilir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okullarda programlanmasında esas alınması gereken ilkeleri birçok yazar (Mortensen, 1966, Shertzer,

1971, Mc Daniel, 1956, Mathewson, 1962, Ülkü, 1978, Kepçeoğlu, 1981) aynı boyutlarda ele almaktadır. Kepçeoğlu'nun (Kepçeoğlu, 1981), yapmış olduğu derleme ve açıklama bu konudaki ilkeleri belirten kapsamlı bir açıklama olması bakımından izlenmesi önerilecektir. Bu ilkeler özetle şunlardır:

a. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanın temelinde bulunan bireyin hak ve sorumlulukları çerçevesinde demokratik ve insancıl bir anlayışın programlara ve uygulamalara yansıtılması gerekir.

Bireyin en üst düzeyde gelişmesi demokratik ve insancıl ortamın bir ürünüdür. Demokratik ve insancıl ortamın temel özellikleri olan karşılıklı anlayış, kabul, saygı, seçim ve karar verme hakkı gibi davranışlar ile bireyin değerli oluşu eğitim ortamına yansıtılmalıdır. Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleriyle öğrenme ortam ve işlemini insancıl kılmayı en üst düzeye çıkarabilmektedir.

b. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri ve Programları öğrenciye odaklanmış eğitim düzenine temellendirilmektedir.

Diğer bir deyişle Rehberlik ve Psikolojik danışma anlayışı tüm boyutlarıyla, öğrenciyi merkezine alan bir eğitim düzenini öngörmektedir (Kepçeoğlu, 1981). Böyle bir eğitim düzeninde programlar öğrencilerin yetiklik, yetenek, ilgi, başarı ve gereksinmelerine göre düzenlenmekte ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programları ile bütünlenmektedir.

c. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlanarak örgütlenmiş olarak profesyonel kişilerce sunulmalı ve yütürülmelidir.

Bu konuda bundan önce açıklamalar yapılmış ve örgütlenme ile etkinliklerin profesyonel elemanlarca yürütülmesi üzerinde durulmuş idi. Okullarda Rehberlik programlarının ele alınarak, yaygınlaştırılması bir planla başlatılmalı ve gerçekleştirilmelidir. Kuşkusuz bu planlamanın bir boyutu profesyonel elemanların yetiştirilmesini ve kullanılmasını kapsamak durumundadır.

d. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında öğrencilerin kişiliklerini tanıyarak anlamalarına, kabul etmelerine, sorunlarını çözüp uyum sağlamada kendilerine yeter duruma gelmelerine olanak tanıyan işlemlere ve çalışmalara yer vermek gereklidir.

Öğrencinin gelişmesine yönelik eğitim uygulamalarında öğrencinin kendisini tanıması ve kendi sorunlarına eğilmesi ancak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleriyle sağlanabilmektedir.

e. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında görev alacak olanlarla öğrenciyle yakından ilgili olanların anlayış ve uygulama işbirliği içinde olmaları sağlanmalıdır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerin görev ve sorumluluk alacakların Rehberlik anlayışı konusunda aynı görüşü paylaşmaları ve bu görüşün öngördüğü düzen içinde çalışmaları, sonuca ulaşmayı sağlıyabilecektir.

7.4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarının Ortak Özellikleri

Okullarda, özellikle ortaöğretim düzeyindeki okullarda, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin organize edilmesinde birçok yaklaşımın geliştirildiğini, planlanarak yürütüldüğünü görmekteyiz. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okullarda uygulanılmasına başlanıldığı ve yaygın bir biçimde geliştirildiği Amerika Birleşik Devletlerinde, organizasyonda ve programlamada üç genel yaklaşımın dikkati çektiğini görmekteyiz. (Mc Daniel, 1956, Mathewson, 1962, Lewis, 1970). Bu üç yaklaşım bir bakıma bu konudaki tarihi gelişimi de belirlemektedir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

i) Bazı okullarda Rehberlik işlevi yönetici ve öğretmenlerce onların diğer işlevleri içinde yürütülmekte, ayrıca bir eleman veya zaman ayrılmamaktadır.

ii) Diğer bazı okullarda ise, Rehberlik işlevi seçilmiş öğretmenlere verilmekte olup, bu öğretmenler yarım gün tüm sınıf ve ders sorumluluklarından alınarak Rehberlik işlevlerini yürütmektedirler. Buna Rehber Öğretmen Planı, modeli de denilmektedir. 1950'lerde okullarda bu çok yaygın bir plan ve uygulama olmuştur.

iii) Üçüncü yaklaşım ise, okullarda tam zamanlı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı (Counselor) görevlendirmektedir. Bu uzmanın ders sorumluluğu olmamaktadır. Çağdaş model budur.

Kuşkusuz bu üç yaklaşım gereksinmelerden doğan uygulamaları yansıtmakta olup, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okullarda ve eğitim sistemindeki işlevi ile çok yakından ilgili planlamaları içermektedir. Özellikle Amerika Birleşik Devletlerinde, okulların yerel organizasyon ve yönetimlerinin özelliğine dayalı olarak Rehberlik programlarının okullarda yer alması, yerel yöneticilere, bütçe olanaklarına, okul yöneticilerine ve yöre halkının sosyo-ekonomik düzeyleri ile eğitimden beklentilerine bağlı olarak gelişme ve değişme göstermektedir. İlk organizasyon planının 1950'lerden önce, ikinci organizasyon planının 1950'lerde yaygın ve etkili olduğunu 1960'larda ise üçüncü planın yaygın olarak okullarda uygulandığını görmekteyiz (Mathewson, 1962, Lewis 1970). Örneğin 1960'ların başında, Amerika Birleşik Devletlerinde orta dereceli okulların dörtte üçünde yetişmiş profesyonel Rehberlik uzmanının görevlendirildiği, dörte birinde ise, okulların nispeten küçük olduğu, bulabildiklerinde Rehberlik uzmanı görevlendirmeyi arzuladıkları saptanmıştır (Wrenn, 1962, Lewis 1970).

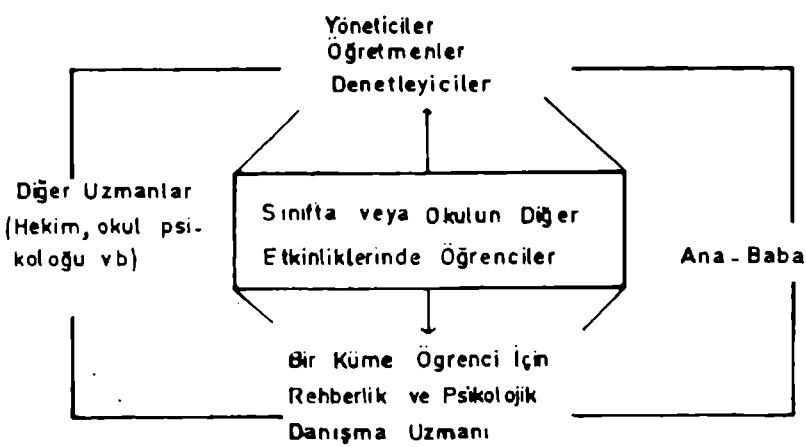
Çağdaş eğitim sürecinde okullarda üçüncü yaklaşımın yani Rehberlik uzmanı görevlendirerek Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini okullarda organize etmenin temel kabul edilerek uygulamaya konduğunu ve bunun savunulduğunu görmekteyiz (Lewis 1970, Hughes, 1971, Shertzer, 1971).

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin eğitim sürecindeki işlevleri çerçevesinde geliştirilecek programın, gereksinmelere yönelmesi esnek olma-

sı gibi özellikleri yanında örgütsel ve yapısal bazı ortak özelliklerinin bulunması da gerekmektedir. Mathewson (1962) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin örgütsel örüntüsünü tartışırken evrensel bir modelden ve özelliklerinden söz etmektedir. Evrensel bir organizasyon örüntüsünde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin kapsamlı olması, sistematik programının düzenlenmiş bulunması amaçlanmaktadır. Böyle bir program düzenlenmesinde Rehberlik uzmanları ile öğretmenlerin işlevleri yalnızca düzenlenmiş programın herhangi bir yerindeki sorumluluk derecelerinde değişebilir. Yapılandırılmış, düzenlenmiş Rehberlik ve Psikolojik Danışma ünitesinde Rehberlik uzmanı merkezde olup, buradan tüm öğrenciler için verileri koordine eder, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini herhangi bir birey veya bireylerin alt grupları için düzenler.

Okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini bir ünite olarak ele alırsak ünite öğrenciler, öğretmenler, ana-babalar, Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanı ve diğer uzmanlardan oluşmaktadır. Böyle bir anlayışla organize edilmiş sistematik Rehberlik ünitesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanı belli bir öğrenci kümesi için bu kümedeki herhangi bir öğrencinin sorunları, Rehberlik gereksinmeleri ile uğraşırken düzenleyici ve danışılan bir uzman veya anahtar işlevi gören bir eleman olur.

Böyle bir örgütlenmede ana unsurlar Şekil 3'te belirlenmiştir. Böyle bir örgütte işlemlerin belli işlevler için yürütülebilmesinde Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ünitesi Modeli için bazı temel kabuller yapılma durumundadır. Bu kabuller şöyle özetlenebilir (Mathewson, 1962): a) Çoğunlukla sınıfta grup işleri, günde iki üç saat derse giren bir gruba, öğretmen tarafından yapıla-



Şekil: 3

bilecektir, b) Rehberlik uzmanı sınıfa, öğretmenler tarafından özel Rehberlik toplantılarında veya liderlik konusunda kritik noktalarda destek sağlamak için getirilecektir, c) Rehberlik uygulamalarının birbirini izleyen dizilerinde, öğrencilerin, kendilerinin benlik ve durumlar arası ilişkilere dayalı sorunlarını ve gereksinmelelerini anlamaları gelişecektir ve d) Rehberlik uzmanı ve öğretmenler, öğrencilerin gelişmelerini izleme düzeyinde belli zamanlarda öğrencilerle görüşmeler yapma ve gelişmeleri değerlendirme ve kontrol işlemlerini sağlayacaklardır.

Bu organizasyon modelinde yer alan belli başlı kişilerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Mathewson, 1962):

i) Öğrenci; gereksinmelerinin ve sorunlarının varlığının farkında olan, benliği ile durumlar arasındaki ilişkiyi öğrenmede yardım isteyen, ana-babasına, öğretmenine, Rehberlik uzmanına danışan, okulda ve sınıfta yürütülen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine katılan, planlamada ve karar vermede danışan, tutumlarını, görüşünü ve anlayışını geliştirme girişiminde bulunan, yeterli kişisel olgunluğa ve akademik gelişme ve başarıya, sosyal ilişkilere erişmek için çalışan ve **öğrenen** bir bireydir.

ii) Ana-baba; öğretmen, Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanıyla ilişki kurarak öğrencinin gelişmesini izleyen, okuldaki Rehberlik etkinliklerinde, öğrenci çalışmalarında işbirliği yapan, öğrencinin olgunlaşmasını ve gelişmesini değerlendirmede öğretmen ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanıyla beraber çalışan, toplantılara katılan ve öğrencinin uyum veya gelişme sorunlarında öğretmene veya Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanına başvuran bireylerdir.

iii) Öğretmen; bireyin gereksinme ve sorunlarını tanıyan, öğrencilerin sosyal davranış özelliklerini gören ve değerlendiren, grup etkileri yoluyla bireysel gelişmeyi ve beceri geliştirmeyi besleyen, geliştiren, öğrencilere yeterlilik ve güven duygusu geliştirilmelerinde duygusal destek sağlayan, sınıf ortamında uygun tutum ve davranışlar ve akademik başarı geliştirmeyi besleyen, akademik ve sosyal sorunlara bireysel ilgi ve dikkat gösteren, Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanı ile işbirliği yapan, akademik, kişisel ve sosyal ve mesleksel-eğitsel alanlarda öğrenci gelişmesini değerlendiren ve izleyen, öğrencilere bireysel veya grup halinde gerekli bilgileri sağlayan, gerektiğinde bazı testler uygulayan, gerekirse ana-baba ile görüşmeler yapan vak'a görüşmelerine katılabilen, öğrenciye ait Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanınca verilen verileri gözden geçiren profesyonel bir bireydir.

iv) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanı (Counselor); birey olarak öğrencilerin özellikleri hakkındaki bilgileri ve verileri gözden geçiren ve değerlendiren, benlik özelliklerini bireylere yorumlayan, açıklayan ve bireyin, öğrencinin, okuldaki akademik başarısı ve sosyal ilişkileriyle ilgili olarak özelliklerini tutumlarını ve görüşünü değerlendirmesinde yardım sağlayan, grubundaki öğrenciler hakkında ana-baba ve öğretmenlerle görüşen ve işbirliği sağlayan, öğrenci gelişmesine ilişkin tüm bilgi ve verileri ve Rehberlik etkinliklerini koordine eden, özel sorun ve gereksinmeler için öğrenci-

lerle Psikolojik Danışma yapan, Grup Rehberliği ve etkinliği düzenleyen, gerekli, yararlı ve öğrenciye aktarılması söz konusu bilgileri öğretmenlere veren, vak'a konferansları düzenleyen, program hazırlama komisyonlarında görev yapan, yönetimin öğrenci gruplaması, sınıflaması ve yerleştirmesi konularında gerek duyduğu bilgi ve raporları hazırlayan, öğrencilerin psikolojik özelliklerini ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan test programlarını planlayıp yürüten, okul-aile arası ilişkelerde öğrencileri tanıma, öğrencilerin gereksinmeleri, yönlenmeleri ve ilgili konularda etkin rol alan, okuldaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Etkinliklerinin planlanmasından, programlanmasından ve gerçekleştirilmesinden sorumlu olan, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin beş temel işlevini (Bireysel Vak'a Çalışmaları, Psikolojik Danışma ve Grup Çalışmaları, Konsültasyon, Koordinasyon ve Programlama) gerçekleştiren profesyonel bir bireydir.

v) Uzmanlar ve Diğerleri; Bunlar hekim, hemşire, psikometrist, okul psikoloğu, klinik psikolog, sosyal hizmet uzmanı, tiyatro uzmanı, folklor uzmanı, antrenörler vb. uzmanlar olup alanları ve özel becerileri çerçevesinde programa katkıda bulunmaktadırlar. Diğerleri kısmında ise, eğitim yöneticileri, okul yöneticileri ve müfettişler sayılabilir. Bunlar eğitim politikası, felsefesi ve programları çerçevesinde genelde okula ve özelde Rehberlik programlarına önderlik eden, bütünleyici ve ışık tutan rol oynayan profesyonel bireylerdir.

Bu genel açıklamalardan sonra okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri programlarının kapsamı ve içeriği nelerden oluşmalıdır? Ne gibi çalışmalara yer verilmelidir? Organize edilmiş bir program neler sağlamalıdır? Programın önemli parçaları nelerdir? Sorularına ilişkin açıklamalara geçmek yararlı olacaktır.

(1) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarının Kapsamı ve İçeriği

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri bir dizi etkinlikten oluşmaktadır. Bu konuda yayınları incelediğimizde genel olarak, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okullarda işlevleri ve programlarının kapsamı beş etkinlikten, servisten oluşturulmaktadır. Örneğin Mc Daniel (1956) ve Tan (1969), tarafından Rehberliğin servisleri olarak bireyi tanıma servisi, bilgi servisi, danışma ve yönteme servisi, yerleştirme servisi ve neticeyi-takip, izleme servisi, temel servisler olarak belirlenmektedir. Bu geleneksel bir yaklaşım olup, okul Rehberlik programlarında bu servisler içinde bir dizi çalışmanın sürdürülmesi söz konusudur. Bu servisler birbirinden bağımsız değildir. Kuşkusuz programların yapısı ve içeriği, eğitim sisteminin, okulun ve öğrencilerin gereksinmelerine göre belirlenme durumunda olup, okuldan, okula, programdan programa farklılıklar gösterebilir. Bununla beraber gelişimsel, uzunluğuna (longitudinal) ve yığınsal, (kümülatif) özellikleri olan bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma programının kapsamı ve içeriği konusunda Mathewson'un önerdiği etkinlikleri tercih etmekteyiz. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde, "ekip yaklaşımı" çerçevesinde, programda yer alacak çalışmalar şunlardır (Mathewson, 1962):

i) Akademik gelişme, sosyal ilişkiler ve eğitsel ve mesleksel duruma alıştırma (oryantasyon) alanlarında benlik ve durumlar konusundaki değerlendirmelerde öğrencinin ve ana-babanın katılımını sağlayacak işlemler, Psikolojik ölçme işlemleri, toplu dosya kayıtları ve ilgili işlemler, bireysel ve grupta ölçme sonuçlarını aktarma ve yorumlama, ana-babalar ile toplantılar ve görüşmeler.

ii) Akademik gelişme, sosyal ilişkiler ve eğitsel ve mesleksel duruma alıştırma alanlarında, ana-babaları ve öğrencileri, öğrencinin gelişmesi ve sağlanması beklenen başarı konularında okulun beklentilerine yönlendirme, yöneltme işlemleri, Okulun bekledikleri nelerdir? Bu beklentilerin bireylerin beklentileriyle uyuşması nasıl sağlanabilir? Bu sorulara açıklık getirecek işlemleri ve çalışmaları programlaştırma. Okulu, programları ve çevreyi tanıtma çalışmaları gibi.

iii) Akademik gelişme, sosyal ilişkiler ve eğitsel ve mesleksel duruma alıştırma alanlarındaki olgunlaşma ve gelişmede bireyin benlik bütünleşmesini sağlayacak etkinlikler, işlemler. Bireyin gelişim ödevlerini yerine getirebileceği olanaklara kavuşmasının sağlanması ve karşılaştığı sorunları çözme yollarını öğrenmesinde sağlanacak yardım işlemlerine programda yer vermek, bu konuda bireysel veya grupta Psikolojik Danışma uygulamalarını başlatmak.

iv) Üç temel alandaki (Eğitsel, Mesleksel ve Kişisel-Duygusal) gelişme ve büyüme konusunda öğretmen katılımını sağlamak. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle beraber gözden geçirmek, yorumlamak ve gelişme, sınıf başarısı ile ölçme sonuçları arasındaki tutarlık ve farklılıkları gözden geçirmek, tartışmak ve izlenecek yolu beraberce planlamak işlemleri.

v) Grup olarak veya gerektiğinde bireysel düzeyde öğrencilere belli dönem ve zamanlarda bilgi sağlamak. Yükseköğretim programları hakkında bilgi, giriş sınavlarına ilişkin bilgi, mesleksel olanaklar hakkında bilgi, çevre hakkında bilgi sağlama işlemleri. Programlarda, konferanslar, işyerlerine geziler, broşür ve ilgili yayınları inceleme çalışmaları bu işlemlere örnektir.

vi) Kritik sorunlar çıktığında veya karar verme noktalarında öğrenciye ve anababaya Rehberlik ve Psikolojik danışma uzmanınca benlik ve durum ilişkileri örüntüsünün işleyişini değerlendirme ve yorumlama işlemleri. Bireysel Psikolojik Danışma özelliğini taşıyan işlemler.

vii) Belli kritik veya kontrol dönemlerinde (Dönem sonu-giriş sınavı öncesi-Mezuniyet öncesi) öğrenci ilerlemesini ve benlik ve durum ilişkilerindeki gelişmelerin öğretmenler ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanlarınca değerlendirmesi ve gerekli işlemler. Ders seçme, program seçmede meslek alanlarına yönelme konularında işlemler. Liselerde uygulanmakta olan "Öğretmenler Toplantısı" uygulamasına benzer ama farklı amaç ile yapılacak olan bu beraber değerlendirmeler, alınabilecek tedbirleri belirleme bakımdan, öğrenci gelişimine ve başarısına katkıda bulunabilecektir.

viii) Yönetime, öğrencilerin sınıflara ayrılması ve gruplandırma, yerleştirme ve öneri için yapılacak değerlendirmelerde yardım için gerekli işlemler. Bu işlemler, öğrencileri yetenek, ilgi, başarı ve diğer psikolojik özellikleri çerçevesinde psikolojik ölçme işlemlerinden belli zamanlarda geçirerek elde edilen bilgileri kullanabilecek biçimde geliştirme olmaktadır. Bu, okulda bir test uygulama planını yapıp Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programına yerleştirmekle gerçekleştirilebilir.

Özetle, okuldaki bir programda **anahtar** kabul edilecek işlemler şunlar olmaktadır:

a. Özellikle belirlenen dönemlerde, kontrol noktalarında öğrenci ilerlemesini gelişmesini değerlendirmek. Okul başlangıcında ve sonunda testler uygulama gibi.

b. Okulun başlangıcında, örneğin ortaöğretimin ilk yılında, grup yönlendirme-alıştırma işlemleri. Okulu tanıtma programı ve ilgili işlemler.

c. Seçme, planlama ve uyum konularında belli başlı problem ve sorun noktalarında yorumlama, görüşme ve Psikolojik Danışma işlemleri.

Kuşkusuz programların kapsam ve içeriği konusunda belirlenecek en önemli husus, okulda insan ilişkilerindeki işbirliği ve bireyin gelişmesine yönelik tüm programların bu amaca ulaşmak için ekonomik bir biçimde işletilmesi ve gerçekleştirilmesi olmaktadır.

(2) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programının Önemli Parçaları

Herhangi bir programın amacı çerçevesinde işlev görebilmesi için bazı önemli, vazgeçilmez parçalarının bulunması ve bu parçaların bütünleşmesi söz konusudur. Programın parçalarının bir kısmı genel amaç için ve ana işlevler konusunda programdan çıkarılabilir, ama program bu çıkarmadan aksamayabilir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programında ise önemli parçalar olarak şunlar yer almaktadır: Yeterliliği olan **profesyonel** eleman, yönetimin **olumlu anlayışı ve desteği,** öğretmen ilgisi, kabulu, desteği ve katılımı, çevresel destek ve etkili okul-halk ilişkisi, **yeterli örgütsel yapı** ve işleyiş.

Örgütsel yapının gelişmesi ve işleyişi konusunda okullarda değişik düzeylerde işlemlere ve ulaşılan sonuçlara rastlayabiliriz. Başlangıç düzeyindeki örgütsel yapı ve işleyişi ile iyi gelişmiş bir örgütsel yapının işleyiş ve ürünü farklı olacaktır. Bu konuda Mathewson'un (1962) geliştirmiş olduğu bir skalayı örnek olarak vermek yararlı olabilir. Bu örnek incelenirken daha önce tartışmış olduğumuz program modelleri ile konunun farklı oluşu dikkate alınmalıdır. Bu örnekte belirlenen programın örgütsel yapısına ilişkin düzeyler ayrı bir örgüt yapısı veya modeli olmayıp aynı örgüt yapısı modelindeki gelişim aşamalarıdır, düzeyleridir. Ülkemizde uygulamaya konulmuş olan "sınıf öğretmenliği" Reh-

berlik modeli ile bu modeldeki "sınıf rehberliği" "sınıf öğretmenliği" kavramları farklılıklar ortaya koymaktadır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programının Örgütsel Gelişim Skalası-Program Düzeyleri

A. Öğretmen ve Sınıf Rehberliği

Temel Özellikleri:

Öğrenci problemleri ortaya çıktığında tek başına, sık veya rastlantısal bir ilgilenme. Eğitsel ve mesleksel bilgi aktarma. Grup başarı testleri uygulama, akademik başarı ve kişilik özelliklerinde öğretmen sıralamaları, toplu dosyanın tutulması, bazı öğrencilerin geleceklerine ilişkin akademik ilgilenme.

Sağlananlar, Ürünler:

Azınlık bir grup öğrenci arasında belli derecede akademik ve sosyal problemlerde uyum. Yükseköğretime geçiş problemlerinin bireysel olarak ele alınması. Çok az veya hiç yapılmayan Mesleksel Rehberlik.

B. Yarı Zamanlı Rehberlik Uzmanları Veya Sınıf Öğretmenlerine Dayalı Organize Edilmiş Rehberlik Programı

Temel Özellikleri:

Bir önceki program düzeyinde sayılanlara ek olarak, eğitsel ve mesleksel bilgilerin, haftalık programda yer aldığı Grup Rehberliği veya sınıf öğretmenliği saatlerinde sistematik olarak öğrencilere verilmesi. Çalışma alışkanlıkları, akademik uyum, sosyal ilişkiler konularında Grup Rehberliği uygulamaları Rehberlik uzmanınca seçilen öğretmenler tarafından akademik uyum ve gelişme, sosyal davranış, ders, program seçme ve yükseköğretime yönelme konularında bireysel sorunlarla ilgilenme. Okulda test programının geliştirilip uygulanması.

Sağlananlar-Ürünler:

Amatörce yöntem ve yaklaşımlarla çözülmesine, iyileştirilmesine yaklaşılmış olmakla beraber, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum problemlerine hemen gerekli ilginin sağlanması. Daha dikkatli akademik yerleştirmenin yapılması. Özellikle yükseköğretime yönelenler bakımından gruplara ve problemlerine daha fazla eğilme. Çok kaba çizgileriyle Mesleksel Rehberlik.

C. Sistematik ve İşbirliği Temeline Dayalı Organize Edilmiş Rehberlik Programı

Temel Özellikleri:

Belli amaçları ve bunlara bağlı süreçlerin belirlenmesi ile Rehberlik politikası ve planı yapma girişimleri, Psikolojik Danışmaya yer ve ağırlık verme, tam zamanlı, yetişmiş, profesyonel ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanının

görevlendirilmesi. Kapsamlı bir test plan ve programı dikkatli ve düzenli tutulan Toplu Dosya. Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanının öğretmen ve anababalarla daha sık görüşme ve danışmada bulunması. Öğrenciye bireysel veya grup düzeyinde daha sistematik bilgi sağlama, verme ve izleme. Bireysel Psikolojik Danışmanın planlanmış Grup Rehberliği etkinlikleriyle bağlantılı kılınması. Öğrencileri kendi Rehberlik gereksinme ve sorunlarını incelemeye katılmaya ve kendi kendilerini değerlendirmeye, yönlendirmeye çalışma. Okul psikoloğu, sosyal hizmet uzmanı, hekim, psikiyatrist gibi uzmanlardan yararlanma olanaklarının belirlenmesi ve saptanması.

Sağlananlar-Ürünler:

Daha büyük bir öğrenci kitlesine yardım sağlama. Yararlı bilginin tüm öğrenciler için mevcut olması. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uzmanının öğrencilere, program, ders seçmelerinde ve yükseköğretime geçişlerinde yardım sağlaması. Ortaöğretim düzeyindeki Psikolojik Danışmanın mesleksel davranış ve kararlarına yönlendirilmesi. Rehberlikte yardımcı araç ve gereçlerin program kapsamına alınıp kullanıma sunulması. Kütüphane ve başvuru kaynakları, filmler, testler, plaklar ve bantlar, yükseköğretim katologları, yerel yardım kuruluşları hakkında bilgi ve dökümanlar gibi araç ve gereçler.

Ülkemizde, bu alandaki uygulamalar henüz Öğretmen ve Sınıf Rehberliği program düzeyinde bulunmaktadır.

(3) Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programı Neler Sağlamalıdır?

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin önemli parçalarına ilişkin açıklamalarda örgütsel yapıya ilişkin verilen örnek skalada programın belli düzeylerdeki ürünlerine ve sağlananlara da yer verilmiştir. Program ile ilgili açıklamalarda bir vurgulamayı ve bütünlüğü sağlamak için iyi organize edilmiş bir programın sağlayacağı hususlara ayrıca değinilecektir. Bireyin gereksinmelerini, gelişmesini, benlik ve durum ilişkilerinde uyum sağlanmasını odak alarak yürütülen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin sağladıklarını belli bir zamanda belli ölçütlere göre sayısal derecelerle ortaya koyma olanağı yoktur. Bundan sonraki bölümlerde de tartışılacağı gibi ürünü somut olarak ölçme, gelişmeyi ve sağlanan davranış değişikliklerini veya iyileştirmeyi her zaman sayılara dayalı olarak ortaya koyma, diğer bilimlerde olduğu gibi sağlanabilmiş değildir.

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programının değerlendirilmesi konusu belli tartışmalara neden olmuş, belli bir çözüme ulaşılamamış bir konu olarak kalmaktadır. Bazıları, programın değerlendirilmesinde, kaç öğrenciye ulaşıldığı, kaç test verildiği, kaç psikolojik danışma görüşmesi yapıldığı, kaç öğrenciye kaynak sağlandığı bilgi verildiği, kaç ana-baba ile görüşüldüğü, kaç Toplu Dosya tutulduğu, kaç konferans düzenlendiği, kaç yerel gezi yapıldığı, kaç öğrencinin üniversiteye girdiği gibi konularda sayısal değerler ortaya konulmaktadır. Bazıları ise, programın tüm öğrenci grubuna yardımı amaç-

lamasında, sayısal değerlerden çok programın eğitim sürecine uyumu, bu sürecin etkinliğini sağlaması ve öğrencilerin eğitimden beklenenlere ulaşmaları, yani yönlenmelerine, kendilerini gerçekleştirmelerine ilişkin belirtileri düzeyinde bir değerlendirme yapmayı yeğlemektedirler.

İyi organize edilmiş bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programının sağladıklarını programın etkili bir biçimde işleyişi ile saptamak uygun olur (Mathewson, 1962).

Böyle bir yaklaşımda:

i) Rehberlik programının sağladığı kontrol edilebilen ve gözlenebilen süreçler yoluyla sistematik olarak saptanmaktadır. Sorumluluklar paylaştırılmış, kabul edilmiş ve yerine getirilmektedir.

ii) Sonuçlar ekonomik gayretlerle sağlanmaktadır. Program belirlenmiş amaçlara odaklanmış olup bütünleşmiş ve koordine edilmiştir.

iii) Gayret ve çalışmaları dağıtmayan sorumluluğu yaymayan basit ve pratik bir program yapısı vardır.

iv) Yönetici, öğretmen ve öğrenci katılımı sağlanmıştır. Kişilerarası ilişkiler olumlu ve anlaşmış bir özellik taşımaktadır.

v) Akademik gelişme ve ilerleme, sosyal ilişkiler, eğitsel ve mesleksel yönelme, yönlendirme alanlarında bireyin gereksinme ve sorunlarına yardım sağlamaya yönelik etkili bir grup çalışması ve bireysel Psikolojik Danışma işlemleri yürütülmektedir.

Kuşkusuz belirtilenlerin sağlanmaması durumunda programın zayıf, eksik bir program olması ve beklenenleri gerçekleştirmemesi söz konusudur. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden, okullarda beklediklerimiz konusunda, ülkemizdeki bir yaklaşıma değinerek bu konuyu tamamlamak yararlı olacaktır. Rehberlik, programlarında **yöneltme** işlevini amaçlama ve bu sonucu bekleme yukarda değindiğimiz program yaklaşımına uygun düşmemektedir. **Yöneltme,** bireye dıştan yapılan etkileri içeren bir kavram olarak Rehberlikten çok yönetim işleminin bir işlevi olma durumundadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde **yöneltme** yerine **yönlendirme,** öğrencilerin **yönelmelerini sağlama** işlemlerine yer vermek esas olmaktadır. Programlar bu anlayışa göre yapılmalıdır.

7.5. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri Programlarını Organize Etmede Bazı Temel Hususlar

Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarını inceleyen bu bölümdeki açıklamalar bizi, programları planlamada ve sorumlulukları belirlemede önemli bazı hususları hatırlama ve gözden ırak tutmama noktasına getirmektedir. Bu hususların başlıcaları şunlardır:

a. Rehberlik ve Psikolojik Danışma yalnızca belli bir zamanda ve yerde veya sorunda gerçekleştirilen etkinlikler olmayıp yayılması ve sürekli olması gereken etkinliklerdir. Bu bakımdan, sistemli ekip yaklaşımı olup öğretmenin, ana-babanın Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanının, öğrencinin kendisinin ve diğer uzmanların gayretlerinin bütünleşmesi esastır.

b. Rehberliğe duyulan gereksinmenin yapısına göre değişik derecede yeterlilik ve beceri gerekli olduğundan Rehberlik etkinliği değişik derecede ve düzeyde profesyonel beceri ile yapılabilmektedir. Bu değişik sorumluluklar değişik yerlerde yerine getirilebilir. Örneğin, sınıfta, Rehberlik bürosunda, kütüphanede, spor salonunda vb.

c. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri sürecinin birçok kısmında veya noktasında, öğrencilere ilişkin bilgi ve veri toplamada, öğrencilerle yapılan Psikolojik Danışmada, Grup Rehberliğinde ve diğer profesyonel yardım çalışmalarında en iyi uygulama için eşgüdüm gereklidir. Bu eşgüdüm, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri bürosu yoluyla Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanınca sağlanma durumundadır. Bu sorumluluğun öğretmen, sınıf öğretmeni veya müdür yardımcısı tarafından yerine getirilmesi olası değildir. Daha önce tartışılan rol çatışması bu eşgüdümü salt yönetim açısından sağlayabilecektir. Bunun Rehberlik ve Psikolojik Danışma ile bir ilişkisi olmayacaktır.

d. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerindeki ekip yaklaşımında birden fazla kişinin görev alması, öğrenciye birden fazla kişinin gereksinmeleri ve sorunları çerçevesinde yardım götürmeye çalışması öğrencinin kafasını karıştırabilir. Bu bakımdan öğrencinin gereksinmeleri ve sorunları çerçevesinde gerek duyacağı yardım işlevini Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanının yüklenmesi ve gerekli olduğunda öğrenciyi diğer uzmanlara havale etmesi esas olmalıdır.

Özetle, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini başlatmada, geliştirme ve gerektiğinde yeniden organize etmede rol oynayan bir çok psikolojik ve diğer etmenler vardır. Bu etmenlerin başlıcaları, eğitim ve Rehberlik anlayışı, mevcut koşullar ve gereksinmeler, mevcut kapasiteyi kullanma, aşamalı gelişme gerçeği, gereksinmelere dayalı yardımlar, amaçların açıklığı, katılım, yönetsel süreklilik ve otorite, işlevlerinin belli başlı ana çizgilerinin belirlenmesi, sorumlulukların dağılımı, örgütsel ilişkilerin saptanması, gelişme ve büyüme konuları olmaktadır.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BOWER, ELI M., "Rehberlik Saatlerinin Değerlendirilmesi" **Boğaziçi Üniversitesi Dergisi, Eğitim-Education,** Vols. 4-5-1976-1977.

2. HUGHES, PATRIC, **Guidance and Counseling In Schools,** Pergamon Press, Oxford, 1971.

3. GÖKÇE, BİRSEN, **Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları,** Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara, 1984.

4. KATZ, MARTIN, **Decisions and Values: A Rationale for Secondary School Guidance,** CEEB, 1963.

5. KEPÇEOĞLU, MUHARREM, "Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Düzenlenmesine İlişkin Bazı Genel Esaslar", **Temel Eğitim ve Sorunları,** Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1981. s. 122-141.

6. LEWIS, EDWIN, C., **The Psychology of Counseling,** Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1970.

7. MATHEWSON, ROBERT, H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York, 1962.

8. McDANIEL, HERRY B. **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.

9. MORTENSEN, D.G. ve A.M. SCHMULLER, **Guidance In Today's Schools,** (Second Ed) John Wiley and Sons, New York, 1966.

10. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, "Eğitimde Güncel Bir Konu: Okullarda Rehberlik Hizmetleri", **Eğitim ve Bilim,** Cilt I, Sayı 6, Mart 1977. s. 18-27. 1977 a.

11. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, "Orta Öğretim Düzeyindeki Okullarımızda Rehberlik Hizmetlerinin Gereksinmelerine İlişkin Görüşler ve Bazı Öneriler", **Eğitim ve Bilim,** Cilt 2, Sayı 10, Kasım 1977, s.4-13, 1977 b.

12. SCHMUCH, RİCHARD A., **Organizational Development In The Schools,** Mayfield Publishing Co. Palo Alto, Call., 1972.

13. SHERTZER, BRACE, ve S.C. STONE, **Fundementals of Guidance,** (Second Ed.) Houghton Mifflin Com., Boston, 1971.

14. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

15. TÜKEL SEMA, "Liseli Kızlarımız-81 İnceleme", **Hürriyet Gazetesi,** İstanbul, 15-21 Haziran 1981.

16. ÜLKÜ, SİRÂL, "Okullarda Rehberlik", **Eğitim ve Bilim,** Cilt 3, Sayı 15, Eylül 1978, s.31-40.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

KANTARCIOĞLU, SELÇUK, **Rehberlik Örgütü**, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Birimi, İstanbul. 1973.

Bir araştırma raporu özelliği taşıyan bu kitabın üçüncü ve dördüncü bölümünde ülkemizde orta dereceli okullarda Rehberlik ve hizmetlerinin gerekliliği, durumun saptanması, eleştirilmesi, eleman yetiştirme ve Milli Eğitim Sistemi için örgüt modeli üzerinde durulmakta ve ayrıntılı açıklamalar yapılmaktadır.

KEPÇEOĞLU, MUHARREM. "Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Düzenlenmesine İlişkin Bazı Genel Esaslar" **Temel Eğitim ve Sorunları,** Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1981.

Türk Eğitim Derneğinin IV. Eğitim Toplantısında sunulan bu bildiri Rehberlik ve Psikolojik Danışma konusunda belli kavramları açıklayarak, ülkemizde okullarda, liselerde, program uygulamalarına değinmekte ve Temel Eğitim de Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin programlanmasına ilişkin önerilere yer vermektedir.

KUZGUN, YILDIZ, **Rehberlik ve Psikolojik Danışma,** ÖSYM Eğitim Yayınları: 9, Ankara, 1988.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinin yeri ve etkinlikleri ve bireyi tanıma konusunu açıklayan bilgilerin bu yayında incelenmesi yararlı olur.

ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, "Orta Öğretim Düzeyindeki Okullarımızda Rehberlik Hizmetlerinin Gereksinmelerine İlişkin Görüş ve Bazı Öneriler" **Eğitim ve Bilim,** Cilt 2, Kasım 1977, Sayı 10, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara, 1977

Rehberlik Hizmetlerinin okullarımızda yer alması konusunda geliştirilmesi gerekli yaklaşım tartışılarak, örgüt yapısı içinde belli bir öneriye yer verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde "Öğrenci İşleri" adlı bir örgütün kurularak, Rehberlik işlerinin bu örgüte bağlanması önerilerek tartışılmaktadır.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esrarı** (2. Baskı). Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

Bundan önceki bölümlerde de belirtilen bu eserin "Rehberlik Servisleri" "Rehberlik Teşkilatı ve Personel" "Rehberlik Programlarının Değerlendirilmesi" adlı bölümlerinde, okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanması konusu belli boyutlar içind açıklanmaktadır.

ÜLKÜ, SİRAL, "Okullarda Rehberlik" **Eğitim ve Bilim**, Türk Eğitim Derneği Yayını. Cilt 3, Sayı 15, Eylül 1978.

Okullarda Rehberliğin temel işlevlerinin tartışıldığı bu makalede okullarımızdaki durum saptanarak 28-30 Nisan 1978 tarihinde Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bölümünde düzenlenmiş olan bir Rehberlik Seminerinin raporunda yer alan temel hususlar açıklanmaktadır.

8. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA ETKİNLİKLERİNİN ALANLARI-SÜREÇLERİ, KULLANILAN YÖNTEMLER VE ARAÇLAR

Bir önceki bölümde tartışılmış bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanması konusu, programların uygulanmaya konulması, uygulama alanlarının ve süreçlerinin belirlenmesi ve uygulamadaki yöntem ve araçlar konularıyla bütünleştiğinde Rehberliğin amacına ulaşmak olasıdır. Hazırlanmış olan programın uygulanmaya konulması sağlanamadığı sürece, o programın kapsadığı etkinliklerin işlevini gerçekleştirmesi söz konusu olmamaktadır. Bundan önceki bölümlerde Rehberliğin işlevlerine ilişkin açıklamalarda Rehberliğin işlevleri, bireyi tanıma , bireyi anlama , bireyi bireye tanıtma, bireyin tüm gelişmesine yardım, bireye bilgi sağlama ve bireye sağlanan yardımların değerlendirilmesi olarak belirlenmiş idi. Bu işlevler bireyi, çevresi ile etkileşim içinde benlik-durum ilişkileri ortamında ele almayı öngörmektedir. Bu işlevlerin ortak noktası "bireyi tanıma" diye özetlenebilecek bir kavram ile belirlenmektedir. Bireyi tanıma konusuna Birinci Bölümde belli ölçüler içinde değinilmiş ve bireyi tanımanın Rehberlik uygulamalarının ana konusu olması gereği vurgulanmıştır. Böylece, bireyi tanımanın, Rehberlikte uzmanlık işlemlerinin belli kalıplarını ve süreçlerini gerekli kıldığını görmekteyiz. Bireyi, davranışları çerçevesinde ve toplumsal bir ortamda davranışlarının belirlediği boyutlarda tanıma durumundayız. Davranış ise, psikolojik anlamda, birey ile durumun (çevrenin) bir işlevi olmaktadır. Bir diğer deyişle bireyi, benlik-durum ilişkileri modeli içinde toplumsal ortamda davranışları çerçevesinde tanımaya çalışmaktayız. Benlik-durum ilişkileri modeli içinde bireyi tanıyarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarını uygulamada birçok düzenlemeler (Stratejiler) geliştirilebilir. Bu düzenlemeleri incelemek ve bu düzenlemelerin ortak dayanaklarını, alanlarını, süreçlerini ve kullanılabilecek yöntemleri, araçlara da değinerek açıklamak planlanmıştır.

8.1. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Belli Başlı Düzenlemeler (Stratejiler)

Mathewson (1962) Rehberlik ile ilgili herhangi bir profesyonel görüşün, felsefenin yedi boyuttan oluşan bir örüntü veya profil içinde tanımlanabileceğini öne sürmektedir. Kuşkusuz Rehberlikte sözü edilerek, uygulamaya konulacak programlarda belirlenecek düzenlemeler bir felsefeye, yaklaşıma veya görüşe dayandırılma durumundadır. Bu bakımdan bu görüş ve felsefeye ilişkin boyutları belirttikten sonra düzenlemelere yer vermek gerekmektedir. Bu boyutlar: 1.

Eğitsel-Yöneltici: Bu boyutun bir ucunda Rehberlik bir öğrenme süreci olup, bu süreç içinde birey, kendi kararlarını vermede ve davranışlarını yönlendirmede gerekli olabilecek becerileri kazanmada ilerlemeler sağlar. Bir diğer aşırı uçta ise, Rehberlik uygulaması bireysel edimlerin ve olanakların bir uzman tarafından tanılanması, uzman tarafından sağaltımın sağlanması ve önerilerin oluşturulması söz konusu olup, böylece hem danışan öğrenci hem de "akıl hocası" olan danışman için sorunları çözme işlemi tamamlanmış olur. 2. **Birikimsel (Cumulative)-Sorun Noktası:** Rehberlik bir yanda, bir uzantı içinde tüm öğrencilere yönelik özel eğitim için birikimsel süreçler olarak görülür. Diğer yönden Rehberlik bazı sorun noktalarında veya karar verme anlarında yardım gereksinmesi duyan bazı öğrencilere gerekli olarak algılanır. 3. **Kendi Kendine Değerlendirme-Danışmanın Değerlendirilmesi:** Bir uçta, güncel uyum ve gelecek için kişisel kavram ve algıların hiçbir dış yardım olmadan veya çok az bir yardımla bir süre içinde bireyce biçimlendirilebileceği, öz tanımlama ve özdeşleşmeye ulaşılabileceği varsayılır. Diğer uçta ise, birey, kendisini ve durumunu daha iyi değerlendirecek olan bir danışmadan dış değerlendirme ve yorumlara gereksinme duyan bir kimse olarak görülür. 4.**Kişisel Değer-Toplumsal Değer:** Bir uçta, özgür bireysel gereksinmelere, amaçlara ve değerlere ilgi gösterilir, diğer uçta ise, ilgi tamamen toplumsal ve kurumsal gereksinmeler, istekler ve sonuçlar üzerinde toplanır. 5. **Öznel Odak-Nesnel Odak:** Öznel yanda, öz tanımlama ve öz kavram geliştirme aşaması ile ilgili olarak psikolojik durum ve olaylara dikkat çekilmektedir. Nesnel yanda ise öznel aşamaya hiç dikkat edilmez, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin uygulanmasında objektif test sonuçlarından çıkarılmış her türlü verinin nesnel yorumu ve değerlendirilmesi esas alınır. 6. **Çok Yönlü-Tek Yönlü:** Bir uçta, Rehberlik normal düzeyde ve boyutlarda tüm gereksinme ve sorunların bir uzman tarafından kapsamlı olarak ele alınarak bu çerçevede eğitsel, kişisel ve toplumsal uyum, mesleksel yöneltme gibi alanlarda bireye yardım götürülmesi vurgulanır. Diğer yanda ise, profesyonel olma, ekonomiyi sağlama ve etkili olma amacıyla yalnız Rehberliğin bir alanında, örneğin; mesleksel veya eğitsel veya kişisel yardımları yoğunlaştırma önerilir. Değişik sorunlara değişik uzmanlaşma ve yardım sunma bu görüşün kapsamına girmektir. 7. **Bütünleştirilmiş-Özelleştirilmiş:** Bir uçta, Rehberlik, işbirliği, elbirliği ile yürütülen bir özellikte algılanır. Diğer uçta ise, Rehberlik, yalnız eğitilmiş profesyonel uzmanların yürüttüğü, psikolojik uyum, eğitsel ve mesleksel seçimler konusundaki gereksinmelerin ve sorunların ele alındığı etkinlikler olup, öğretmenlerin yardımları ve katkıları az olmaktadır.

Kuşkusuz bu yedi boyutun herhangi bir Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programının düzenlenmesinde bu kadar kesin hatlarla ve uçlarla yer alması söz konusu değildir. Bu boyutlar ve boyutlardaki uçlar arasında iç bağlantılar, karşılıklı bağlantılar bulunmaktadır. Bu boyutlara kısaca değindikten sonra Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında belli başlı düzenleme formlarına (stratejilere) ana hatlarıyla değinilecektir. Belli başlı düzenleme formları Yönergesel (Direktif), Uyumsal ve Eğitimsel-Gelişimsel formlardır (Mathewson 1962, Mc Daniel, 1956, Shertzer, 1971).

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlarında esas alınan düzenleme formlarının belirlenmesinde birçok etken rol oynar. Düzenleme formlarına değinmeden önce bu etkenleri saymakta yarar vardır. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarının düzenlenmesini etkileyenler şunlardır: Eğitimin amaçları, sosyo-ekonomik gerekler, mevcut elemanlar ve eleman yetiştirmenin maliyeti, toplumsal değerler ve insan yapısındaki sınırlılıklar. Bunlara ek olarak daha önceki bölümlerde de değinildiği gibi Rehberlik uygulamalarını etkileyen teknolojik gelişme, kültürel değişim ve eğitim olanaklarının kitleye yaygınlaştırılması konularını da saymak olasıdır.

Belli başlı düzenleme formaları Mathewson'un da belirlediği gibi (1962) özet olarak şöyle açıklanabilir:

(1) Yönergesel (Direktif)

Bu düzenleme formunu belirleyen temel varsayımlar şunlar olmaktadır: Bireyler kendileri hakkında öğrenemezler, kendilerini anlayamazlar, belli bir derecede kendi tercihlerini ve davranışlarını kontrol edemezler. Bireyler, doğuştan gelen mizaçları ile çevresel koşullanmanın ürünü olan derinlerdeki psikolojik özelliklerine dayalı olarak yapacaklarını seçerler ve davranırlar. Bu bakımdan, bireyleri kendi ve toplumsal gereksinmeleri için tanılama, durumları çözümleme ve değerlendirme gerekli olup onlara planlar, eylemler önerme, hatta onları eğitsel ve mesleksel kanallara ayırma ve yerleştirme söz konusudur.

Bu varsayımlara dayalı olarak belirlenen **yönergesel** düzenleme yetişmiş bir profesyonel uzmanın merkez olduğu etkinliklerden oluşur. Bu düzenlemede yukarda değindiğimiz boyutlardan, yönetici, sorun noktası, danışmanın değerlendirmesi, toplumsal değerler, nesnel odaklanma, tek yönlü ve özelleştirilmiş uçlar kapsanmaktadır. Uzmanın, sınıflandırma, yerleştirme ve yönlendirme amaçları için araç-gereç kullanarak değerlendirmeler yapması bu düzenlemede esas olmaktadır. Değerlendirme ve önermeler uyumsuzluğun veya karar vermenin kritik noktalarındaki problemlere, sorunlara odaklanmış olmaktadır. Bireyin böyle kritik noktalarda davranışlarını, uzman yorumlarına ve bu yorumların öğretmen, yönetici ve ana-babalarla kendisine aktarılmasına göre biçimlendirmesi söz konusudur. Yöneltmenin esas olduğu bu düzenleme formunda, kuramsal ve toplumsal sonuçlara ulaşmak, uygun bir yükseköğretim programına yerleştirmek, insangücü gereksinmelerini karşılamak için Mesleksel Rehberlik yapmak ve davranış bozukluklarında uyum sağlamak temel beklentiler olmaktadır. Rehberlik sürecinin genel özelliği, açığa çıkarmak, açıklamak, yorumlamak ve buna dayalı önermek olmaktadır. Okuldaki ders notları, test sonuçları böyle bir uygulamada esas rolü oynamakta, belli sayıda belli sürede birkaç görüşme ile Rehberlik ve Psikolojik Danışma etkinlikleri sınırlandırılmaktadır. Uzmanın, danışmanın bireyin yeteneklerine ilişkin değerlendirme ve yorumlamalarının geçerliliğine büyük bir ağırlık verilmektedir.

Yönergesel düzenleme formunun, okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında yaygın bir kullanılma ve genelleştirilme alanı bulunduğunu gözlemek olasıdır. Ülkemizde 1970 ve 1990'larda başla-

tılmaya çalışılan Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi toplama programlarında ve uygulamalarında yönergesel düzenleme formunun izlenmesinin planlandığını görmekteyiz. Bu formun dayandığı varsayımlar ve benimsenen yaklaşımın, eğitim sistemindeki sürecin yönetim ve öğretim öğelerinde benimsenen yaklaşımlara ve temel varsayımlara benzer olduğu, yakın olduğu söylenebilir. Belki de bunun için bu düzenleme formu okullarda, diğerlerine oranla, daha çabuk kabul görmekte daha geniş olarak yerleşebilmektedir. Böyle bir özelliği olan bir düzenleme formunun olumlu ve olumsuz yönlerine bir iki sözcükle değinmek yararlı olabilir. İşlevsel olarak, yönergesel düzenleme formunda, bireyin seçme özgürlüğü ve kendi karar verme gücü en alt düzeyde olup, varlığı kabul edilmekle beraber, esasta dikkate alınmamaktadır. Birey için bireysel bir anlam ifade etmemekle beraber uzmanın, danışmanın önerileri çerçevesinde davranma zorunluluğu eleştiriye açık olmaktadır. Bunun yanı sıra, objektif verilere önem vermesi, toplumsal değerlere ve ortak noktalara dayanması kritik noktalarda uzman yardımını öngörmesi bu düzenlme formunun olumlu yönü olmaktadır.

(2) Uyumsal

Bu düzenleme formunda belli başlı varsayımlar şöyle özetlenebilir: Birçok kişi, uyumsuzluk veya karar verme konularında özel yardıma gereksinme duymadan kendi kendine yeterli olabilmektedir. Bu bakımdan, yalnızca bir küçük grup, uzmanların yardımına ve Rehberliğe gereksinme duymaktadır. Akademik olarak veya davranışsal boyutta, çizginin dışına düşmüş olanlar, düzeltici yardım, sağaltım sonucu kurumsal ve toplumsal katılımda etkin rol almaya başlayabilirler. Bu varsayımlara dayandırılan uyumsal düzenleme formu, bireysel sorunlar çıktıkça onlara yönelip, odaklanmayı ve onları çözmeyi, azaltmayı, hafifletmeyi sağlamayı içermektedir. Ortaya çıkan bu sorunları kurumsal görüş çerçevesinde algılama, yani uyumlu işleyen bir kurumda bireysel uyumsuzluk, rahatsızlık yaratmayı ele alma, genel bir eğilimdir. Bununla beraber zaman zaman bireysel gelişme çizgisindeki aksamalar olarak da bu sorunlar ele alınabilmektedir.

Bu düzenleme formunda, düzenleme boyutları açısından şöyle bir durumu gözlemekteyiz: Rehberlik sürecinde uzmanın ve öğretmenin rol almakta, öneriler yöneltici, yönergesel olmakta, bireysel birçok duruma uyduğu algılamakla beraber bazen durumların bireyin gereksinmelerine uydurulduğu kabul edilmektedir. Bu düzenleme formunun zaman zaman amaç ve süreç bakımından yönergesel düzenleme formu ile birleştirildiğini görmekteyiz.

Bu düzenleme formunun olumlu ve olumsuz yönlerini gözden geçirdiğimizde, böyle bir düzenlemekdeki Rehberlik etkinlikleri parça-buçuk olmakta, öğrenci grubunun yalnızca küçük bir parçasında görünen uyumsuzluk ortaya konulabilmekte, sorunlar çıktıkça, belli kalıplar içinde uğraşma, gelecekte sorunların çıkmasını önlememekte ve bireyin gelişmesine katkıda bulunmamakta gibi eleştirilere rastlamaktayız (Mathewson, 1962). Bu düzenleme formunun sağlık sorunlarına yaklaşımda geliştirilen yaklaşıma benzer bir yaklaşımı öngörmesi ve bireyleri kendi sorunlarında yeterli görüp yaklaşımlar geliştirmemesi ve

sağaltım yardımlarını yalnız sorunları onlara ve sorunlar çıktıkça sağlayarak ekonomik bir uygulama sağlaması olumlu yönde dikkati çekmektedir.

(3) Eğitsel (Gelişimsel)

Bu düzenleme formunun temelini oluşturan varsayımda, tüm bireylerin eğitsel formda Rehberliğe gereksinme duydukları ve her bireyin özel türde Rehberlik etkinliğinden yararlanmak için gizil bir öz anlayış gücüne sahip oluşu kabul edilir. Diğer bir varsayım, okulun, bu tür Rehberlik uygulamaları için uygun olduğu ve belli bir zaman süreci içinde Eğitsel Rehberlik programlarının en iyi bir biçimde ele alınma ortamı olarak kabul edilmesidir. En önemli varsayım ise her öğrenci tarafından benimsenmiş ve sindirilmiş olan **kendi kendini yönlendirmek** öğrenmenin, öğrencinin yaşamında işlevsel olarak kalacağı ve gelecekteki durumlara uygulanabileceği varsayımıdır. Yönergesel düzenleme formunda olduğu gibi, bu düzenleme formunda da Rehberlik, uzmanın eylemleri üzerinde yoğunlaşmakta, ancak daha önce değinilen boyutların karşıt uçlarında yer almaktadır. **Birey için Rehberlik, temelde bir öğrenme aşaması olarak düşünülmektedir.** Bu öğrenme aşamasında odaklanma bireyin benliğinin kendisi tarafından zihinsel olarak anlaşılmasına, benliğe ilişkin durumlara ve benlik durumlararası ilişkilere bağlantıları biçiminde olmaktadır. Kuşkusuz, böyle bir anlayış kısa bir sürede kazanılamaz. Yıllar boyunca ve yaşam deneyimleriyle bağıntılı özel Rehberlik süreçleriyle geliştirilebilir. Böyle bir anlayışı geliştirme, uygun olan kişisel özellikleri ve durumsal koşulları incelemek ve bireyin bunları benimseyip sindirmesinden sonra kendi benlik tanımını ve benlik özdeşleşmesini oluşturmakla sağlanabilir. Böylece birey kritik durumlarda daha iyi ve uygun seçimler yapabilecek kararlar verebilecektir. Bu düzenleme formunda teknikler uyumsal ve yönergesel olmaktan çok eğitsel olma eğilimi göstermektedir. Özetle bu düzenleme formu, genelde, bireyleri kendi kendini yöneltebilir, kendi kendini düzeltebilir hale getirmeyi amaçlamaktadır. Gelişimsel Rehberlik Modeli çerçevesinde uygulanan çağdaş Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarının bu düzenleme formunu içerdiğini görmekteyiz.

Bu düzenleme formunu eleştirenler, tipik öğrencilerin benlik-durum ilişkilerini çalışma ve incelemelerine ilgi duymayacakları, yoğun bir biçimde eğilmeyecekleri ve yeterli olmayacakları görüşündedirler. Akademik başarı ile sınıflama ve yerleştirme konularına ağırlık veren okullar bu düzenleme formunun öngördüğü programlara ilgi duymayabilirler. Bu düzenleme formunun öngürdüğü Rehberlik programları için profesyonel yöntemlerin istenilen düzeyde ve etkinlikte olduğunun söylenemiyeceğini ileri sürmek ayrı bir olumsuz eleştiri olmaktadır.

Bu düzenleme formunun olumlu yönleri olarak, özgürce seçime ve seçim yapmada, uzlaşımda, yönlenmede bireysel yeteneğe önem vermesi ve hızla değişen topluma uyum için bireyi eğitmeyi amaçlaması ve tüm gizil güçlerin geliştirilmesini vurgulaması dikkati çekmektedir. Demokratik yaşam biçimi için önemli olan **kendi kendini yönlendirme, kendi kendini kontrol edebilme** konularında bireysel güçlerin geliştirilmesini amaçlamak, toplumsal ve eğitsel amaçlarla da bütünleşmek olmaktadır. Eğitsel ve mesleksel karar vermeye bi-

reyleri hazırlamak, birey açısından orijinalitesini ve kalıcılığını da ortaya koymaktadır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin okul programlarında yer alışında en çok kullanılan bu üç düzenleme formlarına (stratejilere) değindikten sonra bu düzenlemelerin alanlarına ve kapsadığı süreçlere ilişkin açıklamalara geçebileceğiz.

8.2. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Belli Başlı Alanları ve Süreçler

Bu noktaya kadar yapılan tartışma ve açıklamalarda Rehberlik yaklaşımının yöneldiği alanlar ve süreçler konusunda belli bilgiler aktarılmıştır. Bu kısımda yöntem ve araçlara ilişkin açıklamaları biçimlendirmek amacıyla alanlara ve süreçlere bu bütünlük çerçevesinde değinilecektir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerini biçimlendiren gereksinmeleri, benliği anlama, benliği durumlarla ve çevresel gerçek ve isteklerle **bağdaştırma** (uyarlama, uzlaşım), şimdiki ve gelecek koşullara **alışma** ve benliği gerçekleştirme ve kişisel gizilgüçleri **geliştirme,** oluşturmaktadır. Okul, ev ve çevre gibi ortak yaşam alanlarındaki sorunların ve gereksinmelerin tümünün Rehberlik programları düzeyinde akademik, toplumsal ilişkiler ve eğitsel, mesleksel gelişme alanlarında toplanarak ele alındığına değinmiştik. Bu alanlar Rehberlik uygulamalarının alanları olmaktadır. Bu alanların Rehberlik süreç ve yöntemleriyle bağdaştırılarak ele alınması bireyin gelişmesine götürülebilecek yardımları anlamlı kılabilecektir. Bu çerçevede dört Rehberlik süreci bulunmaktadır (Mathewson, 1962).

(1) Değerlendirme Süreci

Bireyin akademik, toplumsal ilişkiler ve eğitsel -mesleksel alanlardaki gereksinmeleri ve gelişme süreci içinde benliğini geliştirmek ve yönlendirmek için kişisel özelliklerini anlaması gereği bir değerlendirme sürecini oluşturur. Değerlendirme bir süreç olduğu gibi bir yöntem özelliğini de taşımaktadır. Değerlendirme süreci, bireyin tek başına gerçekleştirdiği, mutsuz, olumsuz deneyimlerin yaşandığı bir özellik taşıdığı gibi, belli düzeylerde bireyin kendi başına sürdüremiyeceği yöntemleri de içermektedir. Değerlendirme süreci, yukarda üzerinde durduğumuz düzenleme formlarının tümünde yer almaktadır. Ancak düzenleme formlarında değerlendirme süreci farklı değerlendirme yöntemleriyle sürdürülmektedir.

(2) Uyum Süreci

Akademik, mesleksel ve toplumsal durumlarda ve ortamlarda etkili olarak yaşamı sürdürebilmek, geçinebilmek, ilerlemek bir uyum işlemini, bir uzlaşma sürecini gerekli kılmaktadır. Bireyin kendi benliği ile uyum sağlama gereği, uyum yöntemini öğrenmede ve benliğin etkili bir biçimde kendi değerleri ile ve çevredeki durumlarla uygun ilişki kurma, uzlaşma işlemlerinde profesyonel yar-

dıma gerek duyması söz konusudur. Rehberlikte bu yardımı, uyum süreci ile belirleyen üç ana alanda (eğitsel, mesleksel ve duygusal) sağlamak söz konusudur.

(3) Duruma Alıştırma-Yönelme Süreci

Çevreye ve geleceğe bakış, çevreye ve durumlara alışma, eğitsel programlar yapma ve uzun zamanlı amaçlar oluşturarak onlara yönelme geleceğe ilişkin etmen ve koşulları değerlendirebilme bireyin gelişmesinde önemli gerekler ve işlemlerdir. Bu işlemlerde bireye götürülecek profesyonel yardım işlemlerini, duruma alıştırma-yönelme (yönlendirme) sürecinde toplamak söz konusudur. Bu sürecin gerekli kıldığı yöntemler, araç ve gereçler, diğer süreçlerden farklılıklar gösterebilmektedir.

(4) Gelişme Süreci

Yaşamın tüm alanlarındaki etkililikte ve bireysel yeterlilikte sürekli büyüme gereksinmesi ile kendi kendini yönlendirme gereksinmesi en temel gereksinlelerdir. Bu gereksinmeler çerçevesinde, içsel görüş ve kontrol geliştirme, kişisel büyümede temel olan ve süregelen yaşantıları değerlendirme profesyonel yardımı gerekli kılmaktadır. Bireyin bu büyüme süreci içinde tüm gerekleri kendi başına karşılaması olası değildir.

8.3 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Belli Başlı Yöntemler, Araçlar

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine ilişkin süreçlerin dört alanda oluşmasına ilişkin açıklamalardan sonra Benlik-Durum İlişkileri Modeli çerçevesinde kullanılabilecek yöntemleri belirlemek yararlı olacaktır. Yöntemler, değerlendirme, uyum, duruma alıştırma ve gelişim süreç ve alanlarında farklılıklar göstermekle beraber, bireyi tanıma ve bireyi kendine tanıtma amacına yönelik kullanıldıklarından ortak özellikler taşımaktadırlar. Yöntemler, bilgi toplama ve bilgiyi Rehberlik ve Psikolojik Danışma yaklaşımı çerçevesinde aktarmaya, ulaştırmaya yönelik yöntemler olup, kullanılacak araç ve gereçlerde bu işlevi gerçekletirecek nitelik ve özellikte olmaktadırlar.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanılan yöntemler konusunda yazarlar farklı yaklaşımlar belirleyerek açıklamalarda bulunmaktadırlar. Örneğin McDaniel (1956), Rehberlikte kullanılan teknikler olarak değerlendirme, tanılama ve sağaltım işlemlerinde kullanılan tekniklerden söz etmektedir. Böylece Psikolojik Danışma Etkinliklerinde bazı kuramlara göre izlenen aşamalardaki işlemleri yöntemler olarak belirlenmiş görmekteyiz. Tan (1969), ise, Rehberlikte kullanılan teknikler olarak, bilgi toplama, bilgi aktarma işlemlerinde izlenen yolları, araç ve gereçleri açıklamaktadır. Örneğin soru listesi, otobiyografi, gözlem, vaka kaydı, zaman cetveli vb. Rehberlik Teknikleri olarak ele alınmaktadır. Lewis (1970) ise Psikolojik Danışma etkinliklerinde kullanılan yöntem konusunda, Psikolojik Danışma sürecindeki ilişkiler çerçevesinde sözel yöntemler ile sözel olmayan yöntemlerden söz etmektedir. Lewis'in açıkladığı yöntemler diğer yazarların sağaltım işlemlerinde açıkladıkları yöntemler olmak-

tadır. Bir çok yazar psikolojik testlerin kullanılmasını bir yöntem olmaktan çok kullanılan yöntemler içinde bilgi toplama araç ve gereçleri olarak ele almaktadır. Bu açıklamalarda da "test yöntemi" diye herhangi bir yöntem açıklamasına yer verilmeyecek ve genelde testler araçlar olarak açıklanacaktır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin temelinde birey veya bireyleri inceleme ve bireyin gelişmesine yardım sağlama bulunduğuna göre, bu temele yönelik olarak izlenecek belli sistematik yollar, yöntemler olarak kabul edilerek açıklamalar yapılacaktır. Mathewson'un (1962) Rehberlik süreçlerini aynı zamanda birer yöntem grubu gibi değerlendirmesi ve açıklamalarda bulunması anlamlı bir yaklaşım olarak görünmektedir. Örneğin değerlendirme süreç ve alanına değerlendirme yöntemi demekte, birey hakkında, durumlar hakkında bilgi toplama yollarını bu yöntemin esası kabul etmektedir. Uyum süreci ve alanı için uyum sağlama yöntemi, duruma alıştırma süreci ve alanı içinde duruma alıştırma yöntemi ve gelişme süreci ve alanı için gelişme yöntemi kabul edilerek açıklamalar yapılmaktadır. Bir çok yöntemi ve araç ile gereci sistematik bir biçimde açıklamaya olanak veren Mathewson'un bu yaklaşımı (1962) çerçevesinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanılan yöntemler konusunu açıklamak yararlı bulunmuştur. Psikolojik Danışmada kullanılan yöntemler bazı farklılıklar ve özellikler gösterdiğinden onlar ayrıca ilgili bölümde yeri geldiğinde tartışılacaktır.

(1) Rehberlikte Bireyi Tanıma, Değerlendirme Süreci Yöntemleri ve Araçları

Bireyi ev, okul ve yaşadığı yöre çerçevesinde, ana-baba öğretmenler ve diğer ilgililerle ilişkileri düzeyinde ve belli bir zaman süreci içinde tanımamız gerekmektedir. Bireyin benliğini ve durumlar ile benlik durum ilişkilerini tanıma diye özetlenecek bu işlemlerde bireyin, sağlık, gelişme, başarı, ilgiler, yetiklikler, yetenekler, davranış sorunları, istekleri, düşünceleri ve tutumlarının ölçülmesiyle, değerlendirilmesiyle tanınması söz konusudur. Bu tanıma ve değerlendirme yönteminde kullanılan araç ve gereçler ise sağlık raporları, okul notları, öğretmen gözlemleri, yetiklik, yetenek ve başarı test sonuçları, envanterler, sıralama ölçekleri, otobiyografiler, Psikolojik Danışma görüşmeleri vb. araç ve gereçler olmaktadır. Bireyi tanıma ve değerlendirme süreci yönteminde okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarında kullanılabilecek olan işlem ve araçlar genel olarak şunlardır:

a. Sınıf Rehberlik Formu

Rehberlik işlemlerine öğretmenin katkısını belirler. Bu form bilgi toplanması istenilen öğrencilerin isimlerini ve bilgi toplanacak psikolojik özellik kategorilerini kapsar. Özellikle liselerimizde sınıf öğretmenlerinin kullanmaları düşünülerek geliştirilebilecek bir araçtır. Bu araçta bilgi toplanacak ve değerlendirilecek kategoriler her programda ayrıca belirlenebileceği gibi, tüm okullar için merkezden de geliştirilebilir. Ortak psikolojik özellik kategorileri şunlar olabilir:

• Zihinsel İşlemler: Bellek, ileriyi görüş, problem çözme, yargılama, planlama, kavrama hızı, doğruluk, alışılmış düşünce, alışılmamış düşünce. orijinallik. vb.

• Fiziksel İşlevler: Enerji, kontrol, canlılık; vb.

• Akademik Gelişme: Derslerde bilgi, bilgiyi uygulama yeteneği, temel becerileri kullanma, öğrenme arzusu ve güdülenmesi, başarıya verdiği değer. vb.

• Sözel ve Yazılı Anlatım: Akıcılık, açıklık, davranış uyarlamaları, yaşayarak anlatım, rol yapma.

• Sözel ve Yazılı Anlatım: Akıcılık, açıklık, davranış uyarlamaları, yaşayarak anlatım, rol yapma.

• Duygusal Görünüm: Sorumluluk, hakseverlik, olumlu görünüm, güdülenme, içten geldiği gibi davranabilme, canlılık.

• Kişisel Statüsü: Güven, bağımsızlık, benliği gerçekleştirme, benliği uygun kullanma.

• Sosyal İlişkiler: Güvenilir oluş, işbirliği, liderlik, hoşgörülük, yargılama.

• Diğer Katogoriler: Spor, müzik vb. etkinliklerle ilişkileri, okuma yeteneği, genel sağlık, aile koşulları vb.

Bu kategorilerde öğrencilerin tümü hakkında öğretmen tarafından, hele liselerde, bilgi toplanması söz konusu olmayabilir. Öğretmenler ve sınıf öğretmenleri anekdot biçiminde zaman zaman ve gözlem olanağı buldukça notlar alabilirler ve sonra ilgili kategorilerde bunu değerlendirebilirler. Kuşkusuz bu değerlendirmeler kişisel değer yargıları özelliğini taşımakta olup, Rehberlik dışında başka bir amaçla kullanılmamaları gerekir. Aksi halde öğrencinin gelişmesine sorunlarını çözmesine yardımdan çok, onun başka amaçlarla değerlendirilerek sorunlar yaratılmasına yol açılabilmektedir. Bu form ile bilgi toplama Rehberlikte kullanılan soru listeleri (Tan, 1969) ile belli benzerlikler ortaya koymaktadır.

b. Rehberlik Uzmanı Öğrenci Formu

Bu araç öğretmenler tarafından doldurulan Sınıf Rehberlik Formu'nun Rehberlik uzmanı tarafından doldurulan bir benzeri olmaktadır. Bu formda öğrenci veya ana-baba ile yapılan görüşlerin özetleri, öğretmenlerle yapılan görüşmelerin özetleri, öğrenciler hakkındaki verilerin özetleri (ders notları, test puanları, aileye ilişkin bilgiler, gelişme notları, özel vak'a raporları özetleri vb.) sona eren vak'a incelemeleri özetleri gibi bilgiler bulunmalıdır. Geliştirilmiş olan böyle bir form, öğrencilere götürülebilecek Rehberlik ve Psikolojik Danışma yardımlarını zaman ve kapsam bakımlarından ekonomik ve anlamlı kılabilmektedir. Bu formun Toplu Dosya ile karıştırılmaması gerekir. Temel fark Toplu

Dosyanın okul yönetimi tarafından da kurumsal amaçlar için kullanılmasının ve geliştirilmesinin söz konusu olmasıdır. Ayrıca Toplu Dosya daha kapsamlı olmaktadır. Ayrıca bu formun Vak'a Kayıt Formu adı altında geliştirilen araçtan da farklı olduğu unutulmamamılıdır.

c. Vak'a İncelemesi ve Değerlendirmesi Formu

Bu araç Rehberlikte Vak'a Kayıt Fişi (Tan, 1969) diye belirlenerek kullanılan araçtan farklıdır. Vak'a Kayıt Fişi, öğretmenlerin gözlemledikleri anlamlı öğrenci davranışlarını kayıt ettikleri bir fiş olup, anekdot notları özelliği taşımaktadır. Vak'a İncelemesi ve Değerlendirmesi Formu, Rehberlik ve Psikolojik Danışma sürecinin kalbi olarak görülmektedir. (Mathewson, 1962). Bu formda yer alması gereken bilgiler konusunda önemli olan hususlar şöyle özetlenebilir: Öğrenci davranışı ve gelişiminde, yığınsal (kümülatif) değerlendirilmesinde belirgin olan eğilimin yönü, öğretmenler veya diğerleri tarafından gözlenen kritik ve anlamlı olaylar, öğretmenlerce yapılmış sıralamalar, otobiyografi ve kendi kendini değerlendirme araçlarının sağladığı sonuçlar, Toplu Dosyada test puanları ve benzer bilgiler, görüşme özetleri, aile ve toplumsal yaşamdan veriler.

Vak'a İncelemesi ve Değerlendirmesi Formu'nu kullanmak ve geliştirmek profesyonel bir özellik taşımakta olup, özellikle problem vak'alarda bu konunun ciddiyeti önem kazanmaktadır.

d. Otobiyografi

Bireyin kendi yaşamını kendisinin anlatmasını kapsayan bu yöntemin değişik biçimlerde eğitimde ve Rehberlikte kullanıldığını görmekteyiz (Mathewson, 1962, Tan, 1969, Lewis, 1970) Bireyin benliğine ve benlik-durum ilişkilerine kendisinin nasıl bakmakta olduğunu bu yöntem ile belli ölçülerde ve düzeyde görmek ve anlamak olasıdır. Eğitim ve öğretimde, dil derslerinde bu yöntem, kompozisyon yazdırmada, yaygın olarak kullanılmaktadır.

Otobiyografilerin iki türünün Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanıldığını görmekteyiz (Shertzer, 1971). Bunlar daha ziyade Rehberlikte kullanılan yapılanmış otobiyografiler ile, daha çok Psikolojik Danışmada kullanılan yapılandırılmamış otobiyografilerdir. Özgür bir biçimde bireyin kendisini yazacağı varsayılan otobiyografi, bireyi etkilemiş olan yaşantıları ve görüşleri yansıtacaktır. Yapılanmamış otobiyografiden elde edilen bilgilerin yorumlanması uzmanlık ve duyarlılık gerektirmektedir. Yapılandırılmış otobiyografilere örnek olarak, Yaptığım Geziler, Okuldan Sonra Yapmayı Sevdiğim Şeyler, Tatil Günleri Genellikle Neler Yaparım, İyi Yaptığım ve Yapmak İstediğim İşler, Sahip Olmak İstediklerim gibi başlıklar ve sınırlanmış, yapılandırılmış konular sayılabilir.

En anlamlı ve yararlı cevaplar ile yazılı ifadelerin otobiyografilerle nasıl sağlanabileceği birçok araştırıcı tarafından incelenmiştir. Shertzer'in (1971) belirttiğine göre bu alanda yapılan araştırmalarda şu sonuçlara varılmıştır: a) Kendini-yazma, anlatma tekniği ile ortaya konan bilgiler otobiyografi türlerine göre

farklı olmaktadır. b) Yarı yapılanmış ve birinci tekil şahıs zamiri ile yazılmış olanlar en etkilisidir. c) Üçüncü tekil şahıs zamiri ile yazılmış olanlar en etkisizidir. d) Yarı yapılanmış biçimi yapılanmış türden üstündür.

Otobiyografi bir araç ve yöntem olarak okullarda hem öğretmenler hem de Rehberlik uzmanlarınca kullanılmaktadır. Ancak otobiyografinin bir kompozisyon olarak ve not ile değerlendirilerek kullanılması onun Rehberlikteki bireyi tanıma amacı ile kullanılmasını etkisiz kılmaktadır. Genellikle not ile değerlendirme söz konusu edilmeden otobiyografiyi kullanma, öğrencilerin uyum sorunlarını anlamada ve gerekli planlamaları yapmada yardımcı olmakta Psikolojik Danışma gereksinmesi için ip uçları vermektedir. Vak'a incelemeleri konusunda otobiyografi öznel duyguları, ümit ve dilekleri belirlemede de yararlı olmaktadır.

Kuşkusuz otobiyografinin bir yöntem ve araç olarak birey hakkında bilgi toplamada sınırlılıkları ve yetersizlikleri de vardır. Bireyi açıkça kendini ortaya koymaktan kaçınması, iç görüşünün ve anlayışının sınırlı olması, yanlı, anlatımının sınırlı ve yetersiz olması sınırlılıklar arasında sayılabilir. Öznel bazı yanılma, abartma davranışlarının otobiyografilere yansıtılması halinde toplanan bilgiler yetersiz olabilir. Otobiyografilerle elde edilen bilgilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar şunlar olmaktadır: Önce, otobiyografinin bireyin öznel, subjektif bir betimlemesi olduğu unutulmamalıdır. Otobiyografinin bıraktığı genel izlenim nedir? Mutluluk mu? karamsarlık mı? tutarlılık ve sağlıklılık mı? egemendir. Otobiyografide yer verilmeyen önemli yaşantı ve kişiler var mıdır? Otobiyografinin uzunluğu nedir? En az 200 kelime en çok 4.000-5.000 kelime olması önerilmektedir. Yazının biçimsel değerlendirilmesi nedir? Yazının düzeni nasıldır? Anlatım düzeyi nedir? Yazıda tutarsızlık var mıdır? Bu sorulara bulunacak cevaplar otobiyografiden elde edilen bilgileri anlamlı ve kullanılır kılabilecektir.

e. Kendi Kendini Değerlendirme Araçları

Bu araçlara otobiyografik araçlar olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarında yer verildiğini görmekteyiz (Mathewson, 1962). Bu araçlar "benliği inceleme" işlemlerine başlamayı sağlamaktadır. Bu tür araçların belli sınırlılıkları vardır. Örneğin, kendi kendini değerlendirmenin gerçekliliği bireylere göre değişmektedir. Duyarlı ve kendi kendini eleştiren bireyler kendilerini olduklarından daha az, daha aşağıda, diğerleri ise olduklarından daha çok, daha yukarda değerlendirme eğilimi gösterirler. Bu bakımdan bu araçlarla elde edilen bilgiler objektif ölçmelerle elde edilen bilgilerle mutlaka karşılaştırılmalıdırlar. Bu araçlar, araçları kullanmış olmak, bir etkinliği başlatmış olmak için kesinkes kullanılmamalıdırlar. Mutlaka bir program içinde ve belirlenmiş bir amaca dayalı kullanılmalıdırlar. Bu araçlar genellikle Gelişimsel Rehberlik programlarında etkili bir biçimde kullanılmaktadırlar. Kendi kendini değerlendirme çerçevesinde kullanılabilecek bazı araçlar şunlardır:

i. **"Q-sorts"**. Bu araca **"Q-testi"** de denilmektedir. Bu araç benlik ile ilgili maddelerden, kartlardan oluşmaktadır. Benlik kavramını ölçmek için kullanıl-

maktadır. Bireyin kendini değerlendirmesindeki gelişmeyi ölçmede olduğu kadar herhangi bir zamanda bireyin kendini tanımlamasının durumunu ölçmede de bu araç kullanılmaktadır. Bireyin benlik ifadeleri bulunan bu kartları bir cetvel üzerinde ve sıra ile kendine uyuş derecesine göre dağıtması istenir. Böylece bireye uyuş esasına göre elde edilen bir dağıtım bireyi benliğini görmesine ve değerlendirmesine olanak verir. Bir kişilik "testi" olarak kullanılan bu aracın ülkemizde geliştirilmesi henüz tamamlanmadığı için kullanımı sınırlıdır.

ii. **Cümle Tamamlama.** Bu araç Klinik Psikoloji uygulamalarında kişiliği ölçme aracı olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde 1950'lerin sonunda hazırlanmasına başlanılan Gazi-Beier Cümle Tamamlama testi, bir süre, geliştirmek amacıyla okullarımızda kullanılmıştır. Cümle tamamlama veya yarım cümle tamamlama aracı temelde Projektif Teknik ve Projektif Testler, arasında ele alınmaktadır. Bireyin yarım kalmış cümleleri tamamlaması, örneğin "Keşke öğretmenlerim bana biraz daha .....", "Annemi hiç .....", "Babamın bana ....." vb. ifadelerden sonra bireyin cümleyi tamamlaması istendiğinde, onun psikolojik özelliklerinin belli yönlerini, doyurulmamış gereksinmelerini, sorun olan ilişkilerini yansıtması ve açığa vurması beklenir.

iii. **Kendi Kendini Değerlendirme Sıralama Ölçekleri.** Belli bireysel niteliklerin ve psikolojik özelliklerin yer aldığı cetveller veya formlar üzerinde bireyin kendisini değerlendirmesi istenmektedir. Bazen bu nitelikler derecelemeler ile belirlenmiş olup bireyin kendisini bu derecelemede belirtmesi istenir. Bu araçlardan "Değerlendirme Cetveli" olarak ülkemizde de kullanılmaktadır. (Tan, 1969). Değerlendirme Cetveli birey tarafından kendi kendini değerlendirmede kullanıldığı gibi yaygın olarak bireyi tanıyan diğer birey veya bireyler tarafından değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır. Bilgisayar Destekli Mesleki Rehberlik Programı "Seçenekler" projesinde, birey kendisine ilişkin nitelikleri on üç etmende, Kendini Değerlendirme ölçeklerini kullanarak değerlendirmektedir (İş Vakfı, 1988).

f. Görüşme Çözümlemesi (Interview Analysis)

Mathewson (1962) tarafından önerilen bu yöntem ve araç bireysel Psikolojik Danışma durumları için kullanılmaktadır. Görüşme materyalini belli alanlara göre çözümlemenin esas olduğu bu araçta çözümleme yapılacak beş alan esas alınmaktadır. Bu alanlar genelde; Öğrenci (danışan) kendini nasıl algılamaktadır?, Öğrenci diğerlerine, toplumsal gerçeklere ve gelişim ödevlerine tepkisini nasıl algılamaktadır? Diğerlerinin kendisine tepkisini nasıl algılamaktadır? Amaçlarının ve yönünün yapısı nedir? Değerleri ve idealleri Psikolojik Danışma görüşmelerinde bu alanlara göre kategorilenen bireye ilişkin görüşme bilgi ve verileri ve danışmanın kısa notları da eklenerek genel bir sonuca ulaşılabilir.

g. Problem Tarama Listeleri

Bireyi tanımada değerlendirme yöntemi çerçevesinde testler dışında kullanılan araçlardan biri de Problem Tarama Listeleri yaklaşımı ve araçlarıdır. Bireyleri, öğrencileri en çok etkileyen, üzen ve düşündüren durumları genel hatla-

nyla saptamayı amaçlayan bu araçlar uzun yıllardan beri psikoloji çalışmalarında ve eğitim uygulamalarında kullanılmaktadır. Bu araç, belli alanlarda sorunlar, problemler cümlelerinden oluşmaktadır. Bu alanlar, ev, okul, sağlık, arkadaş ilişkileri gibi alanlar olmaktadır.

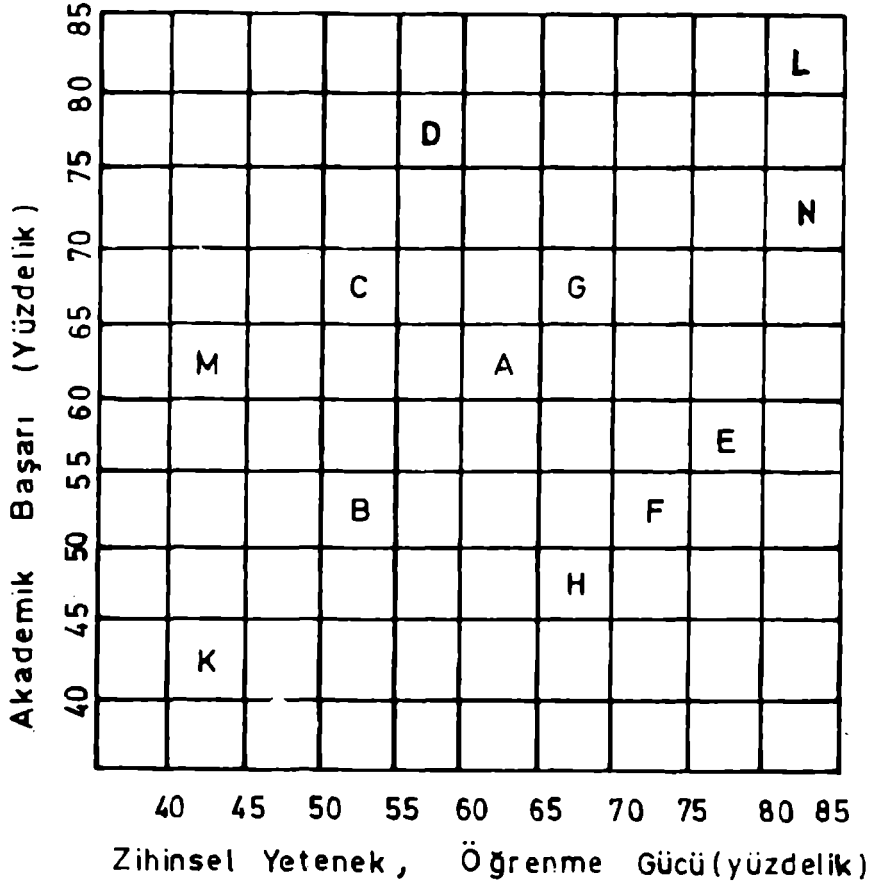
Problem Tarama Listelerinin ülkemiz için geliştirilmeye çalışıldığını ortaokul ve lise öğrencileri için listeler hazırlandığını görüyoruz. Bu listelerin kullanılması konusunda Tan'ın (1971) hazırlamış olduğu elkitabına başvurulmalıdır. Bu listeden, öğrencileri üzen, düşündüren ve genel olarak etkileyen problemler sayısal olarak, sınıf grubuna göre belirlenecek ortalamalara oranla yorumlanabilir. Bu araç öğretmenlerce de kullanılarak bireye götürülecek yardımlar planlanabilir. Kuşkusuz öğrenciler için ortak olan sorunlara okul olarak yaklaşmak olanağı da doğar. Bu listelerden problemleri, sorunları işaretlemekle problem ve sorunların nedenlerini, yoğunluklarını ve derecelerini öğrenme olanağı yoktur. Bu araçlar bazen bireyin kendisini belli alanlarda değerlendirmesine de olanak verir.

b. Yetenek-Akademik Başarı Karşılaştırma Tablosu

Özellikle zihinsel yetenekler, öğrenme gücü ile öğrencilerin okuldaki akademik başarıları arasındaki ilişkiye dayalı olarak belli karşılaştırmaları yapmak için bu tablo kullanılmaktadır. bilindiği kadarıyla öğrenme gücü (zihinsel yetenek) ile okuldaki akademik başarı arasında olumlu bir ilişki (korelasyon) vardır ve bu ilişkinin katsayısı büyük bir değer olma durumundadır. Bir diğer deyişle akademik çalışmalarında normal olarak öğrenme gücü düzeyinde bir başarı sağlanması beklenir. Bununla beraber okuldaki akademik başarıda öğrenme gücünün altında veya üstünde başarı sağlayan ve bir ölçüde bundan dolayı sorunları olan öğrenciler vardır. Bunların yardıma olan gereksinmeleri büyüktür. Öğrenme gücüne, yeteneğine göre düşük başarılı ve yüksek başarılı öğrenciler psikolojik sorunları olan öğrenciler olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarının yönelmesi ve kapsaması gereken öğrenci grubunu oluştururlar.

Bu tablo iki boyuttan oluşmaktadır. Bir boyut yetenek ,diğeri ise akademil başarı boyutudur. Her iki boyut eşit dereceleme veya puanlama ünitelerine ayrılır ve eşit puan veya derecelemeler her iki boyutta işaretlenir. Şekil 4'te veriler örneği incelersek öğrenci A ve B, yetenekleri düzeyinde başarı gösteren iki öğrenci, öğrenci C ve D ise yeteneklerinin üstünde yüksek başarı sağlayan iki öğrenci, E ve F ise yetenekleri düzeyinden düşük düzeyde akademik başarı gösteren öğrenciler olmaktadır.

Yetenek-Akademik Başarı Karşılaştırması yöntem ve aracının Rehberlik etkinliklerinde kullanılmasına ilişkin açıklamalarda bulunan Tan (1962) ile Kepçeoğlu (1973) bu aracın okullarda yıllık Rehberlik programlarında yer almasını önermektedirler. Bu araçlarla yapılacak çalışmadan sonra, okulda öğretim programı, öğretim yöntemleri, değerlendirme gibi konularda başarıyı etkileyen nedenler ve öğrencilerin akademik sorunlarına eğilme olanağı ve ipuçları elde edilebilir. Bu yöntem ve aracın kullanılmasına ilişkin ülkemizde yapılan bir araştırmanın raporunu incelemek (Kepçeoğlu, 1973) yararlı olur.



Şekil: 4 Yetenek-Akademik Başarı Karşılaştırma Tablosu

I. Toplu Dosya

Okullarda öğrenciye ilişkin toplanılan anlamlı, geçerli, güvenilir, önemli ve kullanılabilir özelliği olan bilgilerin sistematik ve özet olarak kayıt edilip saklandığı dosyaya Toplu Dosya denilmektedir. Bu dosyanın öğrenci Sicil Dosyası olarak da anıldığına rastlamaktayız. Toplu Dosya bir çok durumda hem yönetim hem de Rehberlik amaçlarıyla kullanılmak üzere hazırlanır. (Mathewson, 1962). Genel olarak, eğitim sisteminde, Toplu Dosya ilk okuldan orta öğretim sonuna kadar geçen öğretim yaşamında ve yıllarında tutulan resim kayıtların toplandığı bir dosya olarak, öğrencinin okulla ilgili tüm ilişkilerini içerir. Bu dosyaya "Ruhsal Dosya" denildiğinde de rastlanılmaktadır.

Tan (1969), Toplu Dosya'yı Rehberliğin Bireyi Tanıma Servisi içinde ele almakta ve ayrıca Rehberlik Teknikleri kısmında incelememektedir. Toplu Dos-

yanın merkezi eğitim sistemi içinde örgütlenmiş okullarda standart olması gerekli olduğundan, bu dosyanın hem yönetsel hem de Rehberlik Programındaki işlevlerini kapsaması sağlanabilir. Bu sağlanmadığı takdirde, okullarda yönetim için geliştirilen ve bir ölçüde öğrencinin sicil dosyası olan Toplu Dosya'nın yanı sıra Rehberlik Programları için ayrı bir öğrenci Toplu Dosyası geliştirmek gerekebilir. Böyle bir durum söz konusu olduğunda Karton Dosya tipi bir Toplu Dosya geliştirilip kullanılabilir. Bu tip dosya Tan (1969) tarafından bir örneği verilerek açıklanmaktadır.

Toplu Dosya'nın öğrenci ile ilgili tüm bilgileri kapsaması önerilmektedir. Ancak bu konuda üzerinde durulması gereken hususlar: Toplu Dosya'ya girecek bilgilerin, bireye ait bilgiler olması, gerçek ve doğru olması, kullanılabilecek bilgiler olması, bireyi yargılamaktan çok tanımak ve değerlendirmek için kullanılması olmaktadır. Demokratik ve özgürlükçü yaşamı ve yönetim biçimini benimsemiş toplumlarda bireylere ilişkin olarak eğitim sistemi boyunca tutulan bir "dosya" ve bunun kullanılmasına, toplumsal sorun boyutuna varan eleştiriler olmaktadır. Örneğin 1977 yılında Fransa'da Milli Eğitim Bakanlığınca tüm okullarda, okula başlanılan ilk yıldan başlayarak her öğrenci için tutulması planlanan ve uygulamaya konulan "Akademik Dosya" bir çok ilgi gruplarınca, anababalarca ve profesyonel derneklerce karşı çıkılarak eleştirilmiş ve böyle bir uygulamanın doğal hakları zedeliyeceği, bireyin özgürlüğünü etkileyeceği, Devletin, kurumların bireyi bu "dosya" ile etkileyip yöneltebileceği, kontrol edebileceği gibi savlar ileri sürülmüştür. "Akademik Dosya" yı yalnızca eğitsel uygulamalar ve bir ölçüde Rehberlik amacı ile kullanmak üzere geliştirildiğini belirten Fransa Milli Eğitim Bakanlığı ilgililerinin bu uygulamayı savunmada epey güçlük çektikleri gözlenmiştir. Bu bakımdan Toplu Dosya konusu Rehberlik programında mutlaka okulun eğitim politikası çerçevesinde ele alınmak ve kullanılmak durumundadır.

k. Soru Listeleri-Anketler

Bireyi tanıma, değerlendirme yöntemi çerçevesinde bilgi toplamada kullanılan araçlardan birisi de Soru Listeleri, Anketlerdir. Soru Listeleri aracını kullanmaktan amaç, öğrencilerin kimliklerine, aile ve ev durumuna, sağlık durumuna, geleceğe ilişkin planlarına, genel ve özel ilgilerine, okuldaki eğitsel ve öğrenme durumlarına ilişkin ve öğrenciyi tanımada yararlı olacak bilgileri sistematik olarak toplamaktır. Tan (1969), Soru Listelerinin Rehberlik programlarında bir teknik olarak kullanılmasında bazı önerilerde bulunmaktadır. Özsoy (1970), ise eğitimde öğrencileri tanıma teknikleri arasında açıkladığı Anket aracının zaman kazanmak ve ekonomik bilgi toplamak konularında yöneticiler ve öğretmenlerce kullanıldığını belirterek örnekler vermektedir.

e. Testler

Bireyi tanıma konusunda kullanılan yöntem ve araçlar için yukarda yapılan açıklamalar psikolojik testler dışındaki yöntem ve araçları kapsamaktadır. Özellikle çağımızda eğitim ortamında ve kurumlarında bireyi tanıma konusunda akla ilk gelen yöntem ve araç psikolojik testler olmaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin programlanmasında ve gerçekleştirilmesinde de Psiko-

lojik Ölçme Araçları-psikolojik testler en yaygın biçimde kullanılan yöntem ve araçları oluşturmaktadır. Okullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerine, salt psikolojik testleri uygulama ve yorumlama etkinlikleri olarak bakanların ve böyle değerlendirenlerin sayısı pek küçük değildir.

Çok amaçlı ve kapsamlı olarak bireylerin yeteneklerini sistematik olarak ölçmek, yükseköğretime ve belli boyutlarda ortaöğretime giriş ve kayıtta sunu-istek arasındaki dengesizlik ve seçme zorunluluğunun ortaya koyduğu ölçme ve değerlendirme zorunluluğu, kritik meslek alanlarında ulusal gereklere bağlı yetişmiş insan gücü potansiyelini belirleme ve seçme konusu, anababaların çocukları için uygun ve iyi program ve okul seçme ve yönlendirme istekleri, okullarda psikolojik testlerin uygulanmasının yayılmasını ve artmasını etkilemektedir. Eğitim sisteminde önemi ve yeri gittikçe artan ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde büyük bir etkisi olan Psikolojik Ölçme yöntem ve araçlarını ayrı bir bölümde işlemek yararlı bulunduğundan burada ayrıntılı açıklamalar yapılmamaktadır.

(2) Rehberlikte Uyum Süreci Yöntemleri ve Araçlar

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin uyum süreci ve alanı, Psikolojik danışma sürecinin alanının ve araçlarının bütününü kapsamaktadır (McDaniel, 1956, Mathewson, 1962, Lewis, 1970). Bu bakımdan Uyum Süreci ve Alanında yöntem ve araçların Psikolojik Danışma kuramları ve uygulamalarıyla yakın bağlantısı vardır. Uyum Süreci ve Alanında kullanılan Psikolojik Danışmanın özelliklerini içeren yöntem ve araçların genel olarak bireyi tanıma aşamasından sonra bireyi bireye tanıtma veya bireye uygun sağaltım (terapötik) işlemlerini uygulama olarak özetlenmesi olasıdır.

Bununla beraber Rehberlik programlarında Uyum Süreci ve Alanında kullanılmakta olan bazı yöntem ve araçlar bulunmakta ve bunlar Rehberlik programlarını yürüten ekip elemanlarınca uygulanabilmektedir. Bu yöntem ve araçların bir kısmı bireyi tanıma, değerlendirme süreç ve alanında sayılan yöntem ve araçlara benzer özellikler taşımaktadır. Çünkü uyum sürecinde de bireyi tanıma işlemleri sürdürülmek durumundadır. Uyum süreci içinde bireyi tanımak ve onu kendisine tanıtmak önemli bir işlem olmaktadır. Bu konuda belli başlı yöntem ve araçlar şunlardır:

a. Davranışı Gözleme ve Değerlendirme

Gözlem, psikoloji biliminin temel yöntemlerinden biri olup, buna ilişkin birçok araç geliştirilmiş ve gözlem yönteminin esası, aşamaları belirlenmiş ve açıklanarak tartışılmıştır. Özet olarak gözlem, birey veya bireylerin belli bir zaman içinde belli kişilerce, belli bir süre, anlamlı ve tipik davranışlarının belli esaslar içinde duyu organlarıyla izlenmesi ve izlenimlerin kayıt edilmesi işlemlerinden oluşmaktadır. Gözlem, bireyi belirli bir kabul ve çerçeve içinde tanımayı kapsamaktadır. Bir önceki kısımda tartışılan değerlendirme yöntem ve araçlarında da gözlem yöntemini ve araçlarının yer aldığını görmekteyiz.

Mathewson (1962) ve Tyler (1960) birçok durumda tanılamaya yönelik yöntem ve araçların uyum vak'alarında da kullanıldığına dikkati çekerek, psikolojik bilgi ve anlayışı kazanmış olan öğretmenlerin dikkatli sınıf gözemleriyle, davranışların nedenlerine ilişkin değerlendirmeler yapabileceklerine değinmektedirler. Temelde bu tür değerlendirmelerde dikkatli olmak, sağaltım özelliği taşıyabilecek durumlardan kaçınmak ve yapılan gözlem sonucu değerlendirmelerin geçici özelliğini vurgulamak gerekmektedir.

Gözlem yöntemi ve aracı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde çok ve yaygın olarak kullanılan bir özellik taşımaktadır. Gözlem, insan ilişkilerinde, toplumsal yaşamda, eğitim ve öğretim durumlarında bir davranış kalıbı olarak da dikkatimizi çekmektedir. Birey uyarıcılara tepkilerde bulunurken gözlemler yapma durumundadır. Gözlem, bireyin öğrenme ile kazandığı ve geliştirdiği bir davranıştır. Bu davranışı bilimsel bir yönteme dönüştürmek ve bir araç olarak kullanmak sistematik bir öğrenmeyi ve beceri kazanmayı gerekli kılar. Gözlem yönteminde gözlenecek tipik davranış kavramı bu yöntemin can alıcı noktalarını oluşturur. Tipik davranış nedir? Bu konuda birçok açıklama yapılmakta olup; en çok tekrarlanan davranıştır, en belirgin davranıştır, beceriye dayalı yapılan davranıştır, bireyi diğerlerinden ayıran davranıştır gibi tanımlara rastlamaktayız. Cronbach'ın (1965) bu konudaki açıklaması, gözlem, yöntem ve aracının psikolojik ölçmedeki yeri çerçevesinde, en anlamlı açıklama olmaktadır. Bu açıklamada "tipik" davranış bir çok küçük davranışlardan oluşan ve bireye özgü bir nitelik özelliğini kazanan ortalama davranış kümesidir. Bireyin tipik davranışı, bireyin davranışlarına ait kestirmeler, yordamlamalar yapmaya temel dayanak olabilmektedir. Gözlem, bireyin tipik davranışlarına yönelik olma durumundadır.

Gözlem yöntem ve aracının diğer önemli bir yönü, sistematik olarak gözlemin yapılması ve bilgilerin, izlenimlerin kayıt edilmesi konusudur. Gözlem bir amaca bağlı olarak yapıldığına göre, bu amaca yönelik olarak kayıtların tutulması gereklidir. Yargılama, cezalandırma, ihbar etme vb. amaçlarla yapılan gözlemler, tartışmakta olduğumuz yöntem ve aracın dışında kalan hususlardır. Gözlem planlı yapılma durumunda olup, gözlenen bireyin, doğal davranışlarını etkilemek ve onu olağanın dışında davranmaya itmemek için, onun bilgisi dışında, gözlem gözlenene hissettirilmeden yapılır.

b. Vak'a Konferansları

İyi yapılandırılmış ve uygulanmış Vak'a Konferansları, uzun zamandan beri kanıtlandığı gibi, Rehberlik Uyum Süreç ve Alanında en iyi ve en etkili bir Rehberlik yöntem ve aracıdır (Mathewson, 1962). Vak'a Konferansları, birçok durumun gözlem sonuçlarına ve birçok profesyonel kaynaklara-öğretmen, yönetici, hekim, psikolog ve Rehberlik uzmanı-dayalı bilgi ve verilerin, görüş ve kanıların biraraya getirilmesini sağlamaktadır. Bununla beraber, çok zaman alması bakımından Vak'a Konferansları çok önemli, çok zor aşırı özellik taşıyan sorunlar için kullanılmaktadır. Okullarda ekip çalışması ile yürütülmekte olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarında Vak'a Konferanslarını belli sürelerle ve bir plan dahilinde sürekli kullanmak olasıdır.

Vak'a Konferansları, tıp uygulamalarında çok sık kullanılan bir yöntem olup, vak'a incelemesinde izlenen yöntemle birden fazla uzmanın vak'ayı incelemesi özelliğini taşır. Bu bir bakıma Vak'a konsültasyonu olmaktadır. Vak'a Konferansı yöntem ve aracını mutlaka kişilik bozukluklarına ilişkin sorunlar için değil, örneğin eğitsel uyum, duruma alıştırma ve yönlendirme konularında çıkan sorunlar için de kullanmak yararlı olur. Bir diğer deyişle, yalnız sağaltımı içeren bir kullanım değil, bilgi aktarmayı, gerekli programları ve planları geliştirmeyi içeren konularda ve yönlendirme etkinliklerinde de kullanmayı sağlamak gerekir.

c. Görüşme (Mülakat)

Görüşme yöntem ve aracı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin tüm süreç ve alanları ile ilgilidir. Bununla beraber kitaplarda ve araştırma raporlarında görüşme yöntemi ve aracı Psikolojik Danışma, Psikiyatri ve Psikoterapi (Psikolojik sağaltım) alanlarında derinliğine ele alınarak açıklanmakta ve tartışılmaktadır (Lewis, 1970, Öztürk, 1981). Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin kapsamı ve uygulamaları yayıldıkça Psikolojik Danışma ve Görüşme, akademik uyum, kişisel uyum ve sosyal ilişkilerde sorunlar konularında etkili bir biçimde kullanılmaktadır.

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarında kullanılan görüşme yöntem ve aracı, diğer kullanılış amaçlarına ve yerlerine oranla, kısa süreli olma durumundadır. Bununla beraber görüşme yöntem ve aracı rastgele yapılan bir konuşmadan, toplumsal bir görüşmeden farklı olup, kendine özgü ilkeleri, aşamaları bulunmaktadır. Görüşme yöntem ve aracını bireyi tanıma konusunda bilgi toplama amacıyla kullanmak söz konusu olduğu gibi bilgi aktarmak, örneğin test sonuçlarını aktarmak, yorumlamak için de etkili bir biçimde kullanmak söz konusudur.

Görüşme yöntem ve aracına ilişkin ayrıntılı açıklama ve bilgilerin, Psikolojik Danışma yaklaşım ve kavramının işleneceği bölümde verilmesi uygun bulunmuştur.

d. Oyun, Spor Sağaltımı

Özellikle çocukluk döneminin önemli özelliklerinden birisi olan oyun ve oyun çağı konuları, davranışların öğrenilmesinde, geliştirilmesinde, özgür olarak ifade yeteneklerinin gelişmesinde eğitim, öğretim ve gelişime ilişkin açıklamalarda büyük bir yer almaktadır.

Oyun, çocuğun içsel dürtü ve güdülerinin en anlamlı bir biçimde doyurulmasına olanak sağlayan etkinliklerden oluşmaktadır. Oyun ortamı çocuğun isteklerini, özlemlerini, yılgılarını açığa çıkarmada doğal bir ortam olmaktadır. Çocuğun uyum sorunlarına ilişkin olarak, çocuğu oyun ortamında gözleyerek bilgi toplamak, tanılama yapmak olanağı vardır. Çocuğun oyun içinde duygularını, düşüncelerini saldırganlık eğilimlerini yansıtması toplumsal ilişkiler ve etkinliklerine ilişkin davranışlarını ortaya koyması söz konusudur.

Çocuğun gelişiminde ve yaşamında önemli olan oyun davranışını yalnız bilgi toplamak için değil aynı zamanda sorunları çözmede uyum sağlayıcı davranışları geliştirme işleminde de kullanmaktayız. Oyun odaları ve oyun sağaltımı uygulamaları okullarda olmasa bile, diğer toplumsal kurumlarda yaygınlaşmaktadır.

Okullarda çocuğun serbest bir ortamda ve atmosferde oyun oynaması yaş ilerledikçe spor etkinliklerinde ve diğer kol çalışmalarında görülebilmektedir. Örneğin Okul Spor Yurtları, Spor Klüpleri ve Folklor ve Ulusal Dans ve Oyun klüpleri gibi. Özellikle oyun çağının içinde kabul edilen ilkokuldan sonraki gelişim döneminde oyun yapılandırılmış, standantlara bağlanmış etkinliklere dönüşünce, spor etkinlikleri bireylerin uyum sorunlarını ve güçlüklerini ele almada ve çözümde yararlı olmaktadır. Genel olarak ortaöğretim aşamasındaki öğrencilerin, çocukluk dönemi ile gençlik dönemi arasında, gençlik dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında birçok psikolojik sorunla karşılaştıkları gelişim ödevlerini yerine getirmekte güçlük çektikleri gözlenmektedir. Örneğin 15 yaşın belli başlı özellikleri olan, giderek özleşen benlik algısı ve bilgisi, bağımsızlık isteği, genişleyen toplumsal çevresine uyum ve akran gruplarına bağlılık, bu yaştaki öğrencilerin davranışlarını büyük ölçüde etkilemekte ve sorunlar yaratmaktadır. Tipik olarak evden uzaklaşma ve eve yabanlaşma davranışları "kimlik bunalımı" diye isimlendirilen bir durumu belirlemektedir. Buna 15-16 yaş çöküntüsü de denilmektedir. Spor etkinliklerinin, düzenlemelerinin ve spordaki gayretlerin bu kimlik bunalımını atlatmalarında, çöküntüden kurtularak, gelişim özellikleri düzeyinde bireylerin uyum sağlamalarında etkili olduğunu görmekteyiz. Bu dönemde spor bir önceki gelişim döneminde oyunun işlevini yüklenebilmektedir. Ancak, toplumda birçok aşırı davranışlara olanak veren aşırı özlemleri hemen gerçekleştirebilen yapay farklılaşmalara ve aşamalara yol açabilen spor etkinliklerini ve spor yıldızı, spor kahramanı olma ve sağlıksız toplumsal değişme durumlarını çok dikkatli olarak hesaba katmak gereklidir. Okuldaki spor etkinliklerini Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleriyle bağdaştırmak olumlu sonuçlar verebilmektedir.

e) Grup Sağaltımı (Grup Psikoterapi)

Uyum Süreci ve Alanında çok yaygın olarak kullanılan bir yöntem ve araç da Grup Sağaltımı veya Grup Yöntemidir. Grup özellikle okullarda, bireylerin birlikte yaşama ve gelişmelerinde doğal bir ortam olmaktadır. Grup, gelişim, etkileşim, uyum, uyumsuzluk, başarı kazanma gibi davranışların oluşmasında en büyük etmen olmaktadır. Bu bakımdan Grup Yöntemi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin tüm boyutlarında kullanılabilecek bir özellik taşımaktadır. Birçok kuram tarafından grup, bireyin sorunlarını çözmesinde, gelişimini uyum içinde sürdürmesinde, benlik durum ilişkilerini dengelemesinde, yeniden eğitilmesinde bir sağaltım olarak kullanılmaktadır. (Mathewson, 1962, Tan 1969, Lewis, 1970). Grup Rehberliği ve Grupta Psikolojik Danışma konuları ayrı bir bölüm olarak ele alınacağından burada yalnızca bu yönteme uyum sürecinde kullanılan bir yöntem olarak değinmekle yetinmekteyiz.

f. Sosyometri ve Kimdir Bu?

Bireyi tanıma işlemlerinde de kullanılmakla beraber Sosyometri ve Kimdir Bu? diye adlandırılan bu yöntem ve araçlara Uyum Süreç ve Alanı içinde kısaca değinerek bu araçları tanıtmak yararlı olacaktır. Sosyometri, bireylerin grup içinde birbirleriyle olan toplumsal uzaklık ve yakınlıklarını belirlemeye çalışan, grubun toplumsal oluşum dokusunu belirten bir yöntem ve araçtır. Bazen bu yöntemi grubun toplumsal uyumunu belirleyen yöntem olarak açıklayanlar, tartışanlar ve kullananlar olmakla beraber, grubun uyumu dinamik bir özellik taşıdığından ve değişip, gelişebileceğinden bunu belli bir zamanda sosyometriyle ortaya koymak olası değildir.

Sosyometri, sınıfta öğrencilerin oturuş düzenini sağlamak, öğrencileri sınıflara ayırmak, programlara yerleştimek, liderleri ayırmak, sınıftaki gruplaşmaları, klikleri belirlemek gibi yönetimsel ve eğitsel amaçlarla okullarda sık sık kullanılmaktadır. Grupta bireyler arası etkileşim ağını ve dinamizmini bilerek birey veya bireylerin uyum sorunlarına yardımcı olmada sosyometri yöntemi diğer yöntem ve araçlarla sağlanamayan bilgileri belli ölçüde sağlamakta ve olanaklar vermektedir. Sosyometri yöntem ve aracını kullanmakta genellikle öğrencilere bir durum verilmekte ve bu durum için grup bireylerini belirlemeleri istenilmektedir. Bu bakımdan Sosyometri aracının ortaya koyduğu bilgiler bireyler arası toplumsal uzaklık ve grubun toplumsal yapısı, yalnız verilen durumlar için geçerli olup verilen yeni durumlara göre sonuçlar değişebilmektedir. "Okul kapanış eğlencesinde kiminle yan yana oturmak isterdin?" "..... adlı sinema filmini kiminle beraber seyretmek istersin?" "Kiminle beraber ..... dersini çalışmak isterdin?" gibi durumlara ve sorulara verilecek yanıtlar ve bireylerin seçimleri değişebilecektir.

Bireyin grup içindeki toplumsal yaşamını, grup dinamiği çerçevesinde ve belirli durumlarda ortaya koyan bu yöntemin ve aracın kullanılması sanıldığı gibi kolay bir iş değildir. Grupta çözülmeyi, psikolojik tepkileri doğurmaya yol açabilecek uygulamalar olabileceği gibi teknik ve yöntemsel sorunlar da önemli olabilir. Bu yöntem için Çağlar (1962) ile Tan'ın (1969) açıklamaları uygulamada yararlar sağlayabilir.

Sosyometri yöntemi ile ilişkili ve belli ölçüde benzer olan bir yöntem ve araç da **Kimdir Bu?** Bil Bakalım Kim? diye isimlendirilen yöntem ve araçtır. Bu yöntem bireyin grup içindeki yerini belirlemeğe, gruptaki uyumu hakkında bilgi edinmeye yarayan bir yöntemdir. Bireyin gruptaki diğer bireyler tarafından, grup ortamı içinde, nasıl görülmekte ve algılanmakta olduğunu belirlemede kullanılır.

Birçok davranışı betimleyen cümlelerden oluşan bir liste öğrencilere verilerek, betimlenen her davranışın karşısına bu grupta, sınıfta buna uyan arkadaşının veya arkadaşlarının isimlerinin yazılması istenilir. Örneğin;

- Yardımı çok seven kimdir?
- Her zaman temiz ve düzenli olan kimdir?
- Çok konuşmaktan hoşlanan kimdir?
- Arkadaş edinmeyi çok seven kimdir?
- Hiç arkadaşı olmayan kimdir, kimlerdir?

gibi olumlu veya olumsuz davranış özelliklerini içeren sorularla bunlara cevap olarak belirtilecek isimler, grupta sevilenleri, liderleri belirlemeye yarayacaktır. Bu yöntem Rehberlikte ekip çalışmalarında Rehberlik uzmanının yönetiminde öğretmenler veya sınıf öğretmenlerince etkili bir biçimde kullanılabilir. Bu yöntem ve araç da dikkatsiz ve amacı dışında kullanıldığında sınıfta, grupta huzursuzluğa, güvensizliğe ve duygusal sorunlara ve grup etkileşiminde olumsuz çözümlenmelere yol açabilir. Bir diğer deyişle, uyum sağlama konusunda kullanılması gereken bir yöntem ve araç, yanlış ve kötü uygulamadan dolayı uyumsuzluk kaynağı olabilir.

g. Psikodrama ve Rol Oynama

Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin Uyum Süreç ve Alanında kullanılabilecek bir yöntem ve araç olarak önerilen (Tan, 1969), Psikodrama esasında Psikiyatri uygulamalarında kullanılan bir yöntem ve araçtır. Bireyin, içrel yaşamını sahnede temsil-oyun ortamında dile getirmesi, yansıtması ve yaşamasına, genel olarak psikodrama yöntemi denilmektedir. İçrel dürtü ve enerjinin boşalması, gereksinmelerin doyurulması konularında dans, müzik, resim ve dramatik etkinliklerin sağaltıcı özellikleri olduğu tarih boyunca bilinmekte ve kullanılagelmektedir. Psikozlarda psikodramanın daha yaygın olarak kullanılması söz konusudur.

Psikodramada belli bir ortamda ve atmosferde belli diğer bireylerin yardımlarıyla ve oluşturulan temsil etkileşimiyle ve iletişimiyle bireyin sorununu oynaması, yansıtması sağlanmaktadır. Moreno'nun 1921'de Freud'ün psikoanalitik yaklaşımına, girişimine bir tepki olarak başlattığı çalışmalardan ortaya çıkan "Kendiliğinden (Spontaneity) Tiyatrosu" Psikodramanın başlangıcı olarak kabul edilir (Sundberg, 1962). Psikodrama, seyirci önünde ve bir sahnede oynanmakta, başrollerde sorunlu kişi (hasta) ve terapist (sağaltıcı) bulunmakta ve diğer roller asistanlar veya diğer hastalarca oynanmaktadır. Sorunlu kişinin geçici benliği, egosu bireyin çatışmalarını ve sorunlarını ortaya çıkarmaya yardım eder ve buna yönelik hareketleri destekler. Oyun anında terapist, katarsisi (boşalımı) sağlayacak işlemleri yaparak bireyin sorunundan kurtulmasına yardımcı olur. Genel amaç, yaratıcı ve kendiliğinden davranan (spontan) birey yaratmak olmaktadır.

Görüldüğü gibi psikoterapi uygulamalarında kullanılmak üzere geliştirilmiş olan Psikodrama okul Rehberlik Programında kullanılması güç bir özellik

taşımaktadır. Bunun yerine Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarında Rol Oynama (role-playing) yöntem ve aracı daha etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Bu yöntemde bireyler, bir olaydaki çeşitli tipleri, karakterleri oynamaktadırlar. Oynanan tipin bireyin sorunu ile ilgisinin bulunması gerekmez. Özellikle Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında bu yöntemin çok sık kullanılması olasıdır. Örneğin annesi veya babası ile belli konuda, gezmeye gitme, sinemaya gitme vb., anlaşmazlığı olan bir öğrencinin bu sorunu diğer bireylerin de yardımı ile belli roller alarak, oynanabilir. Oyundan sonra tartışmalar ve yorumlar yapılarak olayın tüm boyutları irdelenebilir, sezinlenebilir ve bir ölçüde yaşanabilir.

Psikodrama ile Rol Oynama yöntemi ve aracının, özellikle grup ortamında iletişimi arttırmakta, birey-bireyler, birey-olay arası etkileşimi sağlamada, açıklığa kavuşturmakta etkili olduğu belirtilmektedir (Sundberg, 1962).

Bu yöntem ve araca benzer bir yöntem de Sosyodrama olup, zaman zaman Rehberlikte kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Tan, 1969). Psikodramaya benzeyen bu yöntemde bireyden çok grubun ortak sorunu odak noktasındadır. Ortak toplumsal soruna yönelik iletişim ve etkileşim ortamında bireylerin belli tiplere ilişkin roller oynaması beklenir. Oyundan sonra tartışmalar yapılır, görüşler belirlenir. Bu özelliği ile Sosyodrama, yani bireyden çok gruba odaklanması, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde çok az ve belli sınırlar içinde kullanılabilir. Öğretim ve eğitim amacıyla sınıf ortamında öğretmenlerce kullanılabilir, bazı bilgi ve tutumların, becerilerin kazanılması için pratik yapma olanağı sağlayabilir.

h. Testler

Uyum Süreci ve Alanı içinde testler çok yaygın olarak kullanılırlar. Özellikle kişilik testleri, projektif testler sağaltıma ilişkin olarak yaygın bir biçimde kullanılmaktadırlar. Bu konu, ilgili bölümde ayrıca ele alınarak açıklanmaktadır.

ı. Diğer Yöntem ve Araçlar

Uyum Süreç ve Alanında yukarda sayılan yöntem ve araçların yanı sıra daha birçok yöntem ve aracın Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanıldığını görmekteyiz. Örneğin, bireyi tanıma ve değerlendirme sürecinde belirtilen Problem Tarama Listeleri, Görüşme Çözümlemeleri gibi yöntem ve araçlar Uyum için de kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra özellikle yönetim açısından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde öğrencileri Sınıflama ve Yerleştirme ile Özel Uzmanlık Bürolarına, Servislerine Havale yöntem ve araçları Uyum Süresi ve Alanı için kullanılan yöntem ve araçlar (Mathewson, 1962).

(3) Rehberlikte Duruma Alıştırma Süreci Yöntem ve Araçları

Buraya kadar açıklanan yöntem ve araçlara ek olarak Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin diğer ana sürecinde ve alanında kullanılan bazı yöntem ve araçlara özet olarak değinilecektir. Zira bu yöntemler yukarda açıklanan yöntemlerin birçoğu ile benzerlik göstermekte yahutta ayrıca diğer bölümlerde ayrıntılı olarak birçoğunun Duruma Alıştırma Süreci ve Alanı için de geçerli olduğunu belirttikten sonra bu alana özgü bazı yöntem ve araçları şöyle açıklayabiliriz:

a. Grup Rehberliği

Grup Rehberliği bir yöntem ve araç olarak kullanıldığında, temel amaç, sosyal değerler, mesleksel ve eğitsel olanaklar konularında bilgi sağlamak, bilgi aktarmaktır. Tüm öğrencilere, demokratik ortamda, eşit olarak görünümler ve olanaklar hakkında bilgi sağlamaktır. Bir ölçüde, girecekleri, hazırlandıkları yaşam durumuna alıştırmak, yönlendirmek amaçlanmaktadır. Rehberlik ve eğitim uygulamalarında duruma alıştırma, yerleştirme konularında ve genel olarak diğer konularda bilgi dağıtmanın, aktarmanın, yaymanın bireyler tarafından bilginin anlamlı bir biçimde sindirilmesi demek olmadığı görülünce Grup Rehberliği yöntemlerine gereksinme duyulduğu ve değişikliklerin yapıldığı gözlenmektedir (Mathewson, 1962).

Grup Rehberliği ayrıca bir bölüm olarak ele alınıp tartışıldığından bir yöntem olarak kullanılması konusunda bu özet açıklama yeterli bulunmuştur.

b. Benlik-Durum İlişkilerinde Arayışlar-Ziyaretler

Eğitimde, sınıf-içi öğretim biçimi uğraşının çok yoğun olması Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarında bireysel benlik-durumlar ilişkilerinde bireysel olanaklara ve bunların özgür biçimlerinin bireylerce bulunmasına gereken yeri vermemiştir. Bireyin benlik-durum ilişkilerinde kendine özgü özgür arayışlar içinde olması deneyimler geçirmesi durumlara alışmasını kolaylaştırmakta ve anlamlı kılmaktadır. Kendi Kendini Değerlendirme, Otobiyografi gibi yöntemlerin ve araçların grup etkinliklerinde kullanılması Benlik-Durum İlişkilerinde Arayışlara yönelik yöntemin yerini ve önemini vurgulamaktadır. Bu tür arayışlar yönlenme deneyimleri kazanmayı da sağlamaktadır.

Bireyin mesleksel eylemleri gözlemesi, meslek adamlarıyla konuşmalar ve görüşmeler, iş yerlerini ziyaret gibi etkinlikler Rehberlikteki duruma alıştırma ve yönlendirme sürecine büyük katkılarda bulunmaktadır. Bireyin benlik-durum algıları yalnızca sözel davranış ve araçlarla, sözcükler aracılığıyla yeterli bir biçimde desteklenip etkilenememektedir. Büyük bir olasılıkla bireyin benliğinin katılımını da kapsayan tüm deyimlerle benlik durum algıları olumlu bir biçimde olgunlaşır. Bu bakımdan Benlik-Durum İlişkileri Arayışları yönteminin uygulanmasına olanak sağlamak, iş yerlerine ve meslek etkinliklerine ziyaretler yapmak duruma alışmayı ve yönelmeyi kolaylaştıracaktır.

c. Öğretmenlerce Bireyleri Duruma Alıştırma

Özellikle ortaöğretimde birden fazla öğretmenin bulunması, öğrencilerin öğretmenlerce duruma-okula alıştırılması söz konusu olamamaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin, öğrencilerin konulara ilgilerini gözleme, önemli bilgileri Rehberlik uzmanına aktarma ve diğer sınıf-içi olanakları değerlendirme yollarını kullanarak öğrencileri okula ve durumlara alıştırma ve yönelmeleri konularında katkıları sağlanabilir.

d. Diğer Yöntemler

Duruma Alıştırma sürecinde okuldaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programının yığınsal (kümülatif) ve gelişimsel özellikleri birçok olanaklar sağlamaktadır. Özellikle bir sonraki okul veya programlar için karar verme aşamalarında, ortaokulu veya İlköğretim ikinci dönemini bitirirken, liseyi bitirirken, yığınsal Rehberlik programı kayıtları yararlar sağlamaktadır. Böyle bir program kayıtları bireylerin benlik kavramlarının ve benlik tanımlarının olgunlaşmasına sürekli bir ortam sağladıkları gibi yönetsel gereksinmeler için de bireyler hakkında bilgiler sağlamaktadır.

Yığınsal özellikli Rehberlik programı yanı sıra Duruma Alıştırma süresinde tüm okulu kapsayan Duruma Alıştırma işlemlerini de etkili bir biçimde kullanmak olasıdır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanınca başlatılmakla beraber Kütüphanede Başvuru Kitaplarını Kullanma, Okul Genel Toplantıları, Okul Tanışma Toplantıları, Meslek Konferansları gibi işlemler öğrencilerin okul ve gelecek durumlarına etkili yardımlarda bulunmaktadır.

(4) Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Gelişme Süreci Yöntem ve Araçları

Bu süreç ve alana özgü yöntem ve araçlar bir ölçüde çok sınırlı olup temelde Psikolojik Danışma ve Benlik geliştirme yöntemleri olarak belirlenebilmektedir. Benlik-durum ilişkilerinde algılamanın olgunlaşması ve bireysel yeterlilikler izlenerek ve gerekli olanaklar sağlanarak Rehberliğin gelişim süreci kapsanabilmektedir. Bir çok yöntem ve aracın kombinasyonunu programlayarak, bu süreç ve alanda da öğrencilere yardımlar sağlanabilir. Örneğin;

i) Duruma Alıştırma işlemleriyle okula ilk başlangıçta, öğrenciler kendi kendini değerlendirme eylemlerine yönlendirilebilir, geleceğe ilişkin koşullara alıştırılabilirler, akademik başarı, sosyal ilişkiler konularında bireysel değerlendirme ve Benlik-Durum İlişkilerinin önemi vurgulanabilir.

ii) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri yoluyla Benlik Durum İlişkilerinin önemi ve algılanması belirlenerek bireylerin kendilerine uygulamaları sağlanabilir. Gelişmeyi görmeleri sağlanabilir.

Gelişimsel Rehberliğin merkezinde bulunan üç, temel etken, yorumlama, değerlendirme ve biçimlendirme (yönlendirme) (Mathewson, 1962, Dinkmeyer, 1970) olmaktadır. Yorumlama, öğrenciye, bireye kişisel özelliklerini yorumla-

mayı; değerlendirme, bireyin eğitsel deneyimlerini kişisel araştırma, buluş deneyimlerini, kendi kendini değerlendirme deneyimlerini değerlendirmede yardımlar sağlamayı; biçimlendirme (yönlendirme) ise esnek ama bütünleşmiş benlik-durum görünümlerini ve şimdiki durumlarla, davranışsal ifadelere, geleceğe ilişkin hedefler, planlar ve kararlara ilişkin tutumları içeren benlik tanımlamalarını örüntülemeyi içermektedir. Mathewson (1962), bu yöntemdeki ana fikir ve yaklaşımla Psikolojik Danışma sürecini "özel bir eğitim formu" olarak değerlendirmekte ve ego işlevine odaklanan bu Psikolojik Danışmada danışmanın etkisi azaltılarak bireysel büyümeyi toplumca benimsenen yönde en üst düzeye çıkarma amaçlanmakta ve sağlanmaya çalışılmaktadır.

Gelişme Süreci yöntemi ve araçları olarak, özellikle eğitim uygulamalarında ve okullarda, öğretim programı uyarlamaları ile gelişme, öğretim programları deneyimleri ile Rehberlik ilişkileri ve yöresel olanakları müfredat olarak ele alma yöntem ve yaklaşımlarından söz edilebilir. Eğitimde, bireyin gelişmesini amaçlayan yönetim, öğretim ve Rehberlik ögelerinin bütünleşmesi sağlandığında, ögelerarası etkileşim sonucu, öğrencinin gelişmesinin sağlanması amacı çerçevesinde öğretim programlarında geliştirmelere, değiştirmelere yer vermek doğal bir sonuçtur. Örneğin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programındaki, mezunları izleme çalışmaları sonucu edinilen bilgiler öğretim programlarına getirilmesi gereken değişiklik boyutlarını belirleyebilir. Kuşkusuz, öğretim programlarının merkezden belirlendiği durumlarda, bu tür Rehberlik uygulamalarıyla elde edilen bilgilere dayalı müfredat programı uyarlama ve değiştirmelerini gerçekleştirme herhangi bir okul için olası değildir.

Rehberliğin gelişimsel özelliğindeki etkinlik ve programlar büyük ölçüde yöresel yardımları gerekli kılmaktadır. Okul-Aile Birliği vb. dernekler ile işbirliği yapılarak öğrencilerin benlik-durum ilişkilerinde olumlu gelişmeler sağlayacak deneyimler için olanakları değerlendirmek yararlı olur. İş yerlerini ziyaret gibi. Okul dışı çalışma olanakları sağlama gibi.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin alanları ve süreçleriyle yöntem ve araçlarını kapsayan bu açıklamaları, bireyi tanıma, bireyi kendisine tanıtma işlevi içinde bireyin bilinmesi, bilgi toplanması gereken yönlerine de özet olarak değinerek tamamlamak yararlı olacaktır. Bireyi, biyolojik (fizyolojik), psikolojik ve sosyolojik çevresi içinde ve bu boyutlarda toplanabilecek öznel ve nesnel bilgilerle tanıma olasıdır. Yukarıda açıklanan yöntemler ve araçlarla bireyin, öğrencinin sağlığı, yetiklik ve yetenekleri, (bireysel farklılıklar çerçevesinde) akademik ve diğer başarıları, toplumsal ilişkileri, ilgileri, kişilik özellikleri, benlik tasarım veya tasarımları, aile, yöre gibi çevresi, eğitsel ve mesleksel deneyim ve planları ve düşünceleri, istekleri hakkında bilgiler toplanmaktadır. Toplanan bu bilgileri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri programlarında eğitsel, mesleksel ve kişisel-toplumsal bilgiler olarak kategorileyerek kullanmak, bireye aktarmak, yorumlamak, yönlenmelere ve deneyimlere olanak sağlayacak biçimde kullanmak gelişime katkı getiren bir uygulamadır.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. CRONBACH, LEE, J., **Essentials of Psychological Testing,** Harper and Weatherhill, Tokyo, 1965.

2. ÇAĞLAR, DOĞAN, **Sosyometrik Metot,** Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1962.

3. DINKMEYER, DON., E. CALDWELL, **Developmental Counseling And Guidance: Comprehensive School Approach,** Mc Graw-Hill Book Com., New York, 1970.

4. İŞ VAKFI, **"Seçenekler" Programı Danışan Rehberi,** İş Vakfı, Ankara, 1988.

5. KEPÇEOĞLU, MUHARREM, **Okullarda Yetenek-Başarı Karşılaştırması,** Milli Eğitim Bakanlığı, Planlama ve Koordinasyon Dairesi Yayın No. 126, Ankara, 1973.

6. LEWIS, EDWIN, C., **The Psychology of Counseling,** Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1970.

7. MATHEWSON, ROBERT, H., **Guidance and Policy,** (Third Ed.) Harper and Row, New York, 1962.

8. McDANIEL, HENRY, B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1962.

9. ÖZTÜRK, ORHAN, M., (Yayın Sorumlusu), **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları,** Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını No.7, Ankara, 1981.

10. ÖZSOY, YAHYA, **Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri,** Temel Eğitim Kitapları, Öğretmen Serisi, Ankara, 1970.

11. SHERTZER, BRACE, ve S.C. STONE, **Fundementals of Guidance** (Second Ed.) Houghton Mifflin Com., Boston, 1971.

12. SUNDBERG, N.D. ve LEONA E. TYLER, **Clinical Psychology,** Appleton-Century Crofts, New York, 1962

13. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

14. TAN, HASAN, **Öğrenci İhtiyaçları Tarama Listesi ve Kullanılışı El Kitabı,** MEB, Eğitim Birimi Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1971.

15. TYLER, LEONA, E., "Controlling the Direction of Minimum Change Therapy," **Personnel and Guidance Journal,** February, 1960.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

ÇAĞLAR, DOĞAN, **Sosyometrik Metot,** Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1962.

Bu kitapçıkta Sosyometrik yaklaşım örnekleriyle ve kullanılış biçimleriyle açıklanmaktadır.

DÖKMEN, ÜSTÜN, **Sosyometri ve Psikodrama,** Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1995.

Bu kitapta Sosyometrinin kuramsal temelleri, sosyometride ölçme ve değerlendirme ele alınarak tartışılmakta, araştırmalar ve yeni yaklaşımlar hakkında bilgiler verilmektedir.

KEPÇEOĞLU, MUHARREM, **Okullarda Yetenek-Başarı Karşılaştırılması,** MEB, Planlama ve Koordinasyon Dairesi Yayını No. 126, Ankara, 1973.

Bu broşürde Yetenek-Başarı karşılaştırması yöntem ve aracı açıklanarak Ankara okullarında yapılmış olan bir araştırma sonuçları verilmektedir. Bu yöntem ve aracın Rehberlikte kullanılması konusu da ele alınmaktadır.

ÖZSOY, YAHYA, **Eğitimde Öğrencileri Tanıma Teknikleri,** Temel Eğitim Kitapları, Öğretmen Servisi, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1970

Rehberlikteki ekip çalışmasında görev alacakların kullanılabilecekleri yöntemleri ve araçları açıklayan bu kitapçıkta bir yöntem tanıtılmaktadır.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, 1969.

Bundan önceki bazı bölümler için önerilen bu yayının 10. Bölümü Rehberlik Tekniklerine ayrılmış olup birçok teknik açıklanmakta ve örnekleri verilmektedir.

9. REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMADA PSİKOLOJİK ÖLÇME ARAÇLARI TESTLER

Bundan önceki bölümlerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin anlamında ve bilimsel dayanaklarında bireysel ve bireyin içindeki psikolojik özellik farklarına değinmiş ve bireyi tanımanın bireyin psikolojik özellikleri (traits) çerçevesinde olabileceğini belirtmiştik. Birey hakkında "objektif" bilgiler, Psikolojik Ölçme Araçlarıyla toplanmaktadır. Psikolojik Ölçme Araçları, bireyin anlamlı bir biçimde değişik davranışlar ortaya koyduğu psikolojik özellik boyutlarında yapılan ölçmelerde kullanılmaktadırlar. Psikolojik Ölçme Araçları genelde "Psikolojik Testler" olarak anılırlar (Özoğlu, 1977, Savaşır, 1981).

Psikoloji biliminde yapılan çalışmalarda Psikolojik Ölçme Araçları, Psikolojik Testler büyük bir yer tutmaktadır. Psikolojik özellikleri ölçmek için "Ölçme araçları" geliştirmek psikologların ana uğraşlarından olagelmiştir (Lewis, 1970). Daha önce de değindiğimiz gibi Psikolojik Testleri geliştirme çalışmaları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin tarihsel gelişiminde büyük bir rol oynamıştır. Psikoloji ve test sözcükleri ve kavramları birbirleriyle beraber anılır olmuşlardır. Herhangi bir aydına "Psikolog" sözcüğü ile ilgili bir serbest çağrışım yapması söylendiğinde bir çok sözcük söylemeden önce "test veya testler" sözcüğünü söylemesinin olasılığı yüksektir (Sundberg, 1962). Kuşkusuz ülkemizde de test ve testlerin çok yaygın olarak kullanılmaya başlanmasından sonra toplumda test sözcüğüne tepki gösteren veya onu tanıyan bireylerin sayısı gittikçe artmaktadır. Okullara ve yükseköğretime giriş sınavlarında testlerin kullanılmaya başlanılmasından bu yana test sözcüğü günlük bir sözcük haline gelmiş, Psikolojik Ölçme Aracı olarak özellikleri ve anlamı geriye itilmiş görünmektedir. Testler, amaca hizmet eden Psikolojik Ölçme Araçları olmaları gerekirken başlı başına amaç haline getirilmişlerdir. Testler için eğitim-öğretim uygulamaları yayılmaya başlamıştır. Dershanelerde "Test öğretimi" uygulamaları başlatılmıştır.

Psikolojik Ölçme Araçları, testler, eğitim ve öğretim uygulamalarının dışında da çok yaygın bir biçimde kullanılmaktadırlar. Örneğin, endüstride, iş hayatında, yönetimde, orduda, eleman seçmede, eleman yetiştirmede ve karar-verme süreçlerinde Psikolojik Testler kullanılmaktadır (Sundberg, 1962). Sağlık hizmetlerinde özellikle, akıl sağlığının klinik hizmetlerinde kişilik testleri yaygın bir biçimde kullanılmaktadır (Brammer, 1960). Çağdaş toplumda bireylere ilişkin verilen bir çok kararda ve bireye götürülen bir çok yardımda Psikolojik Testler belirgin bir rol oynamaktadırlar. Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Da-

nışma Etkinlikleri programlarında da Psikolojik Testleri kullanmak çok yaygın olup, zaman zaman programın tamamının testlerin uygulanması ve ilgili işlemler olarak değerlendirildiğini görmekteyiz (Özoğlu, 1977). Bu genel girişten sonra Psikolojik Ölçme Araçlarının, testlerin neler olduklarına değinerek Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerindeki rolünü açıklayalım.

9.1 Psikolojik Ölçme Araçları-Testler

Bireyin veya bireylerin psikolojik özelliklerini (traits) ölçmeyi amaçlayan araçlara Psikolojik Ölçme Araçları demekteyiz. Psikolojik Ölçme Araçlarının Psikolojik Testler ve test dışı araçlar olarak iki ana grupta toplanması söz konusudur. Test dışı araçlara, yöntem kısmında değinilmiş idi. Psikolojik Ölçme Araçlarının Psikolojik Testler grubunda ise genellikle "objektif" ölçme araçlarını, kısaca, testleri görmekteyiz.

Test nedir? sorusuna verilecek cevaplar çok değişik özellikler gösterebilir. Psikolojide test kavramını açıklayanlar, davranışların ve onlardaki değişmenin sayısal değerlerle ifade edilmesini vurgularlar. Ölçme, varlıklara, özelliklere belli kurallara uyularak sayısal veya sembolik değerler verme olduğuna göre bu sayısal değer verme işi için kullanılan araçlardan biri de test olmaktadır. Psikolojik özellikleri ölçme ve onlara sayısal, sembolik değerler vermede kullanılan araçlar da Psikolojik Testler olmaktadır. Bu çerçevede test, Cronbach'ın belirlediği gibi (1960), iki veya daha fazla bireyin davranışlarını sistematik işlemlerle karşılaştırma olarak tanımlanabilir. Anastasi (1968) ise testi, davranış örneklerini ölçen standart ve objektif ölçme aracı olarak tanımlamaktadır. Kuşkusuz her iki tanım da genel tanımlar olmaktadır. Dikkati çeken nokta her iki tanımlamada da test, değerlendirme ile eş anlamlı olarak görülmektedir. Bu tanımların yanı sıra Psikolojik Testi, diğer yollarla ve araçlarla elde edemediğimiz bilgileri veren bir davranış örneği olarak tanımlamaya da rastlıyoruz (Lewis, 1970).

Teste ilişkin tanımlarda, testin bireylerin davranış örneklerine dayalı olarak bize sayısal değerler verdiğini, derecelemeler yapmamızı sağladığını ve bireylerin davranışlarını karşılaştırmaya yaradığını görmekteyiz. Bu konuda Savaşır, (1981, s. 117), "Kandaki şeker miktarı nasıl kandan bir parça alınarak ölçülerse, bir psikolog da bir çocuğun kelime hazinesini, bir sekreterin daktilo yazış hızını, bir pilotun göz-el koordinasyonunu, temsili kelime örnekleriyle, daktilo yazısıyla, motör testleriyle ölçer. Bir testin ölçülmek istenilen davranışı yeterli miktarda kapsayıp kapsamadığı örnekteki maddelerin sayısına ve niteliğine bağlıdır" diyerek Psikolojik Testi, davranış örneklerini ölçme konusu ve aracı olarak açıklamaktadır. Psikolojik Testlerin davranış örneklerine dayalı olarak sağladığı bilgilerin, yalnız bu örneklerdeki davranışı ölçmekle kalmayıp örneklerin temsil ettiği davranışın tümü hakkında bilgiler sağlaması gerekir. Psikolojik Testler soyut bir kavram olan "tipik davranışı" örnek davranış olarak ölçmeye çalışmaktadırlar (Cronbach, 1965). "Tipik Davranış" ise birçok davranışın, davranış parçasının kombinasyonu veya ortalaması olduğuna göre, Psikolojik Testlerle yapılan ölçme sonunda, bireyin davranışları hakkında kestirmeler, yordamalar "predictions" yapabilmemiz olasıdır.

Psikolojik Testlerin bireylerin davranışlarına ilişkin olarak sağladığı bilgilerin, amaca uygun olması ve kullanılabilirliği testlerin sağladıklarını anlamlı kılabilmektedir. Bir diğer deyişle, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde Psikolojik Testlerin sağladığı bilgi, birey veya bireyler için bir değer taşımalı, bu bilginin yorumlandığı biçim ve düzey bireye uygun olmalı ve bu bilgi gerçek olmalıdır. Bu bizi, psikolojik ölçmedeki temel teknik kavramları yani test sonuçlarının geçerliliği (validity), güvenirliliği (reliability) ve normu (norms) gibi özelliklerini incelemeye getirmektedir. Bu temel teknik kavramlara, Psikolojik Testlerin standardizasyonu, objektifliği, kullanılabilirliği (kullanışlılığı) gibi hususları da eklemek gereklidir. Psikolojik ölçmenin bu temel konularını ve niteliklerini burada ayrıntılarıyla incelemek, açıklamak ve tartışmak gerekli olmadığından bunlara özet olarak değinilecektir.

9.2. Psikolojik Testlerin Teknik Özellikleri

(1) Geçerlilik (Validitiy)

Test sonuçlarının ölçmek isteneni belirtmesine bir çok kaynakta testin geçerliliği terimi ile yer verilmektedir. Bu terim, testlerin sağladığı sonuçların kullanılma amaçları için geçerli olup olmadığını, geçerli oluş derecesini ve gerçekliğini belirtmektedir. Buna kısaca testin geçerliliği denilmektedir, ama kasıt aracın bir madde olarak geçerliliği değil aracın sağladığı ölçme ürünlerinin, sonuçların geçerliliğidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri çerçevesinde Lewis (1970) test puanının, danışan bireyin davranışı veya sorunu ile anlamlı bir ilişkisi olmasını, testin geçerliliği olarak belirtmektedir. Genelde, bir Psikolojik Testin ölçmeyi amaçladığı psikolojik özelliğini, davranıştaki değişmeyi ölçebilme derecesi o testin geçerliliği olarak kabul edilir. Psikolojik Testin sayısal değerlerle ölçtüğü davranış örneğinin, ölçülmek istenilen psikolojik özelliği temsil etme derecesi de o testin puanlarının geçerliliğini belirtmektedir. Bir test değişik geçerliliklere sahip olabilir, belli bir amaç için geçerli olabilir, ama başka bir amaç için geçersiz olabilir. Psikolojik Testlerin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmada kullanışları çerçevesinde üç çeşit geçerliliğini ele almaktayız:

(i) İçerik (Content) geçerliliği

Testin ölçmek istediği davranışın bütününü temsil etme derecesi, içerik geçerliliği olmaktadır. Özellikle başarı testlerinde büyük önem taşımaktadır.

(ii) Yapı (Construct) geçerliliği

Bu geçerlilik kavramsal bir özellik taşımaktadır. Testin yapımcısı, bir kuramsal kavram ile işe başlamakta, örneğin; "Ego güçlülüğü" "Kendini gerçekleştirme" gibi, ve bu kavramı ölçmek için bir test geliştirmektedir. Testini uygulamakta ve aldığı sonuçlar ile kuramsal kavram arasındaki ilişkiyi belirlyerek yapı geçerliliğini saptamaktadır. Testin geçerliliği bir kurama yahut denenceye bağlı olmaktadır. Bu çeşit geçerlilik daha çok kuramsal psikoloji çalışmalarında önemli olmakta ve araştırmalarda kullanılmaktadır. Kişilik testlerinde bu tip geçerlilik sağlanmaktadır.

(iii) **Ölçütle (Kriter) ilişkili geçerlilik**

Bu çeşit geçerliliğe Kestirme Geçerliliği (Predictive Validity) de denilmektedir. Bu çeşit geçerlilik özellikle Rehberlik ve Psikolojik Danışma programlarında söz konusu edilmektedir. Test ve sonuçları, gelecekteki durumlara ilişkin olarak bireye kendisini daha iyi görme, değerlendirme olanağı sağlarsa geçerli kabul edilir. Örneğin, üniversitelerdeki başarısı, bir işteki başarısı ve sağlayacağı doyum gibi gelecek durumlara ilişkin kestirmeler yapması beklenir. En geçerli test belli bir durumda bir birey için en doğru kestirmeyi yapabilen test olmaktadır.

Belli bir ölçüt ile test arasındaki ilişkinin belirlenmesi de bir geçerlilik olmaktadır. Genellikle bu ölçüt, başka bir test veya değerlendirme sonucu olmaktadır. Buna Halihazırdaki Geçerlilik (Concurrent Validity) denilmektedir. Kestirme geçerliliği ile halihazırdaki geçerlilik, test sonuçlarının başka bir ölçütle karşılaştırılması olup, karşılaştırmanın ve ölçütün zamanı bakımından farklılık olmaktadır.

Sayılan bu geçerlilik çeşitlerinden başka görünüş geçerliliği (Face Validity) gibi ilk bakışta yüzeysel olarak saptanan geçerlilikten de söz edilmektedir.

(2) Güvenirlilik (Reliability)

Birçok kaynakta bu teknik özellik "Güvenirlik" sözcüğü ile belirtilmektedir. Testin ortaya koyduğu sonuçların, değerlerin belli bir sürekliliğinin, aynı koşullarda yeniden elde edilebilirliğinin, hatalardan arındırılmış olmasının belirlenmesi için kullanılan bu kavrama "Güvenirlilik" demek daha anlamlı olmaktadır. Ölçme aracının iyi, hatasız ve sürekli olarak ölçmesi, bizim o aracın ölçme sonuçlarına güvenmemizi ve ona dayalı kararlar vermemizi sağlar.

Testin iyi, doğru yani en az hata ile ölçmesi, ölçme işlemlerinde elde edilen sonucun bireyin test aldığı zamandaki gerçek edim (performans) düzeyini temsil etmesi olmaktadır. Herhangi bir Psikolojik Testin sağladığı puanın kesin ve yüzde yüz "gerçek" "doğru" olmasını beklememekteyiz. Zira bireyden gelen, araçtan gelen nedenlerden dolayı test sonuçlarında "hata payı" bulunacaktır. Bu hata payına ölçmenin kuramsal olarak tüm olasılıklarını dikkate alarak "Ölçmenin hatası" veya "Ölçmenin standart hatası" denilmektedir. Bir testin güvenirliliği-tutarlılığı konusu genellikle bu testin büyük bir gruba uygulanarak, tek, çift maddeleri esas alınarak ikiye ayrılması ve bu iki yarım testin puanları arasındaki korelasyonu hesaplanarak saptanır. Bu korelasyon değerinin yüksek olması güvenirliliği belirler. Bir Psikolojik Testin geçerliliğinin olabilmesi için güvenirliliğinin bulunması gerekir. Güvenirliliği yüksek testten elde edilen puanlarda ölçmenin standart hatası küçük olacaktır. Örneğin bir zekâ testinde bir bireyin puanı Zekâ Bölümü olarak 115 ise, bunu bir nokta olarak düşünmeyip belli bir puan dizisi aralığında dağılmakta olan puanların örneği olarak düşünmeliyiz. Bu testin yaptığı ölçmedeki standart hataya göre belki de bireyin "gerçek" Zeka Bölümü puanı, testin yüksek derecede güvenilir olduğunu düşünerek, 110 ile 120 arasında bir yerlerde olacaktır. Güvenilirliği düşük olan testlerde "gerçek" puanın bulunacağı puanların dizi aralığı büyük olmaktadır.

Güvenirliliğin diğer bir yönü testin ölçtüğünün sürekliliği olmaktadır. Psikolojik Test, yaptığı ölçmeyi sürekli olarak yapmakta mıdır? yoksa her uygulanmasında farklı sonuçlar mı vermektedir? Psikolojik Testlerin bireyin gelecekteki davranışlarını kestirmede kullanacak isek, test sonuçlarının belli ölçüde sürekli olmasını isteriz. Bunu bize testin güvenirliliği belirlemektedir. Kuşkusuz bu, sürekli olma özelliği, ölçülen psikolojik özelliğe göre farklılıklar gösterecektir. Örneğin, zamanla çok az değiştiği kabul edilen yetiklik, yetenek gibi psikolojik özellikler yanında ilgi psikolojik özelliği zamanla değişebilmektedir. Psikolojik testlerin güvenirlilikleri, süreklilik yönünden, aynı testin aynı gruba farklı zaman aralığı ile iki kez uygulanarak, elde edilen puanlar arasında korelasyon hesaplanarak belirlenir.

Psikolojik Testlerin güvenirlikleri konusunda yapılan açıklamalarda rastladığımız diğer bir kavram genellenebilirlik kavramıdır. Cronbach, testin güvenilir oluşunu, o testten elde edilen puanların testin ölçtüğü Psikolojik özellik için genellenebilmesi olarak değerlendirmeyi önermektedir (Cronbach, 1960). Genellenebilme, ölçülen psikolojik özellik, bireyin içinde bulunduğu konumlar düzeyinde yorumlanabilmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri açısından Psikolojik Testlerin güvenirlilikleri konusunda, bizi ilgilendiren bir diğer husus da, Psikolojik Testin uygulandığı koşulların ve test uyguladığımız bireyin teste karşı olan tutumunun o testin puanlarının güvenirliliğini etkileyeceğidir. Psikolojik Testin, yetişmemiş, yeterliliği olmayan birisi tarafından uygulanması testin uygulama standartdının izlenmemesi ve test uygulama koşullarının uygun olmaması sonuçların güvenirliliğini düşürecektir. Ayrıca testi uyguladığımız bireyin, testi cevaplama davranışında, "kasıtlı yanıltma" göstermesi de testin sonuçlarının güvenirliliğini düşürecektir.

Psikolojik Testlerin, özellikle kişiliği ölçmede kullanılanların, madde sayılarını arttırılarak güvenilirliklerinin yüksek olmasının sağlanması olasıdır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde güvenirliliği yüksek testler kullanma aranılan bir durumdur. Bununla beraber, test sonuçlarının bireyi güdülemesi ve bireyde kendini anlamayı ve araştırmayı sağlaması anlamlı olarak kabul edilmektedir (Lewis, 1960). Hiçbir Psikolojik Test kesin olarak yüzde yüz güvenilir olamayacağına göre bireyin kesin, "gerçek" puanı değil onun davranışının karşılığı olabilecek puanının, ölçmenin standart hatası ile belirlenen alt ve üst sınırları önemlidir.

(3) Normlar

Norm kavramı standardize edilmiş psikolojik testlerin puanlarıyla ilgili olmaktadır. Bir kez uygulanmış (Örneğin, ÖSYM testleri) testlerin normlarından söz etmek olası değildir. Bir Psikolojik Testin standardizasyonu, test kuramında ve test geliştirme işlemlerinde teknik ve karmaşık bir konudur. Geliştirilmiş olan bir Psikolojik Testin, amacı ve geliştirme planı çerçevesinde belli gruplara, belli koşullar ve belli yönergelerle uygulanarak ölçme sonuçlarının ve puanların standardizasyonuna çalışılmaktadır. Böylece Psikolojik Ölçme Aracının standardizasyonu çerçevesinde tanımlanmış gruplar için temsil edici puanlar, normlar geliştirilmektedir.

Psikolojik Testin bireye sağladığı puan tek başına hiç bir anlam ifade etmez. Ancak uygun bir değer veya grubun puanlarıyla karşılaştırılırsa bir anlam ifade eder. Bireyin durumuna uyan ve bireyin şimdiki veya gelecekte içinde olabileceği grubunun puanları genellikle o Psikolojik Ölçme Aracının "normu" olarak ele alınır.

Norm kavramı, Psikolojik Testten elde edilen puanların yorumlanmasında çok önemli bir kavramdır. Bu bakımdan, testlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanılmasındaki yerini açıklama amacıyla bazı ayrıntılara girilmesi yarar sağlayacaktır. Bireyin herhangi bir Psikolojik Testteki edimini, kazandıklarını, o testin yönergesine göre belirleyen sayısal değere "Ham puan" denilmektedir. Ham puan testin puanlama anahtarlarına göre elde edilen bir sayısal değer olup, tek başına fazla bir anlam taşımaz ve ölçtüğü psikolojik özellik hakkında bize fazla birşey söylemez. Ayrıca farklı testlerden elde edilen ham puanları bir birey için karşılaştırma olanağı yoktur. Bu bakımdan, psikolojik ölçme işlemlerinde, ham puanlardan yeni puanlar hesaplanır, üretilir ve bunlara "Hesaplanmış-Üretilmiş puan" denir. Bir birey için Hesaplanmış -Üretilmiş puan, açıkça ve kesin olarak belirlenmiş bir standart puan dağılımında, referans grubunda bireyin göreli durumuna, pozisyonuna göre edimini, başarısını belirten sayısal değerdir.

Norm bir Hesaplanmış-Üretilmiş puandır. Bir referans grubuna göre tipik, "normal" edimi, başarıyı belirleyen sayısal değer norm olmaktadır. Norm iyi veya kötü puanları belirlemez. Psikolojik Testin referans gruplarına yeter sayıda uygulanması sonucu elde edilen dağılıma göre hesaplanır. Bir diğer deyişle, Psikolojik Testin standardize edildiği gruptaki bireylerin tipik edimlerini, başarılarını belirtir. Özetlersek, normlar Psikolojik Testin uygulandığı bireye uygun bir grubun o testteki puanlarının dağılımını temsil ederler ve bu grubun testteki edimi ile bir dış ölçüt arasındaki bağlantıya dayandırılmışlardır (Lewis, 1970). Normlar bireyin puanına göre diğer bireylerle karşılaştırılmalarına, bireyin bir testteki puanın başka bir testteki puanı ile karşılaştırılmasına, daha önce uygulanmış bir test veya test formundaki puan ile şimdi uygulanmış bir testteki puanın karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadırlar. Bu karşılaştırmalara dayalı olarak, bireyin edimini, başarısını önceden kestirme, bireyin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme, bireyin gelişme ve büyümesini ölçme olanakları sağlanmış olur.

Psikolojik Testler için standardizasyon işlemlerine göre değişik normlar hesaplanabilir. Belli başlı norm türleri şunlardır:

a. Sınıf Normları (Sınıf karşılığı hesaplanmış puanlar)

Genellikle başarıyı ölçen Psikolojik Testler için saptanır ve kullanılır. Her sınıftaki öğrencilerin test sonuçlarının dağılımına bağlı ortalama başarısını, edimini temsil eden puana sınıf normu denilmektedir (Cansever, 1963, Lewis, 1970). Herhangi bir öğrencinin bir Psikolojik Testten aldığı puanı, eğer o testin sınıf normları olduğunu kabul edersek ve bu normlara bakarak hangi sınıf normuna yaklaşıksa ona göre yorumlayabiliriz. Örneğin, 9. sınıftaki bir öğrencinin Türkçe Başarı Testinden aldığı puan 11. sınıf için belirlenmiş norm puana eşit-

se, bu öğrencinin o dersteki başarısı 11. sınıfta ortalama başarı gösteren bir öğrencinin başarısı düzeyindedir diyebiliriz.

b. Yaş Normları (Yaş karşılığı hesaplanmış puanlar)

Psikolojik Testlerde değişik yaşlarda bireylerin kazandıkları puanların dağılım ve ortalamalarının yaş karşılığı olarak belirlenmesi yaş normları olmaktadır. Kuşkusuz bu normlarda belli referans gruplarına göre hesaplanır. Bu normlar, genellikle zihinsel yeteneklerin ve akademik başarının ölçülmesinde geliştirilen standart testler için hesaplanırlar. Örneğin 10 yıl 2 aylık öğrencilerin bir zihin yeteneği testinde ortalama puanı 25 ise, bu puan o teste 10-2 yaşın karşılığı yaş normu puanı olarak belirlenir. Zihinsel gelişmeyi ve yeteneği ölçmede kullanılan standart testlerde bu normlar verilmiştir. Bu yaş normlarına bakarak öğrencinin o psikolojik teste göre Zeka Bölümünü (IQ) saptayabiliriz. Bu şekilde saptanabilecek bölümler şunlardır:

$$\text{Zeka Bölümü (IQ)} = \frac{\text{Zeka Yaşı (Norm)}}{\text{Takvim Yaşı}} \times 100$$

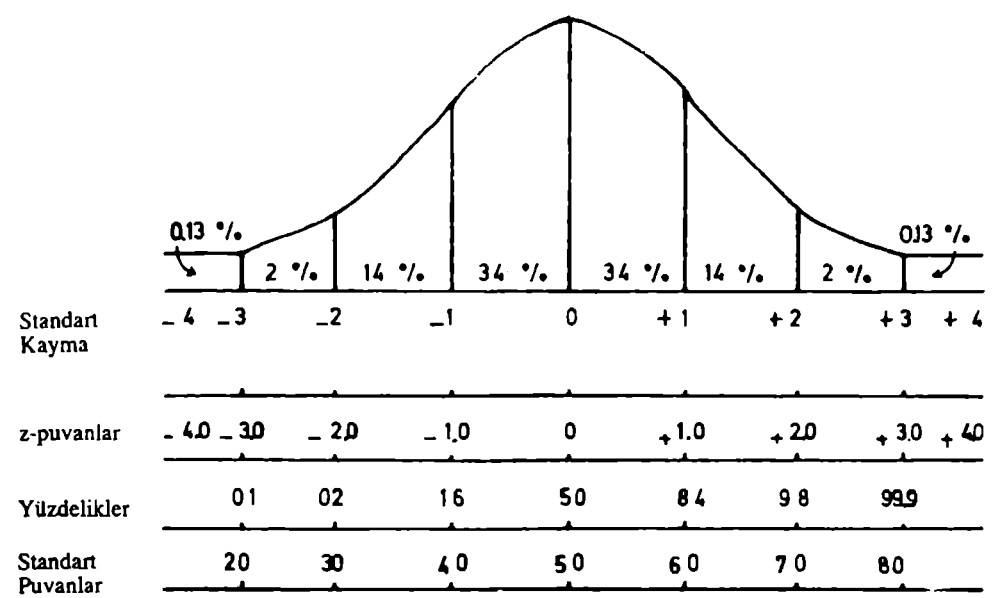
$$\text{Eğitim Bölümü (EQ)} = \frac{\text{Eğitim Yaşı (Norm)}}{\text{Takvim Yaşı}} \times 100$$

$$\text{Başarı Bölümü (EQ)} = \frac{\text{Eğitim Bölümü}}{\text{Takvim Yaşı}} \times 100$$

Bu bölümler, eşit yaş birimleri ile büyümede süreklilik, kesintisizlik varsayımına dayanmaktadır. Bu varsayımların her zaman, her koşulda gerçek olmadığını hatırdan çıkarmamamız gerekir. Bu bakımdan standart puanlar, ortalamadan sapma kavramına dayalı normlar geliştirilmiştir.

c. Yüzdelik Normları (Yüzdelik puan karşılıkları)

Yüzdelik norm, yüzdelik sırası kavramı ile ilgili olup, bir öğrencinin grupbundaki yerini, pozisyonunu göstermek için hesaplanır. Bu yer gruba ve o Psikolojik Teste dayalı olarak görecelidir. Yüzdelik norm puvanı öğrencinin yerini ondan aşağıda puan almış olanlara göre belirler. Örneğin bir teste bir öğrencinin 45 ham puanının karşılığı %85 ise, bu o gruptaki öğrencilerin %85 inin 45 ham puandan daha az puan aldıklarını ve 45 puan alan öğrencinin grubun ilk yüzde %15'i içine girdiğini belirler. Bu normu kullanırken yüzdelikler arası uzaklıkların ham puanlar arası uzaklıklar gibi eşit olmadığını ve bunun bir sınırlılık olacağını gözden uzak tutmamalıyız. Bir çok psikolojik özellik Normal Dağılım kuramına göre ele alındığına göre bu dağılımın değişik yerlerinde yüzdelik değer aralıkları ile ham puan aralıkları eşit olmamaktadır. Normal Dağılımın ortasında yığılma, uçlarda ise yayılma olması bu durumu yaratmaktadır. Bu ba-



Şekil 5: Normal Dağılım Eğrisi ve Puanlar Tablosu

kımdan uçlardaki yüzdelik puanları daha kesin, ortalardaki, yüzdelik puanları "ortalama" olarak yorumlamak yararlı olur. (Lewis, 1970).

d. Standart Puan Normları

Psikolojik Testlerden elde edilen puanların ortalaması esas alınarak geliştirilen ve yüzdelik normlara oranla daha yaygın kullanılan norm standart puandır. Standart puan normu, Psikolojik Testteki edimi, başarıyı **standart kayma** birimi olarak belirler. Standart kayma ise bir gruptaki puanların dağılımını belirten bir ölçüdür. Standart puanlar Normal Dağılım eğrisi esas alınarak hesaplanır. Normal Dağılım Şekil 5'te verilmiştir. Bu Tablo'da yüzdelik normlar ile standart kayma puanları ve T-puanları standart puan normları olarak verilmiştir. Standart puan, standart kayma ünitelerine bina edilmişir. Bireyin bir çok farklı Psikolojik Testteki edimlerini, başarılarını karşılaştırmada bu norm çok kullanışlıdır. Ülkemizde yükseköğretime girişte kullanılan ÖSYM test puanları standart puan normlarıdır. Lewis'e göre (1970) Rehberlik ve Psikolojik Danışmada öğrencilere Standart puan normu kavramını açıklamak, diğerlerine oranla, güç olabilmektedir. Bu açıklamadan yararlanamayacak olanlara test sonuçlarını yüzdelik normlar ile açıklamak önerilmektedir.

Psikolojik Testlerin teknik özelliklerine ilişkin bu açıklamalara eklenmesi gereken diğer hususlar, testlerin "objektif" ve ekonomik olmalarıdır. Psikolojik testlerden elde edilecek bilgilerin bireye özgü bilgiler olması, bilgi toplayana göre farklılaşmaması aranılan bir husustur. Bunun için Psikolojik Ölçme Araçlarında sonuçların, puanların saptanması standartlaştırılır, nesnel hale getirilir.

Bu Psikolojik Testlere "objektiflik" özelliğini veren işlemdir. Sonuçların, puanların, testin anahtarına göre, her yerde, herkes tarafından aynı biçimde ve aynı değerde saptanması, standart uygulama ile bütünleşerek o testin objektifliğini ortaya koymaktadır. Psikolojik Testlerin, birçok ülkede standartlaştırılarak başlı başına bir endüstri oluşturduğunu ve gittikçe pahalılaştığını görmekteyiz. Standart test uygulama ekonomik olma özelliğini taşımaz ise, bu araçlardan yararlanmak güçleşebilir. Standart testlerin uygulanmasında, zaman, para ve insan gücü yönlerinden ekonomik olması sağlanmak durumundadır. Ülkemizde, okullar için bu araçları mutlaka Milli Eğitim Bakanlığının, usulune göre geliştirip sağlaması gerekir. Giriş sınavlarında olduğu gibi Psikolojik Testler ticari bir mal haline dönüştürülür ise, sağlayacakları yarardan çok tehlikelerinden söz edilebilir.

9.3. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılabilecek Çeşitli Psikolojik Testler

Değişik psikolojik özellikleri, değişik yaklaşımlarla ölçmeye çalışan psikolojik Testlerin birçok çeşidi bulunmaktadır. Her hangi bir amaçla Psikolojik Testleri incelemede mutlaka bir sınıflama, gruplandırma yapılmaktadır (Lewis, 1970, Tan, 1969, Cansever, 1963). Psikolojik Testlerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmada kullanılmalarındaki amaca uygun yapılacak bir sınıflandırmada bir çok boyutu esas alabiliriz. Lewis (1970) tarafından önerilmiş olan boyutlar amacımız için en uygun olan boyutlar olmaktadır.

(1) Psikolojik Testleri Sınıflamada Boyutlar

a. Bireysel ve Grup İçin Oluş Boyutu

Birden fazla bireye aynı anda uygulanabilenlere grup, yalnız bir tek bireye veya bireylere ayrı ayrı uygulananlara bireysel test denilmektedir. Genelde bu boyutta testler ikiye ayrılırlarken uygulanma biçimi esas alınmaktadır. Grup testleri yaygın olarak kullanılmakta ve bunlar kağıt-kalem testleri olmaktadır. Gruba uygulamada bir beceri ve yetişme, uygulama için gerekli ise de üst düzeyde bir uzmanlık gerektirmemektedir. Standart grup testleri Psikolojik Danışma için bir öğrenciye tek başına da uygulanabilmektedir. Bireysel testler, zihin yetenekleri testleri ve projektif testler, uygulanması ve yorumlanması uzmanlık isteyen Psikolojik Testlerdir.

b. En İyi Edim veya Tipik Edim Boyutu

Bir testin amacı bir alanda bireyin ne kadar iyi edimde bulunduğunu saptamaktır. Bu durumda bireyin testte yapabileceğinin en iyisini yapmağa çalıştığı varsayılır ve bu en iyi en üst edim (maximum performans) sayılır. Başarı testlerinde olduğu gibi, ilgi ve kişilik ölçmede ise, Psikolojik Testler tipik edimi, davranışı ölçmek için hazırlanır. Bireyin tipik davranışına ilişkin bilgi toplanır. Bireyin bu testlerde kendisi için en doğru, en geçer durumu ortaya koyması istenir. Bireyin kendisini en iyi, ideal hali ile ortaya koyması beklenmez. Bireyin olması gerektiği gibi değil, olduğu gibi davranması istenilir.

c. Objektiflik (Nesnellik) veya Subjektiflik (Öznellik) Boyutu

Genelde puanlama yöntemleri ve anahtarı değişmeyen ve objektif sonuçlar sağlayan testlerin kullanılması yaygındır. Standartlaştırılmış ve başarıyı ve zihinsel yetenekleri ölçen Psikolojik Testler objektif testler olmaktadır. Projektif testler ise subjektif testler olarak değerlendirilir. Bunlarda dış ölçütlerle karşılaştırmalar yapma olanağı sınırlıdır.

d. Güç veya Hız Boyutu

Bazı Psikolojik Testlerde zaman sınırlandırılmış bazılarında ise cevaplandırma süresi sınırlandırılmamıştır. Bazı yetenek testlerinde hız boyutu esas alındığından bunlara Hız Testleri de denilmektedir. Başarı testleri genel olarak Güç Testleri olarak ele alınırlar.

Psikolojik Testin ölçtüğü psikolojik özellikte ve kestirilmeye çalışılan edim ölçütünde, davranışında hız özelliğinin önemli olup olmaması geliştirilecek ve kullanılacak Psikolojik Testin hız-güç boyutunda özelliğini belirleyecektir. Zihinsel işlemlerde hız bir özellik ise zihinsel yetenekleri ölçmede bu özelliği dikkate almak durumundayız.

e. Grupla Karşılaştırma veya Kendisiyle Karşılaştırmaya olanak Sağlama Boyutu

Bir çok test normatif olup, puanları bir norm grubuyla karşılaştırmaya olanak sağlar. Bir bireyin puanlarını bir norm grubuyla değilde kendi içinde karşılaştırmaya olanak sağlayan Psikolojik Testler de geliştirilmiştir. İlgi ve kişilik ölçen Psikolojik Testlerin bir kısmı buna örnektir. Bunlarda bireyin durumlar, seçenekler arasında seçimler yapması istenir. Kuder İlgi Envanter'lerinde olduğu gibi. Bu tür testler, bireyin belli bir psikolojik özellikte profilinin ortaya konulmasına yaramaktadır. Bununla beraber bu tür testlerde yüksek puan, düşük puan yorumlaması güç olmaktadır. Bu güçlüğü yenmek için bu tür testlerin geliştirilmesinde normatif verilerin de eklendiğini görmekteyiz (Lewis, 1970).

(2) Psikolojik Testlerin Sınıflandırılmaları ve Bazı Örnekler

Cansever (1963) Psikolojik Testleri, Başarı Testleri, Tipik Davranışı Ölçen Testler diye iki ana sınıfta belirterek Tipik Davranış Ölçen Testlere, Davranışı Gözleme Araçlarını, Kendi Hakkında Bilgi Verme Araçlarını ve Projektif Teknikleri dahil etmektedir. Tan (1969) ise, Psikolojik Testleri uygulandıkları alanlara göre Eğitsel Başarı Testleri, Psikolojik Testler (Yetenek Testleri, Envanterler, Psikolojik Testler v.b.) olarak iki ana grupta toplayarak açıklamaktadır. Evrim (1965) ise dış özelliklerine göre kağıt-kalem testleri ile edim (icra) testleri gruplarını, uygulanış biçimine göre ise bireysel ve grup testleri gruplarını, işlevsel olarak ise başarı testleri, kişilik testleri gruplarını belirtmektedir.

Psikolojik Testlerin Rehberlik ve Psikolojik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde kullanılmalarını dikkate alarak yapılacak bir sınıflamada Lewis'in (1970) özetlediği sınıflama yaklaşımı uygun görünmektedir.

a. Yetiklik veya Yetenek Testleri (Aptitude-Ability Tests)

Bireyin yeteneklerini bilmesi, yaşam planlarını yapmasında önemli rol oynar. Yetenek, dar anlamda, bireyin halihazırda ve belli ölçülerde gelecekte yapabileceğini belirler. Yeteneğin zihinsel dayanağı olduğu ve böylece belli bir güdülenme ile, bireyin bir alanda öğrenme deneyimlerinden belli ölçü ve düzeyde yararlanabileceği anlamını içerir. Yetiklik ise, genel anlamda, istidat karşılığı ve bireyin doğuştan getirdiği gücü belirlemek için kullanılmaktadır. Yetiklik kavramına özel yetenek, örneğin, müzik özel yeteneği, resim özel yeteneği, olarak da yaklaşıldığını ve ölçüldüğünü görmekteyiz.

Genel yetenek özelliğinin, özellikle ölçme konusunda, zeka olarak ele alındığını çok sık görmekteyiz. (Cansever, 1963, Evrim, 1965, Tan, 1969). Bireyin zihinsel yetenekleri (zekası, öğrenme gücü, akademik yetenekleri) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde götürülebilecek yardımlar yönünden büyük önem taşımaktadır. Bu yetenek ölçülerine dayalı olarak geleceğe ilişkin başarı kestirmelerinde bulunulması söz konusudur. Genel yetenek testleri, grup testleri olarak zihinsel yetenekleri ölçerek gelecekteki edim ve başarıyı kestirmeyi amaçlamaktadır. Bu ise, bu testlerin geçerliliği konusundaki bilgileri gerekli kılmakta ve bu bilgilere dayalı olarak kestirme işine güven duyabilmekteyiz. Ülkemizde, Ankara Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Ortadoğu Teknik Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde genel yetenek testlerine ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilmiş standart testlerin uyarlamaları üzerinde çalışılmaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesinin (1952 yılında kurulan Test ve Araştırma Bürosunun 1960'ların ikinci yarısından sonra oluşturulanların bir işlevi olarak) ilgili bürosunda belli düzeylerde genel yetenek testleri geliştirilmekte ve kullanılmaktadır. Örneğin, Temel Yetenek Testlerinin 7-11 yaş grubu için (Primary Mental Abilities 7-11) uyarlaması gibi. Üniversitelerarası Giriş Sınavlarında kullanılan genel yetenek testleri bir diğer örnek olmaktadır. Test ve Araştırma Bürosunun Öğrenme Gücü Testleri geliştirme girişimi, sonuçlandırılamamış olmasına rağmen, bir örnektir.

Genel yetenek yanı sıra, çok kullanılan Zeka Testlerine ilişkin bazı özet bilgiler vermek yararlı olacaktır. Zekayı ölçmek, psikolojik ölçme çalışmalarının başlangıcı olmuştur. Geri ve donuk zekalı çocuklar arasındaki farklılıkları ölçmeye çalışan Alfred Binet, bugün çok yaygın olarak kullanılan bir bireysel zeka testi olan Binet-Simon Zeka testini geliştirmiştir. Bugün bu zeka testi Stanford Binet zeka testi olarak geliştirilmiş ve bireysel zeka testi olarak uygulanmaktadır. Savaşır (1981) Stanford- Binet zeka testinin doğuştan getirilen potansiyeli, gücü ölçmeyi amaçladığını ancak çok dolaylı bilgiler verebildiğini belirtmektedir. Binet testinin yanı sıra Wechsler Testleri de zekayı çocuklar ve yetişkinler için ölçmeyi amaçlamaktadır. Binet ve Wechsler zeka testleri sözel ve edim (performans) testleri olmak üzere iki ana gruptan oluşmaktadır. Bireysel zeka testleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinden çok, özel eğitim ile klinik amaçlar için kullanılmaktadır. Ülkemizde Gazi Beier Bireysel Zeka Testinin Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Test Bürosunca

geliştirilme çalışmaları başlatılmış idi. Bu test Wechsler testlerinin kültürümüz için bir uyarlaması özelliğini taşımaktadır.

b. Başarı Testleri (Achievement Tests)

Öğrencilerin okullarda öğrenme etkinliklerinde kazandıkları akademik bilgileri ölçmeye yarayan Psikolojik Testlere, Başarı Testleri denilmektedir. Okullarda tüm öğrencilere belli zamanlarda uygulanabilecek, okunanı anlama, matematik, dil ve fen alanlarında başarı testleri hazırlamak ve normlar geliştirmek Rehberlik programı için yararlı olabilir. Belirtilen bu alanlarda ders yılının başında öğrencilerin bilgi düzeylerini testler aracılığıyla belirlemek bir çok anlamlı önlem almaya, çalışmalar yapmaya temel olabilir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Test ve Araştırma Bürosuna geliştirilip giriş sınavları için uygulanan fen, matematik, türkçe başarı testleri Rehberlikte kullanılmak üzere geliştirilebilir. 1990 yılından sonra Milli Eğitim Bakanlığının Dünya Bankası desteği ile, Eğitimi Geliştirme Projesi olarak yürütülen çalışmaların bir kısmı olarak standart başarı testleri geliştirme girişimi bulunmaktadır.

c. İlgi Ölçen Araçlar-Testler (Sıralama Ölçekleri)

İlgi ölçmeye yarayan Psikolojik Ölçme Araçları, genel olarak "test" özelliğinden çok sıralama ölçeği özelliği taşımaktadır. Bu bakımdan ilgi testlerinden çok ilgiyi ölçen sıralama ölçeklerinden (Interest Inventories, Interest Records) söz edilmektedir (Lewis, 1970, Goldman, 1961, Özoğlu, 1977). Bireyin nekadar yaptığı (başarı), neyi nekadar **yapabileceği** (yetiklik, yetenek), gerçekçi olarak cevaplandıracak ise, önce bireyin neyi nekadar yapmak istediği sorusunu cevaplandırmamız gerekir. Neyi nekadar yapmak istediği veya yapmaktan hoşlandığı genel olarak bireyin ilgisi, ilgileri olarak ele alınır. İlgi genel olarak duyuşsal bir davranış olmaktadır. Bu duyuşsal davranış seçici, seçilmiş bir özellik taşımakta ve bireyin belirli madde, eylem ve olgulara karşı hoşlanmasını ve yönelmesini sağlamaktadır. Bireyin çevresiyle etkileşimi ve yaşantısı sonucu öğrendiği, geliştirdiği ilgisi veya ilgileri onun davranışının bir yönü olarak da ele alınmaktadır (Özoğlu, 1977). Bir psikolojik özellik olarak "ilgi"yi tanımlamak, ilgi'yi ölçmek ile başlamış görünmektedir. İlgi kavramının tanımlarının bir çoğu işlevsel olup bireyin, bir objeye, bir eyleme veya bir kimseye, olguya belirli bir süreklilikle bağlanması, ilişki kurması biçiminde ifadelendirilmektedir. Özoğlu, (1977), psikologların ilgi'nin tanımlanmasında ortaya koyduklarını, belli gruplar içinde özetlemektedir. Bunlar:

1) Belirtilen ilgi. Bireye doğrudan doğruya neyle ilgilendiği, neye ilgisi olduğu sorularak alınan sözel cevabın bireyin ilgisini göstermesi olmaktadır.

2) Gösterilen-görünen ilgi. Bireyin, bir eyleme girişerek bir işi yaparak veya bir mesleğe girerek ortaya koyduğu ilgisi olmaktadır.

3) Objektif testlerle belirlenen ilgi. Eğer birey belli bir alana ya da mesleğe ilgisi varsa o alan veya mesleğe ait bilgileri öğrenme eğilimini gösterir varsayımına dayalı olarak bireyin testlerle ölçülen ilgisi olmaktadır.

4) İlgi envanterleriyle belirlenen ilgi. Bireye bir seri eylemler veya meslekler, meslek işleri verilerek bunların arasında tercihler yapmasını istemek ve elde edilen yazılı ifadelere dayalı belirlenen ilgi olmaktadır.

Bir psikolojik özellik olarak "ilgi" bireyin yaşantısında eğilim ve tutumlarını etkilemekte, isteklerini özetlemektedir. Bu bakımdan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde bireyi tanıma işlemlerinde "ilgi" yi ölçmek ve sonuçları kullanmak önem taşımaktadır. Lewis (1970), "ilgi"nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmadaki rolüne ilişkin olarak şu genellemeleri ileri sürmektedir:

1) İlgiler bireyin olanaklarına dayalı deneyimlerinin ürünüdür.

2) İlgiler büyük ölçüde bireyin kişisel gereksinmeleriyle ilişkilidir. Bireyin ilgileriyle ilgilenmek aslında gereksinmeleriyle ilglenmektedir.

3) İlgiler rol beklentileriyle ilgilidir. Kız ve erkek çocukların ilgilerinin farklılaşması yaşamdaki rol beklentileriyle yakından ilgilidir.

4) Oldukça kalıcı ilgi kalıpları ergenlik döneminin ortalarında başlar. Ancak ilgilerin kristalleşmesi bireyden bireye değişebilir, kültürlere göre farklılıklar gösterebilir.

5) Araştırmalar ilgilerin yeteneklerle bağıntısının beklenen düzeyde yüksek olmadığını ortaya koymuştur. İlgilerle yetenekler arasındaki korelasyon nadiren, .30 dan yüksek olmaktadır (Lewis, 1970).

İlgiler ve ölçümleri Mesleksel Rehberlik için büyük önem taşımaktadır. İlgilerin ölçülmesinde geliştirilmiş yaklaşım ve ölçme araçları Özoğlu, (1977) tarafından açıklanmış ve Kuder İlgi Alanları Envanteri, Mesleki Form CH'nin ülkemizde uygulanmasına ilişkin yapılan uyarlama çalışması ve sonuçlar belirlenmiştir. Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri, Mesleki Form CH adlı ilgi ölçen envanterin El Kitabında bu aracın Rehberlik uygulamalarında kullanılışı ayrıntılarıyla açıklanmaktadır (Özoğlu, 1977). Kuder tarafından geliştirilmiş olan ilgi ölçme aracının yanı sıra Strong Mesleksel İlgi Envanteri adlı araç bu alanda önde gelen bir diğer araçtır. Ancak Strong'un aracı ülkemizde pek kullanılmamakadır.

İlgilerin ölçülmesine ilişkin konuyu açıklarken, bu araçların öğrencilerce cevaplandırılmalarında "kasıtlı yanıltma", "yalandan" işaretleme olasılığına ilişkin bir noktaya değinmek yararlı olur. Lewis'in de (1970) belirttiği gibi ilgi ölçen envanterdeki cevaplamalarında öğrencilerin "kasıtlı yanıltma", "yalandan" işaretlemeler yapmaları olasılığı vardır. Ancak önemli olan husus "yalandan" davranma olanağının bulunup bulunmamasından çok ilgi envanterini alan öğrencinin "kasıtlı yanıltma" yapıp yapmamayı "yalandan" işaretlemeyi **isteyip istemediği** önemlidir. Bu bakımdan, öğrencinin envantere olan tutumu önemlidir. Eğer bu envanterden elde edilecek sonuçların kendisi için önemli olacağına birey inanmış ise "kasıtlı yanıltma" davranışı söz konusu olmayacaktır.

d. Kişilik Testleri

Kişilik, bir psikolojik özellik olarak bireyi tanımada, onun davranışlarını kestirmede ve bireyin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bununla beraber kavram olarak kişilik çok karmaşık bir kavramdır. Kişilik kavramının farklı tanımları olduğu gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde sorumluluk alan profesyonel elemanların da farklı yaklaşımları vardır. Karmaşık bir kavramın ölçülmesindeki güçlükler, ölçme sonuçlarının kullanılmasını da etkilemektedir. Bazıları bireyi tanımada Kişilik Testleri sonuçlarına büyük bir yer vermekte, bazıları ise bu sonuçları değersiz bulmaktadır. Bununla beraber Kişilik Testlerinin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmada kullanılmasında üç temel rolü üzerinde durulmaktadır (Lewis, 1970). Bunlar:

a) Gelecekteki bazı durumlar için bireyin kendisi hakkında kestirmeler yapmasına yardım etmek.

Kişilik Testlerinin bu rolünün çok dikkatle ele alınması gerekmektedir. Şöyle ki bir çok Kişilik Testi'nin geçerliliği deneysel çalışmalara dayalı "kestirme geçerliliği" olmaktan çok "kavramsal geçerlilik" olmaktadır. Bu bakımdan Kişilik Testi puanlarının gelecekteki işte veya okuldaki edimi kestirmede geçerlilik ve doğruluk derecesine ilişkin kanıtlar yeterli değildir. Bununla beraber Kişilik Testleri sonuçları, birey hakkında elde edilen bilgilere katkılarda bulunabilirler.

b) Rehberlik uzmanına birey hakkında kararlar vermesinde yardım etmek.

Psikolojik Danışmada tanılama işlemleri içinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanının çoğu kez birey hakkında onun kişilik özelliklerine ilişkin bilgiler edinerek kararlar oluşturması istenilmektedir. Böyle durumlarda kişilik ile ilgili testlerin sonuçlarına başvurulmaktadır. Öncelikle Psikolojik Danışmada bireyi yeterince tanımadan bireyin kişiliğine ilişkin bir değerlendirme yapılması istenirse test sonuçları kullanışlı olmaktadır. Ancak kişilik testlerinin böyle bir iş için sınırlılıkları olduğunu gözden ırak tutmamak gerekir. Kişilik testlerinden elde edilen bilgilerin, bireyin kişiliği hakkında toplanmış olan diğer bilgileri tamamlamak bakımından ele alınması daha anlamlı ve uygun olmaktadır. Yetenek ve ilgi ölçmede elde edilen sonuçlardan daha çok,kişilik testleri sonuçlarının kişileri değerlendirme amacı ile kullanıldığını gözlemek olasıdır. Kişilik özellikleri ise, özellikle gençlerde yetenek ve ilgi özelliklerine oranla daha az kalıcıdırlar. Örneğin, Lewis'in aktardığı bir araştırmada (1970) Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (MMPI) uygulanan lise son sınıf öğrencilerinin kişilik özellikleri tablolarından, aynı öğrencilerin üniversiteye kayıt oldukları aylarda, ilk uygulamadan 5-6 ay sonra, kendilerine verilen aynı kişilik envanterinden elde edilen kişilik özellikleri tabloları çok değişik bulunmuştur. Bunun nedeni olarak, değişik durumlardaki koşulların farklı oluşlarının kişilik ölçmeye yansıması ileri sürülmektedir. Onun içindir ki kişilik testlerine dayalı olarak yapılan kişileri değerlendirmelerde çok dikkatli olmak gerekir.

c) Kendisini kişi olarak daha iyi anlaması için bireye yardım etmek.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada kişilik testlerini kullanmanın en anlamlı ve yararlı amacı ve kullanılma biçimi, bireyin kendisini anlamasına "bulmasına", gerçekleştirmesine yardım etmek olmaktadır. Kişilik test sonuçları bireyin kendisine ait düşüncelerini düzenlemesine, özeleştiri ve olumlu düşünceler geliştirmesine olanak sağlayabilmekte, yardımcı olmaktadır (Lewis, 1970).

Kliniklerde kullanılan bir çok kişilik testi ve kişilik envanterleri vardır. Savaşır (1981) kişilik testlerini objektif Kişilik Testleri ve Projektif Kişilik Testleri olarak iki ana grubu ayırarak incelemektedir. Objektif Kişilik Testlerine örnek olarak on alt testten ve 550 test maddesinden oluşan **Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri** (MMPI, Minnesota Multiphasic Personality Inventory) belirtilebilir. Türkçeye çevrilip uyarlanarak standardizasyon çalışmalarının tamamlandığı belirtilen bu araç daha çok klinik uygulamalarda davranış ve kişilik bozukluklarını tanılamada kullanılmaktadır (Savaşır, 1981), MMPI'ın Psikolojik Danışma uygulamalarında kullanılması sınırlıdır. Yine Minnesota'da geliştirilip standardize edilmiş olan başka bir envanter Psikolojik Danışma uygulamaları için daha uygun olmaktadır. **Minnesota Psikolojik Danışma Envanteri** (Minnesota Counseling Inventory) adlı bu kişilik ölçme aracı Türkçeye çevrilmiş olup uyarlama ve standardizasyon çalışmaları sürdürülmektedir (Özoğlu, 1980, Akdağ 1979). Bu envanter Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarında daha anlamlı ve amaca uygun olarak kullanılma özellikleri taşımaktadır.

Projektif Kişilik Testleri ise, projektif tekniğe ve yaklaşıma dayalı olarak geliştirilmiş ve uzun yıllardır kliniklerde kişilik bozukluklarını tanılamada kullanılan araçlardır. Bu testleri kullanmak, yorumlamak çok güç olup, uzun süren bir psikometrik eğitim sonucu kazanılan bilgi, kavrayış ve beceri istemektedir. Bu tür testlere örnek olarak, ülkemizde de yaygın olarak kullanılan **Rorschach Testi, Tematik Algı Testi** (TAT), **Çocuklar için Tematik Algı Testi** (CAT), testleri vardır. Cümle tamamlama tekniğine dayalı geliştirilen **Cümle Tamamlama Testleri** de projektif testler olarak değerlendirilmektedir.

Ülkemizde Dalton C. Beier'in hazırlandığı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Test ve Araştırma Bürosunda 1961'de basılan **Cümle Tamamlama Testi** ile **Resim Yorumlama Testleri** birer projektif test olarak gelitirilmeye çalışılmıştır.

(3) Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Psikolojik Test Verilerinin Yorumlanması

Çağımızda eğitim uygulamalarında, sağlık kliniklerinde, endüstride, orduda, sporda, adliye işlerinde ve mahkemelerde bireylerle ilgili kararları oluşturmada çok yaygın olarak kullanılan Psikolojik Ölçme Araçları, Psikolojik Testler amaçlarına uygun olarak kullanılmazlar ve yorumlanmazlarsa, kolayca tehlikeli araçlar haline gelebilirler. Bu asırda, Psikolojik Ölçme Araçlarıyla uğraşanlar uzun süre psikolojik testlerin hazırlanmalarına, geliştirilmelerine ve kuramsal

dayanakları belirlemeye çalışmışlardır. Yakın geçmişte ise, Psikolojik Testlerle uğraşanlar daha çok bu araçların birey ve gruplar için kullanılmasındaki ve yorumlanmasındaki işlemler üzerinde durmağa başlamışlardır (Goldman, 1961, Özoğlu, 1977). Gözlemlere göre, iyi yetişmiş Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanları bile zaman zaman Psikolojik Testleri kullanma ve sonuçları yorumlama konusunda sorunlarla karşılaşmakta ve sorunların çözümünde güçlükler çekmektedirler. Bu bakımdan, Psikolojik Testlerin sonuçlarının yorumlanması konusuna bazı yönleriyle değinerek, Psikolojik Testlere ilişkin yapılan açıklamaları tamamlamak, yararlı bulunmuştur.

Psikolojik Ölçme Araçlarını, genelde Psikolojik Testleri en çok eğitim,öğretim uygulamalarında kullanmaktayız. Bu kullanmada, Psikolojik Testler; programlara uygun eleman seçme, bireyleri işlere veya uygun seviyelere yerleştirme, bireylerin gereksinmelerine göre kuruluş veya programları ayarlama, programlardaki uygulamaları değiştirme, geliştirme, programları veya bireyleri değerlendirme amaçlarına yöneltilmektedirler. Bir diğer deyişle Psikolojik Testler, genel olarak ölçme ve değerlendirme, seçme, yönetim ve yeniden örgütlenme amaçlarıyla kullanılmaktadırlar.

Psikolojik Ölçme Araçlarının, Psikolojik Testlerin, Rehberlik amacıyla kullanılmasını Özoğlu, (1977). Kuder İlgi Envanteri El Kitabında işlemektedir. Özoğlu bu yapıtının bir bölümünde ayrıntılı açıklamalar yaprak örnekler vermektedir. Bu açıklamalarda vurgulanan hususlar şunlar olmaktadır: a) Psikolojik testleri, bireyi kendisine tanıtmak amacıyla tanımada kullanmaktayız. b) Psikolojik testleri kullanmadan önce, birey veya bireyler hakkında halihazırdaki bilgilerin yetersiz olduğu ve psikolojik testlerin sonuçlarının bu bilgilere katkıda bulunacağı kanısına sahip olma durumundayız. c) Bireyin veya bireylerin problemlerini birey veya bireyler için çözmek amaç olmadığına göre, Psikolojik Testleri bu amaç için kullanmamamız gerektiğini kabullenmekteyiz.

Psikolojik Testleri Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarında kullandığımızda birey, test sonuçlarının, karşılaştığı sorunların çözümüne bir katkısının olmasını beklemektedir. Bireyin, test sonuçlarından en anlamlı ve en yüksek değeri sağlamasının sorumluluğu testleri uygulayan Rehberlik ve Psikolojik Danışma uzmanındadır. Bu bakımdan uzman iki temel ilkeyi izlemek durumundadır. Bunlar: a) Test sonuçları, bireyin çözmeye çalıştığı, cevap aradığı sorunu ile olabildiğince ilgili olmalıdır. b) Test sonuçları, söz konusu birey için olabildiğince anlamlı bir form içinde verilmelidir. Bu ilkelerden ilkini, Psikolojik Testlerin özelliklerine ilişkin açıklamalarda ele almıştık. İkinci ilke ise test sonuçlarının yorumlanması konusu olmaktadır. Bu konuya kısaca normlar ile ilgili açıklamalarda değinmiştik. Test sonuçlarının yorumlanması konusu bir bakıma bir çevirme (tercüme) işlevidir. Uzman, deneyimlerine ve bilgisine dayanarak test sonuçlarını **okumakta** ve bunu bireye **çevirerek aktarmakta** ve anlatmaktadır. Bu aktarma ve çevirme işleminde, uzman, bireyin yaş, zeka, eğitim ve sosyal geçmişi gibi bilgileri dikkate almaktadır. Test sonuçlarının yorumlanmasında, Psikolojik Testler için hazırlanmış kalıplar, örneğin yüzdelik normlar, beklenti tabloları kullanışlı olmaktadır. Bununla beraber uzmanın yalnız bu

kalıp ve modellere bağlı kalmaması, durum ve koşullara göre yaratıcılığını kullanması yararlı olur. Psikolojik Testlerin sonuçlarını yorumlamada kullanılan belli başlı yöntemler arasında yararlılık açısından bir karşılaştırma yapmak anlamlı olmamaktadır (Goldman, 1961, Lewis, 1970).

Psikolojik Test sonuçlarının yorumlanmasında kullanılan norm kavramına dayalı uygulamalar Rehberlik ve Psikolojik Danışmada en çok kullanılan yorumlama biçimleridir. Lewis (1970), Test sonuçlarının yorumlanmasında bazı ilkelerin izlenmesinin anlamlı olacağını ileri sürmektedir. Bu ilkeler Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Psikolojik Testlerin kullanılmasına ilişkin ilkelerle bir bütünlük oluşturması bakımından özet olarak açıklanacaktır. Psikolojik Test sonuçlarının yorumlanmasında belli başlı ilkeler şunlardır (Lewis, 1970):

a) Önce bireyin (danışanın) test alma işlemine tepkisi araştırılmalıdır.

Test sonuçlarının yorumlanmasının etkilenmesi açısından, test almaya bireyin tepkisi başlangıçta belirlenmelidir. Bireyin test işlemine tepkisi ve görüşlerinin belirlemesi, onun test sonuçlarını benimsemesine yardım edecektir.

b) Teste sonuçlarının yorumlanması işbirliğine dayalı olursa çok etkili olabilmektedir.

Test sonuçlarının yorumlanmasına, birey aktif olarak katılmalıdır. Örneğin, ilgi envanterlerinden elde edilen sonuçlar profil halinde bireye verildiğinde, profildeki durumu yorumlamaya birey aktif olarak katılabilmektedir. Ayni şekilde test sonuçlarının "Beklenti Tablo"larına dayalı olarak verilmesi de bireyin katılmasını sağlamaktadır. Beklenti Tablo'ları, bireyin test sonuçlarını ve diğer bilgilerin ilgili ölçütle arasındaki ilişkileri belirlemekte ve belli bir puanın o ölçütte gelecekteki edimini hangi düzeyde sağlayabileceğinin olasılığını, benzer gruplarla yapılan deneyimlere dayalı olarak ortaya koymaktadır. Örneğin, lise son sınıf öğrencilerine uygulanan bir Akademik Yetenek Testi'nin sonuçlarının, üniversitede ilk yıl kazanılacak başarı not ortalamalarını kestirmesine ilişkin Beklenti Tablo'suna dayalı olarak bir öğrencinin gelecekteki not ortalaması kestirilebilir. Şekil 6'daki örneğe göre öğrenci A'nın Akademik Yetenek Testinde kazandığı puana göre, bu öğrencinin üniversitenin ilk yarıyılındaki not ortalamasının ne olabileceği yüzdelikler olarak söylenebilir. Öğrenci A'nın puanı 56 ise, bu öğrencinin üniversitenin ilk yarıyılında, A=4, B=3 ve C=2 not sisteminde, 3 ve daha yukarı not ortalaması tutturma olasılığı yüzde 19, 2 ve daha yukarı not ortalaması tutturma olasılığı yüze 75, 2den aşağı not ortalaması tutturma olasılığı yüzde 25 olmaktadır. Bu Beklenti Tablo'su Akademik Yetenek Testinin bundan önceki uygulamalarından elde edilen sonuçlarıyla, Üniversitede Mühendislik programlarının ilk yarıyılında kazanılan notlar dikkate alınarak, standart işlemlerden sonra hazırlanmış bir tablodur. Her testin, değişik gruplara, değişik programlara ilişkin değişik Beklenti Tablo'ları olabilir. Beklenti Tablo'larına dayalı test sonucu yorumlamada birey, öğrenci aktif olarak yorumlama işlemine katılmakta ve vermesi gereken kararına ilişkin bilgileri değerlendirebilmektedir.

Test Puvanları	Not Ortalaması Yüzdesi 3 ve yukarı	2 ve yukarı	2 den düşük
62 - —	93	99 +	1
60 - 61	58	97	3
58 - 59	34	89	11
56 - 57	19	75	25
54 - 55	14	63	37
52 - 53	5	52	48
50 - 51	4	49	51
48 - 49	2	44	56
46 - 47	3	36	64

Şekil: 6 Bir Akademik Yetenek Testinin Üniversitede Mühendislik Programında İlk Yarıyıl Not Ortalaması Beklenti Tablosu

c) Test sonuçlarına karşı bireyin tepkilerini belirtmesi desteklenmelidir.

Test sonuçları birey için "kişisel, özel" değerlerdir ve onları bireyin objektif, katı olgular olarak kabul etmesi beklenmemelidir. Sayısal, objektif sonuçlardan çok onlara karşı bireyin duyguları önemlidir. Bunun içindir ki kuru test puanları yerine test sonuçları bireye Rehberlik ve Psikolojik Danışma İlkeleri çerçevesinde aktarılmaya, yorumlanmaya çalışılmaktadır. Bireyin test sonuçlarını benlik kavramına ve benlik-durum ilişkilerine uyarlayabilmesine yardım edilmelidir. Beklediğinin altında, geleceğe ait yapmaya çalıştığı meslek planına uymayan bir test sonucunun anlamını öğrencinin görmesine yardımcı olmak gerekmektedir.

d) Test sonuçları, sınırlılıkları ile öğrenciye açık olabilecek bir biçimde verilmeli ve yorumlanmalıdır.

Örneğin, yetenek ve zeka testlerinde test sonuçları, belli bir puan veya yüzdelik olarak değilde bu puanın o testin özelliğine göre bulunabileceği alt ve üst sınırlar belirtilmelidir. Kesin sonuç yerine, bir sonucun içinde bulunduğu puanların alt ve üst sınırları esas alınmalıdır. Sonuçlar, o testin özelliğine göre, puan dağılımı ve standart hata ile puan dizi genişliği (range) içinde verilmelidir.

e) Test sonuçlarını yorumlamada kullanılan sözcükler ve genel tutum öğrencinin sonuçları kabul etmesine yardım edici özellik taşımalıdır.

Yorumlama samimi ve objektif olmalı, değer hükümlerine yer verilmemelidir. İyi, kötü biçimde kategoriler test sonuçları için kullanılmamalıdır. "Zeka" yerine "Akademik Yetenek" sözcüğü tercih edilmelidir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Psikolojik Ölçme Araçlarını, Psikolojik Testleri kullanma konusunda yukarda yapılan açıklamaları unutulmaması ge-

reken bir iki sözle tamamlamak yararlı olacaktır. Okullarda Psikolojik Testler bir plan ve program içinde zamanlanarak yetkili kişilerce uygulanmalıdır. Psikolojik Testleri uygulamanın kesin olarak bir amaca veya amaçlara yönelik olması gereklidir. **Psikolojik testleri uyulamış olmak için psikolojik ölçme araçları uygulanmamalı, kullanılmamalıdır.** Psikolojik Testler, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde hiçbir zaman amaç olmamalı, her zaman ve her koşulda bireyi tanımada araç olmalıdırlar. Psikolojik Test sonuçları Psikolojik Testlerin teknik özellik ve yeterlilikleri ölçüsünde anlamlı olup, değişebilmektedirler. Psikolojik Test sonuçları, bireyin karar vermesine yardımcı olup, değişebilmektedirler. Psikolojik Test sonuçları, bireyin karar vermesine yardımcı olup, kendi başlarına birer karar değildirler. Psikolojik Test sonuçları, birey için düşünmek, karar vermekten çok **bireyle beraber düşünmek,** bireyin kararlar vermesine dayanak olmak, yardım etmek için kullanılmalıdırlar.

Ülkemizde Psikolojik Testlerle ilgili bilgiler ve açıklamalar, bu bölümün sonuna eklenen kaynaklarda yer almaktadır.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. AKDAĞ, F., A. **A Preliminary Adaptation of the Minnesote Counseling Inventory,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, 1979.

2. ANASTASİ, A., **Psychological Testing,** (3. Ed.) McMillan, New York, 1968.

3. BRAMMER, LAWRENSE, M., EVERETT I. SHOSTROM, **Therapeutic Psychology** Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1960.

4. CANSEVER, GÖKÇE, **Psikolojik Testler,** Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1963.

5. CRONBACH, LEE, J., **Essentials of Psychological Testing,** Harper and Weatherhill Tokyo, 1965.

6. EVRİM, SELMİN, (Çev.) **Psikoloji Alanlarında Testler,** Anıl Yayınevi, İstanbul, 1965.

7. GOLDMAN LEO, **Using Tests In Counseling** Appleton-Century-Crofts, Inc, New York, 1961.

8. LEWIS, EDWIN C. The Psychology of Counseling, Hold, Rinehart and Winston, Inc, New York, 1970.

9. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri El Kitabı** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:65, Ankara, 1977.

10. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Minnesota Psikolojik Danışma Envanteri** E.Ü. Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Uygulamalar için hazırlanmış Teksir, İzmir, 1980.

11. SAVAŞIR, IŞIK, "Psikolojik Testler", **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları,** Türkiye Sinir ve Ruh Hastalığı Derneği Yayını No. 7, Ankara, 1981.

12. SUNDBERG, NORMAN D., LEONA E. TYLER, **Clinical Psychology,** Appleton-Century Crofts, New Y ork, 1962.

13. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

14. TEKİN, HALİL, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Ankara, 1977.

15. TURGUT, FUAT, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları,** Ankara, 1977.

16. YILDIRIM, CEMAL, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** MEB Öğretmenin İşbaşında Yetiştirme Bürosu, Ankara, 1966

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

EVRİM, SELMİN, (Çev.) **Psikoloji Alanlarında Testler,** Anıl Yayınevi, İstanbul, 1965.

Genelde Avrupa Ülkelerinde kullanılan testler tanıtılmaktadır.

DAĞ, İHSAN (Editör) **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Ölçekler**-1, 3P Dergisi, Cilt:1, Sayı:2 Eki, Haziran, 1993.

Bu çalışmada, Türkiye'de varolan Psikolojik Testlerin Listesi, Test değerlendirme için anahtar önerisi, Test kullanma etiği, Türkiye'de kullanılan Psikolojik Ölçekler ele alınarak açıklamalar getirilmektedir. Bir başvuru yayını olarak kullanılabilir.

CANSEVER, GÖKÇE, **Psikolojik Testler,** Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1963.

Psikolojik Testleri tanıtmayı amaçlayan bu yayında zeka testleri ve kişilik testleri ele alınmaktadır. Kliniklerde ve okullarda kullanılan testlere ilişkin ayrıntılı bilgiler verilerek açıklamalar yapılmaktadır. Bireyi tanımada, bilgi toplama aracı olarak testleri tanımada başvurulabilecek kaynak özelliğini taşımaktadır.

RAMAZAN OYA, **Survey For A Source Book on Psychological Tests Used In Turkey.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, 1988.

Bu tez çalışmasında ülkemizde kullanılan testler hakkında bilgiler derlenerek, testlerin listeleri verilmekte ve değerlendirmeler yapılmaktadır.

ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, **Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri, Mesleki Form CH, El Kitabı,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No:65, Ankara 1977.

Rehberlikte Psikolojik Ölçme araçlarını kullanma serisi içinde 1977'de yayınlanan bu El Kitabı, Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanterinin Türkçeye uyarlanış çalışmalarının sonuçlarını kapsamaktadır. Bu el kitabında, Rehberlikte Psikolojik Ölçme Araçlarının kullanılması ile, ilginin ölçülmesine değinilerek, Kuder İlgi Alanları Tercihi Envanteri Mesleki Form CH'nin geliştirilmesi, uyarlanması, tanıtılması, uygulanması ve puanlanması, puanların yorumlanması açıklanmaktadır. İlgi alanları ile meslekler arası ilişkiler ve envanterin teknik özelliklerine de yer verilmektedir.

TEKİN, HALİL, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme,** Mars Matbaası, Ankara, 1977.

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ayrıntılarıyla ele alındığı bu yayın, alanda bir başvuru kaynağı özelliğini taşımaktadır.

TURGUT, FUAT, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları,** Ankara, 1977

Ölçme ve Değerlendirme konusunu ayrıntılarıyla inceleyen bu iki yayın, özellikle psikolojik testler ve psikolojik ölçme konularında temel bilgileri kapsamaktadır. Eğitimde öğrenciyi değişik yönleriyle değerlendirme konusu ile öğrenciyi tanıma konusu arasındaki ilişkiyi görmek ve objektif bilgiler toplama işlemlerinde kuramsal ve teknik bilgilerin de verildiği bu yapıtlar, eğitimde görev alanlarca mutlaka incelenmelidir.

- **Türkiye'de Kullanılan bazı Testlerin Uygulamalarından Elde Edilen Sonuçlar:** Beylan Toğrol, Esin Canıtez.
- **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, El Kitabı Ön Çalışmaları. Necla Öner, Sevgi Özge.**
- **Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Testi Standardizasyon Çalışması. Işık Savaşır, Nail Şahin.**
- **Psikologlar İçin Aktöresel İlkeler ve Standartlar: S. Çetin Özoğlu.**

I. Ulusal Psikoloji Kongresi, İzmir-Eylül 1981, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No:29, İzmir, 1983. Türkiye'deki ilk Psikoloji Kongresinin yayınında yer alan yukarıda sayılmış olan çalışmalar, Psikolojik Ölçme Araçları konusunda ülkemizdeki duruma ilişkin bilgiler sağlamaktadır.

10. GRUP REHBERLİĞİ VE GRUPTA PSİKOLOJİK DANIŞMA

Altıncı bölümde Rehberliğin çeşitleri incelenirken birey sayısına göre Rehberliğin Bireysel Rehberlik ile Grup Rehberliği olarak iki çeşit olduğuna değinilmiş bulunmaktadır. Rehberlik, temelde bireyin gelişmesine yönelen hizmetler olarak her zaman bireysel olmak durumundadır. Bu bakımdan, Grup Rehberliği de Bireysel Rehberliğe, Rehberilğin bireyselliğine olanak sağlayan bir özellik taşımaktadır. Eğitim uygulamaları genel olarak grup ortamında ve grup etkinlikleri olarak yürütülmektedir. Birey bir grup ortamında büyümekte, gelişmekte ve yaşamını sürdürmektedir. Bu durum bireyin yaşamının doğal, ayrılmaz bir özelliğidir. Bireyin gelişmesine, gereksinmelerine yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin de grup ortamında yürütülmesi bireyin yaşamının doğal özelliğine uygun olmaktadır. Bununla beraber literatürde Grup Rehberliği konusu bazı tartışmalara ve farklı görüşlere yol açmıştır. Örneğin Tan (1969). Rehberlik bireysel bir yardım olduğundan Grup Rehberliği teriminin Rehberliğin tanımı ile çeliştiğini bunun için Rehberlikte Grup Etkinlikleri denilmesini savunmaktadır. Shertzer ve Stone (1971) ise, Grup Rehberliği, Grupta Rehberlik, Rehberlikte Grup Yaklaşımı terimlerini eş anlamda kullanmayı önermektedirler. Bu anlam, Grup Rehberliğindeki grupların, birbirleriyle psikolojik ilişki içinde olan ve katılanların her birinde değişiklik oluşturacak biçimde etkileşmesi sağlanan birden fazla bireyde oluşan gruplar olarak kabul edilmesinde belirtilmektedir (Shertzer, 1971).

Mathewson (1962) Grup Rehberliği terimini benimser iken Ülkü (1976) Rehberlikte Grup Yaklaşımını kabullenmekte, Warters (1960) ile Goldman (1962) ise Grup Rehberliği terimini Lewis (1970) Grupta Psikolojik Danışma terimini, Bennet'de (1963), Gruplarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma terimini tercih ederek açıklamalar yapmaktadır. Kavramlardaki ve terimlerdeki açıklık ve duruluk konuları açıklamakta ve etkileşimi sürdürmekte büyük önem taşımaktadır. Bu bakımdan bu bölümün başında grup etkinlikleriyle ilgili temel kavram ve terimlere ana çizgileriyle değinmek yararlı olacaktır.

10.1. Grup İle İlgili Kavram ve Terimler

Sosyolojinin, Sosyal Psikolojinin ana konularından biri olan "grup" kavramı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri çerçevesinde ele alındığında incelenmesi gereken kavramlar ve terimler şunlar olmaktadır:

(1)Grup

Rehberlik ve Psikolojik Danışma konusunda **grup** kavramını inceleyenler Gibb'in açıklamalarını ve görüşlerini esas almaktadırlar (Shertzer, 1971, Mortensen, 1966, Ülkü, 1977). Grubu, belli bir yerde beraber olma, topluluk; ortak niteliklere sahip elemanların bir araya gelmesi olarak belirttiğimiz gibi; grubu iki veya daha fazla üyesinin ortak bir amaç için psikolojik olarak etkileşimde bulundukları ortam olarak da tanımlamaktayız. Grupta, ortak amaç, dinamik etkileşim, büyüklük ve işlemler arası ilişki, istek ve rıza ile katılma ile kendini yöneltme kapasitesi gibi nitelikler esas olmaktadır (Shertzer, 1971).

Ülkü (1974) grup kavramını incelerken grupların Glanz'ın yaklaşımı ile üç boyutta değerlendirilmesinin yararlı olacağı üzerinde durmaktadır. Bu değerlendirme boyutları, yukarıda değinilen tanım çerçevesinde, etkileşim, büyüklük ve işlev boyutları olmaktadır. Grubun dinamiği, canlılığı ve varlığı onun etkileşim boyutunu; üye, birey sayısı büyüklüğünü; bir görevi yerine getirme, katılan üyelerde bir değişme ve gelişme sağlama, yapılanmış bir öğrenme durumu oluşturma işlemleri ise onun işlev boyutunu belirtmektedir.

Grubun etkileşim ve işlev boyutları, grubun büyüklük boyutundan büyük ölçüde etkilenmektedirler. Örneğin eğitim uygulamalarında sınıf (gruplar) öğrenci sayısı arttıkça öğrenme ortamı olarak etkinliğini kaybetmektedirler. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde de bu durum söz konusudur. Bazı kimseler 30-35 öğrencilik bir sınıfın bir Rehberlik grubu olabileceğini, bazıları ise 10-20 kişilik bir grubun Rehberlik grubu olması gerektiğini ileri sürmektedirler (Ülkü, 1977). Kuşkusuz grubun büyüklüğü konusu, özellikle okullarda, eldeki fiziksel olanaklar ile eğitim uygulamalarına ve yetişmiş insan gücüne dayalı olmaktadır. Öğretim amacı ile belirlenmiş sınıfları birer grup kabul etmek ve Rehberlik uygulamalarını planlamak, olanaklar için gerçekçi görünmektedir. Kuşkusuz Psikolojik Danışma uygulamalarında grubun büyüklüğü ayrı bir önem ve özellik taşımaktadır. Psikolojik Danışma uygulamaları için grup üye sayısının 5-10 arasında değişmesi vurgulanmaktadır.

(2) Sosyal Grup Tipleri

İnsanlar gruplar içinde yaşayıp gruplar yarattıkları gibi, onları belirlemek için sembollerde geliştirirler. Grupları, sosyal etkileşim niteliklerine, büyüklüklerine, ilgilerinin genişliğine veya sürekliliğine, örgütlenmesine veya üyeler arası yakın ilişkilere dayalı olarak tiplere ayırabilmekteyiz. Shertzer'in (1971), belirlediği gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinlikleri için dört sosyal grup belirlenmektedir. Bunlar: Birincil-İkincil Gruplar, İç-Dış Gruplar, Psikolojik-Sosyolojik Gruplar ile Kapalı-Sürekli Gruplardır.

Birincil Gruplar üyelerin yüz yüze geldiği, ortak yardım ve sorunlara ortak yaklaşımın bulunduğu gruplardır. Örneğin, aile, oyun grubu ve çalışma grupları. İkincil gruplar ise, üyelerin ilişkileri yakın olmayıp daha çok rastlantıya dayalıdır. Örneğin, büyük sınıflar ve anfilerde ders gören öğrenci grubu.

İç Grup, üyelerinin kendilerini algıladıkları bazı özellikler nedeniyle özdeşlik kurduğu gruptur. Ailesi, cinsiyeti, klübü, dini ve mesleği gibi, Dış Grup, İç Gruba göre belirlenen bir grup olup "onlar" "başkaları" olarak nitelendirilir. Dış grup tutumlar, nefret, düşmanlık gibi nitelikler bile taşıyabilmektedir.

Psikolojik Grup, örgün olmayan bir yapı, çok az kural, isteğe dayalı üyelik, üyelerinin yaşlarında aynılık ve belirginleşmemiş amaç nitelikleriyle tanımlanan bir gruptur. Üyelerinin duygusal gereksinmelerinin doyurulması amaçlanmaktadır. Kızların klikleri, Erkek Çocukların "Gang" Grupları gibi, Sosyolojik Grup ise, belirlenmiş amaçlar, akran yaşlar, üyelerine statü, işe yönelik veya problem çözme niteliklerini gösteren gruptur.

Kapalı Grup, yalnızca grubun oluşturulduğunda mevcut olan üyelerin katılabildiği grup olmaktadır. Sürekli Grup ise, gelişmenin her düzeyinde üyelerin katılabileceği bir grup olmaktadır.

(3) Grup Dinamikleri

Gruplar içinde, belirlenen amaçlara ulaşmak için organize olan, etkililik gösteren güçlere grup dinamikleri denilmektedir (Shertzer, 1971). Grup dinamikleri kavram ve terimini grup süreçlerini ve grup rollerini belirlemek için de kullanılmaktadır. Cartwright (1968), Grup dinamikleri konusunda yaptığı açıklamamlarda, Grup dinamiklerinde yaygın üç kullanıma değinmektedir. Bunlar: a) Grup dinamiğini, grubun organizesinde ve işleyişindeki yöntemleri belirleyen politik ideoloji olarak kullanmak, b) Rol oynama, grup sürecinin geriye bildirimini gözleme, grup kararı gibi insan ilişkilerinde ve konferansları ve komisyonları yürütmede beceri geliştirmede kullanılan teknikler kümesi olarak kullanmak, ve c) Grubun yapısına, doğasına, grubun gelişim kurallarına, grubun bireylerle ve diğer gruplarla ilişkilerine ilişkin bilgileri edinmeye yönelik inceleme ve araştırma alanı olarak kullanmak, olmaktadır.

(4) Grup Süreci

Süreç, sürekli, dinamik ve yönlendirilmiş bir eylem anlamını içermektedir. Bu durumda Grup süreci, iki veya daha fazla bireyin bir sorun veya gereksinme üzerinde bir amaca veya sonuca doğru çalışmalarıdır. Bir diğer deyişle Grup Süreci, grubun kendi varlığını, anlamını kendi üyeleri üzerindeki etkinliliğini geliştirmek ve sürdürmek için kullanılan eylem ve etkileşimler olmaktadır. Grup süreci, bireylerin beraber çalışarak bir nitelik ortaya koymaları, psikolojik ortam oluşturmaları, grup morali geliştirmeleri, işbirliği birimleri yaratmaları yolu olarak da görülebilir. Böylece gruptaki her birey, kendi iç yeterliliklerini geliştirme, benliğini daha iyi kavrama geçmiş deneyimlerden yararlanma ve tüm yaşam koşulları için gerekli nitelik yaratmayı öğrenme olanaklarına sahip olmaktadır (Shertzer, 1971).

(5) Grup Sağaltımı

Sekizinci bölümde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uyum Süreci ve Alanında kullanılan bir yöntem olarak belirtilen Grup Sağaltımı (Therapy), psiki-

yatrist veya klinik psikoloğun grup lideri olarak bulunduğu, iki veya daha fazla bireyin psikolojik sorunlarının çözümlenerek normal yaşamın sağlanmasının amaçlandığı, grup etkinliklerine sağaltım ilkelerinin uygulanmasını içermektedir. Grup sağaltımı yöntemini, ağır kişilik bozukluklarının ele alınmasında yalnız uzmanların kullanması önerilmekte, Rehberlik uygulamalarında bu yöntemin çok dikkatli kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Grup sağaltımı genellikle şu özellikleriyle tanınmaktadır (Shertzer, 1971):

a) Grubun sağaltımsal amacı, belli hedeflerin yokluğu.

b) Deneyim paylaşılması yoluyla duygusal gerginliğin giderilmesi. Boşalım içeren süreç, eski deneyimlerden kısmen kurtulma, kendi kendini farketmenin artması dikkati çekmektedir.

c) Danışmanın (terapistin) destekleyici kabul edici ve yumuşak rolü,

d) Kişisel sorunlara tutumsal değişimler için direk ilgi ve yaklaşım.

Kuşkusuz bu özelliklerin tümüne her grup sağaltımı uygulamasında aynı anda görmek sözkonusu olmayabilir.

(6) T, Maraton ve Diğer Gruplar

T-Gruplar, yetiştirme amacıyla oluşturulan gruplar olmaktadır. Kurt Lewin'in Alan Kuramı çerçevesinde, davranışları değiştirmeyi, kişilerarası ilişkilerde beceri geliştirmeyi ve değişen örgütlerde liderlik için gerekli gelişme sağlamayı amaçlayan T-gruplar oluşturulmaktadır. Birey bu gruplarda kendisinin ve diğerlerinin deneyimlerinden öğrenmektedir. T-grupları, Etkileşim (Encounter) grupları, Duyarlılık (Sensitivity) Grupları ile aynı anlama gelecek biçimde de kullanılmaktadır (Rogers, 1970, Shertzer, 1971).

Maraton grupları ise, iki saatten fazla süreler için toplanan gruplara verilen ad olmaktadır. Sürekli ve kesintisiz grup toplantılarının ve grup sürecinin, bireyin savunma mekanizmalarının kullanımını azaltacağı ve böylece bireyin daha dürüstçe, daha inanılır ve doğal olarak ve daha açıkça etkileşimde bulunacağı düşünülmektedir. Bu gruplarda, uzun süren toplantılarda ve doygunluk yaratan ortamda bireyler kendileri ve diğerleri hakkındaki görüşlerini, önemli ve kendileri için anlamlı diğer kişilerle ilişkilerini, tehlikeye, anlaşamamaya ve önyargıya tepkilerini ortaya koymaktadırlar.

Grup yaklaşımının uygulandığı diğer gruplardan bazıları şunlardır:

İşe dönük gruplar, (Task-oriented) grup ve kişilerarası ilişkiler örüntüsünde belli bir işi yerine getirme amacı ve odağı içinde yoğunlaşan çalışmaların yapıldığı gruplardır. Daha çok endüstride kullanılmaktadırlar.

Bedensel devinim grupları, duyumların farkına varıldığı, devinimin yaşandığı içten geldiği gibi dansetme, fiziksel olarak duyumların farkına varışın vurgulandığı, anlatıldığı gruplardır.

Sanat etkinlikleri grupları, sanat yollarıyla özgürcü ve kendiliğinden (spontan) anlatıma olanak sağlanmasının amaçlandığı gruplardır.

Örgütsel ve Ekip oluşturma grupları, bireylerin liderlik becerileri geliştirmelerinin amaçlandığı, dayanışma, işbirliği, ekip etkililiği çerçevesinde endürsride kullanılan gruplardır.

Grup ile ilgili kavram ve terimler konusuna Grup Rehberliği ve Grup Psikolojik Danışması veya Grupta Psikolojik Danışma kavramları da girmektedir. Bu kavramlar daha ayrıntılı bir biçimde işleneceğinden birer kavram olarak bu kısımda ayrıca açıklanmaları yapılmamıştır.

10.2. Grup Rehberliği

Shertzer'e göre ((1971) Grup Rehberliği, Rehberlik programının bir grup öğrenci ile beraber yürütülen kısım veya kısımlarını belirlemek için kullanılan bir terim olmaktadır. Grup Rehberliğini, bilgi aktarmanın önemle ele alındığı bir etkinlik olarak görenler olduğu gibi etkili bir Psikolojik Danışmaya olanak sağlayan bir ortam olarak kabul edenler de bulunmaktadır. Rehberliğin çeşitlerini incelerken değinildiği gibi Grup Rehberliği konusunda, Bennett'in (1963) üzerinde durduğu Grup Rehberliğinin grup sürecinin, grup dinamiğinin benzeri oluşu, amacın grubun gelişmesi olduğu, temel işlemin bilgi vermek olduğu, Bireysel Rehberliğin yerini alabileceği, okulda herhangi bir sorumlunun yürütebileceği ve bireyselliği ve yaratıcılığı önlediği biçimindeki yanılgılar yaygın görünmektedir. Okullarda yürütülen grup etkinliklerini, grupla çalışma, grup yöntemi, Grupta Psikolojik Danışma, Grup Rehberliği başlığı altında toplayamayız.

Grup Rehberliğini Rehberlikte bir yöntem ve araç olarak da ele alarak incelemek olasıdır. Bir yöntem olarak ele alındığında bilgi sağlamak amacıyla kullanmak belirgin olmaktadır. Mathewson'a göre (1962) Grup Rehberliğinin demokratik eşitlik düzeyinde bilgi sağlamak olmuştur. Tüm öğrencileri grup ortamında olanaklar ve değerlerle eşit olarak donatmanın Grup Rehberliği yöntemi ile gerçekleşirilebileceği kabul edilmekteydi. Ancak bilgi dağıtmanın, bilginin anlamlı bir biçimde sindirilmesi olmadığı anlaşılınca Grup Rehberliğine bakış farklılaşarak yalnız bir yötem olarak değil Rehberlik etkinliklerinin bir çeşidi olarak da ele alınmaya başlanmıştır.

Bireyin büyümesine ve gelişmesine toplumsal varlık olarak olgunluk kazınmasına sistematik olarak yardımı kapsayan Rehberlik etkinliklerin grup ortamında ve grup yaklaşımı ile sürdürülmesi salt bir yöntem olmayıp, birçok yöntemin uygulanabildiği bir Rehberlik çeşidi olmaktadır. Bu çerçevede Grup Rehberliği bireyin, öğrencinin gelişmesine, gerçekçi ve uygun plan ve seçimler yaparak yönlenmesine, kendini tanımasına ilişkin grup etkinlikleri ve süreçleri olarak tanımlanabilmektedir (Peters, 1959). Grup Rehberliği etkinliklerinin işlevlerini geliştirici, koruyucu, düzeltici ve uyum sağlayıcı olarak belirlemek olasıdır (Bennett, 1963). Bu çerçevede, Grup Dinamiği konusundaki araştırmaların bulgularının da etkisiyle, yalnızca Grup Sağaltımı yöntemine bağlı kalmaksızın

Grup Dinamiği anlayışını eğitim ve öğretimde sınıf-içi ilişkilerine ve uygulamalarına yansıtmak gerçekleştirilmiştir (Mathewson, 1962), Grup Yaklaşımının sınıf, ders içi ve dışı programlarla, sınıf öğretmenliği ve Grupta Rehberlik yöntemleriyle öğrencinin öğrenerek olgunlaşmasına katkıda bulunduğunu kaybetmektedir. Grup Rehberliğini veya Grupta Rehberlik uygulamalarını açıklayan bir çok yazar, Grup Rehberliğinin geliştirici özelliğini veya uygulamalardaki geliştirici aşamayı, bireyin, öğrencinin uyum sağlamasına yardım süreci olmaktan çok bireyin kendi içinde ve çevresi ile bütünleşmesine, olgunlaşmasına ve böylece kendini gerçekleştirmesine yardım süreci olarak görmektedirler (Bennett, 1963; Mathewson, 1962; Peters, 1959). Grup ortamı ve grup etkileşiminin sağladığı çevre, kendini gerçekleştirme için temel koşul olmaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi için bir çevre, ortam ve başkalarının bulunması ile iletişim ve etkileşimin başlaması gereklidir. Grup, bir yaşam ortamı olarak bu gereği yerine getirerek kendini gerçekleştirmeye olanak ve destek sağlamaktadır.

Kendini gerçekleştirme süreci, salt uyum sağlamadan farklı olarak düşünüldüğünde, Grup Rehberliği veya grup yaklaşımı bireyin veya bireylerin gruba veya gruplara uyum sağlamasını amaçlamamakta, öğrenmesini, benliğini çevresi ile bütünleştirebilmesini amaçlamaktadır. Bireyin kendini gerçekleştirme, kendi yaşamına yön verme işlemlerinde gerçekleştirilmesi gereken öğrenme ve öğrenme süreçleri, büyük önem taşımaktadır. Neler, nerede ve nasıl öğrenilip yaşanılmalıdır? Öğrenme bireyi kendi kendisi ile karşı karşıya getirdiği gibi, bireyi çevresi ile de karşı karşıya getirmektedir. Ayrıca bu karşı karşıya kalış, öğrenme gereği yaşam boyu süren bir özellik de taşımaktadır. Grup Rehberliğini ve onun geliştirici işlevini gerekli kılan Öğrenme Yaşantıları neler olabilir? Birey tek başına Öğrenme Yaşantıları geliştirebilir mi? sorularını cevaplamak kategorik olarak çok kolaydır. Şöyle ki: tüm yaşantılar öğrenme yaşantılarıdır ve Grup Rehberliğini gerekli kılar diyerek ilk soruyu, öğrenme bireyin çevresi ile etkileşim sonucu olur, tek başına, etkileşim olmadan öğrenme olmaz diyerek ikinci soruyu cevaplayabiliriz. Ancak bu, durumu çok basite indirgemek olur.

Bireyin kendini gerçekleştirmesinde, kendine yön vermesinde gerçekleştirmesi gereken Öğrenme Yaşantılarının belirlenmesi ve bunların eğitim, öğretim ve Rehberlik programlarında yer alması söz konusudur (Bennett 1963). Bu öğrenme yaşantılarını, Rehberlik anlayışı içinde şöyle belirlemekteyiz:

- Sorunlarının ne olduğunu anlama ve onları karşılamayı öğrenme.

- Sorunlarını incelemeyi, çözümlemeyi, çözümlemede çeşitli bilgi kaynaklarını, yöntemleri kullanmayı öğrenme.

- İçrel dürtü ve gereksinmeleri anlamayı, yönlendirmeyi öğrenme.

- Yaşanılan döneme ve geleceğe ilişkin kısa ve uzun vadeli planlar yapabilmeyi öğrenme.

- Yakın ve uzak amaçlar, hedefler arasında akla uygun, gerçekçi dengeler kurabilmeyi ve sürdürmeyi öğrenme.

• Yaşamında yer alacak deneyimleri seçmede ölçütler geliştirebilmeyi öğrenme.

• Düşünce, duygu ve bilgilerden ve oluşturduğu planlardan uygun eylemlere geçmeyi öğrenme.

• Gelişmeleri, ilerlemeleri veya engellenmeleri, gelişememeyi değerlendirmeyi ve durumlara, gereksinmelere göre yeni planlar geliştirmeyi, uygulamayı öğrenme.

Bu Öğrenme Yaşantıları "sınıf" ortamında sağlandığı gibi, bir gelişim süreci olarak grup ortamında Grup Rehberliği çerçevesinde sağlanacak yardımlarla gerçekleştirebilmektedir. Sınıf ortamında ders biçiminde bu öğrenmelerin tümünü gerçekleştirmek olanağı sınırlıdır ve çoğu kez yoktur. Bu bakımdan grup ortamında bu Öğrenme Yaşantılarının geliştirilmesine Grup Rehberliği olanak sağlamaktadır.

Grup Rehberliğinin gelişmesinde rol oynayan etmenleri inceleyen Ülkü (1977, s.265-266), kaynaklardan şunları saptamıştır:

"1) Okullaşma oranının hızla artması yüzünden Rehberlik olanakları kısıtlanmaktadır.

2) Rehberliğin amacı "uyum sağlama" sınırlarını aşınca "uyumsuz" görünen belli bir öğrenci grubu yüzdesini de aşarak, Rehberlik tüm öğrencilere dönük bir yaklaşım niteliği kazanmaktadır.

3) Rehberlikte çok sayıda öğrencinin yararlanabileceği ekonomik programlara ve bu çerçevede yöntem ve uygulamalara gereksinme doğmuştur.

4) Rehberlik "sorunlara, sorunlulara" dönük bir yaklaşım ve uygulama olmak yerine "gereksinmelere" ve "yaşantılara" yönelik geliştirici, destekleyici bir yaklaşım ve uygulama niteliğini kazanmıştır. Böylece uygulama alanı ve amaç farklılaşmış, bireylere yardım hizmetlerinin çerçevesi genişlemiştir.

5) Bireyin gerçekleştirmesi gereken öğrenme yaşantılarının, grup yaşantılarını gerekli kılması ve öğrenme yaşantılarının grup yaşantılarıyla bütünleşerek bireyin kendini tanımasını, benlik-durumlar algılarını bütünleştirmesini ve kendini toplumsal olgunluğa yönlendirmesini sağlayacağı inancı güçlenmiş ve yaygınlaşmıştır.

6) Süreklilik niteliği temel olan insan gelişmesine yönelik yardım hizmetlerinin de sürekli olma gereğine duyulan inanç, eğitimde "sınıf" gibi süreklilik gösteren grup ortamında Rehberlik yapılmasının anlamlı ve dikkat çeken dayanağı olmaktadır.

7) Yaşam sorunları toplumsal ilişkiler ve yaşantılar içinde oluşup ortaya çıktığına göre bu sorunların ele alınması, çözümlenmesine yardım edilmesi de

yine toplumsal durumlarda karşılıklı ilişki ve etkileşim içinde olabileceği görüşü Grup yaklaşımına mantıksal bir gerekçe ve dayanak hazırlamıştır."

(1) Grup Rehberliğinin Amaçları

Grup Rehberliği'nin Rehberliğin genel amacı dışında kendine özgü farklı bir amacı olduğu söylenemez. Amaç, gelişmekte olan bireye yardım sağlamaktır. Bu amaca Grup ve Grup Yaklaşımı kavramlarının özelliklerinden yararlanarak yaklaşılmaktadır. Ülkü (1977, s. 267) "Öğrencilerin kendilerini tanımalarına, yönlendirmelerine ve benliklerini çevreleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olan bütün grup faaliyetleri, grup rehberliği kavramı içinde yer alır." diyerek Grup Rehberliğinin amacını ve kapsamını belirlemektedir. Grup Rehberliği konusunda, kuramsal açıklamaları yaygın bir biçimde kullanılan ve programlara yansıtılmış bulunan Bennett (1963), Grup Rehberliğinin amaçları olarak, grup ortamında ve grubun özelliklerinden yararlanarak, a) Öğrenme olanakları sağlama, b) Grup yöntemlerinin sağaltıcı etkisini sağlama, c) Yardım hizmetini ekonomik olarak sağlama ve d) Duygusal bazı engelleri kaldırarak, Bireysel Rehberliği kolaylaştırıcı ortam sağlama hususlarını belirlemektedir.

Ülkü (1977) Bennett'in Grup Rehberliği'nin dört grupta topladığı amaçlarını incelerken bu amaçlardan en önemlileri olan öğrenme olanakları sağlama ile grup yöntemlerinin sağaltıcı etkisine ilişkin etkinliklere yer vermektedir. Örneğin, Grup Rehberliği, öğrenme olanakları sağlama amacı çerçevesinde; okulda öğrencileri yeni durumlara alıştırma, kişisel ilişkilerden doğan sorunları grupta inceleme ve değişmeler için grup yaşantılarını belirleme, büyüme ile ilgili sorunların grupça incelenmesi, verimli öğrenme yöntemlerinin grupça incelenmesi, grubun yardımıyla planlar yapılabilmesi ve yaşama yansıtılması, toplumsal ilişkilerde başvurulabilecek değer ölçülerinin geliştirilmesi konularında yardım sağlamayı amaçlamak durumundadır.

(2) Grup Rehberliğinin Sağladıkları

Grup Rehberliğinin amaçlarına ulaşılması durumunda bireyin gelişmesi için gerekli yardımın ve gereksinmelerinin karşılanmasında uyum sağlanacağı, benlik-durumlar arası ilişkilerde sağlıklı ve gelişime olanak sağlayan dengenin oluşturulacağı, özetle bireyin kendini gerçekleştirmesinin belli bir düzeyde ortaya konacağı kabul edilmektedir. Gruplara katılma bireylerin psikolojik gereksinmelerini karşılamalarına olanak ve ortam sağlayabilmektedir. Ergenlik döneminin gelişim özellikleri incelendiğinde bir grupla özdeşleşme, bir gruba katılma, bir grupta kabul görme bireyin önemli psikolojik gereksinmeleri olarak dikkati çekmektedir. Gruplar bireye, düşünce, görüş ve duygularını başkalarıyla paylaşma, bağımsız olabilme tutumu ve tarzı geliştirebilme, güvenlik sağlama gibi gereksinmelerini etkileşim ve grup süreci içinde karşılama olanağı vermektedirler (Ülkü, 1977).

Birey, grupta oynadığı veya oynamasına olanak verildiği roller çerçevesinde liderlik, gruba karşı gelme gibi davranışları deneyebilir, geliştirebilir ve etkileşim sonuçlarını öğrenerek tutumlar oluşturabilir. Grubun, bireyin duygusal ge-

rilimlerine "boşalım" sağladığını, güvenlik duygusu ile statü kazanmasına olanak sağladığını görmekteyiz (Shertzer, 1971). Grup yaşantısının, grupta etkileşim ile bireylerin kendilerini tanımalarına ve kabul etmelerine olanak sağladığı, başkalarıyla ilişki, etkileşim ve özdeşleşme kurmada kolaylıklar getirdiği görülmektedir (Ülkü, 1977).

Grup Rehberliği uygulamalarında grup içinde birey neler öğrenir? Ohlsen (1964) bu konuda yaptığı gözlem ve araştırmalardan sonra Grup Rehberliği ortamında bireylerin öğrendiklerini şöyle özetlemektedir:

1) Yalnız kendisinin sorunlarının, sıkıntılarının, olmadığını, arkadaşlarının da sıkıntıları olduğunu görür, öğrenir.

2) Sorunları, kurtulmak istediği sıkıntıları ve düzeltilmesi istenen, gereken kusurlarına rağmen bir yetişkin ve arkadaşlarının kendisini kabul ettiğini görür, yaşar ve öğrenir.

3) Arkadaşlarının ve hiç olmazsa bir yetişkinin kendisini anlamaya çalıştığını veya anladığını görür, öğrenir.

4) Kendisinin de başkalarını anlamaya çalışmada ve anlamada yetenekli olduğunu görür, bu durumun bilincine varır.

5) Başkalarına güvenilebileceğini ve kendisine güvenildiğini görür, öğrenir.

6) Kendisi ve başkaları hakkındaki düşünce ve duygularını açıkladığı inanç ve tutumlarını belirttiği zaman kendisini ve dolayısıyla başkalarını daha iyi anladığını, kabul ettiğini yaşamakta, görmekte ve öğrenmektedir.

(3) Grup Rehberliği Uygulaması ve Yöntemler

Grup Rehberliği ile Grup Öğretimi (Group Instruction) arasında kesin hatlarıyla ortaya konabilecek bir farklılıktan söz edilememektedir (Bennett, 1963, Shertzer 1971). Bennett'e göre farklılık bu iki gruptaki liderlik rolüne bağlı olmaktadır. Eğer gruptaki etkinliklerde temel sorumluluk yetişkin lidere, öğetmene odaklanmış ise "Grup Öğretimi" terimi, odaklanma grup üyelerine çevrilebilmiş ise "Grup Rehberliği" terimini kullanmak önerilmektedir (Bennet, 1963, Shertzer, 1971). Bununla beraber okullardaki uygulamada Grup Öğretimi ile Grup Rehberliği arasındaki farklılık ortaya konulmadan kullanılan yöntemler ve bunların farklılığı üzerinde durulmaktadır. Öğretim yöntemlerinden ayrı olarak, Grup Rehberliği için, Sınıfta Grup Rehberliği, Ders Dışı Etkinlikler yoluyla Grup Rehberliği, Grupta Psikolojik Danışma ve Grup Sağaltım Yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir (Ülkü, 1977). Bu yöntemler Grup Rehberliğinin bireysel Rehberliğe yönelerek bu doğrultuda gelişmesine olanak veren yöntemler olarak değerlendirilmektedir. Bu yöntemlere kısaca değinerek Grup Rehberliğinin okullardaki uygulanmasına ilişkin özet bilgiler vermek yararlı olacaktır.

i) Sınıfta Grup Rehberliği Yöntemi

"Rehberlikte Grup Yaklaşımı" adlı incelemesinde Ülkü, bu alandaki kaynakları ve uygulamaları gözden geçirerek sınıfta Grup Rehberliği yöntemine ilişkin olarak beş ayrı alt yöntem hakkında açıklamalarda bulunmaktadır (Ülkü, 1977). Bunlar a) Ayrı Ders Programları İçinde Rehberlik, b) Problemlere göre Düzenlenen Program İçinde Rehberlik ("Core" Programda Rehberlik), c) Bağımsız Ders Olarak Rehberlik, d) Sınıf Öğretmenliği Saati ve e) Rehberlik veya Grup Saati, olmaktadır.

a) Ayrı Ders Programları İçinde Rehberlik yöntemi, öğretim etkinliklerinde Rehberlik anlayış ve yaklaşımına yer vermek olmaktadır. Öğretmenlerin ders konularını işlerken, öğrencilerin gelişim sorunlarına, kişisel gereksinmelerine duyarlı davranmaları değişik durumlara gerekli uyum yaparak kişilerarası ilişkilerinde rahat ve anlayışlı olmaları Grup Rehberliği yaklaşımının ders etkinliklerine yansıtılmasına olanak vermektedir. "...ders içinde olanak buldukça konuların öğrencileri için '" Ben de bu okuma parçasındaki kişi gibi çabuk ümitsizliğe kapılıyorum; hemen yılmamalıyım!- "Şimdi ailemizin geleneklerine niçin bu kadar bağlı olduğunu anlayabiliyorum!" -"Ben de bir yüksek fırında çalışmak isterdim; acaba kimya mühendisi olabilir miyim?" gibi) kişisel, öznel hale gelmesini ve sınıf-içi etkileşimin grup yüklü olmasını sağlayan bir öğretmen rehberliğe yönelmiş olacaktır." (Ülkü, 1977, s.73). Bu tür bir yöneliş, öğretim etkinliklerinin Rehberlik anlayışı ve yaklaşımı ile bütünleşmesidir. Bu bütünleşme, problem çözme, proje yöntemi, grup tartışması ve inceleme gezileri gibi sınıf-içi iletişim ve etkileşimi biçimlendiren öğretim yöntemlerinin kullanılmasına öğretimin aktarmacı olmaktan kurtarılmasına olanak sağlamaktadır. Grup Rehberliğinin amaçladığı yardımı sağlayıcı olan bu bütünleşme, sınıfın büyüklüğü, öğretmenin kişilik özellikleri ile uyguladığı öğretim yöntemine bağlı olarak gerçekleşmekte ve gelişmektedir.

b) Problemlere Göre Düzenlenen Program İçin Rehberlik yöntemini inceleyenler, "Core" Kor programın Rehberlik ilkelerine dayalı bir program olduğunu, toplumsal değerlere dönük olma açısından bu programlar ile Rehberliğin temelde birleşmekte olduğunu ileri sürmektedirler (Ülkü, 1977, Shertzer, 1971). Bir takım genel ilkelere göre düzenlenmiş konuları içeren ve bunların kaynaştırılmasına dayalı planlama ve öğretim gerektiren, toplumsal değerlere önem veren, bu Kor programlar giderek Grup Rehberliği programlarına dönüşebilmektedirler. Warters (1960), öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerini, işlenecek problemlerin düzenlenmesinde merkez olarak alan bu Kor programlarını, Rehberlik alanında eğitim görmüş ve yeterlik kazanmış öğretmenlerin daha başarılı olarak yürüttüklerini belirtmektedir.

c) Bağımsız Ders Olarak Rehberlik Öğretiminin daha çok XX. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri Okullarında uygulandığını görmekteyiz (Ülkü, 1977). Ortaöğretimin ikinci devresi ile Yükseköğretimin ilk devresinde "Mesleksel Bilgisi" "Mesleksel Rehberlik" "Özel İlgi Dersi" "Duruma Alıştırma-Oryantasyon", "Yükseköğretim ve Yaşam" gibi adlar altında bu tür dersle-

rin işlendiği gözlenmektedir. Warters'in (1960) "High School-Lise-Problemleri" adı altında okutulan böyle bir dersin amaçlarının şöyle belirlendiğini ortaya koymaktadır: Bu dersin amacı öğrencide, verimli ders çalışma becerileri, eleştirici düşünme yeteneği ve problem çözmede bilimsel yöntemi kullanma becerisini geliştirme, kendi benliği ve çevre koşul ve olanaklarında mesleksel tercihler yapabilme yeteneği geliştirme, ruh sağlığı ve duygusal doygunluk konusunda temel yaklaşımları anlayabilme yeteneğini geliştirme, ergenlik problemleri ile uğraşmada gerekli sevgi, kavram ve becerileri geliştirme, ergenlik problemleri ile uğraşmada gerekli sevgi, kavram ve becerileri geliştirme, olumlu insan ilişkilerinde önemli olanları anlama yeteneği geliştirme, ahlak ölçüleri ile yaşam tarzı ve felsefesi geliştirme, olarak saptanmıştır. Kuşkusuz bu amacın çok kapsamlı oluşu ve yalnız belli bir derste gerçekleştirilmesinin olanak dışı olduğu ortadadır. Bu amaç, genelde gelişim ödevlerini kapsamakta ve Rehberlik Etkinliklerinin yardım sağlama işlevlerini de içeren bir özellik taşımaktadır.

d) Sınıf Öğretmenliği Saati yöntemi, bundan önceki bölümlerde ele alınmış olup bazı açıklamalar yapılmıştır. Yönetime yardım ile öğrencilere Rehberlik gibi iki temel görev için ayrılan bu saatin eğitimi bireyselleştirmeye yöneldiği belirtilmektedir (Ülkü, 1977). Ülkemizde haftalık ders programlarında grup saati, sınıf öğretmenliği saati için zaman ayrılması konusu, 1974-1975 öğretim yılından beri programlarda yer almıştır. Bu saatin konmasından amaç Rehberlik Etkinliklerine olanak sağlamak olmakla beraber, ülkemiz okullarındaki örneklerden bu saatte ele alınan konular çerçevesinde çalışmaların daha çok öğretime dönük olduğu, yönetime yardımı amaçladığı gözlenmektedir. Bu saatlerin etkili bir biçimde kullanılması için, başlangıçta demokratik bir kavram yaratılması, öğrencilerin karar verme, plan yapma gibi etkinliklere etkili olarak katılmaları ve gönüllü olarak sorumluluk almaları sağlanmalı ve hazırlanacak bir çalışma programı izlenmelidir. Okul-Aile Birlikleri ile Okul Koruma Dernekleri etkinliklerinden bu saatte yararlanma yollarının aranması uygun ve yararlı olur.

e) Rehberlik veya Grup Saati yöntemi, Sınıf Öğretmenliği yönteminden pek farklı bir yöntem değildir. Bununla beraber öğrencilerin gelişimleri ve onlara götürülebilecek Grup Rehberliği yardımlarının önemi yönünden okullarda Rehberlik Saati uygulamalarına Rehberlik yönünden eğilmenin yararı vardır. Ülkü'nün (1977) belirttiği gibi, öğrencinin ve Grup Rehberliğinden sorumlu uzmanın, etkin olarak katılmadıkları, ilişkilerin grubun dinamik yapısı içinde oluşmadığı bir durum gerçek bir Rehberlik durumu olmamaktadır. Rehberlik veya Grup Saati yöntemi, bireyin psiko-sosyal yönden büyümesi, gelişmesi ve olgunlaşmasının kendi atılım, deneyim, öğrenim ve girişimlerine bağlı olduğu görüşüne dayandırılmak durumundadır. Dinkmeyer (1970). Rehberlik Saati yönteminin yararlı olabilmesi konusunda Grup Rehberliğinden sorumlu uzmanın veya öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı hususları vurgulamaktadır. Bunlar şunlardır:

• Öğrenciler yalnız zihinsel olarak değil duygusal olarak da kabul edilmelidir.

• Öğrencinin davranışlarında, öğrencinin benlik kavramını ve amaçlarını yansıtan ipuçları tanınabilmelidir.

• Kabul edici bir grup atmosferi içinde öğrencinin duygu ve isteklerini yerine getirme gereksinmesinin olduğu bilinmelidir.

• Öğretmen veya başkaları tarafından değerlendirme yanında bireyin kendi kendini değerlendirmesinin de üstünlükleri bilinmelidir.

• Kişisel farklılıkların öğrencinin kişiliğini oluşturduğu bilinmelidir.

• Öğrencilerin bağımlılıktan bağımsızlığa doğru bir gelişme gereksinmesi içinde olduğu kabul edilmelidir.

ii) Ders Dışı Etkinlikler Yoluyla Grup Rehberliği

Ülkü (1977) incelemesi sonucu, okullardaki Eğitici Çalışmalar'ın amaç ve etkinliklerinin Rehberlik amaç ve etkinliklerine benzediğini ve ortak ilkelerin dikkati çektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin toplumsal gelişmelerine yardım etmeyi, ortam ve olanak sağlamayı amaçlayan ders dışı etkinlikler, okullardaki birçok etkinlikleri ve kol çalışmalarını kapsamaktadır. Ders dışı etkinliklerin, öğrencilere, sokak ve kötü arkadaş gibi zararlı kabul edilen etkilerden korunmak için uğraşı ve zaman değerlendirme olanağı sağladığı gibi öğrencilerin ilgileri çerçevesinde ve düzeyinde enerjilerini uygun bir biçimde değerlendirmelerine ve kullanmalarına da yol açmaktadır.

Okullarda kol çalışmalarının, öğrencilere demokratik yaşamın davranışlarını geliştirme ve uygulama alışkanlıkları kazandırmada etkili olduğu kabul edilmektedir. Öğrencilere beğenilme, güven, kabul edebilme ve edilebilme duygu ve davranışları geliştirme ile bir gruba girebilme gereksinmesini karşılama gibi durumları da kol çalışmalarının sağlaması olasıdır. Okullarda kol çalışmaları eğitim ve öğretimin önemli ve ayrılmaz bir parçası ve tamamlayıcısı olarak kabul edilmemesi halinde bu durum Rehberlik Etkinliklerine ve çalışmalarına olumsuz olarak etki etmektedir. Kol çalışmalarının amaçları çerçevesinde uygulandığında, öğrencileri derslerinden ve akademik ilerlemelerinden alıkoymadığının vurgulanması gerekmektedir. Ayrıca kol çalışmalarının Rehberlik Etkinliklerinin yerini alamıyacağı, almaması gerektiği özellikle orta dereceli okullarda vurgulanması gereken bir konudur.

10.3. Grupta Psikolojik Danışma

Grupta Psikolojik Danışma, Grup Psikolojik Danışması, Grupla Psikolojik Danışma ve Çoklu Psikolojik Danışma terimleri Psikolojik Danışmanın grupta yapılmasını anlatmak için benzer terimler olarak kullanılmaktadır. Açıklamalarımızda "Group Counseling" terimi karşılığı olarak Grupta Psikolojik Danışma terimini kullanmak uygun bulunmuştur. Aynı anda, psikolojik danışmanın, birden fazla danışan ile psikolojik görüşme ilişkilerine girmesi sürecine Grupta Psikolojik Danışma denilmektedir (Shertzer, 1971). Danışmanın sayısı değiş-

mektedir. En az dört, en çok sekiz sınırını kabul edenler olduğu gibi, en çok altı danışanın katılması gerektiğini ileri sürenler de vardır. Bireysel etkileşim yerine grup içinde etkileşim sağlanarak yürütülen psikolojik danışma sürecinin ve uygulamalarının İkinci Dünya Savaşından sonra yaygınlaştığı dikkati çekmektedir.

Lewis'e göre (1971), Grupta Psikolojik Danışmanın uygulandığından çok tartışılan bir konu olması, bunun yaygın hale gelmesini önlemektedir. Grupta bireylerarası etkileşim olarak incelenen grup dinamiği konusunda artan bilginin uygulamaya yansıtılması gereği ile Grup Psikolojik Sağaltımının (Grup Psikoterapisi) yaygınlığı Grupta Psikolojik Danışmanın doğmasına neden olmuşlardır. Kuşkusuz grupta Psikolojik Danışmaya duyulan ilginin büyük bir kısmı, bu uygulamanın Bireysel Psikolojik Danışmadan daha başarılı olması ve böylece Psikolojik Danışmanın daha çok danışan (birey) görmesi umudu ve beklentisidir (Lewis, 1971).

(1) Diğer Terimlerle İlişkisi

Davranış değiştirmeyi amaçlayan grup yaklaşımlarıyla Grupta Psikolojik Danışma terimi arasındaki farklılığı belirlemek gerekmektedir. Odağında konu ve içerik bulunan zihinsel özellikli öğrenmenin amaçlandığı, bilgi verme işlemlerinin vurgulandığı Grup Rehberliği, Grupta Psikolojik Danışmadan farklıdır. Grupta Psikolojik Danışmada amaç, duyguların anlatıldığı, gerek danışmanın gerekse danışanların etkileşimde bulunarak anlatımlara karşılıkların alındığı bir ortam içinde bireyde davranış değişikliğinin sağlanmasıdır. Ayrıca Grup Rehberliğinde gruba katılmada özgür seçimden çok eğitim uygulamalarının kuralları egemendir. Grupta Psikolojik Danışmada gruba katılma özgür seçime bırakılmıştır. Bunların yanı sıra okullarda Grup Rehberliğini zaman zaman sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen veya Rehberlik uzmanı yürüttüğü halde Grupta Psikolojik Danışma'nın kesinlikle psikolojik sağaltım konusunda yetişmiş bir danışman tarafından yürütülmesi gereklidir.

Bireylere grup ortamında Psikolojik Danışma yardımı götürme biçiminde özetlenebilecek Grupta Psikolojik Danışma etkinlikleri Grup Sağaltımından da farklıdır (Lewis, 1971). Grupta Psikolojik Danışma sürecinde vurgulanan bireylerin güçlerini ve yeteneklerini en iyi ve etkili biçimde kullanma becerisi ve davranışı geliştirmesine grup ortamında yardım sağlamaktır. Grup sağaltımında ise vurgulanan, kişilikte gerekli temel değişiklikleri grup ortamında sağlamak olmaktadır. Ohlsen'e göre ise (1970) bu iki kavram arasındaki farklılık danışanın sorununun derecesinde olmaktadır. Psikolojik sağaltım, grup sağaltımının esası olarak Grup Psikolojik Danışmandan her iki süreci yürüten danışmanlar ve danışanların beklentileri açısından farklılık göstermektedir.

Bireysel Psikolojik Danışma ile Grupta Psikolojik Danışma arasındaki farklılık özellikle okul ortamında ve uygulamalarında önem kazanmaktadır. Ülkü, (1977), Bireysel Psikolojik Danışma ile Grupta Psikolojik danışma arasında amaçlar, hazırlanan ortam, kullanılan yöntemler, danışanların genelde normal gelişim sorunlarına sahip olmaları bakımından ve gizliliğin izlenmesi yönünden benzerlik olduğunun belirtildiğine değinmektedir. Farklılık ise, Grup-

ta Psikolojik Danışmada bireye toplumsal bir ortamda kendini deneme, başkaları tarafından algılanma biçimini ve durumunu görme, yaşama, öğrenme ve değerlendirme olanakları sağlandığı halde Bireysel Psikolojik Danışmada bunların sağlanamaması olmaktadır. Ayrıca grupta birey yalnız yardım alıcı değil yardım edici rollerini de oynayabilmekte ve ilgili davranışları geliştirmektedir. Bunların yanı sıra danışmanın rolü yönünden de farklılık vardır. Şöyleki: Grupta Psikolojik Danışmada bireylerarası etkileşim ve çeşitli bireylerden gelen geriye beslemeler "feedbacks" önem kazanmakta ve danışma sürecini daha karmaşık (kompleks) hale getirmekte ve böylece danışmanın görevini zorlaştırmaktadır (Shertzer, 1971).

Mahler (1969), Bireysel Psikolojik Danışma ile Grupta Psikolojik Danışma arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alarak her iki uygulamanın hangi durumlarda daha uygun ve verimli olacağını tartışmaktadır. Ülkü, (1977). Mahler'in bu konudaki tartışma ve önerilerini şöyle özetlemektedir:

Grupta Psikolojik Danışma:

• Bireyin değişik insanları anlamayı öğrenme gereksinmesinde olduğu durumlarda,

• Kendinden farklı kimselere karşı derin bir kabulü ve saygıyı öğrenme gereksinmesi olduğu durumlarda,

• Bireyin toplumsal beceriler geliştirme gereksinmesi duyduğu durumlarda,

• Bireyin düşünce, duygu ve görüşlerini başkalarıyla paylaşma gereksinmesi olduğu ve beceri geliştirmesi gerektirdiği durumlarda,

yararlı ve anlamlı olmaktadır.

Bireysel Psikolojik Danışma ise:

• Kriz durumlarında, özellikle nedenlerin ve çözüm yollarının önem kazandığı durumlarda,

• Gizliliğin, mahremiyetin önemli olduğu durumlarda,

• Özellikle benlik kavramı ile ilgili olarak Psikolojik Test sonuçlarının yorumunun gerektiği durumlarda,

• Bireyin aşırı ölçüde bir grupta veya başkalarının yanında konuşmaktan çekindiği ve bunu ortaya koyduğu durumlarda,

yararlı ve anlamlı olmaktadır.

(2) Grupta Psikolojik Danışmanın Amaçları

Grupta Psikolojik Danışmanın, amaçları düzeyinde anlamlı olacağı açıktır. Bununla beraber amaçlar konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Bu görüşle-

rin ortak noktası, Grupta Psikolojik Danışmanın amacının Bireysel Psikolojik Danışmadan farklı olduğudur. Ancak Lewis, (1970) buna rağmen yazarların sıraladıkları amaçlar listesinde anlamlı farklılıkların çok az olduğuna işaret etmektedir.

Grupta Psikolojik Danışmanın amaçları konusunda dikkati çeken bir diğer husus, grup içinde amaçların değişebilirliği konusudur. Warters, (1960) Grupta Psikolojik Danışmanın amacının gruptaki değişik bireylerin amaçları olduğunu ve grubun tüm olarak amacının olmadığını ileri sürmektedir. Lewis, (1970) ise, grupta bireylerin benzer amaç oluşturmalarının beklenemiyeceğini grup için bir tek amaçta bireylerin anlaşmasının söz konusu olamıyacağını kabullenerek, Grupta Psikolojik Danışmanın, grup üyelerinin kabul edilebilir ortak bir sorunu paylaştıklarında daha etkili olacağını belirtmektedir. Böylece bireysel sorunlardaki farklılığın grubun tüm üyelerini ilgilendirecek bir odakta toplanması sağlanmaktadır.

Grupta Psikolojik Danışmanın amacının Psikolojik Danışma yardımını daha ekonomik olarak, daha fazla bireye sağlamak olduğunu söylemek olasıdır. Ancak bu psikolojik bir amaç olmamaktadır. Grupta Psikolojik Danışmanın amacı, grup ortamını ve grup etkileşimini olumlu olarak kullanarak bireylere psikolojik danışma amaçlarına ulaşmada yardımdır. Bireyin psikolojik danışma amacı, kendisi ve danışman tarafından belirlenmekte, bireyin belli bir gereksinmesi ile ilgili olup, danışanın bu gereksinmesinin danışma ile nasıl karşılanabileceğine ilişkin görüşleriyle biçimlenmektedir. Lewis'e (1970) göre Psikolojik Danışma Grubu, gerçek çevre ile Bireysel Psikolojik Danışma ilişkileri arasındaki yarı yolu temsil etmektedir. Bu grup, bireye danışmanla ve benzer psikolojik danışma amaçlarına ulaşmaya çalışan bireylerle etkileşime girme ve onlara yardım etme ve onlardan yardım alma olanağı sağlamaktadır. Böylece, belli ölçülerde dış dünyaya karşı göreli olarak korunmuş olan bu grup ortamında birey, grupla girdiği etkileşim yoluyla bir içrel görüş geliştirmekte ve yeni davranışlar denemeye girişebilmektedir. Bazı yazarlara göre Grupta Psikolojik Danışma, Bireysel Psikolojik danışmadaki danışman-danışan ilişkilerindeki yapaylığın bir kısmını kaldırmaktadır. (Ohlsen, 1970, Lewis, 1970).

(3) Grupta Psikolojik Danışmanın Sağladıkları ve Sınırlılıkları

Grupta Psikolojik Danışma bireylerin gereksinmelerine ve onlarla yakından ilgili olan psikolojik danışma amaçlarına yardımı amaçladığına göre, ne gibi gereksinmelerin karşılandığını incelemek yararlı olacaktır. Okullarda Grupta Psikolojik Danışma, özellikle ergenlik döneminin gereksinme ve sorunlarına yönelme durumunda olmaktadır. Ohlsen (1970), Grupta Psikolojik Danışma çerçevesinde ergenlerin karşılanması amaçlanan gereksinmeleri olarak şunları belirlemektedir:

- Benliğini, özkimliğini ve anlamlı amaçlarını arama, bulma gereksinmesi.

- Kendini daha iyi anlama gereksinmesi.

• Başkalarının gereksinmelerine karşı duyarlılığın artması ve onlara yardım edebilme becerilerinin geliştirilmesi gereksinmesi.

• Sorunlarıyla karşı karşıya gelebilme ve onları çözümlemede kendine karşı daha fazla güven duyma gereksinmesi.

• Toplumsal beceriler geliştirebilme gereksinmesi.

• Daha dengeli, bağımsız ve olgun davranabilme gereksinmesi.

• Daha etkili iletişim ve etkileşim becerileri geliştirebilme gereksinmesi.

Grupta Psikolojik Danışma ergenlere kendini gerçekleştirme, özkimliğini arama olanakları vererek onların bu yöndeki çabalarını desteklemektedir (Patterson, 1962, Mahler, 1969). Bireylerin özkimlikleri farklı olduğundan ve farklı geliştiğinden arama çabaları da farklı olacak ve her birey grup ortamında kendine özgü yollar izleyecek ve öznel anlamlar geliştirilecektir.

Grupta Psikolojik Danışma Etkinliklerini genelde ne için kullanmaktayız? Kuşkusuz Grupta Psikolojik Danışma yaklaşımını çok değişik biçimlerde ve değişik amaçlar için kullanmak olasıdır. Grupta Psikolojik Danışmayı ele alış biçimimize uygun olarak; sorunları paylaşma ve gelişimsel anlama, psikolojik danışmaya hazır oluş, mesleksel gelişim, bilgileri, verileri aktarma ve yorumlama, okula uyum ile akademik iyileştirme, düzeltme konularında kullanmak söz konusudur.

Orta dereceli okul öğrencileriyle, ergenlerle yapılan Grupta Psikolojik Danışma uygulamasında, gruba katılanların duygularını ve düşüncelerini paylaşmaları desteklenir ve böylece yalnız olmadıklarının farkına varmaları sağlanır. Bu süreç içinde grup üyelerinin kendileri hakkında, gelişmekte olan bir birey olarak daha iyi görünüm geliştirmeleri ve gelişim perspektifi içinde kendilerine yer bulmaları sağlanmalıdır.

Psikolojik Danışmaya gereksinmesi olan bazı bireyler, bu gereksinmeleri çerçevesinde katılmaya istekli olmayabilirler. Grupta Psikolojik Danışma böyle bireylerin gereksinmeleri çerçevesinde Bireysel Psikolojik Danışmaya hazırlanmalarına ve katılmalarına yardımcı olabilir. Kuşkusuz Grupta Psikolojik Danışmaya katılan tüm bireylerin Bireysel Psikolojik Danışmaya hazırlanması ve gitmesi gerekli değildir.

Grupta Psikolojik Danışma mesleksel gelişme ilkelerinin ve davranışlarının vurgulanmasında ve kazandırılmasında da yararlı olmaktadır (Lewis, 1970). Warters'ın da (1960) belirlediği gibi Grupta Psikolojik Danışma, bir durumdan başka bir duruma geçme durumunda olanlar için, örneğin mezun olarak bir üst okula gidenler, program değiştirenler gibi, yardımcı olmaktadır. Grupta Psikolojik Danışma, ders, program, okul veya meslek seçme, genel olarak yönlenme gibi konularda etkili olabilmektedir.

Psikolojik Test sonuçlarının yorumlanması, mesleksel bilgilerin aktarılması gibi konuların etkili bir biçimde sağlanması Grupta Psikolojik Danışma ile olur (Lewis, 1970). Test sonuçlarını yorumlamanın Grupta Psikolojik Danışma ile yapılması yalnızca ekonomik olmamakta, gruba katılan bireylerin sorunları, görüşleri diğer üyeleri etkilemekte onlara yeni ufuklar ve düşünme ve böylece yönlenme olanakları yaratmaktadır. Test sonuçlarını bireylerin kullanmasında Grupta Psikolojik Danışma, Bireysel Psikolojik Danışmaya oranla daha etkili olmaktadır (Lewis, 1970).

Grupta Psikolojik Danışma, okula uyum sorunlarının ele alınmasında etkili olduğu gibi, bazı öğretim durumlarıyla beraber kullanıldığında, öğrencilerin çalışma yöntemleri ve belli ders konularıyla olan sorunlarının ele alınmasında da yararlı olmakta ve kullanılmaktadır, Özellikle öğrencilerin güdülenme durumları ile tutumları bu tür sorunlarda büyük rol oynadığına göre, Grupta Psikolojik Danışma, sorunların nedenlerini dolayısız olarak ele almaya yardım etmektedir.

Grupta Psikolojik Danışmanın sayılan yararları ve sağladıklarının yanı sıra bazı sınırlılıklarına da değinmek yararlı olacaktır. Grupta Psikolojik Danışmada en büyük güçlük, danışmanın becerileri ve enerjisi konusunda yaptığı büyük zorlamadır. Deneyimsiz ve kendine güveni henüz gelişmemiş bir danışmanın Grupta Psikolojik Danışmada rol olması söz konusu değildir. Grupta Psikolojik Danışma çok dikkatli ele alınarak uygulamaya konulmalıdır.

Grupta Psikolojik Danışmanın başarısı ve etkili olması grubun beraber ve bir ünite gibi çalışmasına ve bireyler arasında kaynaşmanın (rapportun) oluşmasına bağlıdır. Bu bakımdan gruba katılacakların dikkatli seçilmesi gereklidir. Grupta güçlük çıkarması söz konusu olan herhangi bir bireyin gruba seçilmemesi uygun olur. Gruba girmiş olan ve grupta sorun yaratan bir bireyin gruptan ayrılarak Bireysel Psikolojik Danışmaya alınması gereklidir. Buna benzer olarak, grupta sorun yaratmamakla beraber, grup üyelerinin tümünden daha az gelişme gösteren, gelişme hızı çok düşük olan bir birey için de Bireysel Psikolojik Danışma uygulamaları gereklidir.

Grupta gizlilik, sır ve sır saklama konusu önemli sorun olabilmektedir. Gruptaki bireyler, yalnızca birbirlerine karşı gösterdikleri güven ve saygı ile bağlı olup, ayrıca, danışman için söz konusu olan profesyonel ahlâk ve aktöre kurallarını uymaları beklenememektedir. Grupta kaynaşma geliştirilebilmiş ise, gizlilik ve sır saklama konusu bir sorun olmamakta ve bireyler düşünce ve duygularını özgürce diğerleriyle paylaşabilmektedirler. Ayrıca grup üyelerinin grup dışındaki yaşamlarında birbirleriyle ilişkileri az ise, grupta gizlilik ve sır saklama bir sorun olarak ortaya çıkmamaktadır. Ancak okul ortamında Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında gruba katılan öğrencilerin grup dışında da birbirleriyle ilişkileri olacağını dikkate almak gerekmektedir.

Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarının başarısını ve etkililiğini incelerken gözden ırak tutulmaması gereken husus, gruba katılan danışanların tümüne yardım edilmesinin her zaman söz konusu olamıyacağıdır. Bazı sorunlar gruba uygun olmadığı, bazı danışanların grupta etkili olamadıkları için bunlara

yardım götürülemediği kabul edilmelidir. Grupta Psikolojik Danışmanın, Bireysel Psikolojik Danışmanın yerini almasının söz konusu olamıyacağı, belli durumlarda yardım sağladığı, kabul edilmesi gereken gerçeklerdir.

(4) Grupta Psikolojik Danışmada Kullanılan Bazı Yöntemler-Teknikler

Psikolojik Danışmada kullanılan yöntem ve teknikler genelde Grupta Psikolojik Danışma için de geçerli olan ve kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Psikolojik Danışmada kullanılan yöntem ve teknikler büyük ölçüde benimsenen Psikolojik Danışma kuramına ve yaklaşıma bağlı olmaktadır. Psikolojik Danışmanın ele alınarak açıklanacağı ve bu konudaki değişik kuramların tartışılacağı bölümde, kuramların yöntem ve tekniklerine de değinilecektir. Bu bakımdan, bu kısımda Grupta Psikolojik Danışmada kullanılan bazı yöntemlere, gruba özgü olanlara, kısaca değinilerek bazı temel açıklamalar yapılacaktır.

Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında, gruba katılanların isteyerek katılmalarının sağlanması esastır. Gruba katılanları seçmede değişik yöntemler kullanılabilir. Örneğin, Dinkmeyer (1970), gruplara öğrenci seçiminde yazılı olarak cevaplanması istenilen bazı sorunların sorulmasını ve alınacak cevaplara göre seçim yapılmasını önermektedir. Bu sorular: "Küçük bir grupta tartışmak istediğiniz bir sorununuz var mı?, varsa, böyle bir özel sorununuz hakkında grupta konuşmak ister misiniz? Duygu ve düşüncelerinizi grupta başkalarıyla paylaşmayı düşünür müzünüz?" biçiminde olabilir.

Grubun homojen veya heterojen olması konusu tartışılmakta olan bir konu olarak dikkati çekmekte ve kullanılacak yöntem ve teknikleri etkilemektedir. Bennett, (1963) ortak soruna göre grup oluşturmayı, örneğin okulda davranış sorunları, meslek seçimi, yetenek düzeyinin altında başarı, başarısızlık gibi sorunlar önermektedir. Ortak soruna göre grup oluşturmada, seçilecek öğrencilerin olgunluk düzeylerinin de benzer olması sağlanmaktadır. Ayrıca bu tür, homojen bir grup oluşturmada grubun **kapalı grup** olması söz konusudur. Bir diğer deyişle, grup bir bütün olarak karar vermedikçe bireylerin gruptan ayrılmaları söz konusu değildir ve gruba yeni üye katılmamaktadır.

Grupta Psikolojik Danışmada görev alacak danışmanın, Bireysel Psikolojik Danışmada başarılı ve becerili herhangi bir danışmanın olabileceği kabul edilmektedir. Ancak, uygulamada durumun bu olmadığı, çünkü grup durumunun oldukça karmaşık olduğu görülmüştür (Lewis, 1970). Grup ortamında danışman yalnız kendisi ile danışanlar arasındaki etkileşimi değil, gruptaki üyelerin birbirleriyle etkileşimlerini dikkate almak durumundadır. Bu bakımdan kullanacağı yöntem ve teknik bu karmaşık oluşuma olanak sağlamalıdır. Bu yöntemin, esası, gruptaki üyelerin serbestçe etkileşimde bulunmalarını sağlayan yardım ve destekleme olmaktadır. Vak'a Tartışması ve Rol Oynama-Yapma yöntemleri Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında etkili bir biçimde kullanılabilecek yöntemler olmaktadır. **Vak'a Tartışmasında,** genel olarak, gruptaki bir üyenin gereksinme ve sorunlarının üzerine yoğunlaştırılma söz konusu olup diğer üyeler sorunun çözümüne ve karar verilme işlemine katkılarda ve yardımlarda bulunmaktadırlar. **Rol Oynamada** ise, sorunsal durumun açıklığa kavuşturulması-

na yardım için grup üyelerinin her biri bir rolü benimseyip oynamaktadır. Grupta birey oynadığı rol yoluyla durumları ve onu rahatsız eden ilişkileri ele almakta uygun yolları öğrenmekte ve grup bu öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve desteklemektedir.

Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında kullanılan yöntemlerin kuramlarla belirlenmiş olması yanında, genel olarak her yöntemde belli ölçülerde ve belli kalıplarda uygulanan bazı teknikler bulunmaktadır. Dinkmeyer, (1970), bu teknikleri, okul ortamında Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında kullanmayı önermektedir. Bu teknikler şunlardır:

• Yansıtma : Duyguların bir ayna gibi gösterilmesi. Grupta danışman veya diğer üyeler yansıtma yapabilmektedirler.

• Destekleme: Kabul etme, değerlendirerek takdir etme, görüş belirtme ve önerilerde bulunma.

• Açıklama: Bir fikrin, görüşün ifade ettiklerini belirtme. Bir durumun anlamını ortaya koyma.

• Bilgi Verme: Bilgi aktarma, bir kaynak kişi olarak bilgi sağlama.

• Soru Sorma: Duyguların düşüncelerin ifadelerini kolaylaştırma, ortaya konulmalarını sağlama, daha değişik cevapları, görüşleri teşvik etme.

• Yorumlama: Bulguların anlamını açıklama.

• Özetleme: Kaydedilen ilerlemeleri belirleme, seçenekleri vurgulama.

Bu tekniklerin Grupta Psikolojik Danışma uygulamalarında yalnızca danışman tarafından değil, grup üyeleri tarafından da kullanılmaları ve etkileşimi, geliştirmeleri ve sürdürmeleri söz konusudur.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. BENNETT, MARGARET, **Guidance and Counseling In Groups,** (2. nd. Ed.) Mc Graw Hill, New York, 1963.

2. CARTWRIGHT, DORWIN ve ALVIN ZANDER, **Group Dynamics,** Harper and Row, Evanston, Ill, 1968.

3. DINKMEYER, D. ve ADSON CALDWELL, **Developmental Counseling and Guidance,** A Comprehensive School Approach, Mc Graw-Hill Book Com., New York, 1970.

4. GOLDMAN, LEE, "Group Guidance-Content and Process", **Personnel and Guidance Journal,** Vol. 40, Feb. 1962.

5. LEWIS, C. EDWIN. **The Psychology of Counseling,** Holt Rinehart and Winston, Inc., New York, 1970.

6. MAHLER, C.A., **Group Counseling In The Schools,** Houghton Mifflin Co., boston, 1969.

7. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice,** (Third Ed.) Harper and Row Publishers, New York, 1962.

8. MORTENSEN, D.G., ve A.M. SCHMULLER, **Guindance In Todays Schools,** John Wiley Sons Inc., New York, 1966.

9. OHLSEN, MERLE M., **Guidance Services In The Modern School,** Harcourt Brace and World Inc., New York, 1964.

10. OHLSEN, MERLE M., **Group Counseling,** Holt Rinehart and Winston New York, 1970.

11. PATTERSON, C.H., **Counseling and Guidance In Schools,** Harper and Row, New York, 1962.

12. PETERS, H.J., ve G.G. FARWELL, **Guidance: A Developmental Approach,** Rand Mc Nelley Co., Chicago, 1959.

13. ROGERS, CARL R., **Carl Rogers On Groups** Harper and Row Publishers, New York, 1970.

14. HERTZER, B., S.C. STONE, **Fundementals of Gudance,** (Sec. Ed.) Houghton Mifflin Co., Boston, 1971.

15. TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (2. Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

16. ÜLKÜ SİRAL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının "Yönelt-me" Açısından Etkililiğinin Araştırılması,** Doktora Tezi, A.Ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1974.

17. ÜLKÜ, SİRAL, "Rehberlikte Grup Yaklaşımı" **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 9, Sayı. 1-4, Ankara, 1977.

18. WARTERS, J., **Group Guidance,** Mc Graw Hill Book Com., Inc., New York, 1960.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

NAAR, RAY, (Çev. Nesrin Hisli), **Grup Psikoterapilerine İlk Adım,** Erdem Kitabevi Yayınları, Bornova, İzmir, 1987.

Bu çeviride grup terapisi, grup psikoterapisi kuramsal çerçevede ele alınmakta, klinik uygulamalar ve psikodrama açıklanmaktadır.

TAN, HASAN, **Rehberliğin Esasları,** (İkinci Baskı), Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969.

Bu kitabın 12. Bölümünde Rehberlikte Grup Faaliyetleri açıklanarak okullarda uygulanabilecek yöntemler tartışılmaktadır. Bu açıklamalar dolaylı olarak Grup Rehberliği ile ilgili olabilmektedir.

ÜLKÜ SİRAL, **Lise I. Sınıflarda Uygulanan Bir Grup Rehberliği Programının "Yöneltme" Açısından Etkililiğinin Araştırılması,** Doktora Tezi, A.ü. Eğitim Fakültesi, Ankara, 1974.

Ülkü, bu araştırmasında Grup Rehberliği Kavramını belirleyerek açıkladıktan sonra, ülkemiz eğitim sisteminde 1970'lerde güncel bir sorun olan öğrencileri "Yöneltme" konusunda Grup Rehberliğini bir yöntem olarak kullanmayı araştırmıştır. Grup Rehberliği uygulamasının başarılı ve tipik bir örneği olarak nitelenebilecek bu yayın konuyu ayrıntılarıyla açıklamaktadır.

ÜLKÜ SİRAL, "Rehberlikte Grup Yaklaşımı" **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 9, Sayı 1-4, Ankara, 1977.

Bu makalede grup yaklaşımı incelenmekte, Grup Rehberliği, Grupta Psikolojik Danışma konuları literatür ışığında açıklanmaktadır. Özellikle, Okullarda Grup Rehberliğinin uygulanmasına ilişkin açıklamalar ve belirtilen yöntemler alanda çalışanlara yararlar sağlayıcı niteliktedir.

YALOM, İRVİN D., (Çevirenler: A. Tangör, O. Karaçam) **Grup Psikoterapisinin Teori ve Pratiği,** Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul, 1992.

Alanında temel kaynak olarak kullanılan bu yayın Grup Psikoterapisinin, grup etkileşimi, dinamiği ve öğrenme ile olan ilişkilerini ayrıntılı bir biçimde ele almakta ve açıklamaktadır.

11. PSİKOLOJİK DANIŞMA

Bireylerin Psiko-sosyal yönden gelişmelerine ve gereksinmelerini karşılamalarına ilişkin sağlanan sistematik etkinlik ve yardımların özellikle eğitim sürecinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma olarak nitelendiğini görmekteyiz. Rehberlik ve Psikolojik Danışma terimleri genellikle beraber kullanılmaktadır. Literatür ve gelişmeler incelendiğinde, önce Rehberlik ve sonra da Psikolojik Danışma terimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bazılarına göre Rehberlik ve Psikolojik Danışma eş anlamlı terimlerdir, bazılarına göre ise farklı anlamlarda kullanılması gereken terimlerdir. Bundan önceki bölümlerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma terim ve etkinliklerinin farklılıklarına genel olarak değinilmiştir. Psikolojik Danışma kavramını incelemeye ve gerekli açıklamaları yapmaya başlamadan önce belli terim ve kavramlarla yani, Psikolojik Danışma ile Rehberlik ve Psikoterapi arasındaki ilişki ve farklılıkları tartışmak gerekli görülmektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma (Guidance and Counseling) olarak belirtilen kavram ve işlemler, YÖK uygulamalarında, yalnız bir fakültede Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) anabilim dalı olarak ele alınmıştır. PDR adlı bir dernek kurulmuştur. Ancak böyle bir zorlamanın, değiştirmenin literatürde bir dayanağı görülmektedir. Değiştirmenin nedeninin konuyu Psikoloji ile yakınlaştırmak düşüncesi olması söz konusudur.

11.1 Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi (Psikolojik Sağaltım)

Bundan önceki bölümlerde de değinildiği gibi genel anlamda Rehberlik, Psikolojik Danışmayı da kapsayacak bir biçimde eğitim sisteminde uygulanmaya konulmuş görünmektedir. Böylece yalnızca gençlerin okullarda zihinsel gelişmelerine değil, toplumsal, duygusal ve sonuçta kişilik gelişmelerine yardım sağlaması amaçlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Bu anlamda Rehberlik Etkinliklerinin üç ana işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler: a) Bireyin, gelişmekte olan bir dinamik ve toplumsal varlık olarak fizyolojik, toplumsal ve psikolojik tüm niteliklerinin tanınabilmesi, b) Toplumun ve eğitim sisteminin çeşitli iş ve eğitim olanaklarının saptanabilmesi ve c) Bireyden ve çevresinden edinilen bilgi ve verilerin ışığında bireyin kendisini en iyi biçimde gerçekleştirebilmesine yardım koşul ve olanaklarının sağlanmasıdır (Baymur, 1980). İlk iki ana işlev, okullarda görevlilerle işbirliği yapılarak Rehberlik Etkinliklerinden sorumlu uzman veya uzman yardımcısı tarafından yerine getirilmektedir.

Yukarda sayılan üçüncü ana işlev ise, Psikolojik bir hizmet özelliği taşımakta olup, birey veya öğrencilerle doğrudan psikolojik bir ilişki kurarak onların kendilerini daha iyi tanımalarına, anlamalarına ve kişisel sorunlarına daha gerçekçi biçimde çözümler bulmalarına yardım sağlamayı gerektirir. Bu işlev

ve gerektirdiği yardım hizmeti zamanla gelişmiş ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinin temelini oluşturmuştur (Baymur, 1980). Bu çerçevede Psikolojik Danışma kavramı Rehberlikten farklı olmaktadır. Ülkemizde bir iki kavramın kullanılışına ilişkin bir belirleme anlamlı olmaktadır. Bu belirleme şudur: "...Rehberlikten farklı olarak bir psikolojik danışma kavramı ortaya çıkmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma deyimleri de kişinin gelişmesine yardım sağlayan hizmetler olarak bir arada kullnılmaya başlanmıştır. Son zamanlarda psikolojik danışma teriminin vurgulanmakta ve rehberlik deyimine tercih edilmekte olduğuna tanık olmaktayız. Bunun nedeni Rehberlik sözcüğünün biraz dıştan yöneltmeyi, biraz öğüt verme tavsiyede bulunma süreçlerini anımsatmasıdır. Rehberlik teriminin sözlükteki anlamı yol göstericiliktir. Oysa bugün kişiye dıştan yardım etmek, destek vermek ona yol göstermek yerine, kişinin içsel güçlerini kullanarak kendi başına yürümesine olanak sağlama yeğlenmektedir. Kişinin hangi yöne gitmesinin de kendisince kararlaştırılması gereğine inanılır." (Baymur, 1930, s. 15).

Görüldüğü gibi Psikolojik Danışma, Rehberlik etkinliklerinde yer almakla beraber farklı bir kavram olarak ele alınmaktadır.

Rehberliği, bireye kendisini ve dünyasını anlamasına yardım süreci olarak tanımlayan Shertzer (1971), Psikolojik Danışmayı, bireyin kendisini ve kişilerarası ilişkilerini öğrendiği bir öğrenme süreci olarak tanımlayarak iki terim ve kavram arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma ifadesinin, özellikle orta dereceli okullardaki servislerde, sık kullanıldığını belirten Lewis, (1970) bu iki terimin eş anlamlı kullanılarak "Rehberlik Danışmanı" gibi bir meslek isminin oluşturulduğuna değinmektedir. Temelde bu iki terim ve kavramın farklı olduğunu ileri süren Lewis, (1970), Psikolojik Danışmayı, bireyin kişisel amacına ulaşmasına veya kişisel sorununu çözmesine yardımı amaçlayan yüz yüze kurulan Psiko-sosyal bir ilişki olarak belirlemektedir. Rehberlik ise okulda öğrencilerin benliklerini geliştirmelerine, şimdiki ve geleceteki yaşamlarının olumlu olmasına yönelik birçok hizmeti kapsamaktadır (Shertzer, 1971, Lewis, 1970). Bu anlamda Psikolojik Danışma, Rehberliğin en önemli servislerinden biri olmaktadır.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma arasındaki farklılık ve ilişki konusunda yukarda belirlenen durum genel bir kabul görmektedir. Bu iki terim ve kavram arasındaki fark uygulamada değişik biçimlerde ele alınmaktadır. Psikolojik Danışma uzmanının, danışmanın Rehberlik hizmetlerinden de sorumlu olması yeğlenmektedir (Lewis, 1970). Rehberlik uzmanı olarak okullarda görevli kimselerin Psikolojik Danışma uygulamalarını yürütüp yürütmemesi konusu ise tartışılmaktadır. Rehberlik uzmanının lisans öğretimi üzerine psikolojide bir uzmanlık öğretimi ve uygulaması görerek bir belge alması halinde Psikolojik Danışma etkinliklerine girişmesinin doğru ve uygun olacağı vurgulanmaktadır.

Psikolojik Danışma ile Psikoterapi (Psikolojik Sağaltım) arası ilişki ve farklılık konusu ise karmaşık bir görünüm ortaya koymaktadır. Psikolojik Danışma ile Psikoterapi terimleri arasındaki ilişkiyi tarihsel bir bakış ile inceleyen Lewis, (1970), 1930 ile 1940'larda Psikoterapi'nin Psikiyatrinin bir kısmı olduğunu ve Psikiyatride görev alan klinik psikolog, psikiyatrist, sosyal hizmet uz-

manı gibi profesyonel elemanlarca uygulandığını ve terimin tıbbi bir model içinde ele alındığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra ayni yıllarda Psikoterapi'nin psikoanaliz ile eşdeğer bir iş olduğu anlayışının kamuda yaygın olduğu ve bir saygınlık yarattığı da gözlenmektedir. Bu yıllarda Psikolojik Danışma, Psikoterapiden çok belli sorunlara yönelmiş bir hizmet olarak ele alınarak uygulanmaktaydı. Örneğin Psikolojik Danışma çerçevesinde bireylerin geleceklerini planlamada (Mesleksel Psikolojik Danışma) evlilik güçlüklerinde (Evlilik Psikolojik Danışması) yoğun uygulamalar yapılmaktaydı.

Psikolojik Danışma, danışmanlarının daha iyi yetişmeye başlamaları ve yapageldikleri Psikolojik Danışma uygulamalarında karşılaştıkları ve derinlik psikolojisinin konu ve yöntemlerine gerek duyulan durumlar, yaptıkları işleri değerlendirme ve yeni bir yorum getirme gereğini ortaya koymuştur. Öğrencinin meslek seçmesi konusunda öğrenciye götürdükleri Psikolojik Danışma hizmetlerinin yalnızca yetenek ve ilgi testleri kullanarak ve onları yorumlayarak tamamlanamadığı, öğrencinin sorunları ve kararları konusunda daha derinde bazı psikolojik nedenlerin olabileceği, kendine güvenin yeterli olmaması, ana-baba ile sürtüşme gibi nedenlerin bulunabileceği görülmeye başlandı. Böyle bir durumda Psikolojik Danışma danışmanının öğrenciyi psikoterapist'e göndermesi akla yakın gelmekle beraber, pratik bulunmadı. Zira, yeter sayıda psikiyatrist bulunmamakta ve psikolojik çözümleme, psikoanaliz yaklaşımı içinde yetişen birçok psikiyatrist bu tür sorunlara ilgi duymamaktaydılar (Lewis, 1970). Böylece bir ikilem karşısında kalan Psikolojik Danışma danışmanı geleneksel sınırları aşarak, danışanlara daha iyi hizmet götürebilmek için, yetişmemiş olduğu ve belli ölçülerde kendisini rahat hissetmediği etkinliklere yani psikoterapi uygulamalarına da girişme gereğini duymuştur.

Psikoterapistlerin savundukları ve toplumca da tarihsel gelişim içinde kabul gören görüşe göre, psikoterapi güç ve çok karmaşık bir süreç olup, uzun yıllar tercihan tıpta yetişmeyi ve uzmanlığı gerekli kılmaktadır. Bu görüş, halkın psikoanalist imajı ile gittikçe bütünleşmiş ve psikoterapi ancak yüksek zekâlı ve uzun zaman eğitim görmüş uzman kişilerce yapılabilen bir Psikolojik uygulama olarak görülmeye başlanmıştır.

Kuşkusuz yaygın olan böyle bir görüş çerçevesinde, eğitimde veya psikolojide lisans veya yüksek lisans yapmış bir danışmanın Psikolojik Danışmadaki geleneksel yöntemler dışında kalan uygulamalara girişmesi kabul görmemiştir. Danışanına bilinenin dışında hizmet götürmeyi gerekli gören, ama o tür hizmetler için yetişmediğinden o hizmetleri sağlaması kolay olmayan Psikolojik Danışma danışmanı, Carl Rogers'in 1942'de yayınladığı Psikolojik Danışma ve Psikoterapi kitabından önce başvurulacak bir kaynak bulamamaktaydı, Tıpta yetişmemiş ve bir deneyimi olmayan Carl Rogers, klinik psikolog olarak psikoterapi yapmaktaydı. Rogers, Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasında bir farkın olmadığını söyleyerek Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasındaki açıklığı, uçurumu ortadan kaldırmaktaydı (Lewis, 1970). Böylece bu kitap ve Rogers'ın görüşleri Psikolojik Danışma danışmanları için onları rahatsız eden ikilemden kurtulmakta somut destek ve kanıt olmuştur. Kuşkusuz Rogers'ın bu konudaki katkısı yalnız Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasındaki farkı kal-

dırması, bunların aynı şeyler olduğunu söylemesi değildir. Rogers aynı zamanda tipik bir Psikolojik Danışma danışmanı tarafından kolâyca kavranıp uygulanabilecek bir yöntem de geliştirmiştir (Lewis, 1970, Patterson, 1966).

Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasındaki ilişkinin yukarda özetlenen tarihsel gelişimi günümüzde belli bazı kabülleri, yaklaşımları oluşturmuştur. Lewis'e göre (1970), Rogers ve onun bazı izleyicileri dışında alanın otoritelerinin çoğu Psikolojik Danışma ve Psikoterapi arasında belli bir farklılık olduğunu vurgulamakta ve böyle bir farklılığın yararlı olduğunu savunmaktadırlar (Patterson, 1959, Steffire 1965, Lewis'1970). Wolberg'in "Psikoterapi psikolojik anlamda, duygusal kökeni ve yapısı olan problemlere, yetişmiş, yeterli bir kişinin hasta ile amaçlı bir biçimde geliştirilen profesyonel ilişki içinde mevcut belirtileri (Symptoms) yok etme, değiştirme veya düzeltme, bozulmuş olan davranış kalıplarını tedavi etme ve olumlu kişilik büyümesine ve gelişmesine destek sağlamaktır." (1967, s.3) biçimindeki tanımını göz önünde tutarak, Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasındaki farklılıkları belli başlıklar altında inceleyebiliriz.

i) Psikolojik Danışma ile Psikoterapi Arasındaki Güvenirliliği Olmayan, Yapay Farklılıklar

Lewis, (1970) bazı yazarların Psikolojik Danışma ile Psikoterapiyi farklılaştırırken kullandıkları boyutları yapay ve güvenilir olarak iki grupta toplayarak açıklamaktadır. Yapay, güvenilir olmayan farklılıklar sürekli olmayan, bir olaydan diğer olaya veya durumlara göre değişebilen farklılıklar olmaktadır. Patterson'un (1959) Ann Arbor Konferansına yollama yaparak değindiği, Shertzer'in (1971) ise literatürde sık rastlandığını söylediği, Psikolojik Danışmada danışanın "normal" psikoterapide danışanın ise "rahatsız-hasta" olması biçimindeki farklılık Lewis'e (1970) göre yapay bir farklılık olmaktadır. Birçok anlamı olduğu için "normal"i tanımlamak güç olmaktadır. Bu bakımdan böyle bir kavrama dayalı bir farklılığı kabullenmek güç olmaktadır. Ayrıca bir bireyin veya bireylerin aynı zamanda Psikolojik Danışma'ya ve Psikoterapiye devam etmesinin söz konusu olduğunu belirten Lewis, (1970) bu hizmetlerden yararlananlara verilen isimlere göre bir farklılığın güvenilir bir farklılık olmadığına değinmektedir.

Genel olarak Psikolojik Danışmayı danışman'ın, Psikoterapiyi psikoterapistin yaptığı kabul edilerek uygulayıcılar arasındaki farklılık açıklanmaya çalışılır. Patterson, (1959), Lewis, (1970) bu farklılığın yapay bir farklılık olduğunu kabul etmektedirler. Bir çok uygulayıcı, durumlara göre Psikolojik Danışma veya Psikoterapi yapmaktadır. Lewis, (1970) Yüksek Lisans (master) derecesi olanların Psikolojik Danışma, doktora derecesi olanların Psikoterapi yapmaları yönündeki öneriye ve uygulamaya katılmadığını belirterek Rogers'in Psikolojik Danışmaya getirmiş olduğu kişiliği desteklemektedir.

Yapay olduğu görülen bir diğer farklılık, Psikolojik Danışmanın ve Psikoterapinin yapıldığı yerlerin farklı olduğu görüşüdür. Psikoterapi ve Psikolojik Danışma beraberce veya ayrı ayrı herhangi bir sağlık kuruluşunda uygulanabil-

diği gibi, herhangi bir eğitim kuruluşunda, okullarda da ayrı ayrı veya beraberce uygulanabilmektedir.

Psikolojik Danışma ile Psikoterapinin ele aldığı sorunların, farklı olduğu yönündeki görüşler literatürde tartışılmaktadır. Örneğin Patterson'a göre (1959) Psikolojik Danışma, danışanın gerçeğinin problemleri ile başedebilmesine yardım etmeyi, Psikoterapi ise danışanın içrel kişilik çatışmalarıyla başedebilmesini sağlamayı gerçekleştirmeye çalışmaktadır, görüşü güvenilir değildir. Kuşkusuz bu konu danışanların farklı olabileceklerinden ve danışmaya değişik sorunlar getirebileceklerinden dolayı güvenilir bir farklılık olmamaktadır. Danışanın sorununun veya probleminin şiddetinin derecesi kişiye veya durumlara göre kolaylıkla değişiklik gösterebilir. Bu bakımdan bu tür bir farklılık da yapay olarak değerlendirilebilir.

ii) Psikolojik Danışma ile Psikoterapi Arasındaki Güvenilir Farklılıklar

Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasında farklılıkları belirleme konusunda kullanılan belli ölçütler üzerinde durmak yararlı olmaktadır. Lewis, (1970) amaç, yöntem, teknik ve yetişme koşullarını, farklılıkları belirlemede üç ölçüt olarak ele almaktadır. Bu ölçütlere dayalı olarak Psikolojik Danışma ve Psikoterapi arasında güvenilir farklılıklar tartışılmaktadır.

Farklılıkları belirlemede amaç bir ölçüt olarak ela alındığında Lewis, (1970) literatürde yaptığı bir inceleme sonucu, yazarların Psikolojik Danışmanın amacı ile Psikoterapinin amacının farklı olduğu konusunda anlaştıklarını belirtmektedir. Shertzer (1971) de Psikolojik Danışma ile Psikoterapinin amaçlarının farklı olduğunu açıklamaktadır. Temel kişilik yapısını değiştirme, Psikoterapinin, kişinin mevcut kaynaklarını problemlerini çözmede daha etkili olarak kullanmasını sağlama Psikolojik Danışmanın belirgin amaçları olmaktadır (Lewis, 1970, Shertzer, 1971, Patterson, 1959, Wolberg, 1954, Stefflre, 1965). Psikoterapi yetersizliklerin ve zayıflıkların giderilmesine, Psikolojik Danışma olumlu güçlerin geliştirilmesine odaklanmış görünmektedir. Bu odaklanmada Psikolojik Danışma, genel olarak kişinin geçmişinin farkında olmakla beraber onu şimdiki zamanda olduğu gibi kabullenerek geleceğine yönelik ele almaktadır. Psikoterapide ise, (Lewis, 1970) psikoterapist kişiye kendisini yeniden oluşturması için kişinin yetersizliklerini, eksikliklerini azaltma ortadan kaldırma anlayışının yoğun olduğu yardımı vermeye çalışır. Patterson, (1959) Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasında amaç bakımından farklılığı başka bir biçimde açıklamaya çalışmaktadır. Bireye götürülen yardım hizmetlerini bir uzantı üzerinde değişen hizmetler olarak kabul etmektedir. Bir uçta basit bilgi verme, örneğin görevlileri olan "müracaat-enformasyon büroları" hizmetleri gibi. Eğitim programları ve daha teknik konular hakkında bilgi veren önerilerde bulunan okul örgütleri bu uzantıda yer alabilir. Sonra eğitsel veya mesleksel Psikolojik Danışma ve onu izleyen evlilik öncesi ve evlilik Psikolojik Danışması uygulamaları görülebilir. Sağaltımsal (terapötik) Psikolojik Danışma, genel kişisel uyum sorunlarının ele alındığı yardım hizmetlerini diğer uçta yoğun psi-

koterapi veya psikoanaliz izlemektedir (Patterson, 1959). Bu uzantıda yardım hizmetlerinin amacı ve şiddeti dikkate alınarak bir farklılık yapılmış görünmektedir.

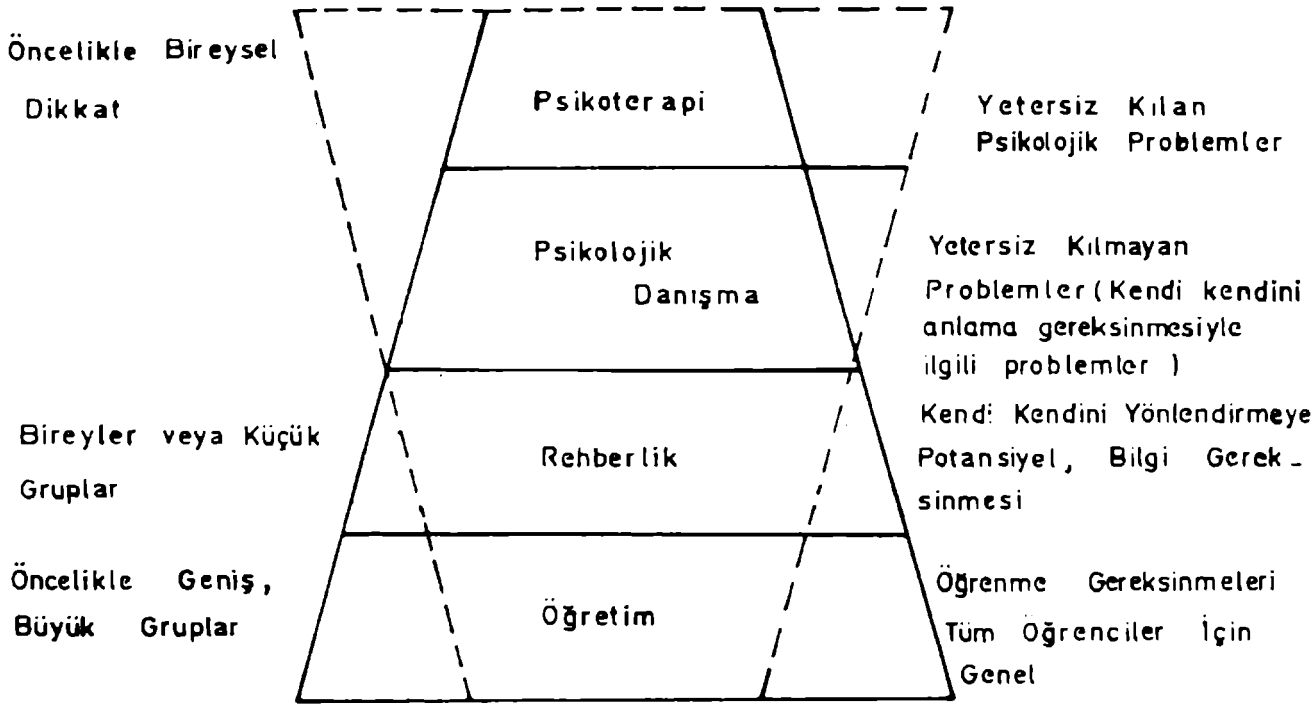
Shertzer'in (1971) öğretim, Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi arasındaki ilişki ve farklılıkları belirlemede kullandığı bir model'e kısaca değinmek bu konuyu açıklamakta yararlı olabilir. Şekil 7'de görüldüğü gibi kuramsal farklılık vurgulanmakla beraber, bu kavramların aralarındaki ilişki belirlenmekte ve tüm hizmetlerin, bireylerin gelişmelerine ve amaçlarına ulaşmalarına yardım gibi genel bir amacı gütmekte olduklarına dikkat çekilmektedir.

Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasındaki farklılıkları belirlemede kullanılan bir diğer ölçüt, kullanılan **yöntemler, teknikler** olmaktadır. Amaç farklı olunca yöntem ve tekniklerde de farklılıklar bulunması doğaldır. Bununla beraber amaca ulaşmak için izlenen yollarda kesin çizgileriyle farklılıklar belirlemek güç olmakla beraber, izlenen yollardaki süre, karşı karşıya gelme sıklığı, geçmiş yaşamın ele alınış boyutu gibi yönlerden Psikolojik Danışma ile Psikoterapide kullanılan yöntem ve tekniklerin farklılığı belirlenmektedir (Lewis, 1970). Patterson, (1959) Psikolojik Danışma ile Psikoterapi teknikleri arasında farklılığın olduğunu belirlemekle beraber, Sağaltımsal Psikolojik Danışma (Therapeutic Counseling) ile Psikoterapi teknikleri arasında bir farklılığın olamıyacağına dikkati çekmektedir.

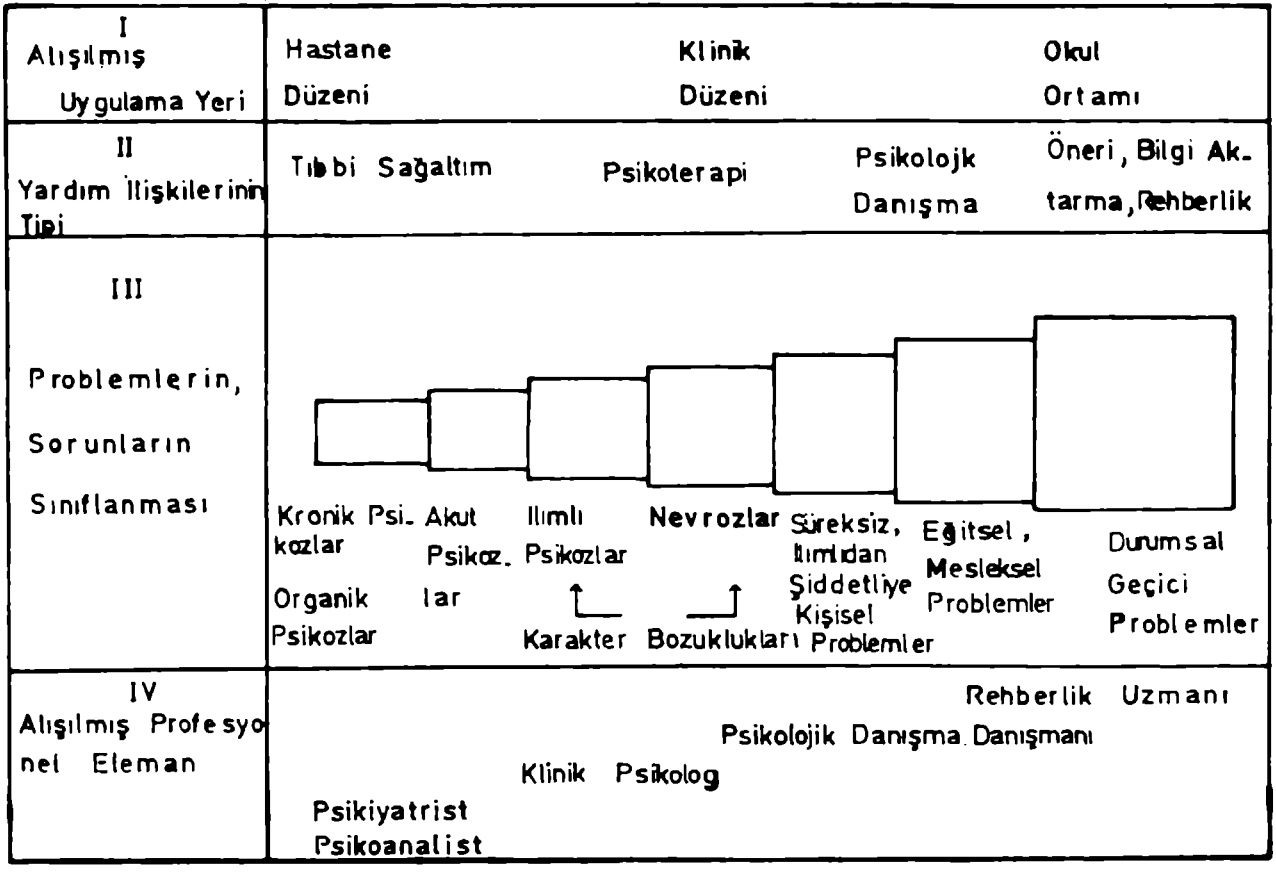
Amaç ve Yöntem ölçütleri yanı sıra bir diğer ölçüt yetkililerin **yetişme koşulları** olmaktadır. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi kendilerine özgü bir bilgi ve beceri alanına sahiptir. Psikolojik Danışma ve Psikoterapi uygulamaları amaçlarında ve kullandıkları yöntemlerde farklılaşmakta iseler doğal olarak bu farklı hizmetler için yetkililerin yetiştirilmelerinde farklı yetişme ve öğretim programlarının izlenmesi söz konusudur demek olasıdır (Lewis, 1970). Psikolojik Danışma uzmanı, danışmanı ve psikoterapisti yetiştirme konusunda eğitim programları ve onların sağladığı diploma veya sertifikalar yeterlilikleri, yetkileri ve sorumlulukları belirlediği gibi ayrıca yasalar kimlerin hangi yardım hizmetlerini nasıl götürebileceğini de belirlemek durumundadır. Patterson, (1959) bu konuda süregelen bir tartışmayı hatırlatarak, Psikoterapi için tıp öğretiminin, hekimlik diplomasının koşul olup olmamasına değinmekte ve koşul olmasının gerekmediğini ileri sürmektedir. Psikoterapi için hekimlik eğitim ve diplomasının vazgeçilmez koşul olduğunu ileri sürenlerin sayısı gittikçe azalmakla beraber, psikoterapi için gerekli olan eğitimin mutlaka alınması gerektiği, salt Psikolojik Danışma danışmanlığına yönelik eğitim programı izlemenin yeterli olmayacağı görüşü ve uygulamaları yoğunluk kazanmaktadır.

Psikolojik Danışma Rehberlik ve Psikoterapi arası ilişkilere ilişkin yapılan açıklamaları Shertzer'in özetlemesine ve geliştirmiş olduğu bir modele (1971) yer vermekle tamamlamak yararlı olacaktır. (Şekil 8).

Bu modelde bireylerin problemlerinin ve sorunlarının bir uzantıda belirlenebileceği kabülü yapılmaktadır. Buna dayalı olarak bu problemleri ele alabilecek profesyonel elemanlar, ele alabilecekleri belli problemler dikkate alınarak, belirtilmektedir. Yardım hizmetlerinin genelde verildiği yerler, kuruluşlar belir-



Şekil: 7 Öğretim, Rehberlik, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Arası İlişkiler Modeli



Şekil: 8 Yardım İlişkileri Modeli (Shertzer (1971)'den alınmıştır

tildiği gibi yardım hizmetlerinin biçimi belli başlıklarda toplanmaktadır. Bu modelde, yardım ilişkilerinin Tipi, Problemlerin Sınıflanması ve Profesyonel Eleman kısımlarında birçok iç içe girme durumu dikkati çekmektedir. Kesin çizgilerden çok çakışan durumlar belirgin olmaktadır. Bu modelde belirtilen problemlerin sınıflandırılmasında yapılan sıralamada problemlerin şiddet dereceleri dikkate alınmıştır.

11.2 Psikolojik Danışma, Tanım, İlkeler ve Amaçlar

Birçok yazara göre Psikolojik Danışmanın değişik tanımları vardır. Yine birçok yazara göre, gerçekte Psikolojik Danışma işini yürüten danışman (counselor), katı bir Psikolojik Danışma tanımından çok, kendisinin Psikolojik Danışmanın amaçlarına ilişkin kişisel kavramına ve bu amaçlara ulaşmak için en uygun durumlara göre davranmaktadır (Lewis, 1970, Shertzer, 1971, Stewart, 1978). Böylece Psikolojik Danışma, danışmanda belli bir düzeyde beceriyi gerekli kılmaktadır. Değişik amaçlar ve bunlara ulaşmada değişik yollar söz konusu olacağına göre, danışmanların Psikolojik Danışmanın tanımı konusunda da farklı görüşlere sahip olmaları doğal olmaktadır. Bununla beraber Psikolojik Danışmanın tanımı konusundaki farklılıklar büyük değildir ve genel olarak kişilere özgü görüşleri içermektedir.

(1) Psikolojik Danışmanın Tanımı

Psikolojik Danışma, bireylerin yaşamlarında olumlu değişikliklerle sonuçlanacak kişisel hedeflerine ulaşmalarına yardımı amaçlayan bir işlemler grubudur. Bu işlemlerin eğitim etkinliklerinde, okullarda yer alışı Rehberlik etkinlikleri içinde olmuştur. Bu bakımdan, daha önce de değinildiği gibi, Psikolojik Danışma'nın Rehberlik Etkinlikleri ile ilgisi çerçevesinde tanımlanması, tarihsel görüşleri de yansıtması yönünden dikkati çekmektedir. Örneğin, Mathewson, (1962) Psikolojik Danışma işlemlerini Rehberlik programında Psikolojik Danışma İlişkileri olarak incelemekte ve kişisel iletişim, değerlendirme ve yorumlama gibi profesyonel sanatı içermekte, kişisel gelişme, kişisel sosyal uyum ve eğitsel-mesleksel oryantasyon alanlarında yardım sağlamakta olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, okulda, Psikolojik Danışma diğer eğitsel işlemlerle bağdaştırılma durumundadır.

Psikolojik Danışmayı Rehberlik süreç ve programının bir parçası olarak gören McDaniel de (1956) bu sürecin eğitim uygulamalarındaki işlevini vurgulamaktadır. Psikolojik Danışmanın temel odağı danışanın (client), öğrencinin kendisine ilişkin kendi gayretidir. Danışanın özgeçmişi, ilgileri, yetenekleri ve üzerindeki baskılar ve etkiler, kararlarının ve öyle veya böyle davranmasının sonuçları hakkında **danışanla beraber düşünme** süreci Psikolojik Danışma olarak kabul edilmektedir (Mc Daniel, 1956). Bireyin kendisine ve çevresine uyumunda yardımı amaçlayan bu doğrudan ilişki Rehberlik Etkinliklerinin kalbi olarak değerlendirilmektedir (Shertzer, 1971). Wrenn, (1951) Rehberlik ile ilişkisi çerçevesinde Psikolojik Danışmayı iki kişi arasında dinamik ve amaçlı bir ilişki olarak görmekte ve bu ilişkide öğrencinin gereksinmelerinin yapısına doğasına göre işlemlerin değiştiğini, kendi kendine karar vermesine, kendi kendini

açıklığa kavuşturmasına odaklanmayla beraber her zaman karşılıklı bir katılım ve etkileşim olduğunu belirtmektedir.

Psikolojik Danışmayı Rehberlik Etkinlikleri ile olan ilgisinin dışında görüp tanımlayanlar, daha çok tanımlama ve açıklamalarını, **ilişki, süreç, etkileşim** gibi kavramlara dayalı olarak yapmaktadır. Birçok yazar tarafından değinilen Gustad'ın (1953) Psikolojik Danışma tanımına ilişkin incelemesinde, incelenen tanımlarda ortaya çıkan ortak terimler, özellikler şunlar olmuştur: Katılanlar (danışman ve danışan veya danışanlar), amaçlar, artan uyum, öğrenme, ilişki ve etkileşim. Bu incelemesinden sonra Gustad, Psikolojik Danışmayı şöyle tanımlamaktadır: "Psikolojik Danışma öğrenmeye yönelik bir süreçtir. Bire bir ve basit bir sosyal ortamda yürütülür. Danışman, gerekli psikolojik beceri ve bilgilere profesyonel olarak sahip bulunmakta, danışanın gereksinmelerine uygun yöntemlerle ve kişinin yaşam programının bütünlüğü çerçevesinde danışana yardım etmeye, danışanın toplumda daha mutlu ve daha üretken bir üye haline gelmesini sağlayarak danışanın daha açıkça algılanmış ve gerçekçi amaçlar tanımlama ilişkisine olumlu anlayışı nasıl koyabileceğini öğrenmesine yardım etmeye çalışmaktadır." (1953, s. 17). Bu tanımda Psikolojik Danışma'nın süreç olarak ele alındığını ve tanımlandığını görmekteyiz.

Psikolojik Danışmayı ilişki ve etkileşim yönünden tanımlamaya çalışanların başında Rogers gelmektedir. Rogers, (1942) etkili Psikolojik Danışmanın, kesinlikle yapılandırılmış ve danışanın kendisi hakkında onu yeni yönelimlerinin ışığında olumlu adımlar atmaya yeterli kılacak anlayış kazanmasına olanak sağlayan ürküntüden arınmış, anlayışlı, izin verici bir ilişkiyi içerdiğini belirtmektedir. Aynı paralelde Stefflre (1965)'de Psikolojik Danışmanın ilişki ve etkileşim yönüne ağırlık vererek bir tanım yapmaktadır. Stefflre tanımda (1965), Psikolojik Danışmayı eğitilmiş danışman ile danışan arasındaki bir profesyonel ilişki olarak görmekte ve bu ilişkinin genellikle yüz yüze bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin danışanın yaşam alanını anlaması ve açıklığa kavuşturmasında yardım için düzenlendiğini belirtmektedir. Bu tür ilişkide, danışanın kendi doğal yapı ve gereksinmelerine uygun ve olanakları içinde anlamlı ve verilere dayalı seçimler yapabilmesi amaçlanmaktadır.

Psikolojik Danışmayı, Psikolojik Danışma amacı ile bu amaca ulaşmak için gerekli süreçten oluştuğu kabulünü yaparak konuyu inceleyen Lewis, (1970), Psikolojik Danışma amacının danışan ile danışman tarafından beraberce belirlendiğine dikkati çekmektedir. Danışanın Psikolojik Danışmaya belli bir gereksinme ile geldiği, danışmanın bu gereksinmenin karşılanmasına ve ona nasıl yardım edebileceğine ilişkin kavramlara sahip olduğu kabul edilmektedir. Tipik bir danışan Psikolojik Danışmaya kendisini ve çevresini daha etkili ve daha olumlu bir biçimde değerlendirmek için gelmektedir. Genelde danışan kararsızdır, üzüntülüdür, bazı kişisel baskılara ve çevresel zorluklara, isteklere gereğince cevap verememektedir ve Psikolojik Danışmada, danışmanın kendisine yardımcı olabileceğini kabul etmektedir ve bunun beklentisi içindedir.

Psikolojik Danışma ilişkisi, böyle bir anlayış, yaklaşım ve bütünlemede danışanı ve danışmanı mutlu kılması, memnun etmesi söz konusu bir amaca, sonu-

ca yönelik biçimde başlatılmaktadır. Bu çerçevede Lewis, Psikolojik Danışmanın tanımı konusunda şöyle bir öneride bulunmaktadır: "Psikolojik Danışma sorunlu bir bireye kişisel olarak daha mutlu hissetmesi ve davranması için yardım sağlanan bir süreç olup, bu süreçte yardım, bilgi sağlayan ve danışanın daha etkili bir biçimde kendisini ve çevresini ele alabilmesini sağlayacak davranışlar geliştirmesine, uyarıcı olarak tepkilerde bulunan ve sorunlarla yüklü ve onlara bağlı olmayan danışman ile danışan arasındaki etkileşim ile sağlanmaktadır" (Lewis, 1970, s. 10). Danışan ile danışmanın belli rollerinin olduğu bu ilişkide, Psikolojik Danışmanın amaçları ve kullanılacak teknikler yönünden geniş bir alan belirlemektedir. Lewis'e göre (1970) Psikolojik Danışma'nın amacı, danışanda yeterli değişiklik yaratmak ve böylece danışanın daha önce ulaşamadıklarına ulaşmasına olanak sağlamak olup, Psikolojik Danışma sürecindeki deneyimden sonra birey kişi olarak "farklı" olmaktan çok "daha çok" olmaktadır.

Psikolojik Danışmaya ilişkin yukarıda verilen tanımlar çerçevesinde Psikolojik Danışma'nın kavram olarak neleri kapsayıp kapsamadığını açıklamak, belli bir tanımı geliştirmek ve benimsemek için yararlı olabilir. Bunun için Psikolojik Danışma kavramına ilişkin belli bilgilere ve görüşlere yer verilecektir. Kavramın tanım'dan daha geniş anlam taşıyacağı ve açıklama getireceği düşünülürse, tanım'a ilişkin olarak verilen bilgilerin tamamlanması sağlanmış olur.

Psikolojik Danışma, katılım ve işbirliğine dayalı bir ilişki olarak danışana **serbestçe kendisini ifade etme** izninin verildiği, olanağının tanındığı bir ortamdır. Psikolojik Danışma, karşılıklı güvenin ve mahremiyetin yer aldığı bir ilişkidir. Psikolojik Danışma, **gelişimin "normal" problemleriyle** uğraşır. Kişi, kişisel gelişiminin bazı yönlerinde zorluklarla karşılaştığında, Psikolojik Danışmadaki özel ilişki yoluyla danışan, kendi gelişimini zenginleştirme ve yaşamının gerektirdiklerini öğrenme olanağına kavuşturulur (Lewis, 1970). Psikolojik Danışma ilişkisi **benzeri olmayan bir ilişkidir.** Bu ilişkinin odağında danışan bulunmaktadır. Bu ilişki danışman tarafından, danışanın kendisi hakkında daha bilinçli olmasına ve mutluluğunu, başarısını sağlayacak, bir biçimde davranmasına olanak sağlayacak ve öğrenmesini gerçekleştirecek bir biçimde **yapılandırılır.** Bu ilişkiyi belirleyen en önemli husus danışmanın davranış ve tutumlarının **sınırsız ve koşulsuz kabul edici** olmasıdır. Psikolojik danışma ilişkisinde danışman, danışan tarafından kendi amacına yönelmede kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir (Lewis, 1970, Shertzer, 1971). Kuşkusuz bu tür "kullanma" ilişkisinde danışman, yanlış kullanmalara izin vermeme durumundadır. Psikolojik Danışma ilişkisini etkili bir biçimde kullanmayı danışman danışına öğretme, öğrenmesini sağlama durumundadır.

Psikolojik Danışma ilişkisinde danışmanın rolü konusunda önemli bir konu, danışmanın ilişki süresince sorunlarla **"ilgisiz"** olması konusudur. **"İlgisiz"** olma danışana ne olacağı, ne olduğu ile ilgilenmeme anlamına gelmez. **"İlgisiz"** olma, danışmanın doğrudan doğruya danışanın duygularını ifade etmemesi, danışanın sorunlarıyla rahatsız olduğunu, şaşırdığını kişisel olarak belirtmemesi anlamını taşır. Bir diğer deyişle danışman, danışanın duygularından, davranışlarından veya Psikolojik Danışma'nın sonuçlarından kendisini so-

rumlu hissetmemesi "ilgisiz" olmayı açıklar. Psikolojik Danışma deneyiminin, uygulamasının başarısı büyük ölçüde danışman ile danışanın beraber çalışabilmelerinin düzey ve derecesine bağlı olmaktadır. Bu ister istemez, danışmanın bu ilişkide kendisini, danışana otorite figürü olarak yaklaşmaktan kaçınmasını gerekli kılar.

Bu açıklamalardan sonra, Psikolojik Danışmanın bir yardım, rahatlatma ve sağaltım özellikleri taşıyan bir sosyo-psikolojik ilişki olarak belli bir tanımını yapmanın güç olacağı açıktır. Bununla beraber, Psikolojik Danışma kavramını niteleyen belli başlı özellikleri dikkate alarak şöyle bir tanımı benimsemekteyiz: **Psikolojik Danışma, bozulan veya aksayan, eksiklikleri kişi tarafından hissedilen benlik-gerçek (durum) ilişkileri etkileşimi boyutunda bireyin değişimine, gelişimine yardımı ve danışanın kendisini öğrenmesini amaçlayan yüz yüze, sistemli, profesyonel ve psikolojik ortamda danışan ile danışmanın işbirliği ile sürdürülen bir ilişki sürecidir.** Bu tanımda yer alan terimler yukarıda yapılan açıklamalarda ele alınan terimlerdir. Psikolojik Danışma ilişkisinin sistemli ve profesyonel olması özelliğinin tanıma katılması yararlı bulunmaktadır. Bazı yazarlar, örneğin, Lewis, (1970) Psikolojik Danışman'ın mutlaka profesyonel bir ilişki olmasının gerekmediğini, Psikolojik Danışmanın her zaman mutlaka profesyonel Psikolojik Danışma danışmanı tarafından yürütülmesinin söz konusu olmadığını ileri sürmektedir. Bu görüşün dayanağı, Psikolojik Danışmanın, onu belirleyen oluşturan işlemler ve eylemlerle daha iyi tanımlanacağı kabulü olmaktadır. Bununla beraber bu görüşe katılmak olanağı sınırlıdır.

(2) Psikolojik Danışmanın İlkeleri

Psikolojik Danışmanın ilkeleri, Psikolojik Danışmanın benimsenen anlamına ve yapısına bağlı olmaktadır. Örneğin, Psikolojik Danışma, ilişki, dinamikleri inceleme, yorumlama ve yeniden düzenleme gibi (Dinkmeyer, 1964) dört aşamadan oluşan bir yardım uygulaması, sağaltım işlemi olarak görülebilir. Bu durumda, ilişki, ortak ilkeler ışığında hedeflerin ve amaçların oluşturulduğu bir işbirliğini içermektedir. Bu, çerçevede **işbirliğine dayalı ilişki** geliştirmek Psikolojik Danışma için temel bir koşul ve ilke olmaktadır. Danışanın gözüyle onun güncel yaşam durumlarını ortaya koymak danışmana düşen bir rol olarak değerlendirilmektedir. Danışanın şikayetleri, problemleri ve belirtilerinin danışman tarafından **incelenmesi ve belirlenmesi** bir diğer ilkedir. Danışanın kişisel amaçları, eğilimleri ve mantığı danışman tarafından yapılacak yorumlamada işaret edilmeli ve danışman duygularıyla karşı karşıya bırakılmalıdır. Böylece **yorumlama** bir ilke olmaktadır. Psikolojik Danışmadaki **yeniden düzenleme** ilkesi danışanın yanlış, yetersiz anlayış ve kavramlardan vazgeçerek gerçekçi kavramlar geliştirmesi olmaktadır.

Psikolojik Danışmanın ne olmadığı konusunda belli açıklamalara yer veren Patterson, (1967) Psikolojik Danışmanın doğasını birçok ilkelerle belirlemektedir. Patterson'a göre bilgi verme, aktarma, önerilerde bulunma, nasihat verme, ikna yoluyla, liderlikle veya inandırarak inanış, tutum ve davranışları etkileme,

azarlamakla, uyarmayla, tehdit etmeyle veya zorlamakla davranışı etkileme, kişileri işlere veya çalışmalara seçme veya atama, görüşme (mülakat) ve Psikolojik Danışma olmamaktadır. Psikolojik Danışmanın doğası ve onunla beraber beliren ilkelerinin temel nitelikleri şunlardır (Patterson, (1967):

• Psikolojik Danışma danışandaki **gönüllü davranış değiştirmeyi** etkilemeyle ilgilidir.

• Psikolojik Danışmanın amacı gönüllü davranış değiştirmeyi kolaylaştıracak **koşulları** sağlamaktır.

• Tüm ilişkilerde olduğu gibi, Psikolojik Danışmada da Psikolojik Danışma amaçlarının belirlediği **sınırlar** danışana inandırılmalıdır, gösterilmelidir.

• Davranış değişikliğini kolaylaştıracak koşullar **görüşme,** iletişim yoluyla sağlanmalıdır.

• **Dinleme** Psikolojik Danışmanın bir kısmıdır, ama bütün dinlemeler Psikolojik Danışma değildir.

• Danışman danışanı **anlar.**

• Psikolojik Danışma **özel** (mahrem) bir görüşme olup, konuşmalar **gizlidir, sırdır.**

• Danışanın **psikolojik problemi** vardır ve danışman psikolojik problemi olan danışanla çalışabilecek beceriye sahiptir.

Psikolojik Danışmayı, Rehberlik programının kalbi olarak değerlendiren McDaniel (1956) ise Psikolojik Danışmanın ilkelerini iki varsayıma dayandırarak açıklamaktadır. Bu varsayımlar, davranışın öğrenilmiş ve değiştirebilir olması ile Psikolojik Danışmanın bir öğrenme durumu olmasıdır. Bu iki varsayım, yukarıda verilen açıklamalarda da görülebileceği gibi Psikolojik Danışma kavram ve anlamında yer verilen hususlardır. Bu varsayımlar çerçevesinde Mc Daniel Psikolojik Danışmanın dört ilkesini açıklamaktadır (McDaniel 1959). Bu ilkeler Rehberliğin ilkeleri ile paralellik gösteren ilkelerdir. Psikolojik Danışma sürecinin açıklanmasında da karşılaşacağımız gibi bu ilkeler Psikolojik Danışma sürecinin temel nitelikleri olmaktadır. Özetle bu ilkeler şunlardır:

• Her danışan bir **birey olarak kabul** edilmeli ve öyle muamele görmelidir.

Her danışanın bir birey olarak kabul edilmesi, danışanın yargılanmaması ve danışmanın içten gelen samimi ve **gerçek bir saygı göstermesi** beklenmektedir.

• Psikolojik Danışma temelde **kısıtlayıcı olmayan** (izin verici) bir ilişkidir.

Danışman veya danışan istedikleri, gerek gördükleri an bu ilişkiyi sona erdirebilirler. Danışman kendi görüş ve düşüncelerini, inanışlarını **danışana aktarma, kabul ettirme durumunda** değildir.

• Psikolojik Danışma **danışanla beraber düşünmeyi** vurgular.

Danışanla beraber düşünme, danışan hakkında düşünmekten, danışan için düşünmekten farklı olarak değerlendirilmelidir.

• Tüm ilkeler **demokrasi ülküsü** ile birleşmektedir.

Demokrasi ülküsü bireyi kabul etmeyi ve ona gerçek saygı göstermeyi gerektirmektedir. Bireyi kabul etmek, onun farklı olma haklarının farkında olmayı içerir. Bireysel farklılıkları görmek, kabul etmek ve değerlendirmek gerekir.

Arbuckle (1970), Psikolojik Danışmanın felsefesi ile kuramsal yapısını ve uygulamasını incelediği yapıtında Psikolojik Danışma için dört temel ilkeyi tartışmaktadır. Bu dört ilke Psikolojik Danışmanın belirlenmesinde yaygın kabul gören ilkelerdir. Psikolojik danışmanın temel ilkelerine ilişkin açıklamayı bu dört temel ilkeyi belirleyerek tamamlamak yararlı bulunmuştur. Bu dört temel ilke şunlardır (Arbuckle, 1970):

• İnsan, temelde **kendi kendine karar veren** bir yaratıktır.

• Daha üst düzeyde **öz benimseyiş** ve **öz anlama** için danışana yardım edilmelidir.

• Daha üst düzeyde **dürüstlük, özellikle benliğe karşı dürüstlük** geliştirmek için danışana yardım sağlanmalıdır.

• Psikoloik Danışmanın amaçları, danışmanın değil, **danışanın gereksinmelerine** dayandırmalıdır.

(3) Psikolojik Danışmanın Amaçları

Bundan önceki konularda yapılan açıklamalarda Psikolojik Danışmanın amaçlarına belli ölçülerde ve biçimlerde değinilmiş olmakla beraber, burada ayrıca amaçlara değinmek yararlı bulunmaktadır. Psikolojik Danışmanın tanımı konusunda olduğu gibi, tüm danışmanlar tarafından kabul edilip, benimsenecek amaçlardan söz etmek olanağı yoktur. Her danışman, yetişmesine, değerler sistemine, kendi rolünü değerlendirmesine ve danışanın gereksinmelerine göre Psikolojik Danışmanın amaçlarını farklı benimseyebilmektedir. Lewis (1970) Psikolojik Danışmanın temel amacı olarak davranışta değişme sağlamayı kabul etmektedir. Genelde, Psikolojik Danışmada rol alan danışmanların çoğunluğunun, amaç olarak **davranışta değişikliği sağlamayı** ve böylece bu tür yardımı alanın daha üretici olacağı ve kendisinin beğendiği bir yaşama kavuşturulabileceğini benimsedikleri görülmektedir (Shertzer, 1971).

Eğitimdeki, okullardaki Psikolojik Danışmanın esas amacı öğrencilere kendilerini inceleyerek anlamalarında ve böylece kendi kendilerini yöneten bireyler haline gelmelerinde yardım etmektir. Psikolojik Danışma ilişkisinde, bu ilişkinin sağladığı güven ve rahatlama içinde, bireyin, duyguları, değerleri ve başkalarını algılaması, kişilerle ilişkileri, korkuları ve yaşam tercihleri arasındaki karşılıklı ilişki ve etkileşimi inceleme olanağı bulacağı ve bunu değerlendireceği kabul edilmektedir. Böyle bir incelemenin sonucu, kendi kendini anlama ve yaşamda rolünü açıklığa kavuşturma olacaktır. Özetle danışanda kendi kendini yönetme ve özgerçekleştirim Psikolojik Danışmanın sonunda ulaşılmak istenilen davranışlardır. Orta dereceli okul öğrencilerine yönelik Psikolojik Danışma uygulamalarının amacının, odak noktasının karar verme sürecinin gerçekleştirilmesi olduğu belirtilmektedir (Shertzer, 1971). Psikolojik Danışma, bu ortamda, öğrencilerin problemlerine ve gereksinmelerine odaklanmış olup, onlara problemlerini çözmek için gerekli olanları öğrenmelerinde yardım sağlamaktadır.

Fulmer (1964) Psikolojik Danışma yoluyla bireyin kendi dışındaki bilgiyi kendisiyle, bilginin kendisinin bir parçası haline gelecek ve problem-çözme davranışında kullanılacak biçimde bağdaştırmasının amaçlandığını belirtmektedir. Eğitim ortamında Psikolojik Danışmanın amaçlarını, yakın, ara ve nihai olmak üzere üç grupta toplayan Byrne (1964), her bireye, kendinden sorumlu olduğu sonucunu yaratacak benliğinin bilincinde olmaya ulaşmada ve sürdürmede yardımcı olmayı nihai amaçlardan birisi olarak belirtmektedir. Diğer bir nihai amaç olarak, danışana, bireye kendi varlığına, benliğine, yönelik tehlikelerle karşılaşmasında, onları ele almasında yardım ederek, böylece danışanın başkalarının mutluluğunu da düşünmesine yönelmesini sağlamak, ileri sürülmektedir. Son nihai amaç ise bireye kendine özgü gizil güçlerini (potansiyelini), yaşam tarzıyla ve toplumun ahlaksal değer sınırları içinde uyum sağlıyarak tümüyle işlevsel kılmasına yardım sağlamak olmaktadır. Brammer (1960), bu nihai amaca Psikolojik Danışmanın uzun süreli genel amacı demekte ve bu amacın bireyin içinde yaşadığı kültürel değerlerle ilgili olacağını vurgulamaktadır.

Rogers'e göre (1951) Psikolojik Danışmanın amacı benliğin gerçekçi olarak yaşama uyumu ile ilgilidir. "Tam İşlev Yapan Birey" modelini getirmiş olan Rogers (1961) Psikolojik Danışmanın amacı olarak bu modeli gerçekleştirmeyi önermekte ve aynı zamanda da bu modelin bir değerlendirme ölçütü olarak kullanılabileceğine değinmektedir. Daha geniş ve yapılandırılmış benlik oluşturma, benliğin parçası olarak deneyimlerin daha büyük kısmının katılmasını ve daha rahat ve gerçekçi olarak yaşama uyumu sağlama, Psikolojik Danışmanın amacı olmaktadır. Çağımızda, modern yaşamda birçok kimse yaşamında birçok belirsizlikler ve tedirginliklerle karşılaşmaktadır. Modern yaşamın özellikleri olarak gürültü, hengame, çatışma, kararsızlık akla gelen özellikler olmaktadır. Bu özellikler içinde bireyin deneyim kazanması, uyum geliştirmesi ve kararlar vermesi güçleşmektedir. Birey, rahat, tehlikesiz ve ürkütücü olmayan Psikolojik Danışma ortamında karmaşıklıkla, karışıklıkla cesaretle yaşayabilecek, karşılaştığı fikir ve değerleri ayırt edebilecek, kendisi için anlamlı olanları seçerek gerçekçi ve işleyen bir yaşam tarzı, yaşam görüşü belirleyebilecektir. Kuşkusuz, böyle bir Psikolojik Danışma ortamının yapay olduğu, yaşamın gerçeğini yansıtmadı-

ğı için bu ortamda sağlanan sonucun yaşamda uygulanması olanağı sınırlıdır diye eleştiri getirenler önemli bir noktaya değinmektedirler. Psikolojik Danışma ortamı, yapay bir ortam olabilir ve orada bulunan çözümler yaşam ortamına uygulanması güç, yapay, geçersiz çözümler olabilir, ancak Psikolojik Danışma ortamında bireyin kazanması amaçlanan, belli problemlere kalıp çözümler değil, problemleri anlayarak onlara çözümler bulma, geliştirme deneyimini yaşaması ve kazanması ve öğrenmesi olmaktadır. Bu bakımdan yardım ortamının yapay oluşuna değinen eleştiri kabul edilebilir bir eleştiri olmamaktadır.

Psikolojik Danışmanın amacı konusunda verilen açıklamaları, Psikolojik Danışmanın amacının bireye, uyuma, bütünleşmeye ve belli bir özdeşleşmeye ulaşmasında yardım sağlamak olduğunu söylemekle tamamlamak yararlı olacaktır. Çağımızda teknolojinin sağladığı araçlar, televizyon, göze kulağa yönelik öğretim araçları, öğrenme sürecini insancıl olmaktan gün geçtikçe uzaklaştırmaktadır. Psikolojik Danışma, çevre ile insancıl uyumu sağlamak ve kişisel gelişme ve büyümeyi zenginleştirmekte, diğer yardım hizmetleriyle birlikte, bireye gelişmesinde yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

11.3. Psikolojik Danışma Süreci

Bireye Psikolojik yardım sağlayan etkinliklerden biri olan Psikolojik Danışma, bozulan veya aksayan benlik-gerçek (durumlar) ilişkileri boyutunda bireyin gerekli davranış değişikliklerini sağlamasına, kişilik değişmesinin gerçekleştirilmesine yardım sağlayan bir süreç olmaktadır (Özoğlu, 1976). Bu süreçte odak noktası bireyin benliği ve benliğinin gelişmesi oluyor. Psikolojik Danışma süreci, danışanın davranışlarını kontrol ettiği, değiştirdiği ve sonuçta istediklerine ulaştığı bir süreç olmaktadır (Lewis, 1970). Bu süreçte değişme, danışan ile danışman arasındaki karmaşık etkileşim sonucu oluşmaktadır. Brammer (1960), Psikolojik Danışma sürecini, temelde sağaltımsal psikolojinin uygulandığı bir süreç olarak kabul ederek, bu süreçte anlamanın oluşturulduğunu, kişiliğin farklı kısımlarının birleştirildiğini ve danışanın sosyal becerilerini, problem çözme gücünü ve planlama yeteneklerini kullanmasına, olumlu yargılarda bulunmasına olanaklar sağlandığını ileri sürmektedir.

Danışman, Danışan, Psikolojik Danışma Sistemi ve Psikolojik Danışma Sisteminin sonuçları gibi dört temel kısımdan oluşan duruma Stewart (1978) sistematik yaklaşım çerçevesinde **Psikolojik Danışma Süreci** demektedir. Psikolojik Danışma Sürecinin bu biçimde ele alınmasında en önemli unsur Psikolojik Danışma sistemi olmaktadır. İnsan davranışının ve Psikolojik Danışma sürecinin karmaşık oluşu, Psikolojik Danışma Sisteminin kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Psikolojik Danışmada gittikçe yaygınlaşan bu sistem yaklaşımında, Psikolojik Danışmanın işlevlerinin neler olması gerektiği ve kimler tarafından gerçekleştirileceği belli bir teknolojinin kullanılması gibi konular önem kazanmaktadır (Stewart, 1978). Psikolojik Danışma Sistemi, danışanın değişik aşamaları ve adımları görebileceği, danışana sürecin hangi aşamasında neler götürüleceği gibi hususların yer aldığı bir zihinsel harita olmaktadır.

Psikolojik Danışma Sürecinin belli aşamalardan oluşması gerektiği kabul edilmektedir (Brammer, 1960, Lewis 1970, Stewart, 1978). Bu aşamaların nelerden oluştuğu yönünde farklı görüşler bulunmaktadır. Psikolojik Danışma Sürecinin doğasını inceleyen Brammer (1960) eğitsel ve mesleksel Psikolojik Danışma ile sağaltımsal (psikoterapötik) Psikolojik Danışma için iki ayrı süreç modeli vermektedir. Bu modellerin ana hatları şunlardır:

Eğitsel-Mesleksel Psikolojik Danışma Süreci Modeli

Genel Adımlar:

• İlişki kurma.

• Problem veya problemleri belirleme, olgunlaştırma.

• Psikolojik danışma sürecinin doğasını genel olarak yapılandırma.

• Problemi tartışma ve görüşme, vak'a öyküsü, testler, envanterler yoluyla bilgi, veri toplama.

• Testler kullanıldıysa bunlara göre bireyi değerlendirme.

• Danışan tarafından eğitsel ve mesleksel inceleme, düşünme.

• Değerlendirmenin ve danışanın bireysel inceleme ve düşünmenin verilerini tartışma.

• Verileri anlamlı bir planda sentez etme.

• Planın yürütülmesi için gerekli adımları tartışma.

• Olası yeni değerlendirmeler ve plan değişiklikleri için izleme işlemleri.

Böyle bir bilişsel süreçte söz konusu değişiklikler, (mesleksel seçimlere benlik sistemi dahil olmakla beraber) büyük ölçüde ego sisteminde olacaktır (Brammer, 1960).

Sağaltımsal Psikolojik Danışma Süreci Modeli

Genel Adımlar:

• Bir şikayet, bir problem veya belirti (symptom) olduğunu ve yardıma bir gereksinme bulunduğunu anlama, ortaya koyma.

• İlişkiyi kurma.

• Problem veya Problemler üzerine duyguyu ortaya koyma, açıklığa kavuşturma olgunlaştırma. (Ego-sistemde problemin daha entellektüel kılınması işlemleri).

• Duyguları ortaya koyma, açıklama, (Değerleri ve bilinç dışı materyeli ele alma).

• Derinlikteki duyguları ortaya koyma ve sembolleri keşfetme, (Savunma mekanizmaları sistemi ve şiddetli yoğun duygular).

• Duygularla çalışma, (Benliğe ve başkalarına karşı tavırları değiştirme).

• İçgörü geliştirme ve eylem planlama, (Benlik ve benlik olmayan kategorilerinde durumu objektif ve subjektif olarak değerlendirme).

• Danışanın duygularını çevreyle ilişkili kılma ve sağaltım ilişkisini sona erdirme.

Her iki modelde de belirlenen adımlar her zaman düz-doğru ve ardışık bir uzantıda gelişen, oluşan adımlar değildir. Herhangi bir zamanda, Psikolojik Danışma ilişkilerinde ve sürecinde, değişik adımlar yer alabilir, bazen bazı adımlar atlanılabilinir.

Psikolojik Danışma sürecinin aşamalardan oluşması gerektiğini savunan Lewis (1970) beş ana aşamayı esas almaktadır. Psikolojik Danışmada sürecin önemli olduğu kabulünü yapanların benimsendiği bu aşamalar, özetle, şunlardır:

a) Birinci aşama: **Amacı Oluşturma.**

Danışman, Psikolojik Danışma nedenini başlangıçta açıklamalıdır. Danışan, danışma isteğini belirtmeden Psikolojik Danışma başlatılamaz, danışan ve danışman çalışmalarını yönlendirecekleri bir amaca sahip olma durumundadırlar. Bu aşamada danışman aktif bir dinleyicidir. Konuşmada güçlük çekenler için danışman, danışanın serbest davranabileceği bir atmosfer oluşturma durumundadır. Psikolojik Danışmada, ilişkilere ağırlık verenler bu atmosfere kaynaşma (rapport) demektedirler. Bu aşamada ve atmosfer yaratmada danışmanın kabul edici tavırları önem kazanmaktadır. Bu tür tavırlar, danışan ile iletişim kurarak onun bir kişi olarak değerlendirildiğini ve kendisini ifade edebilmek için serbest olduğunu aktarmakta, göstermektedir. Bunun içindir ki bu tutum ve davranışlarını yapay olmaması gerekir. Bu tutum ve başlatılan iletişim Psikolojik Danışma korkusunu azaltacak ve ikinci aşamaya geçilebilecektir.

b) İkinci aşama: **Psikolojik Danışma Sürecinin Tanımı.**

Lewis'e göre (1970) Psikolojik Danışma amacı danışan ve danışmanca belirlendikten sonra, bu amaca nasıl ulaşılacağı konusunda da anlaşma gereklidir. Danışmanın, danışana Psikolojik Danışmanın kısaca ne olduğu, nasıl geliştiği konusunda bilgi vermesi ve rolleri açıklaması yararlı olmaktadır. Bu aşamada kaynaşmayla beraber çalışma ilişkisinin geliştirilmesi gerekli olmaktadır. Beraber çalışma ilişkisinde düşünceler ve duygular yoluyla danışan ve danışman iletişim ve etkileşim içindedirler. Genellikle birinci ve ikinci aşama ilk görüşmede de gerçekleştirilmektedir.

c) Üçüncü aşama: **Danışanın Gereksinmelerini Anlama ve Açıklığa Kavuşturma.**

Bu aşamada danışanın güçlüğünün, sorununun doğası, içeriği açıklığa kavuşturulmaya çalışılır ve böylece bu güçlüğün veya sorunun dinamiği hakkında belli bir anlayış geliştirilir. Bu çerçevede yalnız güçlük, sorun değil, danışan da problemle ilişkisinde bir kişi olarak değerlendirilir. Böylece danışanın sorunlarına ilişkin algılarıyla beraber sorunlarına karşı duyguları açıklığa kavuşturulmaya çalışılır. Bu aşamadaki işlemlerde psikoanalitik yaklaşımı benimseyen danışma ile davranış modifikasyonu yaklaşımını benimseyen danışman arasında farklılıkların olması doğaldır. Bu aşamada eş-duyum (empathy) oluşturmak önem taşımaktadır. Genel olarak eş-duyum "...hastanın yerine kendimizi bir an için koyarak, onun nasıl bir ruhsal durum içinde olduğunu çalışmaktır." (Öztürk, 1981, s.96) biçiminde tanımlanmaktadır. Psikolojik Danışmada ise eş-duyum, danışmanın danışanın düşüncelerini ve duygularını algılama ve bu algılamayı danışana iletme yeteneği olmaktadır (Lewis, 1970). Ancak bu danışanın ağladığı zaman, danışmanın da ağlaması anlamını taşımamaktadır. Danışmanın bir duyguyu doğrudan kendisinin yaşaması gerekli değildir. Eş-duyum, sempati ve özdeşim (identification) davranışlarından farklıdır.

d) Dördüncü aşama: **Amaca Doğru Gelişme.**

Danışan, güçlüğü, sorunları hakkındaki düşünce ve duyguları açıklığa kavuştukça kendisinin Psikolojik Danışma amacına doğru harekete geçer (Lewis, 1970). Başlangıçta, bu açıklığa kavuşturmanın sonucu olarak, danışan güçlüğünün ne olduğunu anlamaya çalışmakta, düşüncelerini söylemekte ve duygularını ele almayı öğrenmeye başlamaktadır. Bu tür gelişme, danışan ve danışman Psikolojik Danışmayı sona erdirmeye karar verinceye kadar sürdürülür.

e) Beşinci aşama: **Pekiştirme ve Planlama.**

Psikolojik Danışma sona erdirilmeden, kısa bir pekiştirme ve planlama süresi ayrılması yararlı olur (Lewis, 1970). Gelecekteki olası gelişmelerin ışığında, danışanın Psikolojik Danışma deneyimini gözönünde tutması danışman tarafından önerilir ve böylece danışan sonuçlara dayalı ve kendisi hakkında bir içgörü (insight) geliştirerek bunu sorunlara uygulamaya çalışır. Danışanın kendisi ve dünyası ile denge ve uyum kurması yeteneğinin geliştirilmesi amacına ulaşmak sağlanmış olur.

Psikolojik Danışma Sürecini "görüşme" (mülakat) ile eşanlamda kabul eden ve süreci bir görüşme akışı ve programı olarak görenler de bulunmaktadır. Psikolojik Danışma, görüşme durumunda, ortamında yürütülmekle beraber, birçok yazar ve danışman "görüşme"nin gerçekten ve bütünüyle Psikolojik Danışmayı kapsamadığına inanmaktadır (Shertzer, 1971, Lewis 1970, Stewart 1978, Mathewson 1962). "Görüşme"nin daha çok bilgi toplamak için yapılan bir sorgulamayı akla getirmesi söz konusudur. "Görüşme" danışan ile danışmanın ilk ilişkilerinin başladığı duyarlı bir durum olup, danışanın sorunlarına, problemine ilişkin kişisel anlayışının ilk kez ortaya konacağı bir özellik taşımaktadır. Bu ilk

ilişkinin, görüşmenin, anlamlı bir Psikolojik Danışmayı başlatma, danışandaki duygu ve tutumların psikolojik alanını açma ve yardım sürecinin yapısını açıklığa kavuşturma gibi amaçları bulunmaktadır. Anlamlı bir ilişkinin başlatılarak görüşme'nin ve belli bir biçimde Psikolojik Danışma Sürecinin uygulanması ve sürdürülmesinde önemli hususlar şunlar olmaktadır (Shertzer, 1971):

• Danışan ile kaynaşma (rapport) kurma.

Kaynaşma, karşılıklı anlayış, saygı ve bireylerarası sürekli ilgiyi içermektedir. Böylece zamanla yabancılar arası rahatlama duygusu, güven ve serbestçe, özgürce davranma gelişmektedir.

• Belli bir yapılandırma, görüşme sınırlarını belirleme.

Görüşmenin başında danışman ilişkinin, görüşmenin doğasını, oynanması söz konusu rolleri yapılabilecek yardımı ve yapılacak işleri ve zamanlamayı açıklamak durumundadır.

• Danışanın konuşmasına yardım etme.

Danışan, danışma ve görüşmenin doğasını anlayıp güvendikten sonra, kendisini rahatsız eden konular hakkında konuşmaya başlayacaktır. Ancak problemiminden veya kişiliğinden gelen nedenlerle danışan kendisini anlatmaya konuşmaya başlayamayabilir. Duyguları yansıtma, sessizlik, kabul, anlama, destekleme, cesaretlendirme gibi yöntemlerle danışanın duruma ilişkin algılamalarını ortaya koyması sağlanabilir.

• Danışanın duyguları konusunda uyanık olma ve bunu danışanın gereksinmelerine yöneltme.

Danışanın duygusal tepkilerine ve gereksinmelerine hazır olma, yakın ilişkiyi kurup sürdürmede önemli olmaktadır.

• Görüşmeyi sona erdirme.

Görüşmeyi başlatmada olduğu gibi görüşmeyi sona erdirme danışmanın sorumluluğunda olmaktadır.

Öztürk (1981), hasta-hekim ilişkileri çerçevesinde psikiyatrik görüşmenin özelliklerini açıklamaktadır. Bu özellik Psikoterapi ile Sağaltımsal Psikolojik Danışma görüşmelerinde de izlenmesi gereken özellikler olarak değerlendirilebilir. Bu özellikler görüşmede sözel ve sözsüz iletişim, danışanı rahat bırakarak konuşturmak, sorulu yanıtlı görüşmelerden kaçınmak, görüşmede sorunların yansız, yargısız ve yüksüz olması, danışanın konuşmasını isteklendirmenin kabullenme ve dinleme ile sağlanması, genel anlatımların özgül açıklığa kavuşturulması, görüşmede danışanın bunaltılmaması, olarak özetlenebilir.

Psikolojik Danışmayı kesin bir süreç olmaktan çok bir ilişki (relationship) olarak kabul eden Rogers (1951, 1970), geliştirdiği Danışanın Merkez Olduğu (Client-Centered) Psikolojik Danışma Kuramında, Psikolojik Danışmanın yapılandırılmasını bir çeşit ilişkiler sistemi anlayışı içinde açıklamaktadır. Böyle bir sistem içinde bir seri süregelen tutum değişiklikleri söz konusudur. Psikolojik Danışmada bu tutum değişikliklerinin dinamik yapıları içinde, özelliklerini anlamak Rogers'ın önem verdiği husus olmaktadır. Tehlike ve tehdit altında olan veya böyle hisseden bireyler çoklukla kendi benlik kavramlarını değiştirmeyi, geliştirmeyi güç gerçekleştirirler. Psikolojik Danışmada danışmanın, bu tehdit ve tehlikeyi danışana karşı koşulsuz kabul edici davranış göstermekle gidermesi önerilir ve beklenir. Rogers'ın Psikolojik Danışma kavramında bu nokta önemle ele alınmakta ve yapıcı bir benlik, kişilik değişmesinin Psikolojik Danışma sonucu oluşması için gerekli olan hususlar, ilişki modeli, bir çeşit ilişkiler sistemi işleyişi belirlenmektedir. Bu tür ilişkiyi yapılandırmanın, ana çizgileri ve altı adımı şunlar olmaktadır (Rogers, 1970):

• Psikolojik Danışmada iki birey **psikolojik bir ilişki içindedir.**

• Danışan birey, **kaygılı ve çevresi ile kararsız,** tutarsız ilişki ve bağdaşmayan bir durum, (state of incongruence) düzey içindedir.

• Danışman, danışanın **içrel görüş çerçevesini** eş-duyumsal bir biçimde anlamayı denemekte olup bu deneme yaklaşımını danışana iletmeye çaba göstermektedir.

• Bu eş-duyumsal biçimde anlama yaklaşımının danışan bireye iletilmesi ve **koşulsuz olumlu görüşün** yeterli bir düzeye erişmesi sağlanır.

Rogers'in ve diğer belli başlı Psikolojik Danışma kuramlarının Psikolojik Danışma sürecine ve diğer özelliklerine ilişkin görüşleri, kuramların ele alındığı bölümde ayrıca incelenecektir. Bu kısımda, Psikolojik Danışmanın sürecine ilişkin belli bazı modelleri ana çizgileriyle açıklamakla yetinilmiştir. Süreç konusunda kuram, model ve adımlar önemli olmakla beraber, **danışman** Psikolojik Danışmada başlı başına önemli olan bir kavramdır. Bu bakımdan Psikolojik Danışmaya ilişkin açıklamaları danışman ile belli başlı bazı teknik bilgileri ele alarak tamamlamak planlanmıştır.

11.4. Psikolojik Danışmada Danışmanın Rolü ve İşlevi

Psikolojik Danışmaya ilişkin yapılan açıklamaları Psikolojik Danışmada birinci derecede sorumlu olan **Danışman** konusunda belli bilgilerle tamamlamak gerekmektedir. Psikolojik Danışma işlemlerini yürüten danışman profesyonel bir eleman olup, Psikoloji, Psikolojik Danışma veya Danışmanlık Psikolojisi alanlarında lisans öğreniminin üzerine bir yüksek lisans öğrenimi veya bir sertifika programı izlemiş olan profesyonel bir elemandır. Rehberlik uzmanlarının enaz alacakları bir Psikolojik Danışma Sertifikası ile Psikolojik Danışma uygulamalarında bulunmaları uygun olur. Psikolojik Danışma için yetkili ve yeterli kılınan bir danışman'ın kuramsal ve pratik bilgi ve becerileri sistematik ve örgün programlarda kazanmış olmaları tercih nedeni olmalıdır. Özellikle 2547

sayılı "Yükseköğretim Kanunu" nun yükseköğretimde öğrencilere götürülecek "sosyal hizmetler" konusunda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezlerinin kurulmasına ilişkin hükmünden sonra, bu merkezlerde görev alacak, Psikolojik Danışma danışmanlarının belirlenen nitelikleri kazanmaları, yükseköğretim kurumlarında yer alan bu hizmetlerin gerektiği gibi yürütülmesi için temel koşuldur. Psikolojik Danışma danışmanının okullarda Rehberlik Programlarının yürütülmesinde de rol alması ve sorumluluk taşıması söz konusu olabileceği halde Rehberlik uzmanının Psikolojik Danışma'dan sorumlu ve yetkili olmasını bir eğitim ve sertifika almadan benimsemek olası değildir.

Psikolojik Danışmayı yetki ve sorumlulukla yürütmesi söz konusu profesyonel elemanı **Danışman** olarak nitelemekte ve açıklamalarımızda bu terimi kullanmaktayız. Zaman zaman bu terim yerine **Psikolojik Danışma Uzmanı, Danışman Psikolog, Psikoterapist** gibi terimlerin kullanılmakta olduğuna da rastlanmaktadır. Ayrıca, **Rehberlik Uzmanı** yerine veya onunla eş anlamlı olarak Psikolojik Danışman gibi terimlerin de kullanıldığı görülmektedir.

Psikolojik Danışmanın Rehberlik Etkinliklerinin önemli bir parçası olarak ele alınarak açıklandığı ve okullardaki uygulamalarının belirlendiği durumlarda, örneğin, Mathewson (1962) Mc Daniel (1956) Danışman okul örgütünün bir elemanı olarak değerlendirilmekte ve yetki ve sorumlulukları belirlenmektedir. Danışmanın temel işlevleri iletişim, değerlendirme ve yorumlama olmaktadır. Bunun yanı sıra tüm öğrencilere ve öğretim, eğitim elemanlarına, öğrencilerin gereksinmeleri ve bunların gelişmeleri ile bilinmeleri konusunda kaynak olma durumundadır. Bu çerçevede danışmanın, danışan veya danışanlarla anlamlı ve uygun psikolojik ilişkiler kurması, danışan veya danışanlarla anlamlı ve uygun psikolojik ilişkiler kurması, danışan veya danışanların varlıklara ve olaylara bakışlarını ve duygularını ortaya koymalarını sağlama becerisi göstermesi, eş duyum geliştirmesi, danışan veya danışanları, düşünceleri, kendileri hakkındaki görüşleri, başkalarına karşı davranışları, yönleri, amaçları ve değerleri yönlerinden anlaması ve Psikolojik Danışma ortamını danışan veya danışanların yeni düzenlemeler, yeni değerlendirmeler ve yeni öğrenmeler için kullanmalarını sağlaması beklenmekte olup, bu hususlar danışmanın işlevleri olarak kabul edilmektedir (Mathewson, 1962). Görüldüğü gibi bu işlevler Psikolojik Danışma sürecinin gelişmesinin adımlarıyla yakından ilgili olmaktadır.

Psikolojik Danışmanın etkili oluşunda rol oynayan değişkenlikleri inceleyen Lewis (1970), danışan, danışman ve görüşme ortamını ve düzenini üç temel değişken olarak açıklamaktadır. Danışan değişkenini yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, ırk, kişilik özellikleri ve güdülenme boyutlarında, danışman değişkenini ise yaş, deneyim, cinsiyet ve kişilik özellikleri boyutlarında incelemektedir. Danışmanın yaşı konusunda danışanların ve toplumun değişik beklenti ve değerlendirmelerinin olması doğaldır. Ancak danışmanın yaşının Psikolojik Danışmanın etkili oluşuna katkısı konusunda gerçek bir kanıt yoktur (Lewis 1970). Danışmanın herkes için her şey olmaması gerekir. Yaş ile yakın bir ilişki gösteren deneyim konusunda ise, yaşlı danışmanın danışan üzerinde bırakacağı etkiye kıyasla, deneyim, daha çok danışmanın davranışlarını ve verimliliğini et-

kilemektedir (Lewis, 1970). Danışmanın deneyimleriyle gelişeceği kanısı ve kabulü yaygındır. Deneyimli danışmanların birbirlerine benzer davranışlar gösterdikleri, bir kuramdan diğerine geçebildikleri, deneyimsiz, yeni danışmanların ise yetiştikleri ve benimsedikleri kuramın uygulamalarının sınırları içinde kaldıkları gözlenmektedir. Danışanın tepkisi yönünden danışmanın cinsiyeti Psikolojik Danışma ilişkilerini etkilemektedir. Belli danışanlar ve sorunları açısından danışmanın cinsiyeti büyük önem taşıyabilmektedir.

Kaynaklar incelendiğinde, araştırmaların bulgularına inildiğinde ve uygulamalar gözlendiğinde, ideal bir Danışman kişiliği belirlememize olanak yoktur. Danışmanın becerili olması, kişiliğinin Psikolojik Danışma için uygun olması, bu danışmanın tüm danışanlarda aynı etkiliği gösterebileceği anlamına gelmemektedir. Lewis (1970), Danışmanın kişilik özelliklerine ilişkin yapılan araştırmaları inceledikten sonra, bu araştırma bulgularının kişilik özelliklerini belirlemede sınırlı ve bir ölçüde de yetersiz kaldıkları görüşünü ileri sürmektedir. Bununla beraber danışmanın kişilik özelliklerinden, beklenilen kişilik özellikleri olarak söz ederek, bu özellikleri taşımayan danışmanların etkili ve başarılı olamayacaklarını belirtmektedir (Lewis 1970). Brammer (1960), danışmanın özellik ve niteliklerini tartışırken zihinsel yeterlilik ile uygun aktöresel (etiksel) davranışı temel özellikler olarak belirtmektedir. Danışmanın kişilik özellikleri konusunda, etkili ve başarılı bir danışmanda bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamak olasıdır (Lewis, 1970, Brammer, 1960):

- Bireylere yardım konusuna **ilgi duyma.**
- Danışanın duygu ve düşüncelerini **algılamada duyarlı olma.**
- "Normal" olarak **kişisel uyum** gösterme.
- **Gerçek** ve gerçekçi olma. (Kendiliğinden olma, yapay olmama).
- Olumlu, aktif tavırlar içeren **kabul davranışı** gösterme.
- **Kısıtsız,** hoşgörülü davranma.
- Becerili bir biçimde **anlama.** (Danışanı danışanın kendisini gördüğü gibi görme ve bunu gösterme.)
- Sıcak, **yakın ilişki kurma.**
- **Dürüstlük, samimiyet** ve **esneklik** özellikleri taşıyan davranışlar gösterme.

Bunlar ve sayılabilecek diğer bazı özellikler Danışmanın Psikolojik Danışma ilişkilerini etkili bir biçimde sürdürmesi ve danışana yardım sağlaması yönünden önemli olmaktadır.

Psikolojik Danışma ilişkilerini sağlayan, sürecini izleyen ve yürüten danışmanın rollerini ve işlevlerini, danışmanın sorumlulukları boyutunda incelemek

buraya kadar yapılan açıklamaları bütünleyecektir. Danışmanın sorumlulukları kimlere karşıdır ve nelerdir? Sorumluluklar, yetkilerle beraber rolleri ve işlevleri belirleyen temel unsurlardır. Patterson (1959) Danışman'ın en büyük sorumluluğunun danışana karşı olduğunu belirterek, danışanın ailesine ve akrabalarına, danışanı gönderen kişi veya kuruluşa, kendi işverenine, kendi mesleğine, topluma ve kendisine karşı da sorumlulukları olduğunu da vurgulamaktadır. Danışman bu sorumluluklarını psikolojik ilişkide kabul edici, anlayıcı, yorumlayıcı, duyarlı ve destekleyici tutum ve davranışlarıyla yerine getirme durumundadır. İletişim becerisi, danışmanın bu sorumluluklarını yerine getirmede temel olmaktadır. Ayrıca, yetki ve sorumluluklar içinde psikolojik yardım ilişkisini sürdürmede aktöresel ilkelere, mesleğin uygulama standartları ve kurallarıyla toplumun yasalarına ters düşmemek gerekmektedir. Ülkemizde aktöresel ilkeler ve standartlar "resmi" bir biçimde henüz oluşturulmamış olmakla beraber diğer ülkelerde geliştirilmiş olanlardan yararlanılarak örnekler geliştirilmektedir (Özoğlu, 1983).

11.5. Psikolojik Danışmada Kullanılan Bazı Teknikler

Psikolojik Danışmayı süreç veya ilişki esasına göre açıklamaya çalışanlar, danışana sağlanacak yardım, Psikolojik Danışmanın amacına ulaşması konularında danışmanın becerisi yanı sıra belli başlı tekniklerin kullanılmasını öngörmektedirler. Rehberlikte kullanılan yöntemler ile araçların açıklandığı bölümde bir çok teknik ele alınarak açıklanmış idi. Ayrıca Grupta Psikolojik Danışma konusunda da bazı teknikler ve yaklaşımlar üzerinde durulmuştur. Burada daha önce ele alınan yöntem ve teknikleri tekrarlamadan Psikolojik Danışma sürecinin belli aşamalarında ve psikolojik ilişkiyi kurarak, sürdürmede kullanılan bazı teknikler açıklanacaktır.

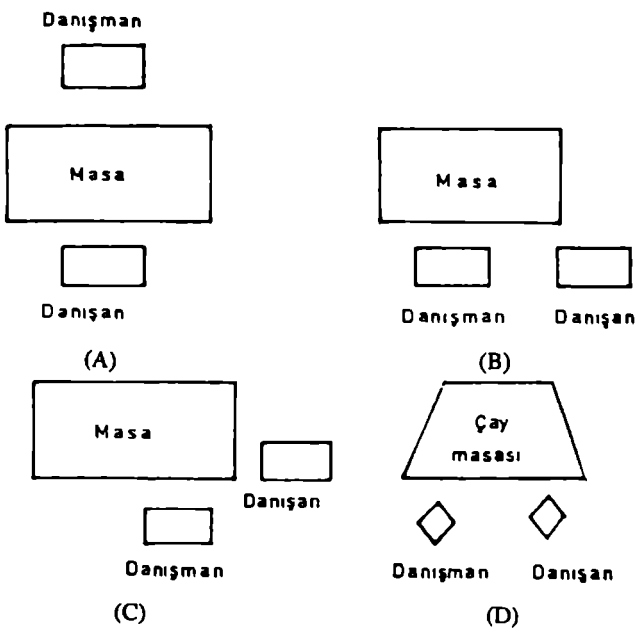
Psikolojik Danışma sürecinde, belirlenen danışma amacına ve hedeflerine, benimsenen, izlenen kuramsal yaklaşım ne olursa olsun, danışman ile danışanın kuracağı sözel ilişki ve sağlanacak sözel etkileşim yoluyla ulaşabilmektedir. Bunun içindir ki kullanılan sözel teknikler Psikolojik Danışmanın kalbidir (Lewis 1970). Ancak sözel teknikler hiçbir zaman amacın yerini almamakta ve her zaman amaca götürücü araçlar olmaktadır. Teknikleri açıklamadan önce Psikolojik Danışma ortamına ve ilişkinin başlatılmasına ilişkin bazı bilgilere değinmek gerekmektedir. Psikolojik Danışmadaki görüşmede oturuş düzeni, görüşmeyi başlatma konuları kurulacak ilişki için önem taşımaktadır. Bu bakımdan özet olarak bu konular açıklanacaktır.

(1) Oturuş Düzeni-Fiziksel Düzenleme

Psikolojik Danışmada kaynaşmayı ve psikolojik yardım için gerekli atmosferi sağlamada ve sürdürmede görüşmenin yapılacağı oda ve onun düzenlenmesi önemli olmaktadır (Brammer, 1960, Lewis, 1970). Danışanın Psikolojik Danışma hakkında edineceği ilk izlenim ve etki yalnız danışmandan değil, Psikolojik Danışmanın yapılacağı yerden de oluşmaktadır. Psikolojik Danışmanın yapılacağı yer, genelde Psikolojik Danışmaya yaklaşım ve onunla ilgili

görüş ile yakından ilişkilidir. Okul ortamında, yer bulmak sorunu çözümlenirken bulunan yer genellikle olanakların izin vermesine bağlı olmaktadır. Genelde bulunacak odanın, özel görüşmelere herhangi bir engel olmadan uygun olması, konuşmaların dışardan duyulmaması ve gerekli olan güveni sarsıcı herhangi bir durumun olmaması beklenmektedir.

Psikolojik Danışmaya ayrılan odanın döşenmesi konusunda ise, aşırı renklerden, eşyalardan kaçınmak, rahatlatıcı bir ortamı yaratacak biçimde bir döşemeyi ve odanın düzenlenmesini sağlamak gereklidir. Kuşkusuz odanın döşenmesi ve düzenlenmesi olanaklar içinde odayı kullanacak olanın kişiliğini yansıtmaktadır. Danışmanın, Psikolojik Danışma konusunda tutumlarını yansıtan bir diğer durum da görüşme için masa, koltuk ve sandalye gibi eşyanın düzenlenmesidir (Lewis, 1970, Brammer, 1960). Bu konuda verilebilecek bir çok örnek bulunmaktadır. Şekil 9'da bu konudaki örneklerden bazıları verilmektedir (A) örneğinde masa bir iletişim engeli olabilmekte ve bir otorite sembolü gibi değerlendirilmektedir. (C) örneğinde ise daha yakın bir iletişim sağlamakta ve aynı zamanda danışanda gerekli duygusal güven de oluşmaktadır. Örnek (D) de ise, eğer oda olanak sağlıyorsa çalışma masası bir tarafa bırakılarak küçük bir çay masası yanına karşılıklı oturmak daha rahatlatıcı ve daha yakın, samimi bir görüşme olanağı sağlamış olmaktadır. Örnek (B) 'de ise, yüz yüze olmakdan bazı danışanların rahatsız olacakları, bir masanın arkasında olmanın sağlayacağı güveni kaybedecekleri ileri sürülebilir.



Şekil: 9 Oturuş Düzenleri

Psikolojik Danışma görüşmelerinde oturuş biçimi konusunda ne tür bir düzenlemenin en uygun olduğunu söylemek olanağı yoktur. Danışmanın bu konuda kazandığı deneyimleri çerçevesinde bir biçimi benimsemesi ve esnek bir anlayışla kullanması yararlı olur. Bu konuda yapılabilecek iki öneri önemli olmaktadır. Bunlardan biri, danışanı yüzü ışığa gelecek biçimde oturtmamak, diğeri ise danışan ile danışmanın oturacağı sandalye veya koltukların benzer ve rahat olmasını sağlamaktır (Brammer, 1960).

(2) Görüşmeyi Başlatma-İlk Konuşma

Danışmanın kabul edici tutumunu danışan ile ilk karşılaştığı, onunla tanıştığı andan itibaren göstermesi gerekmektedir. Danışanı varsa bekleme odasında, yoksa görüşme odasında el sıkarak karşılaması, ismi ile hitap ederek oturacağı yeri göstermesi, nazik davranması danışmandan beklenen, normal bir davranıştır. Böylece danışman, danışana onunla ilgilendiğini somut olarak göstermiş olacaktır.

Konuşmayı başlatma konusunda, farklı görüşler ve uygulamalar bulunmaktadır. Sosyal ilişkilerdeki konuşmaların başlatılmasında olduğu gibi, güncel bir konudan veya "havadan sudan" ve danışmanın soruları ile konuşmayı başlatma uygulamasını savunanlar bulunmaktadır. Bunun karşıtı sayılabilecek görüşte ise, Psikolojik Danışma ilişkisi, sosyal bir ilişki olmayacağına göre, ilk konuşmanın sosyal nitelikli olması yerine, sorundan başlama ve Danışmanın sorular sorması yönündedir. Psikolojik Danışmanın niteliğini, amacını dikkate alarak ilk konuşmaya başlama, konuşma konusu hakkında şunlar söylenebilir: Danışanın bir yabancının yanında hemen sorununa ilişkin konuşması, sorulara cevap vermesi güç olabilmektedir. Yeni bir durumda ve ortamda danışanın doğal olan çekingenliğini ve korkusunu, Danışman danışanı rahatlatarak giderebilmelidir. bunun için rahatlamayı sağlayan, kaynaşmayı başlatan konular "buzlar kıracak" konular olarak oluşturulabilir. Danışman ve danışan için ortak bir konu, ortak bir kimse, ortak bir olay, danışanın isminin anlamı, danışanın memleketi veya oturduğu yer, danışanın sınıfı, danışanın bilinen bir özelliği, danışanın giyimi, günlük hava durumu, güncel bir olay ilk konuşmayı başlatmada danışman tarafından kullanılacak konuşmayı başlatıcı konular olarak sayılabilirler. Başlangıç konuşması bir-iki dakikayı geçmeyecek biçimde olmalıdır.

İlk konuşmayı başlatma konusunda, danışanların değişik durumlarının farklılıklar yaratacağını gözden uzak tutmamak gerekir. İlk konuşmaya katılmamakta ısrar eden veya katılamayan bir danışana, zorlama yararlı olmayabilir. Belkide böyle durumda sessizliği bir süre beklemek "Sizi bekliyorum. Size ayrılmış olan zamanım ..... kadardır." "Size nasıl yardım edebilirim?" biçiminde bilgi vererek veya soru sorarak sonuç sağlanabilir. Bazı durumlarda danışana, ilk konuşmalarla, durumun gerçekliğinden ayrılmasına izin vermemek amacıyla, doğrudan "lütfen bana, sizi buraya getiren nedeni söyler misiniz?" diyerek görüşmeyi başlatmak gerekebilir.

(3) Teknikler

Psikolojik Danışmanın doğal, normal, ancak özel ve kendine özgü kişilerarası bir ilişki olduğu ve bazı yönleriyle diğer insan ilişkilerinden farklılıklar gös-

terdiği kabul edilmelidir. Danışman gerekirse, danışana Psikolojik Danışma ilişkisinin bir sihirbazlık gösterisi veya sırları açığa çıkarma olmadığını, esrarengiz bir yönünün bulunmadığını açıklamak ve Psikolojik Danışmanın genel olarak yeniden inceleme ve yeniden öğrenme süreci olarak kabul edilebileceğini söylemelidir.

Psikolojik Danışmada, danışanın ve danışmanın özelliklerine ve her ikisinin ulaşmaya çalıştıkları amaçlara göre teknikler farklılaşmaktadır. Lewis (1970) teknikleri, danışmanın sözel etkinliği derecesine göre bir uzantı üzerinde değerlendirmenin anlamlı olacağını belirterek açıklamaktadır. Belli başlı sözel teknikler şunlardır:

a) Dinleme Teknikleri

Psikolojik Danışmanın başlangıcında, ilk konuşmadan sonra, danışman danışana kendisini ve sorununu anlatmasına yardım ve danışanın yararlanabileceği atmosferi oluşturma düşüncesi içindedir. Bu durumda danışman aktif bir dinleyici olmaktadır. Danışana, ilgisini ve dikkat sarfetmekte olduğunu göstermelidir. İlgisini "Hı, Evet, görüyorum" gibi söz veya tepkilerle gösterebilir. Bazen de sözel olmayan tepki ve davranışlar, baş sallama, bakışlarda değişiklik gibi, danışanın konuşmasını sürdürmesinin desteklenmesini sağlayabilir.

b) Yansıtma ve Açıklığa Kavuşturma Teknikleri

Başta Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramını benimsemiş olan danışmanlar olmak üzere bir çok danışman yansıtma ve açıklığa kavuşturmayı (reflection and clarification) Psikolojik Danışmanın kalbi saymaktadırlar. Bu teknikte esas, danışanın düşünce ve duygularına tepkilerde bulunmaktadır. Böylece danışman, danışanı dinlediğini anlamaya çalıştığını ve yanlış anlamış ise düzeltilmesini istediğini göstermekte ve ayrıca danışanın karmaşık bir biçimde anlatmaya çalıştığının özüne ilişkin açıklamalarla ona yardım etmeyi amaçlamaktadır. Bu tekniğin kullanılmasında danışanın söylediklerini tekrarlamak, yeniden yapılandırmak, açıklığa kavuşturmak ve özetleyerek açıklık getirmek kategorileri dikkati çekmektedir. Danışman, danışanın söylediklerinin özünü, odağını belirleyerek yansıtmayı, yeniden ifadelendirmeyi denemek durumundadır.

c) Önderlik Teknikleri (Yöneltme)

Bu tekniğin kullanılmasında kuramlara göre farklılıklar vardır. Önderlik'ten kasıt, danışmanın daha etkili rol oynaması, Psikolojik Danışmaya kendi fikirlerini katması ve danışanın ve kendisinin yöneldiği yöndeki davranışlarında bazı sorumluluklar yüklenmesidir. Kuşkusuz önderlik teknikleri, danışmanın Psikolojik Danışmada almayı düşündüğü temel rol ile yakından ilgilidir. Önderlik, danışmanın bir yön seçmesi ve danışanı arkasına alarak oraya doğru hareket etmesi değildir. Önderlik, belirlenen Psikolojik Danışma amacına ulaşmada, çıkılan basamaklarda, atılan adımlarda, bir basamaktan, bir adımdan diğerine hareket etmedeki yardım olarak kabul edilmektedir. Lewis (1970), tüm Psikolojik

Danışma tekniklerinde önderlik özelliklerinin olduğunu, temel sorunun ne zaman ve nasıl önderlik yapılması veya yöneltmenin yer alması, olduğunu vurgulamaktadır. Danışman, danışanın sorununa uygun olduğunu düşündüğü alanları ortaya koymak ve deşmek için yöneltici sorular sorabilmektedir. Örneğin: "Aileni tanıtır mısın?" "Ne iş yapmayı düşünüyorsun?" gibi... Önderlik tekniklerinin en belirgin özelliği yöneltme olarak kullanılmasıdır. Bu tekniklerin kullanılmasında bazı temel ilkelere şöyle değinebiliriz: Danışanın kaldırabileceği kadar ve onun anlama yeteneği düzeyinde yöneltme yapılmalıdır. Psikolojik Danışma çok az yöneltme ve önderlik ile başlatılmalıdır. Yöneltme ve önderlik teknikleri sorgulama, sondaj biziminde kullanılmamalıdır. Yöneltme, yönlendirme özelliğine ve danışanın yönelmesine olanak sağlayacak duruma doğru geliştirilmelidir.

d) Yorumlama

Danışanın düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yorumlama Psikolojik Danışma ilişkilerinin önemli bir konusu olmaktadır. Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Yönteminde, danışanın ancak kendi geliştirdiği ve algıladığı fikirlerden yararlanabileceği kabul edildiğinden yorumlama bir teknik olarak kabul edilmemektedir. Diğer kuramlarda ise, yorumlama en önemli bir Psikolojik Danışma becerisi olmaktadır. Yorumlama, danışmanın, danışanın belirlenen Psikolojik Danışma amacına doğru gelişme göstermesinde onun düşüncelerini ve duygularını daha örgütlenmiş ve tutarlı bir yapıda ortaya koymasına yardım etmesi olmaktadır (Lewis, 1970). Bir olayı, olguyu yorumlama, bu olayın veya olgunun "gerçek" anlamını arama değildir. Her olay veya olgu değişik yorumlara konu olabilmektedir. Yorumlama, olaya veya bir seri olaya, danışanın kontrolüne girebilecek düzeyde bir yapı, çerçeve kazandırmak olmaktadır. Yorumlamayı bu şekilde açıkladığımızda bunun danışmaya sağladığı yararlar vardır. Örneğin, yorumlamanın, bir sırrı çözmekten çok, Psikolojik Danışmanın bir parçası olduğu ortaya konabilmektedir.

Yorumlama tekniğinin Mesleksel Rehberlik uygulamalarında, özellikle Psikolojik Ölçme Araçlarının sonuçlarının danışana, öğrenciye ulaştırılmasında ele alınışı daha önceki bölümlerde açıklanmıştır. Yorumlamada danışman tarafından ortaya konulan durumun, bilgilerin açıklamaların, danışan tarafından tümünün kabul edilmesi söz konusu değildir. Danışana bir "anlam" ifade eden yorumlar, onun davranışlarına ve tutumlarına yansıyabilecektir. Bilindiği gibi, özellikle psikolojik ölçme araçları sonuçları konusunda, danışmanlar değişik yorumlar veya yorum çerçeveleri ortaya koyabilmektedirler. Danışan kendine uyan ona anlam ifade eden yoruma dayalı olarak kararlar verme durumunda olmaktadır.

e) Öğretim, Bilgi, Talimat Verme

Dinamik Psikolojik Danışmada kullanılan yorumlama tekniği, danışana daha uygun davranış geliştirmesini, düşünce ve duygularını açıklamada yeni bir yapı, çerçeve oluşturarak sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenmeyi esas alan Psikolojik Danışma yaklaşımında ise, doğrudan doğruya davranış ile uğraşıldığın-

dan onun nedenlerini çözümleme üzerinde pek durulmamaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen danışman, danışanın davranışında amaçlanan belli bir değişmeyi sağlamak için belli bir öğretimi yapmakta, bilgi ve talimat vermektedir. Bu bilgi ve talimatlarda davranışın doğasını açıklığa kavuşturmak ile değişmeyi sağlayacak belli işlemler denenmektedir. Örneğin danışandan, söz konusu davranışın ne kadar, ne zaman ve ne sıklıkta meydana geldiğinin belirlenmesi istenir.

Davranışı değiştirmede öğretme, bilgi ve talimat verme işlemini bir teknik olarak görmeyenler bulunmakla beraber, bunun davranışları değiştirme yaklaşımının temel bir elemanı olduğu kabul edilmektedir. Bu tekniğin kullanılışını danışan öğrenince, davranış değişmesini yaşamakla kalmamakta aynı zamanda bu tekniğin ilkelerini kendisine uygulayabilmektedir (Lewis, 1970).

f) Yapılandırma

Danışmanın, Psikolojik Danışmanın ne olduğuna, ilişkilerin neler olduğuna ve nasıl gelişmesinin beklendiğine ilişkin bilgiler vermesiyle yapılandırma oluşmaktadır. Amaç, danışanın bu ilişkiden en iyi biçimde ve düzeyde yararlanmasını sağlamak olmaktadır. Ayrıca yanlış anlayış ve beklentilerin düzeltilmesi de sağlanmış olmaktadır (Lewis, 1970). Bazı danışmanların ve Roges'ın kuramını benimseyenlerin yapılandırmayı bir Psikolojik Danışma tekniği olarak kabul etmedikleri görülmektedir. Psikolojik Danışmaya ilişkin başlangıçta verilen kısa açıklama, danışanın kaygısını azaltarak onun Psikolojik Danışmaya olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayabilmektedir.

g) Sessizlik, suskunluk

Yeni danışmanların en büyük hatalarının çok konuşmaları olduğu gözlenmektedir. Etkili bir Psikolojik Danışma, danışanın katılımı ile olabilmektedir. Danışan ise konuştuğu zaman, konuşmadığı zamandan daha çok katılmaktadır. Danışmanın katılımında ise daha az sözel davranışlar olmalıdır. Bununla beraber Psikolojik Danışmaya katılmanın yalnız konuşmakla olmadığı kabul edilerek, danışanın amacına, kendisini ve dünyasını öğrenerek ve bu öğrenmeyi anlamlı bir çerçeve içinde bütünleştirerek ulaşmasında konuşması kadar düşünmesi de gerekmektedir. Bunun içindir ki Psikolojik Danışma iki birey arasında kesintisiz bir biçimde gelişen bir sözel ilişki, bir sosyal konuşma değildir. Sessizlik, suskunluk Psikolojik Danışmada çok sık rastlanan bir durumdur. Bunu etkili ve yapıcı bir biçimde kullanmak gerekir.

Sessizlik, suskunluk istenmeyen bir durum olarak kabul edilirse Psikolojik Danışmada güçlükler doğabilir. Bilindiği gibi sosyal etkileşimde, sosyal konuşmada sessizlik, suskunluk rahatsız edici bir durumdur, bu bakımdan sessizlikten kaçınmaya çalışılır, sessizliği gidermek için, zaman yapay da olsa, değişik girişimlerde bulunulur. Psikolojik Danışmada ise sessizliği gidermek için böyle davranmaktan kaçınmak gerekir. Sessizlik konusunda önemli sorun, bunun anlamının veya nedeninin danışman tarafından belirlenmesindedir. Sessizlik hem danışmanda hem de danışanda oluşabilir. Danışanın bir sorusuna danışmanın sessiz kalması, danışanın sorunu hakkında daha fazla konuşmasının, bilgi ver-

mesinin beklendiği anlamını taşıyıp, danışanı vermeyi düşündüğünden daha fazla bilgi vermeye, konuşmaya yöneltebilir.

Danışanın sessiz kalışı ise, danışmana karşı bir tepki göstermemenin açık bir ifadesi olarak değerlendirilmemelidir. Özellikle Psikolojik Danışmanın başlangıcında, danışanın sessizliği, Psikolojik Danışmayı yanlış algılamasından doğabilmektedir.

Danışan, Psikolojik Danışmayı bir dizi soru ve cevap ilişkisi olarak düşünebilmektedir ve bunun için sorular sorulmasını ve ona göre konuşmayı beklemektedir. Sessizlik, Psikolojik Danışmada bir durak veya duraklama değildir. Danışanın kendisi ve denemekte olduğu duygular hakkında düşünmesidir.

Psikolojik Danışmada kullanılan sözel tekniklere ilişkin yukarıda verilen açıklamalar, bu tekniklerin iyi veya kötü oluşmalarını tartışmayı amaçlamamıştır. Her tekniğin bir değeri bulunmaktadır. Sonuç, her zaman süreçten daha önemli olduğuna göre, hangi tekniği kullanmaktan çok niçin o tekniği kullanmak gerektiği konusuna açıklık getirmek amaçlanmalıdır. Danışmanın Psikolojik Danışmada bir tekniğe saplanıp kalması, gelişmeyi önleyebilmektedir.

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. ARBUCKLE, S. DUGALD, **Counseling: Philosophy, Theory and Practice,** 2nd, Ed. Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1970.

2. BAYMUR, FERİHA, "Danışma Psikolojisinin Alanı ve Danışmaların Görevleri", **Türkiye'de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları,** Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara, 1980.

3. BRAMMER, LAWRENCE, M., and E.L. SHOSTROM, **Therapeutic Psychology** Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1960.

4. BYRNE, RICHARD. H., **The School Counselor,** Houghton Mifflin Com. Boston, 1963.

5. DINKMEYER, DON, "Conceptual Foundations of Counseling: Adlerian Theory and Practice" **The School Counseler,** Vol. II, March 1964, 174-178.

6. FORD, H.D; H.B. URBAN, **Systems of Psychotherapy,** John Wiley and Sons, Inc., New York, 1963.

7. FULLMER, D.W., H.W. BERNARD, **Counseling: Content and Process,** Science Research Associates, Inc., Chicago, 1964.

8. GUSTAD, J.W., "The Definiton of Counseling", R.F. Berdie (Ed.) **Roles and Relationships In Counseling,** University of Minnesota Press, Minneapolis, 1953.

9. LEWİS, EDWIN, C., **The Psychology of Counseling,** Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1970.

10. MATHEWSON, ROBERT H., **Guidance Policy and Practice-** (Third Ed.) Harper and Row, Publishers, New York, 1962.

11. Mc DANIEL, HENRY, B., **Guidance In The Modern School,** Holt, Rinehart and Winston, New York, 1956.

12. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN, Ç., "Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı", **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt: 8, Sayı: 1-4, Ankara, 1976.

13. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN, Ç., "Psikologlar İçin Aktöresel İlkeler ve Standartlar" **I. Ulusal Psikoloji Kongresi,** Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:29, İzmir, 1983.

14. ÖZTÜRK, ORHAN, "Hasta-Hekim İlişkisinin İlkeleri, Psikiyatrik Görüşme, Gözlem ve Öykü Alma Klavuzu" **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları,** Türkiye Sinir ve Ruh Sağlığı Derneği Yayını No. 7, Ankara, 1981.

15. PATTERSON, C.H., **Counseling and Psychotherapy,** Harper and Row, New York, 1959.

16. PATTERSON, C.H., **The Counselor In The School,** Mc Graw-Hill Book Com., New York, 1967.

17. PATTERSON, C.H., **Theories of Counseling and Psychotherapy,** Harper and Row, New York, 1966.

18. ROGERS, CARL, R., **Counseling and Psychotherapy,** Houghton Mifflin, Boston, 1942.

19. ROGERS, CARL, R. **Client-Centered Therapy,** Houghton Mifflin, Boston, 1951.

20. ROGERS, CARL, R. **On Becoming A Person: A Therapist's View of Psychotherapy,** Houghton Mifflin Com., Boston, 1961.

21. ROGERS, CARL, R., "The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change", J.F. Adams (Ed.) **Counseling and Guidance,** Macmillan, London, 1970.

22. SHERTZER, BRUCE, S.C. STONE, **Fundementals of Guidance,** Houghton Mifflin Com., Boston, 1971.

23. STEFFLRE, B.S., **Theories of Counseling,** Mc Graw Hill, New York, 1965.

24. STEWART, R. NORMAN, BOB B. WİNBORN, H.M. BURKS, JR., R.R. JOHNSON, J.R. ENGELKES, **Systematic Counseling** Prentice-Hall, Inc., EngleWood Cliffs, New Jersey, 1978.

25. WOLBERG, L.R., **The Technique of Psychotherapy,** 2nd. Ed. Grune and Stratton, New York, 1967.

26. WRENN, GILBETR C., **Student Personnel Work in College,** The Ronald Press Company, New York, 1951.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

GEÇTAN, ENGİN., **Çağdaş İnsanda Normaldışı Davranışlar,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları: 69, Ankara, 1978.

Daha önceki bölümler içinde önerilmiş olan bu kitabın, Psikolojik Danışmayı, psikoterapiyi gerektiren davranışların açıklanmasında yararlı olması söz konusudur.

GEÇTAN, ENGİN., **Psikoanaliz ve Sonrası,** Hür Yayın A.Ş., İstanbul, 1981.

Davranışları bireyin çevresiyle etkileşiminin ürünü olarak ele alan psikoloji ve psikoterapi kuramlarından bazılarını inceleyen bu Yayın Psikolojik Danışma ve Psikoterapi açıklamalarına yarar sağlayacak, katkılarda bulunacak konuları ve açıklamaları kapsamaktadır. Bu kitapta dokuz ayrı kuram ele alınmaktadır.

ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, "Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı" **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 8, Sayı 1-4, Ankara, 1976.

Bu makalede Psikolojik Danışma süreci açıklanmakta, benlik kavramı çerçevesinde ele alınması tartışılarak, değişik görüşlere yer verilmektedir.

ÖZTÜRK, ORHAN., (Yayın Sorumlusu), **Ruh Sağlığı ve Hastalıkları,** Türkiye Sinir ve Ruh Hastalıkları Derneği Yayını No.7, Meteksan, Ankara, 1981.

Değişik yazarların yazdığı bölümlerden oluşan bu eserde, Psikoterapi ve yardım ilişkilerinin özellikleri ele alınarak açıklamalara yer verilmektedir.

I. ULUSAL PSİKOLOJİ KONGRESİ, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 29, İzmir 1983.

I. Ulusal Psikoloji Kongresine sunulmuş olan bildirileri kapsayan bu yayında, ülkemizdeki Psikoloji çalışmalar, Psikolojik Danışma ve ilgili konular ele alınarak tartışılmıştır.

12. PSİKOLOJİK DANIŞMA KURAMLARI

Psikolojik Danışma uygulamaları, danışanın kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini arttırmak, duygusal çatışmalarına bir içrel görüş getirmesini sağlamak ve bazı davranış değişikliklerini etkilemek olarak özetlenebilecek amaçları gerçekleştirmeye yönelik olmaktadır. Danışman, Psikolojik Danışma sonunda danışanda bazı tutumsal ve davranışsal değişmenin olacağı beklentisi içinde bulunmaktadır. Bu bakımdan, danışman kendisinin de katıldığı Psikolojik Danışma sürecinin doğasını anlamak zorundadır. Danışman, Psikolojik Danışma sürecindeki olayları ve aralarındaki ilişkiyi açıklayarak onlar üzerinde büyük bir kontrol sağlamak için olayları birleştirmeye ve tutarlı bir örüntüye koymaya çalışmaktadır. Bu işleri yapmakla, Psikolojik Danışma için, bir anlamda, geliştirilmiş bir kuramı izlemiş olmaktadır.

Kuram, yaklaşım ve görüş çerçevesi gibi kavramların çok zaman aynı anlamı belirlemek için kullanıldığını görmekteyiz. Genel bir açıklama olarak, görüş çerçevesinden hareket edilerek, yaklaşım belirlenmekte ve buradan bir kuram geliştirilmekte veya kurama ulaşılmaktadır. Kuram, basit anlamıyla gözlenen olayların, bunlara belli bir düzen getiren bir model içinde varsayımsal bir açıklamasıdır. Kullanışlı bir kuram, mevcut olayları açıklamaktan daha ileri giderek, gelecekteki olaylar konusunda da bazı kestirmelere olanak sağlamaktadır. Bu çerçevede, Psikolojik Danışma için herhangi bir kuram, Psikolojik Danışma sürecinde gözlenmekte olan olaylara uymalı ve kullanıcısına Psikolojik Danışma sürecinde gelişen ve değişen belli hususların katılanlara etkilerini kestirmeye olanak sağlamalıdır. Eğer bu kestirmenin doğru olduğu kanıtlanırsa, bu kuramın geçerliği güçlendirilmiş ve kuramı kullananın Psikolojik Danışma süreci üzerindeki kontrolü artmış olur.

12.1. Psikolojik Danışma Kuramlarının Genel Özellikleri

Danışmanın Psikolojik Danışmadaki davranış biçimi, onun Psikolojik Danışmanın nihai amacına ilişkin kavramı ile danışanın bu amaca etkili bir biçimde ulaşmasını sağlayacak kurama bağlıdır. Danışmanlar genelde, Psikolojik Danışmanın nihai amacına ilişkin farklı kavramlara sahip olduklarından Psikolojik Danışmaya veya psikoterapiye farklı, zaman zaman çelişik, kuramsal yaklaşımlar geliştirilmiştir (Lewis, 1970, Brammer, 1968, Stefflre 1965). Kuşkusuz nihai amaçtaki farklılık, "insanın doğası", "iyi yaşam" gibi kavramlara yaklaşmadaki, açıklamadaki farklılıklardan doğmaktadır. Lewis (1970) bir anlama, her danışmanın deneyimlerinden ve imgeleminden kendi kişisel Psikolojik Danışma kuramını geliştirdiğini ileri sürmektedir. Ancak, bir kuramın bir çok danışman ta-

rafından kabul edilerek uygulanmasından sonra, Psikolojik Danışma sistematik olarak gelişebilir. Danışmanın kuramı sonuçta kendi formülasyonu olmakla beraber, danışmanlar çoğu fikirlerini, kendilerinden daha fazla karmaşık kuramlar üzerinde çalışmış olan sayılı kuramcılardan almaktadırlar. Bu bakımdan Psikolojik Danışma Kuramları konusunda belli sayıdaki sistematik kuramlardan söz etmek olanağı doğmaktadır.

Psikolojik Danışma Kuramları konusunda sık sık karşılaşılan sorular arasında şunlar bulunmaktadır: Danışmanın işine en çok yarayacak kuramı nasıl seçeriz? Psikolojik Danışma Kuramları, Kişilik Kuramlarından farklı mıdır? Psikolojik Danışma Kuramları mı yoksa Psikoterapi Kuramları mı? Bu sorulara verilebilecek bir çok cevap veya açıklama olabilir. Literatürün ışığında şunları söyleyebiliriz: En iyi, en yarayışlı kuramı seçme konusunda bir kural yoktur. Yani bir danışmanın her kuram hakkında genel bir bilgiye sahip olması beklenmektedir. Ayrıca, danışmanın kuramlar hakkında bilgisinin genişliği onun danışanla ilişkilerinde daha esnek davranmasını sağlayacaktır. Ancak belli bir kuramı etkili bir biçimde uygulamak ise yoğun deneyim gerektirmektedir. Öyle ise yeni bir danışmana, bir kuramı iyice öğrenmesi ve sonra bilgisini genişleterek diğer kuramları öğrenmesi önerilebilir (Lewis 1970). Bununla beraber, danışman yetiştirme programında, belli başlı Psikolojik Danışma Kuramlarının tümünün belli boyutlarda tanıtılması ve ondan sonra danışman adaylarının seçimlerini yapmaları ve uygulama için gerekli deneyimi kazanmalarını amaçlamak daha uygun bir yöntem olabilir.

Psikolojik Danışma kuramları ile Kişilik Kuramları birbirlerinden farklıdırlar. Herhangi bir kişilik kuramı, danışanı kişi olarak açıklamaya çalışmakta ve onun çok değişik durumlardaki davranışlarını dikkate almaktadır. Herhangi bir Psikolojik Danışma Kuramı ise, yalnızca Psikolojik Danışma durumunda oluşan olaylarla ilgilenmektedir. Bir diğer deyişle, sonuçla değil süreçle ilgilenmektedir (Lewis, 1970). Ancak pratikte, Psikolojik Danışma kuramları ile Kişilik Kuramları çok yakın ilişki içindedirler. Bunların beraber geliştiklerini gözlemek olasıdır.

Psikolojik Danışma mı yoksa Psikoterapi kuramları mı sorusuna gelince, bu sorunun cevabının Psikolojik Danışma ile Psikoterapi kavramları arasındaki farklılıkla yakından ilgili olduğunu görmekteyiz. Bundan önceki bir bölümde açıklandığı gibi Psikolojik Danışma ile Psikoterapiyi farklı görmeyenler kuramları benzer olarak ele almaktadırlar (Patterson, 1973). Psikolojik Danışma ile Psikoterapi arasında farklılık olduğunu savunanlar ise, kişilik kuramları ile yakından ilişkili olan "dinamik" kuramların Psikoterapide gelişmiş olduğunu, Psikolojik Danışmayı bir öğrenme ve ona göre değişme olarak kabul edenlerin geliştirdikleri kuramlarını ise Psikolojik Danışma kuramları olduğunu ileri sürmektedirler. (Lewis, 1970). Bununla beraber, dinamik kuramların, Psikoterapi kuramlarının, Psikolojik Danışmayı etkilediği kabul edilerek onlar da Psikolojik Danışma Kuramları başlığı altında açıklanıp, tartışılmaktadır (Lewis, 1970, Stefflre, 1965, Brammer, 1968). Bu bakımdan bu bölümde açıklanacak

kuramlar, Psikolojik Danışma ve Psikoterapi kuramları başlığı altında toplanan ve yaygın olarak bilinen, kullanılan ve tartışılan kuramlar olacaktır.

Psikolojik Danışma kuramları, belli amaçları gerçekleştirmek için, belli hususları organize etmekte, süreci sistematik yollarla incelemektedirler. Psikolojik Danışma kuramlarının genel amacı, danışma için söz konusu olan verileri, yaşam deneyimleriyle bağdaştırarak anlamlı kılmak ve olguların geçici olarak sistematik hale getirilmesi için yordamlama ağı, sistemi geliştirmektir. Bir diğer deyişle gerçek dünya, çevre ile karşılaştırabilme olanağı olan bir dünya, çevre geliştirmek amaç olmaktadır. Psikolojik Danışma bireyin veya bireylerin yaşamlarına amaçlı bir karışma olmaktadır. Bu karışmanın genel amacı bireyin davranışının değişmesidir. Bu bakımdan bu amaçlı karışmanın nedenleri, nasıl olacağı, neler sağlıyacağı, neleri kapsayacağı önem kazanmaktadır ve bunların cevaplarının bir kuramda yer alması gerekmektedir. Psikolojik Danışma kuramının bu cevapları kapsaması için, kuramın "insan'ın doğası" konusunda açıklamalarının ve kabullerinin bulunması, "öğrenme ile ilgili esasları", "davranıştaki değişiklik" ile ilgili görüşleri ve modelleri, belirli "Psikolojik Danışma amacı ve hedeflerinin" bulunması, "danışman'ın rolünün ve etkinliğinin" belirlenmesi ve sonuç olarak da kuramı destekleyen, açıklayan "araştırma bulgularının" bulunması gerekmektedir. Bu gerekleri yerine getirmiş olan açıklamalara, önerilere, belirlemelere ve sistematik uygulamalara kuram başlığı altında bakabiliriz.

12.2 Belli Başlı Psikolojik Danışma Kuramları

Açıklanacak olan kuramların birçoğunun kaynaklarda Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları başlığı ile ele alınıp incelendiğini belirtmek gerekmektedir.

Belli başlı Psikolojik Danışma Kuramları değişik biçimlerde gruplanmakta, kategorilere ayrılarak açıklanmaktadır. Ford ve Urban (1963) Psikoterapinin Sistemleri adlı eserlerinde, insanı ve insan ilişkilerini açıklamada iki temel görüşü esas alarak kuramları gruplamaktadırlar. İnsanı ve insan ilişkilerini açıklamada belirlenen bu iki görüş, **Bireyi Anlama** ve **Bireyi Manipüle Etme** olarak tartışılmaktadır. Ford'un (1963) açıklamalarına göre insan ilişkilerini **Anlama** görüşü çerçevesinde birey bir **pilot** olarak kabul edilmektedir. Birey, **pilot** olarak, kendine özgü kararlarını verebilecek, yönünü çizebilecek yeterlikte ele alınmaktadır. Bireyi, pilot olarak görmede, bireyin kendisine özgü ve davranışlarından gözlenebilen ve belirlenebilen psikolojik özelliklerinin (traits) etmenler olarak bireyi etkilediğini kabul etmek de yer almaktadır. İnsan ilişkilerinde bireyi **Manipüle Etme** görüşü çerçevesinde ise, birey **Robot**'a benzetilmektedir. Birey davranışlarını, ancak, yapısının doğası ve belkide kendi dışındaki güçlerden oluşacak işaretlerin belirlenmelerine göre yönlendirebilmektedir. Bireyi, onu dışardan etkileyen durumların ve olayların ortamında ele almak esas olmaktadır. Bu görüşte, davranışın kazanıldığı, seçildiği ve genelleştirildiği yollar belirlenmekte ve gerekli düzeltme ve etkilemeler yapılmaktadır.

Stefflre (1965), Ford'un insanı ve insan ilişkilerini incelemede belirlediği bu iki görüşü Psikolojik Danışma kuramları ile ilgili açıklamalarında dikkate al-

maktadır. Anlama'nın esas olduğu kuramlar ile Manipüle Etme'nin, değiştirmenin, esas olduğu kuramların farklılıklarını belirlemektedir. Psikolojik Danışmanın genel amacını bireyin davranışını **anlama, kestirme** ve **kontrol** olarak özetleyen Stefflre (1965) bu amaçla ilgili olarak yapılan psikolojik değerlendirmenin, anlamanın, danışanın geleceğini planlama olacağına değinmektedir. Böylece yapılan işlemlerin bilimsel nitelik kazanması sağlanmış olmaktadır. Stefflre (1965) bu açıklamalarının ışığında Psikolojik Danışma Kuramlarını dört ana grupta toplamaktadır: **Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı** (Client-Centered), **Psikolojik Özellik ve Etmen Kuramı** (Trait and Factor), **Davranışçı Kuram** (Behaviorist), **Psikoanalitik Kuram** (Psychoanalytic). Ford ve Urban'ın belirlediği iki görüşten **Anlama** görüşünün Stefflre'nin ilk iki kuram grubunda, **Manipule Etme** görüşünün son iki kuram grubunda belirgin olduğunun belirtildiğini görmekteyiz (Stefflre, 1965).

Daha önce de değinildiği gibi, Lewis (1970), Psikolojik Danışma Kuramlarını organize etmede iki genel kategoriyi esas almaktadır. İlk kategori kişilik kuramlarıyla ilgili Psikolojik Danışma kuramları, **Dinamik Kuramlar** olup, diğer kategori de ise **Davranış Modifikasyonu** "Instrumental" **Kuramları** olmaktadır. Dinamik Psikolojik Danışma Kuramlarında bireyin gelişimi konusu esas olmakta ve Psikolojik Danışma gelişimi kolaylaştırıcı özellik taşımaktadır. Kişilik yapısı ve kişinin baskıya (stress) tepkilerini içeren bir model içinde davranışlar ve gelişim açıklanmaktadır. Bu kategorideki Psikolojik Danışma Kuramları, Psikoterapinin içinde gelişmiş olup, bireyin olgun, tam anlamıyla işlev gören kişi olması için ne gibi değişmelerin gerekli olduğunu açıklamayı içermektedirler. Rahatsız olan, davranışı bozulmuş bulunan bir danışan ve onun kişilik yapısını değiştirmek söz konusu olduğunda, problemin oluşması, ortaya çıkışı ve nasıl çözümlenebileceği açıklanmaktadır.

Davranış Modifikasyonu Kuramları grubundaki kuramlarda ise, Psikolojik Danışmanın süreci ile ilgilenmek ve açıklama getirmek esas olmaktadır. Bu kuramlarda esas, değiştirilmesi gereken davranış veya davranışlar ile bunları etkileyecek ortamın ve sürecin odak olarak seçilmesidir. Bu gruptaki kuramlarda, öğrenme durumu çerçevesinde, öğrenme kuramlarının temel ilkeleri uygulanarak davranış veya davranışların değiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Lewis (1970), Psikolojik Danışma Kuramlarına ilişkin belirlediği iki ana kategori içinde çok yaygın üç yaklaşımı ve kuramı açıklamaktadır. Bunlar: **Psikoanaliz, Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma** ve **Danışma Modifikasyonu Yaklaşımı** kuramları olmaktadır. Brammer'de (1968), Psikolojik Danışma Kuramlarını açıklamada belli çizgileriyle benzer bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. **Dinamik Kuramlar** olarak Psikoanalitik Yaklaşımı, Benlik-Kuramı Yaklaşımını; **Davranışsal Kuramlar** olarak ise, Öğrenme Kuramı Yaklaşımını, Alan Kuramı ve Gestalt Yaklaşımını, Psikolojik Özellik ve Etmen Yaklaşımını incelemekte ve çok boyutlu yaklaşım adı altında seçmeci (eclectic) özelliği olan bir kuram önermektedir.

Patterson'un (1973) Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları adlı eserinde ise, kuramlar altı ana grupta toplanarak açıklanmaktadır. Patterson'un be-

lirlediği altı ana gruba, yukarda değinilen gruplamalar ve Psikolojik Danışma Kuramları belli özellikleri çerçevesinde girmektedir. Patterson'un gruplaması çerçevesinde yaptığı açıklamalar Psikolojik Danışma Kuramlarına ilişkin değişik açıklamaları kapsayıcı, bu konudaki bilgi ve gelişmeleri yansıtıcı bir özellik taşıdığı için esas alınarak belli bilgilerin aktarılması yararlı ve uygun bulunmuştur. Altı ana yaklaşım grubu şunlardır: (1) **Akılcı (Rational) Yaklaşım,** (2) **Öğrenme Kuramlarına Dayalı Yaklaşımlar,** (3) **Psikoanalitik Yaklaşım,** (4) **Algısal-Görüngüsel (Fenomenal) Yaklaşım,** (5) **Varoluşçu Yaklaşım** ve (6) **Seçmeci (Eclectic) Yaklaşım.** Bu altı ana grubun her birini en iyi temsil eden, en yaygın olarak kullanılan ve aynı gruptaki diğer kuramları da etkilemiş olan bir kuramı ayrıntılarıyla tanıtmak yararlı olacaktır. Her grupta tanıtılan kuramın dışında kalan kuramlara da kısaca değinilecektir.

(1) Akılcı Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları

Bu kuramlar Psikolojik Danışma sürecine ve danışanın problemlerinin çözümüne mantıksal ve akılcı bir yaklaşımı içermektedirler. Bu yaklaşımdaki kuramlar kullandıkları teknikler yönünden seçmeci bir özellik de taşımaktadırlar. Bu yaklaşımın esas olduğu kuramlar, tıp, psikoterapi ve Psikolojik Danışma arasındaki benzetmeye (analogy) dayandırılmaktadırlar. Bu bakımdan tanılama (diagnosis) büyük önem taşımaktadır. bu yaklaşımın en belirgin kuramı E.G. Williamson'un geliştirdiği **Danışmanın Esas Olduğu** kuramdır ve bu kuramda Psikolojik Danışmaya medikal model uyarlanmıştır. Bu bakımdan Williamson'un **Minnesota Görüşü** diye bilinen Akılcı Yaklaşıma dayalı Psikolojik Danışma Kuramının esasları ana hatlarıyla açıklanacaktır.

a. E.G. Williamson ve Minnesota Görüşü: Danışmanın Esas Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı.

Danışmanın Esas Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı olarak da bilinen Minnesota Görüşü, Psikolojik Danışmada, bilimsel yaklaşımın ve yöntemin adımlarını esas alarak, psikolojik ölçmeye geniş yer vermekte ve yordamaları kapsamaktadır. Danışman, Psikolojik Danışmada, objektif bilgi,veri toplama, tanılama, verilerden yordamalar yapma ve tutulacak yolu seçme gibi işlemleri yetkili olarak yerine getirme durumundadır (Williamson, 1959). Bu görüş, D.G. Paterson'un bireysel farklılıklar ve test geliştirme çalışmalarına, Williamson ve Dorley tarafından bina edilmiştir (Patterson, 1973). Minnesota Görüşü ve ona dayandırılan Williamson'un Danışma Kuramı, "İnsan'ın Doğası", "Etkili Psikolojik Danışma İlişkileri İçin Varsayımlar" ve "Psikolojik Danışma Sürecinin Modeli", konuları açıklanarak tanıtılacaktır. Williamson'a göre bir danışmanın karşılaştığı beş temel soruya cevap verilerek "İnsan Doğası"na ilişkin belirleme yapılabilmektedir. Danışanın karşılaştığı bu sorular ve cevapları şunlardır (Patterson, 1973):

• İnsanın doğası nedir? Doğanın özellikleri nedir? Danışman, insanın eğitimden geçerek, kendine, kendi gerçeğine ulaşabileceğini kabullenmelidir. İnsan kendi problemlerini çözmesini öğrenebilir. Danışman iyimser bir yaklaşım ile, insan'ın hem iyiye hem de kötüye kullanabileceği gizil güçlere sahip olduğunu

kabullenerek, yaşamın anlamının iyiyi aramak, iyiye yönelmek, kötüyü reddetmek veya kontrol olduğunu ilişkilerinde esas almaktadır.

• İnsan gelişiminin doğası nedir? İnsan'ın kendini gerçekleştirmesi, gizilgüçlerini en üst düzeyde geliştirmesi için başkalarına, başkalarının yardımına gereksinme duyar.

• "İyi yaşamın" "iyi" nin doğası nedir? Bu soruyu kesin olarak cevaplamak olanağı yoktur, kısmen ve zamana göre cevaplanabilir.

• "İyi yaşamı" belirleyenlerin doğası nedir? "İyi"yi kim belirler? Bu soruya birçok cevap bulunabilir. İyi yaşamın birey tarafından araştırılması, belki de "iyi yaşamın" kendisidir.

• Evrenin doğası ve insanın evrenle ilişkisi nedir? Bu sorunun cevabı için her danışman veya her danışan kendi kavramını, formülünü geliştirmelidir.

Williamson'un kuramının açıklanmasında ikinci boyut, "Etkili Psikolojik Danışma İlişkileri İçin Varsayımlar" olmaktadır. Bu varsayımları şöyle sıralayabiliriz (Patterson, 1973):

• Psikolojik Danışmanın, bireye kişiliğinin her yönüyle en üst düzeyde gelişmesi için yardım etmeyi amaç edindiği varsayılmaktadır. Bireysel gelişme vekendini gerçekleştirme ancak toplum içinde oluşmaktadır.

• Psikolojik Danışma, eğitim gibi, bireyin kendine özgü (unique)olduğunu varsaymaktadır. Kendine özgü birey olabilmek ancak, diğer bireylerle ilişkiler kurabilen bir toplumsal ortamda söz konusudur.

• Psikolojik Danışma ilişkisinin istekli olanlarla kurulabileceği varsayılır. Ancak, Danışmanın, Psikolojik Danışma gereksinmesi için olanları güdüleme sorumluluğu vardır.

• Psikolojik Danışmanın, bireye, karşılaştığı problemi kendi başına çözemiyeceği durumlarda gerekli, iyileştirici, olduğu varsayılır. Bununla beraber, Psikolojik Danışma gelişim zorlukları olanları, gelişemiyenleri de kapsamına almalıdır.

• Psikolojik Danışma ilişkilerinin yansız (neutral) olduğu, değerler sistemini düzenleyici, değerlere bağlayıcı, değerlendirici ve yargılayıcı olmadığı varsayılır.

• Psikolojik Danışmanın insan gelişiminin bütünlüğü ile ilgilendiği varsayılır.

• Danışanın değerine ve onuruna saygı temel kabul edilir.

Bu varsayımların yanı sıra tartışmaya açık olan ve belli yönleriyle uygulamaya yansıtılmayan bir çok varsayımdan daha söz edildiğini görmek olasıdır.

Örneğin, her bireyin kendi gizilgüçlerini tam anlamıyla geliştirmesinin ahlaki zorunluk olduğu varsayımı ile içrel görüşün bireyin gelişmesinde önemli olduğu varsayımı tartışmaya açık olmaktadır.

Williamson'un geliştirdiği Psikolojik Danışma Kuramının "Psikolojik Danışmanın Sürecinin Modeli", kuramın açıklanmasında en çok kullanılan boyut olmaktadır. Minnesota Görüşü, eğitim ile ilişkileri çerçevesinde oluşturulmuş görünmektedir. Bu kurama göre, danışman bir öğreticidir. Danışanın yaşam biçimi, hataları, sorunları ve diğerleriyle ilişkilerinin tümü bu öğreticinin konularıdır. Psikolojik Danışma, danışman ile danışan arası ilişkiler, bireysel öğretim ve öğrenim süreci olarak açıklanmaktadır. Danışanın kendi kendini anlamasına, öğrenmesine yardım etmek, öğretmek danışmanın temel rolüdür. Akılcı, doyurucu bir yaşama ulaşabilmesi için kendi kendini nasıl anlayacağı aklını, yeteneklerini nasıl kullanacağı, davranışlarını nasıl düzenleyeceği veya değiştireceğini danışan Psikolojik Danışmada öğrenmektedir. Bu çerçevede Psikolojik Danışmada danışman, "bilimsel yöntem" kullanarak, danışan hakkında gerekli bilgileri toplamak, danışman, gizilgüçlerini değerlendirmek, danışanın problemini yeniden formüle etmek, danışanın kendini gerçekleştirmesine yardım sağlamak gibi temel hizmetler görmekte ve faydalı olmaktadır.

Danışmanın Esas Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında sürecin altı temel basamağı şunlardır (Williamson, 1959):

• Analiz. Danışan hakkında güvenilebilecek, geçerli, genellenebilecek ve uygun objektif bilgi ve veriler toplamak ve analitik olarak değerlendirmek işlerinin yapıldığı ilk basamak olmaktadır.

• Sentez. Toplanan bilgi ve verilerin daşınanın yeterlilikleri, yetersizlikleri, uyumu veya uyumsuzluğu yönünden özetlenmesinin ve organizasyonun yapıldığı basamaktır.

• Tanılama (Diagnosis). Tanılama basamağında önce danışanın probleminin tanısı konmakta, problemin nedenleri belirlenmektedir. Bu bakımdan bu basamakta, toplanan ve sentezleri yapılan bilgi ve veriler yorumlanmakta, klinik bir süreç çerçevesinde mantık ve çıkarsamaya (inference) yer vererek sonuçlar elde edilmektedir.

• Yordama (Prognosis). Bilgi ve verilerden tahminleme, kestirme yapma. Bu basamağı zaman zaman Tanılama'nın içinde ele alanlar vardır (Patterson, 1973). Kuramın ilk oluşturulmasında ve medikal modelde bu basamak ayrı bir basamak olarak el alınmıştır. Tanısı konmuş problem için söz konusu olabilecek, yapılabilecek işlemleri kapsayan bu basamak, Tanılama ve Psikolojik Danışma-Tedavi basamağı arasındaki geçişi belirlemektedir.

• Tedavi-Psikolojik Danışma. Kuramın Psikolojik Danışma tanımına uygun olarak yapılması gereken işlerin, danışman tarafından bundan önceki basamaklarda belirlenen duruma göre yapılması gerekenler yani bilgi vermek, öğrenmesini sağlamak, gerekli önlemleri göstermek gibi bu basamakta gerçekleştirilir.

Bu basamakta danışman, danışanın belli sorulara cevaplar bulmasına yardım eder: Nasıl böyle oldum? Bu davranışa neler neden oldu? Eğer böyle devam ederse, gelecekteki gelişme nasıl olur? Hangi önlemler, değişiklikler, eylemler ne gibi sonuçlar doğurabilir? Davranışımda istenilen değişmeyi nasıl sağlayabilirim? (Patterson, 1973).

• İzleme. Psikolojik Danışmanın ne sağladığı izlenir. Danışana gelişmelere göre yeni yardımlar yapılır.

Danışmanın Esas olduğu bu kuramda kullanılan Psikolojik Danışma Tekniklerinin bazıları diğer kuramlarla ortak olmakla beraber, kurama özgü özellikleri de içermek durumundadır. Bundan önceki bölümlerde açıklanan Psikolojik Danışma yöntemleri içinde de değinildiği gibi, bu kuramın benimsediği model'in işletilmesinde kullanılan belli başlı teknikler şunlardır (Patterson, 1973):

• İyi bir ilişki için kaynaşmayı (rapport) sağlama. Danışmanın ünü, saygınlığı, sır saklaması, yeterlilikleri ve uzmanlığı gibi hususlar etkilidir.

• Kendi kendini anlamayı geliştirme. Danışmanın Psikolojik Ölçme Araçlarını kullanarak danışanın özelliklerini ölçme ve sonuçları danışana anlatma, yorumlama.

• Eylem programları hazırlama ve önerilerde bulunma. Danışan hakkında öğrenilenler, toplanan bilgiler ışığında danışmanın çeşitli eylem programları hazırlaması, önerilerde bulunması, gerekirse ikna etmesi. Bu çerçevede, doğrudan öneri (danışmanın açıkça kendi görüşünü söylemesi), ikna, (toplanan verilerin belirlediği seçeneği vurgulama) açıklama (toplanan bilgilerin ve danışana uyacak olası durum ve çözümlerin yavaş yavaş anlatılması) işlemleri kullanılır.

• Eylem planını uygulamak ve sürdürmek. Danışmanın danışan için belirlenen eylem programları içinden seçtiğini uygulaması ve sürdürmesinde doğrudan öğretim, yetiştirme ve iyileştirici yollarla yardım etmesi.

• Öğrenci Kişilik Hizmetlerinde görevli diğer profesyonel kimselere göndermek. Danışman tüm alanlarda uzman olmadığına göre, gerektiğinde ilgili uzmanlara göndermesi uygun olur.

Özet olarak Danışmanın Esas Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında, tanılama için klinik özellikli çalışmalar, vak'a etüdleri, Psikolojik Ölçme işlemleri, problemlerin psikodinamiğini belirleme, betimleyici formülasyonlar, önerilerde bulunma gibi işlemlerin yeterli, becerili ve uzman olan danışman tarafından yerine getirilmesi öngörülmektedir. Williamson'un kuramı daha çok eğitim uygulamalarında yaygın olarak kullanılmakta olup, bu kurama bir psikoterapi kuramı olarak kaynaklarda rastlamamaktayız. Patterson (1973), Williamson'un geliştirdiği bu kuramı güdümlü ve öğretici (didactic) bulmakta, ölçmeye ve objektif veriye aşırı derecede önem vererek, danışanın duygusal yanını, duygusal davranış ve tepkilerini ikinci plana atarak, her probleme yalnızca mantıksal ve akılcı yak-

laşılabileceği gibi bir yanlışı sürdürdüğü için eleştirmektedir. Ayrıca tüm problemlerin duygusal yaşam ile sıkı sıkıya ilişkili olduğunu göz ardı ederek, problemleri duygusal, akademik ve mesleksel olarak kesin bir biçimde sınıflayarak, duygusal problemlerin psikoterapiye, diğerlerinin Psikolojik Danışmaya bırakılmış olması tartışılmaktadır (Patterson, 1973). Bu kuramda danışanın, özellikle öğrencilerin akılcı düşünemedikleri kabul edilmekte, Psikolojik Danışmada akılcı yaklaşım izlenerek danışmanın akılcı çözüm ve önerilerde bulunması istenmektedir. Williamson akılcı yaklaşım diye vurguladığı Psikolojik Danışma işlemlerinde yöntem ve teknikler konusunda kesin belirlemeler yapmamakta, her tekniğin kullanılabileceğine değinerek, Psikolojik Danışmanın henüz sınama-yanılma yöntemini uyguladığını söyleyerek bir çelişki yaratmaktadır. Psikolojik Danışmada objektif bilgilere önem veren ve tüm problemlerin akılcı yaklaşımla çözümlenebileceğini kabul eden bu kuram sınırlı olup tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu husus dikkate alınarak Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma uygulamalarında kullanılması yararlı olur.

b. Bu Gruptaki Diğer Kuramlar.

Psikoterapi ve Psikolojik Danışmaya mantık ve uslamlamayı katmada en aşırı sayılabilecek yaklaşım Albert Ellis'in, önce Akılcı Psikoterapi sona **Akılcı-Duygusal Psikoterapi** diye adlandırdığı yaklaşımdır (Ellis, 1962).

Akılca-Duygusal Psikoterapi Kuramı insan'ın doğası ve mutsuzluğu konusunda bazı varsayımlar ve kabuller geliştirmiştir. Bunları Patterson (1973), şöyle özetlemektedir:

• İnsan aklı ile davrandığı gibi, aklını kullanmadan da davranmaktadır. Akılcı davranıp düşünürse mutlu olur.

• Duygusal veya psikolojik rahatsızlıklar-nörotik davranış-akılsız, mantıksız düşünme sonucudur. Duygu ve düşünce ayrı ayrı şeyler olmayıp duygu, düşünce ile vardır.

• Akılcı olmayan düşüncelerimiz, yaşamın ilk yıllarındaki mantıksız öğrenmeye dayanır.

• İnsan konuşan hayvan olarak, dil'in sembollerinin kullanılmasıyla düşünür. Düşünce ve duygu birbirlerine eşlik ettiklerinden, duygusal rahatsızlıklar insan'ı akılcı olmayan düşüncelere yöneltir.

• İnsanın dışındaki varlıkları, olguları algılama biçimi ve onlara karşı takındığı tavırlar duygusal rahatsızlığın nedenleri olmaktadır. İyi-kötü değerlemesini insanın düşünce süreci belirler.

• Algılarımızı ve düşüncelerimizi yeniden düzenleyerek düşüncelerimizi akılsız ve mantıksız olmaktan kurtarabiliriz. Psikolojik Danışmanın, psikoterapinin amacı bireyin kendi kendine konuşmasının (self-verbalizations), duygusal

rahatsızlığın nedenini, ve kendi kendine konuşmasının mantıksız ve akıldışı olduğunu göstermektir.

Ellis'e göre bazı fikirler ve değer yargıları kişilerin uyumsuzluk kaynağıdır. Bu fikirler ve değer yargıları toplumsal ve kültürel özellikler taşırlar. Uyumsuzluk kaynağı olarak görülen akıldışı (irrational) fikirler ve değer yargılarına Amerikan toplumu için şu örnekler verilmektedir (Patterson, 1973): "Kişi kendini değerli kılabilmek için tam anlamıyla becerili, yeterli ve başarılı olmak zorundadır.", "Kişinin içinde bulunduğu toplumun her üyesi tarafından sevilmesi ve kabul edilmesi esastır." "Bazı kişiler kötüdür, günahkârdır. Bundan dolayı kınanmalı ve cezalandırılmalıdırlar.", "Çevremizde olup bitenlerin istediğimiz gibi olmaması bir felâkettir.", "Mutsuzluk dış nedenlerden, koşullardan olur, ve kişi bunları kontrol edemez.", "Bazı güçlüklerden kaçmak onlarla yüz yüze gelmekten daha kolaydır.", "Kişi başkalarına bağımlıdır ve kendinden güçlü ve dayanabileceği bir kimse olmalıdır.", "Şimdiki davranışların belirleyicileri geçmişteki deneyim ve olaylardır. Geçmişin etkileri söküp atılamaz.", "Kişi başkalarının problemlerinden, rahatsızlıklarından oldukça etkilenmelidir.", "Her problemin daima doğru ve tam bir çözümü vardır ve bu bulunmalıdır. Bulunmaz ise sonuç felakettir."

Akılcı-Duygusal Psikoterapi kuramında süreç, yukarıda belirlenen duygusal rahatsızlıkların oluşum biçimi ve nedenleri çerçevesinde, akla uygun olmayan davranışların akıl ve mantıkla iyileştirilmesini içermektedir. Duyguların kontrolünde, elektrik, kimyasal yöntemler, aşk veya saygınlık kazandırma gibi yaklaşımlar yerine, beyin süreçlerinin kullanılması esas alınmaktadır. Akıllı bir yaratık olan insan akılcı düşünmeyi öğrenerek duygusal rahatsızlıktan kurtulabilmektedir. Bu kuramda Psikolojik Danışma, Psikoterapi ilişkilerinde ve sürecinde danışana akılcı düşünme öğretilmektedir. Psikolojik Danışma sürecinde ilk olarak danışana mantıksal uslamlamada düştüğü hatalar gösterilmektedir. İkinci basamakta danışana mantık dışı düşünmekle rahatsızlıklarını, problemini daha fazla arttırdığı, sürdürdüğü gösterilmektedir. Danışana düşünme yollarını değiştirmesi için yapılan yardım, Psikolojik Danışmanın, psikoterapinin üçüncü basamağı olmaktadır. Danışana akılcı yaşam felsefesi, davranış tarzı kazandırmak sürecin son basamağıdır. Psikolojik Danışma ve psikoterapiden beklenen, danışanın sağaltım süreci boyunca akılcı olmayan tutum, inanç ve düşüncelerinin akılcı olanlarla değiştirilmesidir. Bu değiştirme amacına ulaşmak için danışmanın kullandığı yöntem ve araç, akılcı düşünmeyi öğretme, ikna ve belli ölçülerde doktrine etmedir. Danışmanın, danışana reçeteler hazırlaması söz konusudur.

(2) Öğrenme Kuramlarına Dayalı Yaklaşımlar ve Kuramlar

Olgunlaşmanın, doğal tepki eğilimlerinin veya organizmanın geçici durumlarının (örneğin yorgunluk) sonucu olmayan davranış değişikliklerini öğrenme olarak açıkladığımızda, davranışı değiştirmeyi amaçlayan Psikolojik Danışma sürecine öğrenme katılmakta ve bu bakımdan Psikolojik Danışma öğrenme kuramı ile ilişkili olmaktadır (Patterson 1973, Lewis 1970, Dollar ve Miller 1950,

Wolpe 1958, Rotter 1954). Bu grupta, davranıştaki değişmenin dinamiğinden çok danışanın değişmesini sağlayan sürece ağırlık veren Psikoterapi ve Psikolojik Danışma kuramları toplanmaktadır. Bu gruptaki kuramlarda, Psikolojik Danışma, Psikoterapi temel olarak bir öğrenme durumu olarak görülmektedir. Bu öğrenme durumunda danışan, doyum sağlayan ve uygun olan davranışları öğrenmektedir. Bu tür Psikolojik Danışmada, danışan kendi davranışlarını benimsediği öğrenme kuramı çerçevesinde geliştirmektedir. Değiştirilmesi gerekli görülen davranış belirlendikten sonra, bu davranışta en üst düzeyde değişme için Psikolojik Danışma durumu, bir diğer deyişle öğrenme durumu yapılandırılmaktadır.

Öğrenme kuramlarına dayalı kuramları, psikoterapi ile ilgilenenlerin geliştirmiş olduklarını ve bu geliştirmeyi Dollar ve Miller'in çalışmalarının etkilediğini görmekteyiz (Lewis, 1970). Bununla beraber öğrenme kuramına dayalı Psikolojik Danışma -Psikoterapi kuramları, son yıllarda yaygın olarak uygulanan Davranış Sağaltımı (Behavior Therapy) kuramından çok farklı olarak değerlendirilmemektedirler (Patterson, 1973). Davranış Sağaltımı Kuramı, psikolojideki deneysel yöntemin uygulamasından doğan ve genelde birçok tekniğin kullanıldığı bir kuram görünümündedir. Wolpe'nin (1958) kuramı, belli ölçülerde bir Davranış Sağaltımı Kuramı olarak değerlendirilebilir. Yazılı kaynaklarda öğrenme kuramına dahalı bir çok Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramı incelenmektedir. Özellikle koşullandırmaya dayalı ve Stefflre'nin (1965) Davranışçı Kuramlar gruplamasına da giren kuramlar bulunmaktadır. Salter'in "Şartlı Refleks Sağaltımı" (Conditioning Reflex Therapy), Pepinskys'nin "Psikolojik Danışma ve Pekiştirme Kuramı", Krumboltz'ın "Davranışsal Psikolojik Danışma Kuramı" bu gruptaki kuramlara örnek olan kuramlardır (Lewis, 1970, Patterson, 1973).

a. Dollar ve Miller'in Pekiştirme Kuramı ve Psikoanalitik Sağaltım.

Bu kuram, önceleri psikoterapinin, öğrenme kuramının pekiştirme kavramı ile açıklanmasını içermekteydi. Kuramın son biçimlenmesinde Dollar ve Miller (1950), Hull'ın öğrenme kuramı ile psikoanalizin insan davranışı ve kişilik hakkındaki iç görünüşü ve sosyal bilimlerin toplumsal öğrenme koşullarını bağdaştırmayı amaçlamaktadırlar. Bu amaçları çerçevesinde, John Dollar Sosyal Psikolog, Neal Miller Deneysel Psikolog olarak beraber çalışmışlar ve Hull'ın öğrenme kuramının psikolojik sağaltıma uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir (Lewis, 1970). Bu kuramcılara göre, Psikoterapi süreci, öğrenmenin uyaran-tepki modeli ile açıklanabilir ve dürtü, ipucu, tepki ve pekiştirme gibi temel öğrenme kavramlarına dayandırılabilir. Davranış bozuklukları yaşantının ürünü olarak, çatışma ve korkudan oluşmaktadır. Bir diğer deyişle, nörotik davranışlar öğrenilmektedir. Dollar ve Miller, psikolojik ilkelere ve öğrenmenin toplumsal koşullarına göre davranış bozukluklarının sistemli bir analizini yapmaya çalışmaktadırlar.

Dollar ve Miller'in kuramının açıklanmasına göre ve öğrenme sürecine ilişkin açıklamalarından sonra başlanması gerekmektedir. Dollar ve Miller'in kura-

mına esas olan öğrenme ilkelerini ve sürecini şöyle özetleyebiliriz: Bütün insan davranışları, basitinden kompleksine kadar öğrenilirler. Her çeşit öğrenmede dört etmen egemendir. Bu etmenlerden ilki "dürtü" (drive) veya "güdü" olmaktadır. Dürtüler organizmayı eyleme sürükleyen güçlü uyarıcılardır. Açlık, susuzluk gibi birincil dürtülerin yanı sıra öğrenilmiş ikincil dürtüler vardır. Öğrenilmiş dürtüler davranışı etkileme güçlerini klasik koşullandırma yoluyla edinirler. Örneğin, bebek açlık dürtüsü nedeniyle acı duyar ve ağlar. Anne gelince acı, ağlama diner. Bu olay çok kez tekrarlanır. Annenin görünmesiyle açlık acısı arasında bağ kurulur. Böylece anneye yakın bulunma, insanlarla bir arada olma, güdüsü güç kazanır. Bu ise öğrenilmiş bir dürtü olur. Davranışın amacı dürtü ya da güdünün şiddetini azaltmaktır. Korku ve kaygı da öğrenilmiş dürtülerdir. İkinci etmen "ipucu" (cue) veya "uyarıcı" (stimulus) olmaktadır. Öğrenme, uyarıcı, ipucu tepki bağı kurma olmaktadır. İpuçları içsel veya dışsal olabilirler ve uyarıcılar olarak iş görürler. Dürtü, uyarıcıların şiddet özelliğini, ipucu ise ayırtedicilik özelliğini belirler. Korku, güçlü bir dış uyarıcının sahip olduğu her özelliğe sahiptir. Bir ipucu gibi işlev görür. Korku, yeni durumlara bir tepki gibi öğrenildiğinde korku verici durumlara tepkilerde bulunmak için bir ipucu gibi rol oynar. Korku, sonunda ceza verilen eylem veya tepkilerden kaçmayı gerçekleştiren bir ipucu haline de gelebilir. Öğrenmeye yol açan cezanın kendisi değil, yarattığı korkudur. Korku, kalp atışlarının artması, kasal gerilim, terleme, boğazın ve ağzın kuruması, mide asidinin artması gibi içgüdüsel sayılabilecek tepkilerin yaratıcısı olabilmektedir.

Üçüncü etmen tepki (response) olup bunları ipuçları yaratır. Oluşma olasılıklarına göre tepkiler bir hiyerarşik sıraya konulabilirler. İlk tepki, dürtünün şiddetinde bir azalma sağlamaz ise hiyerarşideki ikinci, üçüncü tepkilere başvurulur. Buna sınama-yanılma davranışı denilmektedir. Tepkiler, sınama-yanılma, taklit ve benzeri yollarla kazanılırlar. Belli uyarıcıya otomatik olarak ortaya çıkan tepki çeşidi korku olmaktadır. Bu kuramda öğrenmenin açıklanmasındaki dördüncü etmen, "pekiştirme veya ödül" (reinforcement or reward) olmaktadır. Bir tepkinin tekrarını arttırıcı her ipucu veya olay bir pekiştirici olarak görülür. Ancak, bir tepkinin veya davranışın yalnızca tekrar edilmesi, onun, benzer veya aynı durumlarda tekrarlanma olasılığını arttırmaz. Öğrenme olması gerekir. Öğrenme olacaksa, tepki veya davranışı, dürtünün şiddetindeki bir azalma izlemelidir. Pekiştiriciler, birincil veya ikincil pekiştiriciler olarak, davranış değiştiricileri olarak belli dürtülerin şiddetini azaltırlar. Aç bir kişi için yiyecek birincil, para ise ikincil pekiştiricidir.

Bu kuramda öğrenmenin yukarıda sayılan dört etmenine, dört durum veya dört işlev dendiğini de görmekteyiz (Patterson, 1973). Bunların yanı sıra öğrenmenin bazı görünümlerinden de söz edilebilmektedir (Dollar, 1950). Öğrenilmiş tepki tekrar edildiğinde pekiştirilmez veya ödüllendirilmez ise, bu tepki aynı koşullarda daha az görülür ve gittikçe kaybolur ve söner. Öğrenmede bu duruma "sönme" (extinction) denilir. Tepkilerin sönme süreleri değişik olmakla beraber pekiştirilmediği sürece öğrenilmiş tepkiler ve alışkanlıklar sönerler. Öğrenmenin diğer bir görünümü "genelleme" olmaktadır. Benzer uyarıcılara benzer tepkilerin gösterilmesi genellemedir. Her uyarıcıya aynı tepkiyi göstermek öğren-

me değildir. Ödül veya ceza sonucu belli uyarıcıya belli tepkiyi gösterme ve diğer tepkileri göstermeme öğrenmenin "ayırtetme eğilimi" (discrimination) görünümüdür. Benzer durumlar arasındaki farkları görmek uyum için gereklidir. Örneğin "insanlara güvenilmez" biçimindeki düşünce, bireyi insanlarla normal ilişkiler kurmaktan alıkoyar. Ama bireyin "tüm insanlar kötü değildir" diye düşünebilmesi, benzerler arasındaki farkları görebilmesi, normal ilişkiler kurmayı sağlar. Bir tepki dizisinin öğrenilmesinde, dizinin sonuna yakın olanların yani pekiştirmeden hemen öncekilerin tekrarlanma olasılığı büyüktür. Dizinin başındaki tepkilerden vazgeçilir ve böylece birkaç öğrenme sınamasından sonra tepkiler dizisi kısalır. Bu tepkilere öğrenmede "umma" (anticipatory) tepkileri denir.

Öğrenmenin açıklanmasına ilişkin olarak yukarda özetlenen bilgilerden sonra duygusal sorunların çözümlenmesi, nörotik davranışların öğrenilmesi, davranış bozukluğu ve sağaltım gibi konulara Dollar ve Miller'in kuramının bakış açısından değinmek yararlı olacaktır. Bu kurama göre, davranışlar, ani ve otomatik tepkiler ile içsel tepkiler, düşünce ve imgelemin eseri olan zihinsel süreçler olarak iki seviyede ele alınırlar. İçsel tepkiler, ipucu yaratan (cue-producing) tepkilerdir. İpucu yaratan tepkiler genellikle sözcükler veya cümleler biçiminde ifade edilmektedirler. İçsel süreçlerin izlediği kurallar ile gözlenebilen davranışların izlediği kuralların aynı olduğu kabul edilir. İçsel tepkilerin ifadesi olan sözcükler ve cümleler dürtüleri harekete geçirmekte ve bazen de ödül yerine geçmektedirler. Sözel tepkiler toplumsal etkileşim içinde kazanılmaktadır. İçsel tepkilerin duygusal tepkiler olarak değerlendirildiği gibi bunların yarattığı sorunlar da duygusal sorunlar olarak ele alınabilmektedir. Nörotik davranış ise, genel olarak çocukluk çağından gelen bilinçsiz duygusal çatışmalara dayanmaktadır. Bu bakımdan nörotik davranışların çoğu kez ana baba tarafından öğretilmesi söz konusudur. Bu kurama göre, bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki çocuk yetiştirme yöntemlerindeki yanlışlıklar ve yetersizlikler sürekli engellemeler çocukta güçlü coşkuya ve duygulara, hiddete, direnmeye, kaygı ve korkuya yol açmaktadır (Patterson, 1973). Böylece çatışma başlamakta, çatışma baskı altına alınmakta olup, çocuk baskı altına alınan bu çatışmaların bilincinde olmadığı gibi bunları dile getirememektedir. Çatışmanın temelinde korku yatmakta ve korku diğer dürtülerin ortaya çıkmasını yasaklamakta ve böylece dürtülerin doyumu olanaksızlaşmaktadır. Çatışma ve korku çeşitli belirtilere (symptoms) yol açmaktadır. Belirtisel tepkiler genelde bir dürtünün şiddetini azalttıklarından pekiştirilirler ve böylece organizmada sürekli hale gelebilirler.

Bu kuramda davranış bozukluğunun nedeni çatışmadır. Davranışların dizileri ile davranış hiyerarşisinin tümü "yaklaşma" (approach) ve "kaçma" (avoidance) kategorilerinde oluşmaktadır. Bireyin aynı anda iki karşıt yaklaşma tepkisinin oluştuğu duruma "yaklaşma-yaklaşma çatışması" (approach-approach conflict) denilmektedir. Örneğin bir genç hem nişanlanmak hem de yükseköğretime devam etmek isteğinde bulunabilir. Bireyin bir duruma veya olguya aynı anda hem yaklaşmak hem de uzaklaşmak durumunda kalınca buna "yaklaşma-kaçınma çatışması" (approach-avoidance conflict) denilmektedir. Bir genç'in

cinsel davranışları konusundaki çatışma buna bir örnektir. Bu kurama göre davranış bozukluklarının nedeni "yaklaşma-kaçınma" türünden çatışmalardır. Kaçınmaya iten dürtülerin en önemlisi korkudur. Davranış bozukluklarının, nörotik davranışların ardında çoğu kez "açlık-korku", "seks-korku", "seks-suçluluk" gibi çatışmalar bulunmaktadır. Çatışmanın doğurduğu gerginlik ve bunalımdan kurtulmak için birey çeşitli çözüm yollarına başvurmaktadır. Bunların en yaygını bireyin duygu, düşünce ve isteklerini baskı altına almasıdır. Baskı altına alma bilinçli veya bilinç dışı olabilmektedir.

Bu kurama göre, çatışmaların oluşturduğu davranış bozukluklarını giderme, davranışları değiştirme konusunda yapılacak olan Psikoterapi veya Psikolojik Danışmada danışman, kaygıyı, korkuyu azaltmaya, kaçınma tepkilerini, davranışını söndürmeye, çatışmayı bilinçli kılmaya çalışmaktadır. Böylece danışanın, kendisini kontrol gücü ile sorunlarını çözücü yeni davranışlar kazanması sağlanmaya çalışılır ve Psikolojik Danışma süreci içinde davranışların değişmesinin öğrenme ilkelerine göre oluşacağı kabul edilir. Danışmanın ilk işlerinden biri, danışanda, sorun olan yetersiz ve eski "ipucu-tepki" bağlarını bozmaktır. Örneğin, danışanda bazı düşünceler korku yaratmaktadır. Danışman, danışanın bu düşüncelerini, korku ve kaygı duymaksızın anlatmasına olanak tanımaktadır. Danışan suçluluk duygusundan söz etmektedir ve bu anlatımı, kınama, yargılama veya hafife alma gib cezalar izlemez. Bu tür yaşantılar tekrarlandıkça suçluluk duygusunun bilincinde olma, ondan söz etme danışanda eskiden olduğu gibi korkuya yol açmamaktadır. Danışman yalnızca, eski ipucu-tepki bağlarını bozmakla kalmamakta, yeni bağların kazanılmasına, danışanın olumlu davranışlarını pekiştirmekle yardım etmektedir. Özetlersek, bu kurama göre, davranışın değişmesi şöyle bir sırayı izlemektedir: Konuşma korkusu azalmakta, bilinç dışına itilen dürtüler bilinç alanına gelmekte, "ben" ve "çevre" karşılıklı etkileşim içinde gerçekçi bir gözle görülmekte, korku yaratan durumları düşünme ve anlatma gittikçe daha az korkuya yol açmaktadır. Korku duymadan düşünebilme, gerçek durumda duyulan korkuyu silmektedir. Danışma durumunda öğrenilenler gerçek yaşama transfer edilebilmektedir. Ancak, öğrenme sonucu oluşan davranış bozuklukları, Psikolojik Danışmada, Psikoterapide, danışanın istemesi sonucu giderilebilmekte, davranış değişmesi sağlanabilmektedir.

Bu kuramın Psikolojik Danışmada, Psikoterapide kullandığı tekniklere ve dolayısıyla, Psikolojik Danışma sürecine ilişkin bilgilere de kısaca değinmek yararlı olacaktır. Psikolojik Danışma "hoşgörü" ve "izin verici tutumlar" ile başlatılır. Danışanın konuşmasına izin verilir, danışman anlayışlı ve samimi olup, danışana sıcak ve yakın ilgi gösterir ve dinler. "Serbest Çağrışım" tekniği kullanılarak, danışanın konuşmasında yasakların ortadan kalkması sağlanır. Bu teknikte, danışanın her şeyi aklına geldiği gibi söylemesi istenmektedir. Serbest Çağrışımın nörotik korkuyu bastırması sağlanır. Danışanın konuşması aşırı ölçüde korku ve kaygı yeralmayan konulardan başlamakta, danışmanın yatıştırıcı tutumları danışanı daha önemli konular üzerinde konuşmaya yöneltir. Danışman, gittikçe açılan danışanı, herhangi bir önyargı, tanılama yapmadan ve onu bütünü ile tanımak için sabırla ve ilgi ile dinlemektedir. Bu dinleme sürecinde boşlukları ve varsa tutarsızlıkları saptamaktadır. Serbest çağrışımı destekleyen

danışman, danışanın boşalmasını, arınmasını sağlamaya çalışmaktadır. Korku ve kaygı içinde konuşmasını sürdüren danışanın konuşma tepkisini pekiştirmek için "konuşmaya ödül verme" (rewards for talking) tekniği kullanılır. Danışmanın danışanı can kulağıyla dinlemesi bir ödül verme olabilir. Danışanın söylediklerini aynen kabul etme de bir ödül vermedir. Eleştiriden kaçınmak da bir ödül verme olabilir. Danışmanın birçok durumlarda danışanın gözünde öğretmen, ana veya babaya benzemesi söz konusu olabilmektedir. Bu benzeyiş, danışanın daha önce otorite figürleriyle etkileşiminde öğrenmiş olduğu tepkileri danışma sürecinde danışman üzerine yöneltmesine yani "transferans" oluşmasına neden olur. Transferans, danışmayı engelleyici olursa bunun danışman tarafından giderilmesi beklenir. Bu kurama göre, Psikolojik Danışma süresinde serbest çağrışım ve transferans isimlendirilmeyen duygusal tepkiler yaratır. Danışman, danışanın bu duygusal tepkilerini "isimlendirme" (Labeling) tekniğinin yardımı ile ifade etmesini sağlar.

Patterson'a göre (1973) öğrenme kuramına dayalı Psikolojik Danışma, Psikoterapi kuramları içinde en sistematik yaklaşımlardan biri olan Dollar ve Miller'in "Pekiştirme Kuramı ve Psikoanalitik Sağaltım" kuramının dayandığı öğrenme kuramının gelişimi hayvanlar üzerinde yapılan deneylere dayanmakta olup insan davranışlarıyla hayvan davranışları arasındaki benzetmeye yer verilmektedir. Karmaşık insan davranışları için pekiştirme kuramının yeterli olmadığı ileri sürülmektedir.

b. Bu Gruptaki Diğer Kuramlar

Davranış Sağaltımı adı ile de bilinen Wolpe'nin **"Karşıt Ketlemeyle (Koşullandırmayla) Psikoterapi"** (Psychotherapy bu Reciprocal Inhitibion) kuramı öğrenme ile Psikolojik Danışma arası ilişkileri kapsamaktadır. Wolpe'nin Psikoterapi konusundaki öğreniminde ve çalışmalarında psikoanaliz konusuna ilişkin bazı tereddütlerinin ve şüphelerinin oluştuğunu ve Pavlov'un çalışmalarıyla ilgilenmeye başladığını, kediler üzerinde elektrik şoku ile nörotik tepkiler meydana getiren deneylere giriştiğini görmekteyiz. Bu deneylerinde Wolpe, nörotik olan sinirsel tepkileri her defasında artan ölçülerde kedilere et vererek ortadan kaldırmayı başarmış ve böylece insanlarda nörotik kaygıları, karşıt ketlemeyle (karşıt koşullandırmayla) ortadan kaldırabileceği düşüncesine ulaşmıştır (Patterson, 1973). Organizmada davranış değişikliğini, büyüme, öğrenme ve anzalar diye sınıflanan süreçler sağlamakta ve uyarıcı tepki arasındaki bağın kuvvetlenmesi pekiştirme ile olmaktadır (Wolpe, 1958). Karşıt ketleme, karşıt yasaklama veya karşıt koşullandırma (reciprocal inhibition) organizmaya yeni tepkiler kazandırarak eski tepkileri ortadan kaldırmakta veya zayıflatmaktadır. Bir tepki, karşıtı bir başka tepki ile yasaklandığı zaman organizmanın, belli bir gereksinmesi geniş ölçüde doyuruluyorsa "karşıt tepki" gelişir. Örneğin kedilerdeki korku tepkisinin, beslenme tepkisi ile ortadan kaldırılmasında olduğu gibi, Wolpe'ye göre nörotik davranışlar, uyumsuz davranışlar öğrenilmiş davranışlardır ve bunlara ödül verilmediği takdirde bunlar silinirler (Wolpe, 1958). Psikoterapi, Psikolojik Danışma, bu kuramda, nörotik, sinirsel tepkileri (reaksiyonları) ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. Psikolojik Danışma, hangi uyarıcıların

danışanda nörotik tepkilere neden olduğunun sürekli izlendiği görüşme ile başlamaktadır. Danışanın, sorunun tarihçesi, ailesindeki ilişkileri ve diğerlerine karşı tutumları evdeki ödül-ceza biçimleri, din eğitimi, korkuları eğitsel ve varsa mesleksel geçmişi ve cinsel gelişimi kayıt edilmektedir. Danışan bu görüşmede olduğu gibi kabul edilmekte, yargılanmamakta ve desteklenmektedir. Danışanın kendi kendine yeterlilik durumunu saptamak için bazı kişilik testleri uygulanmaktadır. Danışana sorununun, rahatsızlığının esası ve izlenecek sağaltım yolu duyurulmaktadır. Örneğin, danışman, danışana "korku ve kaygı içinde gösterdiğiniz tepkiler sizi rahatsız etmektedir. Tüm korkular zararlı değildir. Boğulmaktan korkmak zararsızdır ama kalabalığa girmek, sokakta yürümekten korkmak gereksizdir ve zararlıdır, çünkü gerçekte korkacak birey yoktur" demektedir.

Wolpe'nin kuramında kullanılan belli başlı teknikler ise şunlar olmaktadır (Wolpe, 1958, Patterson, 1973, Lewis, 1970): Duygusal konuşmanın yoğun olduğu kızgınlıkların, düşmanca duyguların olduğu kadar olumlu duyguların da ifadesini sağlayan "kanıtlama tepkileri" (assertive responses) yaratma tekniği ile danışanın boşalımı, arınması güdülenir. Uyarıcı durumun dolaysız eyleme olanak vermediği zaman, cansız objelerde olduğu gibi, kullanılan "dinleme tepkileri" tekniği kullanılmaktadır. Bu tekniklerin en yaygını sistemli "duyarsızlaştırma" (desensitization) olup burada korku ya da kaygının yerine kasal gevşemeyi koymak amaçlanmaktadır. Psikolojik Danışma veya Psikoterapide uygulanan korku tarama ölçekleriyle danışanın korku-kaygı hiyerarşisi saptanmaktadır. Kassal gevşemede danışanın sakin durumu bozmadan kendisini en çok korkutan durumu imgelemesi (tahayyül etmesi) sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu başarıldığında korku yaratan durumun imgelenen temsilcisince, benzerine bir yeni tepki yani kassal gevşeme bağlanmış olmaktadır. Yeni tepkinin gerçek durumlara uyumu beklenmektedir. Kullanılan bir diğer teknik "tiksindirme sağaltımı" (aversion therapy) olmaktadır. Bu tekniğin homoseksüaliteyi ele almada yararlı olduğu ileri sürülmektedir (Lewis, 1970, Patterson, 1973). Uyaran ortaya çıktıkça, istenmeyen tepkiyi, oldukça hoş olmayan, elem verici pekiştirici ile değiştirmek yoluyla durdurmak amaçlanmaktadır. İlaçlar, elektrik şoku elem verici pekiştiriciler olarak kullanılmaktadır. Wolpe'nin özetlenen bu kuramı ve yöntemleri "yeniden koşullandırma" (reconditioning) olarak da kabul edilmektedir. Danışan belli davranışa teşvik ve ikna edilmektedir. Danışanı korktuğu, kaygı duyduğu durumu içine sokmak, yaşatmak ve bu durum içinde danışana korkulacak bir şeyin olmadığını söylemek, açıklamak, bu kuramın öngördüğü bir iş olmaktadır. Wolpe'ye göre önce davranışın öğrenme ile değişmesi gerekir, sonra tutum ve duygular değişebilir (Wolpe, 1958, Patterson, 1973).

Bir gruptaki bir diğer kuram, Rotter'in **"Sosyal Öğrenme Yaklaşımı"** (Social Learning Approach) kuramıdır. Bu kuram, hayvanlardan insanlara uyarlanan diğer öğrenme kuramlarına dayalı yaklaşım ve kuramlardan farklı olmaktadır (Rotter, 1954). Bu kuramda madde ile anlamaya, işçel davranışa, öğrenmede pekiştirme ile birlikte beklentiye yer verilmiştir ve böylece kuram kapsamlı kılınmıştır (Patterson, 1973). Rotter'in yaklaşımı, bir öğrenme kuramının, karmaşık olan toplumsal davranışa uygulanması çabası olarak görülebilir. Kuramında, kişilik, özgün, örgün ve karmaşık bir bütün olan kişinin kararlı ve sürekli davra-

nış özelliklerini veya çevreyi, dünyayı, yaşamı yorumlayışını açıklayan bir yapı (construct) olarak kabul edilir. Davranış ise içinde, organizmanın da bir belirleyici olduğu olay olmaktadır. Davranışı ölçmede veya yordamada, davranışın oluşum potansiyeli, pekiştirme olasılığı, beklenti ile pekiştirme değeri temel alınmaktadır. Bu kavramlar birbirleriyle ilişkilidir. Gereksinmeler, davranış potansiyeli olup, psikolojik gereksinmelerin kaynağı birincil dürtüler olmakla beraber ortaya çıkmaları öğrenme ile olmaktadır. Rotter'in "Sosyal Öğrenme Yaklaşımı"na göre davranışlardan yeterli doyum sağlayamamak, sağaltımı gerekli kılacak davranış bozukluklarının nedeni olmaktadır (Rotter, 1972). Davranışlarından yeterli doyum sağlayamayan birey diğer bireylerin sağlığı veya doyumları için de yararlı değildir. Bu bireyler sağaltıma gereksinme duyarlar ve genellikle ulaşılması çok güç hedefler seçmişlerdir, beklentileri çok yüksektir, ama hareket özgürlükleri kısıtlıdır, düşüktür. Ceza karşısında durmadan kaçarlar, hedeflerine ulaşabilmek için gerçek dışı, fantazi biçiminde davranışlara başvururlar (Levis, 1970, Patterson, 1973).

Rotter'in kuramına göre Psikoterapi, Psikolojik Danışma bir öğrenme sürecidir. Bu sürecin amacı, danışanı daha yapıcı bir yaşama yöneltmek, topluma daha yararlı kılmak, danışanın başarı potansiyelini en yüksek düzeye çıkarmak ve mutlu, rahat bir yaşam seviyesine ulaşmasında ona yardımcı olmaktır. Danışman, danışanın hareket özgürlüğünü arttırmak ve danışanın gereksinmelerinin düzenlenmesini sağlamak durumundadır. Bu bakımdan danışanın beklentilerini değiştirmek ve ulaşılması olası hedefler saptanmasına yardım etmek gereklidir. Uyumsuz davranışları olan danışanın uyum sağlayıcı davranışları öğrenmesi kısa zamanda olmaz. Danışan kaçma eğilimi içinde olup uygun davranışları öğrenebileceği ortamdan bile kaçar. Bu kaçış cezalandırılır ise başarısızlığa ve kaçma eğiliminin şiddetlenmesine yol açar. Danışmanın görevi bireyin yetersiz tepkilerini, davranışlarını zayıflatmak veya yeterli tepki ve davranışlarını güçlendirmektir. Yeterli tepkilere ödül verme, yetersiz tepkileri cezalandırmaktan daha etkili bulunmuştur. Bu bakımdan Psikolojik Danışma, birincil planda yeni davranışların doyuruculuk olasılığını yükseltme, ikincil planda uyumsuz davranış için mevcut potansiyeli azaltma üzerine kurulmaktadır (Patterson, 1973). Bu kuramda Psikolojik Danışma sürecinde "beklentilerin değiştirilmesi" ile "pekiştirici değerlerin değiştirilmesi" belirgin işlemler olup sağaltım teknikleri olarak kullanılanlar ise, "yapılandırma" bir diğer deyişle olanakların, sağaltım ortamının açıkça gösterildiği tanıtıldığı belirlemeler, "sağaltım ilişkileri ve transferans" ile "boşalma", "içsel görüş" ve "yorumlama" olmaktadır. Psikolojik Danışmada, danışmanın, danışanın beklentilerini değiştirip, düzenleme durumunda olduğundan bu işi birçok teknik kullanarak yapması söz konusudur. Bu teknikler şunlardır (Patterson, 1973): Danışandaki uyumlu davranışları, dolaysız sözle pekiştirme. Danışanı değişik seçeneklerle yüz yüze getirme ve bunun diğerlerinin aynı durumlarda nasıl davrandığını göstermek için Grupta Psikolojik Danışmayı kullanma. Danışanın geçmişteki davranışları ile onların seçeneklerini ele alma. Danışmanın, bizzat belli durumlarda seçenekleri ve sağladıkları doyumu göstermesi. Hedeflere ve gereksinmelere bağlanan değerler sözel yorumlar ile değiştirilebilir. Özetle, bu yaklaşımda, danışana sorunlarını çözmesi için duygusal boyutta yeterli olanak verilmiyor ve akılcı "problem çözme" yaklaşımı esas

alınıyor. Bununla beraber, diğer kuramlara kıyasla Rotter'ın kuramı, beklentiler, pekiştiriciler kavramlarıyla geleceği vurgulamakta, öğrenme ve toplumsal etkileşim ile davranışın toplumsal yönünü esas almaktadır.

(3) Psikoanalitik Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları

Psikoanalitik yaklaşım, Freud'ün Psikanaliz kuramının belirlediği yaklaşımdır. Freud, duygusal rahatsızlıkların, ruh hastalarının sır sayılan güçlerce yaratıldığının kabul edildiği bir dönemde, bu rahatsızlıkların anlaşılabileceği bir kişilik gelişim modeli geliştirerek, o zamana kadar uygulananlardan daha başarılı olan yöntemiyle bu rahatsızlıkların sağaltımına girişmiştir (Lewis, 1970, Patterson, 1973, Geçtan, 1978, Geçtan, 1981). Freud'ün standart Psikoanalitik kuramının Psikolojik Danışmaya uygun bir kuram olmadığı ileri sürülmektedir (Lewis, 1970, Patterson, 1973). Ancak Freud'ün Psikoanalitik Yaklaşımı birçok yönlerden Psikolojik Danışmayı ve bu konudaki birçok kuramı etkilemiştir. Bu bakımdan, Freud'ün Psikoanalitik Kişilik Kuramına ilişkin temel kavramlara değinerek, Psikoanalitik yaklaşımın belirgin olduğu Bordin'in Psikolojik Danışma Kuramı açıklanacaktır.

Çok genel çizgileriyle Freud'ün Psikoanalitik Kişilik Kuramında, tüm davranışların belli mantıksal nedenleri olduğu varsayılır. Buna "psişik gerekircilik" (psychic determinism) ilkesi denir (Lewis, 1970). İnsan davranışı belli temel içgüdülerin ürünüdür. Bu iç güdülerin neden olduğu davranışların bir kısmı toplumca kabul edilmediğinden bastırılmaları gerekir. Belirgin bir içgüdü olan yaşam içgüdüsünü çalıştıran enerji, "libido" olmaktadır (Lewis, 1970). Cinsellik özelliği taşıyan bu içgüdü, veya enerji, tek cinsel iç güdü değildir (Geçtan, 1978). Toplumca kontrol edilen bu içgüdü, özellikle çocuklarda, ailelerce bastırılmakta ve bu içgüdünün neden olduğu tepkiler sıklıkla cezalandırılmaktadır. Böyle olmakla beraber bu içgüdü kaybolmamakta, bilinçdışına (unconscious) itilmektedir. Bireyin, bilinç kontrolü azaldığında bilinçdışındaki bu güdü ortaya çıkabilmekte ve etkisini belirlemektedir. Uyku durumu ile baskı altında bulunma, bilinç kontrolünün zayıfladığı durumlardır. Kaynak, amaç, nesne ve itici güç, içgüdülerin temel özellikleri olup, birçok içgüdü beraberce birey için gerekli ruhsal enerjinin tümünü oluşturmaktadırlar (Geçtan, 1978). İçgüdü enerjilerinin asıl gereksinme nesnesinin yerine geçebilen başka bir nesneye yönelmesi sonucu ortaya çıkan davranışlar içgüdü türevleri olmaktadır (Geçtan, 1978). Freud'ün kuramına göre, içgüdüsel enerjinin bir nesneden başka nesnelere yönelebilmesi, bireyin değişkenliğini, yapısının esnekliğini ve kişiliğinin dinamiğini açıklayan önemli bir özelliktir (Lewis, 1970, Geçtan, 1978). İçgüdü enerjisinin, yön değiştirebilme özelliği yanı sıra; kişiliğin dinamiğini ve davranışları açıklamada belirgin olan, geriletici, yineleme ve koruma özellikleri de bulunmaktadır (Geçtan, 1978).

Freud'ün Psikoanalitik Kuramına göre kişilik üç kısımdan oluşmaktadır: İd, Ego ve Superego. Bu üç kısım etkileşmekte olup, davranış bu etkileşimin sonucudur. "İd kalıtımsal olarak gelen, içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan varolan psikolojik gizil güçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, ego ve superego'nun çalışması için geçerli olan gücü de sağlar." (Geçtan, 1973, s. 32). İd,

"hoşlanım ilkesi" (pleasure principle) çerçevesinde hareket eder. Birey büyüdükçe kişiliğin bu özelliğini kontrol altına almak zorundadır. Ego bireyin kendine özgü özelliklerini ve id'ini kontrol yollarını, araçlarını temsil eder (Lewis, 1970). Ego bireyin çevresi ile, gerçek dünya ile etkileşimi sonucu oluşur. Ego "gerçeklik ilkesi" (reality principle) çerçevesinde hareket eder. Kişiliğin üçüncü kısmı olan Superego dıştan gelen kontrolün içselleştirilmesidir. Superego "... çocuğa ana-babası tarafından aktarılan, ödül ve ceza uygulamaları ile pekiştirilen geleneksel değerin ve toplum ülkülerinin içsel temsilcisidir; kişiliğin törel yönüdür. Superegoyu ilgilendiren, bireyin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, toplum temsilcileri tarafından onaylanmış olan törel ölçülere göre davranmaktır. Ödül kazanmak ve cezadan sakınabilmek için çocuk ana-babanın onaylamadığı düşünce ve davranışları superegonun iki alt dizgesinden biri olan vicdan'a yerleştirir. Bu yerleştirme özleştirme (introjection) mekanizması ile gerçekleştirilir." (Geçtan, 1978, s. 24-25).

Freud'ün kuramına göre, davranışları id veya superego tarafından güçlü bir biçimde kontrol edilen birey tam anlamıyla işlev gören bir birey olarak kabul edilmez. Genel anlamda Freud'ün kuramında kişiliği oluşturan kısımlardan id, biyolojik parçayı, ego psikolojik parçayı superego ise, toplumsal parçayı temsil etmektedirler. Bu kuramda kişilik gelişiminde amaç, id ve dürtülerinin gerçekçi bir kontrolü ile başkalarının istekleriyle biçimlenmeyen ve iyice dengelenmiş ego gelişimini sağlamaktır. Freud'ün kuramına göre, duygusal rahatsızlıkların nedeni, bireyin bilinçdışı dünyası, kabul edilemiyecek dürtüleri ve bunların doğrudan ortaya çıkmasını engelleyen toplumsal sınırlamalar, kurallar arasındaki çatışmadır. Birey, gelişiminde, kendisinin bu kabul edilemeyecek dürtüleri ile baş edip denge sağlayamayınca, bunları bastırmaya, yadsımaya zorlanmakta ve böylece bunların üzerinde bilinçli bir kontrol geliştirme olanağını kaybetmektedir (Lewis, 1970). Bu dürtüler bireyi yaşamının ilk yıllarında etkilemeye başladığı için Freud'ün kuramı ilk öğrenme deneyimlerine (early learning experiences) büyük önem vermektedir. Tüm kişilik rahatsızlıklarının nedenleri bireyin aile yaşamındaki yara, sarsıntı doğuran ilk deneyimlerine kadar uzanmaktadır. Bu bakımdan ana-baba çocuk ilişkileri önemli olmaktadır. Toplumsal sınırlamalar ve engeller ana-baba tarafından öğretilmekte ve ana-baba çocuk ilişkilerinin doğası ve biçimi çocuğun bu sınırlamalara ve engellere nasıl uyum sağlayacağını belirlemektedir.

Yukarıda çok genel olarak ve belli yönlerine değinilen Freud'ün Psikoanalitik kuramında esas hedef, bireyin, hastanın bastırılmış isteklerini açığa çıkarmak ve böylece hastayı bunlar üzerine kontrol sağlamayı kabul edecek duruma getirmektir. Birey, kendisine ilişkin tüm bilinç ve bilinçdışı kusurları algılar ve anlar ise gerçek olarak tam anlamıyla işlev gören birey haline gelmektedir.

a. Bordin'in Psikolojik Danışma Yaklaşımı

Psikoanalitik yaklaşımın Psikolojik Danışmaya uygulanması konusunda en belirgin örnek ve geliştirilen kuram Bordin'in Psikolojik Danışma Yaklaşımıdır (Bordin, 1968, Patterson, 1973). Bu yaklaşımda benimsenen yönler ve kullanılan kavramlar şöyle özetlenebilir: Bireyin uyumunu, dengesini günlük olaylar

tehdit etmektedir, dış baskıların etkisi altında gereksinmelerini ve içgüdülerini, dürtülerini ve koşulları bütünleştirmeyi ve dengelemeyi başaran birey normaldir. Kaygıya, duygusal çatışmalara ve zaman zaman mutsuzluklara rağmen normal birey günlük yaşamını sürdürmektedir. Yaşamının belli dönemlerinde (okula başlama, erginliğe giriş, okul seçme, meslek seçme, eş seçme vb.) normal bireyin, Psikolojik Danışmadan yarar sağlaması söz konusu olabilir. Birey, genellikle Psikolojik Danışmaya belli bir sorunla gelir. Psikolojik Danışmada temel görev bu belli sorunu çözmek değil, bireyin kişilik gelişimini tehdit eden, engelleyen durumları ortadan kaldırmasına yardımcı olmaktır. Psikolojik Danışmada, danışman nedenleri fazla derinde olmayan duygusal ve bilişsel sorunlarla uğraşmalıdır. Nedenleri derinde olan sorunlarla Psikoterapi uğraşmalıdır.

Bordin'in kuramında Psikolojik Danışmayı ilgilendiren ve onu belirleyen bazı temel varsayımlar bulunmaktadır. Bu varsayımlar Psikoanalitik yaklaşımın belirlediği kişilik kuramı ile yakından ilgilidir. Bu varsayımlar şunlardır (Patterson, 1973): Kişilik, davranışları, duyguları, tutumları, güdüleri ve dürtüleri kapsayan bağımsız bir örüntü içinde organize edilmektedir. Kişiliğin yapısı ve gelişimi Psikoanalitik kurama dayanmaktadır. Kişilerarası ilişkilerin kişilik gelişimi üzerine etkileri derinliğine işlenir ve etkilerin gelişim basamaklarına göre çözümlenmesi yapılır. Savunma mekanizmalarının farkları belirlenir ve genetik sürece bağlanır. Bağımlılık-bağımsızlık davranış boyutuna Psikoanalitik görüş açısından bakılır. Savunma ve direnme Psikolojik Danışma sürecinin iki önemli unsurudur. Transferans olmadan da kişi engelleri atlayabilir.

Psikolojik Danışmada, Bordin, Sağaltım ilişkilerinin belli boyutları üzerinde durmakta ve açıklamalar getirmektedir (Bordin, 1968). Bu boyutlardan ilki "belirsizlik" (ambiquity) boyutudur. Bu boyut uyarıcıda veya uyarıcı durumlarında yapılandırmanın olmaması veya eksikliğin veya belli belirsizliğin bulunması sonucu oluşan durumdur. Belirsizlik boyutu, danışanın duygusal ve güdümsel yaşamının kendine özgü yanlarını ortaya koymasını sağlar, transferans için uygun ortam yaratır ve yorumların etki derecesini arttırır. Bununla beraber belirsizlik kaygı yaratır ve kaygının belli bir ölçüyü aşmaması gerekir. Diğer boyut, "bilişsel ve duygusal" (cognitive and conative) boyut olup, davranışın bilişsel yönünü kavramlar, duygusal yanını ise coşkular oluşturmaktadır. Psikoanalitik kurama göre, bilişsel yön superego'ya, duygusal yön id'e bağlanır. bilişsel yön duyguları kontrol etmeye, baskı altına almaya çalışır, düzensiz coşkuları engellemeye çalışır. Bir diğer boyut sağaltım ilişkilerinin "duygusal tonunu" belirlemektedir. Sağaltım ilişkilerine ait bilgiler otomatik bir biçimde uygulanmaz. Psikolojik Danışmanın duygusal tonu geniş ölçüde danışmanın insanlarla olan doğal etkileşim biçimine bağlıdır. Bu kurama göre sağaltım ilişkilerinde son bir boyut olarak "samimiyet" (warmth) belirtilmekte ve bunun sağaltımın ayrılmaz bir kısmı olduğu vurgulanmaktadır (Bordin, 1968, Patterson, 1973). Samimiyet boyutu, sevme, koruma, değer verme, gerçek ve insan olma gibi karmaşık nitelikleri ve değerleri kapsamaktadır. Danışmanın "yüklenme" (commitment) derecesi, "anlama gayreti" (effort to understand), "kendiliğinden oluş" (spontaneity) "destek ve güvenverme" (support and reassurance) gibi davranışları sağaltım ilişkilerinin samimiyet boyutunu oluşturmaktadır.

Bordin'in kuramında Psikolojik Danışma süreci, bir fikir alış verişi ortamı olmayıp, danışman ile danışanın duygusal, bilişsel tepkilerini kapsayan bir etkileşim ortamı olmaktadır. Bu sürecin en önemli özelliği danışmanın danışana, danışanın danışmana karşı "duyarlı" olmasıdır. Duygusal yüklenme ve duygusal katılma bu sürecin niteliklerindendir. Psikolojik Danışma sürecinde, danışanın bilinçli ve bilinsiz davranışlarındaki çatışma ile ilgilenilmekte ve çatışmaların farkına varılması sağlanılmaya çalışılmaktadır. Psikolojik Danışma sürecinde danışanın içgörü kazanması sağlanır. Bu kuramda Psikolojik Danışma sürecinde kullanılan teknikler şöyle özetlenebilir: Psikolojik Danışmanın başlangıcında görüşme yoluyla danışan hakkında bilgi toplanmaktadır. Psikolojik Ölçme Araçları, testler, kullanılarak danışan daha iyi anlaşılmaya çalışılır. Görüşmede iyi bir ilişki kurmak için aşırı bir gayrete gerek görülmez, görüşmeyi yapılandırmak, düzenlemek için uğraşılmaz. Psikolojik Danışmada kullanılan yorum tekniği ise, danışanın durumuna bağlı olarak ele alınır. Korku içinde bulunan danışan savunmaya geçeceğinden yorumla verilecek bilgiler etkili olmaz. Yorum, danışanın duygularını ve bilişsel, algısal ve motor süreçlerini bütünleştirmesine yönelik olma durumundadır. Bu kuramda üç tip yoruma yer verilmektedir (Patterson, 1973). Bunlar: "açıklığa kavuşturma" (clarification), "karşılaştırma" (comparison) ve "istek-savunma" (wish-defense) tipi yorumlar olmaktadır. İstek-savunma tipi yorumda, nörotik çatışmanın iki parçası bulunmakta ve Psikoanalitik kurama göre önce savunma yorumlanmaktadır.

Psikolojik Ölçme Araçlarının, testlerin, kullanılması konusuna geniş yer ve önem veren Bordin, test sonuçlarının danışman tarafından danışana olabildiğince açık ve gerçeğe yakın bir biçimde yorumlanmasını öngörmektedir. Test sonuçlarının yorumlanmasında danışanın göstereceği tepkilere büyük önem verilmektedir. Bordin bu kuramı çerçevesinde Mesleksel Psikolojik Danışmada uygulanmak için bir model geliştirmiş ve mesleksel seçenekleri incelemede, tartışmada kişilik etmenlerine yer verilmesini vurgulamıştır.

b. Bu Gruptaki Diğer Kuramlar

Freud'un Psikoanalitik yaklaşımında onu izleyenlerin ve ondan ayrılanların geliştirmiş olduğu birçok Psikoterapi kuramı bulunmaktadır. Bu kuramlardan ayrı ayrı söz etmek Psikolojik Danışma kuramlarına ilişkin açıklamalara herhangi bir katkıda bulunmayacaktır. Bununla beraber, 1930'larda geliştirilmeye başlanılan Alexander'ın **Psikoanalitik Sağaltım** (Psychoanalytic Therapy) adlı kuramı, Psikoanaliz kuramının yerine geçen bir kuram olarak değerlendirilmekte olduğundan ve Psikolojik Danışma kuramları arasında sayıldığından (Peatterson, 1973) bu kuram kısaca tanıtılacaktır. Alexander'in kuramı, Psikoanalizin ilkelerini ve yöntemlerini bireyin gereksinmelerine göre uyarlamaktadır ve daha esnek ve ekonomik görünmektedir (Alexander, 1963). Alexander'e göre psikoloji biliminin temelinde iki varsayım bulunmaktadır: Zihin, zihni çalışabilir, inceleyebilir ve yaşam süreci somatik ve psikolojik yaklaşımlarla incelenebilir. Psikolojik yaklaşım, karmaşık biyolojik işlevlerin kavranabilmesine yardımcı olan içgörüyü kazandırmaktadır (Patterson, 1973).

Alexander'ın kuramında psikodinamiğin belli başlı ilkeleri belirlenmektedir. Bu ilkelerden birisi, Freud'un de kullandığı "kararlılık ilkesi" olup, organizma denge (equilibrium) halindeki tansiyonunu değişmez bir düzeyde tutabilmek için uğraşmaktadır. Ego'nun görevi, bu ilkenin gerçekleştirilebilmesi için organizmanın içgüdüsel gereksinmeleriyle çevre koşulları arasında aracılık yaparak gereksinmelerin mümkün olduğu kadar doyurulmasını sağlamaktır. Kararlılık ilkesi kendini koruma içgüdüsünün daha net belirlenmiş hali olmaktadır (Patterson, 1973). Organizmanın en az enerji sarf ederek dengeyi sağlaması içe, "ekonomi veya atalet" ilkesi olmaktadır. Bu ilkeye göre, organizma eski durumlarda öğrendiği davranışları yeni durumlarda da tekrar etmeye yönelmektedir. Bu iki ilke bir üçüncü ilkeleyi "artık enerji ilkesi", gerekli kılmaktadır. Organizmanın etkinliği kendiliğinden ve haz verici olmaktadır. Haz verici etkinlikler grubuna girmektedir. Erotik etkinlikler ise enerji tutumu yerine enerji harcanmasını gerekli kılmaktadırlar. Harcanan enerji artık enerjidir.

Alexander da Freud'un belirlemiş olduğu kişiliğin üç kısmını id, ego ve superego'yu, kuramında kişiliği açıklamada kullanmaktadır. Ego kişiliğin en esnek kısmıdır. Sürekli değişen dış koşullarla, iç isteklerin arasında denge kurmaya çalışan ego, bunda başarısızlığa da uğrayabilir. Bu durumda öznel iç dünya ile nesnel dış dünya arasında uyum, ahenk bozulur. Ego, enerjisini özdeşim yoluyla id'den almaktadır. Özdeşim zihindeki bir şeyin dış dünyadaki karşılığı ile birleştirilmesidir. Zihin ile gerçek dünya arasındaki ayırım, engellenme ve öğrenme sonucu oluşur. Dış dünya hem doyum sağlayıcı, hem de korkutucudur. Ego dış dünyadaki uyarıcıları kontrol altına alamayınca kaygı gelişir. Ego akılcı yollarla kaygıyı yenemez ise, savunma mekanizmalarına başvurur. Ego'nun birleştiricilik ve eşgüdüm görevini yapamaması davranış bozukluklarına, sinir hastalıklarına neden olur. Bu durumda ego bütünlüğünü kaybetmiş olur. Güçlü içdürtüler, istekler ve uyarıcılar karşısında kalan ego, değişik savunma mekanizmaları kullanır ve bunları sürekli kullanan kişi nörotik ve psikotik belirtiler (symptoms) geliştirir.

Psikoanalitik Sağaltım kuramında, sağaltımın amacı bozulan ruh sağlığını iyileştirmek, geri getirmektir. Sağlatım ile uyum gücü arttırılır, engeller ortadan kaldırılarak daha esnek davranmak sağlanır. Ego güçlendirilerek, bastırılmış güdülerin, isteklerin üstüne yürümesi sağlanır. Sağaltım sürecinde, yargılama ve değerlendirme yapılmadan "bastırma" (repression) süreci tersine cevrilmektedir. Sağaltım sürecinde, bireyin doyurulmamış isteklerinin objesi olan anababanın veya başka birisinin rolünü danışmana çevirmesi yani "transferans" önemli olmaktadır. Sağaltım sürecinde, kurulan ilişki ve kullanılan yöntemlerle bilinçaltı ilkel duygusal örüntüler parçalanmakta yeni ilişkiler kurulmaktadır. Yeni ilişkilerin, bağların kurulmasında ego, birleştirici işlevini göstermekte ve böylece katı ve otomatik davranışlar yerlerini esnek davranışlara bırakmaktadır. Sağaltım süreci, baskılarla engellenmiş öğrenme sürecinin tekrar sürdürülmesi olmaktadır. Her yeni birleştirme (sentez) ego'nun bilinçaltı içerik ile yüz yüze gelebilme gücünü arturmaktadır. Kendilerini anlatmak için çırpınan bilinçaltı güçler ile bilinçli ego'nun birleştirme eğilimi sağaltımı kolaşlaştıran iki temel dinamik güçtür (Patterson, 1973).

Bu kuramda kullanılan belli başlı teknikler Freud'un geliştirmiş ve kullanmış olduğu tekniklerden farklı değildir. Geçmişi anımsatan, yara ve sarsıntılarla oluşmuş yaşantılara bağlı duyguları boşaltan bir teknik olarak "serbest çağrışım" (free association) kullanılmaktadır. Bilinçaltına itilmiş duyguların ve düşüncelerin bilinç alanına çıkarılarak ego'nun kontrolüne girmeleri sağlanmaktadır. Sağaltım anında danışmana bazı duyguların aktarılması olarak belirlenen "transferans" bir teknik olarak kullanılmaktadır. Danışmana karşı gösterilen duygusal tepkiler asıl çatışmayı gösteren, çatışma ile öğrenilen ve çoğunlukla çocuksu davranışlar olmaktadır. Danışman, bu duygusal davranışları anlayışla karşılar, rahat, sakin bir biçimde bunlara yanlış yön verildiğini belirterek, danışana bu davranışların gerçek kaynağını ve amacını bulmasında yardım eder. Danışana davranışlarının ve tutumlarının temelinde çocukluk yaşantılarının olduğunun kavratılmasında danışman sık sık "yorumlama" tekniğini kullanır. Danışanın gizli istek ve içgüdülerinin biçim değiştirmişi, bozulmuş olanı olarak kabul edilen düşlerin yorumlanması da ayrı bir teknik olarak kullanılmaktadır.

Alexander'in yaklaşımı ve kuramı standart Psikoanalitik yaklaşım ve Psikoanaliz kuramından bir sapmadır (Patterson, 1973). Her danışanın, hastanın gereksinmelerine, sorumlarına ve zamanla göstereceği gelişmeye göre sağaltım sürecinde ve tekniklerinde değişikliklerin yapılabileceği benimenmiştir. Daha akılcı ve dinamik bir yaklaşım olduğu ileri sürülmektedir. Genel olarak, Psikoanalitik yaklaşım ve kuramları, psikolojiye bilinç, bilinçdışı, bilinçaltı, savunma mekanizmaları gibi kavramlar kazandırmış, yaşamın dinamik oluşu, davranışların amaçlı oluşları, kişiliğin gelişmesinde ilk yılların etkisinin önemli oluşu gibi konularda katkılarda bulunmuştur. Alexander'in kuramına esnek ve ekonomik oluşundan dolayı eğitsel ortamda yer verilebileceği belirtilmektedir (Patterson, 1973).

(4) Algısal-Görüngüsel (Fenomenal) Yaklaşım ve Psikolojik Danışma Kuramları

Psikolojik Danışma kuramlarını, özellikle eğitim uygulamalarında yaygın olarak kullanılanlarının yer aldığı, ana gruplardan birisi Algısal-Görüngüsel Yaklaşıma dayalı kuram grubudur. Bu gruba giren Psikolojik Danışma kuramları Görüngüsel (Fenomenal) Kişilik Kuramlarıyla ilişkilidir. Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı (Client-Centered) ile Kelly'nin Kişisel Yapılar (Constructs) Psikolojisi ve Psikolojik Danışma adlı kuramı bu grubun önde gelen iki kuramıdır. Geçtan (1958) fenomenoloji kavramını Varoluşçu Psikolojinin içinde ele alarak açıklamakta ve Rogers'ın kuramını İnsancı Psikoloji çerçevesinde incelemektedir. Psikolojik Danışma Kuramlarına ilişkin kaynaklarda ise Rogers'ın kuramı Algısal-Görüngüsel Yaklaşım grubunda ele alınmakta ve Varoluşçu Yaklaşım ayrıca incelenmektedir (Lewis, 1970, Patterson, 1973). Bu bakımdan Algısal-Görüngüsel Yaklaşım ile Varoluşçu Yaklaşım ayrı ayrı ele alınacaktır.

Görüngüsel kişilik kuramları, psikoanalitik kişilik kuramlarından farklı olarak kişilik gelişiminde nedensel hususları önemsiz kabul etmektedirler (Lewis,

1970). Görüngüsel yaklaşım, bireyi deneyim içinde organizma olarak kabul etmekte ve onun halihazırda olduğu ve olmaya çalıştığı gibi anlaşılmasına önem vermektedir. Bilişsel davranışlar yerine duyuşsal, duygusal davranışlara önem verilmekte, anormal gelişim yerine normal gelişim seyri dikkate alınmaktadır. Bu yaklaşımda danışanın güçlüklerinin, sorunlarının kökenini belirleme önem taşımamaktadır. Sağaltım ilişkilerinde danışanın geçmişi değil şimdiki hali söz konusudur. Geçmişe ilişkin bulgular, sorunun kökenini araştırmak için değil, bireyi şimdiki hali ile tanımada kullanılabilmek amacıyla toplanılmaktadır.

Algısal-Görüngüsel Yaklaşıma göre, davranış, hem yapan hem de diğer kişilerce gözlenip, değerlendirilebilen bir özellik taşımaktadır. Bu özelliğine göre davranışa, gözleniş biçimine göre iki türlü anlam verilebilir. Davranışın, davranışı ortaya koyan tarafından gözlenip anlam verilmesini önermeye ve davranışı böyle değerlendirmeye "görüngüsel" (fenomenci) yaklaşım adı verilmektedir. Dıştan gözlenen davranış, algılayana göre farklı anlam taşıyabilmektedir. Algılamanın ve algıların kişiye göreliği bulunmaktadır. Herhangi bir davranışı anlayabilmek için, davranışın sahibinin o davranışını ve durumu nasıl algıladığını bilmek gerekmektedir. Duruma ve davranışa kişinin bakış açısından ve onun algılama dünyasında bakmak söz konusudur. Her bireyin sürekli değişen bir algı alanı ve görüngüsel çevresi bulunmaktadır. Kişinin bu görüngüsel çevresindeki tüm algıları onun görüngüsel benini, "benliğini" oluşturur. Bireyin davranışları görüngüsel çevresi ve algı alanında bireyin görüngüsel benliği tarafından belirlenmektedir. Görüngüsel benliğine uyan davranışta bulunan kişi uyumlu, normal kişidir. Yaşamın amacı sürekli olarak yeterli bir benliğe sahip olmaktır.

Algısal-Görüngüsel Yaklaşım, birinci bölümde de değinildiği gibi, Snygg ve Combs'un çalışmalarıyla belirlenmiştir. Bu yaklaşıma göre algılarımızın görüngüsel benliğimiz ile tutarlı olması gerekmektedir. Algılarıyla görüngüsel benliği arasında uyuşmazlık, çatışma olan birey bu algılarını reddetmek, yadsımak için çeşitli savunma yolları geliştirmektedir. Böyle bir birey yetersiz görüngüsel benliğe sahip kimse haline gelebilir ve Psikolojik Danışmaya gereksinmesi doğar. Psikolojik Danışma, bireyin yeterli benliğe kavuşması için kendini tanıması, kendini bir bakıma keşfetmesi ve algılamalarını, bu tanımasına göre değerlendirebilmesi için yardım sağlamaktadır.

Algısal-Görüngüsel Yaklaşım grubu içinde birbirinden belirli ölçülerde farklı iki Psikolojik Danışma kuramının tanıtılması yararlı olacaktır. Bunlardan birisi Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı diğeri de Rogers'ın kuramından farklı ve oldukça "akılcı" olduğu ve kişiliğin bilişsel kurama dayalı geliştirildiği görülen Kelly'in Kişisel Yapılar (Construct) ve Psikolojik Danışma Kuramıdır.

a. Carl Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramı

Bundan önceki bölümlerde değişik yönleriyle değinilmiş olan Rogers'ın kuramı, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan bir görüşü ve uygulamaları etkileyen tutumları içermektedir. Önceleri "güdümsüz" "yönlendirmeyen" (nondirective) terimi ile oluşturulan ve uygulamaya

konulan bu yaklaşım ve kuram daha sonra "Danışanın Merkez Olduğu" (Client-Centered) terimi ile anılmaya başlanmıştır (Rogers, 1951). Bu değişikliğin amaçlı olduğunu belirten Geçtan (1981), "yönlendirmeyen" teriminin anlamının dar olduğunu onun yerine danışandan güç alan ve olumlu gelişmeleri vurgulayan bir anlamı kapsayan "Danışanın Merkez Olduğu" veya "Danışandan Hız Alan" terimlerinin benimsenmiş olduğuna değinmektedir. Bu kuram için (Client-Centered) karşılığı olarak "Danışanın Merkez Olduğu" ifadesi daha uygun bulunmuştur. Rogers, tanılamaya ve buna dayalı saptamalara, önlemlere ve yorıma ağırlık veren alışılagelmiş sağaltım yaklaşımlarını pek etkili bulmamış ve kendi Psikolojik Danışma Kuramını geliştirmiştir. Rogers'ın kuramının, Freud"üun yaklaşımı ve onun izleyicisi Otto Rank'ın Psikoterapi Kuramı ve J. Taft'ın "ilişki sağaltımı" (relationship therapy) kuramı ile bağları olduğu ve Rogers'ın bir çok fikri Taft'tan aldığı kaydedilmektedir (Lewis, 1970). Rogers'ın ilk görüşlerinin, araştırmalarının sonucu değişmiş olduğunu ancak kuramının temeli olan insancıl ögelerinin değişmediğini görmekteyiz. İnsanın iyi ve değerli olduğuna ve insanın olumlu gelişme için güçlere sahip bulunduğuna ve elverişli ortamın sağlanmasına Rogers'ın büyük ve güçlü bir inancı bulunmaktadır. Bu bakımdan Rogers'ın görüşlerini ve yaklaşımını görüngüsel olmaktan çok "insancı psikoloji" (humanistic psychology) grubu içinde incelenebileceği kabul edilmektedir (Geçtan, 1981).

Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında, insan'ın doğasına ilişkin kavramlar ve açıklamalar önemlidir. Bu kuramda esas olan görüşe göre insan akılcı, toplumsal, ileriye doğru hareket eden ve gerçekçi bir varlıktır (Patterson, 1973). Bu görüş sağaltım çalışmalarındaki deneyimler sonucu oluşturulmuştur. Sevgi, güven ve katılma gibi duygu ve gereksinmeler engellendiğinde bireyin bunlara toplumsal olmayan, kıskançlık, düşmanlık gibi, duygular göstermesi söz konusudur ve bunların mutlaka kontrolleri gereken kendiliğinden oluşan duygular olarak ele alınması gerekir. İnsan aslında işbirlikçi, yapıcı ve güvenilirdir. Eğer, insan savunma durumunda değilse, tepkileri, davranışları olumludur. Onun saldırgan, toplumsal olmayan iç tepkilerinin (impulses) dıştan kontrol edilmesine gerek yoktur; o kendi kendini düzenleyici ve gereksinmeleri arasında denge kurucu bir duruma gelebilecektir. Örneğin onun sevgi ve arkadaşlık gereksinmesi saldırganlık tepkilerini veya aşırı cinsel isteklerini dengeleyebilecektir. Birey psikolojik uyumsuzluklarının farkına varma, bilincinde olma gücüne ve aynı zamanda bu uyumsuzluklardan kurtulma, normale, dengeli yaşama doğru gitme yönsemesine sahiptir (Patterson, 1973, Geçtan, 1981). Birey bu gücünü ve yönsemesini ancak kabul edici, ılımlı ve eşduyumun egemen olduğu Psikolojik Danışmanın sağaltımsal (therapeutic) ilişkilerinde harekete geçirebilir. Uyumlu olmaya yönelme eğilimi "kendini gerçekleştirmeye" yönelme eğilimidir (Patterson, 1973). Bu bakımdan Psikolojik Danışma, Psikoterapi bireyin sahip olduğu gücü, kapasiteyi serbest kılma olmaktadır. Bireyin, belirli koşullar içinde, kendini yöneltme, düzenleme ve kontrol etme gücüne ve kapasitesine sahip olduğu görüşü benimsenmiştir. Ancak ve ancak bu belli koşullar olmadığı zaman bireyi dışardan kontrol etmek, yönetmek söz konusu olabilir. Bu belirli koşullar ise, Psikolojik Danışma ortamının koşulları olarak sayılan, kayıtsız, koşulsuz kabul, eşduyum anlayışının egemen olduğu davranış ve içten tutumlardır.

Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında ve bu kuramın benimsediği kişilik kuramında temel olan bazı kavramlar, yapılır (constructs) ve terimler vardır. Değişik kaynaklarda derlendiği gibi, bunlar şunlardır (Patterson, 1973, Geçtan, 1981):

• Gerçekleştirme Eğilimi: (Actualizing Tendency) Organizmanın içinde kendisini gerçekleştirdiği, yaşamını sürdürdüğü, kapasitesini geliştirme eğilimi için bu ifade kullanılmaktadır. Bireyin davranışları, bu eğilimin bir ifadesi olup, varlığı sürdürmeyi ve gerçekleştirmeyi amaçlar.

• Kendini Gerçekleştirme Eğilimi: (Tendency Toward Self Actualization) Organizmanın Gerçekleştirme Eğiliminin "benlik" kavramı ile ilgili kısmına Kendini Gerçekleştirme Eğilimi denilmektedir. Benlik ile yaşantıların bütünleşmesi amaçlanmaktadır.

• Yaşantı (İsim hali): (Experience-noun) Organizmada belli bir anda olanların tümünü kapsar. Organizmanın yaşanmakta olan anda bilincinde olduğu veya olmadığı görüngüleri içerir. Yaşantıların belli bir andaki bütününe "yaşantı alanı" veya "algı alanı" denilmektedir.

• Yaşantı (Fiil hali): (Experience-verb) Belli anda oluşan fizyolojik veya duyumsal olayların organizmadaki etkilerinin algılanmasıdır.

• Farkında Olma, Sembolize Etme, Bilincinde Olma: (Awareness, Symbolization, Consciousness) Yaşantının bir kısmını ifade etmektedir. Bu terimler genel olarak eş anlam taşımaktadırlar.

• Duygu, Duygunun Yaşanması: (Feeling, Experiencing A Feeling) Bir yaşantının duygusal tonlarının ve bunların birey için ne anlam taşıdığının birlikte algılanması halidir (Geçtan, 1981).

• Farkında Olmaya Hazır Olma, Açık Olma: (Availability to Awareness). Bir yaşantıyı yadsımadan, çarpıtmadan ve savunmalarla engellemeden özgürce sembolize edebilme kapasitesidir.

• Gerçeğe Uygun Sembolize Etme: (Accurate Symbolization) Farkında olarak sembolize edilen yaşantıyı, ilişkili olduğu varsayıma göre sınamayla anlama gizil gücüdür.

• Algılama, Algı: (Perceive, Perception): Organizmaya bir uyarıcı ulaştığında eylem için farkına varılan bir varsayım veya yordamadır (prognosis). Algılama ve farkına varma eş anlamlı olup, algılama süreç içindeki uyarıcıya önem verir.

• Kişisel Yaşantı: (Self-Experience) Bireyin görüngüsel alınında, algı alanında "benlik", "ben" veya "bana" ait diye ayırtettiği herhangi bir olay veya varlıktır.

• Benlik, Benlik Kavramı, Benlik Yapısı: (Self, Concept of Self, Self-Structure) "Ben" ve "bana"nın organize edilmiş sürekli kavramsal bütünlüğünün ve diğer insanlar ve yaşamın diğer boyutlarıyla ilişkilerinin algılanmasından oluşan kavramlardır. Bu kavramlar, bu algılamaya bağlanan değerleri de kapsamaktadır. Benlik Yapısı dış algılamada yapılan değerlendirmede, Benlik ve Benlik Kavramı ise bireyin kendisini algılamasında kullanılır.

• İdeal Benlik: (Ideal Self) Bireyin sahip olmak istediği ve çok değerli bulacağı benlik kavramını belirler.

• Benlik ve Yaşantı Arasındaki Bağdaşmazlık: (Incongruence Between Self and Experience) Algılanan benlik ile gerçek yaşantı arasındaki farklılığı, zıtlığı belirler. Gerçekleştirme ve Kendini Gerçekleştirme eğilimleri arasındaki çatışmadan oluşur ve gerginlik, içsel kargaşa yani nörotik davranışlara yol açar.

• Savunmasızlık: (Vulnerable) Benlik ve yaşantı arasındaki bağdaşmazlık durumudur. Bu durum bireyde psikolojik dağılmaya yol açabilir.

• Kaygı: (Anxiety) Görüngüsel olarak nedeni belli olmayan gerginlik ve tedirginlik durumudur. Dış görüş çerçevesinden kaygı, bireyin benlik kavramıyla tüm yaşantısı arasındaki uyuşmazlığın bilinç, farkında olma düzeyinde sembolizasyona yaklaşma durumudur.

• Tehdit: (Threat) Benlik yapısıyla uyuşmayan bir yaşantının algılandığı veya algılanmak üzere bulunduğunda oluşan bir durumdur. Bunun dıştan algılanması, görüngüsel olarak kaygıdır.

• Psikolojik Uyumsuzluk: (Psychological Maladjustment) Organizmanın anlamlı yaşantıları yadsıdığı veya bilinçli olarak çarpıttığında oluşan durum olup, benlik ile yaşantılar arasında uyuşmazlık yaratır ve toplumsal değerlere bağlıdır.

• Savunma: (Defense, Defensiveness) Organizmanın tehdite karşı geliştirdiği davranışsal tepkidir. Amacı mevcut benlik yapısını korumak ve sürdürmektir.

• Farkında Olmayı Çarpıtmak, Farkında Olmayı Yadsımak (Distortion In Avareness, Denial to Awareness) Benlik kavramı ile bağdaşmayan yaşantıyı savunmanın amacına ulaşması yoluyla çarpıtmak veya yadsımaktır.

• Kasıtlılık, Niyetlilik: (Intensionality) Savunma durumunda olan bireyin davranış özelliğidir. Katılık, aşırı genelleme, gerçekten soyutlama, yaşantıyı koşulsuz değerlendirme gibi özellikler davranışta belirgindir.

• Bağdaşma, Benliğin ve Yaşantının Bağdaşması: (Congruence, Congruence of Self and Experience) Yaşantıların ve benliğin gerçeğe uygun olarak benlik kavramında sembolleşmesi durumudur. Birleştirilmiş, bütünleşmiş ve gerçek bir birey olma durumudur.

• Yaşantıya Açık Olma: (Openness To Experience) Tehlikenin olmaması, korkunun yokluğu ve savunma durumunun karşıtı durumdur.

• Psikolojik Uygum: (Psychological Adjustment) Tam bir uyuşma ve yaşantıya tam bir açıklık durumudur.

• Yayılma: (Extention) Kavramlardan çok olgularla farklılaştırılma, belirleme ve olguların zaman-mekan odağının ve soyutlama düzeyinin farkında olmadır.

• Olgun, Olgunluk: (Mature, Maturity) Olgun birey, algılarında gerçekçidir ve yayılabilir, savunmaya geçmez, başkalarından farklı oluşunun sorumluluğunu kabul eder, sağduyusunu kullanarak ve yeni yaşantılarının ışığı altında eski yaşantılarını değerlendirir, diğerlerini kendinden farklı ve kendilerine özgü bireyler olarak kabul eder, diğerlerini ve kendisini takdir eder.

• Olumlu Görüş: (Positive Regard) Bir kimsenin kendi yaşantı alanında olumlu bir değişiklik yapan bazı benlik yaşantılarını algılama durumudur. Sevgi, şefkat, saygı, sempati ve kabul gibi.

• Olumlu Görüş Gereksinmesi: (Need For Positive Regard) İkincil veya öğrenilmiş sevgi, görüş, yakınlık ve saygı gereksinmesi duyma durumudur.

• Koşulsuz Olumlu Görüş: (Unconditional Positive Regard) Bir diğerinin benlik yaşantılarını az çok değerli biçimde ayırdetmeden algılamak durumudur. Değer verme, kabullenmedir.

• Olumlu Benlik Görüşü: (Positive Self-Regard) Diğerlerinin tavırlarına dayanmadan bireyin kendi benliğine olumlu tavırlar göstermesi durumudur.

• İçsel Görüş Çerçevesi: (Internal Frame of Referance) Belli bir anda bireyin tüm yaşantılarının farkına vardığı çerçeve, bireyin öznel dünyasının oluşturduğu durumdur.

• Eş-duyum: (Empathy): Diğer bir kişiyi onun içsel görüş çerçevesinden doğru olarak algılamak, sanki o birey imiş gibi duymak ve durumlara anlam vermektir.

• Dışsal Görüş Çerçevesi: (External Frame of Referance) Gözlenen kimsenin veya varlığın etkisi altında kalmadan, eş-duyum göstermeden, o kimseyi veya varlığı kendi öznel çerçevemizden algılamaktır.

Rogers'ın kişilik kuramına ilişkin yukarda sayılan kavramların yanı sıra bireyin gelişmesi, benlik kavramının oluşması, benlik yaşantı arası ilişkilerin gelişmesi, tehlike, tehdit ve savunma davranışları gibi kişiliği etkileyen süreçlere ait açıklamalara da değinmek gereklidir. Rogers'ın kuramına göre çocuk kendi yaşantılarını gerçek olarak algılar, yaşantıları onun için gerçektir. Çocuk kendini gerçekleştirme eğilimine sahip olup, davranışları algıladığı gerçek ile etkile-

şen gerçekleştirme gereksinmesini doyurma amacına yöneliktir. Bu etkileşim organizmanın davranışlarında bir bütünlük göstermektedir. Yaşantılar, amaca hizmet yönünden olumlu veya olumsuz kabul edilir. Çocuk olumlu değere sahip yaşantılara bağlanır ve onları yinelemeye çalışır. Gerçekleştirme eğiliminin bir ögesi olan ayırdetmenin bir sonucu olarak çocuk zamanla yaşantılarının bir kısmının kendisine ait olduğunun farkına varmağa başlar ve böylece "ben" "benlik" kavramı oluşur. Benliğin farkına varılmağa başlandığında, diğerlerinden olumlu görüş, saygı bekleme gereksinmesi gelişir. bireyin olumlu görüş gereksinmesi, kendisinin, diğerinin gereksinmesini doyurduğunu algıladığı zaman doyurulmuş olmaktadır.

Bireyin algısal alanının giderek bir bölümünün farklılaşmasını benlik olarak kabul eden Rogers, bireyin psikolojik özelliklerine ilişkin algıları, diğer bireylerle ve çevreyle olan ilişkilerine ait algıları ve kavramları ve bireyin yaşantılarına ve objelere ilişkin olarak algıladığı değer niteliklerini olumlu ve olumsuz değerlendirerek algıladığı amaçları, benliğin ögeleri olarak belirlemektedir (Rogers, 1951). Birey, kendisi hakkında olumlu bir görüşe sahip olma ve geliştirme gereksinmesi gösterir ve bu bakımdan yaşantılarını algılamada seçicidir. Benlik kavramı çerçevesinde bireyin yaşantılarının sembolize edilmesi ve benlik ile bütünleştirilmesi en önemli psikolojik süreçtir. Rogers benlik kavramının gelişmesine ilişkin ondokuz öneri geliştirmiştir (Rogers, 1951, Özoğlu, 1976). Bu öneriler yukarda değinilen kavram ve açıklamaları kapsayan sistematik belirlemelerdir. Bireyin yaşamındaki belirgin yaşantılar, (a) Sembolize edilmiş, algılanmış ve benlik ile ilişkili biçimde organize edilmiş olanlar, (b) Benlik yapısı ile algılanmış bir ilişkileri olmadığı için önemsenmemiş olanlar ve (c) Benlik yapısı ile süreklilik göstermediği için sembolizasyonu yadsınmış veya çarpıtılmış biçimde sembolize edilmiş olgular, olmaktadır. Benlik yapısı ve organizasyonu ile süreklilik göstermeyen yaşantılar bir tehlike, tehdit olarak algılanabilmekte ve bu tür yaşantıların çoğalması benliğin kendisini koruma çabasıyla, daha katı bir biçimde yapılanmasına neden olabilmektedir. Bu durum bireyin gelişmesini kısıtlamaktadır. bireyin benlik gelişmesi, önemli ölçüde bireyin kendisini olduğu gibi kabul edebilmesine bağlı olmaktadır. kendisini olduğu gibi algılayıp, kabul edemeyen birey başkalarını da anlayıp kabul edememekte ve böyle bir birey bağdaşmayan bir durumdadır. Bu durum "psikolojik uyumsuzluk" kavramı ile açıklanmaktadır. Bu durumda olan birey, yaşantılarını benlik yapısına katamamaktadır, benlik gereksinmelerini doyurabilmek için yeni yapılandırmaları gerçekleştiremez. Böyle durumlarda gerçekçi olmaktan sapma ve savunmaya geçme davranışlarını geliştirme görülür. Savunma arttıkça ve süreklilik kazandıkça birey benlik yapısını iyice göremez duruma gelir. Böyle bir bireyin benlik yapısını bulabilmesi için Psikolojik Danışmaya gereksinmesi doğmuştur.

Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramında Sağaltım ve Kişilik Değişmesine ilişkin açıklamalar önem taşımaktadır. Çünkü önce sağaltıma ilişkin kuram, sonra da bundan kişilik ve kişilerarası ilişkiler kuramları geliştirilmiştir. Ancak diğer kuramları açıklarken izlediğimiz yolu değiştirmemek için Rogers'ın kuramında da önce kişiliğe ilişkin kuramsal açıklamalara

yer verilmiştir. Sağaltım ve kişilik değişmesi kuramı içinde; sağaltım süreci için koşullar, sağaltım süreci, kişilik ve davranışta değişmeler konuları ayrı ayrı ele alınmaktadır. (a) Sağaltım süreci için koşullar konusu bundan önceki bölümde Psikolojik Danışma sürecine ilişkin açıklamalarda değinilmiş ve altı temel koşul belirlenmiştir. Bu koşullar psikolojik ilişki içinde olmayı, danışanın bağdaşmıyan bir durumda bulunduğu, danışmanın durumunun bağdaşmış bir durum olduğu, koşulsuz ve olumlu bir anlayış gösterdiği, eşduyumsal anlamayı denediği ve bunu danışana iletmeye çalıştığı biçimde özetlenebilir. (b) Sağaltım süreci için öngörülen koşulların sağlanmasıyla oluşan Psikolojik Danışma sürecinin özellikleri şunlar olmaktadır (Patterson, 1973):

1. Danışan duygularını, duyuşlarını sözel ve/veya motor yollarla giderek artan bir özgürlük içinde ifade eder.

2. Danışan, giderek artan bir biçimde, kendisiyle ilgili duygu ve duyuşları ifade eder.

3. Giderek artan bir biçimde kendi duygu ve algılarına ilişkin hususları farkeder ve ayırt eder. Yaşantılarını daha gerçekçi sembolize eder.

4. İfade ettiği duygular giderek artan bir biçimde benlik kavramı ile belli yaşantılar arasındaki bağdaşmayla ilişkili hale gelir.

5. Danışmanın gösterdiği sürekli koşulsuz kabul, saygı nedeniyle bu bağdaşmanın yarattığı tehlikenin farkına varmaya başlar.

6. Danışan geçmişte farkına varılmamak için yadsıdığı veya çarpıttığı duygularının tam olarak farkına vararak denemeye, yaşamaya başlar.

7. Geçmişte farkına varılmayan, çarpıtılan yaşantıları özümsemek için benlik kavramı yeniden düzenlenir.

8. Benlik yapısındaki yeniden düzenleme sürdükçe, danışanın benlik kavramı yaşantılarıyla bağdaşır hale gelir, savunma azalır.

9. Giderek artan bir biçimde, danışan tehlike korkusu duymadan, danışmanın koşulsuz olumlu görüşünü, saygısını görebilir.

10. Giderek artan bir biçimde **kendine karşı koşulsuz ve olumlu** görüşü, saygısı artar.

11. Giderek artan bir biçimde kendini, değerlendirmelerin yetkilisi, yeterlisi olarak görür.

12. Yaşantılara, değer'e ilişkin koşulları çerçevesinde daha az, örgensel (organizmik) değerleme sürecine dayalı daha çok tepki gösterir.

Rogers'ın Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramında sağaltım sürecinin sonunda davranışta ve kişilikte oluşanlar ise şöyle ifadelendirilmektedir (Rogers, 1951, Patterson, 1973):

1. Danışan, daha fazla bağdaşma içinde olup, yaşantılara daha açık ve daha az savunmadadır.

2. Algılarında daha gerçekçi, daha objektif ve daha geniştir.

3. Problem-çözme'de daha etkilidir.

4. Psikolojik uyumu geliştirmiştir ve en üst düzeye yaklaşmaktadır.

5. Yaşantıları ve benlik kavramının, bağdaşmanın artması sonucu tehdite karşı savunmasızlığı azaltmaktadır.

6. Algılarında daha gerçekçi olması sonucu, ideal benliğini algılaması daha gerçekçi ve ulaşılabilir olur.

7. Psikolojik uyumu geliştikçe, yaşantıları ile benlik kavramı bağdaşması arttıkça, benliği ile idealleştirilmiş benliği bağdaşır.

8. Yukarıda sayılanların sonucu her türlü gerginlik azalır.

9. Derecesi artmış bir kendini görüş, kendine saygıya sahiptir.

10. Kendine güven, kendini yönetme duygusu artmıştır. Seçmeler, değerlendirmeler yapmada yetkili, yeterli olduğunu algılar. Değerleri örgensel değerleme süreci ile belirlenmektedir.

11. Savunması azaldığı, gerçekçi ve objektif hale geldiği için, başkalarını daha gerçekçi ve doğru algılar.

12. Başkalarını algılamada saptırma gereğinin azalmasının sonucu, başkalarının kabulünü daha çok algılar.

13. Davranışlarını, benliğine ait olan kısmının artması, "bana ait olmayan" kısmının azalması; bunların sonucu algılanan davranışın kendi kontrolünde algılanması yollarıyla danışanın davranışı değişir.

14. Yukarda sayılan (1), (2) ve (3) maddedeki durumların sonucu, danışanın davranışı daha yaratıcı daha özgün, uyarlı, bağdaşmış ve kendi amaçlarını ve değerlerini daha iyi ve tam ifade eder.

Rogers'ın kuramında Psikolojik Danışmanın, Psikoterapinin amacı, danışma sonucu "tam işlev yapan insan" (fully functioning person) olmayı sağlamaktır (Rogers, 1951, Patterson, 1973). "Tam işlev yapan insan" terimi en üst düzeyde psikolojik uyum, psikolojik olgunluk, tam bağdaşma, tam olarak yaşantılara açık olma terim ve kavramlarıyla eş anlamda kullanılabilmektedir (Patterson, 1973). Kişilikte ve davranışta, Psikolojik Danışmada sağaltım sonucu meydana gelen ve yukarda 14 maddede belirlenen durum ve özellikler "tam işlev yapan insan"ın tanımlanması olmaktadır.

Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında Psikolojki Danışma sürecinden çok danışma, sağaltım ilişkileri önem kazanmaktadır. Yukarıda yapılan açıklamalarda danışma sürecine belli biçimlerde değinilmiştir. Danışma sürecine danışan'ın görüş çerçevesinden, "görüngüsel" noktadan ve dıştan gözleyenlerin görüş çerçevesinden bakmak bu kuramın açıklanmasına katkılarda bulunmaktadır. Danışanın danışma sürecine ilişkin algıları çok önemlidir. Danışanın algıları, danışma ilişkilerinin başlangıcında, onun danışman ve danışma ortamına ilişkin beklentilerinden etkilenir. danışman ile danışanın ilişkileri aynı biçimde algılamaya başlamaları gelişmenin başlangıcı sayılır. Danışmanın danışma ilişkilerini sözel olarak düzenlemesi, danışman ile danışanın ilişkilerini aynı biçimde algılamaları için yeterli değildir. Danışmanın sözleri yanında danışana karşı tutum ve davranışları da önemlidir. Bu kurama göre, danışma ilişkilerinin temelini oluşturan tutumlar şunlardır (Rogers, 1951, Patterson, 1973, Geçtan, 1981):

Eşduyum (Empathy): Danışmanın, danışanın görüngüsel dünyasına eğilmesi, kendini danışanın yerine koyarak yaşamı görmeye çalışması olmaktadır.

Değer verme: Danışmanın, danışana koşulsuz değer vermesi, yargılamaması, yorumlarda bulunmaması, onun değerli ve kendi sorunlarını çözmede yeterli olduğunu kabul ederek göstermesi davranış ve tutumlarını kapsar.

İçtenlik: Danışmanın, kendisini gerçek bir insan olarak ortaya koyabilmesini belirleyen tutumları içerir.

Psikolojik Danışma süreci ilerledikçe, danışanın kendi tavır ve duygularını keşfetmeye başlaması, benliğindeki tutarsızlıkları ve çatışmaları korku ile karışık tepkilerle algılaması söz konusudur. Korku yaratmayan, tehdit olarak algılanacak hususlardan sıyrılmış danışma ortamındaki danışma ilişkilerinde danışan gerçekçi bir biçimde benliği ile yüz yüze gelmeğe alışmaktadır. Benliği fark etmeyi, gerçek benliği gizleyen engelleri, maskeleri atmak izlemeye başlamaktadır. Psikolojik Danışma ilişkilerinin rahatlatıcı, özgür atmosferi içinde, danışan hatalı yanlarını, yapmacık rollerini ve maskelerini atar, kendine ait gerçekleri görmeğe, fark etmeye başlar. Danışma süreci, problem çözme süreci değildir. Duyguları yaşama ve danışanın benliğine yönelmesi ortam ve sürecidir. Danışma süreci, danışma ilişkileri çerçevesinde danışanın kendisini bulma sürecidir.

Rogers'ın kuramında Psikolojik Danışmanın süreci, danışmanın başlaması için temel koşullar ile danışanın danışma ilişkilerinde değişme oluşumunun bütünlüğü olarak düşünülebilir. Bu kuramda süreçten çok danışma, sağaltım ilişkileri önemli olduğu için danışanın değişmesinde gelişim çizgisi, gelişim aşamaları, basamakları açıklanmaktadır. Bu kuramın uygulandığı bir çok Psikolojik Danışmanın görüşme kayıtları, ses bantları incelenerek bir ilişki gelişmesi, süreç belirlemesi yapılmıştır (Patterson, 1973). Bu belirlemede yedi aşama basamağı ayırtedilmiştir. Danışanda olan değişmelerin tanımlanması bu aşamalarla yapılmaktadır.

Bu aşama basamakları şunlardır (Rogers, 1951, Patterson, 1981):

Birinci Aşama Basamağı: Danışan benliğini iletişime katmada isteksizdir. Dış olaylardan söz eder. Açılmayı, yakın ilişkiye girmeyi tehlikeli bulur. sağaltıma, yardım almaya gönüllü değildir, değişmek istemez.

İkinci Aşama Basamağı: Birinci basamakta danışana değişmeyi kolaylaştırıcı koşullar aracılığıyla ulaşılır ise, benlik dışı konularda konuşma başlar. Sorunlar dışsaldır, kişisel sorumluluğu danışan kabul etmez. Duygular gösterir ama bunların farkına varmaz bunlara sahip çıkmaz. Yaşantılar geçmişe aittir. Danışmaya gönüllü katılabilir ama sürdürmez ve gelişme göstermez.

Üçüncü Aşama Basamağı: Rahatlama kendi yaşantılarını anlatmayla başlamış olur. Yaşanan olayların kendisi için anlamı belirginleşmeye başlar. Geçmişteki olumsuz duygularını, çok az kabulle, ifade eder. Duygularındaki farklılaştırma büyük boyutlarda ve bütünlük içinde olmakta, yaşantılardaki çelişkilerin farkına varılmaya başlanmaktadır. Bir çok danışan için sağaltım bu aşamada başlamaktadır. Danışan, sorunların dışta olmaktan çok kendi içinde oluştuğunu görmeye algılamaya başlamıştır. Danışmanın kabul, anlama ve eşduyum tutumları bu aşamayı geçmede önemlidir.

Dördüncü Aşama Basamağı: Duygularını özgürce tanımlamaya başlayan danışan pişmanlık, korku ve güvensizlikten kurtulmuş sayılmaz. Kendini kabul etme, kendini anlama ve sorumluluk duygusu artar. Danışman ile duygusal düzeyde ilişki kurmaya başlar. Duygularında ayırtetme artmakta çelişkiler görülmektedir. Kalıplaşmış görüşler, varsayımlar gevşemeye başlamıştır. İstenmeyen duyguların yaşanmaya başladığını fark eder. Sorunlarda kendi sorumluluğunu fark etmeye başlar.

Beşinci Aşama Basamağı: Yaşanan duygular ifade edilmeye başlanır ama hayret ve korku duyguları gösterilir. Yadsınmış, farkedilmemiş duygular kabul edilir. Sorunların sorumluluğu kabul edilmektedir. Danışan, yaşanılan anı algılamanın kendi duygularını anlamasına yardımcı olabileceğini görmeye, geliştirdiği davranış kalıplarının, varsayımların geçerliliklerini araştırma gereğini farketmeye başlar.

Altıncı Aşama Basamağı: Belirgin ve dramatik bir aşamaya ulaşılmış olur. Yaşantılar ve onlarla beraber olan duygular kabul edilmekte, korkulacak, yadsınacak ve çarpıtılacak ve duygular olmadıkları görülmektedir. Yaşantı, deneyim, hakkında duygulanılan değil yaşanan bir olgu olmaktadır. Benlik bir obje olmaktan çıkmaktadır. Problemini danışma ilişkileri içinde yaşamaktadır. Bağdaşmama yerini bağdaşmaya bırakmıştır. Diğerleriyle ilişkilerinde benliğini yaşamayı göze alabilmektedir. Psikolojik, fizyolojik bir rahatlık içindedir.

Yedinci Aşama Basamağı: Danışan yeni duygularını rahatça yaşamaya başlar. Geliştirdiği tutumlar ve anlayış içinde kendi başına yaşamaktadır ve danışma dışında danışmadaki yaşam biçimini sürdürmektedir ve bunları danışma ilişkilerinde anlatmaktadır. Yaşantılardan korkma sona ermiştir, kim olduğunu ve

istediğini, tavırlarını bilmektedir. Kendine güveni artmıştır. Duygularını tüm zenginlikleriyle yaşamaktadır. İçsel ve dışsal iletişim serbesttir. Bazı danışanlar bu aşamaya Psikolojik Danışma sona erdikten sonra ulaşırlar.

Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramında, buraya kadar yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi, danışma teknik ve araçlarından çok danışmanın dünya ve danışma görüşü ile onun tutumlarına ağırlık verilmektedir. Danışmanın söylediklerinden, yaptıklarından çok danışma ilişkileri önemlidir. Soru sorma, yol gösterme, pekiştirme, ödüllendirme, cesaret verme, destekleme, yorumlar yapma ve önerilerde bulunma gibi teknik ve araçlar kullanılmamaktadır. Bunların yerine olumlu görüşü, saygıyı, anlama ve kabulü ileten ve belirten yollar gibi teknik ve araçlar geliştirilmiştir. Danışman danışan ile beraber duyma ve düşünme ve bunları paylaşma yollarını geliştirmeye çalışmaktadır. Danışmanın danışana sağladığı danışma ilişkisi bilişsel (intellectual) bir ilişki değildir. Danışman danışana bilgisiyle yardım etmez. Danışman, bu kurama göre, danışma ve sağaltım ilişkilerinde bazı özelliklere sahip olma durumundadır. Bu özellikler ideal özellikler olarak belirlenmekte ve her danışmanın değişik derecede bu özelliklere sahip olabileceği kabul edilmektedir (Patterson, 1973). Bu ideal özellikler şunlardır:

1. Kabul Etme. Danışmanın, danışanı olumlu, olumsuz iyi ve kötü yanlarıyla olduğu gibi kabul etme özelliğidir. Danışanın değerli bir birey olduğu, ona saygı duymak gerektiği anlamında bir kabullenme olup doğal kabullenmenin de ötesindedir. Sevgi dolu, sıcak bir yaklaşımı içerir.

2. Bağdaşma. Danışmanın Psikolojik Danışma ilişkilerinde tutarlı, bütünleşmiş, söyledikleriyle, yaptıkları çelişmeyen, özü sözü doğru bir kimse olmasıdır. Danışman kendi duygularını kabul etmekte, gerektiğinde ve uygun zamanda duygularını ifade etmektedir. Danışman, rol yapan bir aktör özelliği taşımaz.

3. Anlayış. Danışmanın, danışanın iç dünyasını onun gözü ile görmesidir. Danışmanın eşduyum içinde davranmasıdır. Böyle bir anlayış danışanın kendisini ifade etmesine, kendini anlamasına geniş ölçüde olanak sağlar ve yardım eder.

Danışmanın bu özelliklere sahip olmasının yeterli olmadığı, danışanın da danışmanın bu özelliklere sahip olduğunu görmesi, kabul etmesi ve danışmanı böyle algılaması gerektiği üzerinde durulmaktadır (Patterson, 1973). Rogers'ın kuramında bu danışman özelliklerinin yanı sıra danışmanın tekniklere ilişkin becerisinden söz edilmemekte, danışma teknikleri danışana özgü olmakta, yapay değil doğal özellik taşımakta ve bunları uygulamak bir sanat olarak değerlendirilmektedir.

Rogers'ın geliştirmiş olduğu Danışmanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramına bir çok eleştiri yöneltilmiş ve kuramın öngördükleri tartışılmış ve tartışılmaktadır. Rogers, kuramını deneyimleriyle değişikliklere uğratan, eleştirileri dikkate alarak geliştirmeye çalışan bir bilim adamı olarak görülmektedir (Patterson, 1973, Geçtan, 1981). Önce danışma, sağaltım kuramı sonra kişilik kuramı (benlik kuramı) geliştirmiş olan Rogers bu kuramlarına kaynak olarak

"görüngüsel kuramı" esas almıştır. Benlik kavramına yaklaşımı ile bu kavramı psikolojide yeniden ilgi odağı haline getiren Rogers, davranışların anlaşılmasında en geçerli yolun bireyin içsel algı dayanakları olduğunu vurgulamıştır (Geçtan, 1981). Rogers'ın belirlediği sağaltımın, danışmanın koşulları henüz kanıtlanmış görünmemektedir.

Geçtan'ın belirttiği gibi (1981) Rogers'ın Psikoanalitik yaklaşımda kullanılan bilinçdışı kavramını yok sayması eleştirilmiş olmakla beraber Rogers'ın sembolleştirilmemiş yaşantılar kavramı bu eleştirinin pek önemli olamıyacağını göstermektedir. "Aslında Rogers ile psikanaliz arasındaki temel görüş ayrılığı, Rogers'ın, ana babanın çocuğa en başından ve koşulsuz olarak değer vermesinin, bastırma mekanizmasının oluşmasına gerek bırakmıyacağı ve çocuk hasar gördükten sonra dahi, terapistin içten kabul edici tutumlarının bu hasarı onarabileceği inancından ortaya çıkar" (Geçtan, 1981, s. 335). Rogers'ın kuramı gelişme halinde kabul edilmekte, görüşlerinin gelecekte hangi boyutları kazanacağını kestirmek güç olmakla beraber, deneyimlerin ve araştırmaların kuramı biraz daha açıklığa kavuşturacağı kabul edilmektedir (Patterson, 1973).

b. Kelly'nin Kişisel Yapılar (Constructs) ve Psikolojik Danışma Kuramı

Kelly'nin Algısal-Görüngüsel Yaklaşım çerçevesinde geliştirmiş olduğu kuramında iki ana düşünce belirgindir. Bunlardan birisi insan tarihine kronolojik açıdan bakmanın insanı daha iyi anlamaya olanak verdiği, diğeri ise, her insanın çevresindeki olaylara kendi kişiliğine özgü bir biçimde bakmasıdır (Kelly, 1955). Bu düşüncelerin ışığında insanın yaşamını yeniden kurma, inşa etme olanağını ve insanın içinde bulunduğu durumdan kendisini kurtarabilmek için değişik çıkış yollarını bulabileceğini ve bu olanaklara sahip olduğunu kabul edebiliriz. Kelly'nin kuramındaki anlayışa göre, insan giderek anlamaya başladığı gerçek bir evrende var olur, düşüncelerin yaratıcıları ve sahipleri insanlardır (Patterson, 1973). Düşünceler ve evren gibi gerçektir. Evren, bütün parçaları arasında mükemmel bir ilişki bulunan bir bütündür. Fakat insanların varolanlar hakkındaki düşünceleriyle, gerçekten varolanlar arasında tam bir tutarlılık, uygunluk bulunmaz.

Birey, gerçeğin veya çevrenin biçimlendirilmesi, değişik seçeneklerinin oluşturulması gücüne sahiptir. Bunun bir diğer anlamı, bireyin evreni, gerçek görüngüyü yanlış, hatalı algılayabildiğidir. Örneğin bireyin algıladığı belki de gerçekte yoktur, ancak hatalı da olsa algı vardır (Kelly, 1969). Birey kendine özgü örüntülerden, yapılardan dünyaya bakmaktadır. Bu örüntüler, bireyin yaşamını ve dünyasını oluşturma, inşa etme yollarıdır. Birey çevresi ile algıları arasında daha iyi bir tutarlılık sağlayabilmek için sürekli olarak yapıları arasındaki ilişkileri ve birikimlerini zenginleştirir (Patterson, 1973). Her bireyin kendine özgü bir yapılar sistemi vardır. Tüm bireyler için, evrensel bir yapılar sistemi yoktur. Yapılar, birey tarafından olayları kestirmede, kontrolde kullanılır. Kestirme gücü büyük olan yapılar sürdürülür, diğerleri değiştirilir. Bazı bireyler, kendi yapılarını ifade etmekten, yaşama getirmekten veya test etmekten çekinirler, korkarlar. Bu durum psikolojik yardımı gerekli kılan bir durumdur.

Kelly'nin kuramına göre birey, belli bir dereceye kadar koşulları hazırlama gücüne sahiptir. Birey belli bir dereceye kadar özgürdür. Kişisel yapılar kuramı, kişisel yapıları sınırlı olan bireylere kendi yaşamlarını yeniden kurmaları, inşa etmeleri ve geçmişlerinin kurbanı, mahkûmu olmamaları için yardım yollarını aramaktadır. Kuramın yardım sağlama amacında önemli bir terim olan "yapı", birçok şeyin benzer olarak ana değerlerinden farklı, biraraya getirilme, inşa edilme yoludur (Patterson, 1973). "Yapı" da zıtlıklar, karşıtlıklar, alışılmış mantıkta olduğu gibi uygun olmayanlar veya başka bir kavram gibi düşünülmez; bunlar yapının içinde kabul edilirler. Bu bakımdan yapı, kavramdan farklıdır. Yapı, kavramın soyut elemanlarını ve algıları kapsar. Birey çoğu kez yapılarını tam olarak ifade edemez. Bireysel olan yapıların göreli oluşları onların diğerleri tarafından kolayca anlaşılmalarını önler. Benlik bir yapı ve aynı zamanda yapıların bütünüdür. Korku ise, yeni yapıların inşa edilmesini engelleyen en önemli psikolojik davranıştır. Korku duyulan bir ortamda, böyle algılanan bir çevrede birey kendi yapılarını inşa etmek için gerekli malzemeyi bulamamaktadır. Köklü alışkanlıklar da korku gibi yeni yapılar inşa etmeyi engellemektedirler.

Bu kuramı benimseyen danışmanlar davranışın somut değil, soyut yanını gözlemeye çalışmaktadırlar. Bu konu, davranışçı yaklaşım ile algısal- görüngüsel yaklaşımın farklılığının belirlendiği konudur. Kelly'nin kuramında Psikolojik Danışma bireyin yaşama bakış tarzını değiştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Danışanın yaşamdaki rolünü, kendi görüş açısından rolünü, yeniden inşa etmedir. Psikolojik aksaklıklar, rahatsızlıklar, bozukluklar, bireyin yapılar sisteminin özellikleridir. Bireyin yakınmalarında bu durum kendini kolaylıkla gösterir. Psikolojik Danışmada danışmanın kullanacağı tanılama yapıları (Diagnostic Constructs) geliştirmek gerekmektedir. Tanılama yapıları, danışanın kişisel yapılarıyla profesyonel ilişki rolleri kurabilmek için geliştirilen profesyonel yapılardır. Bu tanılama yapıları, hastalık adları, hastalık sınıflamaları, kişilerin tipleri ve psikolojik özelliklerini kapsamadan çok, kişinin herhangi bir davranışının yerleştirilebileceği ve kişinin psikolojik süreçlerinde oluşacak değişikliklerinin gösterilebileceği evrensel bir koordinantlar sistemidir. Danışanın yaşam kayıtları danışman tarafından önce geçici olarak "yapılandırılmakta" sonra daha iyi organize ve formüle edilmiş yapılar inşa edilmektedir. Bu kurama göre kişisel yapılar yaşamda durağan elemanları sağlar (Patterson, 1973). Bununla beraber yapılar değişir ve bu halden hale geçiş (transition) sorunlar yaratır. Bu geçiş yapıları, bu değişimde, tehdit, korku, kaygı, suçluluk saldırganlık ve kızgınlık gibi davranışları içerir.

Psikolojik Danışma veya Psikoterapi süreci içinde danışman, danışanın yeni yapılar inşa etmesine ve eski yapılarını büyük ölçüde yeniden gözden geçirmesine yardım etmektedir. Bu yardımı şu yollarla yapmaktadır (Patterson, 1973):

1. Danışman yeni kavramsal elemanlar eklemektedir. Bu deneyimle kavramların danışanın mevcut sistemine tam anlamıyla uyması gerekmez. Bu kavramlar, danışanın yapılarını yenilemesine veya yeni yapılar inşa etmesine yardım eder.

2. Danışman, danışanın yaşantılarının temposunu hızlandırır. Yaşam deneyleri Psikolojik Danışma sürecinde, danışanı normal yaşama çekecek problemlerle karşılaştırmak suretiyle, hızlandırılır. Danışanı çeşitli problemlerle karşılaştırarak onu daha çok deneyim kazanmaya itmektedir.

3. Danışman eski elemanlara yeni çerçeveler önerir. Danışman danışanın geçmiş yaşamını nasıl gördüğünü belirlemeye çalışır. Geçmiş yaşam, danışanca çocukluk gözü ile görülüyor ise, halihazırdaki yaşamında da çocukluktakine benzer olayların çocukça görülmesi söz konusudur. Danışman, danışana çocukluk yaşamının olaylarını anımsamada, yeniden ele almada yetişkin yapılarını kullanmada yardım eder. Böylece danışan geçmişteki olayların tekrarı biçiminde şimdi ve gelecekte meydana gelebilecek olayları daha iyi ele almaya hazırlanmış olur.

4. Psikolojik Danışma ortamı fikirlerin düşüncelerin, kavramların test edildiği bir laboratuvar ortamıdır. Danışan deneysel çalışma düzenleyerek sürdürmekte, danışmanın gözetiminde yeni bilgiler toplamakta, denenceler geliştirmekte ve onları test etmektedir.

5. Danışman bir "kanıtlayıcı" onaylayıcı gibi davranır. Bu rolünü danışanın yapılarına tepkileriyle oynar. Danışanın, danışma ortamının dışında karşılaşacağı doğal insan tepkilerini göstermesi gereken danışman, toplumsal bünyenin bir örneği olmalıdır.

Danışman kendi kişisel yapılarını danışana aktarmaya çalışmaz. Psikolojik Danışma deneysel bir süreç olup, sistem olarak bilimsel model üzerine kurulmuştur. Yapıların, amacı, kestirmelerle beraber denencelerdir. Danışman danışana denenceleri tanımlamada, denemeyi uygulamada yardım eder. Kullanılan teknikler ise şunlar olmaktadır (Kelly, 1969, Patterson, 1973).

1. Yaşantıların değerlendirilmesi; (The Appraisal of Experiences) Kültür ve yaşantıların, kişisel yaşamın yaşantılarının ve etkileşimlerin danışan tarafından toplanılan bilgiler çerçevesinde değerlendirilmesini kapsamaktadır.

2. Etkinliklerin, eylemlerin değerlendirilmesi. Günlük yaşantıdaki olağan eylemlerin, belli bir zaman kesiti içinde veya danışanın sözel anlatımı çerçevesinde incelenmesi ve değerlendirilmesi söz konusudur. Yaşantıların ve eylemlerin'yapılandırılmış olması yorumlanması bu kuramın kullandığı teknik olmaktadır. Doğum, gelişme, sağlık, davranış problemleri, kişisel ilişkiler, eğitim ve mesleksel çalışmalar incelenerek değerlendirilmektedir.

3. Tanılamada adımlar. Danışanı ele almada tanılama bir planlama aşamasıdır. Geçici bir tanılama yapmada altı pratik husus dikkati çekmektedir (Patterson, 1973). Bunlar: (a) Danışanın sorununun belli normlara göre formülasyonu. Bu sapmış davranışın, davranış bozukluklarının örüntülerini, bu örüntüyü etkileyen kültürel, toplumsal ve psikolojik etmenlerini içermektedir. (b) Danışanın kişisel yapılarının psikolojik betimlemesi. Danışanın problem alanına ilişkin yapısı, danışanın yaşam rollerine ilişkin yapısının betimlenmesidir. (c) Danışanın

yapı sisteminin psikolojik betimlemesi. Danışanın kaygı, saldırganlık alanlarının belirlenmesini, danışanın değişik alanlarda kullandığı yapılarının örneklenmesini, danışanın yaklaşım biçimlerini ve iletişim sağlayabilme yeteneğini ve düzeyini betimlemeyi kapsamaktadır. (d) Uyumun sağlanacağı ortamı analiz etme. Yaşam rollerinin içinde yer alacağı beklenti sisteminin analizi, sosyoekonomik olanakların değerlendirilmesi, yaşamı yeniden düzenleme için gerekli bilgilerin derlenmesi gibi işlemleri içermektedir. (e) Sorunu ele almayı ve uygulanacak sağaltımı planlama. Seçilecek esas sağaltım yaklaşımı, kullanılacak olanakların sağaltımda rol alacakların belirlenmesi gibi işlemleri kapsamaktadır.

Kelly'in kuramında tanılama ve Psikoterapide bireylerin yapılarına yaklaşmada Psikolojik Ölçme Araçları, testler, geniş çapta kullanılmaktadır. Testlerin danışanın problemini uygun terimlerle tanımlamada, danışanın serbestçe davranabileceği yolların açığa çıkarılmasında, klinik denenceler oluşturulmasında, danışanın danışman tarafından görülememiş kaynaklarının açığa çıkmasında, danışanın danışman tarafından görülememiş problemlerinin belirlenmesinde işlevleri olduğu kabul edilmektedir (Patterson, 1973).

Kelly'nin Psikolojik Danışma Kuramı sistemli bir yaklaşımdır. Bu sistematik yaklaşım içinde sayıca çok sayıltılar ve kavramlar geliştirilmiş olup bunların uygulamaları da sorunlar yaratabilmektedir. Sağaltım sürecinde ve uygulanan tekniklerde zaman zaman algısal-görüngüsel yaklaşımdan uzaklaşılmaktadır. Örneğin, yapılar inşa etmede danışmana yüklediği roller danışanın kendi algılarına ve görüngüsel alanına göre yapılarını inşa etmesini önlemektedir. Bu kuramda, Rogers'ın kuramına oranla danışman daha etkin, bilimsel modeli izleyen, belirli rolleri ve programı olan bir profesyonel kişidir. Ayrıca bu kuram belli ve zaman zaman aşırı ölçüde düzenleyici olduğundan akılcı bir görünüme bürünebilmektedir.

(5) Varoluşu Yaklaşım ve Psikoterapi Kuramları

Varoluşçu Yaklaşım, Varoluşçu Psikoloji'nin (Existential Psychology) temelidir. İnsanın yaşamakta olduğu zaman içinde bir varoluş (existence) olarak ele alındığı bu psikolojik yaklaşımda, insanın yaşamı ve yaşantıları herşeyin merkezi olmaktadır. May's göre (1961) birey bir madde, nesne veya mekanizma değildir. Birey, incelenen, tanımlanan bir nesne olmayıp doğan, meydana çıkan bir varoluştur. Geleneksel bilimlerin incelediği ve soyutladığı esas, öz (essence) varoluş olmayıp ona karşıdır. Birey'in esası onun varoluşudur ve varoluş esastan önce gelmektedir. Bireyin esası onun kendini yaratma gücüdür. "Varoluşçu Psikoloji ekolü, davranışların açıklanmasında nedensellik (causality) kavramının yerine güdülenme kavramını koyar. Güdülenme, neden sonuç ilişkisinin anlaşılmasından (ya da anlaşılmamasından) önce gelir ve daha büyük önem taşır. Bir insanın davranışları, o davranışların hangi koşullarda ortaya çıktığı belirlenmeksizin anlaşılmaz... Varoluş Psikolojisi, "dünya içinde-birey" birliğini vurgular... Fenomenler, bazı diğer şeylerin türevleri değil, o anda var olan herşeydir. Psikolojinin görevi de fenomenleri olabildiğince tümü ile ve titizlikle açıklamak olmalıdır. Psikolojinin amacı nedenleri kanıtlamak değil, fenomeni tanımlamak ve açıklamaktır." (Geçtan, 1951, s.299-300).

Varoluşçu Yaklaşımın ve Varoluşçu Psikolojinin bir uzantısı olarak düşünebilecek olan Varoluşçu Psikoterapi, (Existential Psychotherapy) içinde yaşanılan anı esas almaktadır. Geçtan (1981), Varoluşçu Psikoterapi'ye Yaşantısal Psikoterapi (Experiential Psychoteraphy) demekte ve yaşantıyı o anda algılanmakta olan çeşitli durumların bir alaşımı olarak açıklamaktadır. Varoluşçu Yaklaşımın belirlediği Psikoterapiye Varoluşçu Psikanaliz de denilmektedir. (May 1961, Geçtan, 1981). Varoluşçu Yaklaşımın ve buna dayalı Varoluşçu Psikoterapinin gelişimini incelediğimizde, Psikanaliz yaklaşımı ile olan ilişkiler dikkati çekmektedir. "Varoluşçu Psikanaliz, varoluş felsefesinin insan doğası üzerindeki varsayımları ile fenomenolojik inceleme yöntemini birleştirerek, insan sorunlarını anlayabilmek ve tedavi edebilmek amacıyla Avrupa'da geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Son yıllarda giderek önem kazanmasının başlıca nedenleri, özellikle yirminci yüzyıl insanının kendine özgü çelişkilerine eğilmiş olması ve psikoterapinin bilimsel kuramları ile insanlığın temel sorunları arasında varolduğu ötedenberi bilinen önemli bazı boşlukları giderebilecek bir yaklaşım olarak nitelendirilmesidir." (Geçtan, 1981, s. 293). Varoluşçu Yaklaşım daha çok salt bir Psikoterapi yaklaşımı olarak belirlenmiş, geliştirilmiş olup Psikolojik Danışma çerçevesinde uygulanışını belirleyen çalışmalara çok rastlamamaktayız (May 1961, Patterson, 1973). Tek bir varoluçu Yaklaşım veya Psikoterapi kuramından söz etmek güçtür. Değişik Varoluşçu Yaklaşımlar vardır (Patterson, 1973).

Değişik Varoluşçu Yaklaşımlar ile Psikoterapi yaklaşımlarını ayrı ayrı ele almak yerine aralarındaki ortak noktaları belirtmekle yetinilecektir. Değişik Varoluşçu Yaklaşımlar arasında bazı ortak noktalar şunlardır (Patterson, 1973):

1. İnsan varoluşunun farkındadır. İnsanı hayvanlardan ayıran en önemli fark onun bilinçli olarak kendi varoluşundan haberdar olmasıdır. Aynı zamanda kendini etkileyen tüm olayların da farkındadır. İşte bu, seçme ve karar vermeyi mümkün kılar. Öyleyse insan eylemlerinden sorumludur. Çünkü o, seçme gücüne ve olanağına sahiptir.

İnsan özgürdür, dış etkiler insanın özgürlüğünü kısmen sınırlar. Fakat o, yine de dış etkilere karşı tepkilerini seçme özgürlüğüne sahiptir.

2. İnsanı ve dünyayı, çevreyi birbirinden ayrı düşünmek olanaksızdır. Birey aynı anda üç dünyada birden yaşar. Bunlar: Biyolojik dünya (Unwelt), diğer insanlarla karşılıklı ilişkiler dünyası (Mitwelt) kendini-benliğini tanıma dünyası (Eigenwelt) dır.

3. İnsan durağan bir varlık değildir. O, sürekli değişme, gelişme, varoluş içindedir. İnsan böylece kendini gerçekleştirir. İnsanı insan yapan bazı özellikler, ancak insanın bir başka insanla ilişki kurması sonunda kazanılabilir. Sağaltım bazı psikolojik özelliklerin gelişmesini mümkün kılan bir yüz yüze gelme (encounter) veya bir dialog ortamıdır. Varoluş, bir anda ve bütünü ile olan şey değildir, sürekli gelişmedir. Gelecek insan için önemlidir.

4. İnsan, gelecekte bir gün yok olacağını da bilir. Varoluş, yok oluş gerçeğini de kapsar. Varoluşçuluk, ölümün yaşama gerçeklik kazandırdığını ileri sürer.

5. Normal kaygının, düşmanca tutumun ve saldırganlığın kaynağı yokolma korkusudur. Bu korku herkeste vardır. Kaygı, insanın ontolojik özelliklerinden biridir. Benliğin erimesi, varlığın yitirilmesi korkusudur. Kaygı, varoluş ile yokolma arasındaki çatışmayı kapsar.

6. Varoluş, bir kimse hakkında diğer insanların görüşlerinin bir yansıması değildir. Her insan sosyal ve aktöresel baskı ve normlardan aynı ölçü ve biçimde etkilenmez. Her insan özgün ve tektir. Hiç kimse onun yerini dolduramaz.

7. İnsan mevcut durumu düzeltme, geçmişine kıyasla üstün olma gücüne sahiptir. Bu kapasite 'varoluş'un başında vardır ve egemenliğin temelidir.

8. İster normal, ister nörotik olsun çağımızın insanı, dünyadan ve toplumdan soğumakta, vazgeçmektedir. Çünkü bugünün teknik gelişmeleri insanın özgürlüğünü elinden almaya yönelmiştir. Şimdi insanların en önemli şikayetleri "yalnız olma", "tecrit edilmiş olma" ve "kişiliğini yitirme" dir. İnsan kendi dünyasını kaybetmiş; kendi eseri olmayan bir dünyada yurtsuz-yuvasız bir yabancı haline gelmiştir.

Varoluşçu Yaklaşımı benimseyen Psikoterapi kuramlarında dikkati çeken amaç, danışanın (hastanın) bir tutumu benimsemesini sağlamak ve yapıcı ve etkin davranışlar geliştirmesine yönelmektir. May (1961), Varoluşçuluğu insana yaklaşmada bir tutum olarak belirtmekte, bir sağaltım sistemi veya bir teknikler kümesi olarak kabul etmemektedir. Varoluşçuluk tutumu, sağaltıma büyük katkısı olan bir anlayıştır. Bu bakımdan May, sağaltım tekniklerine fazla ilgi duyulamasını istemekte, tekniklere fazla önem vermenin insana bir nesne gibi bakmayı ve öyle davranma eğilimini pekiştireceğini vurgulamaktadır (Patterson, 1973, Geçtan, 1981). Bununla beraber, varoluşçu yaklaşımı benimsemiş olan danışmanlar, görevleri ve sorumlulukları danışanı kendi dünyası içinde anlama olmak üzere, diğer yaklaşımlarda kullanılan sağaltım tekniklerini kullanmaktadırlar. Varoluşçu yaklaşımı benimsemiş danışmanların, psikoterapistlerin ve sağaltımın en önemli özellikleri şöyle özetlenebilir (May, 1961, Patterson, 1973, Geçtan, 1981):

1. Bunlar çok değişik tekniklere yer verirler. Kullandıkları teknikler açısından esnek bir görüşe sahiptirler. Danışandan danışana ve aynı danışanın değişik sağaltım aşamalarında değişik tekniklere başvururlar.

2. Danışman-danışan ilişkisi çok önemlidir. Danışman, danışanın alanına girmeli ve onunla aynı düzeyde, onunla beraber olmalıdır. yani danışan anlayış bekleyen ve anlaşılması gereken bir varlıp olup, analiz edilmesi gerekin bir nesne değildir.

3. Sağaltımın amacı, bireye sorumluluk duygusunu tekrar kazandırmak; davranışlarının farkında olmasını ve seçebilir hale gelmesini sağlamaktır.

4. Varoluşçu sağaltım, danışanı karar verme ve eyleme geçmede yeterli kılar. Eylemsiz insan bir eşyadan farksızdır. İnsan sorumlu olduğu bütün eylemlerinin bir toplamıdır.

5. Sağaltım ortamında, varoluşçu danışman, dikkatini hastanın o andaki durumu üzerinde toplar. Geçmiş ve gelecek ancak halihazır yaşantıyla ilgisi ölçüsünde gözönünde tutulur.

Varoluşçu Yaklaşıma dayalı Psikolojik Danışma, Psikoterapi kuramları henüz yeterince belirginleşip yaygın bir biçimde uygulanmadıklarından diğer yaklaşımlarda olduğu gibi belli başlı kuramları tanıtma yerine, insanlarda yaşamı anlama ve değer katma gereksiniminin önemini vurgulayan Frankly'ın "Logoterapi" (anlam terapi) kuramının ana hatları hakkında bilgi verilecektir.

Frankly, Freud'un bir öğrencisiydi. Psikoanalitik ekole mensup bir psikiyatrist olarak işe başladı. Varoluşçu filozofların, özellikle Heidegger, Scheler ve Jaspers'in etkisi altında kaldı. Kendi varoluşçu felsefesini geliştirmeye koyuldu. 1938'de ilk defa "logoterapi" sözcüğünü yazılarında kullandı (Patterson, 1973). Frankl, felsefe ve terapi tekniğini Almanya'da kaldığı esir kamplarında yaşamı, klinik çalışmaları ve öğretmenliği süresince geliştirdiği. ona göre, aşk (love) insanın en son ve en yüksek ereğidir. İnsanı kurtaran, onun yaralarını saran tek şey sevgidir, aşktır. Frankl deneyimlerini 1946'da Almanca basılan "Ölümden Varolusçuluk Kampına" (From Deaty to Camp Exstentialism) adlı kitabında topladı ve 1962 de "İnsanın Anlam Arayışı" (Man's Search for Meaning) adlı eseri yayımlandı.

Frankly'ın "Logoterapi" kuramında insan fiziksel, zihinsel ve tinsel yönleriyle ele alınmaktadır. Fiziksel ve zihinsel yönler, psikofiziği oluşturmakta ve daha çok dürtüleri kapsamaktadır. Frankly'a göre psikoanalistler insanın ilk iki yönünü, psikofiziğini, anlamaya katkıda bulunmuşlar ancak üçüncü yönü ihmal etmişlerdir (Patterson, 1973). Logoterapi, insanın üçüncü yönü üzerinde önemle ve ısrarla durur. İnsanı hayvanlardan ayıran en önemli özellik onun bu üçüncü yönü ve boyutudur. Tinsellik, insanın bilinçli olması, kendi kendinin farkında olması ile açıklanabilir. Bilincin esası tinseldir. İnsanın tinsel yanı, en önemli yanıdır ve ondan bilinç, sevgi ve estetik doğar.

İnsan varlığının ikinci özelliği özgürlüktür. Fakat insan nedir? O, daima karar veren bir tinsel cevherdir. İnsan hem doğuştan getirdiklerinin hem de çevresinin etkisi altındadır. Buna rağmen o hala kabul ya da reddetme konusunda özgürdür, kararlar verebilir. İçinde bulunduğu koşullar onun özgürlüğünü sınırlasa da o yine içinde bulunduğu koşullara karşı gösterdiği tepkileri seçmede özgürdür. İnsan kendi varlığını kendi kararlarıyla oluşturmaktadır.

Üçüncü özellik sorumluluktur. İnsan özgürdür ama aynı zamanda kendisine karşı vicdanına karşı ya da yaratıcısına karşı sorumludur. Logoterapi, danışanı sorumluluklarının farkına vardırmaya çalışır. İnsan olmak, bilinçli, sorumlu ve vicdanlı olmaktır. Her birey tek ve özgündür. Bir kimse yer yüzünde de tek başına bir anlam taşımaz. Ancak o, toplum içinde önemlidir. Toplumda her birey tek ve özgün olduğundan onun yerini bir başkası dolduramaz. Topluma anlam kazandıran da işte bu tek tek bireylerdir. Birey gerçek anlamını toplum içinde kazanır. Bu açıdan bakıldığında, bireyin değeri topluma bağlıdır.

Frankl'e göre, insandaki temel güdü ne zevk alma arzusu ne de kuvvet ve itibar kazanma istemidir. Temel güdü, "anlam kazanma isteğidir" (Will-to-meaning). Bir hayvan hiçbir zaman varoluşunun anlamını merak etmez. "Anlam" insan tarafından keşfedilir. İnsanlar kendi başarılarına, yaptıkları işlere, yarattıkları değerlere bakarak kendi yaşamlarına anlam verirler. Yaşamın anlamını anlama arzusu psikodinamik açıdan bir dürtü gücüne sahip değildir. "Değerler", bir insanı itmez fakat onu çeker, onu bazı davranışlarından alıkoyar. "Değerler" seçme ve karar verme işlemlerinde önemli rol oynarlar. Yaşamın anlamı bir soyutlama değildir. İnsan kendi kendine "yaşamın anlamı nedir?" diye sormamalı ne olduğunu farketmelidir.

Bir insanın yaşamayı anlamsız bulması tinsel bir acıdır, fakat bir davranış bozukluğu (ruh hastalığı) değildir. Yaşamın anlamını anlamaya çalışmak insanda "gerginliği" yükseltir, dengeyi bozar. Fakat bu gerginlik "patolojik" değildir. Tam tersine akıl (ruh) sağlığının ön koşuludur. Ruh sağlığı, belli ölçüde bir gerginlik (gerilim) üzerine kurulur. Bu gerginlik, bir insanın ne olduğu ile ne olacağı arasındaki boşluktur. İlk planda yapılması gereken, gerginliği azaltmak yani denge durumuna gelmek değildir, tinsel dinamizme ulaşmaktır.

Değişik değerler arasındaki çatışmalardan sinir bozuklukları (nörotik durumlar) ortaya çıkar. Bugünün yaşamı yüzyıllarca önceki insanların yaşamı gibi basit değildir. Savaşlar, teknik gelişmeler insanın kendi yaşamını, planlamasını engellemekte, yaşamını alt-üst etmekte olup, "ortak düşünme" kişinin bireyselliğini tehdit etmektedir. Bütün bunlar kişinin özgürlüğünü kısıtlamakta ve sorumluluk duygusunu zayıflatmaktadır.

Kaygı, "yaşam ve ölüm"'den korkmadır. Bir insanın tüm potansiyelini gerçekleştirememesi sonucunda ortaya çıkan bir çeşit vicdan azabı, suçluluk duygusudur. Kaygı, korku ve sinir bozuklukları "varoluşun" veya varlığın bir başka görünüşüdür.

Frankly'ın Logoterapi kuramında sağaltım süreci tıbbi, psikolojik varoluşçu açılardan sürdürülür (Patterson, 1973). Logoterapi, insanın tinsel ve varoluş yapısı ile uğraşır ve tinsel, felsefi problemlerinin sağaltımını sağlamayı amaçlar. Logoterapi de ilk adım tanılamadır. Bütün duygusal rahatsızlıklar veya ruh hastalıkları fiziksel, psikolojik ve tinsel olmak üzere üç etmeni içerirler. Tanılamanın amacı, belli bir kimsede görülen rahatsızlığın bu üç etmen açısından durumunu saptamak, hangi etmenin birinci derecede rol oynadığını bulmaktır. Eğer fiziksel etmen birinci planda ise o durum bir psikoz durumudur; psikolojik etmen ön plandaysa, o durum bir nevrozdur.

Sağaltım bir bütünlük ortaya koyar. Tıbbi sağaltım, Psikoterapi ve Logoterapi birlikte yürütülür. Logoterapi'nin odak noktaları değerler ve anlamlardır. Logoterapi'nin amacı, insanı sorumluluklarının bilincine ulaştırmaktır. Logoterapi, Psikoterapinin boşluklarını doldurur. Nörotik bir bireyin dünya görüşü yanlış olabilir. Onu düzeltmek Psikoterapinin değil, Logoterapi'nin işlevidir. Felsefi sorunlar psikolojik terimlerle ifade edilemez; bir başka deyişle felsefi sorunlar psikolojik sorunlara indirgenemez. İşte bunun için Logoterapi, Psikotera-

piye yardımcı, onu tamamlayıcı olmalıdır (Patterson, 1973). Klinik uygulamalarda Logoterapi ile Psikoterapi birbiri içinde yürütülür. Yani bunlar birbirinden ayrılmaz. Bu ayırım sadece mantıksal bir ayrımdır, aslında insanın psikolojik ve tinsel boyutları da birbirinden ayrılmış değildir.

Logoterapi, yılgının özel bir sağaltım şeklidir. Yılgı ise çatışmaların kaynağı, anlamlar ve değerler sistemindeki arızalardır. Logoterapi, danışana varoluş nedenini bulmaya yardım eder. Her insan, dünyada bazı görevler yapmak için vardır. Bu görevler ve bunların tek tek başarılması yaşama anlam kazandırır. Eğer ölüm olmasaydı, insanı eyleme geçirecek hiçbir şey olmazdı. Çünkü eyleme gerek kalmazdı. Kişiye hiç bir seçme, karar veya sorumluluk gerekli gözükmezdi.

Her insan, topluma yaptığı işle bir katkıda bulunur. İşleri hakkında insanların anlayışları birbirinden oldukça farklıdır. İşe bağladıkları değerler, anlamlar çok önemlidir. Nörotikler genellikle işlerinden şikayetçidirler. İşlerini yapmaktan kaçarlar, çalışmazlar. Çalışmayan insan, kendini işe yaramaz, değersiz hisseder. Yaşamı, yaşamayı anlamsız bulur. Frankly, işin değerini ve önemini anlatmak için işsizlerde görülen nörotik durumları örnek gösterir. Ona göre, işsiz insan duyarsızdır. İşsiz insan, bütün suçu çevresindeki diğer insanlara yükler, kendisini tüm sorumluluklardan sıyırır. İşsizlik nevrozları Logoterapi ile tedavi edilebilir. Çünkü bu problem varoluşun anlamına ilişkindir (Patterson, 1973).

Logoterapi, hasta ile terapist arasındaki ilişkiye çok önem verir. Bu ilişki tüm yöntem ve tekniklerden daha çok önemlidir. Logoterapi'de tinsel ve felsefi problemler konuşulur. Bu konuşma daha çok moral biçimdedir. Frankly Logoterapötik teknikler başlığı altında iki teknikten söz etmektedir. (Patterson, 1973):

1. Mantıksız girişim (paradoxical intention): Geleceğe ilişkin kaygıları olanlarda kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, bireyi korktuğu durumun içine girmeye teşvik eder. Ona cesaret verir. Mantıksız girişim, danışanın, semptomlarına ilişkin davranışlarını ve kanılarını değiştirmeye çalışır. Bu teknik daha çok fobilerin sağaltımında yararlıdır.

2. Yansıtmama (De-reflection): Bunun esası, güçlüğü, sorunu görmemektedir. Bireyin dikkati, kendi güçlüğü, problemi üzerinden başka bir noktaya çekilmelidir. Böylece birey, dikkatini kendi üzerinden başka tarafa yöneltmekle problemlerin farkında olamaz. Frankly, insanda tinsel (ruhi) yanı bir üçüncü boyut olarak görüyor. Belki bunun sebebi, psikolojinin "anlamlar" ve "değerler" ile ilgilenmeyişi, hatta onları reddedişidir. Fakat anlamlar ve değerler sistemini, insanın üçüncü boyutu gibi göstermek gerekmez. Onları insanın psikolojik boyutu içinde görmek de olasıdır. Buna rağmen Frankly'ın "tutumsal değerler" (attitudinal valuess) kavramının psikoterapideki her türlü yaklaşıma büyük katkısı olmuştur (Patterson, 1973).

Frankly'ın, yaklaşımın, bir öğretim ya da vaaz biçiminde olmadığını söylemekte ise de, yönettiği oturumlar incelendiğinde bunlardan kurtulamadığı görülmektedir. Logoterapi'nin en belirgin yanı modern insanın değerler ve amaçlara

ilişkin problemlerini sağaltımın temel konuları haline getirmesidir. Logoterapi yaklaşımı net, kuram ve teknikler sistemli olmamasına rağmen Psikolojik Danışma ve psikoterapide büyük bir aşamadır. (Patterson, 1973). Bugünkü uygarlık düzeyi ve toplum yapısı Logoterapi'nin doğmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü uygarlık düzeyindeki ilerlemeler ve toplum yapısındaki değişiklikler problemlerin kaynaklarını da değiştirmektedir.

(6) Seçmeci (Eclectic) Yaklaşım

Psikolojik Danışma Kuramlarına ilişkin açıklamalarda ele alınan ana yaklaşımların sonuncusu Seçmeci (Eclectic) Yaklaşımdır. Bu yaklaşımı en iyi bir biçimde Thorne'nun Kişilik Danışması (Personality Counseling) görünüşü inceleyerek açıklayabiliriz. Seçmeci Yaklaşım, bir tümevarım özellikli işlemler kümesini içermektedir. Seçmeci Yaklaşımı benimseyerek Psikolojik Danışma uygulamalarına ilişkin esaslar belirlemiş olan Thorne yeni sistem kurmaya yönelmemiştir (Patterson, 1973). Thorne'a göre bilim görgül (empirical) olup kuramsal değildir ve bunun için Psikolojik Danışmada, herhangi bir kuramsal görüşe bağlanmak ve bu kurama öncelik tanımak uygun olmaz. Thorne'nin görüşlerinde dikkati çeken belli başlı belirlemeler şunlardır (Thorne, 1967): Danışman birinci planda topluma karşı sorumludur. Psikolojik Danışmada bilimsel yaklaşım, bir yandan danışanları, diğer yandan sağaltım yollarını ve teknikleri de belirleyip sınıflandırmalıdır. Psikolojik Danışmada, Psikoterapide danışman laboratuvardaki bilim adamı gibi çalışmalıdır. Danışman bilimsel bir yol izlemelidir. Davranışın belirleyicileri arasında duygusal etmenler bulunmakla beraber akılcı etmenler daha önemlidir. Bir birey, aklını ve mantığını kullanarak bilinçli olarak sorunlarını çözebilir. Geçmişteki eğitiminin sonucu birey kendini kontrol edebilir. Psikoterapi veya Psikolojik Danışma bir yeniden öğrenmedir. Danışmanın başarılı olabilmesi için onun güdümcü olması gereklidir. Uyum güçlüğü içinde olan danışan kendi sorunlarını yardımsız çözemez. Kişilik bir oluşum ve değişim süreci olarak tanımlanır. Seçmeci görüşe göre kişilik gelişimi, duygusal ve bilinçsiz davranışları akılcı, mantıksal ve bilinçli olarak kontrol etme çabasıdır.

Thorne'nun görüşünde Psikolojik Danışma süreci ile kullanılan tekniklere genel çizgileriyle değinerek, Seçmeci Yaklaşımda Psikolojik Danışmayı açıklamak olasıdır. Seçmeci Yaklaşımda, Thorne'un görüşünde ve uygulamalarında Psikolojik Danışma güvenilir ve geçerli tanılama ile başlamaktadır. Tanılamasız Psikolojik Danışma, sağaltım girişimi, karanlığa kurşun sıkmaya benzer (Thorne, 1968, Patterson, 1973). Bu görüşe göre Psikolojik Danışmada kişilik beş yöntemle incelenebilmektedir. Bunlar şunlardır (Thorne, 1968, Patterson, 1973): (a) Yaşam öyküsü, (b) Dolayısız (direkt) gözlem, davranışı derecelendirme, (c) İçe bakışla rapor etme (introspective reporting), (d) Objektif testler uygulama, (e) Projektif testler uygulama. Bireyin sorununun doğasını belirleyebilmek için bu yöntemlerin tümü deneysel bir yaklaşım içinde kullanılmaktadır. Tanılama belli aşamalardan oluşan bir süreç içinde gerçekleştirilmektedir. Tanılama sürecinin aşamaları: (1) Uygun yöntemlerle bilgi toplama, (2) Toplanan bilgileri, patoloji biliminin esaslarına göre, bütünleştirme, (3) Denenceler oluş-

turma, bir diğer deyişle danışanı gelen davranış bozuklukları sınıflamasına göre bir yere yerleştirme, (4) Olası seçenekleri belirtme, (5) Seçenekleri eleye eleye, gerçek tanıya ulaşma, olmaktadır (Thorne, 1968, Patterson, 1973).

Thorne'nun Seçmeci Yaklaşıma örnek olan görüş ve uygulamalarında Psikolojik Danışma ilişkileri, süreç kadar önemle ele alınmaktadır. Danışan, genellikle Psikolojik Danışmaya gelirken bir şüphe ve sıkılganlık içindedir. Yardıma gereksinmesi olup olmadığı konusunda başlangıçta kararsızdır. Danışanı ürkütmemek, danışma oturumlarına katılmasını sağlamak için danışmanın, danışanı olduğu gibi kabul etmesi, onun serbest hareket etmesini sağlaması ve duyarlı olması gerekli görülmektedir. Danışmanın Psikolojik Danışma hakkında danışana açık, anlaşılır bilgi vermesi, danışanın bu konudaki yanlış önbilgisini düzeltmesi gerekir. Danışanla arasında iletişim kurabilmesi için danışmanın değişik yaklaşımları kullanabilecek beceriye ve güce sahip olması gereklidir. İyi bir ilişkinin, kaynaşmanın önkoşulları ise, samimi, sıcak bir yakınlık, kabul etme, hoşgörü ve saygıdır. Danışman danışanı eleştirmekten, onu ayıplama, değerlendirme ve hakkında hüküm vermekten kaçınmalıdır. İyi bir ilişki, kaynaşma, danışanda güvenlik duygusu ve öğrenme için gerekli ortamı yaratmaktadır. Thorne'a göre danışmanın başlangıçta pasif olması iyi bir ilişkinin kurulmasına yardım eder. Fakat danışan olumsuz ve düşmanca tutum içine girerse danışmanın daha aktif olması, daha etkili yöntemlere başvurması zorunlu olur (Thorne, 1968).

Psikolojik Danışma sürecinde kullanılacak "Vak'a Tarihçesi'" tanılama için önemli ölçüde yardımcı olmaktadır. Fakat bu bilgi danışan tarafından verildiği için tamamen güvenilemez. Çünkü, danışanın algılarının hatalı ve bozulmuş olması, savunma mekanizmalarının bilinçsiz bir düzeyde bulunması ve içgörüden yoksun olması söz konusudur. "Vak'a Tarihçesi" yöntemi ayrıca, (a) İyi bir ilişki kurmaya yardımcı olur; (b) Danışanın problemlerinin duygusal yanını, yani problemlerine ilişkin aşırı duyarlılık ve alıcıları azaltır, (c) Vak'a Tarihçesini anlatma bir çeşit boşalma sağlar, (d) Danışmanın Vak'a Tarihçesini kendisinin alması, danışana kendisi ile ilgilenildiğine dair bir güvence gibi görünebilmektedir (Patterson, 1973). Psikolojik Danışma oturumların kapanışı danışanın uyumsuzluğunun doğası ve kaynağı hakkında bir anlayışa ulaşması ile belirlenmektedir. Psikolojik Danışma sonucu danışanda gerginlik düşer, kendini savunma tepkileri azalır ve problemlerini, uyumsuzluklarını akılcı bir yaklaşımla ele almaya başlar. Danışan duygusal davranışlardan kurtulur ve problemlerini çözmede tüm zihinsel yeteneğini kullanma gücüne sahip olur. Pek çok Psikolojik Danışma süreci, danışanların kendilerini yeterli görmeleri sonucu danışma oturumuna gelmemeleriyle son bulur (Thorne, 1968, Patterson, 1973). Bazı hallerde de danışmanın danışana artık kendi kendine problemlerini çözebilecek duruma geldiğini söyleyerek danışma sürecine son verir.

Psikolojik Danışmada kullanılan yöntem ve araçlar konusunda güdümlü, (danışmanın merkez olduğu ve güdümsüz (danışanın merkez olduğu) Psikolojik Danışma yöntemlerinden söz edilmektedir. Thorne'a göre, güdümlü ve güdümsüz Psikolojik Danışma herhangi bir danışma kuramının, ekolünün dogmaları

değildir, yöntemleri ikiye bölmek işi yapaylaştırır. Thorne klinik deneyimlerine dayanarak yöntemler konusunda şu genellemeleri yapmaktadır (Thorne, 1968, Patterson, 1973):

1. Mümkün olduğu kadar "pasif" yöntemler kullanılmalıdır.

2. "Aktif" yöntemler ise özel hallerde özel belirtiler gösteren danışanlar için kullanılmalıdır.

3. Duygusal boşalmayı sağlamak için Psikolojik Danışmanın ilk günlerinde "pasif" yöntemler, "aktif" yöntemlere tercih edilmelidir.

4. Basit (net-belirli) yöntemler başarı sağlamadığı zamanlarda daha karmaşık yöntemlere başvurulmalıdır.

5. Danışanı Merkeze Alan Psikolojik Danışma esas alınmalıdır. Çünkü danışanın ilgileri danışma süresince çok değerlidir.

6. Danışana sorunlarını güdümlemeden çözme olanağı verilmelidir. Eğer bu olanak verildiği halde danışan sorunlarını çözme gücünü gösteremiyorsa o zaman daha güdümlü yollar seçilmelidir.

7. Her ne kadar güdümsüz Psikolojik Danışmaya öncelik tanınıyorsa da belli ölçüde güdümlülük kaçınılmaz bir durum olmaktadır.

Bu görüşe göre uyumsuzluğun duygusal etmenleri önemlidir. Danışanı daha çok bilinçaltı duygusal etmenler belirler. Problem çözme davranışının ileri düzeydeki zihinsel etmenlerini ortaya çıkarabilmek için ilk planda yapılması gereken iş, davranışın duygusal etmenleriyle uğraşmaktır. Klinik deneyimler duygusal etmenlere öncelik tanınması gereğini ortaya koymuştur. Duygusal etmenlerle uğraşma yöntemleri Psikoanaliz ve Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma kuramından türetilmiştir (Patterson, 1973). Danışanların pek çoğu sevgi-şefkat gereksinmesi içindedirler. Onlar danışmanı anlayışlı ve kendilerini eleştirmeyen bir insan olarak görürler. Direnme, danışanda görülen doğal bir savunma şeklidir. Danışan kendine, iç hayatına ilişkin hoş olmayan gerçekleri görmek istemez, kabullenmek istemez ve kendini değiştirmemek için savunmaya, direnişe geçer. Direniş değişik biçimlerde kendini gösterir: Danışmaya, danışmana karşı olumsuz tavır alışlar, özürsüz olarak oturumlara gelmeyişler, yapıcı olmaktan çok yıkıcı tutumlar v.b.

Direnme durumunda danışman aşağıdaki önlemlerden birine başvurabilir (Thorne, 1968, Patterson, 1973):

(a) Pasif direnme, (b) Danışanı kabul etme, duygularını yansıtma ve onlara açıklık kazandırma, (c) Yansız konuşma, Danışanda direnme çok kuvvetli ve açıkça görülüyorsa kısa bir süre için danışmayı bir tarafa bırakıp duygusal alanın dışına çıkarılabilir ve yansız, tehlikesiz alanda konuşmalara yer verilebilir, (d) Direnişin sebeplerini analiz etme ve yorumlama. Böylece danışan direnişi-

nin sebepleri ile yüzleştirilmiş olur, (e) Danışanı bir başka danışmana havale etme veya danışma sürecine tamamen son verme.

Thorne'nun (1968) görüşüne göre, danışanın danışma sürecinde duygularını anlatmasını sağlayan bir çok yöntem vardır. Bunlar şunlardır:

1. Pasif direnme.

2. Boşalma, arınma (Catharsis). Danışman, danışanın kendini anlatması için tüm uyarlamaları yapar. Yüzeysel ve hafif sorunlar için boşalma yapıcı ve yararlıdır. Fakat ciddi sorunlara sahip danışanların boşalması duygusal gerginliklerini daha da artırabilir.

3. Sözel olmayan boşalma. Sözle boşalma yerine diğer yollarla boşalmadır. Örneğin rol oynama (role playing). Bu tür boşalma geçmiş yaşantıların duygusal yönlerini azaltır.

4. Sessizlik-suskunluk. Danışana sorununun derinliğine inme olanağını verir. Suskunluğun kendine güveni olmayan ve düşmanca tutumlar sergileyen danışanlar üzerinde olumsuz etkileri olabilir.

5. Kabuletme. Danışanın olumsuz tutumlarına rağmen danışman tarafından kabul edilmesi onda savunma ve direnme gereksinmesini azaltır, duygularını ifade edebilmek için gerekli gücü kendisinde bulabilir. Danışmanın danışanı kabul etmesi yapmacık değil doğal bir görünüm içinde olmalıdır.

6. Duyguların farkına varılması ve yansıtılması. Danışanın duygularının danışman tarafından yansıtılması, danışanı davranışlarını anlamaya yöneltir. Danışman sadece sözle ifade edilen duyguları yansıtmakla yetinmelidir. Yansıtmada fazla ileri gidildiği takdirde danışan endişeye ve paniğe kapılabilir, kendini suçlu hissedebilir.

7. Açıklığa kavuşturma. Danışanın duygularına ilişkin ifadelerini özetleme, bütünleştirme ve onlara açıklık kazandırmadır.

8. Anlamsal yeniden düzenleme (Cognitive reorganization). Danışanın duygularını daha iyi anlaması ve iletebilmesi için onun ifadelerini daha değişik ve zengin kelimelerle anlamsal değişikliğe gitmeden bir başka biçimde organize ve ifade etmektir.

Psikolojik Danışmada danışanın davranışlarını değiştirmede kullanılacak yöntemler konusunda Thorne, güdümlü, dolaysız etkileme yöntemlerinin önemlerini ve yaygınlıklarını yitirmekte oluşuna dikkati çekmekte, ama bunun nedeninin bu yöntemlerin yerinde kullanılmayışları olduğunu ileri sürmektedir (Patterson, 1973). Bazı danışanların kendi güçleri ve çabalarıyla davranışlarını değiştirme, ilerleme sağlayacakları kabul edildiğinden, danışmanın kullanacağı yöntemlerle danışana yön vermesi gerekli görülmektedir. Bu tür yön vermede kullanılması önerilenler şunlardır: Telkin, Önerme ve İkna, Baskı, Şiddet ve

Ceza. Psikolojik Danışma sürecinde zihinsel yetikliklerin, yeteneklerin (aptitudes, abilities) de geliştirilmesine, en üst düzeye çıkarılmasına ilişkin yardımların da sağlanması gerekli görülmektedir (Patterson, 1973). Danışanın yetiklik ve yeteneklerinin yetersiz düzeyde bulunmasının nedenleri arasında durum, algı, bellek ve dildeki arızalar sayılmaktadır. Bu arızaları gidermek için yeniden yetiştirme (retraining) yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir. Thorne yalnızca duygusal engelleri kaldırmanın danışanın sorunlarını mantıksal ve akılcı yollarla çözmesi için yeterli olmadığını kabul etmektedir (Patterson, 1973). Bu bakımdan danışman, örgün eğitime benzer bir yaklaşımla ve uygun yöntemlerle danışana yardım götürmelidir. Bu yöntemler şunlardır: Duyumsal arızaların (organik) sağaltımı. Algıların (okuma, açıklama v.b.) düzeltilmesi. Bellek arızalarının sağaltımı (serbest çağrışımda kullanılabilir). Dil ve düşünce eğitimi (Danışanda görülen arızaların düzeltilmesi).

Seçmeci Yaklaşımdaki Psikolojik Danışma sürecinde, zihinsel süreçlerin, danışanın problem çözme yeteneğinin yeniden örgütlenmesini sağlamak öngörülmektedir. Zihinsel yeniden örgütlenme diye özetlenebilecek bu işlemlerde danışmanın kullanabileceği belli başlı yöntemler olarak aşağıdakiler sayılmaktadır. (Patterson, 1973):

1. Psikolojik bilgilerin verilmesi. Danışman, danışanın problemlerini çözebilmesi için gereksinme duyduğu psikolojik bilgileri ona vermekle görevlidir. Bu bilgiler bir konferans ya da ders havası içinde değil, tamamen danışanın gereksinmesine göre verilmelidir. Verilecek bilgilerin çeşidini sıralamak mümkün değildir.

2. Yorumlama. Psikolojik Danışmanın en önemli amaçlarından biri danışana içgörüş kazandırmaktır. İçgörüş kazanma ve geliştirme genellikle danışmanın yorumlarıyla olmaktadır. Yorumlar danışanı uyumsuzluğunun nedenlerine indirir. Yorumların ne zaman gerekli olduğunu saptamak oldukça güçtür. Genellikle danışanın yapılan yorumları yapıcı bir yönde kullanılacağından emin olduğu zaman danışman yorum yapmalıdır. Yorumun danışanı korkutması söz konusu ise, yorumdan kaçınmak yerinde olur. Ayrıca danışan problemini çözme konusunda hiçbir olanağa sahip değilse yorum yapılmamalıdır. Yorumlar açık olmalı, rahatlatıcı ve yansıtıcı özellikleri taşımalıdır.

3. Tutumların yeniden düzenlenmesi. Kişinin tutumlarını oluşturanlar onun fikirleri, kanıları, inançları ve değer yargılarıdır. Tutumlar yaşantılar yoluyla öğrenilir. Tutumlar öğrenildiğine göre istenmeyen tutumlar unutulabilir, silinebilir ve yenileri öğrenilebilir. Doktrine edilmemiş ve genç danışanların tutumları daha kolay değiştirilebilir. Yaşlıların tutumlarının değiştirmeye kalkışın danışmanların, onların yıllardır inandığı birçok şeyleri dikkatle gözönünde tutmaları gerekir. Belli bir durum karşısında görmek istenilen tutum bizzat gösterilmelidir. Danışana örnek tutumlar sunulmalıdır. İstenilen tutumlar pekiştirilmelidir. Yeni tavırların kazanılması oldukça zaman alıcıdır.

4. Danışanın dünya görüşünü değiştirme. İyi bir uyum için kişinin sahip olduğu yaşam felsefesinin rolü büyüktür. Uyumsuzluğun temelinde sağlığa aykırı

felsefi ve dini inançlar yatar. Çeşitli nedenlerle bir kimsenin dünya görüşü gelişmemiş olabilir. Yetersiz ve günün icaplarına uygun olmayabilir. Psikolojik Danışma boyunca danışman danışanın dünya görüşündeki bu yetersizlikleri ve arızaları, onu kırmayan ve eleştirmeyen bir tavır içinde ortaya çıkarmalı, tutarsızlıklar belirtilmeli ve değişik seçenekler, görüşler sunulmalıdır. Böylece danışman danışanı deneme ve yanılmalardan kurtarabilir.

Thorne'nun yukarda belli hatlarıyla özetlenen Psikolojik Danışma görüşü birçok kuramdan yararlanılarak oluşturulmuş bir yaklaşımı ortaya koymaktadır. Bu görüş ve Psikolojik Danışma uygulamaları bir çok kimse tarafından bir çok yönlerden eliştirilmiştir. Değişik koşullarda değişik kuramsal yaklaşım ve yöntemler kullanılabileceğini ileri süren Thorne hangi koşulda hangi yöntemin kullanılacağını açıkça belirtmemektedir. Patterson'a göre Thorne, tüm yöntemlerin ve tekniklerin Psikolojik Danışmada yeri vardır demesine rağmen bir kişilik bozukluğunu ele alıp ona uygun sağaltım yöntemleri ve teknikleri seçmesi gerekirken, ters bir yol izleyerek belli bir tekniği ele alarak ona uygulama alanı aramıştır (Patterson, 1973). Thorne'nun yazılarının objektif verilerden çok kişisel kanılarına, sağ duyusuna ve klinik yargılarına dayalı olduğu, önerdiklerinin bir kuramsal yapıdan yoksun olduğu dikkati çekmektedir (Patterson, 1973).

BÖLÜM İÇİN KAYNAKÇA

1. ALEXANDER, F.M., **Fundementals of Psychoanalysis,** Norton, New York, 1963.
2. BORDIN, E.S., **Psychological Counseling,** (2nd Ed). Appleton-Centory Crofts, New York, 1968.
3. BRAMMER, L.M., E.L. SHOSTROM, **Therapeutic Psychology,** (2nd Ed.) Prentice-Hall, Englewood Clifts, N.J., 1968.
4. DOLLAR, J., MILLER, N.E.**Personality and Psychotherapy,** McGraw Hill, New York, 1950.
5. ELLIS- A., **Reason and Emotıon in Psychotherapy,** Lyle Stuart, New York, 1962.
6. FORD, D.H., H.B. URBAN, **Systems of Psychotherrapy,** Wiley New York, 1963.
7. GEÇTAN, ENGİN, **Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar,** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No.:69, Ankara, 1978.
8. GEÇTAN, ENGİN., **Psikanaliz ve Sonrası,** Hür Yayın, İstanbul, 1981.
9. KELLY, G.A. **The Psychology of Personel Constructs Vol. 1. A Theory of Personality. Vol II. Clinical Diagnosis and Psychotherapy,** Norton, New York, 1955.
10. KELLY, G.A., "The Autobiography of a Theory", B. Maher (Ed.) **Clinical Psychotherapy and Personality,** Wiley, New York, 1969.
11. LEVIS, D.G., (Ed.) **Learning Approach To Behavioral Change,** Aldine, Chicago, 1970.
12. LEWIS, EDWIN, C., **The Psychology of Counseling,** Holt, Rinchart and Winston, Inc., New York, 1970.
13. MAY R., "The Origins and Significance of The Existential Movement in Psychology" R. May (Ed.) **Existential Psychology,** Random House, New York, 1961.
14. ÖZOĞLU, SÜLEYMAN, ÇETİN, "Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı" **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi** Cilt 8, Sayı 1-4, Ankara, 1976.
15. PATTERSON, C.H., **Theories of Counseling and Psychotherapy,** (2nd Ed.) Harper and Row Publishers, New York, 1973.
16. ROGERS, C.R., **Client-Centered Therapy,** Houghton Mifflin, Boston, 1951.
17. ROGERS, C.R., **On Becoming a Person-** Houghton Mifflin, Boston, 1961.
18. ROTTER, J.B., **Social Learning and Clinical Psychology,** Practice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1954.
19. ROTTER, B.J., J.E. PHARES ve J. CHANGE, **Applications of a Social Learning Theory of Personality,** Holt, Rinehart and Winston Inc., New York 1972.
20. STEFFLRE, B.S., "Function and Present Status of Counseling Theory", B.S. Stefflre (Ed.), **Theories of Counseling,** McGraw Hill, New York, 1965.
21. THORNE, F.C., **Integrative Psychology,** Clinical Psychology Publishing Co., Brandon, Vt. 1967.
22. THORNE, F.C., **Psychological Case Handling. Vol. II. Specialized Methods of Counseling and Psychotherapy,** Clinical Psychology, Publishing Com., Brandon, Vt., 1968.
23. WILLIAMSON, E.G., "Some Issues Underlying Counseling Theory and Practice" In W.E. Dugan (Ed), **Counseling Points of View,** University of Minnesota Press, Minneapolis, 1959.
24. WOLPE, J., **Psychotherapy by Reciprocal Inhibition,** Stanford University Press, Stanford, 1958.

BÖLÜM İLE İLGİLİ OLARAK OKUNMASI YARARLI OLABİLECEK BAZI TÜRKÇE KAYNAKLAR

GEÇTAN, ENGİN., **Çağdaş İnsanda Normaldışı Davranışlar,** A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları: 69, Ankara, 1978.

Bundan önceki bölümler için de önerilmiş bulunan bu kaynak normaldışı davranışlara ilişkin kuramsal açıklamaları ve normaldışı davranışların sağaltımına ilişkin yaklaşımları kapsamaktadır. Normaldışı davranışların psikolojik sağaltımları konusundaki kuramlara ilişkin bilgiler, özellikle Freud ve izleyicilerinin kuramları, bu bölümde ele alınan yaklaşımları anlamaya yararlı olabilecektir.

GEÇTAN, ENGİN., **Psikanaliz ve Sonrası,** Hür Yayın, İstanbul, 1981

Bu yapıtta özellikle Rogers'ın Kuramı, Varoluşçu Yaklaşım ele alınarak görüşler belirtilmekte ve psikoterapi açısından açıklamalar getirilmektedir. Çağdaş psikoterapi kuramlarına psikoanalizin etkisinin açıklandığı bu kaynakta kuramları topluca incelemek ve aralarındaki farklılıkları görmek olanağı vardır.

ÖZOĞLU, SÜLEYMAN ÇETİN, "Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı" **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 8, Sayı 1-4, Ankara, 1976.

Bu makalede, Rogers'ın kuramının temel kavramı olan "benlik" konusuna ilişkin açıklamaların yanı sıra, Rogers'ın kuramındaki "benlik" gelişimi açıklamaları ve bu gelişim paralelinde Danışanın Merkez Olduğu Psikolojik Danışma Kuramında ilişkilerin gelişmesi incelenmektedir.

İSİM BULDURUSU

Alcorn, J.D. 14, 17
Akdağ, F. 181, 186
Anastasi, A. 69, 75, 173, 186
Anderson, L. 5, 6, 15, 35
Arbuckle, S. 224, 241
Alexander, F. 265, 266, 267, 294

Baymur, F. 16, 20, 33, 34, 35, 37, 67, 74, 75, 76, 83, 88, 89, 211, 212, 241
Bennett, E.M. 992, 106, 189, 193, 194, 196, 197, 206, 208
Blocher, D.H. 18, 19, 29, 30, 31, 35, 46,, 56, 73, 75, 79, 80, 82, 88
Bordin, E. 263, 264, 265, 294
Bower, E. 117, 137
Bradshaw, F.F. 32, 35
Brammer, L. 167, 186, 225, 227, 236, 241, 248, 294
Bronowski, J. 13, 15
Byrne, R. 225, 241

Caldwell, E. 35, 56, 164
Cansever, G. 57, 172, 175, 177, 186
Cartwright, D. 191, 208
Chisholm, L.L. 32, 35
Combs, A.N. 7, 28, 35, 268
Cronbach, L. 155, 164, 168, 171, 186
Crow, L. 5, 15

Çağlar, D. 158, 164, 165

Dağ, İ. 187
Davis, J.B. 43
Dinkmeyer, D. 2, 9, 12, 15, 17, 26, 28, 29, 33, 46, 56, 162, 164, 199, 206, 241
Dollar, J. 254, 255, 256, 294
Dugan, W.E. 18, 19, 29, 30, 35, 73, 75, 79, 80, 88
Dustin, E.R. 18, 19, 29, 30, 35, 73, 75, 79, 80, 88

Ellis, A. 253, 254, 294
Ericson, E.H. 80

Ertürk, S. 16
Evrim, S. 176, 177, 186, 187

Field, F. 47, 62, 75
Ford, H. 241, 247
Frankly, A. 285, 286, 287
Freud, S. 262, 263, 265, 266, 267, 269, 285
Fulmer, D. 225, 241

Geçtan, E. 57, 243, 262, 263, 267, 269, 278, 284, 294, 295
Goldman, L. 178, 182, 183, 186, 189, 208
Gustad, J. 220, 241
Gustch, K. 14, 15, 17

Hall, C. 6, 7, 15
Halls, W.D. 49, 56
Havighurst, R. 60, 75, 80, 120
Hilda, T. 60
Hilgard, E. 6, 15
Hill, E.G. 1, 2, 15, 17, 18, 19, 35, 43, 63, 66, 75
Hoyt, K. 46
Hughes, L. 49, 56, 82, 88, 127, 137
Humpreys, A.J. 19, 35, 40, 42, 56, 66, 67, 68, 70, 74, 75, 96, 102, 103, 106

Jones, A. 24, 25, 33, 35, 91, 92, 106

Kantarcıoğlu, S. 57, 138
Kartz, M. 110, 137
Kehas, C.D. 47, 56
Kelly, G. 267, 268, 279, 280, 281, 282, 294
Kepçeoğlu, M. 76, 111, 116, 126, 137, 151, 164
Klineberg, O. 68, 75

Landy, A. 33, 34
Lefever, D.W. 32, 35
Lewis, E. 127, 137, 145, 154, 164, 174, 186, 201, 205, 216, 226, 237, 248, 254, 262, 267

Mahler, C. 202, 203, 204, 208

Mathewson, R.H. 24, 32, 443, 56, 64, 78, 88, 93, 106, 119, 126, 135, 137, 144, 154, 155, 163, 164, 189, 208, 219, 229, 241
May, R. 282, 283, 284, 294
Mc Daniel, H.B. 40, 56, 62, 75, 84, 92, 106, 123, 137, 145, 154, 164, 219
Miller, N. 33, 39, 56, 254, 255
Mooney, H. 102
Mortensen, D.G. 33, 56, 75, 83, 88, 91, 106, 125, 137, 190, 208

North, R.D. 35, 40, 42, 56, 66, 70, 96, 103

Ohlsen, M. 33, 35, 197, 201, 203, 208

Özoğlu, S.Ç. 4, 16, 50, 56, 106, 109, 110, 111, 137, 138, 167, 168, 178, 179, 186, 226, 234, 241, 243, 273, 294
Özsoy, Y. 153, 164, 165
Öztürk, O. 156, 164, 229, 230, 241, 243

Palmer, H. 33, 34
Parson, F. 43, 44
Paterson, G.D. 45
Patterson, C.H. 204, 208, 216, 234, 241, 246, 248, 257, 259, 267, 275, 277, 287, 294
Pavlov, 259
Perrone, P.A. 80, 88
Peterson, C. 49, 56
Peters, H. 193, 194, 208
Philip, H. 11, 15

Ramazan, O. 187
Remmers, S. 102
Reuchlin, M. 48, 56
Rogers, C. 192, 208, 220, 231, 242, 267, 275, 277, 278, 279, 294
Roth R. 28, 35
Rotter, B. 255, 260, 261, 262, 294

Savaşır, I. 167, 168, 177, 181, 186
Sachs, B. 73, 75
Schmush, R. 118, 137
Schmuller, A.M. 33, 79, 85, 91, 106
Shertzer, B. 41, 46, 56, 63, 75, 91, 106, 125, 137, 148, 164, 189, 197, 208, 216, 226
Shoben, E. 47, 56
Shostrom, E. 186
Sinnot, E. 12, 15
Smith, E. 32, 36
Snygg, D. 7, 15, 268
Stefflre, B. 25, 35, 91, 106, 215, 220
Stoops, E. 32, 36
Stone, S.C. 41, 56, 63, 75, 91, 106, 137, 164, 189, 208
Stewart, N.R. 25, 35, 91, 92, 106, 219, 226, 242
Strang, E. 45
Sundberg, N. 159, 160, 164, 167, 186
Super, D. 28, 35, 96, 106

Tan, H. 20, 33, 36, 57, 63, 74, 88, 91, 93, 106, 130, 137, 145, 151, 152, 153, 160, 164, 165, 175, 186, 208, 209
Tekin, H. 186, 187
Thorne, T. 45, 288, 293, 294
Tiedeman, D.V. 29, 36, 47, 56, 62, 75
Traxler, A.E. 35, 40, 66, 70, 96, 103, 106
Turgut, F. 186, 187
Turrel, A.M. 32, 35
Tükel, S. 120, 137
Tyler, L. 155, 164, 186

Urban, H.B. 241, 247
Uysal, Ş. 89

Ülkü, S. 16, 43, 46, 48, 49, 50, 56, 58, 107, 115, 116, 126, 137, 138, 189, 190, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 208, 209

Varış, P. 16

Yalom, I.D. 209
Yıldırım, C. 186

Warters, J. 189, 198, 199, 203, 204, 208
Wienberg, C. 4, 118
Weitcel, H.L. 32, 35
Williamson, E.G. 45, 249, 250, 251, 294
Wolberg, 215, 242
Wolpe, J. 255, 259, 260, 294
Wrenn, C. 28, 36, 127, 219, 242

ISBN : 975 - 482 - 403 - 7