

KAPSAMLI OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ YILLIK ÇERÇEVE PLANLARINDA SOSYAL VE DUYGUSAL ÖĞRENME BİLEŞENLERİNİN İNCELENMESİ*

Doç. Dr. Tarık TOTAN

Adnan Menderes Üniversitesi, tarik.totan@adu.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okullarda yürütülen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programlarının okul düzeyi uygulamalarının sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerini temsil etme düzeyini incelemektir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada doküman analizi yapılmıştır. Araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında kullanılması önerilen kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçeve planları kullanılmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki çerçeve planlarında okul düzeyinde yer alan hizmetler sosyal ve duygusal öğrenmenin beş temel bileşeni olan; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri kullanılarak sınıflandırılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre tüm okul düzeyindeki çerçeve planlarda en fazla öz-yönetim becerileri yer alırken en az ilişki kurma becerileri yer almaktadır. Okul düzeyi arttıkça öz-farkındalık becerilerine yönelik hizmetlerde artmaktadır. Ayrıca kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarında yer alan okul düzeyi uygulamaların tümü sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinden herhangi biriyle uyumludur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, psikolojik danışma ve rehberlik, kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programı, gelişimsel rehberlik

INVESTIGATION OF SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING COMPONENTS IN THE ANNUAL COMPREHENSIVE SCHOOL COUNSELING AND GUIDANCE SERVICES PROGRAMS

ABSTRACT

This research was examined the level of representation of social and emotional learning components in comprehensive counseling and guidance programs carried out at the school. Document analysis was used in this study, which is a qualitative research. The comprehensive counseling and guidance services framework programs used during the 2016-2017 academic year were used in the research. School-level services' programs in primary, secondary and high school are classified using five core components of social and emotional learning: self-awareness, social awareness, self-management, relationship skills and responsible decision-making skills. According to the results, the framework programs at all school levels have the least relationships skills and the most self-management skills. As school level increases, services for self-awareness skills are increasing. Also according to findings, all school-level practices involving comprehensive school counseling and guidance programs are compatible with any of the social and emotional learning components.

Key Words: Social and emotional learning, guidance and counseling, comprehensive guidance and counseling program, developmental guidance

* Bu araştırmanın bir kısmı 7th International Congress of Research in Education'da sözel olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Okul psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin temel işleyişi yıllık çerçeve planlar aracılığıyla belirlenmektedir. Bu noktada pek çok farklı yaklaşım ve kuramsal dayanak bulunmakla birlikte yılların ardından ortak bir payda da buluşulduğu söylenebilir. Bu payda ülkemizde ve başta ABD'deki çoğu eyalet olmak üzere pek çok eğitim sisteminin okul PDR hizmetleri çerçeve programlarının dayanağı olan gelişimsel yaklaşımdır. Ancak, günümüzde yaygın olarak benimsenen gelişimsel anlayışa ulaşıncaya kadar PDR hizmetleri toplumsal dinamiklere ve eğitim sistemindeki değişikliklere duyarlı olarak farklı kuramsal dayanakları sınamıştır (Myrick, 1997; Erkan, 2011, Yeşilyaprak, 2013; Gibson ve Mitchell, 2016). Denenen bu kuramsal temeller toplumun değişimiyle ilişkilidirler. PDR hizmetlerinin doğuşunu ve değişimini tarım toplumundan sanayi toplumuna oradan ise bilgi toplumuna dönüşen toplumların eğitsel ihtiyaçlarını karşılama gereksinimi ortaya çıkarmıştır.

Değişen toplumun vasıflı insan gücüne daha fazla ihtiyaç duyması sonucunda eğitim alanında ve paralel olarak da PDR hizmetleri alanında hızlı reformlar yapılmasını sağlamıştır (Nazlı, 2011). Doğru işe doğru kişiyi yerleştirme olarak tanımlanabilecek ilk adımlar yirminci yüzyılın başında mesleki rehberlikle başlayarak yüzyılın yarısında eğitimsel rehberliğe sonraki birkaç on yıl içinde ise kişisel sosyal rehberliğe dönüşmüştür (Totan, 2014; Schmidt, 2017). Geleneksel rehberlik anlayışından zamanla uzaklaşarak krize yönelik hizmetlerden gelişimsel ve önleyici hizmetlere, bağımsız grup etkinliklerinden kapsamlı ve ardışık grup rehberliği etkinliklerine, kariyer gelişimine, amaç ve süreç odağına öğrenci merkezli ve bütünleştirici bakış açısına sahip gelişimsel model benimsenmiştir (Erkan, 2017). Sonuç olarak sadece liselerde mesleğe yönlendirme ya da problem durumla veya sorunlu öğrenci davranışlarıyla ilgilenme olduğu düşünülen geleneksel rehberlikten öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve görevlerine odaklanılan gelişimsel rehberlik anlayışına ulaşılmıştır (Nazlı, 2011). Bu anlamda, günümüzde ulaşılan noktaya gelinceye kadar, PDR hizmetleri modellerinde farklı yaklaşımların toplumsal ihtiyaçlar bağlamında denendiği söylenebilir.

Günümüzde sıklıkla kullanılan gelişimsel yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere gelişim psikolojisinin bilgi birikiminden beslenir (Myrick, 1997). Buna göre farklı yaş aralıklarında bulunan bireylerin karşılaşmaları gereken temel bir dizi gereksinim bulunmaktadır. Bu gereksinimler her döneme özgü gelişim görevleri olarak tanımlanırlar (Bacanlı, 2012; Deniz, 2012; Yeşilyaprak, 2017). Gelişimsel rehberlik yaklaşımı öğrencilerin gelişim görevlerini fark etmesi ve bu görevleri yerine getirmek için sorumluluklar alması konusunda gereken bilgiyi onlar için sağlamayı hedefler (Neukrug, Barr, Hoffman ve Kaplan, 1993; Sink ve MacDonald, 1998; Stanciak, 1995; Gybers ve Henderson, 2012). Bu PDR modelinin temel ilkeleri (Myrick, 1997); PDR hizmetlerinin her öğrenciye yönelik olması, hazırlanacak programların organize, planlı, ardışık, esnek, tamamlayıcı olması, okul personelinin tamamını kapsaması, uzmanlaşmış okul psikolojik danışmanının müdahale hizmetlerini yürütmesi olarak sıralanmaktadır. Gibson ve Mitchell (2016) ise okul PDR programlarının gelişimsel yaklaşıma dayalı olarak mantıksal sıraya sahip, esnek, işbirliğine açık, okul kaynaklarını temel alan ve değerlendirmeye dönük

olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Gelişimsel rehberliğe dayanan kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik (KOPDR) modeli ise öğrencilere akademik, mesleki ve kişisel-sosyal gelişim ihtiyaçlarında yardımcı olmak amacıyla gerekli olan etkinlik ve süreçleri planlayarak uzman personelin materyal ve kaynakları düzenlemesini sağlamaya yönelik planlı, sistemli ve hesap verebilir özelliklerdedir (Erkan, 2017). KOPDR hizmetleri kriz yönelimli, önleyici ve iyileştirici rehberlik yaklaşımları sonrasında ortaya çıkmıştır. Asıl amacı öğrencilere büyüme ve gelişme süreçlerinde farklı alanlarında ihtiyaç duyacakları gelişim görevlerine ait bilginin sağlanması ve bütünsel olarak çocukların gelişimlerinin desteklenmesidir (Yeşilyaprak, 2013). Türkiye’de KOPDR hizmetleri 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yurt genelinde uygulamaya konulmuştur (Külahoğlu, 2015). Bu bağlamda on yıldır ülkemizde uygulanan KOPDR, okul içinde gözlenen ve gözlenmesi olası pek çok sorunu öncesinde önleyebilecek güçlü bir model konumundadır.

KOPDR hizmetleri çerçeve planlarının iyileştirilmesi için ortak problemlerin ve günlük ihtiyaçların belirlenmesi elzemdir (Gladding, 2013; Gibson ve Mitchell, 2016). Çerçeve planın uygulamaya konması ve uygulama sırasında koordinasyonun sağlanması programın işlevselliğinin sağlanması için önemlidir (Schmidt, 2017). Ayrıca dönem içinde uygulanan bir PDR hizmetleri çerçeve programının olması da okul psikolojik danışmanın yaptığı işin kalitesini değerlendirmesini sağlayarak hesap verebilir konuma getirmektedir (Gibson ve Mitchell, 2016). Okul psikolojik danışmanın temel görevleri arasında okulun yürütülecek olan PDR hizmetlerinin neler olacağını tam olarak belirleme ve bu konuda sorumluluk alması gerektiği düşünüldüğünde (Schmidt, 2017) hazır bir uygulama şablonunun olması görevini yerine getirmede kolaylık sağlamaktadır.

Son yıllarda ABD okullarında uygulanan (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009; Jones ve Doolittle, 2017; Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg, 2017) ve bazı Türk okullarında kısmen denenilen (OTSDEP, 2005; Totan, 2011) sosyal ve duygusal öğrenme (SDÖ) yaklaşımı da alternatif bir model olarak kendini göstermektedir. SDÖ programları öğrencilerin akademik ortamlarda ve gündelik hayatta karşılaştıkları zorlanmalarla bahşetmelerine yardım etmektedirler (Yeager, 2017). SDÖ programları okul çalışanları, öğretmenler, aileler ve öğrencilerin dâhil olduğu tüm okulu kapsayacak şekilde planlanırlar (Oberle, Domitrovich, Meyers ve Weissberg, 2016). Öğrencilerin sadece akademik ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları olası sorunlarında üstünden gelebilerek başarılı bir yaşam sürmelerini hedeflemektedirler (Osher ve diğ., 2008). SDÖ çocukların çok uzun yıllar okulda eğitim almalarından ve okullarda öğrendikleri yaşamsal becerileri gerçek yaşamda karşılaştıklarında kullanmalarından dolayı halk sağlığını olumlu yönde desteklemektedir (Greenberg, Domitrovich, Weissberg ve Durlak, 2017). Bu doğrultuda SDÖ’nün temel amacının toplum için hazır bireyi okullarda yetiştirmek olduğu söylenebilir.

SDÖ öğrencilerin duygularını yönetmesi için bilgi, tutum ve beceri kazandırmakta, olumlu hedefler belirlemesi, empati becerisi kazanmalarına, olumlu ilişkilerini korumalarına ve karar verme becerileri geliştirmelerine yardım etmektedir (Corcoran ve Slavin, 2016). SDÖ; öz-

farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme olarak beş bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlerden öz-farkındalık öğrencilerin kendi yetenekleri ve duygularına yönelik farkındalık kazanarak özgüveninin artırılmasını amaçlar (Elias ve diğ., 1997; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007). Bununla birlikte sosyal farkındalık ise öğrencinin başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayarak onlarla işbirliği içinde çalışmaya yönelik becerileri kapsar. Öz-yönetim, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını için görevlerini yerine getirmeye ait becerilerle şekillenirken ilişki kurma becerileri ise müzakere, çatışma çözme ve etkili iletişimi becerileriyle şekillenmektedir. Son olarak beşinci bileşen sorumlu karar verme ise diğer bireylere saygı duyma, riskli durumlardan uzak durma ve sorumlu davranmaya yönelik becerileri içermektedir (Gregory ve Fergus, 2017; Merrell ve Gueldner, 2010). Bu beş bileşenin bütünü öğrencilerin yaşamları boyunca akademik ya da sosyal çevrelerinde ihtiyaç duyacakları becerilerin ana çatısını oluşturan sosyal becerilerle duygusal becerileri oluşturmaktadır.

Okul öncesinden liseye kadar 213 farklı okul temelli önleme ve müdahale programlarının incelendiği bir meta analiz çalışmasında (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011) sosyal ve duygusal becerileri geliştirmeye yönelik programların öğrencilerin kendilerine, diğer bireylere ve okullarına yönelik olumlu tutum geliştirmesine, başarı testlerinde akademik performanslarının artmasına, davranış sorunlarının azalmasına ve sosyal davranışlarının artmasına yardım ettiği belirlenmiştir. Ayrıca SDÖ'nün olumlu davranışları artırdığı ve olumsuz davranışlardan öğrencileri koruduğu yönünde geçerli bulgular bulunmaktadır (Elias ve diğ., 1997; Zins ve diğ., 2007). Ülkemizde okullarımızın farklı kademelerinde uygulanan KOPDR programlarına da bu programlar kadar güçlü ve çok boyutlu olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple de SDÖ temelinde KOPDR programlarının incelenmesi hedeflenmiştir. Sonuç olarak bu araştırmanın amacı SDÖ yaklaşımının beş temel bileşeni olan; öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumluluğunu alarak karar verme becerilerinin okul PDR hizmetleri çerçeve planlarındaki okul düzeyi uygulamalarında temsil oranını incelemektir. Bu amaçla farklı düzeydeki okullara ait 2016-2017 eğitim öğretim yılına ait yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planları incelenmiştir. Araştırma Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri genel müdürlüğünün 2016-2017 eğitim öğretim yılı ilkökul, ortaokul ve lise için önerdiği yıllık PDR hizmetleri çerçeve planlarıyla ve çerçeve planların okul düzeyi rehberlik planlarıyla sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yönteminde doküman incelemesi (Altheide, Coyle, DeVriese ve Schneider, 2008; Bowen, 2009) kullanılarak tasarlanmıştır. Doküman incelemesi, hedeflenen olguyu bir dizi yazılı materyalden analiz edilerek araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Doküman analizi, yazılı materyallerde örtük olarak bulunan araştırma konusu fenomenleri daha görünür kılmaya olanak sağlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Doküman incelemesinde Bailey (1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005) tarafından belirlenen dört aşamada analiz adımları kullanılmıştır. Buna göre; (1) analize konu olan örneklem seçilmiştir. (2) Kategoriler geliştirme adımı kuramsal bir dayanak olarak SDÖ'nün beş bileşeni dikkate

alınmıştır. (3) Analiz biriminin saptanmasında SDÖ'nün beş bileşeni analiz temaları olarak belirlenmiştir. (4) Sayısallaştırma işleminde ise KOPDR Yıllık Çerçeve Planında yer alan kazanımların SDÖ temalarıyla karşılaştırılması yapılarak temaların varlık düzeyleri ve frekansları çıkarılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırmada kullanılan dokümanlar, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2016-2017 eğitim öğretim yılı için önerdiği Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yıllık Çerçeve planlarıdır. Bu çerçeve planlardan; İlkokul (43 okul düzeyi etkinlik önerisi), Ortaokul (45 okul düzeyi etkinlik önerisi), Lise (54 okul düzeyi etkinlik önerisi) formları dikkate alınmıştır. Özel eğitim kurumları için hazırlanan program, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının farklılaşmasından dolayı araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. SDÖ programlarının özel eğitim kurumlarında kullanıldığına yönelik bir karşılaştırma raporu bulunmamaktadır. Bu nedenle de bu program araştırmada yer almamıştır. Araştırma kapsamında okul düzeyinde yer alan etkinlikler üç PDR alan doktoru tarafından SDÖ bileşenleriyle incelenerek frekanslar çıkarılmıştır. Bu işlem sonunda bir toplantıyla her bir inceleme tek tek değerlendirilerek ortak görüşler doğrultusunda son frekanslar belirlenmiştir. Bu frekanslara ait tablo ve şekiller IBM SPSS 19 ile Microsoft Office EXCEL kullanılarak oluşturulmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamında ilk adımda ilkokul, ortaokul ve lise okul düzeylerinde KOPDR hizmetleri yıllık çerçeve planlarında okul düzeyinde yer alan hizmetlerin SDÖ'nün beş temel bileşeni olan öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri kapsamında ele alınarak sayısallaştırma işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu işlem sonrasında ulaşılan frekans ve yüzdeler ait dağılımlar tablo 1'de yer almıştır.

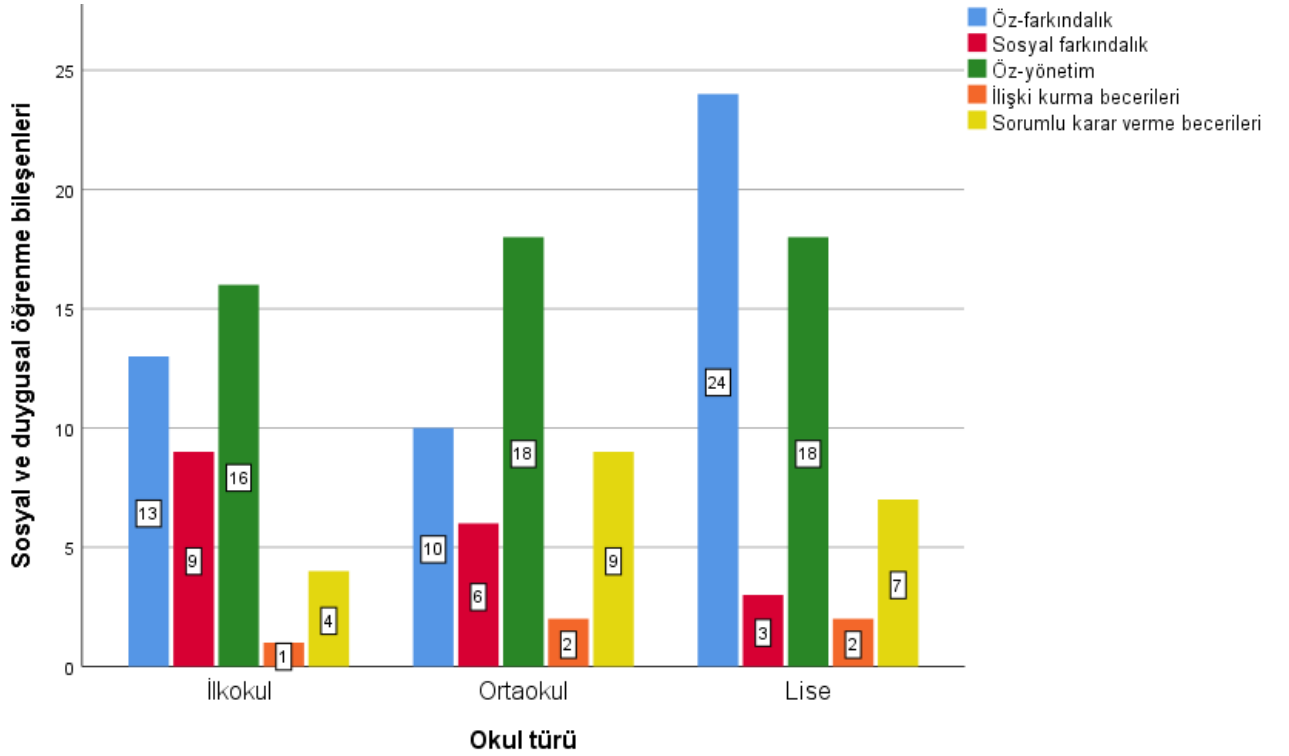
Tablo 1. Okul düzeyine göre yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında SDÖ becerilerinin frekans ve yüzdeler değeri

Okul türü	Öz-farkındalık		Sosyal farkındalık		Öz-yönetim		İlişki kurma becerileri		Sorumlu karar verme becerileri		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
İlkokul	13	30,23	9	20,93	16	37,21	1	2,33	4	9,30	43
Ortaokul	10	22,22	6	13,33	18	40,00	2	4,45	9	20,00	45
Lise	24	44,44	3	5,56	18	33,33	2	3,71	7	12,96	54

KOPDR hizmetlerinde SDÖ bileşenlerinin dağılımına yönelik sonuçlar incelendiğinde ilkokul düzeyindeki hizmetlerde en yaygın olanın öz-yönetimi (%37,21) arttırmaya yönelik etkinlikler en düşük düzeyde temsil edilen becerilerin ise ilişki kurma becerileri (%2,33) olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul düzeyinde yürütülen PDR hizmetlerinin yarısından fazlası (%51) farkındalık arttırmaya yönelik beceriler olan öz-farkındalık ve sosyal farkındalık becerilerinde toplanmaktadır. Ortaokul da en üst düzeyde yer alan beceriler öz-yönetim becerileriyken (%40)

yine ilkokul düzeyine benzer olarak en düşük temsil edilen becerilerin ise ilişki kurma becerileridir (%4,45). Ortaokula geçildiğinde öz-farkındalık ve sosyal farkındalık etkinlikleri azalırken sorumlu karar verme becerileri (%20) artmaktadır. Lise düzeyindeki rehberlik hizmetlerindense öz-farkındalık becerileri (%44,44) en yüksek düzeyde temsil edilirken ilişki kurma becerileri (%3,71) diğer tüm okul düzeylerinde olduğu gibi lisede en düşük temsil düzeyine sahiptir. Sorumlu karar verme becerileri (%12,96) ve sosyal farkındalığı (%5,56) arttırmaya yönelik hizmetlerde azalış gözlenirken öz-farkındalık (%33,33) becerilerinde lise içindeki frekanslarda artış söz konusudur. KOPDR hizmetlerinde SDÖ becerilerinin frekans sayılarının görsel sunumu amacıyla bir grafik gösterimi hazırlanmıştır. Sayısallaştırma işlemi sonucunda ulaşılan frekansların okul düzeyine göre gösterildiği bu grafik aşağıdadır.

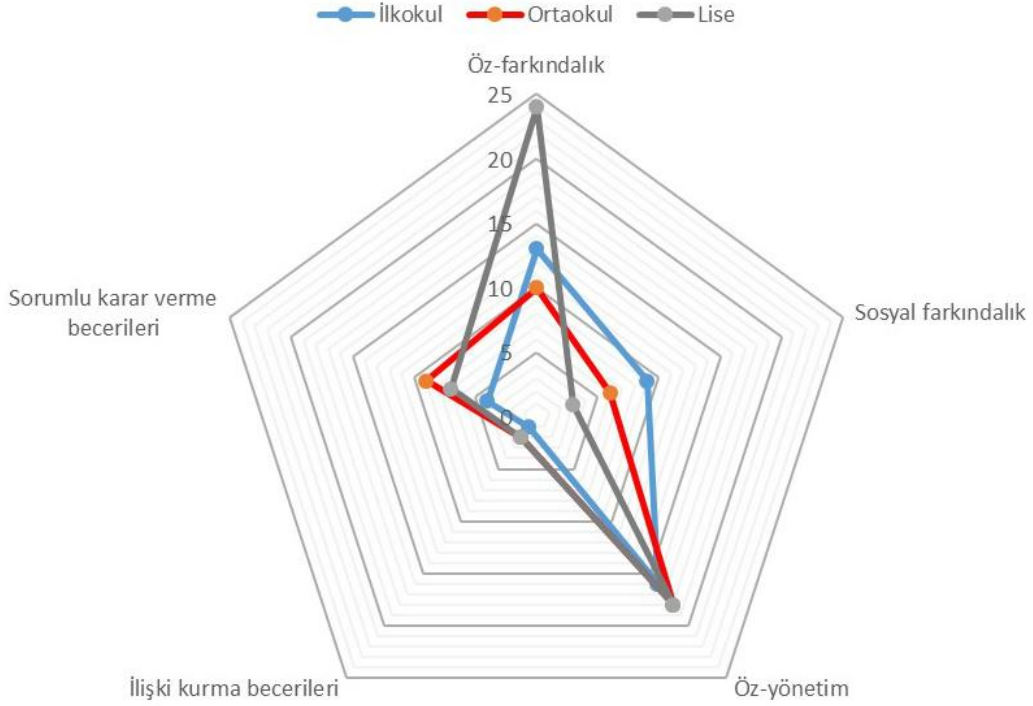
Şekil 1. Okul düzeyine göre yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında SDÖ becerilerinin frekans dağılımı



Okul düzeyine göre yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında SDÖ becerilerinin dağılımını gösteren bar grafik incelendiğinde, sorumlu karar verme becerilerinin ortaokulda diğer becerilere oranla daha fazla ($f=9$) frekansa sahip olduğu görülmektedir. Öz-yönetim becerileri ise hemen hemen her okul düzeyinde benzer frekansa sahiptir. Bununla birlikte sosyal farkındalık becerilerine ait frekanslar okulların yaşa dayalı düzeyi arttıkça azalış eğilim göstermektedir. Lise düzeyinde en yüksek düzeyde olan öz-farkındalık ($f=9$) ise ortaokul ($f=10$) ve ilkokulda ($f=13$), liseye göre daha az frekansa sahiptir. Ayrıca okul türleri arasında en düşük sosyal farkındalık ($f=3$) hizmetleriyle, en yüksek öz-farkındalık ($f=24$) hizmetleri lise düzeyindedir. Bununla birlikte ilkokul ($f=1$), ortaokul ($f=2$) ve lise ($f=2$) okul türlerinin tümünde ilişki kurma becerileri en düşük düzeyde frekansla temsil edilmektedir. Tüm beceriler

arasında öz-yönetim becerileri her okul düzeyinde KOPDR hizmetleri çerçeve programında yüksek oranda varlığını sürdürmektedir. Fakat ilkokuldan liseye doğru sosyal farkındalık etkinlikleri azalırken öz-farkındalık etkinliklerinde artış bulunmaktadır. Bir sonraki aşamada SDÖ becerilerinin yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında okul türüne dayalı radar grafiği hazırlanmıştır.

Şekil 2. SDÖ becerilerinin yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında okul türüne dayalı radar grafiği



SDÖ becerilerinin yıllık KOPDR hizmetleri çerçeve planlarında okul türüne dayalı merkez noktadan dağılan değer eksenleri radar grafiği ile incelenmiştir. Sonuçlara göre öz-farkındalık lisede diğer okul düzeylerine göre belirgin düzeyde artmış durumdadır. Öz-yönetim ise tüm okul türleri için benzer düzeyde okul PDR hizmetleri çerçeve programlarında yer almaktadır. Karar vermeye yönelik hedefler ortaokul yıllarında artmaktayken sosyal farkındalığı arttırmaya yönelik etkinlikler ilkokuldan liseye doğru azalmaktadır. Ancak, programın en zayıf yönü ilişki kurma becerileridir. Tüm okul düzeyleri için ilişki kurma becerileri yönelik etkinlikler diğer hedeflere oranlara çok daha az temsil edilmektedir. Tüm SDÖ becerileri arasında öz-yönetim grafik üzerinde her okul düzeyinde belirgin bir şekilde merkezden uzaklaşmaktadır. İlişki kurma becerileri ise ilkokul, ortaokul ve lisede merkeze çekilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Farklı okul düzeylerinde KOPDR hizmetlerinin SDÖ bileşenlerini içerme düzeylerine ait bulgular incelendiğinde çerçeve programlardaki tüm okul düzeyi hizmetlerinin SDÖ bileşenleriyle örtüştüğü belirlenmiştir. Ancak, özellikle ilişki kurma becerileri programlarda

oldukça zayıftır. Her ne kadar sınıf düzeyinde lisede ilişki kurma becerileri ele alınsa da diğer okul düzeylerinde oldukça sınırlıdır. SDÖ’de okul içi programlarda bütünlük sağlamaya yönelik çalışmalara odaklanılmaktadır. Oysa PDR’yle ilgili programlar daha çok gelişimsel görevlere odaklanmaktadır. Ancak, her iki yaklaşımda da okul içindeki hizmetlerinin nasıl, nerede ve kim tarafından uygulanacağı programlarda net değildir. Diğer bir ifadeyle görev tanımlamalarıyla ilgili sıkıntılar bulunmaktadır. Örneğin, KOPDR hizmetlerinde sınıf rehber öğretmenlerinin programda görev almak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir (Şensoy Briddick ve Briddick, 2015). Ancak uygulayıcı yeterliliğiyle ve görev dağılımlarıyla ilgili tanımlamalar özellikle SDÖ’de net değildir.

SDÖ akademik öğrenmeyle birlikte işe koşulması gereken planlamayı gerektirmektedir. Gelişimsel yaklaşıma dayanan KOPDR hizmetleri de benzer olarak okuldaki eğitim ve öğretimle birlikte sunulan bir hizmettir. Her iki yaklaşımın da ortak noktasının eğitim ve öğretimin tamamlayıcısı ve destekleyicisi oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, SDÖ kanıt dayalı pek çok deneysel çalışmanın çıktılarını oluşturularak ortaya konan kuramsal bir yaklaşım olması sebebiyle içinde beş anahtar bileşeni barındırmaktadır. Türkiye’de kullanılan KOPDR hizmetlerinde ise (a) grup rehberliği, (b) bireysel planlama, (c) müdahale hizmetleri, (d) program geliştirme, araştırma, müşavirlik ve profesyonel gelişimle programın içine bir başlıkta yer almayan öğelerin olduğu (e) diğer olmak üzere (Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke, 2011) SDÖ’deki gibi psikolojik bileşenlerden ziyade uygulama hizmetlerini kapsayan sınıflandırma söz konusudur. SDÖ bileşenlerinin okul öncesinden lise sona kadar ortak ve dengeli işleyişi yaklaşımın esasları arasındadır (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007). KOPDR programları ise okul düzeyinde birbirinde bağımsız durumdadırlar. Ardışık yapı da olması gereken KOPDR hizmetleri programlarının okul düzeyleri arasında kopukluk gösterdiği düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle ilkokulda uygulanan KOPDR programıyla ortaokulda uygulananın birbirini tamamlamasında devamlılık eksiklikleri bulunmaktadır. Bununla birlikte SDÖ’nün okulöncesinden liseye kadar ardışık olarak birbirini tamamladığına yönelik henüz güçlü araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

Diğer bir bulgu ise karar vermeye yönelik hedeflerin ortaokul yıllarında artış göstermesidir. Bu durumda kaynağı doğal olarak lise ve alan tercihlerinin bu yıllarda artış göstermesi olduğu düşünülmektedir. KOPDR hizmetleri çerçeve programlarını değerlendirme işlemleri amaçların belirlenmesi, değerlendirme planının geliştirilmesi, planın uygulanması ve elde edilen sonuçlardan yararlanmayı içermektedir (Gibson ve Mitchell, 2016). KOPDR hizmetlerini belirlemeye yönelik hazırlanacak olan çerçeve programların okul idarecilerini, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri kapsayan geniş ölçekli ihtiyaç analizleri doğrultusunda oluşturulmalıdır (Schmidt, 2017). Ancak ülkemizde uygulamaya konan çerçeve programların yürütülmesinde sınıf rehber öğretmenlerinin uygulama becerilerinin yetersiz olması, çoğu bölgede okul psikolojik danışmanlarının programlarda yer alan tüm uygulamaları yapacak sayıya ulaşmamış olmaları ve sınıfların kalabalık olması uygulama güçlüğü oluşturmaktadır (Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke, 2011). Hesap verebilir bir okul PDR hizmeti için, çerçeve programları hazırlarken hedef kitle analizi ve çevre analizi yapmak gereklidir (Gibson ve Mitchell, 2016).

Bu gereklilik tam olarak sağlanmadığı için okul PDR hizmetlerinin olumlu ve kanıta dayalı etkisini inanmayan bir grup oluşmaktadır (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Güven, 2009; Karataş ve Polat, 2013). Yine de araştırma sonucunda ulaşılan ortaokul yıllarında karar vermeye yönelik hizmetlerin artış göstermesi araştırma sırasında uygulamada olan KOPDR programlarının gelişimsel ihtiyaçlara duyarlı olduğunu göstermektedir. Bu sebeple de okul PDR programlarının mutlaka okulun gerçek ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanması gereklidir. Bu gerçekçi ihtiyaçlar arasında gelişimsel görevler kadar SDÖ’de öğrencileri geleceğe hazırlamak için önemli bir kaynaktır.

KOPDR modelinde rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmeti ve sistem desteği bileşenlerinde (Erkan, 2017) sınıf içi grup rehberliği etkinlikleri, bireyi tanıma ve izleme, bireyle ve küçük grupla psikolojik danışma hizmetleri, müşavirlikle araştırma geliştirme hizmetleri sistemli bir şekilde planlanarak öğrenci, okul düzeyi ve türü odağında yürütülmektedir. Oysa SDÖ’ye yönelik programlar birbirinden bağımsız ve kopuktur. Okullarda yürütülen yüzlerce çalışmanın odağında ortaya çıkan kuramsal temelin güçlü ve yaygın bir modele dönüştüğü söylenemez. Diğer bir farklılık ise öğrenciye dönük hizmetlerin veriliş şeklindedir. Rehberlik hizmetleri doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan rehberlikte yürütülen hizmetler birinci elden ve aracısız öğrenciye ulaşırken, dolaylı rehberlik öğrenciye başka aracı hizmetler aracılığıyla ulaşmaktadır (Yılmaz, 2017). Öğrencilere dolaylı olarak götürülecek hizmetler SDÖ’de çoğunlukla yer almamaktadır. SDÖ programları daha çok öğrencilere doğrudan beceri kazandırmaya yöneliktirler (Yeager, 2017). Bu durumda araştırmada ulaşılan KOPDR programlarında ilişki kurmaya yönelik becerilerin tüm okul düzeyinde düşük düzeyde temsil edilmesinin nedeni olabilir. Bu becerilerin dolaylı veya örtük yollarla kazandırıldığı söylenebilir.

Araştırmada ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılması planlanan yıllık KOPDR çerçeve programları, SDÖ bileşenleri olan öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri bağlamında incelenmiştir. Kapsamlı gelişimsel dayanaktaki programların asıl amacı gelişimsel görevleri konusunda öğrencileri desteklemektir. SDÖ’nün kuramsal temelleri arasında yaşam boyu yaklaşımının yer alması (Zins ve diğ., 2007; Jones ve Doolittle, 2017) her iki yaklaşımında benzer özellikleridir. Her ne kadar benzerlikler olsa da aslında felsefi kökenler açısından iki yaklaşım birbirinden bağımsızdır. Bu sebeple de araştırma sınırlıdır. Kültürel açıdan SDÖ yaklaşımının toplumumuza uygun olup olmadığının sınanması amacıyla geniş kapsamlı, uzun soluklu, kanıta dayalı ve uygulama düzeyinde araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda proje okullarda kullanılacak ve sınanacak programların etkililiği kanıtlandıktan sonra ulusal düzeyde yaygınlığı incelenebilir. Böylece iki yaklaşımı karşılaştırmak daha uygun olacaktır. Araştırma program ve kuram karşılaştırması niteliğinde sınırlı bir perspektife sahiptir. Özellikle programların ana hatlarının incelenmiş olması bu sınırlılıklar arasında dikkate alınması gereken bir durumdur. Gelecek araştırmalarda kazanımlar düzeyinde karşılaştırmaların yapılması da ayrıca önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(3), 129-141.
- Altheide, D.L., Coyle, M., DeVriese, K. ve Schneider, C. (2008) Emergent qualitative document analysis. S. N. Hesse-Biber ve P. Leavy (Ed.), *Handbook of emergent themes* içinde (s. 127-154). New York, NY: Guilford Press.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Abingdon, OX: Routledge.
- Corcoran, R. P. ve Slavin, R. E. (2016). *Effective programs for social and emotional learning (SEL): A systematic review*. Oslo: The Campbell Collaboration.
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D., H. ve Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295.
- Deniz, M. E. (Ed.). (2012). *Eğitim psikolojisi* (3. baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Erkan, S. (2011). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma. Kapsamlı bir meslek* (N. Voltan Acar, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. H. (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (S. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. ve Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32.
- Gregory, A. ve Fergus, E. (2017). Social and emotional learning and equity in school discipline. *The Future of Children*, 27(1), 117-138.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Gybers, N. C. ve Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5. baskı). Alexandria, VA: American Counseling Association.

- Jones, S. M. ve Doolittle, E. J. (2017). Social and emotional learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.
- Karataş, İ. H. ve Polat, M. (2013). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine bakış açıları üzerine okul rehber öğretmenlerinin görüşleri. *Muş Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-123.
- Külahoğlu, Ş. (2015). MEB kapsamlı gelişimsel rehberlik programı uygulamaları: Ne kadar işlevsel? F. Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik. Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler. Cilt 3 içinde* (s. 113-150). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merrell, K. W. ve Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: Guilford Press.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corp.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Neukrug, E. S., Barr, C. G., Hoffman, L. R. ve Kaplan, L. S. (1993). Developmental counseling and guidance: A model for use in your school. *The School Counselor*, 40(5), 356-362.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. ve Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.
- Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı [OTSDEP]. (2005). *Okul temelli sosyal duygusal eğitim programı*. Ankara: Özel Tevfik Okulları Yayınları.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K. ve Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. A. Thomas ve J. Grimes (Ed.) *Best practices in school psychology V*, Cilt 4 içinde (s. 1263-1278). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. ve Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Schmidt, J. J. (2017). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik. Öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları* (S. Doğan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Schonert-Reichl, K. ve Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind: Social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Sink, C. A. ve MacDonald, G. (1998). The status of comprehensive guidance and counseling in the United States. *Professional School Counseling*, 2(2), 88-94.
- Stanciak, L. A. (1995). Reforming the high school counselor's role: A look at developmental guidance. *NaSSP Bulletin*, 79(570), 60-63.
- Şensoy Briddick, H. ve Briddick, W. C. (2015). A national comprehensive school counseling program: A rationale and theoretical analysis of its importance for Turkey. F. Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik. Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler. Cilt 3 içinde* (s. 95-111). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *The Future of Children*, 27(1), 73-94.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2013). *21. Yüzyılda rehberlik hizmetleri. Gelişimsel yaklaşım* (21. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2017). *Eğitim psikolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretim* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. T. (2017). Okullarda rehberlik servisleri-hizmetleri. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 70-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. ve Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.