

REHBERLİKTE GRUP YAKLAŞIMI

Dr. Sirâl ÜLKÜ

Çok karmaşık ve dinamik bir yapıya sahibolan modern demokratik toplumların insanı, bilinçli veya bilinçsiz, devamlı olarak çeşitli konularda karar verme ve seçim yapma zorunluluğu içindedir. Akılcı bir yolla problem çözme gizilgücü insanı canlılar âleminin en üstün yaratığı olarak nitelemekte ve farklılaştırmaktadır. İnsandaki bu doğal problem çözme yeteneği kendi yaşam sorunları içinde etkin bir güç olmaya dönüştükçe ve etkisini arttırdıkça, kişi bir bakıma “kaderine” sahip çıkmaya başlar. Kişinin seçme özgürlüğünü kullanarak “kaderine” sahip çıkması kendi benliğini, içinde bulunduğu ve gelecekte ortaya çıkabilecek durumları anlayabilmesi ve bu durumlarla kendisi arasındaki ilişkileri görebilmesine bağlıdır. Böyle bir anlayışın gelişmesi de kişinin yaşantıları yoluyla öğrendikleriyle ilişkilidir. Kişinin özgürlüğünü temel ilke olarak benimseyen çağdaş demokratik toplumlarda eğitim sistemi, giderek kişinin tüm yaşantılarını kapsamına almakta ve daha çok bireye dönük olduğu izlenimini vermektedir.

Bugün okullarda modern eğitimi tamamlayan hizmetler olarak öğretim ve yönetim hizmetleriyle bütünleşen rehberlik hizmetleri, ister bireysel ister grup düzeyinde olsun, bireyin kendini tanımasında, anlamasında ve kendi hayatına yön verebilmesinde onun beceri kazanmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Bennett, 1963). Rehberlik çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bunların en önemlileri arasında Mathewson’ın tanımı dikkati çekmektedir. Mathewson rehberliği, “...öğrencinin kendi özellik ve yeteneklerini daha iyi anlaması ve, sosyal normlarla uyumluluk içinde, benliğini sosyal gerek ve zorunluluklarla bağdaştırabilmesi amacı ile öğrenciye eğitici ve yorumlayıcı süreçler içinde yapılan sistematik ve profesyonel bir yardım”, olarak tanımlamaktadır (Mathewson, 1962, s. 141). Bunun yanında Shertzer ve Stone ise, rehberliğin, bireyin kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı anlamasına yardım süreci olduğunu vurgulamaktadırlar (Shertzer ve Stone, 1971). Super ise, kendi rehberlik anlayışı çerçevesinde, kişisel

problemlerle ilgili danışmanlık ve meslekî danışmanlık arasında bir köprü kurarak günümüzde bu iki yaklaşımı birleştirmektedir. Böylece Super'a göre rehberlikte amaç kişiye şu üç yönde yardım etmektir: (1) kişinin bütünleşmiş ve kendine uygun bir benlik kavramını kabul etmesi ve geliştirmesinde yardım etmek (2) kişinin benlik kavramını çevresindeki dünya ile bağdaştırabilmesinde yardımcı olmak (3) kişinin benlik-çevre algılamaları çerçevesinde amaçlar saptayıp plânları yapabilmesinde ona yardım etmek (McDaniel, 1956, s. 7).

Eğitim çerçevesi içinde rehberlik, kişinin psikolojik olarak büyümesine ve sosyal olgunluk kazanmasına çeşitli düzey ve ortamlarda, çeşitli yöntemlerle sistematik olarak yardım etmeğe çalışmaktadır. Rehberliğin temel yaklaşımlarından biri de grup yaklaşımıdır. Peters ve Farwell grup rehberliğini, "... öğrencinin devam etmekte olan gelişimine; kendini tanımasına; gerçekçi ve yerinde seçim ve plânları yaparak kendini yönlendirmesine ilişkin grup faaliyet ve süreçleri," olarak tanımlamaktadırlar (Peters ve Farwell, 1959, s. 213).

Rehberlik çalışmalarının geçirdiği (a) düzeltici (b) koruyucu (c) geliştirici aşamaları grup yaklaşımının tarihçesinde de görmek mümkündür (Bennett, 1963). Bugün rehberlikte grup yaklaşımı da artık yalnızca "uyumsuzluk" problemlerine dönük veya bu tür problemleri önlemeyi amaçlar nitelikte değildir. Rehberliğin günümüzde ulaştığı olduğu geliştirici aşamada grup yaklaşımı da hız kazanmıştır. Grup yaklaşımı kişinin öğrenerek olgunlaşmasına ders-içi, ders-dışı programlarla ve sınıf öğretmenliği, grupta rehberlik ve danışma gibi yöntemlerle katkıda bulunmaktadır. Geliştirici aşamadaki anlayışa göre rehberlik, bireyin uyum sağlamasına yardım süreci olmaktan çok onun kendi içinde ve ayrıca çevresi ile bütünleşmesine ve olgunlaşarak kendini gerçekleştirmesine yardım süreci olarak kabul edilmektedir (Bennett, 1963; Mathewson, 1956; Peters ve Farwell, 1959). Daha önceki yıllarda vurgulanan "uyum sağlama" amacı bugün tartışma konusu olmaktadır, çünkü "uyum" bir bakıma bireyin çevresine uyarlanması, uydurulması anlamını taşımaktadır. Rehberliği temelde bir öğrenme süreci olarak kabul eden geliştirici aşamadaki rehberlik anlayışı çerçevesinde, grup yaklaşımı da artık, "kritik" noktalarda ve zamanlarda kişilere grup halinde ulaşılarak onların uyum sağlamalarına yardım amacının ötesine geçmiştir.

Grup yaklaşımında temel bir süreç olarak kabul edilen öğrenmeyi, bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranışlarında meydana gelen değişme olarak tanımlarsak, benliğini çevresi ile bütünleşmesi ve

olgunlaşması için bireyin çok çeşitli öğrenme yaşantılarına ihtiyacı olacağı açıkça görülmektedir. Bennett, kendi hayatına yön vermede bireyin ihtiyaç duyacağı öğrenme yaşantılarını şu noktalar etrafında toplamaktadır (Bennett, 1963, s. 10-14):

1. Problemlerinin ne olduğunu anlama ve karşılamayı öğrenme
2. Problemlerini analiz etmeyi öğrenme
3. Problemlerini incelemede ve çözümlenmede çok çeşitli bilgi kaynaklarını kullanmayı öğrenme
4. İçsel dürtülerini anlamayı ve yönlendirmeyi öğrenme
5. Başkalarını anlamayı ve onlarla geçinebilmeyi öğrenme
6. Uzun-vâdeli plânlar yapabilmeyi öğrenme
7. Yakın amaçlar ile uzak amaçlar arasında akla uygun bir denge kurabilmeyi öğrenme
8. Geçireceği tecrübeleri seçmede ölçütler geliştirebilmeyi öğrenme
9. Bilgi ve plânlardan eyleme geçmeyi öğrenme
10. İlerlemeleri değerlendirmeyi ve ihtiyaca göre yeni plânlar geliştirebilmeyi öğrenme.

Yukarıda sözü edilen öğrenmelerin hepsinin öğretim yaşantıları veya sınırlı sayıdaki kişisel danışma görüşmelerine dayalı yaşantılarla gerçekleşmesi olanağı yoktur. Ayrıca şu hususun belirtilmesi de grup rehberliği açısından önemlidir. Öğrenme yoluyla gelişme, olgunlaşma ve benliğini kişisel ve toplumsal gerçeklerle bütünleştirme yaşam boyu devam eden bir süreç olduğuna göre geliştirici hizmetlerde sürekliliğe özellikle ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde örneğin "sınıf" gibi bazı sürekli grupların bulunuşu gelişimsel rehberliğe olanak hazırlamaktadır.

Bu çalışma için gözden geçirilen kaynakların ışığında grup rehberliğinin gelişmesinde rol oynayan önemli nedenler şöyle özetlenebilir:

1. Okullaşma oranının hızla artması yüzünden bireysel düzeyde rehberlik olanakları kısıtlanmaktadır.
2. Rehberliğin amacı "uyum sağlama" sınırlarını aşınca "uyumsuz" görünen belli bir öğrenci yüzdesini de aşarak, rehberlik, bütün öğrencilere dönük bir yaklaşım niteliği kazanmaktadır.
3. Rehberlikte çok sayıda öğrencinin yararlanabileceği ekonomik yöntem ve uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

4. Rehberlik “problemlere dönük” bir yaklaşımdan ayrılarak “ihtiyaçlara” ve “yaşantılara” dönük geliştirici bir nitelik kazanmaktadır.
5. Rehberlikte bireyin kendini tanıması, benlik-çevre algılarını bütünleştirmesi ve kendini sosyal olgunluğa doğru yönlendirebilmesi için çok çeşitli öğrenme yaşantılarına ve bu arada mutlaka grup yaşantılarına ihtiyaç duyacağı inancı güçlenmektedir.
6. Devamlılık niteliği gösteren insan gelişimine yardımcı hizmetlerin de daha sürekli olma gereğine duyulan inanç, okullarda “sınıf” gibi devamlılık gösteren ortamlarda rehberlik yapılmasının faydalarına dikkat çekmektedir.
7. Birçok problemler sosyal ilişkiler ve yaşantılar içinde ortaya çıktığına göre bu problemlerin çözümlenmesinin de yine sosyal durumlarda karşılıklı ilişkiler içinde mümkün olabileceği görüşü grup yaklaşımına mantıksal bir gerekçe hazırlamaktadır.
8. Özellikle Psikiyatri ve Sosyal Psikoloji gibi diğer bilim dallarında grup yöntem ve teknikleri ile grup dinamiği üzerinde yapılan çalışmalar rehberlik alanında da yeni uygulamalara zemin hazırlamaktadır.

Mortensen ve Schmuller'in belirttikleri gibi grup yaklaşımı daha henüz amaçları, uygulama teknikleri ve elde edilen sonuçlarının değerlendirilmesi açılarından sağlam bir bilimsel temel kazanmamıştır (Mortensen ve Schmuller, 1959). Fakat buna rağmen grup yaklaşımına uygulamada geniş bir yer verilmiştir. Böylece elde edilen verilerden bilimsel bir temel hazırlamada yararlanılacağı açıktır. Rehberlikte grup yaklaşımının amacı hiç bir zaman grubun problemlerini çözmek değildir; amaç yine bireyin gelişimine hizmet etmektir. Grup yaklaşımının bireysel düzeydeki hizmetlerin yerini alamıyacağı kabul edilmekle beraber grup yöntemlerinin kişisel öğrenme ve gelişmeler için önemli yaşantılara olanak sağladığı, hattâ zaman zaman bireysel yaklaşımdan daha yararlı olduğu inancı da yaygınlaşmaktadır.

REHBERLİKTE GRUP YAKLAŞIMININ GENEL NİTELİKLERİ

Rehberlikte grup yaklaşımının yerini belirlemeye çalışırken rehberlikte grupların tanımını yapmak, grup yaklaşımının amaçlarını, yararlarını ve sınırlılıklarını tartışmak yararlı olabilir.

I. Rehberlikte Grubun Tanımı:

Shertzer ve Stone ile Mortensen ve Schmuller rehberlikte grubun tanımı konusunda Gibb'in görüşlerine yer vermektedirler. (Shertzer ve Stone, 1970; Mortensen ve Schmuller, 1959). Bu görüş çerçevesinde grup, aralarında psikolojik ilişkiler bulunan kişilerden oluşur; grup öyle bir etkileşimle nitelenmiştir ki gruptaki her birey üyeliği dolayısıyla değişme gösterir. Gibb'in tanımına göre grup, "... iki veya daha fazla bireyin bir amaç doğrultusunda etkileşmeleri dolayısıyla her bireyin, diğerlerinin mevcudiyetinden kişisel bazı ihtiyaçlarını karşılamada yararlandığını, "ifade eden bir terimdir (Mortensen ve Schmuller, 1959, s. 297). Loeser'e göre de grup şu niteliklere sahiptir: (1) üyeler arasında dinamik bir etkileşim (2) ortak bir amaç (3) grubun büyüklüğü ile fonksiyonu arasında bir ilişki (4) istek ve rıza ile katılma (5) kendini yönlendirme kapasitesi (Shertzer ve Stone, 1971, s. 212).

Mortensen ve Schmuller, bu konuda söz sahibi kimselerin, grubun büyüklüğü hakkında kesin sayı veremediklerini belirtmektedir. Aynı yazarlar, Mahler ve Caldwell'e atfen bir sınıfın 30 kişi; büyük bir grubun 10-20 kişi; küçük bir grubun 2-10 kişi; bir grup terapisinin de 2-8 kişilik olabileceğini ifade etmektedirler. Glanz'a atfen de bu yazarlar rehberlikte küçük bir grubun 5-18 kişiden ve büyük bir grubun da 18 den fazla kişiden meydana gelebileceğini belirtmektedirler (Mortensen ve Schmuller, 1959). Dinkmeyer ve Caldwell, grupta psikolojik danışma uygulamalarında 5-6 kişilik grupların daha iyi işlediğini belirtmektedirler (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970). Görülüyor ki rehberlik gruplarını meydana getiren kişi sayısı otoritelere göre azda olsa bir farklılık ortaya koymaktadır. Aslında grup dinamiği ve grup içindeki iletişim, belli sınırlar içinde gruptaki kişi sayısından çok daha önemlidir. Gruptaki kişiler birbirlerinin yaşantı alanı içine giremedikçe rehberlikte umulan amaçlara erişme olasılığı azalacaktır. Gruptaki kişilerin herbirinin belli bir gelişme sağlamasına temel olacak psikolojik etkileşimin yoğunluğu ve niteliği ise, kuşkusuz grubun büyüklüğünün yanı sıra, başta iletişim olmak üzere, yapı ve işleyişliyle ilgili başka etmenlere de bağlıdır.

II. Grup Yaklaşımının Amaçları:

Öğrencilerin kendilerini tanımlarına, kendilerini yönlendirmelerine ve benliklerini çevreleriyle bütünleştirmelerine yardımcı olan bütün grup faaliyetleri, grup rehberliği kavramı içinde yer alır. Birçok eğitim faaliyetleri hizmet ettikleri amaçlar itibarıyla gruplarda reh-

berlik niteliğini kazanmaktadırlar. Bennett rehberlikte grup yaklaşımı çerçevesinde aşağıda belirtilen amaçların çeşitli yöntemler için ortak amaçlar olduğunu önermektedir (Bennett, 1963, s. 8-9):

“1. Yaşamlarının eğitsel, meslekî ve kişisel - sosyal yönlerine ilişkin olarak, öğrencilere kendilerini yönlendirmede gerekli öğrenme olanaklarını şu yardımlarla sağlama:

- a. Okuldaki yeni durumlara öğrencileri alıştırmaya ve okulun olanaklarından en iyi şekilde faydalanmaları için onlara yardım
- b. Kişisel ilişkilerden doğan problemlerin grupça incelenmesi ve, hem grup hem kişi olarak, davranışların sosyal bakımdan daha olumlu yönde değişmesine katkıda bulunacak grup yaşantılarının seçilmesi için yardım
- c. Büyümeyle ilgili problemlerin grupça incelenmesi ve ruh sağlığına uygun bir yaşama tarzı benimsenmesi için yardım
- d. Tutumlar, ilgiler, yetenekler, kişilik ve karakter eğilimleri ve özellikleri ile kişisel - sosyal uyum tarzlarının grupça incelenmesi ve bu niteliklerde her öğrencinin kendini değerlendirenken sağlam yöntemler kullanması için yardım
- e. Verimli öğrenme yöntemlerinin grupça incelenmesi ve uygulanması için yardım
- f. Meslekler, mesleğe uyum ve meslekte ilerleme sorunlarının grupça incelenmesi için yardım
- g. Öğrencinin uzun vadeli eğitsel ve meslekî projelerini geleceğe nasıl yansıtabileceğini grubun katkısıyla öğrenmesi için yardım
- h. Öğrencinin bir hayat felsefesi ve hayatın çeşitli alanlarındaki deneylerini seçerken başvuracağı değer ölçülerini geliştirmesi için yardım

2. Grup yöntemlerinin sağaltıcı (tedavi edici) etkisine şu yollarla olanak sağlama:

- a. Ortak problemlerin incelenmesi yoluyla bir görüş kazanılmasına yardım
- b. Kısıtlayıcı olmayan (permissive) bir atmosfer içinde duygusal gerginliklerin boşalması, öğrencinin ihtiyaç ve isteklerini daha iyi anlaması ve enerjisini yaratıcı bir biçimde yönlendirebilmesi için yardım

3. Rehberliğin bazı amaçlarını kişisel yaklaşıma kıyasla daha ekonomik bir yolla-hattâ bazılarını da daha etkili bir biçimde - gerçekleştirmeye

4. Öğrencilerin ortak problemlerinin incelenmesini sağlama; ayrıca kişinin kendine özgü problemlerinin tartışılabilmesi için de bazı duygusal engelleri azaltarak veya kaldırarak bireysel rehberliği kolaylaştırma”

Görüldüğü gibi grup yaklaşımı amaçları itibariyle, (1) öğrenme olanakları sağlayıcı (2) sağaltıcı (3) ekonomik (4) bireysel düzeydeki rehberlik hizmetlerini kolaylaştırıcı niteliktedir. Zihinsel bir düzeyde kalan grup rehberlik faaliyetleri yeterli olmayacaktır; bu faaliyetlerin duygusal düzeyde de kişilere katkıda bulunması, duyguların doğasına ve derinliğine ışık tutması beklenmelidir.

III. Grup Yaklaşımının Sağladığı Yararlar :

Shertzer ve Stone tarafından da belirtildiği gibi gruplara katılma öğrencinin bazı temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılamasına hizmet edebilir. Özellikle ergenlik döneminde büyük önem kazanan, bir gruba ait olma; bir grupla özdeşme; arkadaşları tarafından kabul edilme; düşünce, görüş ve duygularını paylaşma; bağımsız olma; güvenlik sağlama gibi ihtiyaçlar grup içindeki etkileşmeler yoluyla karşılanabilir. Gruplarda kişi zaman zaman liderlik rolünü alabileceği gibi bazen de fazla suçluluk duygusuna kapılmadan gruba karşı gelebilir, hatta isyan edebilir. Birey grupta kendini ifade ve duygusal “boşalma” olanağını bulur; statü kazanır ve güvenlik sağlar. Grup yaşantıları kişilerin kendilerini tanımalarına ve kabul etmelerine yardımcı olabilir ve başkaları ile ilişki ve özdeşme kurmada onlara kolaylık sağlayabilir. Ergenler ve gençler yaşlılarından farklı olmayı istemezler. Shertzer ve Stone tarafından da belirtildiği gib “farklı” olmayı istemeyen bu gençlerden bazılarının grup içindeyken, kişisel rehberlik ve danışma durumlarına kıyasla, daha kolay tepki verdikleri danışmanlar tarafından gözlenmektedir (Shertzer ve Stone, 1971).

Ohlsen'e göre kişi grupta şunları öğrenir: (1) arkadaşlarının da problemleri vardır (2) düzeltmesini istedikleri kusurlarına rağmen arkadaşları kendisini kabul etmektedir (3) hiç olmazsa tek bir yetişkin, grup danışmanı, kendisini anlamakta ve kabul etmektedir (4) kendisi de başkalarını anlama, kabul etme ve onlara yardım etme yeteneğine sahiptir (5) başkalarına güvenebilir (6) kendisi ve başkaları hakkındaki

fikirlerini söylediği, inançlarını belirttiği zaman kendisini daha iyi anlamakta ve kabul edebilmektedir ” (Ohlsen, 1964, s. 148).

Grup yaklaşımında birey başkalarının kendisini nasıl gördüğünü anlama olanağını bulabilir; önerilerinin başkalarıncı nasıl karşılandığını görür ve sosyal becerilerde sınamalar yaparak kendisini geliştirmesini sağlayacak “feedback” ler (geriye bildirim) alabilir. Grup yaklaşımı etkili bir şekilde uygulandığı taktirde, uzmandan, zamandan tasarruf sağladığı ve daha çok öğrenciye hitabedebildiği-kısaca ekonomik olduğu-için de önemli yararlar sağlamaktadır. Grup rehberliği, ayrıca, bireysel rehberliğe zemin hazırlamakla da yararlı olmaktadır. Özet olarak ifade etmek gerekirse grup rehberliği, iyi uygulandığı takdirde büyük bir koruyucu ve geliştirici psikolojik hizmet kapasitesine sahiptir.

IV. Grup Yaklaşımının Sınırlılıkları ve Bu Yaklaşım İlişkin Bazı Yanılgılar

Önce grup yaklaşımının sınırlılıklarını ele alacak olursak, bu sınırlılıkları, ortaya konan görüş ve uygulamaların ışığında şöylece özetlemek mümkündür:

- a) Bazı öğrenciler gruba katılmakta güçlük çekebilirler. Önce kişisel danışmaya ihtiyaçları olabilir.
- b) Grup, birey üzerinde bir zorlama ve baskı yapabilir. Açılmak istemediği halde kişi açılmaya zorlanabilir.
- c) Birey grupta açılmadığı zaman suçluluk duygusuna; diğer yandan da, grubun fikirlerini paylaşmadığı zaman “farklılık” duygusuna kapılabilir.
- d) Grup yaklaşımı yeterince bireyselleşmiş değildir.
- e) Bireyin daha önemli ihtiyaçları, grubun ortak ihtiyaçlarına kıyasla ikinci plânda kalabilmektedir.
- f) Grup bireyin bağımsız düşünme ve karar verme olanaklarını bazı noktalarda sınırlandırabilir.

Okullardaki rehberlik uygulamalarında grup rehberliğine ilişkin bazı yanılgılar da ortaya çıkmaktadır. Bennett tarafından sıralanan bu yanılgılardan bazılarını yurdumuzdaki uygulamalarda da gözlemek mümkündür. Gözlenen bu yanılgılardan önemli olanları aşağıya almıştır (Bennett, 1963, s. 20-22):

- a) Grupla çalışma tekniklerinin etkili bir biçimde kullanıldığı ve özellikle demokratik bir liderlikle yönetilen gruplardaki yaklaşım, rehberlik yaklaşımıdır. Oysa, rehberlikte önemli olan, uygulanan teknik ve grubun ortaya koyduğu ürün değil, gruptaki bireylerin tek tek yaşantılarıyla bağlantılı benlik-çevre tasarımlarıdır.
- b) Grup yaklaşımının ana gayesi bilgi vermektir. Oysa, rehberlikte bilgi, ancak bir problem çözme süreci içinde bireyin benlik-çevre ilişkilerini anlama amacıyla ihtiyaç duyduğu oranda önem kazanır. Yoksa mesleklerle, üst okullarla, büyüme sorunlarıyla ilgili olsa bile öznelleşmeyen nesnel veya yalnızca zihinsel düzeyde kalan bilgiler rehberlik amaçlarına hizmet etmeyecektir.
- c) Grup rehberliği bireysel rehberliğin yerini alabilir. Halbuki rehberliğin odak noktasında birey ve bireyin ihtiyaçları bulunur. Grup rehberliği bireyin ihtiyaçlarına cevap verdiği oranda rehberlik amaçlarını gerçekleştirmiş olur. Grup rehberliği, bireysel rehberliği zaman zaman destekler, kolaylaştırır ve tamamlar fakat yerini alamaz.
- d) Her öğretmen gruplara rehberlik yapabilir ve grup rehberliği yöntemlerini uygulayabilir. Okullarımızda öğretmenlere sınıf öğretmenliği veya grup öğretmenliği görevleri, yönetmeliklere göre, bu anlayış içinde verilmektedir. Oysa rehberlik amaçlarına hizmet eden plânlı grup faaliyetlerini yürütebilmek için mutlaka bir konuda özel olarak yetişmiş olmak gerekmektedir.

V. Rehberlikte Bireysel ve Grup Yaklaşımlarının Karşılaştırılması:

Rehberlikte bireysel ve grup yaklaşımları birbirlerini destekler, kolaylaştırır ve tamamlarlar; biri diğerinin yerini alamaz. Ancak zaman zaman öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına, ayrıca eldeki uzman, zaman ve malzeme olanaklarına göre bu yaklaşımlardan biri, diğerine kıyasla daha yararlı olabilir. Yurdumuzda ekonomik olduğu ve daha az ihtisaslaşma gerektirdiği öne sürülerek, rehberlik uygulamalarında, çoğunlukla grup yöntemleri yer almış ve tavsiye edilmiştir. Halen okullarımızda, rehberlik anlayışına en yakın görünen yerleşik uygulama, sınıf veya grup öğretmenliği uygulamalarıdır.

Grup rehberliği daha çok zihinsel bir düzeyde kişiliğin bilinçli seziş, kavrayış ve kontrole yatkın yönlerine dönüktür. Oysa bireysel

yaklaşımında, öğrencilerin daha derindeki tutum, değer, duygu, inanç gibi içselleştirilmiş yönlerine de inebilme olanağı fazladır. O halde, bireysel düzeyde hizmet sunulamayan bir eğitim sisteminde, bireyin bir bütün olarak gelişmesini ve olgunlaşmasını amaçlayan rehberliğin gerçekleştirildiğini söylemek mümkün olamamaktadır.

REHBERLİKTE GRUP YAKLAŞIMININ YÖNTEMLERİ

Rehberlikte grup yaklaşımının yöntemlerini, sınıfta grup rehberliği yöntemi; ders dışı faaliyetler yoluyla grup rehberliği; grupta psikolojik danışma ve grup terapisi yöntemleri olarak bir devamlılık çizgisi üzerinde ve giderik bireyselleşme doğrultusunda belirlemek mümkün görünmektedir.

I. Sınıfta Grup Rehberliği Yöntemi:

A. Ayrı Ders Programları içinde Rehberlik

Öğrencinin kendisini tanımaya ve çevresiyle bütünleşmesine, kendi hayatı ile ilgili bazı karar ve plânlara yönelmesine, hayat felsefesini oluşturacak bir takım değerleri içselleştirmesine katkıda bulunan her ders faaliyeti, bir anlamda, "grup rehberliği" olarak nitelendirilebilir. Bir çok okullardaki ders programları, sınırlı ölçülerde de olsa, grup rehberliği için bazı olanaklara sahiptir. Öğrencilerin gelişim sorunlarına ve kişisel ihtiyaçlarına karşı duyarlı, değişik durumlara kolay uyum yapabilen, yaratıcı ve kişilikleri itibarıyla insanlarla kolay ve rahat ilişki kurabilen öğretmenler, ders konularını işlerken, bu olanaklardan yararlanabilirler. Özellikle mesleklere ve genel olarak hayatta kişisel-sosyal uyum sağlamaya ilişkin ders üniteleri, grup rehberliği için önemli fırsatlar sağlayabilir. Buna rağmen öğretim faaliyetleri ile rehberlik hizmetlerini bireye yaklaşım ve bireyle etkileşim süreçleri olarak tam anlamıyla özdeşirmek olanağı da yoktur. Rehberlik hizmetleri bir yandan öğretimle diğer yandan yönetim hizmetleriyle bütünleşen fakat kendine özgü amaç ve niteliklere sahip hizmetlerdir.

Sınıf-İçi etkileşimin incelenmesi ve çözümlenmesi giderek artan bir ilgiyle, çeşitli bilimsel çalışmalara konu olmuştur. Örneğin; Goldman, ders programları çerçevesinde sınıf-İçi etkileşimi grup rehberliği, grupta psikolojik danışma ve grup tedavisi ile bir devamlılık boyutu üzerinde karşılaştırmakta ve grup yaklaşımları arasında konu ile grup süreci açılarından önemli farklılaşmalar olduğuna işaret etmektedir (Goldman, 1962, s. 518-522). Goldman'a göre dersler daha çok gelenek-

sel akademik konulara dayandırılmakta ve sınıftaki grup süreci de öğretmenin merkez olduğu geleneksel yönteme bağlı kalmaktadır. Oysa grup rehberliğinden grup terapisine doğru kişisel konular ve grubu merkez alan yöntem giderek daha egemen olmaktadır. Şu halde ders içinde olanak buldukça konuların öğrencileri için (“Ben de bu okuma parçasındaki kişi gibi çabuk ümitsizliğe kapılıyorum; hemen yılmamalıyım! - “Şimdi ailemizin geleneklere niçin bu kadar bağlı olduğunu anlayabiliyorum!” - “Ben de bir yüksek fırında çalışmak isterdim; acaba kimya mühendisi olabilir miyim?” gibi) kişisel, öznel hâle gelmesini ve sınıf-içi etkileşimin grup yönlü olmasını sağlayan bir öğretmen rehberliğe yönelmiş olacaktır.

Öğretmenin dersinde öğretim teknikleri olarak daha çok taktırir, soru-cevap, yazılı alıştırmalar ve sözlü müzakerelere yer vermesi öğretmen yönlü, bir başka deyişle öğretmeni merkez alan, bir sınıf - içi etkileşim görünümünü ortaya koyar. Oysa modern eğitim anlayışının geniş ölçüde öngördüğü problem çözme, proje yöntemi, grup tartışması ve inceleme gezileri gibi yöntemler, kurulan sınıf-içi iletişime de bağlı olarak, daha çok grup yönlü bir yaklaşımı yansıtmakta ve rehberlik için daha geniş olanaklara yer vermektedir. Öğretim süreci öğretmen yönlü bir nitelik gösterdikçe öğrencilerin bilgi ve beceri kazanmaları önemle vurgulanmaktadır. Sınıf-içi etkileşimde öğrenci grubunun daha etkin hâle gelmesi ise öğrencilerin tutum ve kanılarının ön plâna çıkmasına olanak sağlamakta, onların duygu ve ihtiyaçlarına önem kazandırmaktadır ki, böyle bir ortam artık rehberlik ortamıdır.

Varış'ın da belirttiği gibi yurdumuzda uygulanmakta olan ders programları daha ziyade akademik disiplinlerin sistematiğine uygun bir konu listesi görünümündedir (Varış, 1971). Bu duruma en açık ve yakın örneklerden biri de 1976-1977 ders yılında Lise II. sınıflarda uygulanması öngörülen Psikoloji dersi programıdır. Grup rehberliği açısından büyük bir potansiyele sahibolan bu dersin amaçlarından biri “Kazandırılacak bakış tarzı sonucunda kişinin kendisinin veya başkalarının problemlerini daha iyi ele alabilmek kabiliyetini geliştirmek,” olduğu halde ders programında uygulamaya, hayata ve sınıftaki öğrencilerin kişisel sorun ve gelişmelerine dönük çalışma ve etkinlikler yer almamaktadır (M. E. B. Tebliğler Dergisi, 27 Eylül 1976, s. 332-333).

Özetlersek her ders, öğretmenden tamamlanması beklenen programın, sınıfın büyüklüğünün ve öğretmenin kendi kişilik özellikleri ile uyguladığı yöntemlerin belirlediği sınırlar içinde grup rehberliği olanaklarına sahiptir. Kuşkusuz bu olanakları değerlendirebilme önem-

li ölçüde öğretmenin yetiştirme tarzına ve rehberlik anlayışına da bağlı kalmaktadır.

B. Problemlere göre Düzenlenen “Core” Program içinde Rehberlik

“Core” program temelde rehberlik ilkelerine dayalı bir programdır. Bireysel ve grup rehberliği bu tür programların ayrılmaz bir parçasıdır. Mortensen ve Schmuller “core” programın en önemli niteliklerini şöyle belirlemektedirler (Mortensen ve Schmuller, 1959, s. 251): Core program, (1) belli becerileri ve belirli bilgileri öğretmeyi amaçlayan ders konularından çok birtakım genel ilkelere göre düzenlenmiş konuları içerir (2 birçok konuların birbirleriyle kaynaştırılmasına ve işbirliğine dayalı bir plânlama ve öğretimi gerektirir (3) yalnız konular arasındaki ilişkilere değil, bu konulara bağlanan değerlere de büyük önem verir. Core programlar, temelde sosyal değerlere önem veren programlar olarak, rehberlikteki yeni bazı görüşlerle de paralelliklere sahip olma niteliği taşımaktadırlar. Bu paralelliğin en açık örneğini Shertzer ve Stone’un günümüzdeki rehberlik modelleri arasında saydıkları ve 1962’de Edward J. Shoben, Jr. tarafından öne sürülen bir görüşte bulabilmekteyiz (Shertzer ve Stone, 1970). Bu görüşe göre rehberliğin görevi, öğrencileri yeni değerler aramaya yönlterek ve “irdelenmiş bir hayat” yaşamaları için onları teşvik ederek toplumun yeniden yapılmasına katkıda bulunmaktır. Görülüyor ki sosyal değerlere dönük olma açısından “core” programlar ve rehberlik temelde birleşmektedirler.

Variş’a göre “core” programlar, “ayrı ders konularının öğretimi ile okulların toplumsal gelişmede fonksiyonel olmayışlarına karşı bir tepki olarak gelişmiştir” (Variş, 1971, s. 107). Bu programlar kendi gelişmeleri içinde incelendiği zaman önce derslerin birleştirilmesi şeklinde başlamış oldukları görülmektedir. Yurdumuzda da bunun en yakın örneği, ortaokullarda okutulan bazı konuların “Sosyal Bilgiler” ve “Fen Bilgisi” dersleri içinde birleştirilmiş olmasıdır. Dolayısıyla bu dersler öğretmene grup rehberliği için yeni olanaklar kazandırmaktadır. Problemlere göre düzenlenen “core” programların başarılı olması için gözönünde bulundurulması gereken koşullar arasında Variş, rehberlik açısından önemli olan, şu noktaları belirtmektedir (Variş, 1971, s. 111).

“Öğretmenin geniş bir kültür olarak yetişmesi, eğitimin sosyal temelleri konularında, çocukluk ve ergenlik psikolojisinde, sosyal grup, yapı ve dinamiklerinde, rehberlik ve öğretimin problem çözme

yöntemlerinde iyi yetişmiş olması gerekmektedir. Keza, bir alanda derinleşmiş olması, gerektiği zaman seçimlik bir ders verebilmesi yönünden faydalı olmaktadır.”

“Ders çizelgesi esnek tutulmalı ve ders saatleri için geniş zaman blokları ayrılmalıdır.”

Bu koşullar sağlandığı takdirde grup rehberliği için de geniş olanaklar ortaya çıkabilir. Örneğin blok saatler, öğretmenin öğrencilerini daha yakından tanınmasına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını işlenecek problemlerin düzenlenmesinde merkez olarak alan “core” programlar giderek grup rehberliği programlarına dönüşmektedirler. Warters’a göre rehberlik alanında eğitim görmüş ve yeterlilik kazanmış öğretmenler, “core” programları uygulamada daha başarılı olmaktadırlar (Warters, 1960).

C. Bağımsız Ders Olarak Rehberlik

Warters, A. B. D.’de rehberliğin bağımsız bir ders olarak bazı okullarda ortaöğretimin ikinci devresinde ve yüksek öğretimin, genellikle, birinci devresinde yer aldığını belirtmektedir (Warters, 1960). Rehberliği böyle özel bir ders hâline getirme fikri, 20. Yüzyılın başlarında Amerikan okul programlarına giren meslekî rehberlik çerçevesinde doğmuş ve “Meslekler Bilgisi”, “Meslekî Rehberlik” dersi gibi isimler altında uygulamalara konmuştur. Warters’ın belirttiği gibi bağımsız bir ders olarak rehberlik, yakın zamanlarda A. B. D.’de ortaöğretim düzeyinde bazı okullarda “Özel İlgi Dersi” adı altında veya “Oriyantasyon” ve “Sorunlar” dersi gibi isimlerle programlarda yer almıştır. Yüksek öğretimde bu tür dersler “Oriyantasyon” veya “Yüksek Öğretim ve Yaşam” gibi isimler altında işlenmektedir (Warters, 1960).

A. B. D.’de bazı okullar bu dersleri Seçimlik ders olarak verirken, bazıları da bağımsız rehberlik derslerini nota bağlı olmayan dersler haline getirmişlerdir. Bütün öğrencilere ulaşma ilkesinden hareket eden birtakım okullar ise bu derslere katılmayı zorunlu kılmakla beraber, rehberlik derslerinin değerlendirme sistemini “geçer” ve “yeterli” tarzında, notlardan daha esnek bir ölçüye bağlamışlardır (Warters, 1960).

Warters, bir “high-school”da okutulan “High School Problemleri”, dersini örnek olarak ele alıp bu dersin amaçlarını şöyle göstermektedir (Warters, 1960, s. 258-259):

“Öğrencide,

- 1- verimli ders çalışma becerileri geliştirme
- 2- eleştirici düşünme yeteneği ve problem çözmede bilimsel yöntemi kullanma becerisini geliştirme
- 3- kendi benliği ve mevcudolan olanak ve kaynaklar hakkındaki bilgisine dayanarak eğitsel ve meslekî tercihler yapabilme yeteneğini geliştirme
- 4- ruh sağlığı ve duygusal olgunluk doğrultusundaki bazı temel yaklaşımları anlayabilme yeteneğini geliştirme
- 5- Ergenliğin normal problemleri ile uğraşabilmek ve bu problemleri gerçekçi bir şekilde görebilmek için gerekli sezgi, kavram ve becerileri geliştirme
- 6- bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları taktir edebilme yeteneğini geliştirme
- 7- olumlu insan ilişkilerinin neleri gerektirdiğini anlama yeteneğini geliştirme
- 8- kendi davranışları için birtakım ahlâk ölçüleri ve kişisel olgünlük düzeyine uygun bir hayat felsefesi geliştirme.”

Warters'in örneklediği böyle bir sınıfta çalışmaların zaman zaman bütün grupla, zaman zaman daha küçük kümelerle ve bazen de bireysel düzeyde yürütüldüğü ve aynı zamanda oldukça esnek tutulduğu görülmektedir. Örneğin bazı ders saatleri sınıf dışında, yemekhanede veya kütüphanede geçirilebilmekte ve öğrenciler buralardaki sorumlu kişilerden bilgi alarak onlara soru ve önerilerini yöneltebilmektedirler.

D. Sınıf Öğretmenliği Saati

A. B. D.'deki karşılığını “home room” olarak nitelendirebileceğimiz sınıf öğretmenliği sistemi, çok yaygın olarak uygulanan bir grup yaklaşımı yöntemidir. A. B. D. 'de belki önceleri devam kontrolü amaçıyla eğitim düzenine getirilmiş olan “home room” sistemi, zamanla, yönetimi kolaylaştırma amacından, eğitimi bireyselleştirme amacına doğru bir gelişme göstermiştir. Waters'in de belirttiği gibi, “home room”, veya yurdumuzdaki karşılığı ile sınıf öğretmenliği veya rehberlik saatinin (1) yönetime yardım (2) öğrencilere rehberlik, olmak üzere iki temel görevi bulunmaktadır ve bu görevler, zaman yeterli olduğu oranda, pekâlâ bağdaştırılabilmektedir (Warters, 1960). Oysa uygulamalarda, genellikle, yönetime yardımcı olma görevi, rehberlik görevini önemli ölçüde gölgelemektedir. Zaman yetersizliği bazı grup saati

uygulamalarının başarısız oluşlarının tek nedeni değildir. Diğer bazı nedenler şöyle sıralanabilir:

(1) Öğretmenlerin, bu saatlerin amacı ve programlar hakkında yeterli anlayış ve görüşe sahibolmamaları

(2) Öğretmenlerin bu saatlerde gönüllü veya istekli olarak görev almamaları

(3) Öğretmenlerin rehberlik ve grupla çalışma teknikleri konularında özel bir yetiştirme ve tecrübeye sahibolmamaları

(4) Sınıfların sayıca kalabalık oluşu

(5) Yardımcı araç, gereç, kaynak ve malzeme eksikliği, hatta yokluğu.

Yurdumuzdaki uygulamalarda, yukarıda sözü edilen nedenlerle sınıf veya grup öğretmenliğinin, zaten ders yükü fazla olan öğretmenlerce, istekleri dışında yüklenilmiş bir göre olarak kabullenildiği görülmektedir.

A. B. D.'de bazı okullarda "home room" saatine günde 10 ile 20 dakika ayrılırken haftada veya iki haftada bir de bütün bir ders saati verilmektedir. Diğer bazı okullarda ise günde 30 ilâ 50 dakika arasında bir zaman ayrılmaktadır ki artık bu durumda "home-room", grup rehberliği saatine dönüşmektedir. Yurdumuzda sınıf öğretmenliği kavramı, özellikle VII. Millî Eğitim Şurasında Orta Öğretim Komitesi tarafından geniş ölçüde ele alınmış ve bu hizmet için haftada bir ders saati ayrılması önerilmiştir. Bu öneri, deneme okulları dışında 1974-1975 ders yılına kadar gerçekleşmemiş olmakla beraber, Lise ve Ortaokullar Yönetmeliğinde, sınıf öğretmenliği hizmeti şu şekilde yer almıştır:

"Öğretmenler, öğretmenler kurulu kararı ile kendilerine verilen sınıfın eğitim işlerini üzerlerine alırlar, bu sınıftaki çocukların ayrı ayrı üstünlüklerini, kusurlarını ve yönsemelerini incelemeye çalışırlar. Eğitimini üzerlerine aldıkları sınıfların çocuklarının okul içi ve dışındaki durumları, davranışları, çalışmalarıyla yakinen ilgilenirler, eğitimini üzerlerine aldıkları sınıflarda elden geldiği kadar fazla ders verilir" (Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği, 1969, Madde 58 /C).

IX. Millî Eğitim Şurasına sunulmak üzere Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan esaslar arasında grup rehberliği için programda zaman ayrılması teklifine de şu şekilde yer verilmiştir:

“Yöneltilmede başarı sağlayabilmek için okulun rehberlik örgütüne, özellikle grup öğretmenine öğrencilerin çalışmalarını takip etmek, ortaokuldan getirdiği başarıları değerlendirmek, onun yöneltilme sınıfındaki başarılarına göre yöneltilmeğe manen hazırlamak ve çalışmaya teşvik etmek, bu amaçla öğrenci -veli- öğretmen iş ve güç birliğini sağlamak ve her öğrencinin dosyasını tamamlayarak durumu sınıf öğretmenler kurulunun incelemesine sunmak gibi işlerde önemli görevler düşer.

Bu çalışmalara imkân vermek amacıyla haftalık ders dağıtım çizelgesinde, ders dışı ek görev ücretine tabi olmak şartıyla iki saatlik bir zaman ayrılmıştır” (Orta Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Değerlendirme Düzeninin Yenileştirilmesi Konusunda, IX. Millî Eğitim Şurasının İncelenmesine Sunulmak Üzere Talim ve Terbiye Kurulunca Hazırlanan Esaslar, 1971, s. 23).

Haftalık ders programında grup saati için zaman ayrılması konusu yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi giderek güç kazanmış bir görüştür. Bu görüş IX. Millî Eğitim Şurası kararları çerçevesinde 1974-1975 öğretim yılından itibaren resmî ve özel bütün ortaokullarda ve genel, meslekî ve teknik nitelikteki bütün ortaöğretim okullarında uygulamaya konmuştur. Zaman faktörünün dışındaki diğer gerekli hususlar için de tedbirler alınması, grup saatleri uygulamalarını rehberliğin amaçlarına daha çok yaklaştıracaktır.

“Home-room” veya grup saati programlarında genellikle duyurular, olgusal bilgiler verme, öğrenci kollarına seçim, öğrencilerin bazı özel yetenek ve becerilerini ortaya koymalarına olanak sağlama gibi yönetime veya genel öğretime ilişkin faaliyetler ağır basmaktadır. Grup veya sınıf öğretmenlerinin rehberlik saatinde “İşlenen Konular” başlığı altında belirttikleri faaliyetlerin Ankara Liselerinden alınmış bazı örneklerle incelenmesi bu saatlerin rehberlik amaçlarından uzak kalabildiğini göstermektedir.

Örnekler Şunlardır:

“Bilgi yarışması (kazanan sıraya hediye alınması).”

“Bugünün işini yarına bırakma atasözünün fıkra, hikâye, makale olarak açıklanması.”

“Bir kaç saat dilbilgisi”.

“Otobiyografi”.

“Münazara, hikâye, şiir yarışması”.

“Derse hazırlanma, çalışma metotları”.

“Okula devam, okul kurallarına uyma (öğrenci kıyafetleri)”.

“Karne notları üzerinde duruldu; başarısızlık nedenleri konuşuldu”.

“Öğrenci Birliği başkanlık seçimi için konuşmalar yapıldı.”

“Münazara; bir sanatçıyı toplum etkiler-sanatçı toplumu etkiler”.

Görüldüğü gibi örneklenen konular daha çok öğretime dönük veya yönetime yardımcıdır. Hatta bu saatlerde bazı öğretmenler tarafından doğrudan doğruya öğretim yapıldığı da görülmektedir.

Tan, sınıf öğretmenliği saatinde çalışmaların verimli bir şekilde başlayabilmesi için şu hususların önemine dikkat çekmektedir (Tan, 1970, s. 164):

- “(1) Öğrenciler ve öğretmen birbirlerini tanımalı
- (2) Sınıf beraberce bir çalışma programı hazırlamalı, kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre ortak proje ve amaçları karşılaştırmalı
- (3) Başkan, başkan yardımcısı, sekreter, muhasip ve başka gruplara sınıf temsilcileri ve ihtiyaca göre diğer grup unsurları seçilmeli.
- (4) Okul-aile birliğinden her sınıf için birer “sınıf velisi” seçilmeli.”

Bu hususlara belki şöyle bir nokta daha eklenebilir:

Grup saatinde daha başlangıçta demokratik bir hava yaratılmalı ve öğrencilerin karar verme, plân yapma gibi etkinliklere aktif olarak katılmaları ve gönüllü olarak sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

Tan, bütün sınıf öğretmenliği saatlerini koordine edecek bir komitenin teşkil edilmesini önermekte ve bu komitenin sınıf öğretmenleri, öğrenci temsilcileri ve okul-aile birliği temsilcilerinden oluşabileceğini ifade etmektedir (Tan, 1970). Eğer okulda bir rehberlik servisi varsa, böyle bir komitenin kurulmasına ve yürütülmesine katkıda bulunması doğal olarak beklenir.

E. Rehberlik veya Grup Saati

Sınıf düzeyinde yürütülen rehberlik saatini sınıf öğretmenliği saatinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün olmamaktadır. Daha önce belirtildiği gibi, sınıf öğretmenliği hizmetine süre ayrıldıkça ve bu saat, yönetimi kolaylaştırma amacından çok öğrencilerin kişisel ihtiyaç ve

farklılıklarına daha bireysel bir düzeyde eğilme amacına yöneltildikçe, rehberlik veya grup saatine dönüşür.

Dinkmeyer ve Caldwell'in bir örnekte belirttikleri gibi grup rehberliliğini, ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, televizyon yayınları ile gerçekleştirme olanağı bulunamamıştır (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970). Öğrencilerin ve grup rehberinin aktif olarak katılmadıkları, ilişkilerin grubun dinamik yapısı içinde oluşmadığı bir durumu "gerçek" bir rehberlik durumu olarak nitelemek güçtür. Rehberlik saatinin bilimsel temelinde bireyin psikolojik yönden büyümesi ve sosyal yönden olgunlaşmasının, kendi atılım, deneyim ve girişimlerine bağlı olduğu görüşü bulunmaktadır. Rehberlik saatinin verimi açısından önemli olan diğer temel görüşler Dinkmeyer ve Caldwell tarafından şöyle belirtilmektedir (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970, s. 384):

"Grup rehberi veya öğretmenin,

1. Öğrencileri yalnız zihinsel olarak değil duygusal olarak da kabul edebilmesi,

2. Öğrencinin davranışlarında onun benlik kavramını ve amaçlarını yansıtan ip uçlarını tanıyabilmesi,

3. Kendisini olduğu gibi kabul eden bir grup atmosferi içinde öğrencinin duygu ve isteklerini dile getirme ihtiyacında olduğunu bilmesi,

4. Yalnızca öğretmen veya başkaları tarafından değerlendirilme yerine, bireyin kendini değerlendirmesinin de üstünlüklerini bilmesi,

5. Kişisel farklılıkların öğrencinin kişilik dokusunu meydana getirdiğini bilmesi,

6. Öğrenciler için bağımlılıktan bağımsızlığa doğru bir gelişme ihtiyacını kabul etmesi,

7. Grupça olduğu kadar bu gruptaki bireylerin de tek tek, sürekli ve sistemli bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini kabul etmesi.

8. Rehberlikte, bireysel düzeyde veya küçük grup ve bütün sınıf halinde yapılan faaliyetler arasında koordinasyona ihtiyaç olduğunu bilmesi,

9. Öğretmenin "ileri hatta" bir kişi ve birçok kaynaklardan yararlanan bir ekibin kilit noktasındaki bir üyesi olduğunu bilmesi önemlidir."

Sınıfta grup rehberliği faaliyetlerinin rehberlik amaçlarına gerçekten hizmet etme olasılığı kuşkusuz bazı koşullara bağlıdır. Grup veya rehberlik saatinde sınıfta uygulanacak grup rehberliğinin etkili olabilmesi için Warters özetle şu hususların gerekliliğine işaret etmektedir (Warters, 1960, s. 230-241):

1. İşbirliği ile meydana getirilmiş sistematik bir program uygulanmalıdır. Bu programın amaçları belirlenmeli, bu amaçların hangi öğrenme yaşantıları ile hangi malzeme ve yardımcı araçlarla gerçekleştirilebileceği bir ölçüde saptanmalı ve sonucun değerlendirilmesi yapılmalıdır. Sistematik ve değerlendirilmiş bir program izlenmezse aşırı tekrarlar ve grubun ihtiyaçlarına uygun olmayan etkinlikler öğrencilerde bıkkınlık yaratabilir.

2. Grup rehberliği konusunda öğretmenin yetişmiş olması gereklidir. Bazı yöneticiler ders öğretmenlerinin grup saatlerinde kolaylıkla liderlik yapabileceklerine inanırlar, çünkü onlarca grup saatlerinde öğretilenler zaten "her öğretmenin bildiği hususlardır". Oysa bu işi yapmaya çalışan öğretmenler genellikle rehberlik konusunda yetişme ihtiyacını duyarlar.

3. Grup rehberliği psikolojik danışmanın yerini alamaz; ona zemin hazırlar. Grup rehberliği etkili bir şekilde uygulanırsa, danışmana müracaat eden öğrenci sayısı artabilir. Rehberlik saatlerinde psikolojik testler hakkında bilgi edinen öğrenciler, test almak veya kendilerine uygulanan psikolojik testlerin sonuçları hakkında görüş-üzere danışmana başvurabilirler. Grup saatlerinde rehberlik hizmetleri hakkında bilgi edinen öğrenciler, bazı sorunlarını görüşmek için danışmana başvurabilirler. Grup öğretmeni de öğrencilerini daha iyi tanıdıka, bazılarını danışmana havale edebilir.

4. Grup saatleri demokratik liderlik gerektirir. Bu gruplarda, lider durumundaki öğretmen, öğrencilerin mümkün olan en yüksek oranda grup etkinliklerine katılmalarını sağlamalıdır. Öğretmen, önerilerde bulunmayı, karşılıklı fikir alışverişini, girişimleri, hayal gücünü kullanmayı ve yaratıcılığı teşvik etmelidir. Demokratik liderlik sağlanabilirse, grup karar ve plânlarına katılarak, öğrenciler bir gruba ait olma, grup için önemli bir kişi olma, grup tarafından benimsenme, istenme gibi ihtiyaçlarını giderebilirler.

5. Grup saatlerinde öğrencilere karşı bir anlayış ve onları kabul eden nitelikte bir atmosfer yaratabilmek gerekir. Öğrencileri anlayabilmek için grup öğretmenin, psikolojik süreçler, uyum mekanizma-

maları, bireysel ve grup dinamikleri konularında bilgi sahibi olması beklenir. Yarattılacak bir dostluk ve anlayış havası değişmeye-bir başka deyişle öğrenmeye-zemin hazırlar. Öğrenci olduğu haliyle kabul edildiğini hissetmedikçe, gerilimden yeterince kurtulup enerjisini öğrenmeye yöneltemez.

6. Grup saatlerinde rahat bir iletişim sağlanmalıdır. Bazı öğrenciler, öğretmenin yönettiği sınıflarda edindikleri alışkanlıklar dolayısıyla grup rehberliği saatinde esnek ve enformel grup tartışmalarına rahatça katılamazlar; yanlış bir şey söylemekten korkarlar. Oysa grup saatleri öğretmenin değil grubun merkez olduğu saatlerdir. Grup öğretmenin de grup danışmanı gibi, zaman zaman kendisine yöneltililecek eleştirileri ve olumsuz duyguları hoşgörü ile kabul etmeyi bilmesi gerekir.

Yurdumuzdaki sınıf öğretmenliği uygulamalarına bizzat sınıf veya grup öğretmeni olarak katılan öğretmenler, farklı uygulama süreleri içinde de olsa, bu saatlerle ilgili ve mutlaka değerlendirilmesi gerekli görüşler geliştirmişlerdir. Rehberlik servisi bulunan Ankara okullarında yapılan birtakım incelemelerde bu konuda öğretmenlerin bazı gerekliliklere işaret ettikleri saptanmıştır. Bu incelemeler çerçevesinde rehberlik veya grup saatleriyle ilgili olarak sınıf veya grup öğretmenleri tarafından ileri sürülmüş ve yıllık faaliyet raporlarında yer almış düşüncelerden bazı örnekler aşağıya alınmıştır:

“Rehber öğretmenlerin, daha önceden, bilhassa duygusal konularda ve öğrencileri tek tek tanımada grup öğretmenlerine yardımcı olmaları; ayrıca sosyometrik incelemelerde...”

“Rehber öğretmenlerin her sınıfta muayyen ders saatlerini alarak ruhsal konuları işlemeleri uygundur...”

“Öğretmenin grubundaki öğrencileri çok iyi taması ve onların bütün konularını benimseyerek yardımcı olması gerekir. Grup, yönetici öğretmene tam anlamı ile inanırsa, bütün meselelerini bir aile düzeni içinde halletmeye çalışır.”

Yukarıda önerilen bazı faaliyetlerden de anlaşılacağı gibi rehberlik veya grup saatleri, grup öğretmenleri açısından özellikle duygusal konularda, bazı temel görüşler, beceriler ve özel bir yetiştirme gerektirmektedir. Nitekim öğretmenlerin kendileri de bu saatler için okuldaki rehber öğretmenlerin (danışmanların) kendilerine yardımcı olmasını istemektedirler.

II. Ders Dışı Faaliyetler Yoluyla Grup Rehberliği Yöntemi:

Öğrencilerin okulda ve okul dışındaki tüm öğrenme yaşantılarını kapsamı içine alan ve onların bir takım amaçlar doğrultusunda gelişimlerine yönelik modern eğitim programları genellikle şu üç bölümden oluşmaktadır:

- (1) Öğretim Programı
- (2) Faaliyet Programı
- (3) Rehberlik Programı

Varış faaliyet programını, “programın öğreniler için seçilmiş öğrenim muhtevasını genişletmek, öğrencilere hayatî tecrübeler kazandırmak suretiyle onların attitüdlerini değiştirmek amacını güden yönü”, olarak tanımlamaktadır ve ders-dışı faaliyetler gibi hayat deneyimlerinin eğitsel değerini küçümseyen bir anlayış yerine ders programlarını faaliyet programları ile birleştiren bir görüşü savunmaktadır (Varış, 1971). Faaliyet programı için böyle bir birleşme, rehberlik programı ile de sözkonusudur. Faaliyet programı bünyesinde rehberlik açısından da değerlendirilebilecek pek çok olanak mevcuttur. Nitekim 7. 7. 1976 tarihinde yürürlüğe giren “İlk ve Orta Dereceli Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği”nin rehberlik amaç ve faaliyetleriyle ortak noktalara sahip olduğu görülmektedir. Örneğin, yönetmelikten alınan aşağıdaki amaçlar aynı zamanda rehberliğin amaçları olarak kabul edilebilir (M. E. B. Tebliğler Dergisi, 2 Ağustos 1976):

- “Ferdî teşebbüste bulunabilme ve bunu başarıyla sürdürebilme”,
- “Kendi başına plânlı olarak çalışabilme”,
- “Başkalarına ve kendine güvenebilme”,
- “Kendini anlama ve kabul edebilme”,
- “Kendi kabiliyetlerini tanıma ve onları geliştirici yönde çalışabilme”.

Bu yönetmelikte eğitici çalışmalara ilişkin ilkeler arasında yer alan bazı ilkeler yine rehberlikle bağlantılı görünmektedir. Örneğin yönetmelikte, okuldaki rehberlik görevlileri eğitici çalışmalar programının gerçekleştirilmesinde gerekli tedbirleri almakla yükümlü tutulmuştur. Yalnız bu yükümlülüğün yönetim açısından değil de öğrencilerin kendilerini ve çevre olanaklarını tanımaları ve geliştirmeleri açılarından yorumlanması rehberliğin amaçlarına daha uygun olacaktır. Yönetmelikte Eğitici Kolların başkanlarından (öğrencilerden) meydana gelen kurula “Eğitici Kollar Yönetim Kurulu” adı verilmekte ve bu kurulun,

müdürün veya danışman rehberin veya görevlendirilecek müdür yardımcısının yönetiminde, çeşitli eğitici kollar arasında işbirliği sağlayacağı belirtilmektedir. Burada yine rehberlik danışmanının bir yönetim elemanı gibi görülebileceği kaygısı ortaya çıkmaktadır. Rehberlik danışmanı böyle bir kurulda elbette ki yer alabilir fakat bu kuruldaki görevi daha çok öğrenci ihtiyaçları ve çevre olanakları hakkında bilgi vermek ve rehberlik servisi ile eğitici kollar arasındaki koordinasyonu sağlamak olmalıdır.

Çeşitli yazarlar eğitsel kol çalışmalarının veya okulun eğitsel faaliyet programının amaçlarına değinmişlerdir. Warters'a göre Faaliyet programının başlıca amacı öğrencilerin sosyal bakımdan gelişmelerine hizmet etmektir; bununla beraber geri plânda diğer bazı amaçlar da öngörülmektedir. Bu yazarın ifadesine göre ikinci derece amaçlar genellikle şunlardır: "(1) öğrencilerin meşgul olmalarını sağlayarak, onları sokak ve kötü arkadaşlar gibi zararlı etkilerden korumak (2) öğrencilerin, özellikle meslekî alanlarda, ilgilerini geliştirmek ve onların heyecan ve enerjisini kabul edilebilecek bir biçimde boşaltmalarına olanak sağlamak" (Warters, 1960, s. 321-322). Ders-dışı eğitsel faaliyetler öğrencilere aynı zamanda gerilimlerini de boşaltma olanağı sağlarsa, geliştirme amacına hizmet ettiği kadar, sağaltıcı ve koruyucu bir değer de taşımış olmaktadır.

Tan, kol faaliyetlerinin rehberlik açısından taşıdığı değere işaret ederken, bu faaliyetlerin bireyde güven, takdir ve tasvibedilme duygularını geliştirdiğini, ferdin bir gruba ait olma ihtiyacını karşıladığını, öğretmenlerin işleri öğrencilerle beraber plânlamaları için olanak sağladığını ve "nefsî disiplini" arttırdığını belirtmektedir. Tan ayrıca, bu faaliyetlerin san'at ve benzeri yollarla bireyin kendini ifade etmesine, girişim yeteneği, yaratıcılık ve sorumluluk duygusu gibi nitelikleri geliştirmesine olanak sağladığını da ifade etmektedir (Tan, 1970).

Ders dışı faaliyetlerin dayanışma halindeki küçük gruplar içinde demokratik bir yöntemle yürütülmesi ve öğrencilerin gerçek ihtiyaç ve ilgileri etrafında oluşturulması rehberlik amaçlarına daha uygun düşer. Gruplar büyüdükçe üyeler arası etkileşme olanağı azalır ve böylece gruplar belli bir kaç kişinin kendini gösterdiği fakat üyelerin çoğunluğunun doğrudan doğruya katılma ve kendini geliştirme fırsatını bulmadığı gruplar hâline gelir ve parçalanır.

İlgili Yönetmelik açısından öngörüldüğü için her ders yılı başında yurdumuzdaki okullarda öğretmenler kurulu, bu kolların yürütülme-

si için birer öğretmen seçer veya bu görev müdürlükçe bazı öğretmenlere verilir. Tan bir çok okullarda bu kol faaliyetlerinin arzu edilen amaçlara hizmet edecek şekilde yürümediğini ifade etmekte ve şu gibi nedenler ileri sürmektedir: (1) yönetici ve öğretmenlerin bu faaliyetlere eğitimin bir parçası olarak değil de bir “angarya” bir “yasak savma” faaliyeti olarak bakma eğilimi (2) bu kolların bütün öğrencilere değil, sadece sınırlı bir sayıda küçük bir öğrenci grubuna hitap edebilmesi (3) kolların, gerçek öğrenci ihtiyaç, ilgi ve problemlerinden doğmamış olması nedeniyle, öğrencilerin fazla ilgi ve hevesini çekmemesi (4) bu faaliyetlerin öğrencilere yukarıdan zorlanması ve otokratik bir şekilde yürütülmeye çalışılması (5) birçok okulda bu faaliyetler için yer ve programda zaman ayrılmamış olması (Tan, 1970).

Bu nedenler aynı zamanda ders dışı eğitsel faaliyetlerin bünyesinde mevcut rehberlik olanaklarının kısıtlanmasında da söz konusudur. Rehberlik açısından ders dışı eğitsel faaliyetlerin fonksiyonunu kısıtlayan diğer bazı nedenleri de şöyle belirlemek mümkündür: (1) bazı veli ve öğretmenlerin başka şeylerle meşgul olmanın öğrenciyi “dersinden” alıkoyacağı hususunda bir kaygıya sahibolmaları ve bu kaygılarını öğrenciye de telkin etmeleri (2) bazı öğrencilerin sosyal gruplara katılmaktan ürküp kaçmaları (3) bazı kol faaliyetlerinin gerektirdikleri beceriler bakımından üyeliği sınırlı tutması (4) ders dışı faaliyetlere katılabilmenin akademik başarı önkoşuluna bağlanması ve bir ödül-ceza kurumu olarak kullanılması (5) ders dışı faaliyet programının sınırlı oluşu ve yeterince esneklik göstermemesi (6) sınıf veya grup rehber öğretmenleri tarafından öğrencilere gerek grup gerekse bireysel düzeyde, ders dışı faaliyetlere katılma konusunda yeterli bir danışmanlık yapılamamasıdır.

Görülüyor ki eğitsel kol faaliyetleri bir yandan öğretim, diğer yandan rehberlik açısından önemli bir fonksiyona sahiptir. Buna karşın bu tür faaliyetlerin uygulamada beklenen sonuçları vermediği de çeşitli gözlemlerle anlaşılmaktadır.

III. Grupta Psikolojik Danışma Yöntemi:

Grupta psikolojik danışma yöntemi grup rehberliği ile karşılaştırıldığında bazı noktalar dikkati çekmektedir. Normal bir sınıftaki rehberlik veya grup saati 30 kadar öğrenciyi içeririr. Buna karşılık grupta psikolojik danışma yöntemi genellikle 6-8 kişilik öğrenci gruplarında uygulanmaktadır. Grup rehberliği ile grupta psikolojik danışma amaçlarında birleştikleri halde farklı boyutlara sahiptirler. Bu farklı boyutlar

üç grupta toplanabilir: (1) Grupta psikolojik danışma daha küçük bir grup içindeki etkileşmeler yoluyla daha derin bir kişisel düzeyde cereyan eder. (2) Grup rehberliği faaliyetlerinde öğrencilerin birçoğu, öğrenme süreci içinde oldukları halde, seyirci durumunda kalabilirler, oysa grupta psikolojik danışmada grup üyeleri aktif olarak etkileşmeye katılırlar. (3) Sınıfta grup rehberliği bir ölçüde öğretmen tarafından yürütülebilmekte iken, grupta psikolojik danışma yöntemi ancak yetişmiş bir danışman (counselor) tarafından uygulanabilir.

Grupta psikolojik danışma ile bireysel danışma karşılaştırıldığında ise, temelde önemli benzerlikler ve bazı farklılıklar dikkati çekmektedir. Benzerlikleri, (1) amaçlarda (2) hazırlanan ortamda (3) tekniklerde (4) katılanların normal gelişim problemlerine sahip kişiler oluşunda ve (5) gizliliğin önemli oluşunda aramak gerekir. Benzerliklere rağmen ayrı düzeydeki bu iki danışma türü bazı noktalarda farklılıklar da göstermektedir. Bu farklılıklardan birincisi, grup düzeyindeki psikolojik danışmanın bireye, kendini sosyal bir ortamda deneme ve başkaları tarafından nasıl algılandığını görme, yaşama ve öğrenme olanağını sağlaması, buna karşılık bireysel düzeyde bu olanağın çok sınırlı kalmasıdır. Grup düzeyindeki psikolojik danışmanın üstünlüklerinden bir ikincisi de grupta bireyin yalnız yardım almasının değil, başkalarına yardım etmesinin de sözkonusu oluşudur. Grupta danışmada kişilerarası etkileşim ve çeşitli kimselerden gelen "feedback" önem kazandığı için bu tür danışma bireysel danışma durumundan daha karmaşıktır. Öyleyse, danışmanın görevi açısından da önemli bir farklılık ortaya çıkmaktadır. Danışmanın görevi grupta daha da zorlaşmaktadır, çünkü hem bireylerin ihtiyaçlarına hem de grup dinamiğine duyarlı olması danışmandan beklenmektedir.

Mahler grupta psikolojik danışma ile bireysel düzeydeki psikolojik danışmayı bazı noktalarda karşılaştırarak hangi tür danışmanın hangi durumlarda daha uygun olacağını göstermiştir. Bu karşılaştırma şu paralel noktalarda özetlenebilir (Mahler, 1969):

Bireysel Psikolojik Danışma

1. Nedenlerin ve çözüm yollarının önem kazandığı kriz durumlarında.
2. Gizliliğin önemli olduğu durumlarda

Grupta Psikolojik Danışma

1. Kişinin değişik insanları anlamayı öğrenme ihtiyacında olduğu durumlarda.
2. Özellikle kendinden farklı kimselere karşı, kişinin daha

derin bir saygıyı öğrenme ihtiyacında olduğu durumlarda.

- | | |
|--|--|
| 3. Benlik kavramı ile ilgili olarak test sonuçlarının yorumunu gerektiren durumlarda | 3. Kişinin sosyal beceriler geliştirme ihtiyacında olduğu durumlarda. |
| 4. Kişinin bir grupta konuşmaktan aşırı derecede çekindiği durumlarda | 4. Kişinin duygu, düşünce ve görüşlerini başkaları ile paylaşmayı arzuladığı durumlarda. |

Grupta psikolojik danışmaya öğrencilerin isteyerek katılmaları büyük önem taşır. Dinkmeyer ve Caldwell bu gruplara öğrenci seçiminde, öğrencilere yazılı olarak verilecek şu gibi soruların seçime yardımcı olabileceğini önermektedirler (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970, s. 149):

- “1. Küçük bir grupta tartışmak istediğiniz bir sorunuz veya probleminiz var mı?
2. Böyle bir özel sorun hakkında konuşmak ister misiniz?
3. Başkalarının sorunlarını dinlemek ve onlara yardım etmek ister misiniz?”

Bu yazarlar ayrıca, Driver’a atfen grupta psikolojik danışma teknikleri olarak aşağıdaki teknikleri salık vermektedirler (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970, s. 154):

- “1. Destekleme: tavsiyede bulunma, takdir etme
2. Yansıtma: duyguları bir ayna gibi gösterme
3. Açıklama: bir şeyin anlamını açıklığa kavuşturma; bir fikrin ifade ettiklerini açıklama
4. Soru sorma: daha derindeki duyguları ortaya çıkarma; daha başka cevapları teşvik etme.
5. Bilgi verme: bir kaynak kişi görevini yerine getirme; öğretme.
6. Yorumlama: bulguların ne ifade ettiğini gösterme, benzetmeler yapma
7. Özetleme: önce öğrencilerin özetlemesini isteme; kaydedilen ilerlemelere işaret etme, alternatifleri gösterme”

Yukarıda salık verilen tekniklerin çoğunlukla danışman yönlü bir yaklaşımı temsil ettiği görülmektedir. Bu yaklaşım çerçevesinde grupta psikolojik danışmanın teşhis, terapi ve öğretici yönleri belirgin olmaktadır. Danışan yönlü bir grup yaklaşımında ise gruba katılan öğrencilerin grup süreci içinde daha fazla inisyatife ve kuvvete sahibolacakları ve daha aktif bir rol oynayacakları düşünülebilir.

Anlaşıldığı gibi rehberlikte grup yaklaşımında en fazla bireyselleşme ve daha derin bir düzeye inme olanağını sağlayan yöntem grupta psikolojik danışmadır.

IV. Grup Terapisi:

Shertzer ve Stone grup terapisini, “psikolojik çatışmaları çözümleme amacı ile sağaltıcı ilke ve yöntemlerin iki veya daha fazla bireye aynı zamanda uygulanması”, olarak tanımlamaktadırlar (Shertzer ve Stone, 1971, s. 21). Grup terapisinde, grupta danışmaya kıyasla, daha derin kişilik problemlerine inilmektedir. Dolayısıyla grup terapisi daha farklı bir uzmanlık düzeyi gerektirmektedir. Bu tür terapiyi bir psiko-yatr veya bir klinik psikolog bazen de bir danışma psikoloğu yürütebilir. Bennett, grup terapisinin yalnızca bu işi yapmaya kanunen yetkisi olan kişilerce yürütülebileceğini ifade ederek, bir rehberlik programı çerçevesinde ise, “sağaltıcı grup çalışması” teriminin tercih edilmesi gerektiğini önermektedir (Bennett, 1963, s. 21). Çünkü grup terapisi daha çok okul dışındaki psikolojik ve psikiyatrik yardım kurumlarında uygulanan bir yaklaşım niteliğindedir. Okullardaki rehberlik danışmanlarının yetkileri ise “tedavi” kavramının dışında kalmaktadır.

GRUP REHBERLİĞİ YÖNTEMLERİNDE KULLANILAN BELLİ BAŞLI TEKNİKLER

Grup rehberliğinde kullanılan önemli teknikler, rehberlikte gruplara bilgi verme, grup tartışmaları ve grup içinde etkileşim yoluyla öğrenme ve gelişmeye ilişkin teknikleri içermektedir. Şimdi sırasıyla bu teknikleri gözden geçirelim:

I. Rehberlikte Gruplara Bilgi Verme Teknikleri:

Daha önce de rehberlikle ilgili yanılgılar arasında belirtildiği gibi, bazı çevrelerde grup rehberliği, gruplara bilgi verme işi olarak sınırlandırılmakta ve bu iki terim eş anlamda kullanılmaktadır. Hiç şüphesiz ki bilgi vermek rehberliğin ana görevlerinden biridir, ama

ancak diğer görevlerle birleşip bağdaştığı oranda önem kazanır. Rehberlik yoluyla bireye verilen bilgiler hiç bir zaman onun kendi dışında bilgiler değildir. Bireyin benlik kavramı ve benlik-çevre ilişkileri tasarımı içinde yerini bulmayan, anlam kazanmayan bilgiler rehberlik amaçlarına hizmet etmekten uzak kalmaktadır.

Shertzer ve Stone, rehberlikte öğrencilere verilen bilgilerin (1) eğitimle ilgili bilgiler (2) mesleklerle ilgili bilgiler (3) kişisel - sosyal konularla ilgili bilgiler olmak üzere üç grupta toplanabileceğini ifade etmektedirler (Shertzer ve Stone, 1971). Aynı yazarlar bu üç grupta şu konularla ilgili bilgilerin verilebileceğini sıralamaktadırlar:

Eğitimle ilgili bilgiler

1. Okula geliş gidiş saatleri ve okul kuralları
2. Okutulan dersler
3. Okuldaki sosyal faaliyetler
4. Eğitimin değeri
5. Değerlendirme sistemi
6. Varsa okuldaki çeşitli bölümler ve programlar
7. Verimli ders çalışma alışkanlıkları ve becerileri
8. Üst okullar
9. Burslar v. b.

Mesleklerle İlgili Bilgiler

1. Ülkenin işgücü durumu
2. Sosyal değişme ve meslekler arasındaki ilişki
3. "İş" in anlamı
4. Meslekler ve çalışma hayatıyla ilgileri yasalar
5. Mesleklerle ilgili bilgi kaynakları
6. Mesleklerin sınıflandırılması
7. Çeşitli mesleklerde yapılan işlerin niteliği
8. Çeşitli mesleklerin gerektirdiği kişisel nitelikler ve çalışma koşulları
9. Çeşitli mesleklerin gerektirdiği eğitim
10. Mesleki bilgileri değerlendirme ölçütü v. b.

Kişisel-Sosyal konularla ilgili bilgiler

1. Benliğini tanıma ve anlama
2. Kendi cinsi ve karşı cinsle iyi ilişkiler kurabilme
3. Çeşitli sosyal rolleri anlayabilme
4. Başkalarına ne yönden benzediğini ve başkalarından nasıl farklılaştığını anlayabilme
5. Başkalarının davranışlarını ve ihtiyaçlarını anlayabilme
6. Ev durumunu, aile üyelerini ve ana-babasının beklentilerini anlayabilme
7. Ruh sağlığının ilkeleri
8. Giyim ve görgü kuralları
9. Boş zaman faaliyetleri v. b.

Rehberlikte gruplara yukarıda sıralanan konularda bilgi vermenin önemli bir üstünlüğü, grupta tartışma olanağının bu bilgileri daha anlamlı hale getirmesidir. Grupta iletişim ve tartışma isteği bu bilgilere karşı ilgiyi arttırabileceği gibi bilgilerin benimsenmesini de kolaylaştırabilir. Grup ortamında edinilen bilgiler bireyin kişiliğini, karar ve plânlarını etkileyebilir.

Shertzer ve Stone'un bilgi verme servisinin ilkeleri arasında ifade ettikleri gibi, rehberlikte bilgi verme hizmeti salt olarak bilgi vermenin ötesindedir. Rehberlikte verilen bilgilere karşı bireylerin tutum ve duygusal tepkileri de önem kazanır. Bilgiler öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde verilir, bireylerin bu bilgilere tepki yapmaları sağlanır ve her öğrencinin benlik kavramı ve plânlarına ilişkin olarak bu bilgileri özümlemesi için zaman tanınır (Shertzer ve Stone, 1971).

Rehberlikte gruplara verilen bilgilerin bir grup tartışması dokusu içinde yer alması bu bilgileri öğrenciler açısından daha anlamlı kılmaktadır.

II. Grup Tartışması Teknikleri:

Rehberlik çerçevesindeki grup yaklaşımında çok çeşitli öğrenci ihtiyaçları sözkonusu olduğu için bu ihtiyaçlara inebilmek de çeşitli teknikleri gerektirmektedir. Etkili bir biçimde uygulandığı takdirde, bu teknikler arasında en fazla öğrenme olanağı sağlayan temel teknik genellikle grup tartışması olmaktadır. Bu teknik bireyin bir konuya bilgi ve yargı gücüyle kognitif bir düzeyde olduğu kadar, ilgi, değer ve inançlarıyla da duygusal bir düzeyde katılmasına olanak sağlamaktadır.

Böyle çok boyutlu ve derinlemesine bir katılma ise davranış değişikliği demek olan öğrenme ile sonuçlanan yaşantılara dönüşebilir. Öyleyse grup tartışması temelde, bir öğrenme yöntemidir. Warters'in ifade ettiği gibi grup tartışmasının içeriği de yöntemi kadar önemlidir. Öğrenciler yalnızca duygusal bir düzeydeki etkileşime katılmakla geçerli bir öğrenme sağlamış olmazlar. Ancak duyguları harekete geçiren fakat ondan öteye bir öğrenme sağlayamayan faaliyetler hatta zararlı olabilir (Warters, 1960).

Görülüyor ki rehberlikte kullanılma amacına göre grup tartışması daha ziyade bir problem çözme tekniğidir. Dolayısıyla Dewey'nin belirttiği gibi problem çözme, (1) bir güçlüğün hissedilmesiyle başlar(2) problem tanımlanır (3) mümkün görünen bazı çözüm yolları veya hipotezler önerilir (4) tercih edilen bir hipotez sembolik eylemlerle veya doğrudan doğruya test edilir (Warters, 1960, s. 60-61). Rehberlikte problem çözümünün ürünlerinden çok problem çözme süreci önem kazanmaktadır. Rehberlik gruplarında bütün tartışmaların mutlaka problemler etrafında cereyan etmesi gerekliliği konusunda bir kural yoktur. Rehberlikte önemli olan grupta etkileşme ve iletişimin devamıdır. Fakat yine de grup tartışmalarının belli bir odak etrafında sürdürülmesi daha yararlı olabilir. Grup tartışmalarında öğrenciler yaptıkları incelemeleri (örneğin işyerleri konusunda) gruba getirebilirler, bir örnek olayı görüşebilirler, panel tarzında bir sunu hazırlayabilirler veya kaynak kişilerden edindikleri bilgileri aktarabilirler. Grup tartışmalarını zenginleştirmek için kitap, broşür, film ve teyp bantları gibi yardımcı araçlardan yararlanılabilir. Bülten tahtalarına konulan kupürler, resimler, duyurular, istatistikler v.b. de grup tartışmalarında ele alınacak konulara karşı ilgi yaratabileceği gibi temel bazı bilgileri de verebilir. Warters, grup tartışmalarında bir öğrencinin ele alınan önemli noktaları tahtaya yazmasında, tekrarları önleme açısından, büyük yararlar olduğunu ifade etmektedir (Warters, 1960).

Grup tartışmasının kişi için öğretici ve geliştirici bir ortam yaratabilmesi için, kişinin başkalarının sözlerini anlayarak dinlemesi gerekmektedir. Etkili bir iletişim için, aynı zamanda, kişinin başkaları tarafından anlaşıldığı inancına da sahip olması önemlidir. Rehberlik çerçevesindeki grup tartışmasında kişi, başkalarının konuşma ve davranışlarını onların bakış açılarından değerlendirme olanağını bulabilir. Bazı yanlış anlamalara ışık tutmak için grup tartışmasını teybe alıp sonradan gruba dinletmek yarar sağlayabilir. Bu yolla öğrencilerin kendilerini eleştirmeleri için de fırsat yaratılmış olur. Yalnız Warters'in

tavsiyesine göre eleştirilerin daha çok olumlu noktaları belirleme tarzında olmasına özellikle dikkat etmek gerekmektedir, çünkü olumsuz noktaları vurgulamak öğrencileri grup tartışmasına aktif olarak katılmaktan alıkoyabilir (Warters, 1960).

Grup tartışmasına herkesin katılmasını sağlamak için zaman zaman büyük grubu daha küçük gruplara bölmek yararlı olabilir. Belli kimselerin tartışmayı tekellerine almalarını önleme amacıyla grup rehberinin (öğretmen veya danışman) bu tür tartışmalardan umulan yararı, izlenecek yöntemi ve özellikle bütün öğrencilerin fikirlerinin değerli olduğu hususlarını açıklaması tavsiye edilmektedir (Warters, 1960). Tartışma grupları, katılanların ortak problemlere ve özelliklere sahip bulunduğu homojen gruplar olabileceği gibi heterojen gruplar da olabilmektedir. Dinkmeyer ve Caldwell'e göre heterojen gruplar bireye değişik "feedback" ler sağlama açısından üstünlük göstermektedir (Dinkmeyer ve Caldwell, 1970).

Rehberlikte grup tartışmalarının yönetiminde gruba dönük demokratik liderlik, otoriter liderliğe tercih edilmektedir, çünkü demokratik bir tartışma ortamında öğrencilerin kendilerini ve başkalarını anlamalarına yardım edecek serbest bir etkileşim ve iletişim mevcuttur. Hattâ böyle bir ortam içinde liderlik rolü grup rehberi statüsü ile sınırlı kalmayıp zaman zaman diğer üyeler tarafından da paylaşılabilir. Dolayısıyla grup rehberi, bir otorite figüründen çok grubun bir üyesi olma niteliğini kazanmış olmaktadır. Elbette ki bütün gruplar kendilerini yönetmeye aynı derecede hazır değildirler. Etkili bir rehberlikle grup yavaş yavaş daha bağımsız bir hâle gelebilir. İlk grup toplantılarında tartışmaların hangi genel sınırlar içinde yürütülebileceği hususunda grup rehberi veya danışmanın grup üyeleri ile birlikte bir yapılandırma (structuring) yoluna gitmesi yararlı olacaktır. Böylece grup tartışmalarında ortaya çıkabilecek bazı çatışma ve sataşmalar, doğrudan doğruya bazı yönetici ve öğretmenleri hedef alan konuşma ve şikâyetler grupça konulmuş sınırlar nedeniyle önemli ölçüde önlenilebilir. Grup rehberinin yasaklayıcı bir rol içinde bulunması ve grup üyelerince böyle algılanması ise grubun bağımsızlığını ve grup tartışmalarının etkililiğini kısıtlayacaktır.

III. Grup İçinde Etkileşim Yoluyla Öğrenme ve Gelişmeye İlişkin Teknikler:

Grup tartışmalarını yönetebilme yeteneğinden öte grup rehberliğinde diğer bazı beceriler gerektiren başka teknikler de vardır. Bu tek-

niklerden belli başlıları psikodrama, sosyodrama, rol temsili ve test teknikleridir. Hepsi grup içinde etkileşme yoluyla öğrenme ve gelişmeye yardımcıdır.

Moreno tarafından ortaya konuş şekliyle psikodrama hem belirli bir tekniğin ismi hem de sosyodrama ve rol temsili tekniklerini de içeren kapsamlı bir terimdir. Moreno psikodramanın, hem rolleri temsil eden kişiler, hem de seyirciler üzerindeki etkileri ile psikoanalitik açıdan da ilgilenmiştir (Waters, 1960).

Psikodrama kişiliği bireylerarası etkileşim modeli ile açıklayan bir görüşe dayalıdır. Bu modele göre kişilik, bireyin diğer kimselerle etkileşimleri sırasında oynadığı çeşitli rollerin bir bütünlüğü olarak kabul edilir.

Warters psikodrama, sosyodrama ve rol temsili tekniklerinin iyileştirme (sağaltım) çalışmalarının farklı derinlik düzeylerinde uygulandıklarına dikkati çekmektedir. Bu yazar, psikodramayı en derin düzeyde ve en çok uzmanlık gerektiren psikiyatrik yönlü bir teknik olarak diğerlerinden ayırmaktadır. Warters sosyodrama ve rol temsili tekniklerinin hemen hemen aynı nitelikleri taşıdıklarını ve bu tekniklerin eğitimde ve tedavide veya her iki alanda uygulanış şekliyle, rol temsili yapan kişilerin kendilerine veya başkalarına ait duygu, davranış ve tutumları dramatizasyon yoluyla ortaya koydukları durumları ifade ettiğini belirtmektedir (Warters, 1960). Psikodramada temsil edilen sorun kişisel olduğu halde, sosyodramada grubun genellikle çatışma öğeleri taşıyan ortak bir sorunu temsil edilir. Sosyodramada seyircilerin de rolleri temsil edenler kadar bu yaşantıdan yararlanmaları amaçlanır ve insan kişiliğinin öznel yönlerinden çok sosyal yönleri incelenir. Warters'in belirttiği gibi sosyodramanın bazı yan sağaltıcı yararları olabileceği beklenirse de, temel hedefi kişide eğitim ve yeniden eğitim yoluyla özellikle tutum değişmesine ve benliğin çevreyle bütünleşmesine hizmet etmektir. Bu arada sosyodrama sosyal çatışmaların çözümlenmesini ve bu alanda sezgi geliştirilmesini de sağlamaya yardımcı olabilmektedir (Warters, 1960).

Sosyodrama yönteminde şöyle bir yol izlenebilir: grup rehberi veya tercihen gruptan bir başka üye tarafından ortaya çoğunluğu ilgilendiren bir problem atılır. Bu problem grupça tartışılır, ortak bir anlayış belirir ve problem tanımlanır. Bundan sonra problem, arzu eden öğrenciler tarafından dramatize edilir. Değişik kimseler tarafından birden fazla çözüm yolu temsil edilebilir. Her dramatizasyon seyirciler tarafından çözüm yolu, rolleri temsil edenlerin söz ve davranışlarının

birbirleri üzerindeki etkileri ve seyircilerin tepkileri açılarından eleştirilir ve değerlendirilir. Bu tartışmalardan sonra beliren görüş ve anlayış çerçevesinde problem tekrar temsil edilebilir.

Grup tartışması ele alınan problem durumu ve bu durum içindeki rolleri öylesine sınırlandırmış olabilir ki, rol alan kimselere sadece bu rolleri dramatize etmek kalır. Bazı sosyodrama çalışmalarında ise problem böylesine yapılanmıştır değildir; dolayısıyla rol alanlar bu rolere kendi yorumlarını getirirler ve problemin geliştirilmesi beklenmedik bir şekilde sonuçlanabilir. Her iki durumda da pek çok öğrenme olanağı mevcuttur.

Meslekî rehberlik çerçevesinde ele alınan bir konuyu, örneğin bir iş müracaatını, grup rehberinin önemli noktaları ile gruba anlatması, hattâ grubun bu konu üzerinde tartışmasıyla karşılaştırıldığı zaman, bir iş müracaatını bu gruptan bazı üyelerin sosyodrama olarak temsil etmeleri herhalde daha verimli bir öğrenme sağlayacaktır. Sosyodramada rol alanların bazen karşı tarafla rol değiştirmesinin de büyük yararları olabilir. Sosyodrama yoluyla öğrenciler karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri gerçek hayat durumlarını çeşitli kimselerin bakış açılarından değerlendirerek sınamak ve bu durumlarla ilgili yeni sezisi ve kavrayışlar geliştirmek olanağını bulurlar. Sosyodramanın en büyük üstünlüklerinden biri de rol alan kimselerin doğrudan doğruya kendi benlikleri değil de temsil ettikleri kimselerin görüş ve davranışlarını ortaya koymalarından dolayı daha serbest ve içlerinden geldiği gibi hareket edebilmeleridir. Bu serbestlik çeşitli sınamalara ve yeni öğrenmelere olanak sağlayabilir.

Tartışmalardan da anlaşılacağı üzere psikkodrama daha ziyade psikiyatrik yönlü bir tekniktir. Diğer yandan aralarında büyük farklılıklar bulunmayan rol temsili ve sosyodrama teknikleri daha çok eğitim alanında görülebilecek sosyal uyum sorunlarının ele alınmasında kullanılmaktadır. Okuldaki eğitsel çalışmalar arasında yer alan Tiyatro veya Temsil Kolu faaliyetleri de bir bakıma rol temsili ve sosyodrama tekniklerine benzerlik gösterir. Tiyatro çalışmaları hazır piyeslere, genellikle okul dışından sağlanan profesyonel rejî ve yönetime ağırlık verdikçe öğrenciler için rehberlik açısından umulan gelişme olanakları sınırlı kalabilir. Bu kol çalışmalarında öğrencilerin kendilerini ifadelerine, yaratıcılıklarına, kendileri veya arkadaşları tarafından temsil edilen rolleri ve sosyal ilişkileri yorumlamalarına geniş olanaklar sağlanması bu çalışmalara daha çok grup rehberliği niteliğinde bir yaklaşım kazandıracaktır.

Grupta test uygulamaları da etkileşim yoluyla öğrenme ve gelişmeye katkıda bulunabilirler. Rehberlikte uygulanış amaçları doğrultusunda testlerden bireyin kendini tanımasına ve kendi hayatı ile ilgili uygun kararlar almasına ışık tutmaları beklenir. Uygulanacak testlerde aranan geçerlik, güvenilirlik gibi teknik gereklerden öte, rehberlik açısından, testlerin yorumlanmış biçimleri de büyük önem taşır. Yöneticiler kendi kararlarında uzmanlar tarafından yorumlanmış test sonuçları ile yetinebilirler. Oysa rehberlikte test sonuçlarının bu sonuçları elde etmiş öğrencilerin bizzat kendileri tarafından yapılan yorumları veya uzman yorumlarının bu öğrenciler tarafından nasıl içselleştirildiği hususu da büyük önem kazanır. Grup rehberliğinin her tür sonucu olduğu gibi kabul edici, güvenli ve hoşgörür atmosferi içinde, test sonuçlarının öğrencilerin soru ve tartışmalarına açık bir biçimde yorumlanmasından çeşitli yararlar beklenir. Bu atmosfer içinde öğrencilerin neleri yapamayacaklarından çok neleri yapabileceklerini, birtakım duygusal gerginliklerden kurtularak, daha gerçekçi olarak görevbilmeleri olasılığı artar.

Robert L. Ebel test uygulayıcılarının uyguladıkları testlere ait yorumların olumsuz yankılarını önlemede dikkate alacakları bazı noktalar belirlemiş ve aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuştur (Anastasi, 1965):

Testleri uygulayan ve yorumlayanlar,

- (1) Testlerin statü saptayıcı değil, statü geliştirici anlamda kullanılışlarını vurgulayabilirler,
- (2) Test programını toplumun gerek duyduğu çok çeşitli yetenekleri değerlendirmeye olanak sağlayan bir düzeyde genişletebilirler.
- (3) Test sonuçlarının işaret ettiği yetenek ve başarı tahminlerini bu testleri almış olan kimselerle açıkça paylaşabilirler,
- (4) Testlerin birtakım yönetsel ve eğitsel kararları kabul ettirme ve yürürlüğe koyma aracı olarak kullanılışını azaltarak, testlerin bireyin kendisi tarafından verilen kararlarında temel olarak kullanılışlarını arttırabilirler.

Rehberlik yaklaşımı çerçevesinde test uygulamalarına ilişkin en önemli noktalardan biri de öğrencilerin bazı testlerden yararlanmayı kendilerinin istemiş olmaları hususudur. Rehberlikte grup yaklaşımı çerçevesinde böyle bir isteğin oluşması, testler hakkında bilgi edinilmesi, bireylerarası ve bireye özgü farklılıkların görülüp kabul edilmesi, "gerilik" yerine "farklılık" gibi kavramların yerleşmesi için çeşitli olanaklar mevcuttur.

SONUÇLAR

Günümüzde modern eğitim giderek öğrencilerin tüm yaşantılarını kapsamına alma ve bireyselleşme eğilimi göstermektedir. Bunun doğal sonucu olarak rehberlik eğitimin bireyselleşmesinde etkili bir hizmetler grubu olarak düzeltici ve koruyucu aşamalardan geçmiş ve bugün bütün öğrencileri kapsayan geliştirici bir aşamaya ulaşmış bulunmaktadır. Bu çalışma için gözden geçirilen araştırmalar ve diğer kaynaklardan edinilen bilgilere göre grup rehberliği açısından aşağıda belirlenen sonuçlara varmak mümkün görünmektedir:

1. Bütün öğrencilere hitabetmeyi amaçlayan rehberlik yaklaşımı çok çeşitli yöntem ve teknikler gerektirmektedir.

2. Rehberlik çerçevesinde, öğrencilerin kendilerini tanımalarına, gelişmelerine, çevreyle bağdaşmalarına, yerinde seçim ve plânlar yaparak kendilerini yönlendirebilmelerine katkıda bulunan grup süreç ve faaliyetleri, çeşitli rehberlik yöntemleri arasında bugün eğitimde önemli bir yer tutmaktadır.

3. Geliştirici rehberlik anlayışı çerçevesinde hız kazanan grup yöntemleri de, yalnız "kritik" noktalarda ve zamanlarda öğrencilere grup halinde ulaşarak onların uyum sağlamalarına yardım amacının ötesine geçmiş ve temelde öğrenme sürecine dönük, sistematik ve devamlılık gösteren yöntemler niteliğini kazanmıştır.

4. Rehberlikte grup yaklaşımı hiç bir zaman "grubun problemini çözme" diye bir amaca yönelmez; bu yaklaşımın odağında yine birey, bireyin ihtiyaçları, kendine özgü nitelikleri, kendi benliğini ve çevresini tanıma ve bağdaştırma sorunları bulunur.

5. Grup rehberliği hiçbir zaman bireysel rehberliğin yerini alamaz; ancak bireysel rehberliği desteklemekte ve kolaylaştırmaktadır.

6. Grup yaklaşımına okullardaki uygulamalarda geniş bir yer verildiği halde, bu yaklaşım, amaçları, teknikleri ve elde edilen verilerin yorumlanması açılarından sağlam bir bilimsel temel kazanmamış görünmektedir.

7. Grup yaklaşımı sınıf içinde ve dışında bir devamlılık boyutu üzerinde ve giderek bireyselleşme doğrultusunda farklılaşan çeşitli yöntem ve teknikleri içermektedir.

8. Grup yaklaşımının çeşitli düzeylerdeki yöntemlerini etkili bir şekilde uygulayabilmek için konu öğretmenliğinin ötesinde tecrübe, beceri ve anlayışa gerek vardır.

9. Grup rehberliğinin ülkemizdeki uygulaması açısından bir kaç örnek üzerinde durulmuştur. Doğal olarak bu örnekler ülke çapındaki uygulamayı yansıtmaktan uzaktır. Fakat diğer yandan, grup rehberliğinin ortaya koyduğu bir takım sorunların belirtilerini vermektedir. Elde edilen sınırlı gözlem verilerine göre grup rehberliği, ülkemizdeki uygulamada genellikle öğretimi destekler mahiyette ve yönetime yardımcı nitelikte görünmektedir. Öğrencilere, mesleğe yönelme alanında ve duygusal düzeyde, bir grup rehberliğinin çeşitli nedenlerle yapılamadığı anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmada varılan sonuçların ışığı altında ileri sürülebilecek öneriler genellikle şu üç konu etrafında toplanabilir: (1) Rehberlik alanında personel yetiştirme (2) Rehberliğin uygulamaya konması (3) Rehberlik araştırmaları ve araç geliştirme. Özellikle grup rehberliği açısından bu konulara ilişkin öneriler şunlar olabilir:

1. Rehberlik Alanında Personel Yetiştirme

Rehberlik çalışmalarına katılan görevlileri rehberlik alanında uzmanlık eğitimi görmüş personel ve öğretmenler olarak genel iki gruba ayırmak mümkündür. Öyleyse bu konudaki tavsiyeleri öğretmenlik formasyonu ve uzman personel eğitimi açılarından gruplamak uygun olacaktır. Ayrıca tüm rehberlik görevlilerinin hizmet-içi eğitimi de önemli bir konudur.

a) Öğretmen Yetiştirme

Uygulamalarda da görüldüğü gibi grup rehberliği faaliyetlerinin önemli bir kısmı öğretmenin liderliğinde yürütülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlik formasyonu vermeyi amaçlayan programlar içinde, özellikle grup rehberliği yöntemlerinde anlayış ve beceri kazandıracak içeriğe sahip bağımsız bir rehberlik dersinin uygulamalı olarak yer alması yararlı olacaktır.

b) Uzman Personel Yetiştirme

Çeşitli düzeylerdeki grup yöntemleri uygulamalarının gerektirdiği uzmanlık alanlarına personel yetiştirme sorunu ele alınmalıdır. Bu hususta geliştirilecek olan öğretim programlarına, yeni gelişmeler yansımali; rehberliğin bireysel ve grup düzeyinde programlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirme sorunlarının çözümünde gerekli

becerileri kazandıracak nitelikler getirilmelidir. Bu program mutlaka bir stajla bütünlenmelidir.

c) Hizmet - İçi Eğitim

Rehberlik gerek kuramsal temelleri, gerek kullanılan yöntem ve teknikleri açısından gelişme hâlinindedir. Rehberlik personeli arasındaki yetiştirme farkları da dikkate alınacak olursa, gelişme hâlindeki bir alanda çalışan farklı görüş ve becerilere sahip öğretmen ve diğer görevlilerin hizmet-içinde yetiştirilmeleri gereği de açıkça ortaya çıkar. Örneğin sınıf ve grup öğretmenliği konusunda düzenlenecek hizmet-içi eğitim programı ülkemizde en geniş çapta uygulanan bu tür grup rehberliği çalışmalarının verimliliğini arttırmış olacaktır.

2. Rehberliğin Uygulamaya Konması

Öğrencilerin en üst düzeyde gelişmelerine olanak sağlama açısından öğretim ve yönetim hizmetlerini tamamlayarak eğitime bir bütünlük kazandıran rehberlik hizmetlerinin, örgün bir sistem ve belli bir program çerçevesinde genellemelere daha çok olanak sağlayacak okullardan başlayarak en kısa zamanda bütün okullarda uygulamaya konması gerekmektedir. Bu uygulamalarda çeşitli hizmetlerin öğrencilere ulaştırılmasında etkili grup yöntemlerine hız verilmesi, rehberliğin kısa sürede okullarda yerleşmesi açısından yararlı olacaktır. Ayrıca, rehberlik uygulamaları için okullarımızda fizikî olanaklar ve haftalık çalışma programı içinde de yeterli süre ayrılmalıdır.

3. Rehberlik Araştırmaları ve Araç Geliştirme

Rehberlik için farklı bünye ve düzeydeki okullarda uygulanabilecek hazır bir model sözkonusu değildir. O halde ülkemizde değişik okullar için uygun modeller geliştirebilme amacıyla araştırma yapmaya ihtiyaç vardır. Bu tür araştırmaların bir merkezce yürütülmesinden yarar umulabilir. Uygulamalardan elde edilen bulgu ve verilerin de bu merkezde toplanması, değerlendirilmesi ve model geliştirmede kullanılması rehberlik uygulamalarının etkililiğini arttıracaktır. Ayrıca, rehberlik için gerekli psikometrik araçların geliştirilmesi ve broşür, film gibi yardımcı vasıtaların sağlanması rehberlik çalışmalarının etkililiği açısından büyük bir sorun ve gerek olarak ele alınmalıdır.

KAYNAKLAR

1. Anastasi, A. (Editör), *Testing Problems in Perspective*, Educational Testing Service, New Jersey, 1965.
2. Bennett, M. E., *Guidance and Counseling in Groups*, Mc Graw-Hill Book Company Inc., 1963.
3. Dinkmeyer, D. ve Edson Caldwell, *Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach*, Mc Graw-Hill Book Company Inc., New York, 1970
4. Goldman, L., "Group Guidance = Content and Process", *Personnel and Guidance Journal*, Cilt 40 (Şubat 1962)
5. Kantarcıoğlu, S., *Rehberlik Örgütü*, M. E. B. Eğitim Birimi, 1973
6. Mahler, C. A., *Group Counseling in the Schools*, Boston: Houghton Mofflin Company, 1969.
7. Mathewson, R. H., *Guidance Policy and Practice*, Harper-Row Publishers, New York, 1962.
8. Mc Daniel, H. B., *Guidance in the Modern School*, Holt Rinehart and Winston, New York, 1956.
9. M. E. B. Tebliğler Dergisi, Cilt 39 Sayı 1900 (27 Eylül 1976).
10. M. E. B. Tebliğler Dergisi, Cilt 39 Sayı 1894 (2 Ağustos 1976)
11. Mortensen, D. G., ve Allen M. Schmuller, *Guidance in Today's Schools*, John Wiley Sons Inc., New York, 1966.
12. Ohlsen, M. M., *Guidance Services in the Modern School*, Harcourt Brace 8 World Inc., New York, 1964.
13. Peters, H. J. ve Gail G. Farwell, *Guidance = A Developmental Approach*, Rand Mc Nelley Company, Chicago, 1959.
14. Shertzer, B. ve Shelley C. Stone, *Fundamentals of Guidance*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1971.
15. Tan, H., *Rehberliğin Esasları*, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1969
16. Varış, F., *Eğitimde Program Geliştirme*, Sevinç Matbaası, Ankara, 1971.
17. Warters, J., *Group Guidance*, McGraw Hill Book Company Inc., 1960.