Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 9(1), 2019, 33-52

www.ijocis.com

Program evaluation competencies for prospective school counseling practitioners

Ayşen Köse [*a]

[a] Yeditepe University, Faculty of Education, Istanbul/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2019.002

Article History:
Received 01 February 2019
Revised 23 May 2019
Accepted 26 June 2019
Online 30 June 2019

Keywords:
School counselor,
School counselor education,
Program evaluation competencies.

Article Type:
Review paper

Abstract

There is a well-articulated rationale in the literature for the routine implementation of program evaluation by school counselors and thus, a desire within the profession to develop program evaluation competencies among pre-service school counselors. In this article, existing school counselor program evaluation competencies mentioned in the literature were critically overviewed. For this purpose, the school counseling publications between 2000 and 2017 were reviewed to identify on school counselor competencies in program evaluation. These articles are summarized and analyzed based on Stevahn, King, Ghere & Minnema's competency taxonomy to better understand the current situation. The literature revealed that to date, school counseling literature has focused primarily on technical competencies in program evaluation. In addition to that, some other important program evaluation skills such as interpersonal relationships and professional/ethical issues in program evaluation have not been explored in the literature.

Okul psikolojik danışmanı adaylarının program değerlendirme yeterlilikleri

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2019.002

Makale Geçmişi:
Geliş 01 Şubat 2019
Düzeltme 23 Mayıs 2019
Kabul 26 Haziran 2019
Çevrimiçi 30 Haziran 2019

Anahtar Kelimeler:
Okul psikolojik danışmanı,
Psikolojik danışman eğitimi,
Program değerlendirme yeterlilikleri

Makale Türü:
Derleme Makale

Öz

Program değerlendirme, bir okul psikolojik danışmanının sahip olması gereken mesleki yeterliliklerden biri olarak geçmektedir ve önemi artan şekilde vurgulanmaktadır. Bu makalede, program değerlendirme konusunda, psikolojik danışma alanyazınında işaret edilen yeterlilikler eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirilmiştir. Bu amaçla, 2000-2017 yılları arasında, alanyazına giren konu hakkındaki makaleler taranmıştır. Bu makalelerde önerilen okul psikolojik danışmanı program değerlendirme yeterlilikleri, Stevahn, King, Ghere & Minnema'nın yeterlilik taksonomisi temel alınarak özetlenmiş ve analiz edilmiştir. Bu derleme çalışmasının bulgularına göre, okul psikolojik danışma alanyazınında, program değerlendirme yeterlilikleri konusunda sayıca çok sınırlı çalışma vardır ve bu çalışmalarda ise sadece teknik yeterliliklere değinilmiştir. Bunun yanı sıra, kişilerarası ilişkiler ve program değerlendirmede etik/profesyonel konular gibi bazı önemli program değerlendirme yeterliliklerinin üzerinde hiç durulmamıştır.

[*] **Author:** aysenkose76@yahoo.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-6150-9391

Introduction

Program evaluation is widely recognized as a critical component of comprehensive developmental school counseling practices (Sink & Lemich, 2018). As a case in point, the standards outlined by the Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) require that school counseling students learn the "design and evaluation of school counseling programs" (CACREP, 2016; p. 33). Similarly, according to the American School Counselor Association (ASCA), evaluating school counseling programs is considered a critical responsibility for a school counselor so that they may design, enhance, and maintain accountable, comprehensive school counseling programs (ASCA, 2012). Similar calls have been made by many researchers concerning the importance of school counselors' competence in program evaluation (Astramovich, 2017; Astramovich & Coker, 2007; Dimmitt, Carey & Hatch, 2007; Maras, Coleman, Gysbers, Herman & Stanley, 2013; Sink, 2009 & Trevisan, 2000, 2002).

Indeed, despite the central importance of evaluation practice as a professional expectation for school counselors, there have been few attempts to articulate any program evaluation competencies for school counselors. Yet almost no articles address how to teach program evaluation effectively in school counseling professional degree programs. Besides many school counselor educators do not receive training in program evaluation and they lack the required background and experience to teach program evaluation even though it is fundamental to professional preparation in school counseling. That is why, professional graduate schools must receive support from instructors specialized in program evaluation. In that case, instructors that teach program evaluation in school counselor candidate programs have new sources of students and need to know which concepts and competencies these students need to learn and how best to teach program evaluation to them. Utmost importance must be attached to the involvement of professional evaluators in training and defining school counselors' evaluation competencies. Patton (2010), highlighted the fact that other professionals such as economists, educators, social workers and health workers engage in some form of evaluation as part of their work, in many cases, also without adequate evaluation competencies. He states that, "Many do not know that there are standards for high quality evaluation. They do not know the options that have emerged in evaluation methods and models." (p. 46). Such errant use of evaluation in other fields is an encumbrance that hinders the prestige and recognition of the evaluation profession. Therefore, both as a profession and as a trans-discipline (Patton, 2010), the field of evaluation needs to lead evaluation practices in other fields such as school counseling.

As a trans-discipline, the application of program evaluation cannot be uniform across all contexts; some approaches, methods and models could be more useful and applicable in some contexts or situations than in others (Boslaugh, 2007). This is why King and Stevahn (2015) highlighted the fact that field-specific knowledge, skills, and dispositions are fundamentally important in program evaluation since content is different from one dicipline to another. In addition to the rationale for field-specific competencies, Perrin (2005) argued that using a universal set of evaluation competencies is not feasible and practical since unique roles and/or specific contexts might require particular knowledge and skills. Thus, creating unique competencies based on context are relevant here in terms of the evaluation competencies of a school counselor.

The goal of this article is to compile school counselor program evaluation competencies from publish literature and critically scrutinize those competencies and discuss their advantages, ambiguities and omissions in order to lay the groundwork for inital program evaluation competencies that school counselors need to develop during their pre-service education. Common understanding of essential program evaluation competencies of school counselors could help align school counselor preparation programs with current and projected job-related needs of practicing school counselors (Galport & Azzam, 2016; King & Stevahn, 2015). As Stevahn, King, Ghere and Minnema, (2005) warned, poorly identified competencies may lead to miss what is most important and essential to teach trainees.

Method

Research Design

This descriptive article provides a review of the existing literature on the pre-service school counselors' program evaluation competencies. The articles published in refereed journals between 2000 and 2017 were read through to identify school counselor competencies in program evaluation. Queries of electronic databases

were conducted using the logical combinations of keywords such as “school counseling”, “program evaluation”, “school counselor competencies”, “school counselor training” as well as alternative key words such as “evaluation” and “guidance”. Only the peer-reviewed journal articles included in the study. For this descriptive work, the available publications that address school counselor program evaluation competencies are few in number and easily identified. Thus, these publications have been reviewed and combined into lists that compose one broad initial set of competencies. Program evaluation competencies for practicing school counselors identified from the literature were organized based on Stevahn’s et al. (2005) competency taxonomy (see Table 1) to better understand the current situation. Each competency item was critically discussed in the following section.

Framework for the Literature Analysis

The term competency is usually associated with the knowledge, skills, and attitudes needed to perform some valued activity. However, while having the knowledge, skills, and attitudes is essential, competency is a more concrete and two-dimensional construct. That is, in addition to possessing these qualities, demonstrating these qualities is also necessary to define someone who is competent enough to do something (Wilcox & King, 2013). Wilcox and King (2013), explain the relationship between knowledge, skills, attitudes, and competencies with examples as follows:

In an evaluation setting, ‘to understand evaluation budgeting’ is knowledge, while ‘to use an understanding of evaluation budgeting to develop an evaluation budget proposal’ is a competency… Likewise, ‘wanting to do an excellent job’ is an attitude, while ‘meeting all commitments in a timely manner’ is a competency (p. 5).

The demonstrable competencies that school counselors must possess in order to be deemed good enough in program evaluation has not been defined. Referring to the program evaluation literature on evaluator competencies is a useful starting point, not for adopting general evaluation competencies for school counselors, but to see the current situation in a more systematic way. A taxonomy of essential competencies for program evaluators was developed by King, Stevahn, Ghere & Minnema (2001). In 2005, the authors extended and refined their initial work. Since it is the most empirically-based and most-cited taxonomy, it will be used as a guide for this study. The researchers’ final product resulted in six distinct competency domains: 1) professional practice, 2) systematic inquiry, 3) situational analysis, 4) project management, 5) reflective practice, and 6) interpersonal competence (Stevahn et al, 2005). A detailed definition of the domains is provided in Table 1.

Results

List of Competencies Mentioned in the Literature of School Counseling

Only three studies were found based on the literature review focusing on the competencies of school counselors. The first two are the articles written by Maras et al., (2013) and Astramovich (2017) as they most clearly identified a list of program evaluation expectations for school counselors. Also, in their book on evidence-based school counseling, Dimmitt, et al. (2007), identified some qualities that school counselors need to have to conduct a program evaluation study. The competencies described by Astramovich (2017), Maras et al. (2013), and Dimmitt et al. (2007) are listed side-by-side in Table 2. As a means of organizing and further developing the list, competencies and the associated categories offered by Stevahn, et al., (2005) are also listed. For heuristic purposes, the combined list of competencies based on Stevahn, et al.’s, (2005) framework has been divided. All competencies are explicated further in the next section.

Close Look at the School Counseling Competency List

The school counseling competency list presented in Table 2, consists of 31 competency items and 29 of them fall under the evaluation competency domain of ‘systematic inquiry’ based on Stevahn, et al.’s, (2005) framework. That’s why, in this paper, systematic inquiry domain takes a large part and will be discussed separately and the rest of the competency domains (professional practice, situational analysis, reflective practice, and interpersonal competence) will be taken together.

Table 1
General Competency Areas for Professional Evaluators (Stevahn et al., 2005)

Professional practice	relates to practicing in accordance with the professional evaluation standards and ethical behavior.
Systematic inquiry	focuses on the more technical aspects of evaluation practice and includes competencies such as data collection; analysis; interpretation; developing evaluation designs, questions and program theory; and reporting.
Situational analysis	refers to the contextual factors surrounding an evaluation in an organization and includes competencies such as analyzing the political considerations and conflicts relevant to the evaluation; identifying the unique interests of relevant stakeholders; attending to issues of evaluation use and organizational change; and, remaining open to input from others.
Project management	comprises competencies such as the preparation of an evaluation budget; identifying needed resources for evaluation; coordinating those resourses; presenting evaluation results; and, training/supervising others involved in conducting the evaluation.
Reflective practice	includes competencies such as critically assessing the self in terms of the knowledge, skills, and dispositions needed to conduct a sound evaluation, and pursuing professional development to enhance evaluation practice.
Interpersonal competence	focuses on relationship skills used in conducting program evaluation studies such as facilitating constructive interpersonal interaction; using negotiation, conflict resolution and communication skills; and, demonstrating cross-cultural awareness.

School counselors' program competencies under the systematic inquiry domain: One of the competency domains identified by Stevahn, et al (2005), is "systematic inquiry", which focuses on the more technical aspects of evaluation practice and includes competencies such as data collection; analysis; interpretation; developing evaluation designs, questions and program theory; and reporting.

The first three competency items in the list indicate program planning, or more specifically competency in explicitly setting goals and objectives that are tied to overall school mission (see Table 2). Fuzzy conceptualization of school counseling in the education system and vagueness of school counselors' professional roles have been criticized over the last two decades. Setting program goals and establishing measurable outcomes that are meaningfully linked to the school mission become a means for counselors to rebuild the value of school counseling in the overall education system.

As part of comprehensive school counseling programs, counselors are expected to be an integral part of the school, align their program to the overall school's mission and philosophy, and demonstrate that their program impacts students' academic career and social-emotional development. Therefore, the following have become important competencies for school counselors: describing how the counseling program and its activities connect to the district's school improvement plans; eliciting a program's long-term goals and setting clear, specific, measurable objectives that serve to achieve the school's mission.

Besides the call for strong alignment with the districts' and schools' missions, the question of how students are different as a result of the school counseling program has almost become a motto in the profession. Hence, counselors need to define the expected student outcomes due to the school counseling program prior to program implementation, including; behavior, attitude, status, knowledge and skill changes. From an evaluation perspective, when the intended consequences of the program are stated from the beginning, it provides guidance for the evaluator and a foundation for designing the program theory-of-change (Weiss, 1998).

In summary, the first three 'systematic inquiry' competency items in the list are essential to have for school counselors when creating a strong foundation of their evaluation efforts. Items 4, 5 and 6 in the list indicate the competencies concerning the utilization of evaluation. Specifically, items 4 and 5 focus on the evaluation as a device of accountability; whereas, competency item 6 indicates the use of evaluation for the on-going development of school counseling activities and programs.

Table 2

List of Competencies Drawn from School Counseling Literature

Competency Domains	Competency Items The school counselor who is competent in program evaluation . . .	Astramovich (2017)	Dimmitt, Hatch & Carey (2007)	Maras et al. (2013)
Systematic inquiry	1. Describes how guidance program and its activities connect to district's CSIP (Comprehensive School Improvement Plan) goals			Yes
	2. Articulates the longer-term impact of school counseling activities and interventions on student learning and behavior change			Yes
	3. Articulates measurable and objective goals for the guidance program		Yes	
	4. Possess requisite evaluation competencies to promote quality and accountability in their comprehensive counseling programs.	Yes		Yes
	5. Utilizes outcome data to modify school counseling program	Yes		
	6. Uses ongoing evaluation results to modify the guidance activities			Yes
	7. Uses t-tests to evaluate guidance program activities			Yes
	8. Uses correlations to evaluate guidance program activities			Yes
	9. Uses descriptive statistics (means, standard deviations, percentages) to evaluate guidance program activities			Yes
	10. Knows how to analyze data to evaluate program outcomes	Yes		
	11. Analyzes quantitative and qualitative data		Yes	
	12. Knows how to conduct needs assessments	Yes		
	13. Uses school data (such as attendance, discipline referrals, etc.) to identify student strengths and needs			Yes
	14. Develops a survey and uses its results to make guidance program better			Yes
	15. Selects and develops psychometrically sound evaluation measures		Yes	
	16. Uses qualitative data in the evaluation of school counseling activities and interventions and the evaluation of the program as a whole		Yes	
	17. Uses qualitative data in the evaluation of school counseling activities and interventions and the evaluation of the program as a whole		Yes	
	18. Knows how to collect data for program evaluations	Yes		
	19. Determines stakeholders' perceptions of program effectiveness	Yes	Yes	
	20. Uses technology (e.g., EZ Analyze, Excel) to manage, analyze, and use data (e.g., create graphs, create databases)	Yes		Yes
	21. Uses data to evaluate guidance program interventions and activities			Yes
	22. Uses school data (such as attendance, discipline referrals, etc.) to inform guidance program and activities			Yes
	23. Uses data to help plan interventions (e.g., in conjunction with student assistance teams)			Yes
	24. Acesses data on school information systems (such as attendance, discipline referrals, etc.)			Yes
	25. Accurately conveys the meaning of evaluation results to stakeholders	Yes	Yes	
	26. Creates a PowerPoint presentation to share evaluation results			Yes
	27. Designs a comprehensive evaluation for the whole school counseling program		Yes	
	28. Identifies program components to be evaluated	Yes		
	29. Elicits the extent to which activities and interventions are accomplishing their desired immediate learning and behaviour-change objectives		Yes	Yes
Reflective practice	30. Changes practice based on information gained from research and other professional support (e.g., conference presentations, professional development)			Yes
	31. Can access research and other professional support (e.g., conference presentations, professional development) that affects-practice	Yes		Yes
Professional practice	None			
Situational analysis	None			
Project management	None			
Interpersonal competence	None			

A strong message in school counseling literature is that evaluation is predominantly a means for holding the school counseling program accountable (Astramovich, 2017; Astramovich & Coker, 2007; Maras et al., 2013; Sink, 2009; Trevisan, 2000; Young & Kaffenberger, 2011), Therefore, accountability-focused evaluation in school counseling literature is considered to be a key framework for the training of school counselors (Astramovich, 2017). The accountability focus for evaluation answers the question, "Were the objectives of the school counseling program achieved?" However, there is also a need to answer the questions, what worked in the school counseling program? What didn't and why? Why not? Who is benefiting? to be able to improve the program (Rossman & Rallis, 2000).

Despite this focus on designing evaluation courses that stress accountability, this model will likely limit the school counselors' understanding of evaluation and their ability to use evaluation to its best advantage in their professional work, due to an inherent need to protect their own careers. Research indicates that learning-oriented evaluation establishes a dialogue between the stakeholders and increases a sense of agency; whereas, accountability-focused evaluation can increase alienation of counseling practitioners and create a sense of exclusion from the process of evaluation (Cooper, 2014). Moreover, within the many functions of program evaluation, placing accountability in the center of the evaluation of school counseling training might create a retroactive, as opposed to the proactive, use of evaluation, meaning that it provides information after programs have been implemented thereby decreasing effectiveness (Stufflebeam, 1975).

On the other hand, school counselors are often expected to self-evaluate their program and that self-evaluation may not be the most appropriate method for accountability purposes in evaluation. School counselors may feel criticized since this is a judgment-oriented evaluation (Patton, 1997). From this perspective, it is not surprising that school counselors are reluctant to conduct program evaluations because they fear that their work will be found ineffective based on their evaluation results (Lusky & Hayes, 2001; Astramovich et al, 2005). For these reasons, removing the accountability focus of evaluation and defining school counselors' efforts with a competency-based accountability approach should be explored within the profession. For a different view on evaluation, the 6th competency item conceptualizes the possibilities for end use of evaluation by making modifications and taking action for program improvement during the operation of an investigation. Although accountability and use of outcome data are emphasized more, using evaluation-generated knowledge for the improvement of activities is also a key purpose articulated in the school counseling literature. Adding further impetus to this claim, Stufflebeam (1983), a leading evaluation scholar and leader, argued that the most important purpose of program evaluation is not to prove but to improve. Consequently, school counselors should also be competent in using evaluation to support program development.

Moving on, competency items 7 to 12 pertain to statistical techniques, measurement, and data-use. There is no doubt that statistical methods are useful tools for program evaluation; however, simply training school counselors in statistics does not make them competent in program evaluation. It is striking that most of the participants in the study by Astramovich et al (2005) stated that they had ample research skills; however, they needed to learn how to apply those skills to a program evaluation framework. When framing school counselors' evaluation competencies, bringing out statistical competencies as the core competencies for program evaluation might conflate evaluation with statistics. Such conflation already exists in school counseling literature. Many authors have pointed to the widespread confusion between research and evaluation in the school counseling field (e.g. Trevisan, 2000). As a parallel to the increased demand for accountability in the school counseling profession, significant attention is given to outcome indicators. Measuring how students' skills and abilities changed or benefited because of their participation in the school counseling programs has become a critical point. Therefore, knowledge and skills in pre-post-test designs and group comparison tests have become important competencies for school counselors. However, there is no single design or method universally the strongest and giving privilege to one specific method creates preserved incentives (Patton, 2008). In their work, Stevahn et al. (2005) also omitted the competency items that exclusively focused on one-type method. They implied that evaluations should be designed to address evaluation questions; specifying types of studies/methods in the competency list might help to align the options or strengthen the understanding of evaluators. As highlighted by Patton (2008), there are multiple ways to answer evaluation questions when establishing causality. Therefore, the items 7 to 12 need to be eliminated from the list since those items focus on only one method, to the detriment of others.

Competencies 13-19 indicate the data sources for their measures. In other words, they privilege one data source over another or specify one data source as a reference. However, as stated by Weiss (1998), "data for evaluation can come from a gamut of sources and be collected by the whole arsenal of research techniques. Specifying ability to use one certain data source as a competence, only limits the school counselor's understanding of evaluation; therefore, these items should be omitted from the list.

Competency item 20 addresses the use of technology (e.g., EZ Analyze, Excel) to manage, analyze, and use data (e.g., create graphs, create databases). In general, technology use is considered a required competency in the school counseling profession. Young & Kaffenberger (2011) suggest that school counselors consider using data visualization technologies to communicate evaluation findings. They state that when stakeholders, such as

school administrators, see evaluation results in a more visual way, they tend to show much more interest about what evaluation means to school improvement. Within the evaluation field, there are different opinions on technology skills as an evaluator competency. For example, King et al (2001), did not put computer application skills in their evaluation competency lists because their research participants identified it as "nice to know" rather than "need to know", since it can be delegated elsewhere. Conversely, Davidson (2015), strongly recommends evaluators have highly developed data visualization competencies in order to communicate evaluation results clearly and succinctly. Either way, it is clear that having computer-based knowledge and skills will help school counselors effectively communicate evaluation results since research indicates that it facilitates the use of evaluation results.

One recommendation that becomes clear through careful analysis of the list is to revisit the design of competency items 21 to 24. Those items highlight the "data use" competency. Data use is a hot term in school counseling literature. However, from the point of evaluation field, compilation of factual data by itself is not sufficient to inform guidance programs nor to plan interventions. Data needs to be structured or organized to describe and make judgments about a situation. Data turns into information when judgments are made from it. Information becomes knowledge when it is used, either to inform guidance programs or to plan interventions (Rossman & Rallis, 2000). From this point of view, these items can be distilled into a more complete competency descriptor, such as: "makes sense out of data in order to offer a general explanation of the situation under study."

Competency items 25 and 26 in the list address the communication of evaluation results. Item 25, defined as "accurately conveying the meaning of evaluation results to stakeholders in a timely manner" is a competency agreed upon by nearly all evaluation fields. However, item 26 is open to assessment. It outlines the skills of utilizing PowerPoint in order to share results. Although creating a PowerPoint presentation to share evaluation results is a viable method for dissemination of results, there are many other ways to express the same information, including daily informal meetings with stakeholders.

School counselors' program competencies under the other program competency domains:

As is revealed in Table 2, nearly all competency items (29 out of 31) in the list fall under the systematic inquiry domain which is considered as the technical aspect of the evaluation. School counseling field slightly touch the reflective practice domain and completely neglect the other competency domains which is considered as the people aspect of the evaluation, namely, professional practice, situational analysis, and interpersonal competence. The following will be focusing on the necessity of identifying competencies for those domains.

One of the competency domains identified by Stevahn, et al (2005), is professional practice. This term relates to practicing in accordance with professional evaluation standards and ethical behavior. Ethical issues in program evaluation have not been explored in school counseling literature. Nevertheless, school counselors might face ethical issues related to their evaluation practice. They should be especially mindful of the potential ethical issues associated with implementing in-house program evaluation, such as pressure to misrepresent findings if the results are not favorable for a particular stakeholder group (Morris & Clark, 2013) and should therefore be able to apply ethical decision making to handle ethical dilemmas. Trevisan (2000) pointed out that school counselors' awareness of conflict of interest issues and impartial reporting are especially vital in order to understand the ethical dilemmas inherent in the in-house evaluation process and those ethical issues should be analyzed through case studies during their evaluation training.

School counseling programs usually require a course on ethics in counseling. Evaluation ethics is not, however, a typical component of these courses. School counselors in training generally have a well-developed ethical sense and knowledge about different ethical decision-making frameworks as applied to their counseling work with their clients. With the guidance of the course instructor, counselors-in-training can easily transfer and apply their ethical knowledge to the evaluation context.

"Situational analysis" within the context of the competency domains identified by Stevahn, et al (2005) refers to the contextual factors surrounding an evaluation in an organization and includes competencies such as: analyzing the political considerations and conflicts relevant to the evaluation; identifying the unique interests of relevant stakeholders; attending to issues of evaluation use and organizational change; and, remaining open to input from others. The evaluation field overwhelmingly emphasizes the importance of the context in which aspects are to be evaluated. As Patton (1997) indicates the context determines some critical

parts of an evaluation, such as who decides what is reasonable evidence, criteria, and data or what happens when there is a conflict over the value or merits of the program; how to recognize and how to deal with hidden agendas or attempts to sabotage the evaluation by stakeholders. Not recognizing the agendas of stakeholders such as their interests, needs, concerns, powers, priorities, and perspectives might lead the failure of evaluation (Bryson, Patton & Brown, 2011).

Dealing with these sorts of contextual issues requires the development of non-methodological evaluation skills (Leviton, 2001; Bryson, Patton & Brown, 2011) for school counselors, particularly considering that schools are political organizations and that school counselors will be conducting evaluations within the organizations where they work, with their colleagues, parents, students, supervisors and school managers as stakeholders. Therefore, being competent in overseeing and handling the politics of evaluation and using political savvy to navigate power structures, understand the stakeholders needs and perceptions is essential for school counselors. Regardless of this intense need for contextual navigation of politics, the school counselor competency list drawn from the most recent literature did not specify any competency related to this domain.

"The project management" domain proposed by Stevahn, et al (2005), is comprised of competencies such as the preparation of an evaluation budget; identification of needed resources for evaluation and coordination of those resources. There are no competencies related to project management identified in the school counseling literature (see Table 2). When evaluated from a project management domain perspective this, however, makes sense. School counselors are expected to evaluate school counseling programs with no budget, or a very limited budget. Typically, they don't need to manage big budgets in their evaluation practice. Similarly, they don't need to coordinate different kinds of resources, such as external professional evaluators. Whether project management competencies are a core aspect of school counselor evaluation practice is open to further investigation.

"Reflective practice", as defined by Stevahn, et al (2005), might include competencies such as critically assessing the self in terms of the knowledge, skills, and dispositions needed to conduct a sound evaluation, and pursuing professional development to enhance evaluation practice. The school counselor evaluation competency list will reflect this domain (see competency items 30-31 in Table 2). Being a self-reflective lifelong learner and always remaining up-to-date are also supported by the professional standards of counselors (e.g. CACREP). To support reflective practice competencies, course instructors might guide trained school counselors to an array of professional development opportunities.

The final competency domain identified by Stevahn et al., (2005) is" interpersonal competence". Although the importance of interpersonal skills in conducting program evaluation has not been discussed in the school counseling literature, an effective program evaluation without interpersonal skills cannot be imagined (Stevahn et al., 2005). Interpersonal skills listed frequently in industry job postings often note the need for these skills more than any other competency (Dewey, Montrosse, Schröter, Sullins & Mattox, 2008). Many evaluation experts have discussed the importance of interpersonal competencies (e.g., Kirkhart, 1981; Leviton, 2001; Mertens, 1994; Patton, 1997). Pre-service school counselors receive training to foster effective interpersonal and cross-cultural communication skills, and to build soft skills such as active listening, negotiating, and conflict resolution, all of which are necessary to become an effective counselor and to develop group-process skills in helping relationships. In their professional coursework as well, school counselors receive formal training for all of the skills identified under the interpersonal competence domain. These assets provide school counselors candidate with a strong foundation for program evaluation. Many of their skills in interpersonal competence can transfer to program evaluation. To facilitate this transfer, professional coursework should explicitly attend to the application of "counseling skills" with regards to the program evaluation context.

Discussion, Conclusion and Implications

Increasing attention on program evaluation has been well-documented in school counseling literature over the last 20 years. This situation brings the question of 'what should be the essential competencies for school counselors-in-training in program evaluation?' This question became the starting point of present work. Since the aim of the article provides a review and synthesis of the existing literature on the program evaluation competencies of prospective school counselors, the school counseling publications study was carried out for the years between 2000 and 2017 to identify publications on school counselor competencies in program evaluation. These articles are summarized and analyzed based on Stevahn et al. (2005) competency taxonomy

to better understand the current situation. As a result of this literature review, it was identified that there is no set of evaluation competencies specifically designed for the school counselor in training. In addition, it is seen that the available articles that address school counselor program evaluation competencies are only a few in number and these competencies are mostly based on researchers' anecdotal evidence. Besides, nearly all competency items (29 out of 31) in the list fall under the systematic inquiry domain which is considered as the technical aspect of the evaluation. A review of the scant, existing literature regarding evaluation for school counseling indicates that current trend focuses almost exclusively on technical program evaluation competencies, while neglecting some important program evaluation skills such as managing interpersonal relationships having the political savvy to navigate power structures in schools, ethical considerations understanding the interests of others, project management or identifying and resolving ethical issues related to the evaluation.

The present paper is not an empirical study but rather a summary of findings of past published research. That is the limitation of this study. Empirical research is needed in this area, to find out empirically-based program evaluation competencies of school counselors. However, this article can spark collaboration between the evaluation and the school counseling field in order to develop a more comprehensive taxonomy of empirically-based program evaluation competencies for school counselors in training. Discussions about competencies would involve practitioners of more than one specialty, including evaluators and school counselors, and these discussions would open new horizons for the restructuring of counselor competencies. Ultimately, by engaging in this essential paradigm shift, the broader evaluation profession will expand its scope of influence and become more meaningful. Therefore, both as a profession and as a trans-discipline the field of evaluation might lead evaluation practices in other fields such as school counseling.

To sum up, the school counseling profession needs a coherent and widely accepted set of program evaluation knowledge and skills that are unique to the school counseling work context. This article has suggested one analysis of the program evaluation competencies that school counselors need to develop during their pre-service education and suggested collaboration opportunities between a school counselor and evaluator professions. For example, they might create the content of program evaluation courses together. There could also be collaboration opportunities in developing field-specific materials for program evaluation training (books, case studies, etc.). However, on top of everything, research on school counselor program evaluation competencies is scarce, and the existing studies are not based on empirical studies. Such multidisciplinary research studies are needed and can be conducted together with both school counselor researchers and evaluation researchers.

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Program değerlendirmenin, kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığının vazgeçilmez bir parçası olduğu görüşü yaygın kabul görmektedir (Sink & Lemich, 2018). Örneğin, Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Kurumlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs–CACREP) standartlarına göre, okul psikolojik danışmanlığı eğitimi alan öğrenciler, program hazırlama ve değerlendirme yeterliliğine sahip olmalıdırlar (CACREP, 2016). Benzer şekilde, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (American School Counselor Association-ASCA) göre, psikolojik danışmanların, uyguladıkları programları değerlendirmeleri, onların temel sorumluluklarından biridir. Böylece hesap verilebilirlik üzerine kurulu, güçlü bir psikolojik danışma programı yürütmeleri mümkün olur (ASCA, 2012). Okul psikolojik danışmanlığında program değerlendirmenin önemi konusundaki benzer bir çağrı, pek çok araştırmacı tarafından da dile getirilmiştir (Astramovich, 2017; Astramovich & Coker, 2007; Dimmitt, Carey & Hatch, 2007; Maras, Coleman, Gysbers, Herman & Stanley, 2013; Sink, 2009 & Trevisan, 2000, 2002).

Program değerlendirmeye bu denli önem atfedilmesine rağmen, bir okul psikolojik danışmanının program değerlendirme yeterliliklerinin ne olması gerektiği konusundaki çalışmalar oldukça azdır. Program değerlendirmenin, psikolojik danışma okuyan öğrencilere nasıl öğretilebileceğine dair çalışmalar ise alanyazında mevcut değildir. Yanı sıra, okul psikolojik danışmanı yetiştiren akademisyenler, program değerlendirme konusunda yeterli deneyime sahip olmayabilirler (Trevisan, 2000). O nedenle, okul psikolojik danışmanı eğitiminde, program değerlendirme uzmanlarından destek almak gerekmektedir. Böylesi bir durumda ise, program değerlendirme dersi veren uzmanların, psikolojik danışma okuyan öğrencilere hangi kavram ve modelleri öğreteceği, hangi yeterlilikleri kazandıracağı ve bunları ne tür yollarla yapabileceğine dair bilgiye ihtiyaçları vardır. Patton (2010), profesyonel meslek sahiplerinin, örneğin ekonomistlerin, öğretmenlerin, sosyal hizmet uzmanlarının ya da sağlık çalışanlarının, işlerinin bir parçası olarak aslında program değerlendirme yaptıklarını belirtmiş ancak çoğu durumda bu kişilerin yeterli program değerlendirme yetkinliklerine sahip olmadığının altını çizmiştir: "Pek çoğu yüksek nitelikli bir değerlendirme için standartlar olduğunu bilmiyorlar. Değerlendirme modelleri ve metotları hakkında alanda var olan seçeneklerin farkında değiller." (p. 46). Değerlendirmenin, diğer alanlarda böylesi yanlış kullanımı, mesleğin İTİBAR ve tanınırlığının önünde engel oluşturmaktadır. Değerlendirme, hem profesyonel bir meslek hem de disiplinler arası bir alan olarak (Patton, 2010), diğer mesleklerdeki (örneğin okul psikolojik danışmanlığı) program değerlendirme uygulamalarına öncülük etmelidir.

Disiplinler arası bir alan olarak program değerlendirme, her bağlamda aynı şekilde yapılmaz. Kimi yaklaşımlar, metotlar ve modeller kimi durumlarda/mesleklerde diğerine göre daha yararlı ve uygulanabilir olur (Boslaugh, 2007). Bu nedenle, King ve Stevahn (2015) alan-özellikli bilgi, beceri ve özelliklerin program değerlendirmede oldukça önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Benzer şekilde, Perrin (2005) de, genel bir program değerlendirme yeterlilikleri seti oluşturmanın kullanışlı olmayacağını belirtmiş ve her alanın kendine özgü durumlarını gözeterek, kendi program değerlendirme yeterliliklerini oluşturması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla, bir okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken program değerlendirme yeterliliklerinin ne olması gerektiği, mesleğin gereklilikleri ve doğasına has özellikleri bağlamında düşünülmeli ve oluşturulmalıdır.

Bu çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının program değerlendirme yeterlilikleri hakkında yapılan alanyazındaki tüm makaleleri derlemek; alanyazında bahsedilen bu yeterlilikleri eleştirel bir bakış açısıyla incelemek; avantajlarını, belirsizliklerini ve eksiklerini tartışmaktır. Böylece, okul psikolojik danışmanı eğitimi sürecinde, öğrencilere kazandırılacak program değerlendirme yeterliliklerinin belirlenmesine zemin oluşturabilecek bir çalışma ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu yeterlilikler ile ilgili genel bir anlayışın olması, okul psikolojik danışmanı yetiştiren programların, uygulamadaki ihtiyaca dönük eğitim vermelerini sağlayacaktır (Galport & Azzam, 2016; King & Stevahn, 2015). Aksi bir durum, öğrencilerin program geliştirmeyle ilgili önemli bilgi ve becerileri öğrenmeden mezun olmasıyla sonuçlanabilir (Stevahn, King, Ghere & Minnema, 2005).

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu betimsel makalede, okul psikolojik danışmanlığı eğitimi alan öğrencilere ne tür program değerlendirme yeterlilikleri öğretilmesi gerektiği konusunu ele alan çalışmaların bir derlemesi yapılmıştır. Bu amaçla, 2000-2017 yılları arasında, hakemli dergilerde yayınlanan makaleler taranmıştır. Elektronik veri tabanları taranırken, "okul psikolojik danışmanlığı", "program değerlendirme" "okul psikolojik danışmanı yeterlilikleri" "okul psikolojik danışmanı eğitimi" ve ayrıca "değerlendirme" ve "rehberlik" gibi alternatif kelimeler kullanılmıştır. Burada hedef, öğrencilere kazandırılacak program değerlendirme yeterliliklerinin belirlenmesine zemin oluşturabilecek giriş niteliğinde çalışma ortaya koymak olduğu için, ulaşılan farklı makalelerde bahsi geçen tüm yeterlilikler, tek bir tabloda bir araya getirilmiştir. Böylece onlara bütünsel bir şekilde bakmak kolaylaşmıştır. Bu tabloda yer alan yeterlilikler ise Stevahn ve arkadaşlarının (2005) geliştirdiği yeterlilik taksonomisi (bkz. Tablo 1) temel alınarak organize edilmiştir. Her bir yeterlilik maddesi eleştirel bir şekilde tartışılmıştır.

Alanyazın Analizinde Kullanılan Teorik Çerçeve

Yeterlilik kelimesi, çoğunlukla, kıymet verilen bir eylemi gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlarla ilişkilendirilir. Yeterlilik, aynı zamanda, somut ve iki boyutlu bir kavramdır. İlgili bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmak, yeterlilik koşullarını sağlamak için tek başına yetmez. Bunların uygulamada da hayata geçirilmeleri gerekir (Wilcox & King, 2013). Wilcox & King, (2013), bilgi, beceri, tutum ve yeterlilikler arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar:

Bir değerlendirme çalışmasında, 'değerlendirme bütçesinden anlamak' bilgidir, buna karşın 'değerlendirme bütçesi hazırlamak' ise bir yeterliliktir... Aynı şekilde, 'işini en iyi şekilde yapmak' bir tutumdur, buna karşın 'verilen tüm sözleri zamanında yerine getirmek' bir yeterliliktir (sy. 5).

Yeterli derecede iyi bir program değerlendirme yapabilmeleri için, okul psikolojik danışmanlarının hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğine dair alanda üzerinde uzlaşılmış bir yeterlilikler seti yoktur. Bu çalışmada, bu konuda yazılmış olan birkaç makale bir araya getirilip yeterliliklere dair alanyazında neler söylendiği incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken ise, teorik çerçeve olarak, King, Stevahn, Ghere & Minnema'nın (2001) geliştirdiği program değerlendirme yeterlilikleri taksonomisi kullanılmıştır. Bu taksonomi, ampirik temelli oluşturulduğu ve program değerlendirme alanında en çok referans gösterilen çalışma olduğu için seçilmiştir ve 2005 yılında yazarlar tarafından tekrar güncellenmiştir. Bu taksonomiye göre, 1) profesyonel uygulamalar, 2) sistematik inceleme, 3) durumsal analiz, 4) proje yönetimi, 5) eleştirel gelişim ve 6) kişiler arası ilişkiler (Stevahn et al, 2005) boyutları program geliştirme yeterliliklerinin temelini oluşturmaktadır. Bu boyutlarla ilgili detaylı bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Bulgular

Okul Psikolojik Danışmanlığı Alanyazınında Sözü Edilen Yeterlilikler

Yapılan alanyazın taraması sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının program değerlendirme yeterliliklerinin ne olması gerektiğini konu olan üç farklı çalışma tespit edilmiştir. Bunlardan ilk ikisi, Maras ve ark., (2013) ve Astramovich (2017) tarafından yazılan makalelerdir. Bu makalelerde program değerlendirme konusu okul psikolojik danışmanlığı ekseninde ele alınmıştır. Üçüncü çalışma ise, Dimmitt ve ark. (2007), tarafından yazılan bir kitap bölümüdür. Bunlar dışında, konuyu ele alan başka bir makaleye ulaşılmamıştır. Bir okul psikolojik danışmanının sahip olması gereken program değerlendirme yeterliliklerine ilişkin, bu çalışmalarda bahsi geçen her bir madde tespit edilmiş ve bir tablo içinde listelenmiştir. Sonrasında ise, bu listeyi oluşturan maddeler Stevahn ve arkadaşlarının, (2005) yukarıda detayları verilen taksonomisine göre gruplandırılmıştır (Bkz. Tablo 2). Devam eden bölümde, bu taksonominin boyutları temel alınarak alanyazın incelenmiştir.

Tablo 1

Profesyonel Değerlendirme Uzmanları için Genel Yeterlilik Alanları (Stevahn et al., 2005)

Profesyonel uygulamalar	Profesyonel değerlendirme standartlarına ve etik değerlere uygun davranmak ile ilgili yeterlilik alanıdır.
Sistematik inceleme	Değerlendirmenin daha çok teknik boyutu ile ilgili alandır: data toplama, analiz etme, yorumlama; değerlendirme tasarımı, soruları ve program teorisini geliştirme ve sonuçları raporlama.
Durumsal analiz	Bir organizasyonda, değerlendirmeyle ilgili bağlamsal faktörlere işaret eder: kurum içindeki politik hesapları ve değerlendirmeye ilişkin çatışmaları analiz edebilme; ilgili paydaşların değerlendirmeye ilişkin özel ilgisini anlayabilme; değerlendirmenin organizasyonel değişim için kullanımı ve diğerlerinin katkısına açık olma gibi yeterlilikleri kapsar.
Proje yönetimi	Değerlendirme bütçesini hazırlama; değerlendirme için gereken kaynakları tespit etme; değerlendirme sonuçlarını sunma ve değerlendirme sürecine katılan herkesi eğitme/süpervize etme ile ilgili yeterlilik alanıdır.
Eleştirel gelişim	Güvenilir bir program değerlendirme yapabilmek için kendi bilgi, beceri ve yeteneklerini eleştirel bir şekilde gözden geçirebilme ve değerlendirme pratiğini iyileştirmek için profesyonel gelişim olanaklarını takip etme ile ilgili yeterlilikleri kapsar
Kişiler arası ilişkiler	Yapıcı kişiler arası ilişkileri kolaylaştırma, müzakere etme, çatışma çözme ve iletişim; kültürler arası farkındalığa sahip olma gibi, program değerlendirme sürecinde gereken ilişki becerilerini kapsar.

Okul Psikolojik Danışması Alanyazınındaki Yeterliliklerin Yakından İncelenmesi

Okul psikolojik danışması alanyazınında yer alan ve toplam 31 maddeden oluşan program değerlendirme yeterlilikleri Tablo 2'de sıralandırılmış ve teorik çerçevenin boyutlarına göre gruplandırılmıştır. Devam eden bölümde, her bir boyut tek tek ele alınmıştır. Ancak, bu yeterlilikler listesine, Stevahn ve arkadaşlarının (2005) teorik çerçevesinden bakıldığında, 31 maddeden 29'unun, "sistematik inceleme" boyutuna girdiği tespit edilmiştir. O nedenle, devam eden bölümde, bu boyut, diğerlerine göre daha uzunca incelenmiştir.

Sistematik inceleme boyutu: Stevahn ve arkadaşlarının (2005) program değerlendirme yeterlilikleri taksonomisinin ilk boyutu "sistematik inceleme"dir. Sistematik inceleme boyutunda kastedilen, program değerlendirmenin daha çok teknik olan yanıdır. Örneğin, veriyi toplama, analiz etme, yorumlama; değerlendirme dizaynı, soruları ve program teorisini oluşturma ve raporlama sistematik inceleme başlığının altında yer alır.

Tablo 2'ye bakıldığında, listedeki ilk üç madde program planlama ile ilişkilidir. Daha spesifik olarak, psikolojik danışma program çıktılarının, okulun genel misyonu ile uyumlu olarak hazırlanabilmesi yeterliliğine işaret eder. Bu yeterliliğin, psikolojik danışmanlara eğitimleri sırasında kazandırılması oldukça önemlidir. Çünkü psikolojik danışma program çıktıları, okulun temel misyonuna katkıda bulunduğu sürece, psikolojik danışma hizmetleri, eğitim sistemi içinde vazgeçilmez bir yere sahip olur. Aksi takdirde, okul psikolojik danışmanlarının rol ve görevleriyle ilgili yıllardır süregelen tartışmaları sonlandırmak da mümkün olmayacaktır.

Kapsamlı okul psikolojik danışma yaklaşımına göre, psikolojik danışmanlardan, okul ile bütünleşmeleri ve öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyo-duygusal gelişimlerine ne derece katkıda bulunduklarını net bir şekilde göstermeleri beklenmektedir. O nedenle, bir okul psikolojik danışmanının, kendi programını okulun stratejik planına katkı sunacak şekilde hazırlayabilmesi; uygulayacağı programlar için uzun vadeli amaçlar ve açık, spesifik, ölçülebilir hedefler yazabilmesi yetilerine sahip olması gerekir. Bir programın, öğrencilere ne tür davranış, tutum, bilgi ve beceri kazandıracağı, program uygulanmadan önce açıkça tanımlanmalıdır. Değerlendirme perspektifinden bakıldığında da, program çıktıları önceden belirlendiği zaman, bu değerlendirmeciye rehberlik eder ve program değişim teorisinin (theory of change) temelini oluşturur (Weiss, 1998). Özetle, Tablo 2'de belirtilen ilk üç yetkinlik okul psikolojik danışmanı adaylarına kazandırılmalıdır.

Tablo 2

Okul Psikolojik Danışmanlığı Alanyazınında Bahsi Geçen Yeterlilikler

Yeterlilik alanları	Yeterlilik maddeleri Program değerlendirme alanında uzman olan bir okul psikolojik danışmanı. . .	Astramovich (2017)	Dimmitt, Hatch & Carey (2007)	Maras vd. (2013)
Sistematik inceleme	1.Uyguladığı rehberlik programları ve aktivitelerinin, bölgenin/ülkenin kapsamlı okul gelişim planının (KGOP) hedeflerini nasıl desteklediğini açıklar			Evet
	2. Okul psikolojik danışma aktivitelerinin ve müdahalelerin, öğrencilerin öğrenme ve davranış değişiklikleri üzerindeki uzun dönemli etkilerini açıklar			Evet
	3. Rehberlik programının ölçülebilir ve nesnel hedeflerini ifade eder		Evet	
	4. Kendi uyguladığı kapsamlı psikolojik danışma programının kalitesi ve hesap verir olması için gereken ön koşul yeterliliklere sahip olur	Evet		Evet
	5. Sonuç verilerini okul psikolojik danışma programlarını iyileştirmek için kullanır	Evet		
	6. Süregelen değerlendirme sonuçlarını temel alarak, rehberlik programlarını iyileştirir			Evet
	7. Rehberlik program aktivitelerini değerlendirmek için t testi kullanır			Evet
	8. Rehberlik program aktivitelerini değerlendirmek için korelasyon kullanır			Evet
	9. Rehberlik program aktivitelerini değerlendirmek için betimsel istatistik (ortalama, standart sapma, yüzdelikler) kullanır			Evet
	10. Program çıktılarını analiz etmeyi bilir	Evet		
	11. Nicel ve nitel veriyi analiz eder		Evet	
	12. İhtiyaç analizi yapmayı bilir	Evet		
	13. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve güçlü yanlarını tespit etmek için okul verisi kullanır (devamsızlık, disiplin cezaları vb.)			Evet
	14. Anketler geliştirir ve sonuçlarını rehberlik servisini geliştirmek için kullanır			Evet
	15. Psikometrik olarak güçlü olan değerlendirme ölçme araçlarını seçer ve geliştirir		Evet	
	16. Okul psikolojik danışmasının bütününü, aktivitelerini ve müdahalelerini değerlendirmede nicel veri kullanır		Evet	
	17.Okul psikolojik danışmasının bütününü, aktivitelerini ve müdahalelerini değerlendirmede nitel veri kullanır		Evet	
	18. Program değerlendirme için nasıl veri toplanacağını bilir	Evet		
	19. Paydaşların programın etkinliği hakkındaki bakış açılarını saptar	Evet	Evet	
	20. Veri yönetmek ve analiz etmek için (örn., grafikler ve veri tabanı oluşturmak) teknoloji kullanır (örn. EZ Analiz, Excel)	Evet		Evet
	21. Rehberlik faaliyetlerini ve müdahalelerini değerlendirmek için veri kullanır			Evet
	22. Rehberlik program ve faaliyetlerini okul verisi (devamsızlık, disiplin cezaları vb.) kullanarak açıklar			Evet
	23. Müdahale planlarını hazırlamak için veri kullanır			Evet
	24. Okul bilgi sistemindeki veriye ulaşır (devamsızlık, disiplin cezaları vb.)			Evet
	25. Değerlendirme sonuçlarını paydaşlara doğru bir şekilde iletir	Evet	Evet	
	26. Değerlendirme sonuçlarını PowerPoint sunumlarıyla paylaşır			Evet
	27. Tüm okul psikolojik danışma programını değerlendirmek için kapsamlı bir plan tasarlar		Evet	
	28. Değerlendirilecek program bileşenlerini tespit eder	Evet		
	29. Aktivitelerin ve faaliyetlerin, öğrenme ve davranış değişikliği konusundaki kısa vadedeki hedeflerin başarılmasına ne ölçüde katkıda bulunduğunu açıklar		Evet	Evet
Eleştirel gelişim	30. Güncel araştırmaları ve profesyonel kaynakları (örn., konferans sunumları, mesleki gelişim olanakları) temel alarak, uygulamalarını düzenler			Evet
	31. Mesleki uygulamalarını ilgilendiren güncel araştırmaları ve profesyonel kaynakları (örn., konferans sunumları, mesleki gelişim olanakları) takip eder	Evet		Evet
Profesyonel uygulamalar	Yok			
Durumsal analiz	Yok			
Proje yönetimi	Yok			
Kişiler arası ilişkiler	Yok			

Tablo 2'de yer alan, 4, 5 ve 6 numaralı maddeler ise değerlendirmenin kullanımına yönelik maddelerdir. 4 ve 5. maddeler değerlendirmenin hesap verilebilirlik amacıyla kullanımına işaret ederken; 6. madde ise, değerlendirmenin sürekli gelişim amacıyla kullanımına işaret eder. Okul psikolojik danışma alanyazınında, program değerlendirmenin hesap verme amacıyla kullanımı daha fazla ön plana çıkarılmıştır (Astramovich, 2017; Astramovich & Coker, 2007; Maras et al., 2013; Sink, 2009; Trevisan, 2000; Young & Kaffenberger, 2011). O nedenle, hesap verme amaçlı program değerlendirme (accountability-focused evaluation) yaklaşımının, okul psikolojik danışmanı eğitiminin temeli olması gerektiği vurgusu yapılmaktadır (Astramovich, 2017). Ancak, bu eleştiriye açık bir öneridir çünkü hesap verme amaçlı program değerlendirme sadece "Okul psikolojik danışma programı hedeflerine ulaştı mı?" sorusunu yanıtlar. Buna karşın, "Okul psikolojik danışma programı içinde neler iyi çalıştı? Neden? Neler iyi çalışmadı? Neden? Programdan kimler yararlandı?" gibi iyileştirmeye, geliştirmeye dönük soruların yanıtlarını vermez (Rossman & Rallis, 2000).

Program değerlendirmenin, hesap verme aracı olarak öğretilmesi ve öğrencilerin hesap verme amaçlı program değerlendirme teorileri üzerinden eğitim almaları daha farklı açılardan da eleştirilebilir. Örneğin, Cooper (2014), program değerlendirme sadece hesap verme amacıyla kullanıldığında, psikolojik danışmanların değerlendirme sürecinden kendilerini dışlayacaklarını ve bu sürece yabancılaşacaklarını ileri sürmüştür. Ayrıca, hesap verme amaçlı değerlendirme, sadece sonuç odaklı olduğundan, bir başka ifadeyle, program uygulaması sonlandıktan sonra gerçekleştirildiği için, program uygulayıcılara süreç içinde yol göstermez. Bu da okul psikolojik danışmanlarının, programın geliştirilmesine dönük faaliyetlerde, proaktif bir rol oynama imkânını kısıtlar (Stufflebeam, 1975).

Diğer yandan, okullarda okul psikolojik danışmanlarının, kendi programlarını kendilerinin değerlendirmeleri beklenmektedir. Psikolojik danışmanlardan, kendi programlarının başarılı mı yoksa başarısız mı olduğuna dönük, hesap verme amaçlı bir program değerlendirme yapmaları temel beklenti olursa; psikolojik danışmanlar, sonuca dair olumsuzlukları, eleştiriye maruz kalma endişesiyle paylaşmak istemeyebilirler (Patton, 1997). Bu açıdan bakıldığında, okul psikolojik danışmanlarının, sonuç olumsuz çıkabilir kaygısıyla program değerlendirme yapmaya istekli olmamaları şaşırtıcı değildir (Lusky & Hayes, 2001; Astramovich et al, 2005). Tüm bu sebeplerle, okul psikolojik danışmanlarının, hesap verme amaçlı ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından çok; programı süreç içinde iyileştirmeye, dönüştürmeye ve geliştirmeye dönük, süreç odaklı program değerlendirme anlayışları üzerinden eğitim almaları ve bu yönde yeterlilikler geliştirmeleri daha uygun olacaktır. Örneğin, 6. maddede belirtilen yeterlilik ifadesinin (Bkz. Tablo 2), programı geliştirme temelli değerlendirme anlayışına göre yazılmış olduğu söylenebilir. Özetle, program değerlendirme alanının en yetkin ve lider isimlerinden olan Stufflebeam'in (1983) de ifade ettiği gibi, program değerlendirmenin amacı programın başarısını kanıtlamak değildir, programı iyileştirmektir. Okul psikolojik danışmanları da bu paradigma çerçevesinde yetiştirilmelidir.

Tablo 2'de yer alan, 7-12 numaralı yeterlilik maddelerin ise istatistiksel teknikler, ölçme ve veri kullanımına ilişkin olduğu görülmektedir. İstatistiksel metotlar, program değerlendirmede tartışmasız önemli araçlardır ancak okul psikolojik danışmanlarına sadece istatistik alanında yetkinlik kazandırmak onları iyi bir program değerlendirmeci yapmaz. Astramovich ve arkadaşlarının (2005) yaptığı araştırma bu argümanı destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlar, yeterli düzeyde istatistik bilgilerinin olduğunu ifade etmelerine rağmen, bunu program değerlendirme bağlamında nasıl kullanabileceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ne yazık ki, okul psikolojik danışma alanyazınında, program değerlendirme ile istatistiği bir tutma ve sadece istatistik bilgisini program değerlendirme yapabilmek için yeterli ana beceri olarak görme yanılgısı söz konusudur (Trevisan, 2000). Hesap verilebilirlik anlayışının son yıllarda okul psikolojik danışma alanında da konuşulur hale gelmesi ve okul psikolojik danışmanlarından öğrenciler üzerinde oluşturdukları değişimleri kanıtlamalarına dönük güçlü beklenti nedeniyle, okul psikolojik danışmanlarının ön-test/son-test tasarımlarını ve gruplar arası karşılaştırmaya dönük istatistiksel teknikleri öğrenmeleri gerektiği alanyazında sık sık vurgulanmaktadır. Özetle, program değerlendirme açısından bakıldığında, 7-12 numaralı yeterlilik maddeleri gözden geçirilmelidir çünkü program değerlendirme soruları sadece ön-test/son-test analizleri, gruplar arası karşılaşma teknikleri ile değil, çok sayıdaki farklı tekniklerle de cevaplandırılabilir (Patton, 2008). Birkaç istatistiki metodu ön plana çıkarıp, bunları program değerlendirme açısından temel ve ayrıcalıklı yeterliliklermiş gibi sunmak, program değerlendirmeye indirgemeci bir yaklaşımla bakmaktır. Onun yerine, okul psikolojik danışmanları, eğitimleri sırasında, değerlendirme sorularını en uygun şekilde cevaplayan yöntemi seçebilme yetisine sahip olacak şekilde eğitim almalıdırlar.

Tablo 2'de yer alan, 13-19 numaralı yeterlilik maddeleri ise, okul psikolojik danışmanlarının, program değerlendirme amacıyla kullanacakları veri kaynakları hakkındadır. Program değerlendirme çerçevesinden bakıldığında bir veri kaynağının diğerine göre üstün ya da ayrıcalıklı bir özelliği olmadığı gibi veri çok farklı kaynaklardan da edinilebilir. Önemli olan değerlendirme sorularını en iyi şekilde cevaplayan data kaynağına

ulaşmaktır (Weiss, 1998). Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarını da eğitirken, bu anlayışı onlara öğretmek, kullanabilecekleri veri kaynakları konusunda onların hayal güçlerini sınırlamamak gerekmektedir. 13-19 numaralı yeterlilik maddeleri bu bağlamda yeniden gözden geçirilmelidir.

Tablo 2'de yer alan 20 numaralı yeterlilik maddesi, program değerlendirmede, veriyi yönetmek ve analiz etmek amacıyla teknoloji kullanımına (örn., EZ Analyze, Excel) işaret etmektedir. Pek çok alanda olduğu gibi, teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin yetkin bir şekilde yetişmesi gerekliliği, okul psikolojik danışma alanında da vurgulanmaktadır. Young & Kaffenberger (2011), psikolojik danışmanların, değerlendirme sonuçlarını paylaşmak için, veri görselleştirme teknolojisinden yararlanmalarını önermişlerdir. Okul paydaşlarına örneğin okul müdürlerine, değerlendirme sonuçlarını görsel bir şekilde sunulduğunda, bulgulara daha fazla ilgi gösterdiklerini ve bulguları okul geliştirme çabalarında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme alanında ise, teknoloji kullanma yeterliliği ile ilgili olarak iki farklı görüş vardır. Örneğin, King ve ark. (2001), kendi oluşturdukları yeterlilikler listesine teknoloji kullanım becerisini koymamışlardır. Çünkü onların yaptıkları araştırmada, katılımcılar, teknoloji kullanım becerisini "bilinmesi mutlaka gerekir" olarak değil, "bilinmesi hoş olur" olarak değerlendirmişlerdir. Buna karşın, Davidson (2015), değerlendirme sonuçlarının ilgili paydaşlara açık ve çarpıcı şekilde sunulabilmesi için, data görselleştirme yeterliliğine sahip olunması gerektiğinin altını çizmiştir. Değerlendirme alanında nihai amaç, bulguların iyileştirme için kullanılmasıdır. Bulgular, teknoloji yardımıyla, görsel bir şekilde sunulduğunda sonuçların kullanılma olasılığı arttığı için, okul psikolojik danışmanlarının böyle bir yeterliğine sahip olmaları onlara avantaj sağlayacaktır.

Tablo 2'de yer alan 21-24 numaralı yeterlilikler veri kullanımına ilişkin maddelerdir. Veriye dayalı okul psikolojik danışması son yılların popüler kavramlarından biridir. Değerlendirme bağlamında bakıldığında, olgulara ilişkin veri sahibi olmak, psikolojik danışmada uygulanan programların geliştirilmesinde tek başına yeterli olmaz, verinin tek başına bir değeri yoktur. Veri bir durumu anlamlandırıp, o durumla ilgili yargıya varabilmek için yapılandırılmalı, organize edilmelidir. Veri aracılığı ile bir yargıya varıldığında bu enformasyona dönüşür. Enformasyon okullardaki psikolojik danışma hizmetlerini planlamak ve iyileştirmek için kullanıldığında ise bilgiye dönüşür (Rossman & Rallis, 2000). Dolayısıyla 21-24 numaralı yeterlilik maddeleri bu bağlamda gözden geçirilmelidir. Psikolojik danışmanların, değerlendirme konusunda yetkinlik sahibi olabilmeleri için, eğitimleri sırasında; veriden, enformasyona, enformasyondan bilgiye ve akla giden süreci özümseyecek şekilde yetiştirilmeleri gerekir.

Tablo 2'de yer alan 25-26 numaralı maddeler, değerlendirme sonuçlarının duyurulmasına dair becerilere işaret eder. 25. Maddede yer alan "değerlendirme sonuçlarını, program paydaşlarıyla zamanında ve doğru bir şekilde paylaşır" ifadesinin herkesin üzerinde uzlaşabileceği bir yeterlilik maddesi olduğu düşünülebilir. Ancak, değerlendirme sonuçlarını duyurmak için PowerPoint becerisine sahip olunması gerektiğini söyleyen 26. Madde tartışmaya açıktır. Çünkü, PowerPoint bu iş için kullanılabilecek tek araç değildir.

Tablo 2'de yer alan 26-29 numaralı maddeler de yukarıda bahsedilenler gibi, program değerlendirmenin teknik yanına odaklanmaktadır. Stevahn ve arkadaşlarının (2005) 6 boyutlu program değerlendirme taksonomisinden bakıldığında, alanyazında sözü geçen 31 yeterliliğin 29'unun 'sistematik inceleme' boyutuna denk geldiği söylenebilir. Bu da profesyonel uygulamalar, durumsal analiz, proje yönetimi, eleştirel gelişim ve kişiler arası ilişkiler boyutlarına ya çok az değinildiğini ya da hiç değinilmediğini göstermektedir. Devam eden bölümde, alanyazında ihmal edilen bu boyutlar ele alınmıştır.

Profesyonel uygulamalar boyutu: Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisinde yer alan boyutlardan biri profesyonel uygulamalar boyutudur. Bu boyut, değerlendirmede meslek standartlarına uygun ve etik davranma konusuna işaret eder. Değerlendirmede etik, okul psikolojik danışması alanyazınında yer alan bir konu değildir. Fakat psikolojik danışmanların, değerlendirme yaparken, etik problem ve ikilemlerle yüzleşme ihtimalleri yüksektir. Örneğin, bir program değerlendirmenin sonuçları, okul içindeki paydaşlar için rahatsız edici olabilir ve sonuçların saklanması ya da farklı yorumlanması konusunda psikolojik danışmanlar baskı görebilir (Morris & Clark, 2013). Psikolojik danışmanlar, program değerlendirmeye ilişkin konularda etik farkındalığa ve etik ikilemleri çözebilecek beceriye sahip olacak şekilde yetiştirilmelidirler. Trevisan (2000), psikolojik danışmanlara program değerlendirme eğitimi verilirken, vaka çalışmaları kullanılmasını tavsiye etmektedir. Böylece, okul içindeki değerlendirme süreçleri ve okullarda olabilecek potansiyel etik ikilemleri daha iyi anlayabileceklerini belirtmiştir.

Aslında bakıldığında, okul psikolojik danışmanı yetiştiren hemen hemen tüm kurumların ders programlarında, psikolojik danışma etiğini ele alan ayrı bir ders vardır. Ancak bu derslerin içeriğinde değerlendirme etiğinden pek bahsedilmemektedir. Psikolojik danışma eğitimi alanlar, danışanlarıyla çalışırken ne tür etik konular ile karşılaşabileceklerini ve etik karar verme çerçevelerini eğitimleri sırasında öğrenirler.

Dolayısıyla, etik konusundaki alt yapıları zaten mevcuttur. Bu etik bilgisini, ders hocalarının rehberliği ile değerlendirme bağlamına aktarabilirler.

Durumsal analiz boyutu: Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisinde yer alan boyutlardan bir diğeri olan durumsal analiz ise organizasyon içindeki politik durumların analizi, değerlendirmeye ilişkin çatışmalar, paydaşların kişisel ajandalarını anlamak, değerlendirilmenin organizasyonel değişim için kullanılması ve diğerlerinin katkılarına açık olmak ile ilgili yeterlilikleri kapsar. Değerlendirme eyleminin gerçekleştiği bağlamdaki olaylar, durumlar ve ilişkiler örüntüsünün çok iyi anlaşılması gerekliliği alanda en çok vurgulanan konulardan biridir. Patton'nın da (1997) işaret ettiği üzere, bir programla ilgili yargıya varırken kabul edilebilir kanıtların, kriterlerin ya da verinin ne olacağına kimin karar vereceği; gizli ajandalarla, çatışmalarla ya da değerlendirme sürecini sabote etmeye çalışan aktörlerle nasıl baş edileceği durumsal faktörlerle ilgilidir. Değerlendirilen programla ilgili olan paydaşların ilgilerini, ihtiyaçlarını, kaygılarını, güçlerini, önceliklerini ve bakış açılarını iyice anlamamak, değerlendirmenin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olur (Bryson, Patton & Brown, 2011).

Bu tür bağlamsal konular ile baş edebilmek, teknik olmayan değerlendirme becerilerini gerektirir (Leviton, 2001; Bryson, Patton & Brown, 2011). Özellikle okulların çok politik ortamlar olduğu düşünüldüğünde; psikolojik danışmanların, meslektaşlarının, velilerin, öğrencilerin, süpervizörlerin ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını ve bakış açılarını anlamaları; politik muhakeme ve güç dinamiklerini analiz edebilme yeterliliklerine sahip olmaları önemlidir. Değerlendirme pratiklerini çerçeveleyen bağlamsal faktörler içinde hareket etme kabiliyetine sahip olmak, bireyler arası gerginliklerin farkına varmak, dirençle ve kuşkucu paydaşlarla baş edebilmek psikolojik danışmanlara kazandırılması gereken önemli yeterliliklerdir (Trevisan, 2002).

Proje yönetimi boyutu: Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisindeki bir diğer boyut olan proje yönetimi boyutu ise değerlendirme bütçesi hazırlamak, değerlendirme için gerekli kaynakları tespit etmek ve bu kaynakları koordine etmek konularını kapsamaktadır. Psikolojik danışma alanyazınında, proje yönetimine ilişkin herhangi bir yeterlilikten bahsedilmemiştir (bkz. Tablo 2). Bu tür yeterliliklerden bahsedilmemiş olunması kısmen anlaşılabilir bir durumdur. Zira okullarda program değerlendirme için psikolojik danışmanlara ayrılmış kaynak yoktur varsa da bu oldukça sınırlıdır. Bir başka ifadeyle, büyük bütçelerin kullanıldığı değerlendirme projelerini yönetmezler. Koordinasyon gerektiren çok farklı kaynakları yoktur. Dolayısıyla, psikolojik danışmanlar için, proje yönetimi boyutundaki yeterliliklerin ne olması gerektiği ya da bu boyutun temel bir yeterlilik alanı olup olmadığı üzerinde tartışma isteyen bir konudur. Belki de küçük bütçeler ve sınırlı kaynaklar ile program değerlendirmenin nasıl yapılabileceğini öğrenmeleri onlar açısından daha faydalı olabilir.

Eleştirel gelişim boyutu: Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisinde yer alan diğer boyut eleştirel gelişimdir ve nitelikli bir program değerlendirme yapabilmek için, bireyin kendi bilgi, beceri ve özelliklerini eleştirel bir gözle gözden geçirmesi ve profesyonel gelişim olanaklarını araştırmasıdır. Okul psikolojik danışması alanyazınında bu yeterliliklerin yer aldığı görülmektedir (bkz. Tablo 2, 30-31. Maddeler). Yaşam boyu öğrenme ve alandaki güncel gelişmeleri takip etme psikolojik danışma mesleğinin profesyonel standartlarında da yer almaktadır (örn. CACREP). Program değerlendirme dersini veren uzmanların, bu alandaki çeşitli kişisel gelişim olanakları hakkında, öğrencilere rehberlik etmeleri gerekmektedir.

Kişiler arası ilişkiler boyutu: Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisindeki altıncı ve son boyut kişiler arası ilişkilerdir. Kişiler arası ilişkilerin program değerlendirmedeki yeri ve önemi her ne kadar okul psikolojik danışmasında üzerinde durulmamış bir konu olsa da, ilişki kurma becerileri olmadan etkin bir değerlendirme yapabilmek hayal bile edilemez (Stevahn ve ark., 2005). İş ilanlarında en sık yer alan niteliklerden biri, kişiler arası ilişkiler konusunda beceri sahibi olmaktır (Dewey, Montrosse, Schröter, Sullins & Mattox, 2008). Değerlendirme alanındaki uzmanlar da kişiler arası ilişkilerin değerlendirme sürecindeki kritik önemine sıklıkla değinmişlerdir (örn., Kirkhart, 1981; Leviton, 2001; Mertens, 1994; Patton, 1997). Okul psikolojik danışması alanında eğitim alan öğrenciler, etkin bir danışman olabilmek ve grup yönetme becerilerini geliştirebilmek için, kişiler arası ilişkiler ve kültürler arası iletişim gibi konularda eğitimler almaktadırlar. Formel eğitimleri boyunca, aktif dinleme, uzlaşma, çatışma çözme gibi becerilerini geliştirirler. Dolayısıyla, kişiler arası ilişkiler boyutunda olması beklenen yeterlilikler için alt yapıları vardır. Yapılması gereken, bu bilgi ve becerilerini değerlendirme bağlamında kullanmayı öğrenmeleridir. Program değerlendirme dersini veren uzmanlar bu konuda öğrencileri yönlendirebilirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Son 20 yıldır, okul psikolojik danışması alanında, program değerlendirmenin önemine dair sıkça atıf yapılmıştır. Bu durum, 'okul psikolojik danışmanı adayları, kendi alanlarında etkin bir program değerlendirme yapabilmeleri için hangi yeterlilikleri kazanmalıdırlar?' sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu soru, bu makalenin çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu bağlamda 2000-2017 yılları arasında, konuya ilişkin yayınlanmış makaleler incelenmiş ve alanyazında sözü geçen yeterlilikler Stevahn ve ark. (2005)'nın taksonomisi temel alınarak kategorize edilmiş ve incelenmiştir.

Bu alanyazın taramasının vardığı sonuç şudur: okul psikolojik danışman adaylarına, eğitimleri sırasında, hangi program değerlendirme yeterlilikleri öğretilmesi gerektiğine ilişkin üzerinde çalışılmış ve uzlaşılmış bir yeterlilikler seti yoktur. Hatta bu konuyu ele alan sadece üç makaleye ulaşılmıştır ve bu makaleler de, yazarların anektodal kanıtları üzerinden yazılmıştır. Ayrıca, tespit edilen yeterliklerin çoğu (31 yeterlilik maddesini 29'u) teknik yeterliliklerdir ve eleştirel bakıldığında pek çoğunun yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Buna karşın, kişiler arası ilişkileri yönetme, değerlendirmede olası etik konuların farkında olma, okuldaki güç dengelerini ve ilişkilerin politik yapısını anlama ve proje yönetme gibi program değerlendirme için önemli olan diğer alanlardan hiç söz edilmemiştir.

Bu çalışma ampirik bir çalışma değildir, sadece geçmişte yayınlanmış makaleleri derleyerek, okul psikolojik danışma alanyazınında program geliştirme yeterliliklerine dair neler söylendiğini sistematik bir şekilde ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sınırlılığı budur. Ancak, ileride bu konuda yapılacak olan ampirik çalışmalar için bir temel oluşturabilecek niteliktedir. Ayrıca bu makalenin, okul psikolojik danışmanı yetiştiren eğitimciler ile program değerlendirme uzmanları arasında bir iş birliğini motive etmesi ümit edilmektedir. Zira, program değerlendirme profesyonel bir meslek olması yanı sıra, disiplinler arası bir meslektir. Değerlendirme alanının uzmanları, okul psikolojik danışmanlığı gibi, program değerlendirmeyi işinin bir parçası yapan diğer mesleklere yeterlilikler konusunda liderlik edebilir. Okul psikolojik danışması eğitim müfredatında yer alan program değerlendirme ders içeriğinin, yeterlilikler çerçevesinde nasıl tasarlanacağı iki disiplinin uzmanları tarafından ele alınabilir. Bu yeterliliklerin psikolojik danışmanlara kazandırılmasını kolaylaştıracak eğitim materyalleri (kitap, vaka çalışması gibi) yine iki disiplinin uzmanları tarafından hazırlanabilir. Ancak, her şeyden önce, ampirik araştırmalar yoluyla, okul psikolojik danışmanlarının, program değerlendirme alanında yeterli donanıma sahip olabilmeleri için, eğitimleri boyunca onlara hangi yetkinliklerin kazandırılması gerektiğini tespit etmek gerekmektedir ve bu da yine iki disiplinin arasındaki iş birliğini gerektirir.

References

American School Counselor Association (ASCA). (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3rd ed.). Alexandria, VA: Author.

Astramovich, R. L. (2017). Program evaluation interest and skills of school counselors. *Professional School Counseling*, *20*(1), 54-64.

Astramovich, R. L., & Coker, J. K. (2007). Program evaluation: The accountability bridge model for counselors. *Journal of Counseling & Development, 85*(2), 162–172.

Astramovich, R. L., Coker, J. K., & Hoskins, W. J. (2005). Training school counselors in program evaluation. *Professional School Counseling, 9*(1), 49–54.

Cooper, S. (2014). Transformative evaluation: Organizational learning through participative practice. *The Learning Organization*, *21*(2), 146-157.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). (2016). *2016 CACREP standards*. Retrieved from http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf

Davidson, E. J. (2015). Question-driven methods or method-driven questions? How we limit what we learn by limiting what we ask. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, *11*(24), i-x.

Dewey, J. D., Montrosse, B. E., Schröter, D. C., Sullins, C. D., & Mattox, J. R. (2008). Evaluator competencies: What's taught versus what's sought? *American Journal of Evaluation*, *29*(3), 268-287.

Dimmitt, C., Carey, J., & Hatch, T. (2007). *Evidence-based school counseling: Making a difference with data-driven practices.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Galport, N., & Azzam, T. (2016). Evaluator training needs and competencies: A gap analysis. *American Journal of Evaluation, 38*(1), 80-100.

Ghere, G., King, J., Stevahn, L., & Minnema, J. (2006). A professional development unit for reflecting on program evaluation competencies. *American Journal of Evaluation, 27*(1), 108-123.

King, J. A., & Stevahn, L. (2015). Competencies for program evaluators in light of adaptive action: What? So what? Now what? In J.W. Altschuld & M. Engle (Eds.), *Accreditation, certification, and credentialing: Relevant concerns for U.S. evaluators: New Directions for Evaluation* (pp. 21-37). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Publishing.

King, J. A., Stevahn, L., Ghere, G., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, *22*(2), 229-247.

Kirkhart, K. (1981). Defining evaluator competencies: New light on an old issue. *American Journal of Evaluation, 2*(2), 188-192.

Leviton, L. C. (2001). Presidential address: Building evaluation's collective capacity. *American Journal of Evaluation*, *22*(1), 1-12.

Lusky, M. B., & Hayes, R. L. (2001). Collaborative consultation and program evaluation. *Journal of Counseling & Development, 79*(1), 26–38.

Maras, M. A., Coleman, S. L., Gysbers, N. C., Herman, K. C., & Stanley, B. (2013). Measuring evaluation competency among school counselors. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, *4*(2), 99-111.

Mertens, D. M. (1994). Training evaluators: Unique skills and knowledge. *New Directions for Program Evaluation*, (62), 17-27.

Morris, M. (1994). The role of single evaluation courses in evaluation training. *New Directions for Program Evaluation,* (62), 51–60.

Morris, M., & Clark, B. (2013). You want me to do WHAT? Evaluators and the pressure to misrepresent findings. *American Journal of Evaluation*, *34*(1), 57-70.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization focused evaluation: The new century text* (4th Ed.). London: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2010). Future trends in evaluation. In M. Segone (Ed.), *From policies to results. Developing capacities for country monitoring and evaluation systems* (pp. 44–57). New York, NY: UNICEF.

Patton, Q. M. (1997). *Utilization focused evaluation: The new century text* (3rd Ed.). London: Sage Publications.

Perrin, B. (2005). How can information about the competencies required for evaluation be useful. *The Canadian Journal of Program Evaluation, 20*(2), 169-188.

Rossman, G. B., & Rallis, S. F. (2000). Critical inquiry and use as action. *New Directions for Evaluation*, *88*, 55-69.

Sink, C. A. (2009). School counselors as accountability leaders: Another call for action. *Professional School Counseling, 13,* 68-74.

Sink, C. A., & Lemich, G. (2018). Program evaluation in doctoral-level counselor education preparation: Concerns and recommendations. *American Journal of Evaluation*, *39*(4), 496–510.

Stevahn, L., King, J. A., Ghere, G., & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation, 26*(1), 43–59.

Stuffllebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stuffllebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Norwell, MA: Kluwer .

Topdemir, C. M. (2010). *School counselor accountability practices: A national study*. Unpublished Doctoral dissertation, University of South Florida, USA.

Trevisan, M. S. (2002). Evaluation capacity in K-12 school counseling programs. *American Journal of Evaluation, 23*(3), 291-305.

Trevisan, M.S. (2000). The status of program evaluation expectations in state school counselor certification requirements*. American Journal of Evaluation, 21*(1), 81-94.

Weiss, C. H. (1998). *Evaluation: Methods for studying programs and policies.* London, Prentice Hall.

Wilcox, Y., & King, J. A. (2013). A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, *28*(3), 1.

Young, A., & Kaffenberger, C. (2011). The beliefs and practices of school counselors who use data to implement comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, *15*(2), 67-76.