



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK
İZLEME ÇALIŞMASI: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖRÜŞLERİ

Burak TAŞPINAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK LİSANS PROGRAMLARINA YÖNELİK
İZLEME ÇALIŞMASI: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ GÖRÜŞLERİ

FOLLOW-UP STUDY ON GUIDANCE AND PSYCHOLOGICAL COUNSELING
UNDERGRADUATE PROGRAMS: OPINIONS OF SCHOOL COUNSELORS

Burak TAŞPINAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Burak Taşpınar'ın hazırladığı "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik İzleme Çalışması: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. İbrahim KEKLİK

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Zeynep ERKAN ATİK

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 30/06/2025 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı rehberlik ve psikolojik danışmanlık (RPD) lisans programlarının okullarda PDR hizmetleri sunma yeterliğinin okul psikolojik danışmanları aracılığıyla izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda katılımcıların yetkinliklerine ilişkin deneyimlerini ve yükledikleri anlamı derinlemesine anlamak amacıyla nitel araştırma türlerinden olgubilim deseni benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu MEB'e bağlı okullarda okul psikolojik danışmanı kadrosunda en az bir yıldır çalışan RPD mezunları oluşturmaktadır. Araştırma örnekleme ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Katılımcıların deneyim yılları ise bir ile 12 arasındadır. Araştırma kapsamındaki odak grup görüşmelerinde araştırmacı tarafından oluşturulmuş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin tematik analizi sonucunda beş tema ve otuz beş alt temaya ulaşılmıştır. Temalar 'Lisans Programına Dair Güçlü Yönler', 'Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler', 'Sistemik Eksiklikler', 'Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik' ve 'Bireysel Faktörler'dir. Araştırma bulguları lisans programlarının bireyle psikolojik danışma, süpervizyon, temel beceri setleri, öz farkındalık ve iç görü kazandırma noktasında yeterli bulunduğunu göstermektedir. Grupla psikolojik danışma, öz bakım pratikleri, okul ekosistemine hazırlık, spesifik gruplarla çalışmak ise lisans programlarında gelişime açık olarak değerlendirilmiştir. Yetkinliği etkileyen faktörler arasında lisans programları ve MEB vb. kurumlara dair sistemik eksiklikler de dile getirilmiştir. Bulgular ayrıca lisans eğitimi harici konsültasyon, mesleki deneyimler ve hizmet içi eğitimler gibi yetkinlik alanlarının sürekli gelişim değil temel yetkinlik edinimi kapsamında değerlendirildiğini göstermektedir. Ayrıca mesleğe ve çeşitli hizmetlere yüklenen anlamlar, meslek seçim süreçleri, mesleki somutluk algıları ve rol beklentilerinin, lisans programlarından edinilen yetkinlik alanları ve sistemik sorunlarla döngüsel bir nedensellik ve etkileşim kurduğuna işaret etmektedir. Bulgular, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış ve raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışma ve rehberlik, okul psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışman eğitimi, izleme ve değerlendirme, program değerlendirme

Abstract

The purpose of this study was to examine the adequacy of psychological counseling and guidance undergraduate programs in schools through school counselors. With this purpose, a phenomenological research design was adopted to seek an in-depth understanding of the participants' experiences regarding their competence and the meaning they attributed to this phenomenon. The study group consisted of counseling and guidance graduates who have been working as school counselors for at least one year. The research sample was determined using the maximum diversity method. The participants' years of professional experience ranged from one to 12. The Semi-Structured Interview Form and Personal Information Form developed by the researcher were used in the focus group interviews. Through thematic analysis, five themes and thirty-five sub-themes were identified. The themes were named "Strengths of the Undergraduate Program," "Areas for Improvement in the Undergraduate Program," "Systemic Shortcomings," "Competencies Outside of Undergraduate Education," and "Individual Factors." Systemic deficiencies in undergraduate programs and various institutions were also mentioned among the factors affecting competence. The findings also show that competency areas such as consultation, professional experiences and in-service training outside of undergraduate education are evaluated within the scope of basic competency acquisition rather than continuous development. Additionally, the meanings attributed to the profession and various services, career selection processes, perception of professional concreteness and role expectations show that to establish a cyclical causality and interaction with the competency areas acquired from licensure programs and systemic issues. Findings have been discussed in accordance with the relevant literature.

Keywords: psychological counseling and guidance, school psychological counseling, psychological counselor training, follow-up studies and evaluation, program evaluation

Teşekkür

Eco (2019) tez danışmanına teşekkür etmenin pek de şık bir şey olmadığını ifade ediyor. Bugün Eco'nun sözünü tutuyor ve zaten hiçbir zaman yalnızca bir tez danışmanı gibi hissettirmemiş, bildiği ne varsa esirgemeyen tarzıyla süreçte yalnız olmadığını her daim hissettiren, bir tez çalışması hazırlamanın çok ötesinde; sabrı, anlayışı ve bilimselliğiyle akademisyen yetiştirmenin hakkını veren Doç. Dr. Özlem Haskan Avcı'ya,

Tez savunma jürimin bir parçası olmayı kabul ederek kıymetli ve detaylı dönütleriyle bu çalışmanın niteliğini güçlendiren Prof. Dr. İbrahim Keklik ve Doç. Dr. Zeynep Erkan Atik'e;

Yüksek lisans yoluna girdiğim günden beri geyik ve akademik arasında sınırları kestirilemez sohbetlerle bana burada niye olduğumu ve ne yaptığımı acı tatlı kahkahalarla hatırlatan sevgili arkadaşlarım Esat Özgörenek ve Halil Boz'a,

Kıymetli desteklerini ve içlerindeki dingin telaşı her daim üzerimde hissettiğim sevgili anne ve babama,

Her yeni fikirde, yazılan her yeni cümlede uzayıp giden konuşmalarımınla çalışmama benden daha hâkim hale gel-*mek zorunda kal-en*, acısıyla tatlısıyla bu sürecin her anında her duygumu paylaşan hem ön safta hem arka planda desteğini ve sonsuz anlayışını benden esirgemeyen can yoldaşım, hayat arkadaşım Fatma Taşdemir Taşpınar'a,

bu yolda çiçek, böcek, güneş oldukları için;

sonsuz teşekkür ve şükranlarımı sunarım.

*gören,
duyan
ve konuşan
tüm psikolojik danışmanlara*

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1.....	1
Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	14
Araştırma Problemi.....	17
Sayıtlılar	18
Sınırlılıklar	18
Tanımlar	18
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	21
Psikolojik Danışman Eğitimi	21
Okul Psikolojik Danışmanlığı	24
Psikolojik Danışman Yeterlilikleri	24
İlgili Araştırmalar	31
Bölüm 3 Yöntem	50
Araştırmanın Türü	50
Araştırmanın Çalışma Grubu	50
Veri Toplama Süreci.....	49
Veri Toplama Araçları.....	49
Verilerin Analizi	52
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği	53
<i>Araştırmanın İnanılabilirliği</i>	54
<i>Araştırmanın Güvenirliği</i>	56
<i>Araştırmanın Aktarılabilirliği</i>	56
<i>Araştırmanın Teyit Edilebilirliği</i>	56
Araştırmada Alınan Etik Önlemler	57
Araştırmacının Rolü.....	58
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	60
Araştırmanın Bulguları.....	61
Araştırma Bulgularının Tartışılması	104
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	151

Kaynaklar.....	159
EK-A: Kişisel Bilgi Formu.....	189
EK-B: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	191
EK-C: Görüşme Protokolü	194
EK-Ç: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi.....	198
EK-D: Etik Beyanı.....	199
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	200
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report.....	201
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	202

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler</i>	48
Tablo 2 <i>Tematik Analiz Sonucu Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar</i>	60
Tablo 3 <i>Lisans Programına Dair Güçlü Yönler Temasına İlişkin Alt Temalar</i>	61
Tablo 4 <i>Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler Temasına İlişkin Alt Temalar</i>	73
Tablo 5 <i>Sistemik Eksiklikler Temasına İlişkin Alt Temalar</i>	85
Tablo 6 <i>Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik Temasına İlişkin Alt Temalar</i>	96
Tablo 7 <i>Bireysel Faktörler Temasına İlişkin Alt Temalar</i>	99

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

OPD: Okul Psikolojik Danışmanı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MYK: Mesleki Yeterlik Kurumu

EPDAD: Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

TYYÇ: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

ASCA: American School Counselor Association

ACA: American Counseling Association

CACREP: Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümleleri, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilecektir.

Problem Durumu

Psikolojik danışmanlık mesleğine dair kesin bir başlangıç tarihi vermek mümkün olmasa da tarih boyunca insanlar birbirleriyle yardım ilişkisi kurmuş; kendi kültürel yapıları çerçevesinde sosyal ve duygusal destek sunmuşlardır. Pek çok ilk kültür ve toplumda var olan yardım ilişkileri, gençlerin gelişimini, kişisel niteliklerini edinmelerini, sosyal kabullerini sağlamayı ve hayatta kalmalarını desteklemek için önemli rol oynamıştır (Schmidt, 2008). Ancak yirmi birinci yüzyıla gelindiğinde başta Sanayi Devrimi olmak üzere kentleşme, hızlı toplumsal değişim gibi çok sayıda tarihsel olay ve etmen insanlara sosyal, kişisel ve mesleki kaygılarında yardımcı olacak mesleklerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu meslekler arasında sosyal hizmet, psikoloji, psikoterapi ve psikolojik danışmanlık yer almaktadır (Coleman ve Yeh, 2011). İlerleyen yıllarda da ruh sağlığı alanıyla ilgili meslekler yavaş yavaş çeşitlenmeye ve derinleşmeye başlamıştır.

Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre ruh sağlığı; bireyin potansiyelini ortaya koyabildiği, çeşitli stres etkenleriyle başa çıkabildiği, toplum içinde üretken ve verimli olabildiği iç denge halini sağladığı halidir (WHO, 2012). WHO ruh sağlığı politikasını ise "ruh sağlığını geliştiren ve ruhsal bozuklukların toplumsal yükünü azaltmak için düzenlenmiş prensipler, değerler ve amaçlar bütünü" olarak tanımlamaktadır. Ruh sağlığının insan gelişimi ve yaşam kalitesi ile sıkı bir biçimde ilişkili olması, ruhsal bozuklukların dünya genelinde belirgin bir hastalık yükü oluşturması ve ruh sağlığı ile ilgili girişimlerin yaşama geçirilmesi için pek çok farklı sektörün katılımınının gerekmesi sebebiyle ülkelere ruh sağlığı politikası, eylem planları ve programları oluşturmalarını önermektedir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020). Bu sebeple psikolojik danışmanlar aldıkları eğitim ve uygulama alanlarıyla toplum ruh sağlığında merkezi bir rol oynamaktadır.

Psikolojik danışman, bireysel ve grupla hizmet verilebilen, gizlilik çerçevesinde danışanın sorunlarına odaklanan, bu sorunların çözümü için gerekli adım ve yöntemleri planlayan ve bu planların etkililiğini değerlendiren, süreklilik arz eden bu yardım sürecini yürüten bir ruh sağlığı uzmanıdır (Schmidt, 2017). 21. yüzyılda toplum, psikolojik danışmanlara giderek daha çok gereksinim duymaktadır. Çünkü küreselleşme, ekonomideki yapısal değişimler, değişen aile yapısı, çok kültürlülük, bilim ve teknolojinin yaşam biçimlerine önemli etkileri; birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamlarını da

etkilemekte ve değişime uyum çabaları, psikolojik danışma hizmetlerine duyulan gereksinimi arttırmaktadır (Yeşilyaprak, 2009). PDR hizmetleri çeşitli yaş gruplarından bireylere, kendilerini tanıma, kabul etme ve geliştirme süreçlerinde gerekli nitelikler ve yaşamsal becerileri edinmeleri amacıyla profesyonellerce sunulan destek hizmetleridir (Yeşilyaprak, 2013). Okul PDR hizmetleri ise; direkt olarak öğrenciye dönük olduğu gibi dolaylı olarak da hizmetlerin verimliliğini artırma amaçlı öğrenciyle alakalı kişi ve kurumlarla yürütülen oldukça kapsamlı hizmetler bütünüdür (Çam, 2003; Kuzgun, 2006).

Psikolojik danışma hizmetleri çeşitli kurumlarda sunulabilir kapsamda olsa da Türkiye’de genellikle okullarda sunulmaktadır. Nitekim PDR hizmetlerinin Türkiye’de doğduğu yer de okullardır. 1950’li yıllarda ABD’den davet edilen birçok eğitim uzmanının rehberliğe dair verdikleri seminer ve konferanslar sonucu çeşitli illerde başlatılan rehberlik uygulamalarıyla hız kazanan süreci kapsamlı gelişmeler takip etmiştir (Doğan, 1996). Çeşitli eğitimcilerin rehberlik alanında yetkinlik kazanmaları amacıyla ABD’ye gönderilmesi, rehberlik ve rehberlik teknikleri isimli derslerin pedagoji ve eğitim bölümlerinde yer etmesi, ‘ruh sağlığı ve rehberlik’ dersinin öğretmen okulu programlarına dahil olması ve okullarda rehberliğe dair çeşitli kitap, broşür ve makaleler yayınlanması; PDR hizmetlerinin okuldan doğan ve okulda büyüyen yanını ateşleyen fitiller olmuşturlardır.

Böylelikle psikolojik danışmanlar Türkiye’de daha çok okul sistemi içerisinde görev almakta ve kendilerinden çoğunlukla eğitsel/akademik rehberlik faaliyetleri ile mesleki/kariyer rehberlik faaliyetlerinde bulunmaları talep edilmektedir (Korkut, 2007a; Yüksel-Şahin, 2012; Hohensil vd., 2013). Amerika’daki bir araştırmada da benzer şekilde, örnekleme dahil edilen psikolojik danışma mezunlarının %59’unun bir okul ortamında çalışmakla ilgilendikleri belirtilmiştir (Stinnett vd., 2013). Mezun yönelimi ve alan ihtiyaçlarının oluşturduğu bu durum kaynaklı bazı öneriler, Türkiye’de lisans öğretiminin daha fazla uygulama dersi içeren okul psikolojik danışmanlığına dönüşümü ve yüksek lisans ve doktora düzeyi eğitimlerin de uzmanlaşmaya yönelik olması şeklindedir (Korkut, 2007b). Ancak bazı görüşler de bu danışmanın lisans düzeyinden itibaren olmasını önemli bulmaktadır (Kuzgun, 2006).

Okul psikolojik danışmanlığı Gladding’e göre (2017) profesyonel okul psikolojik danışmanları (OPD) tarafından sistematik olarak sağlanan ve özellikle ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim ortamları için tasarlanmış; bireysel psikolojik danışmanlık, öğretmen ve veli danışmanlığı, kariyer danışmanlığı ve grup çalışmaları gibi faaliyetleri içeren ruh sağlığı hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlığı kapsamında Türkiye’de genel olarak sosyal/duygusal, akademik ve kariyer rehberliği ana alanlarında hizmet sunulmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Bu doğrultuda ilgili alanları kapsayan sınıf rehberlik programları geliştirilmekte ve tüm kademelerde uygulanmaktadır (MEB,

2020b). Okul psikolojik danışmanlığı müdahaleleri kapsamında ise önleme çalışmaları, bireysel danışmanlık, grup çalışmaları, aile çalışmaları, krize müdahale, müşavirlik ve iş birlikleri, kariyer gelişimi, okul başarısı, kişilerarası ilişkiler, okulda şiddet ve madde kullanımı vb uygulamalar sayılabilir (Coleman ve Yeh, 2011).

OPD ise; "öğretmen, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde okul öncesi dönemde ortaöğretim sonuna kadar öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel sosyal gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma tekniklerinden yararlanarak önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren, bu programı uygulayan ve değerlendiren, öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgililerle konsültasyon gibi dolaylı etkileşime dayalı çalışmalar yapan nitelikli kişi" olarak tanımlanmaktadır (Mesleki Yeterlik Kurumu [MYK], 2017). Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği [American School Counselor Association [ASCA]] de (2024) okul PDR hizmetlerinin amacını, bireyin kişisel, sosyal, akademik ve kariyer alanlarında bütüncül gelişimini sağlamak olarak belirtmektedir. Okullarda sunulan ruh sağlığı hizmetlerinin bir diğer başlığı olan rehberlik hizmetleri de bireyin kendi potansiyelini keşfederek kişisel, sosyal, eğitsel ve kariyer gelişimi açısından kendisini geliştirmesine yardım etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özer ve Altun, 2022). Kuzgun (2006) ise rehberliği, "bireylere modern dünyaya uygun, mutlu ve üretken bireyler olabilmeleri yolunda onları gerekli özelliklerle donatmak için uzmanlarca sunulan bir süreç" şeklinde değerlendirmektedir.

Dünyada okul PDR hizmetleri doğuşundan bugüne birçok değişime uğramıştır. 1900-1920 yılları arasında PDR hizmetlerinden beklenen nitelik, meslek seçimi ve işe yerleştirme iken (Baker ve Gerler, 2008), 1930-1950 yılları arasında okula uyum ve akademik başarı önem kazanmıştır (Gysbers, 2001). Kriz ve sorun temelli yaklaşım sebebiyle kısıtlı miktarda öğrenciye PDR hizmetlerinin sunulması ve bu yüzden öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması üzerine 1960'lı yılların sonuna doğru PDR'de gelişimsel yaklaşım öne çıkmaya başlamıştır (Gysbers, 2001). Türkiye'de ise rehberlik kavramı okul müfredat programlarına 1938'lerde girmiş olmasına rağmen, daha çok 1950'lerden sonra tartışılmaya başlanmıştır. Özellikle 1970'ten bu yana PDR hizmetleri, uzman kişilerce yürütülen ayrı bir yardım ve ihtisas faaliyeti olarak eğitim programlarımızda ve okullarda yerini almıştır (Örücü, 2015). İlk olarak 1965 yılında Ankara Üniversitesi'nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik programıyla lisanslaşan PDR alanında ilk yüksek lisans programı da Hacettepe Üniversitesi'nde 1967 yılında açılmıştır. Bu adımların akabinde 1970-71 öğretim yılında 24 okulda PDR uygulamaları resmen başlamış ve her yıl bu sayı artmıştır (Kepçeoğlu, 1997). Takip eden yıllarda da lisans, yüksek lisans ve doktora programları ile alan mezunları ve uzmanlarının sayısı git gide artmıştır.

Alanın eğitim sektöründeki yerinin büyümesiyle PDR ile ilgili karar ve çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) şura toplantılarında da 1962 yılından beridir kendisine yer bulmaktadır. Bu toplantılarda PDR ile ilgili alınmış kararların yaklaşık yarısı ise eğitsel PDR ile ilgilidir. Psikolojik danışmanların unvanı ile ilgili olarak da ağırlıklı rehber öğretmen unvanı kullanılmıştır (Yüksel-Şahin, 2012). Ancak alandaki çalışmalar, ilerlemeler ve rehber öğretmen unvanının değişen çağ ve ihtiyaçlara uyum göstermemesi neticesinde psikolojik danışman, OPD ve kariyer psikolojik danışmanı unvanları da bu başlıklarda henüz bir uzmanlık programı olmamasına karşın PDR hizmetlerine kazandırılmıştır (MYK, 2017).

Son zamanlarda, okullar daha hızlı değişimlerle karşı karşıya kaldıkça, okul psikolojik danışmanlığı görevleri de hayati derecede önemli hale gelmiştir (Özyürek, 2010a). Birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamlarının bu zorluklardan etkilenmesi ve değişime uyum çabaları, PDR hizmetlerine artan gereksinimin önemli sebeplerindedir (Örücü, 2015). Nitekim COVID pandemisi, depremler, yoğun göç ve ilticalar gibi toplumdaki demografik, kültürel ve sosyoekonomik değişiklikler gibi kilometre taşları; PDR hizmetlerinin çeşit, kapsam ve niteliğinde önemli ihtiyaç ve değişiklikler doğurabilmektedir. Buna rağmen Türkiye’de hâlihazırda bir uzmanlık alanına yönelik yüksek lisans seviyesinde bir psikolojik danışman eğitimi bulunmadığı Korkut-Owen vd.’nin çalışmasında (2013) belirtilmektedir. Güncel durum incelendiğinde ise çeşitli üniversitelerde aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı ve önleyici rehberlik alanlarında tezli/tezsiz yüksek lisans programları görülmekle birlikte bu programların direkt olarak PDR’ye yönelik uzmanlık alanları olmadığı ve standart bir eğitim sunmadıkları, programlara ruh sağlığı alanından olan ve olmayan birçok lisans programı mezununun kabul edildiği görülmektedir. Bu nedenle Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzmanlaşma çalışmalarının henüz belli ve sistematik bir doğrultuda ilerlemediği söylenebilir.

Bu boşluğun yanı sıra RPD lisans programları da yıllar içerisinde birçok içerik ve anlayış değişikliği yaşamıştır. 1990’lı yıllarda PDR lisans programlarının müfredatı daha düzenli ve sistematik bir yapıya kavuşmaya başlamıştır. Bu dönemde programların kuramsal temellerinin güçlendirilmesine ağırlık verilmiş ve müfredata psikoloji ile eğitim psikolojisi dersleri eklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin mesleki yeterliklerini geliştirmek amacıyla staj ve saha uygulamaları gibi deneyim odaklı dersler programa dahil edilmiştir. 2000’li yıllara gelindiğinde ise Türkiye’nin Avrupa Birliği ile uyum süreci kapsamında Bologna Süreci’ne katılımı gerçekleşmiş, bunun sonucunda PDR lisans programları Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uygun şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Bu dönemde programların müfredatına disiplinler arası bakış açısı daha fazla yansıtılmış; sosyal hizmet, aile danışmanlığı ve psikolojik ilk yardım gibi alanlarla ilgili dersler eklenmiştir. 2010’lu yıllarda, PDR lisans programlarının kalitesini artırmak amacıyla akreditasyon süreçleri

önem kazanmıştır. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, PDR lisans programlarının değerlendirilmesi ve akredite edilmesi sürecini başlatmıştır. Bu süreç, programların ulusal ve uluslararası standartlara uygunluğunu sağlamayı hedeflemiştir. 2020'li yıllarda, dijitalleşme ve teknolojinin eğitimdeki rolünün artmasıyla birlikte, PDR lisans programlarının içeriklerinde dijital psikolojik danışmanlık çevrimiçi araçların kullanımı gibi konulara yönelik dersler eklenmeye başlanmıştır. Ayrıca, afet psikolojisi, göçmen danışmanlığı ve kültüre duyarlı psikolojik danışma gibi güncel toplumsal yapı ve sorunlara yönelik dersler müfredata dahil edilmiştir.

Ancak tüm bu gelişmeler belirli bir sistematik ve ulusallıkta gerçekleşmemiştir. Birçok üniversitenin ders paketleri, zorunlu/seçmeli dersleri ve dolayısıyla kazanımları birbirinden oldukça bağımsız şekilde ilerleme göstermiş ve OPD yeterliliklerine dair organize bir anlayış RPD programlarına hâkim olamamıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından (2018) standardize edilen RPD lisans programları yetkinlik standartları açısından olumlu bir gelişme olsa da çeşitli sebeplerle sürdürülebilirlik sağlanamaması sebebiyle devam eden süreçte üniversitelere sağlanan özerklik kontrolsüz bir çeşitlilik yaratmıştır. Bu çeşitlilik ise lisans programlarının incelenmesini, izlenmesini ve değerlendirmesini zorlaştırmaktadır.

Bu noktada ise okul PDR hizmetlerinin yönetmelikler ve sınıf rehberlik programlarınca tanımlanan (MEB, 2020a; MEB, 2020b) temel yaklaşımları ve ilgilendiği başlıca problem alanları önem kazanmaktadır. Günümüz okullarında kapsamlı gelişimsel rehberlik programı modelinin benimsenmiş olması, önleyici ve kriz müdahalelerinin yanı sıra ve çoğunlukla öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının dikkate alındığını göstermektedir. Bu kapsamda okul PDR hizmetleri kariyer, akademik ve sosyal duygusal olmak üzere üç temel problem alanında işlev göstermekte ve MEB tarafından da bu hizmetlerin sunulması beklenmektedir (Resmî Gazete, 2020). Kariyer odaklı hizmetlere dair güncel gelişmelerden biri de Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından hazırlanan 'kariyer psikolojik danışmanı' 7. Seviye Ulusal Meslek Standardı'nın MYK (2017) tarafından onaylanmasıdır. Bu kararla kariyer psikolojik danışmanlığı bir meslek olarak tanınmış ve kariyer odaklı psikolojik danışma hizmetlerinin en yoğun oranda gerçekleştiği yer olan okullarda yıllardır bu hizmetleri yürüten psikolojik danışmanların da bu alandaki rolleri yeniden biçimlenmiştir. Bu sınıflamanın yanı sıra diğer taraftan da iş dünyasında yaşanan gelişmeler, bireylerin kariyer gelişimlerini ve uyum yeteneklerini etkilemekte ve yeniden yapılandırmaktadır. Bu doğrultuda Karacan Özdemir ve Ayaz (2020) okul RPD programlarının 21.yy ihtiyaçlarına bağlı olarak karar verme, süreklilik, kendine güven ve otonomi gibi becerileri içerecek şekilde güncellenmesi gereğine işaret ederken Lee ve Johnston (2001) da kariyer danışmanlığına bütüncül; danışma oturumlarına ise danışan merkezli bir yaklaşımla kişisel kariyer teorisinin kullanılması, tesadüfi olaylardan ve esnek

karar alma süreçlerinden yararlanan yaratıcı müdahalelerin dahil edilmesi ve kişilerarası beceriler ve ilişkiler kurmaya vurgu yapılması gerektiğini savunmaktadır. Böylelikle OPD'lerin lisans programları ile güncel ihtiyaçların eş zamanlanması, PDR uzmanlık alanlarının gelişmesi ve bu amaçla da düzenli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılması önem arz etmektedir.

Okullarda PDR hizmetlerinin bir diğer alanı olan sosyal duygusal gelişim kapsamında ise öğrencilerin tüm okul paydaşlarıyla kurdukları etkileşimler yoluyla problem çözme, çatışma yönetme, iş birliği kurma, duygularını ve başkalarının duygularını fark etme, uygun şekilde ifade etme ve anlama gibi sosyal ve duygusal yeterlilikleri kazanmalarıyla ilgilenilir. Sosyal ve duygusal yeterlilik; öğrenme, ilişkiler kurma, günlük sorunları çözme, büyüme ve gelişmenin karmaşık taleplerine uyum sağlama gibi yaşam görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilecek şekilde kişinin yaşamının sosyal ve duygusal yönlerini anlama, yönetme ve ifade etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Elias vd., 1997). Elias'ın bu kapsam için önerdiği sosyal duygusal öğrenme modeli ise öğrencilere akran gruplarına, ailelerine, okullarına ve topluluklarına sorumlu ve etik bir şekilde katkıda bulunma konusunda motivasyon, günlük sorumlulukları ve zorlukları ile başa çıkarken özgüven ve etkinlik duygusu, sosyal beceriler, hem akranları hem de yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurma, olumlu, güvenli ve sağlığı koruyucu davranışlar sergileme, anlamlı bir iş hayatı için bilgi birikimi, temel beceriler, çalışma alışkanlıkları ve değerlerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Karacan Özdemir ve Bacanlı (2020) da bu becerilerin kariyer planlama sürecinde ve iş yaşamında ihtiyaç duyulacak becerileri de içermesi açısından öğrencilerin kariyer gelişimleri ile yükseköğretime ve iş yaşamına hazırlanmalarında da önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir.

Okul PDR hizmetlerinin diğer bir önemli ayağı ise akademik gelişimdir. Akademik gelişim alanı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde, bireyin öğrenim gördüğü okula ve okulun çevresine uyum sağlaması, okul ve sınıf kurallarını benimsemesi, okula aidiyet duygusu geliştirmesi, akademik çalışmalarında devamlılık, kararlılık ve çaba göstermesi, sorumluluk alabilmesi, çalışmalarına değer vermesi ve hayat boyu öğrenmeye yönelik uygun akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirmesi, akademik gelişimi ve başarısı için gereken bilgi, beceri ve tutumu kazanmasını içeren gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020a). Böylece akademik gelişim alanında sunulan PDR hizmetlerinin öğrencilerin okula aidiyetleri ve çalışmalarının süreklilik göstermesiyle doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altındaki psikolojik danışmanlardan beklenen yetkinlik alanlarına bakıldığında ise temel hizmetler dışında özellikle travmalar ve davranış

bozukluklarına dair yeterlik ve görevlerin beklenmediği anlaşılmaktadır (MEB, 2020a). Güncel durumda travma, davranış bozuklukları ve diğer riskli davranışlar konusunda RPD lisans programlarının sundukları ve MEB beklentileri arasında bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Ancak House ve Hayes'a (2002) göre, OPD'lerin şu anki rolleri; ruh sağlığı hizmetleri sunmak, daha çok bireysel konularla ilgilenmek, öğrenci sorunlarına klinik modeli temel alarak yaklaşmak, birebir veya küçük gruplarla çalışmak, öncelikli olarak kişisel ve sosyal gelişime odaklanmaktır. Buradan hareketle lisans programlarının sunulmasını amaçladığı bazı bireysel hizmetlerin MEB tarafından OPD'lerden beklenenler arasında olmadığı, bazı beklentilerin ise lisans programlarında karşılık bulmadığı görülmektedir (Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018; Boyacı, 2018; Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2012; Korkut-Owen vd., 2013; Yüksel-Şahin, 2016). Böylelikle RPD programlarının sağladığı yetkinlikler ve okul koşullarının beklentileri arasındaki uyum düzeyi merak edilmektedir.

Her meslek grubunda olduğu gibi okul psikolojik danışmanlığında da meslek hayatına geçiş bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Skovholt ve Rønnestad (2003) profesyonel bir meslek elemanı olarak çalışma belirsizliğini, yeni başlayan OPD'lerin esas stres kaynağı olarak değerlendirmekte ve yaşadıkları temel güçlükleri 'akut performans kaygısı, akreditasyon ve yeterlik değerlendirmeleri, geçişli veya katı duygusal sınırlar, kırılğan ve eksik uygulayıcılık, yetersiz kavramsallaştırma, gösterişli beklentiler ve pozitif akıl hocalarına yönelik akut ihtiyaç' olarak tanımlamaktadır. Bu zorlayıcı çatı altında OPD'lerin aldıkları lisans eğitiminin uygulama becerileri, öz bakım becerileri, mesleki ve etik rol sınırları, kurumsal beklentileri yönetme, hizmetlerini değerlendirme, kavramsallaştırma becerileri ve süpervizyon olanaklarına dair sağladığı yeterliklerin izleme ve değerlendirmesinin yapılması, araştırmacılar tarafından OPD'lerin profesyonel hayata adaptasyonlarında en önemli unsur olarak görülmektedir.

PDR'nin hizmet alanları, standartları ve meslekleşme yolundaki araştırma ve adımların ivme kazanmasıyla, lisans programları ve sunulan hizmetin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar da hız kazanmıştır. Değerlendirme aracılığıyla psikolojik danışmanın sunduğu hizmetlerin niteliğinin artması, sunulan hizmetlerin zayıf ve güçlü yönlerinin keşfedilmesi, böylece psikolojik danışmanın profesyonel gelişiminin hızlanması beklenmektedir (Gibson ve Mitchell, 2003). Türkiye alan yazınında da okul rehberlik hizmetlerinin, OPD'lerin ve RPD lisans programlarının değerlendirildiği çalışmaların son 20 yılda arttığı görülmektedir.

Programların değerlendirilmesinin, iyileştirilmesi yolundaki belki de ilk basamak olduğu düşünüldüğünde okul PDR hizmetlerinin de kendi içerisinde psikolojik

danışmanlarca nasıl değerlendirildiği merak konusu olmuştur. DeKruyf vd. (2013), OPD'lerin genellikle, okullarda sunulan doğrudan müdahalelerin niceliğini ve niteliğini etkileyen bir rol belirsizliği yaşadığını ve bu durumun uygulama ile istendik sonuçlar arasındaki ilişkiyi destekleyecek deneysel çalışmaların azlığıyla (Dimmitt ve Zyromski, 2020) daha da derinleştiğini belirtmektedir. Ayrıca RPD eğitiminde okul psikolojik danışmanlığı ile ilişkili rol ve sorumlulukların, öğrencilerin ve eğitimcilerin eğilimlerinin ve okul ortamlarındaki koşullar için açıkça uyarlanmış kuramların yokluğunun istendik okul PDR müdahale uygulamalarını engellediği de öne sürülmektedir (Lemberger-Truelove vd., 2020).

Bu noktada yaşanan belirsizlik ve uyumsuzluk, OPD'lerin sundukları hizmetlere dair planlama ve değerlendirme yapmalarını, böylelikle de hizmet çıktılarının hesap verilebilirliğini zorlaştırmaktadır. Üstelik danışmanlık hizmet sonuçlarının değerlendirilmesi, psikolojik danışmanlık araştırmaları ve eğitimi için sıklıkla vurgulanmaktadır (Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi [Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]], 2009). Benzer şekilde değerlendirmenin okul psikolojik danışmanlığına olan faydasını açıklarken program geliştirme, programın etkinliği ve etkinin değerlendirilmesi amaçlarının önem kazandığı görülmektedir (Lee ve Trevisan, 2019). İzleme ve değerlendirmeye yönelik bu ihtiyacın RPD lisans programları çatısında gerçekleştirilebilmesi de alanın baştan aşağı gelişimi için kıymetlidir.

Çoğu psikolojik danışmanın da kariyerleri boyunca yeni programlar uygulayacak olması düşünüldüğünde müdahalelerin ve programların etkinliğinin ölçülmesi, alandaki diğer kişilerin toplumlarına en iyi nasıl hizmet edebileceklerini anlamalarına yardımcı olabilecektir (Minton vd., 2021). Ancak yine çeşitli çalışmalar göstermektedir ki ABD'de de program değerlendirmesine dair beklenti ve okul PDR hizmetlerinin bir parçası haline getirilmesi yönündeki güçlü gerekçelere rağmen, değerlendirme hizmetleri yaygın görünmemekte ve bu konudaki eğitim eksikliği tarihi bir sorun olarak değerlendirilmektedir (Lee ve Trevisan, 2019). Bu durum ise lisans eğitiminden okula; kuramsaldan kurumsala geçişte psikolojik danışmanların rol belirsizliklerinin yanı sıra plan ve değerlendirme boşluklarına da işaret etmekte ve okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarının kapsam, sınırlılık, kurum-yeterlilik uyumunu ve etkililik değerlendirmesini zorlaştırmaktadır. Bu noktada ise öğrenci temelli ihtiyaç analizleri, bireyi tanıma teknikleri, planlama ve değerlendirme beceri ve araçları önem kazanmaktadır. Özgüven'in (2014), bireyi tanımanın temel amacının bireyin kendisini gerçekçi olarak tanıması yolunda elden edilen bilgilerin kendisiyle paylaşılması şeklindeki tarifi doğrultusunda bireyin sosyoekonomik durumu, ailesi ve aile ilişkileri, zihinsel, bedensel, dil ve sosyoduygusal gelişimi, eğitim ve başarı

durumu, ilgileri, okul dışı aktiviteleri ve geleceğe yönelik planları bireyi tanımada önemli başlıklara dönüşmekte (Şahin, 2018) ve değerlendirme yeterlikleri temel hizmetlerin sunum, iyileştirme ve sürdürülebilirliğine dair tüm sürecin en önemli yoldaşı olmaktadır.

Lee ve Trevisan (2019) değerlendirme hizmetlerini OPD'lerin okul PDR programlarını ve hizmetlerini değerlendirmeleri, rol ve sorumluluklarına ilişkin sınırlar ve tanımlar oluşturmaya başlamaları olarak belirtmektedir. Bu bağlamda değerlendirme çalışmalarının OPD'lere mesleğe geçişte yaşadıkları temel zorluklardan olan profesyonel rol tayini ve sorumluluk sınırları çizmede (Skovholt ve Rønnestad, 2003) de yardımcı olabileceği söylenebilir. Rol belirsizliklerinden hesap verebilirliğe, bireyi tanımadan hizmetlerin sunum ve sürdürülebilirliğine dair çok geniş bir ölçekte kritik bir belirleyici olan tüm bu değerlendirme beceri ve araçlarının edinimi ile okul PDR hizmetlerindeki uygulamalarında lisans eğitiminin payının bilinmesi önemli görülmektedir.

Psikolojik danışmanların lisans eğitimlerinde edindikleri yeterliklerin yanı sıra bu yeterliklerin ve eksik kalan yönlerin MEB çatısındaki izdüşümleri de bir o kadar kıymetlidir. Tuzgöl-Dost ve Keklik'in (2012) 108 alan çalışanıyla yaptığı araştırmada PDR alanının sorunları incelenmiş ve sorunların yoğunlukla MEB sistemi ve eğitim sisteminin diğer çalışanlarıyla ilgili olduğunu görülmüştür. Saptanan diğer sorunlar ise lisans eğitiminin yetersizliği, özel eğitim ve psikolojik testler üzerinedir. Her ne kadar sorunların önemli bir kısmı MEB sistemi, yöneticilerin iş birliğine yönelik olumsuz tutumları, görev tanımı ve unvan sorunları kaynaklı olsa da mezunlarının çoğu okul ekosisteminde çalışan bir programın okul PDR hizmetlerinde konumlandığı yeri anlamak da önemli görülmektedir. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından bir tanesi de katılımcıların kendilerini yeterli ve yetersiz buldukları alanlara ilişkin değerlendirmelerinde, psikolojik danışma yapmanın hem yeterli görülen hem de yetersiz görülen alanlarda birinci sırada olmasıdır. Bu çelişen bulguların anlaşılması ve değerlendirilmesinde RPD lisans programlarının psikolojik danışma becerilerindeki rolü ve sahadaki yansımalarının görülmesi önemli bulunmaktadır. Bengisoy ve Özdemir'in (2019) gerçekleştirdiği çalışmada da lisans eğitime yönelik yetersiz görünen alanların başında uygulamalı ders eğitimi, teori pratik uyumsuzluğu, uygulamada karşılaşılan sorunlara çözümler ve okul PDR uygulamaları gelmektedir. Öz-Soysal vd. ise (2016) OPD'lerin başa çıkmakta en zorlandığı alanları aile içi iletişim sorunları, işlevsiz aileler, cinsel karmaşalar, davranış bozuklukları ve internet bağımlılığı olarak saptamışlardır. Psikolojik danışmanlar bu zorlukların sebeplerini genellikle lisans/lisansüstü eğitimleriyle; kuramsal süpervizyon eksikleriyle açıklamışlardır.

Psikolojik danışma becerileri, lisans eğitiminin birçok noktasında teorik olarak ele alınsa da uygulama becerilerinin kazandırıldığı esas yer şüphesiz danışma uygulamaları,

bir diğ er deyiş le sü pervizyon altındaki uygulama dersleridir. Bu dersler içeriğ i, kapsamı ve metodolojisiyle ö ğ renciyi psikolojik danış ma sürecine hazırlamada önemli bir rol oynamaktadır. Erkan Atik vd.'nin (2014) ç alış mada kuramsal altyapısı, uygulama modelleri ve örnekleri ile sü pervizyonun Türkiye'de akademik ç erç evede son yıllarda ele alınmaya baş landığ ı ifade edilmektedir. Ç alış mada Özyürek'in (2009) de belirttiğ i gibi Türkiye'de psikolojik danış ma uygulamalarına ayrılan sürenin CACREP Standartları'nın oldukça altında kaldığ ı ve bu kısıtlı sürede sü pervizyon süreçlerinin etkinliğ ini artırmak için pratik ve etkili modellere olan ihtiyaç vurgulanmaktadır. Aynı zamanda alana akademisyen yetiş tiren lisansüstü programlarda da sü pervizyon eđ itimine dair derslerin numunelik sayıda yalnızca birkaç programda bulunması ve doç ası gereğ i usta-ç ıрак ilişkisine benzeyen sü pervizyon süreçlerinde kendi kuramsal yönelimlerinin ve sü pervizör olarak rol ve sorumluluklarının farkında olması gereken akademisyenin eđ itiminde de önemli bir baş lık olarak değerlendirilmiş tir. Nitekim lisans grup sü pervizyonlarının deneyimsiz ö ğ retim elemanlarınca ve kalabalık gruplarca sunulması (Özyürek, 2009) da sü pervizyonun hem ö ğ renci hem de sü pervizör eđ itimi ayağ ına dair ilgi davetini gözler önüne sermektedir.

Okulda psikolojik danış ma hizmetlerini etkileyen unsurlardan birisi de okul nüfusu ve danış ma hizmetlerine dair yasal beklentilerdir. Okullarda sunulan bireyle ya da grupla psikolojik danış ma hizmetlerinin uzun süreli olması beklenmemekte ve uygun görülmemektedir (ASCA, 2019a). Bu durumda OPD'lerin kısa süreli danış ma sunabilmeye dair kuram ve kuramsal becerilere sahip olmasının gerektiğ i söylenebilir. Kısa süreli ç özü m odaklı terapi, biliş sel davranışçı terapi ve kısa süreli dinamik terapi gibi kuramlara dair beceriler bu bağ lamda önem kazanmaktadır. Özellikle kısa süreli dinamik terapilerin çeşitli formatlarının iş birlikç i bir süreç, danış an seç im süreci, zaman kısıtlamaları, danış man aktivitesinin artırılması ve sonlandırmaya özel dikkat gibi ortak özellikleri bulunmakta (Abbass, 2003) ve bu özellikler lisans programlarında ele alınan psikolojik danış ma kuramlarınca kazandırılması hedeflenen temel psikolojik danış ma becerilerinden farklılaşmaktadır. Bu durum da lisans programlarının kazandırdığ ı beceri ve yeterliklerin okul çatısı altındaki tezahürünün izlenmesi ve değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

ASCA standartlarında (2019a) ideal ö ğ renci-okul danış manı oranının 250:1 olduğu belirtilmekle birlikte Resmî Gazete'de (2014), bin kişilik bir okul için psikolojik danış man-rehber ö ğ retmen normu 3 olarak belirlenmiş tir. Bu oranın uygulamada daha da düş tüğ ü bilgisiyle bahsedilen temel ve ek danış manlık becerilerinin Türkiye eđ itim sisteminde daha da önem kazandığ ı görülmektedir. Ancak ister psikolojik danış ma olsun ister diğ er doç rudan ya da dolaylı diğ er hizmetler olsun okul PDR hizmetlerinin ülkenin her yerinde ve kademesinde sunuluyor olması, doç rudan sosyal ve kültürel bir varlık olan insanla bağ lantı kurması da bu hizmetlerde kültürün ve kültüre duyarlı ç alış manın etkisini düş ünmeye sevk

etmektedir. Psikolojik danışmada kültüre duyarlılık kavramı oldukça eskilere dayanmakla birlikte Nisan 1991'de Çok Kültürlü Danışmanlık ve Gelişim Derneği (*Association for Multicultural Counseling and Development*), danışmanlıkta çok kültürlü bir bakış açısının gerekliliğini ve gerekçesini özetleyen bir belgeyle bu ihtiyacı resmileştirmek adına önemli bir adım atarak birçok çok kültürlü danışmanlık yeterliliği önermiş ve psikolojik danışmanlık mesleği için bu yeterliliklerin akreditasyon kriterlerine dahil edilmesini teşvik etmiştir (Sue vd., 1992). CACREP Standartları ise ilerleyen yıllarda (2009), akredite danışmanlık eğitimi programlarının çeşitli bir öğrenci grubunu çekmek, programa kaydetmek, elde tutmak ve kapsayıcı bir öğrenme topluluğu yaratmak ve desteklemek için sistematik çabalar göstermenin önemini vurgulayarak yalnızca psikolojik danışman için değil bir program becerisi olarak da çok kültüre duyarlılığı ele almıştır. Bu çalışmalar, kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık kavramının resmi çatı altında tanınmasının önünü açmış ve kavram Türkiye'de de 2018 yılında YÖK tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik programları yenileme çalışmaları kapsamında RPD lisans programlarında seçmeli ders önerisi olarak kendisine yer bulmuştur.

Kültüre duyarlılığın PDR uygulamasındaki yeri ise şüphesiz öncelikle psikolojik danışmanlara sağlayacağı kapsayıcı yeterliklerdir. Kültürler arası psikolojik danışmanın özellikleri ise (a) kendi varsayımları, değerleri ve önyargıları konusunda farkındalık sahibi olmak, (b) farklı kültürlerden danışanların dünya görüşünü anlamak ve (c) uygun müdahale stratejileri ve teknikleri geliştirmek olarak belirtilmektedir (Sue vd., 1992). Beklenen bu özelliklerden hareketle psikolojik danışma sürecinin, doğası gereği psikolojik danışmanın kültürel yapısı ve tutumlarından etkilenebileceği de açıktır.

Kültüre duyarlı uygulama entegrasyonları sayesinde okul psikolojik danışmanlığının kurum dışı ortaklarıyla çalışmak, öğrencilerin yerel toplulukları hakkında bilgi edinirken ve danışmanlık veya araştırma becerilerini geliştirirken kültürel yetkinliklerini ve alçakgönüllülüklerini artırmalarına da yardımcı olabileceği de görülmektedir (Kilgo, 2015; Midgett ve Dumas, 2016). Bu sayede kültüre duyarlı OPD'lerin yetişmesi sürecinde de okul PDR uygulamaları ve paydaşlarla kurulan ortaklıklar değerli uygulamalara dönüşmektedir. Türkiye'de okullarda sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin kültüre duyarlı bir anlayışa sürekli ve yoğun biçimde ihtiyaç duyulduğu açıktır. Gerek tüm ülkede gözlenen gerek bölgesel olarak yoğunlaşan etnik ve kültürel çeşitlilik, bölgeler hatta okullar arasında dahi farklı kültürlerle karşılaşma ihtimalini her zaman diri tutmaktadır. Ayrıca ülke jeopolitik konumu sebebiyle yakın coğrafyadaki savaş ve göçlerden sıklıkla etkilenmekte ve demografik yapısında dramatik hızda değişiklikler yaşamaktadır. Yanı sıra ülke içerisinde de deprem vb. felaketler sebebiyle yaşanan göçlerle de OPD'ler çalıştıkları bölge veya okulu değişmese dahi bu olaylardan etkilenen okullarda hizmet sunarak değişimin

göbeğinde hizmet vermektedir. Bu hızdaki kültürel değişiklikte de OPD'nin kültürel rolleri sürekli olarak güncellenmekte, hatta yeniden yazılmaktadır. Bu durum da OPD'lerin yeterliliklerine dair görüş ve deneyimlerini her zamankinden daha değerli kılmakta, değişen kültürel ve demografik koşullarda lisans programının yerini yeniden ve sürekli olarak tayin etmek gerekmektedir.

Farklı kültürlerin okul PDR hizmetlerine etkisi kadar farklı kademelerin etkisi de bu araştırmanın izlemek ve değerlendirmek istediği yeterliklerden birisidir. Totan (2018) çalışmasında ilkök, ortaokul ve lise okul düzeylerinde Kapsamlı Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik (KOPDR) hizmetleri yıllık çerçeve planlarında okul düzeyinde yer alan hizmetleri sosyal duygusal öğrenmenin beş temel bileşeni olan öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme becerileri kapsamında ele almış ve ilkök düzeyindeki hizmetlerde en yaygın olanın öz-yönetimi (%37,21) arttırmaya yönelik etkinlikler, lise düzeyinde ise öz-farkındalık becerilerinin (%44,44) en yüksek düzeyde temsil edildiği sonucuna ulaşmıştır. Nitekim Kepçeoğlu (1999) da öğrencilerin gelişim dönem ve özellikleri, ihtiyaçları ve yaşadıkları problem alanlarına bağlı olarak okullarda sunulan PDR hizmetlerinin kademelere göre değişiklik göstermesi gerektiğini savunmaktadır. Oyun oynama, hayal kurma, meraklarını giderme, fiziksel aktivitede bulunma gibi ihtiyaçların ön planda olduğu okul öncesi dönemde çocuğun ilgi, yetenek ve becerilerinin geliştirilmesi için etkinlik, oyun ve kendini tanıma imkanı sunarak onları izlemek, pekiştirmek ve dönüt vermek önemliken ilköğretim döneminde bireysel gelişimin yanı sıra toplumsallaşmanın da öne çıkmasıyla çocukluktan ergenliğe sağlıklı ve uyumlu bireyler olarak geçişte bireyi tanıma çalışmaları, rehberlik hizmetleri ve oryantasyon önem kazanmaktadır (Özabacı vd., 2008). Ortaöğretimde ise ergenlik döneminin getirdikleri, yükseköğretim ve geleceğe dair hazırlıklar, kariyer çalışmaları, sağlıklı ilişkiler geliştirmek ve akran zorbalığı gibi çeşitli sosyal duygusal sorunlarla başa çıkma temaları ön plandadır (Can, 2002). Tüm bu hizmet ve anlayışın tek bir lisans programı çatısı altında nasıl ele alındığı araştırmanın ilgi alanlarından biridir.

İlgili literatür doğrultusunda okullarda sunulan PDR hizmetlerinin gelişim dönem ve ödevleriyle olan güçlü bağlantısı sonucunda kademelere göre farklılaştığı ve psikolojik danışmanların sahip olması ve geliştirmesi gereken yeterliliklerinin de çalıştıkları kademeye göre doğal olarak değiştiği söylenebilir. Nitekim MEB tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) kapsamında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretim kademelerine göre de düzenlenmiş olup "rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve ilkeleri öğretim kademelerine göre değişmemekle birlikte uygulanan programlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, müdahale biçimleri ve yoğunluğu bireylerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenir" maddesine

yer verilmektedir. Bu madde çatısı altında her bir kademede sunulması beklenen hizmetler birbirinden farklı amaç ve kazanımlarla ifade edilmiştir.

Böylece okullarda henüz dil ve sözel ifade becerilerinin görece gelişmemiş olmasından dolayı ruh sağlığı hizmetlerinin oyun terapileri ve aile ile konsültasyon gibi odalarda gerçekleştiği anaokullarından çeşitli kısa süreli psikolojik danışma yaklaşımlarının uygulanmasından yükseköğretime geçiş ve kariyer planlamaları yapılan ortaöğretime kadar geniş bir gelişimsel aralıkta hizmet sunulduğu söylenebilir. Özellikle RAM'larla iş birliği gerektiren özel gereksinimli bireylerin tanınması, fark edilmesi ve koordine çalışmaların planlanması okul öncesi ve ilkokul düzeyde hayati öneme sahipken lise düzeyinde, özellikle de son yıllarında kariyer psikolojik danışması ve iş piyasasına yönelik beceriler önem kazanmaktadır. Bu araştırmada da farklı kademelerde okul psikolojik danışmanlığı sunma yeterliği kazandırmada RPD programlarının yerine dair Türkiye literatürü için cevaplar üretmek amaçlanmıştır. Nitekim sundukları hizmetler kademedan kademeye böylesine radikal değişiklikler içeren OPD'lerin mezun oldukları RPD lisans programlarının, bu kapsayıcı ölçek için kazandırdığı yeterliğin sınırları henüz saydam değildir.

Çeşitli araştırmalarda da OPD'lerin uzun süreli ve yoğun davranış ve ruh sağlığı sorunları olan öğrencilerle, istismar, ebeveynleri hasta ve bakıma muhtaç olan çocukların yaşantılarıyla, boşanmış aile çocuklarıyla, intihar ve şiddetle çalışmada (Allen vd., 2002; Aydemir-Sevim ve Hamamcı, 1999; Furey, 2015; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2012; Nazlı, 2007; Uzbaş, 2009) kendilerini yetersiz algıladıkları ve bu konularda daha az psikolojik danışma ve destek hizmetleri sundukları (Yüksel-Şahin, 2008; Özyürek ve Yiğit, 2022) görülmektedir. Bu doğrultuda OPD'lerin hem spesifik ihtiyaçları olan gruplar ve risk altındaki gruplarla hem de kriz durumları ve travmatik yaşantılarla çalışmakta zorlandığı söylenebilir. Lisans programlarının sağladığı yeterliliklerin bu hizmet zorluklarının -gelişimsel olsun kazanımsal olsun- neresinde olduğunun bilinmesi önemlidir. Ancak psikolojik bozuklukları olan öğrencilere uzun süreli danışma hizmeti sunmanın uygun olmayan hizmetler kapsamında değerlendirilmesine (ASCA, 2019a) karşın OPD'lerin bu konuda kendilerini neden sorumlu ve yetersiz hissettikleri de anlaşılmalı ve bu konuda lisans programları ile okul PDR hizmetleri arasındaki karşılıklı ilişkinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca Uzbaş'ın (2009) çalışmasında OPD'lerin %40'ı kendilerini okulda şiddet sorununu önlemede mesleki olarak yetersiz olarak algılasa da bu konuya dair mesleki yeterlik algılarının mesleki deneyim yıllarıyla doğru orantılı olarak arttığını ifade etmiştir. Bu durum OPD yetkinliğinde lisans eğitiminin resminin deneyimden, mesleki konsültasyondan, hizmet içi eğitimlerden ve 'el yordamından' ayrı bir kâğıda çizilmesini gerektirmektedir. Nitekim ABD'den farklı olarak lisansüstü değil de lisans eğitimiyle saha çalışanı yetiştiren Türkiye RPD programlarının

sağladığı yeterliliklerin, OPD'lerin gelişimsel özellikleriyle beraber ele alınması da Türkiye literatürü için önemli bir değişkendir.

Bu bağlamda sunulması hiç ya da belli bir noktadan sonra beklenmeyen hizmetlerde dahi psikolojik danışmanların belli grup ve olaylarda yaşadıkları yetersizlik hislerinin teknik bir yetersizlikten ziyade kişisel beklentiler, tükenmişlik, merhamet yorgunluğu ve çaresizlik kavramlarıyla ilişkili olabileceği de düşünülmektedir. OPD'lerin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bir araştırmada ise yüksek lisans eğitim düzeyine sahip katılımcıların lisans mezunlarına göre anlamlı biçimde daha yüksek duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur (Karal ve Atak, 2022). Maslach vd. (2001) bazı çalışmaların daha yüksek eğitim seviyesine sahip olanların daha az eğitilmiş çalışanlardan daha yüksek tükenmişlik seviyeleri bildirmesini, daha yüksek eğitime sahip kişilerin daha fazla sorumluluk ve daha fazla stres içeren işlere sahip olması ya da daha yüksek eğitilmiş kişilerin işlerinden daha fazla beklentileri olması ve bu beklentiler gerçekleşmediğinde daha fazla sıkıntı çekmelerinin mümkün olmasıyla açıklamaktadır. Bu bağlamda OPD'lerin kişisel-mesleki beklentilerini karşılama çabalarının tükenmişliğe etkisi kapsamında öz bakım becerileri ve yeterlilikleri araştırmaya değer bulunmaktadır. Nitekim Hricova vd. (2020) yardım mesleklerinde stresi tamamen azaltmak mümkün olmasa da stres dönemlerinde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın gelişmesini önleyen öz bakım ve iş tatmini alanlarını veya kişisel başarıyı desteklemenin mümkün olabileceğini söylemektedir. Bu sonuçlar, RPD lisans programlarının, sağladığı teknik becerinin yanı sıra tükenmişlik, çaresizlik, merhamet yorgunluğu ve kişisel beklentilere ilişkin öz bakım becerileri kazandırma yeterliği kapsamında da izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Uluslararası literatürde ise okul psikolojik danışmanlığında paydaş deneyimleri ve paydaşları anlamak (Cholewa vd., 2019; Minton ve Hightower, 2020; La Guardia, 2021), psikolojik danışmanlık eğitiminde iyilik hali ve özbakıma yönelik değerlendirme, program geliştirme ve entegrasyon çalışmalarına (Roach ve Young, 2007; Wolf vd., 2014; Nelson vd., 2018) sıklıkla rastlanmaktadır. Türkiye alan yazında bu eksiklikler genellikle okul PDR hizmetlerinde yaşanan sorunlar çatısı altında ele alınmış (Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018; Çokamay vd., 2017; Gök ve Parmaksız, 2017; Korkut, 2007) model önerileri ve program geliştirme çalışmaları da yavaş yavaş öne çıkmaya başlamıştır (Çivan, 2019; Örerel ve Kağnıcı, 2024). Ancak son yıllarda lisans programlarının okul PDR hizmetleri kapsamında program inceleme/izleme ve değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıda bahsedildiği üzere alan yazında okul PDR servisleri ve sorunlarını inceleyen ve lisans eğitimi eksiklerine değinen çalışmalar olmasına rağmen niteliği,

ihtiyaçları -hatta unvanı- her geçen gün değişen okul psikolojik danışmanlığı mesleğinde doğrudan lisans programlarının okul PDR hizmetleri sunumunda psikolojik danışmanlara sağladığı yeterliklere yönelik nitel araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu kapsamda yapılan izleme ve değerlendirme çalışması, mezunlarının büyük çoğunluğu okullarda çalışan RPD lisans programlarının alanda sunulan hizmetlerdeki izdüşümünün görülmesine, lisans eğitimi ve okul PDR hizmetleri arasındaki ilişkinin niteliğinin anlaşılmasına ve lisans programı ile okul PDR hizmetleri arasında karşılıklı yürünebilir bir köprü kurulmasına olanak tanımaktadır. Nitekim izleme ve değerlendirme çalışmaları da belirli bir programın sürekli olarak izlenerek işleyişinin ve sonuçlarının, çeşitli standartlarca karşılaştırılarak iyileştirilmesini destekleme niyetiyle sistematik olarak değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir (Weiss, 1998; Seasons, 2003).

Okul PDR hizmetlerinin toplum ruh sağlığına dair birinci basamak hizmetlerinin sağlanması ve sürdürülebilmesinde üzerine düşen önem de büyüktür. Gerek çalıştığı yaş grubunun tamamının yasal olarak çocuk olması, gerekse okul PDR servisinin önleyici ve gelişimsel niteliği; okul PDR hizmetlerini birinci basamak toplum ruh sağlığı hizmetlerinde oldukça önemli bir noktada konumlandırmaktadır. Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde öğrenim gören 19 milyonun üzerinde öğrenci olduğu görülmektedir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2022). RPD lisans programlarının okul PDR hizmetleri kapsamında izleme ve değerlendirmesinin yapılması da gerek bu geniş kitleye sunulacak hizmetin yeterliği ve eksiklerinin programa dair temellerinin anlaşılması ve aşılması, gerekse diğer basamaklardaki ruh sağlığı hizmetlerine olan akış, sevk ve iş birliğinin kalite ve sürekliliğinin sağlanması açısından elzem görülmektedir. Nitekim 2020-2023 Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı’nda (Sağlık Bakanlığı, 2020) koruyucu ve birinci basamak ruh sağlığı hizmetlerinin güçlendirilmesi faaliyetleri kapsamında Aile Sağlığı Merkezlerinin bulunduğu bölgelerdeki okullarda görev yapan rehber öğretmenler ile aile hekimleri arasında çocuk ve ergen gruplarına yönelik çalışmalarda iş birliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2020-2023 Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı’nda bu amaç kapsamında Sağlıklı Hayat Merkezlerinin bulunduğu bölgelerde iş birliği yapılan okul oranı %10 olarak saptanmış; 2021 hedefi %40, 2022 hedefi %60 ve 2023 hedefi de %80 olarak belirtilmiştir. Güncel durum ve hedefler arasındaki uçurum, Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı’nın hedeflerine ulaşabilmesi ve koruyucu ve birinci basamak ruh sağlığı hizmetlerini güçlendirebilmek için ruh sağlığı hizmetlerinde iş birliğinin açık önemine dikkat çekmektedir. Çünkü danışmanlık programlarının benzersiz bir özelliği de yerel toplumla doğrudan bağlantılı olmalarıdır. Rehberlik programları, saha deneyimi gerekliliklerinin bir parçası olarak yerel ruh sağlığı kurumları, K12 okulları ve diğer hizmet sağlayıcılarla iş birliği yapmalıdır (CACREP, 2016).

Özellikle 5-18 yaş grubuyla düzenli olarak bir arada bulunan ruh sağlığı uzmanları olan OPD'ler, birinci basamak ruh sağlığı hizmetlerinin bel kemiğini oluşturmaktadır. Paydaşlarla kurulacak iş birliği, çok katmanlı ruh sağlığı hizmetlerinde sürdürülebilirliği sağlama yolunda en sağlam adımlardandır. Güncel durumda bu iş birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Okul PDR servislerince sunulan hizmetlerin ve paydaşlarla olan iletişimsizliğin lisans programlarıyla ilişkili kısmının bilinmemesinin, böylesine büyük bir kitleye sunulan ruh sağlığı hizmetlerindeki program bazlı eksik ve ihtiyaçların anlaşılabilmesi ve basamaklar arası kopukluk ve aksamalarla toplum ruh sağlığı hizmetlerinde ciddi sorunlara yol açacağı düşünülmektedir. Böylece bu iş birliği eksikliğinde RPD lisans programlarının etkisi araştırmaya değer görülmektedir.

Bir lisans programı ve mezunlarının/çalışanlarının izleme ve değerlendirilmesinde meslek odaları ve dernekler de önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'de de Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [EPDAD] ve Türk PDR Derneği bünyesinde akreditasyon çalışmaları (PDR-EPDAB) yürütülmeye başlanmış olup mezun izlemeleri, eğitimin sunuluş kalite ve standartları gibi noktalarla ilgilenilmektedir. Bu girişimlerin alana katkısı son derece olumludur ve mezunların paydaş olarak değerlendirilmesi ve onlardan alınacak bilgilerin geribildirim mekanizması olarak görülmesi önemlidir; bununla birlikte akreditasyon çalışmalarında yalnızca akredite olmak üzere başvuruda bulunan bölümler kendi mezunlarıyla irtibata geçebilmektedir. Elde edilen bilgiler pratik amaçlarla kullanılıp alan yazına taşınmadığı için alan mezunlarından edinilebilecek geniş kapsamlı veriler söz konusu değildir.

Türkiye'de PDR'ye dair bir meslek odası yokluğu ve örgütlenmedeki aksaklıklar da göze çarpmaktadır. "Meslek odalarının bulunmadığı veya etkin olmadığı durumlarda en basit ifadesi ile sayıları on binlerle ifade edilebilecek meslek sahiplerinin görüş ve önerileri alınmamış, onların etkin ve yetkin çalışma koşulları yerine getirilmemiş olacaktır" (Ataman, 2006, s.125). Amerika'da Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) çatısı altında Ruh Sağlığı Psikolojik Danışmanları Derneği (AMHCA), Rehabilitasyon Psikolojik Danışmanları Derneği (ARCA), Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA), Evlilik ve Aile Psikolojik Danışmanları Derneği (IAMFC), Bağımlılık ve Suçlu Psikolojik Danışmanları Derneği (IAAOC), Psikolojik Danışmanlıkta Yetişkin Gelişimi ve Yaşlanma Derneği (AADA), Psikolojik Danışman Eğitimi ve Süpervizyon Derneği (ACES) ve Devlette Çalışan Psikolojik Danışmanlar Derneği (ACEG) gibi çeşitli uzmanlık ve konu alanlarına dair dernekler bulunmakta (Schmidt, 2017) ve meslektaşlar çok çeşitli alanlarda uzmanlaşabilmektedir.

Türkiye'de ise Türk PDR Derneği dışında doğrudan PDR hizmetlerine yönelik dernek bulunmamaktadır. PDR alanına dair çeşitli uluslararası dernek ve kuruluşların

mesleki işlevleri incelendiğinde, Türkiye’de çalışan PDR uzmanlarının yasal zeminde yalnızlık yaşadıkları söylenebilir. Bu yalnızlık da yine OPD’lerin sundukları hizmetlere konu lisans programlarının sağladığı yeterliğe yönelik dönütleri, resmi talepleri ve mesleki durumlarının anlaşılmasını ve aktarılmasını zorlaştırmakta; alan çalışanlarının ve sorunlarının genellikle okul PDR hizmetlerinde yaşanan sorunlar çatısı altında temsil edildiği görülmektedir. Böylece en çok hizmet verdiği kapsam olan okulda izleme ve değerlendirmesi yapılmayan lisans programları; izleme, denetim ve uzmanlaşma konusundaki eksiklikler neticesinde uygulayıcılarının yetersizlik hissetmelerine neden olabilmektedir. (Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018; Boyacı, 2018; Çetinkaya ve Kararımak, 2012; Gültekin ve Arıcıoğlu, 2012; Korkut-Owen vd., 2013; Yüksel-Şahin, 2016).

Ayrıca Türkiye’de RPD eğitiminin birkaç üniversitedeki sınırlı sayı ve kapsamdaki yüksek lisans programı dışında standart bir uzmanlaşma göstermediği ve ağırlıklı olarak okullarda hizmet sunmaya yönelik yapısı düşünüldüğünde, lisans programına dair bu izleme ve değerlendirme çalışmasının programa dönüt sunma yolunda kapı aralayıcı olması amacıyla okullarda çalışan psikolojik danışmanlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Araştırmada elde edilecek bulgularla lisans programlarının okul PDR hizmetleri sunma kapsamında sağladığı yeterlik düzeyinin görülerek program güncellemelerine, mesleki örgütlenmelere ve uzmanlaşma çalışmalarına fayda sağlaması amaçlanmıştır.

Bu araştırma, OPD’lerin mesleki yeterliklerini kendi deneyim ve algıları üzerinden incelemesi bakımından ise alan yazına özgün bir katkı sunmaktadır. Literatürde sıklıkla ölçme araçları ya da üçüncü taraf değerlendirmeleri aracılığıyla ele alınan mesleki yeterlikler, bu çalışmada danışmanların öznel deneyimleri ve algıları temel alınarak derinlemesine analiz edilmiştir. Bu yönüyle çalışma, psikolojik danışman yetiştirme programlarının içeriğine ilişkin eleştirel bir bakış açısı kazandırmakta ve uygulamadaki yeterlik-gelişim ilişkisine dair yeni bir tartışma zemini yaratmaktadır. Araştırmanın bulguları, yalnızca akademik çevreleri değil, aynı zamanda eğitim politikası geliştiricilerini, üniversitelerin RPD programlarını; yanı sıra akreditasyon ve kalite süreçlerini, MEB bünyesindeki hizmet içi eğitim programlarını doğrudan ilgilendirecek nitelikte olup, uzun vadede mesleki gelişim uygulamalarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilecek potansiyele sahiptir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada “Okul psikolojik danışmanlarının okullarda PDR hizmetleri sunma deneyimleri ışığında, RPD lisans programlarına yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?”

sorusuna yanıt aranacaktır. Bu bağlamda çalışmaya dair alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Alt Problemler

Araştırma sorusuna yanıt aranması amacıyla oluşturulan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. OPD'lerin RPD lisans programlarına dair güçlü buldukları yönlere ilişkin görüşleri nelerdir?
2. OPD'lerin RPD lisans programlarına dair gelişime açık buldukları yönlere ilişkin görüşleri nelerdir?
3. OPD'lerin RPD lisans programlarının geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırma kapsamında oluşturulacak yarı yapılandırılmış görüşme formunun katılımcılara ait bilgileri doğru yansıttığı varsayılmaktadır.

Katılımcıların görüşme sorularına kendi deneyimleri doğrultusunda içtenlik ve nesnellikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmadan elde edilen veriler çalışma grubuyla sınırlıdır.
2. Araştırmaya 12 yılın üzerinde okul psikolojik danışmanlığı deneyimi olan bireyler dahil edilmemiştir. Dolayısıyla veriler benzer gruplar üzerinde aktarılabilirlik sağlayabilir.
3. Araştırma verilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında katılımcıların mezun oldukları programlar ve sağladığı yetkinliğe yönelik öznel ifade ve değerlendirmeleri ile toplanmış olması, öz bildirim türünde veri toplamanın sınırlılıklarını içermektedir.
4. Araştırmanın katılımcıları farklı şehirlerde yaşadıklarından dolayı görüşmeler çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir ve bu durumda katılımcıların sözel olmayan tepkilerinin gözlenmesi ve buna bağlı araştırmacı notlarının, yüz yüze görüşmelere kıyasla tam olarak alınamaması ihtimali sınırlılıklar arasındadır.
5. Araştırmanın eğitim yaşantılarına yönelik katılımcı verileri restrospektif çerçevede toplandığından veriler hatırlama düzeyinden etkilenebilir.

Tanımlar

Psikolojik Danışman: Danışmanlık alanında genel ve/veya özel düzeyde yeterlilik testlerini geçmiş ve başkalarının yaşam sorunlarını önleme, çözme veya bunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için eğitimsel olarak donanımlı bir yardımcı profesyoneldir (Gladding, 2017).

Mesleki Yeterlik Kurumu'na göre ise (2017) "öğretmen, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde okul öncesi dönemde ortaöğretim sonuna kadar öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel sosyal gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma tekniklerinden yararlanarak önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren, bu programı uygulayan ve değerlendiren, öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgililerle konsültasyon gibi dolaylı etkileşime dayalı çalışmalar yapan nitelikli kişi" olarak tanımlanmaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanı: Öğretmen, aile ve diğer paydaşlarla işbirliği halinde okul öncesi dönemde ortaöğretim sonuna kadar öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel sosyal gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla; bireyi tanıma tekniklerinden yararlanarak önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren, bu programı uygulayan ve değerlendiren, öğrencilerle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgililerle konsültasyon gibi dolaylı etkileşime dayalı çalışmalar yapan nitelikli kişi" olarak tanımlanmaktadır (Mesleki Yeterlik Kanunu, 2017). Bu çalışmada okul psikolojik danışmanı ile "okul öncesi, ilköğretim veya ortaöğretim kademelerinde MEB'e bağlı devlet okulu veya özel okullarda en az 1 yıldır psikolojik danışman kadrosunda çalışmakta olan, RPD lisans programı mezunu psikolojik danışmanlar" kastedilmektedir.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri: Psikolojik danışma ve rehberlik kavramları beraber kullanılsa da birbirinden farklı hizmetlere işaret etmektedir. Psikolojik danışma, psikolojik danışmanlar tarafından danışan sorunlarına odaklanan iyileştirici ve birebir bir yardım ilişkisinin yanı sıra gelişimsel ve önleyici kapsamda sunulan tüm hizmetleri kapsar. Rehberlik ise "genellikle her bir sınıf için geniş hedefler ve amaçlardan oluşan, öğretmen ve OPD'lerin ortak çabasıyla işleyen, psikolojik ve duygusal eğitimle ilişkili bir müfredat alanıdır" (Schmidt, 2017, s. 54-55). Bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik kavramıyla, "devlet okulları ve özel okullarda OPD'ler tarafından rehberlik servisi çatısı altında sunulan ve sunulması kanun, yönetmelik ve ihtiyaç analizlerince beklenen tüm PDR hizmetleri" vurgulanmaktadır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı: YÖK tarafından 2018 yılında standardize edilmiş, toplamda 8 yarıyılı kapsayacak şekilde her bir dönem için 30, toplamda 240 AKTS krediye sahip; meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinden oluşan, alan bilgisine dair zorunlu ve seçmeli derslerin yer aldığı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini yürütmek üzere alan çalışanı yetiştirmeyi amaçlayan lisans programıdır. Bu araştırma kapsamında RPD lisans programı ile, "Türkiye'de devlet/özel üniversitelerin RPD

lisans eğitimleri süresince uyguladıkları dört yıllık eğitim/öğretim programı” kastedilmektedir.

İzleme ve Değerlendirme: İzleme; politikalar, programlar, süreçler veya planlardaki faaliyetlerin sürekli olarak değerlendirme veya değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Seasons, 2003). Değerlendirme ise “bir programın veya politikanın işleyişinin ve/veya sonuçlarının, bir dizi açık veya örtük standartla karşılaştırılarak, faaliyetin iyileştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla sistematik olarak değerlendirilmesi” olarak tanımlanmaktadır (Weiss, 1998, s. 4). Bu araştırmada izleme ve değerlendirme ile “Türkiye’deki RPD lisans programlarının, OPD’lerin görüş ve deneyimleri doğrultusunda okullarda sunulan PDR hizmetlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi” kastedilmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Psikolojik Danışman Eğitimi

PDR alanında 1970'li yıllara kadar lisans ve lisansüstü program sayısı kısıtlıyken 1980'lerde YÖK'ün kurulmasıyla birlikte öncelikle lisans programlarının sayısında önemli seviyede artış görülmüştür. Bu programlar eğitim fakültelerinin, eğitim bilimleri bölümleri içerisinde yer etmektedir. RPD lisans programlarını ÖSYM tarafından gerçekleştirilen üniversiteye giriş sınavlarınınca yüksek puan alan öğrencilerin seçtiği görülmektedir. Dört yıllık lisans eğitimi boyunca öğrenciler yaklaşık 240 kredilik ders almaktadırlar. Tez yazmayı da gerektiren yüksek lisans programları genelde iki-üç, doktora programları ise dört-altı yıl sürmektedir. Her iki düzeyde de kuramsal bilgilerin yanı sıra araştırma ve uygulama yapmak vurgulansa da uygulamalı derslerin sayısı azdır (Korkut-Owen vd., 2013).

RPD lisans programları öğrenme süreçlerinden kişisel, mesleki ve gelişimsel problemler yaşayan öğrencilere kadar birçok alanda psikolojik destek hizmetlerini sunmayı amaçlamaktadır (Çıtak, 2020). ABD'de olduğu gibi Türkiye'de de öncelikle mesleki rehberlik çatısı altında hizmet veren psikolojik danışma ve rehberlik, zamanla diğer hizmet alanlarında da hizmet göstermeye başlamıştır. İlk olarak 1965 yılında Ankara Üniversitesi'nde açılmaya başlayan Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik alanı 1982 yılında YÖK'ün kurulması ile Psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programı olarak eğitim fakültelerinde açılmaya başlanmıştır (Doğan, 2000). Lisans düzeyindeki psikolojik danışma eğitimi ağırlıklı olarak okula yöneliktir (Korkut ve Mızıkacı, 2008). Yüksek lisans ve doktora seviyelerinde eğitim ise daha genel konulara ağırlık vermektedir (Ültanır, 2005).

ABD'de psikolojik danışman eğitiminin çeşitli kapsamlarına yönelik Bilgin tarafından (2000) yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. RPD eğitimi yüksek lisans seviyesinde ve genelde eğitim fakülteleri kapsamındadır.
2. RPD yüksek lisans eğitimi uzmanlık sunacak şekilde alanlaşmıştır.
3. Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik (counseling and guidance) ismi yerine, psikolojik danışma (counseling), danışma psikolojisi (counseling psychology), danışmanlık eğitimi (counselor education) isimleriyle programlarda yer bulmakta ve PDR üzerine çalışan uzmanlar, uzmanlık alanlarından bağımsız 'counselor' unvanı almaktadır.
4. RPD eğitimi, psikolojik danışma ve psikoloji temelli bir eğitim çizgisinde ve beceri edindirmeye dönüktür.

5. RPD diplomaları bağımsız kuruluşlarca (ACA, APA vb) onaylanmaktadır.
6. Danışma psikolojisi, psikolojik danışma içinde doktora düzeyinde sunulmaktadır.
7. PDR alanında mezun olanların çalışma alanları okullar, üniversiteler, hastaneler, ceza ve tutukevleri, özel psikolojik danışma merkezleri, endüstri kuruluşları, araştırma kurumlarıdır. (s.4)

Amerika Birleşik Devletleri dışında yürütülen bir çalışmada ise, lisans düzeyinde psikolojik danışma becerileri eğitimi derslerinin programlar ve kurumlar arasında büyük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir (Aladağ, 2013). Başka bir çalışmada da bir tür program geliştirme çalışması olarak ders oturumlarını birleştirmek, lisans öğrencilerinin lisansüstü öğrencilerden gözetimli veya simüle edilmiş danışmanlık oturumları almasını zorunlu kılmak veya lisans öğrencilerini fakülte araştırmalarına dahil etmek gibi süreçlerle lisansüstü programlarının lisans düzeyine entegre edilmesine dair öneriler bulunmaktadır (Schmidt vd., 2018).

ASCA'nın hedef ve amaçları incelendiğinde ise psikolojik danışman eğitimi için önemli ve elzem noktalara değindiği görülmektedir. ASCA'ya göre OPD'lerin öğrenci, ebeveyn, okul paydaşları ve topluma sundukları hizmetler şu başlıklardadır: Sistemli bir şekilde okul şart ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş okul PDR programını uygulama, öğrencilerin kişisel hedef ve gelecek planları yapabilmeleri amacıyla bireysel planlama yapabilmelerini destekleme, öğrencilerin anlık ya da gelecek ihtiyaçları için önleyici ya/ya da müdahale şeklinde bireyle/grupla danışma yapma, anne babalar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle konsültasyon, alan paydaşları sistemlerine sevk, akran yardım ve desteği ayarlama, bilgi sunma gibi hizmetlere ek okul PDR programlarını oluşturma, sürdürme ve iyileştirme amaçlı yönetimsel işleri halletme gibi alanlardaki görevleri içermektedir (ASCA, 2012). ASCA'nın tanımına göre hizmet verecek olan psikolojik danışmanların yetiştirilmesi ve donanımlı olarak alanda hizmet vermeleri, sürdürülebilir eğitimde önemli rol oynayacaktır. Aslında pek çok üniversitenin öğrencilerine eğitimleri sonunda elde edeceklerini söyledikleri kazanımlar ASCA'nın tanımlamalarını içermektedir (Örücü, 2015).

Skøvholt ve Ronnestad'a ait (1995), psikolojik danışman ve terapistlerin kariyer gelişimlerinin mesleklerinin ilk yıllarından emeklilik yıllarına kadar ilk kez incelendiği çalışmada; yüksek lisans veya doktora derecesinden mezun, 5, 15 ve 25 yıldır çalışmakta olan psikolojik danışmanlardan veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında psikolojik danışmanların geçtiği sekiz profesyonel gelişim aşaması saptanmıştır. Bu aşamalar; danışan problemlerini saptama ve çözme isteğiyle harmanlanmış 'geleneksel dönem', PDR alanında formal eğitim alma kararının verildiği ve formal-informal arası tutumun sergilendiği 'profesyonel eğitim aşamasına geçme', lisansüstü eğitimini bitirmek üzere ya da bitirmiş

durumda sahaya atılmak üzere model alınacak uzman arayışına girilen ‘uzmanları taklit etme’, artık stajyer olarak yoğun olarak çalışılan ve artan becerilerin getirdiği güvene gerekli işlerin baskısının eşlik ettiği güvensizlikle karakterize ‘koşullu bağımsızlık’, dışsal yaptırımların kalkmasının ardından kaygı ve güvenin beraber hissedildiği ve taklit ötesine geçmeye başlanan ‘keşfetme’, otantiklik ve kendine özgü kavramsal sistem ve çalışma stiline gelerek doyumun oturduğu ‘bütünleşme’, otantikliğin derinleştiği, doyum ve sıkıntının/üzüntünün bir arada bulunduğu ‘bireyselleşme’ ve bireyselliği korurken emekliliğe hazırlanan ve çabaların karşılığının alındığı evre olan ‘bütünlük’ olarak tanımlanmıştır.

Psikolojik danışmanların profesyonel gelişimleriyle ilgili çalışmaları akreditasyon çalışmaları izlemiştir. Bu bağlamda 2024 CACREP Standartları altı bölüm halinde düzenlenmiştir: Bunlar; öğrenme ortamı, akademik kalite, temel psikolojik danışma müfredatı, mesleki uygulama, saha çalışması ve giriş seviyesi uzmanlık uygulama alanlarıdır. Öğrenme ortamı, kurumsal ve program kaynakları ve yapısına ilişkin standartları içerir. Akademik kalite, program değerlendirme ve öğrenci değerlendirmesi için bir çerçeve sağlar. Temel psikolojik danışma müfredatı bölümü, birleşik profesyonel danışman kimliği beyanı ve gerekli sekiz temel içerik alanını içeren giriş seviyesi psikolojik danışman eğitimi programı müfredatı için standartları içerir. Mesleki uygulama, giriş düzeyinde uygulama için gerekli standartları ve saha çalışması deneyimlerinin yapısı ve sunumunu ifade eder. Giriş seviyesi uzmanlık uygulama alanları, program tarafından sunulan uzmanlık uygulama alanları için gerekli bilgi ve becerilerle ilgili standartları sağlar (CACREP, 2024).

Aynı şekilde Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında akreditasyon çalışması gerçekleştiren kurumlardan biri de Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği’dir (EPDAD). EPDAD öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi, öğretim elemanları, öğrenciler, fakülte-okul iş birliği, tesisler, kütüphane ve donanım, yönetim ve kalite güvencesi standartlarında akredite çalışmaları sürdürmektedir. Öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi basamağında ise Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi ve Alan Yeterlikleri ile ilişkilendirilerek hazırlanmış lisans programının izlenmesi, ders öğretim programlarında kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme arasında iç tutarlılık bulunması, ders öğretim programlarının etkili RPD eğitimini gerçekleştirecek nitelikte olması, ders öğretim programları ile uygulama arasında uygunluk, öğrencilerin fakültede, okullarda ve uygulama yapılan diğer kurumlarda (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, özel eğitim kurumları, özel uygulama merkezleri, kadın danışma merkezleri vb.) nitelikli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini gözleyebilme olanağı, öğrencilere gerçek ortamlarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin becerilerini uygulama olanağı ile performansları hakkında sürekli ve nitelikli geribildirim fırsatı sağlanması, öğrenci çalışmalarının kendi gelişimlerine

yardımcı olacak ve onlara yararlı geribildirim sağlayacak şekilde değerlendirilmesi ve öğrencilerin mesleki yeterlik düzeyine ulaşmalarına dair standartlar yer etmektedir (EPDAD, 2021).

Bu gelişmelere ek olarak Türkiye’de psikolojik danışman eğitim ve unvan anlayışında da sıklıkla değişiklikler meydana gelmektedir. Manevi rehberlik gibi alanların ortaya çıkması, MEB bünyesindeki okullardaki kadro unvanlarında psikolojik danışman/rehber öğretmen ayrımlarının yaşanması, OPD’lere nöbet görevi verilmesi ve alan dışı atamalar yapılması gibi gelişmeler RPD lisans programlarının MEB çatısı altında izlenmesini zorlaştırmaktadır.

YÖK RPD programı standardizasyonunda ise (2018) eğitim bilimleri derslerinin yoğunluğunun genel program kredisinin neredeyse %’50’sine yaklaşması; OPD’lerin birer ruh sağlığı uzmanı mı yoksa eğitim personeli mi olduğuna yönelik sınırları da bulanıklaştırmaktadır.

Okul Psikolojik Danışmanlığı

Günümüz eğitim sistemlerinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bireylerin kendilerini tanıma, karşılaştıkları sorunları çözme, özgüven geliştirme, bilinçli kararlar alma ve öz yönetim becerilerini kazanma süreçlerini destekleyen, profesyonel yardım sunan temel bir uygulama olarak ön plana çıkmaktadır. PDR hizmetlerinin eğitim içerisindeki yeri öğrencilerin uyum becerileri ve gelişimlerini sağlamak üzerinedir. Esas hedef bireyin kendini gerçekleştirmesidir bu yolda bireyin sahip olduğu yeteneklerin, potansiyelin ve diğer tüm özelliklerin kullanılabilir hale getirilmek amacıyla geliştirilmesi hedeflenir (Yeşilyaprak, 2009).

Yeşilyaprak (2009) OPD’yi, “eğitim-öğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ile psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel” şeklinde tanımlanmıştır. Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıcından bu yana, bu hizmetlerin nasıl ve hangi içerikte verileceği, psikolojik danışmanların rollerinin neler olacağı gibi konularda, bir başka deyişle okul PDR hizmetlerinin nasıl örgütleneceği konusunda çeşitli modeller uygulanmıştır (S. Erkan, 2014). Geleneksel rehberlik modeli ve gelişimsel rehberlik modeli bu modellerin başlıcalarındandır. Geleneksel rehberlik modeli 1920-1960 yılları kapsamında okullarda kullanılmıştır. Esas beklenti, nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması yolunda uygun adayları uygun işlere yönlendirebilmektir. Servis-hizmet modeli olarak da anılan bu model, iyileştirici ve krize müdahale edici yaklaşımları da rehberlik hizmetleri bünyesinde işlemektedir (İçtüzzer, 2017). Gelişimsel rehberlik modeli ise

değişen çağ ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek için geliştirilmiş bir modeldir. Bu modelin esas görev beklentisi, öğrencilere içerisinden geçmekte oldukları gelişim dönemleri boyunca ilgili dönemin ihtiyaçlarını anlama ve karşılamalarında yardımcı olmaktır (S. Erkan ve Güven, 2006).

PDR'nin temel kapsamlarından birisi olan rehberlik, birey sayısı, öğretim basamağı, işlevi ve problem alanına göre kategorileştirilmektedir (Özoğlu, 2007). Bu kategoriler; "*birey sayısına göre*, bireysel rehberlik ve grup rehberliği; *öğretim basamaklarına göre*, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik; *işlevlerine göre*, uyum sağlayıcı, yöneltici, ayarlayıcı, geliştirici, önleyici ve tamamlayıcı rehberlik; *problem alanlarına göre*, mesleki, eğitsel ve kişisel rehberlik" olarak çeşitlenmektedir (Koç, 2014). Rehberliğin sunduğu ve bireylere kazandırmayı amaçladığı nitelikler; "verimli çalışma ve sınav becerisi, zaman yönetimi, etkili karar verme, problem çözme becerisi, kendini tanıma ve olumlu kabul etkili iletişim becerileri ve meslekleri tanıma vb." olarak belirtilmiştir (Kuzgun, 2006). Ayrıca rehberlik hizmeti sunulurken dikkate alınması gereken çeşitli ilkeler de Can (2002) tarafından şöyle sıralanmaktadır:

"Bireylere seçme özgürlüğünün sunulması, insanın saygı duyulması gereken bir varlık olması, hizmetlerin sunulmasında gönüllülüğün ve öğrenci merkezli bir anlayışın esas alınması, paydaşlarla iş birliği, öğrenciyi bütüncül tanıma, gizliliğin sağlanması, kapsayıcılık, esneklik, profesyonel, planlı-programlı ve örgütlülük."

CACREP kurumu, OPD'lerin mesleklerin gerekli bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanabilmesinde kurumların ve programların akredite edilmesi doğrultusunda hizmet vermektedir. Böylelikle OPD'lerin sahip olması gereken standartları açıklar: Bu standartlar arasında kariyer gelişim modellerine hakimiyet ve okul bazlı paydaş çalışmalarına ek olarak okulun gelişim ve ilerlemesinde sorumlu bir lider gibi çalışması da bulunmaktadır. Ek olarak krize müdahale, öğrenci sorunlarında disiplinler arası yaklaşım yetkinliği, risk altındaki öğrencileri ve risk faktörlerini önceden tespit etme ve çalışabilme yeterliklerine de değinilmektedir Öğrencilerde duygu durum, davranış, öğrenme ve zihinsel süreçler ve madde kullanımı konusunda da yeterlik ve paydaşlarla iş birlikli çalışma yine OPD'lerden beklenenler arasındadır. Bunlara ek olarak PDR programlarını hazırlamak, akademik başarı, ailevi/sosyal/duygusal problemlerle ilgili danışmanlık yapabilmek, okulunun tanıtım ve mezuniyet oranlarını artırmak, üniversiteye yerleşme ve erişimde eşitlik için çabalamak, akran müdahale programları ve sorumluluk/hesap verebilirlik noktasında psikolojik danışman yeterliklerine sahip olmak önemli görülmektedir (CACREP, 2024).

ASCA (2012) OPD'lerin sundukları hizmet ve görevleri aşağıdaki gibi tanımlamıştır:

- Okulun şartlarına göre hazırlanmış PDR programını uygulamak,

- Öğrencinin hedeflerini oluşturmasına ve uygulamasına yardımcı olmak için bireysel planlama becerisini kazandırmak,
- Anlık ya da gelecek ihtiyaçlar kapsamında psikolojik danışma hizmeti sunmak,
- Ebeveynler, öğretmenler ve diğer paydaşlara konsültasyon yapmak,
- Okul içi ve dışı sevk sistemini kullanmak, akran desteğini sağlamak ve
- Okul PDR programlarını geliştirmek, izlemek ve sürdürülebilirliğini sağlamak.

MEB'e göre de (2020), OPD'nin görevleri; akademik, kariyer ve sosyal duygusal problem alanlarına göre gelişimsel, önleyici, iyileştirici ve destek hizmetlerini yerine getirmek olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda OPD'lerden çeşitli alt görevlerin yerine getirilmesini beklemektedir. Bu görevler bireyi tanıma çalışmaları, sınıf rehberlik programlarının uzmanlık gereken etkinliklerini uygulamak, bireysel ve grupla problem alanlarına göre bilgi verme, yönlendirme ve izleme çalışmaları, sosyal/duygusal rehberlik sunmak, çeşitli zorlayıcı yaşam olaylarında psikososyal destek sunmak, hakkında danışmanlık tedbiri kararı olan öğrencileriyle ilgili danışmanlık ve raporlama faaliyetlerini yürütmek, ihtiyaç halinde sevk etmek, gerekli paydaşlara müşavirlik etmek, yıllık okul PDR programını ve haftalık PDR programını hazırlamak, okul risk haritasını hazırlamak, program ve çalışmalarına dair izleme ve değerlendirme çalışmaları yapmak, mesleki gelişimini sürdürmek şeklinde özetlenebilir.

Buna ek olarak okulda sunulacak psikolojik danışma faaliyetlerine ilişkin Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi (MEB, 2020c) hazırlanmıştır. Yönerge kapsamında OPD'lerden çeşitli etik beklentiler bulunmaktadır. Bu etik beklentilerden biri gerektiğinde yeterliliği ölçüsünde süpervizyon verebilmesidir. Bir diğer etik beklenti ise sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı olan öğrenciler ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin güçlendirilmesi ve tüm öğrencilerin en üst düzeyde eğitim imkânından yararlanmasına engel olan durumların ortadan kaldırılması için gayret göstermektir.

OPD'nin görevleri Mesleki Yeterlik Kurumu'nca ise (2017) aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

1. İş sağlığı ve güvenliği (İSG) ve çevre koruma önlemlerini uygulamak,
2. İş organizasyonu yapmak,
3. Okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirmek,
4. Temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programını uygulamak,
5. Öğrencilerin bireysel gelişimlerine yönelik planlamalar yapmalarına yardım etmek,
6. Müdahale hizmetleri sunmak,
7. Öğrencilere dolaylı hizmetler sunmak,

8. Okul psikolojik danışmanlığı programını değerlendirmek,
9. Danışmanlık hizmetlerinin kalitesini geliştirmek,
10. Mesleki gelişim faaliyetleri yürütmek

Psikolojik Danışman Yeterlilikleri

Psikolojik danışmanların sahip olması gereken yeterlilikler, hem eğitimleri boyunca elde edecekleri kazanımlar hem de sundukları hizmetlerde bir standart oluşturulması amacıyla çeşitli kurum, kuruluş ve organizasyonlarca belirli bir kapsam ve çatı altında ifade edilmektedir. Ayrıca gerek Türkiye gerek uluslararası literatürde ulusal, uluslararası ve çağdaş ihtiyaç ve gelişmelerle birlikte bu beklenti ve standartlar sürekli olarak güncellenmektedir.

Örneğin ASCA Okul Danışmanı Mesleki Standartları ve Yeterlilikleri (2019b), zihniyet (mindset) standartları ve davranış (behavior) standartları ile bunlara bağlı yeterlilikler temelinde yapılandırılmıştır. Standartlar; okul psikolojik danışmanlarının etkili bir okul danışmanlık programını hayata geçirebilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kapsayan genel çerçeveyi ortaya koymaktadır. Yeterlilikler ise, bu davranış standartlarının daha somut, gözlenebilir ve ölçülebilir düzeydeki göstergeleri olarak tanımlanmaktadır. Zihniyet standartları kapsamında OPD'lerin;

- Her öğrencinin öğrenebileceğine,
- Her öğrencinin başarılı olabileceğine,
- Aileler, öğretmenler, yöneticiler, diğer okul personeli ve eğitim paydaşlarını içeren işbirlikçi bir sürecin gereğine,
- Öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal/duygusal gelişmelerinin teşvik edip geliştirilmesi gereğine,
- Her öğrencinin lise sonrası fırsatlara hazırlıklı olarak liseden mezun olma hakkına,
- Her öğrencinin bir okul danışmanlık programına erişimi olması hakkına

yönelik inançlara sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Davranış standartları kapsamında ise OPD'lerden mesleki temel, doğrudan ve dolaylı öğrenci hizmetleri ve planlama değerlendirme hizmetlerinde çeşitli davranış standartları beklenmektedir. Bu standartlar arasında;

- Gelişim, öğrenme, danışmanlık ve eğitim kuramlarını uygulamak,
- Okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin yasal ve etik ilkelerini uygulayabilmek,

- Kültürel, sosyal ve çevresel etkilerin öğrenci başarısı ve fırsatları üzerindeki etkisini anlamak,
- Bir okul psikolojik danışmanlığı programının uygulanması yoluyla sistemik değişim yaratmak,
- Büyük grup, sınıf, küçük grup ve bireysel ortamlarda değerlendirme ve psikolojik danışmanlık sağlamak,
- Küçük grup ve bireysel ortamlarda kısa süreli psikolojik danışmanlık sağlamak,
- Uygun okul ve toplum kaynaklarına sevk ve yönlendirmeler yapmak,
- Öğrenci başarısı için aileler, öğretmenler, yöneticiler, diğer okul personeli ve eğitim paydaşları ile iş birliği yapmak,
- Başarı, devamlılık, disiplin, fırsat ve kaynaklardaki eksiklikleri belirlemek,
- Yıllık öğrenci sonuç hedefleri ve öğrenci verileriyle uyumlu eylem planları geliştirmek ve uygulamak,
- Program sonuçlarını değerlendirmek ve okul topluluğuna raporlamak ve
- Okul müdürü ve diğer yöneticilerle okul psikolojik danışma programı hakkında mutabakat sağlamak gibi çeşitli standartlar yer etmektedir.

Psikolojik danışman yeterlilikleri üzerine çeşitli standartları ifade eden bir diğer kurum ise akredite ettiği programlarda mezun olacak psikolojik danışmanların sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutum boyutundaki yeterliliklerini ayrıntılı şekilde tanımlayan CACREP'tir (2024). CACREP, ortak standartlar altında OPD'ler için profesyonel kimlik ve etik, çeşitlilik ve savunuculuk, insan gelişimi ve öğrenme, danışma ilişkisi, ölçme ve değerlendirme, kariyer gelişimi, araştırma ve program değerlendirme ve liderlik iş birliği ve sistem yaklaşımı olmak üzere sekiz temel yeterlik alanı belirlemiştir. Bunun yanında okul danışmanlığı, klinik ruh sağlığı danışmanlığı gibi uzmanlaşma alanları için ayrıca program özelinde beklenen yeterlikler tanımlanmıştır. Belirlenen sekiz temel yeterlilik alanı kapsamında OPD'lerden;

- Etik karar verme, yasal sorumlulukları bilme ve alma, okul politikalarıyla uyumlu çalışma ve profesyonel kimliğini sürdürme,
- Kültürel duyarlılık geliştirme, tüm öğrencilere eşit hizmet sunma, sosyal adalet ve öğrenci haklarını savunma,
- Öğrencilerin bilişsel, duygusal, sosyal ve akademik gelişim özelliklerini anlama ve psikolojik danışma sürecinde kullanma,
- Öğrencilerle etkili psikolojik danışma ilişkisi kurma, bireysel danışma, grup danışması ve kriz müdahalesi uygulama,

- Akademik ve kariyer gelişimini değerlendirmek için testler ve envanterler kullanma, veriye dayalı karar verme,
- Kariyer danışmanlığı kuramlarını uygulama, öğrencilerin eğitim-kariyer planlarını destekleme,
- Okul danışmanlığı programını değerlendirmek için veriler toplama, analiz etme ve sonuçlara göre geliştirme ve
- Öğretmenler, aileler ve yöneticilerle iş birliği yapma, okul ortamında liderlik rolü üstlenme, sistem düzeyinde müdahaleler geliştirme gibi yeterlilikleri yerine getirmeleri beklenmektedir.

Ayrıca CACREP Standartlarının 2024 versiyonuna 2016 versiyonundan farklı olarak “akademik kalite” bölümü eklenmiş ve programın sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi zorunlu hale getirilmiştir. Ayrıca kültürel çeşitlilik ve duyarlılık; eşitlik ve kapsayıcılık çatısıyla çağdaş kavramlara genişletilmiştir.

ACA (2025) ise psikolojik danışmanların belirli alanlarda yüksek kalitede hizmet sunabilmeleri için zorunlu standartlar olarak olmasa da eğitim ve uygulama süreçlerini zenginleştirici, mesleki gelişimi destekleyici öneriler niteliğinde kapsamlı yeterlilik belgeleri sunmaktadır. Bu belgeler arasında Hak Savunuculuğu Yetkinlikleri, Hayvan Destekli Terapi Yetkinlikleri, Engellilikle İlgili Psikolojik Danışmanlık Yetkinlikleri, İlk Müdahale Ekiplerine Psikolojik Danışmanlık İçin En İyi Uygulamalar, Psikolojik Danışmanlıkta Manevi ve Dini Konuları Ele Alma Yeterlilikleri, Askeri Nüfus için Örnek Uygulamalar ve Çok Kültürlü Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Yeterlilikleri gibi çeşitli kavram, grup ve ihtiyaçlara yönelik yetkinlik artırıcı belgeler bulunmaktadır.

Türkiye’de ise MYK, (2017) Türk PDR Derneği tarafından geliştirilmiş olan “psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanı ve kariyer psikolojik danışmanı” ulusal meslek standartlarını yayınlamıştır. Bu standartlar arasında psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanı ve kariyer psikolojik danışmanlarının sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlara yer verilmiştir. Psikolojik danışmanlardan beklenen bilgi ve beceriler arasında;

“Psikolojik danışma kuramları bilgisi, psikolojik danışma yöntem ve tekniklerini uygulama bilgi ve becerisi, psikolojik ilkyardım bilgi ve becerisi, psikopatoloji bilgisi, risk durumlarını yönetme bilgi ve becerisi, sözlü ve görsel sunum becerisi, sözlü ve yazılı iletişim bilgi ve becerisi, farklı sosyo-kültürel gruplarla çalışma bilgi becerisi, gelişim psikolojisi bilgisi, grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği süreçlerinde liderlik becerisi, temel ilkyardım bilgi ve becerisi, terapötik koşulları oluşturabilme bilgi ve becerisi, toplumsal cinsiyet eşitliği bilgisi”

gibi bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra “kendi beden ve ruh sağlığını korumaya önem vermek, mesleğine ilişkin konularda paylaşımcı olmak, mesleğine ilişkin yeniliklere ve yeni fikirlere açık olmak, hizmet alanların sosyal, kültürel, etnik, cinsel yönelim, cinsel kimlik ve engel durumlarına duyarlı olmak” gibi tutum ve davranışlar da psikolojik danışmanlardan beklenen tutum ve davranışlardandır.

MYK’da tanımlı okul psikolojik danışmanlarından beklenen bilgi ve beceriler arasında ise;

“Aile psikolojik danışmanlığı kuramları bilgisi, bilimsel araştırma yöntemleri bilgi ve uygulama becerisi, bireyi tanıma teknikleri bilgi ve uygulama becerisi, cinsel yönelimler bilgisi, çatışma çözme ve arabuluculuk yöntemleri bilgi ve uygulama becerisi, konsültasyon bilgi ve becerisi, kriz yönetimi ve psiko-sosyal destek-müdahale hizmetleri bilgi ve becerisi, küçük grupla psikolojik danışma yapma bilgi ve becerisi, kültüre duyarlı psikolojik danışma yapma bilgi ve becerisi, psiko-eğitim programı geliştirme ve uygulama bilgi ve becerisi, psikolojik danışma ilke, teknik ve kuramları bilgi ve uygulama becerisi, risk durumlarını yönetme bilgi ve becerisi, terapötik koşulları oluşturabilme bilgi ve becerisi”

gibi bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra “çalışmaları sırasında süpervizyon almaya ve konsültasyon yapmaya önem vermek, çalıştığı insanların kültürel farklılıklarına duyarlı olmak, gerektiğinde ruh sağlığı hizmetlerinden yararlanmaya açık olmak, kanıta dayalı çalışmalar yapmaya ve hesap verebilir olmaya önem vermek, mesleki gelişime açık olmak ve mesleki gelişimini sürdürmek” gibi tutum ve davranışlar da okul psikolojik danışmanlardan beklenen tutum ve davranışlardandır.

Türkiye’de psikolojik danışman/okul psikolojik danışmanı yeterliliklerine yönelik direkt olarak bir yeterlilik standardı sunmasa da Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, (MEB, 2020a) okul çatısı altında OPD’lerden beklenen yeterliliklere yönelik önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu kapsamda okul psikolojik danışmanlarından beklenen yeterlilik, görev ve sorumluluklar arasında;

- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmak,
- Etik ilkelere uygun davranmak ve mesleki sorumlulukları yerine getirmek,
- Öğrencilerin gelişimsel, önleyici, iyileştirici ve destekleyici hizmetlere erişimini sağlamak,
- Bireysel ve grup psikolojik danışmanlıkları düzenlemek,
- Psiko-eğitim programları hazırlamak ve uygulamak,

- Öğrenci, veli ve öğretmenlerle iş birliği yaparak rehberlik hizmetlerini koordine etmek,
- Öğrencilerin psikolojik ve akademik gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek,
- İhtiyaç analizi yaparak hizmetlerin etkinliğini artırmak,
- Gizlilik ilkesine riayet etmek ve öğrenci mahremiyetini korumak.,
- Okul rehberlik programlarını hazırlamak ve uygulamak,
- Okul yönetimi ile koordinasyonu sağlamak,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkinliğini artırmak için stratejiler geliştirmek ve
- İhmal ve istismar vakalarını ilgili mercilere bildirmek

gibi çeşitli yeterlilik, görev ve sorumluluklar bulunmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Uluslararası literatürde uzun yıllardır üzerine çalışılan bir alan olmakla birlikte psikolojik danışman eğitimi ve program geliştirme çalışmalarının Türkiye’de de son yıllarda önem ve hız kazandığı söylenebilir. Mesleki Yeterlik Kurumu ve Türk PDR Derneği iş birliği protokolü ile psikolojik danışman, okul psikolojik danışmanı ve kariyer psikolojik danışmanına meslek standartlarının hazırlanması (2017), YÖK tarafından PDR lisans programlarının standardizasyonunun (2018) yapılması, Türk PDR Derneği bünyesinde (PDR-EPDAB) akreditasyon çalışmalarının başlatılması bu ivmeye örnek olarak verilebilir. Bu kapsamda okul PDR hizmetlerinin sunulmasında karşılaşılan güçlükler, lisans programının sağladığı kuram ve uygulama yetkinlikleri, etik kurallar ve ikilemler, çok kültürlülük ve kapsayıcılık, spesifik gruplara sunulan hizmetler, krize ve travmaya müdahale, paydaşlarla iş birliği, öz bakım becerilerinin psikolojik danışmanların kişisel iyilik ve sunulan hizmetlerindeki rolü ve profesyonel kimlik çalışmaları gibi OPD yetkinlik ve hizmetleri ile ilgili çalışmalar, literatürde karşılaşılan ve bu bölümde yer verilen çalışmaların çoğunluğunu oluşturmaktadır. İlgili araştırmaların sunumu -aynı araştırmaya eklenmiş olanlar haricinde- kronolojik sıra ile takip edilmiştir.

Kültüre duyarlı psikolojik danışman eğitiminde *kültürel hapsolme* ve *danışman eğitiminde özenlilik* olmak üzere iki düzeyden söz edilmektedir (D’Andrea ve Daniels, 1991). Birinci düzey kültürel olarak yerleşik ve farklı kültürlerin danışma ihtiyaçlarının gözletilmeyerek temel beceri setlerinin yeterli bulunduğu ve kültürün sınırlılıklarını kabul edildiği iki evreye ayrılırken ikinci düzey ise kültüre duyarlı psikolojik danışmanlığa dair derslere programda yer verildiği ve bu eğitim anlayışının tüm programa entegre edildiği iki evreden oluşmaktadır. Bu durumda psikolojik danışman eğitimcilerinin rolü önem kazanmaktadır. Nitekim kültüre duyarlılık kavramı, psikolojik danışman eğitimcileri arasında

da yetersiz temsil bulabilmektedir. Thacker ve Minton (2021), azınlık durumundaki eğitimcilerin kendilerini geçersiz, izole, görünmez, simgeselleştirilmiş (*token*), baskı altında, bağlantısız ve profesyonel ortamlarda yeterince temsil edilmemiş hissetmeleri gibi birçok biçimde zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir.

Wiggins'in 1993 yılında yaptığı bir çalışmada ise 230 psikolojik danışmana performans doyum anketleri uygulanmıştır. 10 yıl sonra anketler tekrar uygulanmış ve yalnızca 13 psikolojik danışmanın performansını artırdığı bulunmuştur. Bu bulgular psikolojik danışmanlarının büyük çoğunluğunun düşük performans seviyesinde kaldığını ve gelişimleri için herhangi bir şey yapılmadığını göstermektedir.

Hardesty ve Dillard (1994), 141 ilkokul, 88 ortaokul ve 140 lise olmak üzere toplam 369 OPD ile yaptığı çalışmada kademelere göre OPD'lerin rol ve sorumluluklarını araştırmış ve kademelere bağlı üç büyük değişiklik saptamıştır. Bunlardan birincisi, ilkokul danışmanlarının daha fazla konsültasyon ve koordinasyon faaliyeti gerçekleştirmesi, ikincisi, ilkokul danışmanlarının daha az idari benzeri faaliyet (planlama ve evrak işleri) gerçekleştirmesi ve üçüncüsü, lise psikolojik danışmanlarının öğrencilerin endişeleriyle bireysel olarak ilgilenirken, ilkokul danışmanlarının sistematik olarak- aileler, öğretmenler ve toplum kuruluşlarıyla- daha fazla çalışma eğiliminde olmasıdır. Araştırmada ayrıca kademelerin gerektirdiği rol gereksinimlerinin daha iyi bilinmesinin psikolojik danışman eğitimi ve sunulan hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine sağlayacağı katkının öneminden söz edilmiştir.

OPD'lerin hesap verebilirlikleri için kritik alanların belirlendiği araştırmada OPD'lerin kademe, hizmet alanı ya da hizmet verilen nüfusa bakılmaksızın şu üç soruya cevap verebilmesinin beklendiğini ifade edilmektedir:

- (a) Okul rehberlik programının öğrenci başarısı ile ilgili hedefleri ve standartları nelerdir?
- (b) Bu standartları ve öğrenci ihtiyaçlarını ele almak için hangi danışman müdahaleleri veya faaliyetleri kullanılmaktadır?
- (c) Okul danışmanlığı programının ve belirli girişimlerin öğrenci başarısına ve başarı açığının kapatılmasına katkıda bulunduğu dair ne gibi kanıtlar var? (Johnson ve Johnson, 2003; Johnson vd., 2006; Myrick, 2003).

Hamamcı vd. (2004), 88 OPD'den anket yoluyla veri topladıkları çalışmada OPD'lerin mesleki sorunlarını incelemiştir. Katılımcılar lisans eğitimlerini kuramsal açıdan yeterli bulsalar da uygulamada bazı sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumu, kuramsal eğitimin uygulama dersleriyle desteklenmemesine bağlamışlardır.

OPD'lerin yaşadığı ve yaşayabileceği sıkıntıların yanı sıra mesleki memnuniyetine ciddiyle dikkat edilmesi gerekenlerden biri de psikolojik danışman eğitimcileridir. Psikolojik danışman eğitiminin sağlıklı yaşam ve gelişim modellerine felsefi bağlılığı, mesleki stresi iyileştiren aracı bir değişken olarak hizmet edebilmektedir (Hill, 2004). Bu bağlamda sağlıklı yaşam, iyilik hali ve dolayısıyla öz bakım becerilerinin; RPD eğitiminin tüm paydaşlarıyla beraber üzerine eğilimesi gereken ve sürekli olarak devinen çatı bir kavram olduğu görülmektedir. Çeşitli izleme çalışmalarında da üzerinde durulan paydaş araştırmalarına bakıldığında (Minton ve Hightower, 2020; La Guardia, 2021) paydaşlar ve deneyimlerinin, psikolojik danışma ve rehberlik alanının eğitim ve saha çalışmalarıyla çeşitli şekil ve düzeylerde etkileşimde olduğu görülmektedir. Türkiye'de OPD'ler de verdikleri hizmet gereği birçok alandan paydaşla iletişim halindedir. Bu bağlamda eğitimciler, süpervizörler ve öğrenciler kadar alanla ilgili diğer tüm paydaşlarla (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, emniyet müdürlükleri, adliyeler, RAM'lar, hastaneler, diğer ruh sağlığı uzmanları, veliler, öğretmenler, idareciler, STK'lar, üniversiteler vb.) olan iletişim ve bu iletişimin niteliğinin, lisans programındaki girdileri ve saha çalışmalarındaki çıktılarının bilinmesi kıymetlidir.

Çoban da çalışması kapsamında (2005) psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışmasının önemini, bu kavramla ilgili yapılmış çalışmaları inceleyerek ele almıştır. Bulguları arasında psikolojik danışmanların meslekleri gereği yaşadıkları stres ve tükenmişlik gibi duyguları ile baş etmeleri için yardıma ihtiyaç duydukları bulunmaktadır. Bu noktada meslektaş dayanışma programlarının psikolojik danışmanların mesleki ve kişisel anlamda gelişmeleri, yaşadıkları çeşitli sorunlar ve tükenmişlik, işten soğuma ve yıpranma duygularıyla baş etmede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Benshoff ve Paisley, 1996; Bernard ve Goodyear, 1992; akt. Çoban, 2005; Crutchfield ve Borders, 1997). Çoban, MEB ve RPD öğretim elemanları iş birliğiyle meslektaş dayanışması programlarının hazırlanmasının, psikolojik danışmanların karşılaştıkları sıkıntılarla başa çıkmada, mesleki gelişimlerini ilerletmede, güncel gelişmeleri takip etmeleri ve PDR servislerinin işlerliğini artırmada fayda sağlayacağını ifade etmektedir.

Chae vd. (2006) ise kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık becerilerinin ABD'de *ayrı ders, programla bütünleştirme* veya *alan uygulaması* modelleriyle öğrencilere kazandırıldığından bahsetmektedir. Yenilenen YÖK RPD lisans programında seçmeli ders biçiminde *ayrı ders modeli* olarak önerilse de kültüre duyarlı danışmanlıkta beceri boyutunda yeterlilik kazanmak için psikolojik danışman adaylarının mutlaka uygulama içinde yer alması ve "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları", "Kurum Deneyimi", "RPD Alan Çalışması" ve "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersleri kapsamında kültürel farklılığa sahip bireylerin olduğu ortamlarda hizmet sunmaları konusunda cesaretlendirilmeleri

önerilmektedir (Kağnıcı, 2013). Buna ek olarak Örerel ve Kağnıcı (2024) tarafından sürdürülebilir kalkınma hedefleri doğrultusunda okullarda kritik bir paydaş olan OPD'lere kültüre duyarlılık ve hak savunuculuğu gibi kavramlara dair becerilere ilişkin rol ve sorumluluklara yönelik bilgi ve farkındalık kazandırılması önerilmektedir.

Roach ve Young iyilik hali ve sağlıklı yaşam üzerine yaptıkları çalışmada (2007) revize edilmiş 5F-Wel ölçme aracını kullanarak 204 PDR öğrencisinin sağlıklı yaşam düzeylerindeki geniş eğilimleri araştırarak, psikolojik danışman eğitim programlarının psikolojik danışman sağlıklı yaşamı üzerindeki etkisini incelemekte ve günümüz psikolojik danışmanlarının eğitiminde sağlıklı yaşamın etkisine dair çıkarımlarda bulunmaktadır. Araştırma sonuçları kapsamında öğrencilerin %14'ü kişisel sağlıklı yaşamlarının danışmanlarla olan başarıları için temel olduğunu özellikle belirtmiştir. Bir öğrenci "Danışman sağlığının etkili bir terapist olmanın anahtarı olduğunu öğrendim. Önce kendinize, sonra da danışmanlarınıza iyi bakmalısınız." derken programın sonundaki bir başka öğrenci, "Sağlıklı olmamın danışmanlık becerilerimi güçlendiren bir faktör olduğunu öğrendim"; programın sonuna yaklaşan bir başka öğrenci ise, "Geleceğin danışmanları olarak, başkalarına yardım edebilmek için fiziksel ve zihinsel olarak kendimizin farkında olmalıyız, bu konu birçok derste gündeme getiriliyor." demiştir. Bu yorumlar, öğrencilerin kişisel sağlıklarının danışmanlara sundukları ruh sağlığı yardımı üzerindeki etkisi ve yeterlilik duyguları üzerinde bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Culbreth ve Korkut'un (2006) ABD ve Türkiye'deki OPD eğitimlerine dair kültürlerarası karşılaştırmalara yer verdiği araştırmasında CACREP benzeri bir akreditasyon süreci eksikliğinden bahsetmiştir. Günümüzde PDR-EPDAB bünyesinde psikolojik danışmanlık lisans programlarının akreditasyonunda önemli atılımlar olduğu söylenebilir. Bu tarz bir sistemin Türkiye'de psikolojik danışmanlık alanının profesyonel bir meslek olarak kabulünü sağlayacağı, ayrıca psikolojik danışmanlarca sunulan hizmetlerin kabulüyle ilgili atılımlar yaşanacağı öngörülmektedir. Nitekim çeşitli araştırmalar okullarda PDR hizmetlerinde yaşanan bazı aksaklıklardan olan görev tanımı sorunları, alakasız işler ve görevlendirmeler verilmesi ve rehberlik hizmetlerinin tanınmaması gibi sorunlardan sıklıkla söz etmektedir (Dağlı, 2014; Korkut-Owen vd., 2013; Tagay ve Çakar, 2017; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Bu kapsamda ilgili araştırmada akreditasyonun, fikir birliğine varılmış çeşitli sıralı uygulamalar ve eğitsel deneyimlerle profesyonel kimlik edinimi sağlayarak PDR'nin ruh sağlığı hizmetlerindeki yerini sağlamlaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır.

Özyürek (2010b) ise çalışmasında 345 RPD lisans programı mezunu ile, okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili yaptıkları uygulamaların neler olduğunu saptamayı amaçlamıştır. Bu uygulamalar; (a) psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirme, (b)

program değerlendirme ve hesap verebilirlik uygulamaları, (c) psikolojik testlerin uygulanması, (d) bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması ve (e) diğer uygulamalar (eşgüdümleme, akran rehberliği, sevk etme, konsültasyon ve oryantasyon) başlıklarına göre ele alınmıştır. Bulgulara göre bireyi tanıma teknikleri kapsamında sıklıkla uygulama yapılırsa da psikolojik danışman adaylarının kendilerini okul psikolojik danışmanlığında gerçekleştirecek uygulamaları yeterince yapamadıkları görülmüştür. Özellikle program geliştirme ve değerlendirme başlıklarında öğrencilerin deneyimlerinin yetersiz olması, OPD olarak verecekleri hizmetlerde de zorlanabileceklerini düşündürmektedir. S. Erkan da (1999) okul PDR hizmetlerinin ölçülebilir ve hesap verilebilir özelliklerinin geliştirilebilmesi amacıyla 'amaç erişim ölçekleri'nin kullanılmasını önermekte ve okul PDR hizmetlerinde eksik görülen izleme faaliyetinin de formelleştirilmesi yönünde kıymetli bulmaktadır.

Okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarının öğrenciler üzerindeki yansımaları da alan yazında merak konusudur. Bu nedenle OPD'lerin etki düzeyleriyle ilgili ölçme, akreditasyon ve değerlendirme yapan kurumlar bulunmaktadır. ASCA'ya bağlı olan Recognized ASCA Model Program (RAMP) 2004 yılında faaliyete geçerek, öğrencilerin akademik, sosyal duygusal ve kariyer gelişimlerine dair pozitif kanıt temelli okul psikolojik danışmanlığı programlarına onay vermeye başlamıştır (Wilkerson vd., 2013). RAMP, okul psikolojik danışmanlığı programının bir sonucu olarak öğrenciler nasıl farklılaşmıştır?" sorusuna cevap aramaktadır. (ASCA, 2012, p. 39).

Psikolojik danışmanlık mesleğinin doğası gereği duygusal ve psikolojik sorunlarla çalışması, gerçekten de psikolojik danışmanların özbakım ve iyilik hallerinin sağlanması ve sürdürülebilirliğini ön koşul bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bu bağlamda önemli bir kavram olan merhamet yorgunluğu, ruh sağlığı çalışanları için mesleki bir tehlike olarak tanımlanmış (Merriman, 2015) ve psikolojik danışman eğitiminde birleştirici bir felsefe olarak iyilik halinin, öğrencilerde ve profesyonellerde bozulmayı ve tükenmişliği önlemenin bir yolu olabileceği düşünülmüştür (Roach ve Young, 2007). Williams vd. (2012) de konuyu kişisel iyilik hali ve denetleyici çalışma ittifakının dolaylı travmatizasyon üzerindeki etkisini inceleyerek genişletmiştir. Çoğunluğunu evlilik ve aile terapistleri, profesyonel danışmanlar ve psikologların oluşturduğu 131 katılımcının kişisel iyilik hali 5F-WEL ölçeği ile ölçülürken, dolaylı travmatizasyon 'Travma ve Bağlanma İnancı Ölçeği' ile ölçülmüştür. Sonuçlar, kişisel iyilik halinin dolaylı travmatizasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. OPD'lerin da cinsel istismar, aile içi şiddet, kriz ve çocukluk çağı travmaları gibi çeşitli vakalarla sıklıkla karşılaştığı bilindiğinden (Boyacı, 2018; Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018; MEB, 2020a) dolaylı travma riski, okul danışmanlarının hep elinin altında bir yerlerdedir.

Gültekin ve Arıcıoğlu'nun (2012) farklı okul kademelerinde çalışan 46 rehber öğretmenle 'Sürekli Eğitim İhtiyaç Formu' aracılığıyla rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, rehber öğretmenlerin % 58.70'inin psikolojik danışmanlık uygulamaları, % 56,52'sinin psikopatoloji ve çocuklarla çalışma teknikleri (oyun tekniklerini kullanma), % 54,35'inin psikolojik test uygulamaları ve intihar riskini değerlendirme ve yönetme ve % 50'sinin krize müdahale ve grup dinamiklerini anlama konularında eğitime ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları, rehber öğretmenlerin mesleki eğitimlerini, mesleklerine temel oluşturan noktalarda yetersiz bulduklarını ortaya koymaktadır.

Korkut-Owen vd.'nin (2013) toplam 259 RPD programı mezunuyla geliştirdikleri anket yoluyla gerçekleştirdiği çalışmada psikolojik danışman adaylarının lisans programlarının güçlü ve zayıf oldukları yönlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda katılımcılar programa dair güçlü yönleri kuramsal dersler, öğretim üyelerinin akademik yeterlik ve kişilerarası ilişki düzeyleri olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar programın zayıf yönlerine ilişkin olarak da en çok uygulama derslerinin yetersizliği ve farklı kurumlarda çalışabilme becerilerinin kazandırılmadığına yönelik dönütlerde bulunmuşlardır. Bu bulgulara yönelik süpervizyonun güçlendirilmesi, öğretim üyelerinin akademik donanımlarının ve sayılarının artırılması, RPD eğitiminin sadece eğitim sektörüne yönelik değil, sağlık, adliye, endüstri ve rehabilitasyon merkezleri gibi farklı alanlara da yönelik olması şeklinde öneriler getirilmiştir.

Wolf vd. (2014), bir yıllık hali geliştirme programı kapsamında öğrenci liderliğindeki sağlıklı yaşam programının bir parçası olarak, psikolojik danışman eğitimindeki yüksek lisans öğrencilerini, zihin, beden ve ruh için ikili ve deneyimsel aktiviteler de dahil olmak üzere çeşitli öz bakım stratejileriyle tanıştırmıştır. Pilot programın kavramsal çerçevesini Adleryan temelli Bölünmez Benlik Modeli oluşturmuştur. Adler'in bütünsellik yapısını ve yaşam görevlerini bütünleştiren tamamlayıcı Beş Faktörlü İyilik Hali Envanteri, bireysel iyilik halindeki değişiklikleri belirlemek için ön ve son test ölçümü olarak kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmacılar katılımcılardan sağlıklı yaşam programındaki deneyimleriyle ilgili öznel geri bildirimler toplamıştır. Bulgular, bu nispeten basit ve esnek sağlıklı yaşam programının sunulmasının öğrencilerin sağlıklı yaşam konusundaki bilgi ve uygulamaları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Yüksel-Şahin ise (2016) karma desende 49 OPD ile gerçekleştirdiği çalışmasında bu bulguyu lisans düzeyindeki RPD eğitiminin MEB gerçekleri ile uyuşmadığı, psikolojik danışmanların zihninde akademik kurumlarda istihdam konusunda olumsuz bir mesaj yaratıldığı bulgusuyla desteklemektedir. Çalışmada OPD'ler, PDR hizmetlerinin daha

verimli hale getirilmesi için OPD'lerin iyi bir RPD eğitimi alması, mesleklerini severek yapması, ayrıntılı bir görev tanımlarının olması, amirlerinin okul müdürleri olmaması, alan dışı görevlendirmeler yapılmaması, OPD'lerin sayısının yeterli olması ve kadrolu olmadıkları okullarda çalıştırılmamaları, fiziksel imkânların PDR hizmetleri için yeterli ve uygun olması, sınıf içi rehberlik çalışmaları yapılması, öğretmen ve yöneticilerin PDR hizmetlerine destekçi olması ve PDR hizmetleri hakkında bilgilendirilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmesi gibi öneriler dile getirmektedir.

Çokamay vd.'nin tipik durum çalışması olarak kurguladığı çalışmalarında (2017) okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak 22 OPD'nin yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada lisans eğitimi ve paydaşlarla iş birliği ana başlıklardır. Psikolojik danışmanlar gerektiğinde öğrencileri Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM), hastane (çocuk psikiyatristi) gibi kurumlara yönlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu kurumlara işbirlikçi bir şekilde çalışmanın bazı zorlukları gündeme getirilmiştir. Buna göre bir kuruma yönlendirilen çocukla ilgili kurumlar arası iletişimin ya da çocuğu takip sisteminin olmaması başlıca zorluklar olarak dile getirilmiştir. Aynı zamanda okul rehberlik sistemi içerisinde çocuklara ruh sağlığı hizmeti sunma ve danışma yapma konusunda pek çok zorluğun yaşandığı ve lisans eğitiminde bu zorluklara dair eğitimin bulunmayışı, araştırmacının bir diğer önemli bulgusudur.

İkiz vd. (2017) okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada 40 OPD'den mülakat yoluyla veri toplanmış ve en sık yaşanan etik problemin gizlilik; danışan mahremiyetini sağlama ve farklı kültürlere yönelik koşulsuz kabul gösterilmesinde yaşandığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda etik problemlerle baş etmede meslektaş yardımının arandığı görülmüştür. Danışan mahremiyetini sağlama zorlukları PDR hizmetleri paydaşlarıyla iletişim sorunlarına işaret ederken, etik problemlerle baş etmede meslektaş yardımına duyulan gerek de etik karar verme basamaklarının uygulanmasında zorluk çekildiği ve konsültasyona ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Tagay ve Savi-Çakar'ın 48 OPD ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanarak gerçekleştirdiği nitel çalışması da (2017) OPD'lerin PDR hizmetlerini sunarken karşılaştığı başlıca sorunları "velilerin ilgisizliği, bilinçsizliği ve toplantılara katılmaması, öğretmenlerin ve idarecilerin yanlış tutumları ve ilgisiz-isteksiz olmaları, çalışma ve sunum yapacak mekan sıkıntısı, psikolojik danışma yapabilecek mekan yetersizliği, sosyal destek alamama-işbirliği problemi, rehberlik saatinin kaldırılması, ilgisizlik, öğrenci sayısının fazla olması, yetersiz büro malzemesi, öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması, ailelerin normal dışı beklentileri, sınırların, standartların ve ilkelerin net olmaması" şeklinde tespit etmiştir.

Çarpıcı bulgularından bir tanesi çocuklarla çalışırken en çok güçlük yaşanan konunun aile ile çalışmak olduğu ifade edilen araştırmada (Demirtaş-Zorbaz ve Aktaş, 2018), anaokulu ve ilkokullarda görev yapan OPD'lerin yeterlik algıları, kendilerini yetersiz hissettikleri alanlarda başvurdukları ve faydalı buldukları çözüm yolları ve çocuklarla çalışırken güçlük yaşadıkları konuları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma katılımcılarının kendilerini en çok riskli cinsel davranışlar, cinsel kimlik sorunları ve cinsel istismar konularında yetersiz hissettiği bulgusuna ulaşmıştır.

Kodaz ve Batık araştırmasında (2018) 155 RPD dördüncü sınıf öğrencisi aracılığıyla kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının OPD öz yeterlik algılarına etkisi incelenmiş, psikolojik danışman adaylarının kurum deneyimi sonrasında OPD öz yeterlik algılarının anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmaya katılan psikolojik danışman adaylarının önemli bir kısmının, kendi öz yeterliklerini yüksek bulsa da kurum deneyimi dersi kapsamında yapılan çalışmaları yeterli bulmadığını belirtilmiştir. Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon eğitiminin sınırlılığının da psikolojik danışman eğitimi ve sahada eksikliklere ve yetersizliklere sebep olduğu bilinmektedir (Çetinkaya ve Kararımak, 2012).

Parmaksız ve Gök (2018), 74 OPD ile yaptığı nitel araştırmada okul PDR hizmetleri yürütülürken karşılaşılan güçlükleri ortaya çıkarmaya amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları arasında en çok değinilen güçlükler; okul çalışanlarında iş birliği ve sorumluluk eksikliği, sınıf rehber öğretmenlerince sınıf rehberlik etkinliklerinin uygulanmaması, öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konusunda isteksiz olmaları ve rehberliğe olumsuz/yetersiz bakış açıları, yöneticilerin PDR hizmetlerini ciddiye almaması, uygulamada OPD'lerin yalnız bırakılması, psikolojik danışmanın görev tanımını bilmeme ve idari görevlerle alakalı talepler şeklinde belirtilmiştir.

Okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocuklarla çalışma konusunda 183 OPD'nin anket yoluyla öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği ve bu eğitim kademelerinde kendilerinden beklenen rol ve görevlerini yerine getirmede kendilerini nasıl algıladıklarının değerlendirildiği çalışmada, psikolojik danışmanların kendilerini en yetersiz hissettiği üç konu sırasıyla; riskli cinsel davranışlar, cinsel kimlik sorunları ve cinsel istismar ve en yeterli hissettikleri sorun alanları ise; okula uyum, akran ilişkileri ve ebeveynlerle yaşanan sorunlar olarak saptanmıştır (Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018). Farklı kademelerde görev yapan 178 OPD ile gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise ortaokulda görev yapan psikolojik danışmanların diğer kademelere göre en çok tükenmişlik yaşayan grup olduğu görülmektedir (Karal ve Atak, 2022). Bu araştırmalar ışığında çalışılan kademenin psikolojik danışmanların yeterlilik algı ve alanları ile ruh sağlıklarını etkilediği görülmektedir.

ABD’de PDR yüksek lisans öğrencileriyle yapılan mesleki bağlılık ve mesleki yaşam kalitesi (Blount vd., 2018), danışmanlık öz yeterliliğinin yordayıcıları olarak eğilimsel farkındalık ve kişisel sıkıntı (Butts ve Gutierrez, 2018) ve tükenmişliğin yordayıcısı olarak atıf tarzına (Lee vd., 2018) dair araştırmalarla, psikolojik danışmanlar ve danışmanlık eğitimde kişisel özellikler, öz bakım becerileri ve tükenmişlik yaşantılarının saha pratiğindeki spesifik yansımalarının görülmek istendiği söylenebilir. Türkiye literatüründe ise psikolojik danışman adaylarının yardım almaya yönelik tutumları (Çivan, 2019), psikolojik danışmanların öz bakım becerileri (Tönbül ve Çekici, 2023) ve lisans düzeyine öz bakım dersi eklenmesine yönelik (Güler, 2018) çalışmalarla konunun çeşitli başlıklarda ilgili alan yazında akademik dikkati çekmeye başladığı söylenebilir.

Boyacı da (2018) yaptığı izlemede 2000-2018 yılları arasında Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi, süpervizyonu, öz-yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar konusunda yayınlanmış araştırmaları incelemiştir. Araştırmada psikolojik danışman eğitiminin zayıf yanları olarak “psikolojik danışma uygulamalarının az olması, süpervizyon yetersizliği, lisans eğitiminin teorik ağırlıklı olması, okul PDR uygulamaları süresinin yeterli olmaması, okul uygulamalarının yüzeysel olması, seçmeli derslerin sayısının azlığı, MEB sistemi ve resmi işlemler, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, farklı sorunlara ve yaş gruplarına yönelik olarak derslerin yetersizliği, uygulamaların değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler, öğrenci sayısının fazlalığı ve program geliştirme” boyutlarına ulaşmıştır. Psikolojik danışmanların yetersiz hissettikleri alanlarda da “psikolojik danışma yapma, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi, klinik/özel vakalar (intihar, ölüm, ensest vb.), psikolojik testler ve uygulaması, travma/krize müdahale, grupla psikolojik danışma, riskli cinsel davranışlar, cinsel kimlik sorunları, cinsel istismar, psikolojik danışma uygulaması ve mesleki gelişim” gibi alanlar öne çıkmaktadır.

Programların ve OPD’lerin değerlendirilmesi kapsamında önemli bir kavram olan psikolojik danışma hesap verebilirliği, eleştirel paydaşlara ve diğer denetleyici makamlara OPD’lerin etkililiği hakkında belirli bilgiler sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Bemak vd., 2018). OPD’lerin hesap verebilme gereği literatürce kabul edilmesine rağmen, hizmetlerle ilgili verilerin toplanması ve değerlendirilmesinde rehberlik edecek net performans ölçütleri setinin mevcut olmadığı (Bemak vd., 2018) ve sonuç olarak, birçok profesyonel OPD’nin neyi ölçeceklerini bilemedikleri belirtilmektedir (Loesch ve Ritchie, 2005). Bu bağlamda OPD’lerin, katkılarının öğrencilerin başarısına nasıl olumlu etki ettiğini her zaman açıkça gösteremedikleri ve bu program ve hizmetlerine dair kanıt sunma noktasında daha fazla baskı altında oldukları görülmektedir. OPD’nin performansı ve görev tanımıyla ilgili netliğin, yersiz eleştirileri saptıracağı ve diğer okul personelinin OPD’nin akademik başarıya katkıda bulunan rolünü anlamasına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Bemak vd., 2018).

Türkiye’de Özyürek (2019) OPD’lerin akreditasyonlarıyla ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda gönüllü olarak akredite olmak isteyen OPD’lerden “sundukları okul psikolojik danışma hizmetine yönelik vizyon ve misyon ifadeleri, programlarının ölçülebilir hedefleri, öğrencilerin sosyal/duygusal gelişimleri için hangi kazanımların sağlanacağı, programları kapsamında bir yıl boyunca hangi çalışmaların yapıldığı, okul PDR yürütme kurulunda hangi kararların alındığı, sınıf rehberliği çalışmaları, küçük grup ve periyodik bireysel psikolojik danışma oturumları sayısı, okul içi ve dışı program temelli çalışmalar ve öğrencilerin bunlardan nasıl yararlandıkları ve küçük gruplarla verilen duyarlık hizmetlerinin niteliğine dair çeşitli kanıtlar toplanmasını önermektedir.

OPD’ler tarafından değerlendirme süreçlerinde web tabanlı sonuçların değerlendirilmesini geliştirmek amacıyla bir yazılımın geliştirildiği çalışmada (Hanim vd., 2019) geliştirilen Evalgo yazılımının, verileri girme, analiz etme ve yönetmenin yanı sıra ortaokul düzeyinde rehberlik ve danışmanlık sonuçlarına ilişkin temel bir hizmet değerlendirme raporunun otomatik olarak oluşturulmasına yardımcı olma yeteneğine sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada Evalgo yazılımının, OPD’ler tarafından temel rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin sonuçlarını değerlendirmek için bir araç olarak kullanılmasının da uygun olduğu düşünülmektedir.

Kurtyılmaz vd.’nin çalışmasında (2019) Türkiye’de bir devlet üniversitesinde psikolojik danışman adaylarının yürüttüğü psikolojik danışma oturumlarına katılan 22 (10 kadın, 12 erkek) danışanla yapılan nitel bir çalışmada psikolojik danışman adaylarının oturumlar süresince psikolojik danışma becerileri ve kullandıkları teknikler ile profesyonel tavırları sayesinde danışanların bu oturumlarda birçok kazanım elde ettikleri saptanmıştır. Bu kazanımlar arasında etkili iletişim kurabilme, gelecek kaygısıyla baş etme, öz farkındalık ve çözümün kendisinde olduğunu fark etme gibi başlıklar yer etmektedir.

Tuzgöl-Dost’un (2020) ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları üzerine ilkokullarda görev yapmakta olan 58 OPD ile yaptığı çalışmada da ilkokul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlara ait kategorilerden biri lisans programının yetersizliği olmuştur. Katılımcılar, lisans programlarının ilkokul düzeyinde çalışmaya yeterince uygun olmamasına ve yaş/gelişim dönemlerinden dolayı çocuklarla yaşanan iletişim güçlüklerine değinmişlerdir. PDR öğrencilerinin okul PDR servislerine yönelik değerlendirmelerine yer verilen bir araştırmada da okullarda rehberlik hizmetlerinin işleyişinin eğitim kademelerine göre farklılaştığı görülmüştür (Bacioğlu vd., 2017).

Psikolojik danışman adaylarının mesleki eğilimlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışmada ise (Korkut-Owen ve Tuzgöl-Dost, 2020) katılımcıların yaklaşık dörtte birinin PDR alanını daha çok kendilerini anlamak ve sorunlarını çözmeyi sağlayacağını

düşündükleri için önemsedikleri görülmüş ve psikolojik danışma eğitimi sırasında bu grupların belirlenmesi ve mezun olmadan önce destek verilmesinin gerekliliğine değinilmiştir. Araştırmanın çıkarımlarından birisi de önce kendi sorunlarını çözebilme konusunda güçlendirilmemeleri halinde psikolojik danışman adaylarının başkalarına yardım etme konusunda ciddi sorunlar yaşayabilecekleri şeklindedir.

Minton ve Hightower'ın (2020) psikolojik danışman eğitimiyle ilgili faktörlere dair araştırma eğilimlerini saptamak amacıyla Counseling Supervision and Education dergisinde yaptıkları yıllık izleme çalışmasında en önemli başlıkların süpervizyon %30 (n=34) ve öğretim/yetiştirme olduğu %25 (n=28) görülmektedir. Bununla birlikte paydaşları anlamak üzere yapılan araştırmalar da %23'lük (n=26) bir dilimle bu iki başlığı takip etmektedir. Psikolojik danışman eğitimi başlığında akademisyenlerin kavramsal bir yaklaşımla çeşitlilik ve kapsayıcılık, sınıf içi müdahaleler ve çevrimiçi öğrenme konularında içgörü sunarak danışman eğitimindeki müfredat uygulamalarını araştırdığı görülmektedir. Çeşitliliği, kapsayıcılığı ve bunun müfredat üzerindeki etkisini araştıran bazı yazarlar, kültürel entegrasyon deneyimlerinin (Shannonhouse vd., 2018) manevi açıdan dönüştürücü deneyimlerin (Blalock ve Holden, 2018) ve cinsel kimlik gelişiminin (McDonald vd., 2018) müfredata dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca, bazı yazarlar sınıfta kullanılabilir müdahaleler için büyüme grupları (Zhu, 2018) empatiyi artırmak için yaratıcı müdahaleler (Bell, 2018) ve öz bakım olarak öz şefkat (Nelson vd., 2018) gibi öneriler sunmuştur. İzlemede paydaşlarla ilgili çeşitli çalışmalara da yer verilmiştir. Bu çalışmalarda çeşitli cinsel kimlikteki RPD YL öğrencilerinin uğradıkları mikrosaldırıcılıklardan (Bryan, 2018) sosyal sınıf farklarının etkilerine (O'Hara ve Cook, 2018), ulusal öğrencilerin mesleki kimlik gelişimlerinden (Kuo vd., 2018) azınlıklaştırılmış öğretim üyelerinin kurumsal baskı deneyimlerine (Cartwright vd., 2018) kadar çeşitli paydaş deneyimlerine değinilmiştir. Çeşitlilik ve katılım paydaşlarla ilgili yapılan araştırmaların merkezinde bulunmaktadır. Araştırmaların çoğunluğu niteldir (Nitel= 16, nicel= 9). La Guardia'nın aynı dergideki 2019 yılı izleme çalışmasında da (2021) paydaş deneyimleri teması %17'lik (n=23) bir dilimle öncelikli olarak araştırılmaya devam edilen temalardandır. Öz bakım ve tükenmişlik ile yetersiz temsil veya marjinalleşme 2019'da izlemesi yapılan çalışmaların ana temalarıdır.

Derginin bir önceki yıla ait öğretim programları ve psikolojik danışman yetiştirme alt temaları ise *araştırmaların %37'sini (n=52) oluşturmaktadır. Bu alt tema (a) yetkinlik gelişimi, öz yeterlilik ve geri bildirim etkinliğini değerlendirmek için öğretimde kullanılmak üzere değerlendirme; (b) yenilikçi yöntemler; (c) eğitimde çeşitlilik ve kapsayıcılık girişimleri* yer almaktadır. Bu kapsamda 2019 yılında yapılan ve taranan araştırmaların önemli bir kısmının program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına eğildiği söylenebilir.

Dardiri vd. (2020) okullarda yaşanan zorbalık olayları ve paydaşların endişelerini araştırdıkları araştırmalarında tüm okul paydaşlarının endişesinin, okullardaki zorbalıkla başa çıkmada önemli bir konu olacağı yönündedir. Bu bulgular, okul PDR hizmetlerinde kurum içi ve dışı ilgililerin destek ve farkındalığını sağlamanın önemine dikkat çekmektedir. Minton vd. (2021) de çalışmalarında okul psikolojik danışmanlığının toplumsal paydaşlarla zengin etkileşim potansiyeline rağmen, toplum katılımlı araştırma ve değerlendirmenin profesyonel danışmanlık yayın ve uygulamalarında yeterince kullanılmadığını ve danışmanlık alanında yayınlanmış çok sayıda değerlendirme makalesi olmasına rağmen, iş birliğine dayalı ortaklıkların doğasının nadiren net olduğuna dikkat çekmektedir. Çalışmada, okul psikolojik danışmanlığı tanımına uygun hizmetler sunan akademik ve toplumsal ortaklar arasındaki etkileşimin, danışmanların beceri setleri ve uzmanlıklarıyla toplulukları geliştirecek iş birlikleri kurma ve danışmanlık için kanıt temelini derinleştirecek şekilde onları bir araya getirme konusunda zengin bir entegrasyon potansiyeli de vurgulanmaktadır. Buna rağmen okul psikolojik danışmanlığı araştırmalarının %80'inin uygulamalı çalışmalara odaklanmadığından ve çalışma örneklerinin %83'ünün doğrudan psikolojik danışma hizmeti verilen kişilerden oluşmadığından söz edilmektedir (Minton vd., 2020). Psikolojik danışma uygulamalarından uzak geleneksel araştırmalara odaklanmaya devam etmek yerine, gerçek psikolojik danışma ortamlarında gerçekleşen çalışmaların süreçlerine ve sonuçlarına odaklanılarak yapılan yayınların alanda çalışan profesyonel danışmanlara daha kolay aktarılabilirliği sayesinde psikolojik danışma mesleğinin geliştirilebileceğine vurgu yapılmıştır (Minton vd., 2021).

Özyürek ve Yiğit'in (2022) OPD'lerin yürüttükleri hizmetleri 463 veli görüşüne göre değerlendirdiği araştırmasında, grup çalışmaları, veli ziyaretleri, özel yetenekli öğrenciler ve boşanmış ebeveyn çocuklarıyla olan çalışmalar en az çalışma yapılan konular olarak öne çıkmaktadır. Bacioğlu vd.'nin (2017) çalışmasında ise okullarda gözlem dersine devam eden 30 RPD lisans öğrencisinin değerlendirmesiyle PDR servisine başvuru sebeplerinin yoğunluk sırasına göre sınav kaygısı, ergenlik, gruplaşma, akran zorbalığı, verimli ders çalışma, boşanan aile çocukları ve saldırganlık olduğu, okullarda hizmet alan öğrenciler tarafından yapılan başka bir çalışmada (Yüksel-Şahin, 2008) ise PDR hizmetlerinin en çok verilen hizmetten en az verilen hizmete doğru sırasıyla konsültasyonluk hizmeti, yöneltme-yerleştirme hizmeti, izleme hizmeti, çevre ve veli ile ilişkiler hizmeti, oryantasyon hizmeti, araştırma ve değerlendirme hizmeti, bilgi toplama ve yayma hizmeti, bireyi tanıma hizmeti ve psikolojik danışma şeklinde değerlendirildiği görülmektedir.

Nezafat Ferizi vd. (2023) psikolojik danışma ve psikoterapinin öğrencilerde duygu ifadesi, sosyal beceriler ve depresyon belirtileri üzerindeki etkinliğini karşılaştırdıkları araştırmalarında, iki deney ve iki kontrol grubu ile takipli ön test-son test tasarımı

kullanmışlardır. Beck Depresyon Envanteri-İkinci Baskı (BDE-II) ölçeğinden 14 veya daha yüksek puan alan toplam 51 denek, deney ve kontrol gruplarına rastgele atanmıştır. Deney gruplarına her hafta 7 seans 45 dakikalık psikolojik danışma ve 12 seans 90 dakikalık psikoterapi uygulanmıştır. Çalışmada, iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiş ve depresyon ve semptomlarının iyileştirilmesinde psikolojik danışmanın psikoterapi kadar etkili olduğu görülmüştür. Psikolojik danışma aracılığı ile stres yönetimi ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi, duygu regülasyonu sağlanması ve duygusal ifade yetkinliğinin kazandırılması çalışmanın bu ayağının çıktıları arasındadır ve bu çıktıların depresyondan mustarip bireyler için en önemli faktörler arasında olmasından dolayı psikolojik danışmanın depresyon belirtilerini azaltmaya yardımcı olmasının beklendiği ifade edilmiştir. Bu verilere göre psikolojik danışmanın sağlık hizmetlerinin erken aşamalarında acil müdahaleler için kullanılabileceği ve birinci basamakta ruh sağlığını iyileştirmede psikolojik danışmadan rahatlıkla faydalanabileceği vurgulanmaktadır. Psikolojik danışmanın psikoterapiye göre daha az zaman ve maliyetli olması, ekonomiklik ve verimlilik açısından da bu hizmetin okullarda sunulacak ruh sağlığı hizmetleri için elzem olduğunu göstermektedir.

Caputo ve Storlie (2023) ruh sağlığı psikolojik danışmasında tanı eğitimlerini alan on stajyer ile kültüre duyarlı danışmanın tanı çeşitliliğine etkilerini keşfetmek amaçlı yaptıkları nitel çalışmada, psikolojik danışmanın kültürel ön yargıları ve becerilerinin danışmada kavramsallaştırma ve tanılamayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar kültüre duyarlı becerilerin danışma sürecine etkilerini göstermesinin yanı sıra psikolojik danışman eğitiminde kültüre duyarlılığın yerine dair de bir merak ışığı yakmaktadır.

Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt'un (2023) olgubilim deseninde 28 psikolojik danışmanla yaptıkları çalışmada, okul terkine sebep olan akademik faktörlerin öğrencilerin okul ile ilgili herhangi bir hedeflerinin olmaması, motivasyon eksikliği, derslere karşı isteksizlik ve yeterince güdülenememeleri, düşük öz yeterlik inançları ve öğretmen öğrenci arasındaki olumsuz ilişki olduğu görülmektedir. Renuka Devi vd. (2013) de 54 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile psikolojik danışmanın akademik performans üzerindeki etkisini ve ilişkisini araştırdıkları çalışmada, danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin kişisel zorluklarını hafifletmede etkili olduğu ve bireysel danışmanlıktan alınan yapıcı desteğin akademik performans üzerinde olumlu bir etki yarattığını bulmuşlardır. Benzer şekilde McKenzie vd. (2015) akademik nedenlerin öğrenci danışmanlık hizmetlerine yönlendirilmenin birincil nedeni olmasa bile, önemli sayıda öğrencinin bu alanlarda da zorluklar yaşadığını ve danışmanlık hizmetlerinin, bu zorlukları yaşayanların yüksek bir yüzdesinde güvenilir ve klinik olarak anlamlı değişikliklerle sonuçlandığını ifade etmektedir. Bu araştırmalar doğrultusunda okul PDR hizmetlerinin tüm problem alanlarının birbiriyle ilişkili olduğu,

proaktif yaklaşımların ve PDR hizmet alanları kapsamında dahi disiplinler ve alanlar arası bir anlayışla çalışmanın bu etkileşimsel çıktılar ağının önemli bir gereği olduğu söylenebilir.

Haskan Avcı'nın (2023) fiziksel engele sahip bireylerin kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetini ancak okul psikolojik danışmanlığı çatısı altında alabildikleri görülen çalışmasında, bireylerin bu süreçte psikolojik danışmanlar tarafından yeterli desteği göremedikleri ve hizmet alımında engelleri odaklı gerekli uyarlamalardan mahrum kaldıkları görülmektedir. Bu durumun yanı sıra engellilerin kimliği gibi benzersiz ihtiyaçları da dahil olmak üzere diğer uzmanlık alanlarındaki danışmanların nasıl eğitileceği de belirsizdir (Emir Öksüz ve Brubaker, 2020). Nitekim çeşitli araştırmalarda da (Aktaş ve Demirtaş-Zorbaz, 2018; Boyacı, 2018) bu ve benzeri eksiklikler, PDR lisans programlarının yetersizlikleri veya okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin sorunları kapsamında değerlendirilmektedir.

Alanın tarihi boyunca vurgulandığı üzere, okul PDR hizmetlerinin başarısı genellikle çeşitli kilit paydaş gruplarının desteğine bağlı görülmektedir. Okul tabanlı danışmanlığın etkili olduğuna dair göstergeler cesaret verici olsa da okul tabanlı bir danışmanlık stratejisinin veya hizmetinin başarısı veya başarısızlığının büyük ihtimalle uygulama, hizmet sunumu ve hizmet desteğinden sorumlu olan kilit paydaşların tutum ve davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Pybis vd., 2012). Paydaşlar, doğrudan veya dolaylı şekilde eğitim kurumlarına yardımcı olarak okullardaki eğitim faaliyetlerine ilgi duyan kişiler olarak yorumlanabilir (Handayani vd., 2023). Habsy vd.(2024), okullardaki paydaş rolünün amacını, eğitim hizmetlerinin kalitesini iyileştirmek ve müdürlerden, müdür yardımcılardan, branş öğretmenlerinden ve velilerden iyi katılım sağlamak için tüm toplum üyelerini veya uyumlu akademik grupları dahil etmek olarak açıklamakta ve psikolojik danışma hizmetlerinin ana hedefi öğrenciler olsa dahi bu hizmetin amacına ulaşmasının ancak paydaşların gözetimi, desteği, eğitimi, bilgisi, becerimi ve tutumlarıyla mümkün olacağına değinmektedirler.

Özetle, okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili Türkiye ve uluslararası alan yazınında konunun çeşitli noktalarına eğilen önemli sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalar genellikle sunulan hizmetlerdeki güncel durumun tespiti ve modern ihtiyaçlara uyum sağlama paydasında birleşmektedir. Araştırmaların çoğu niteldir. Türkiye alan yazını daha çok okul psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasında yaşanan güçlük ve sorunlara, mesleki problemlere, MEB sisteminde ve okulda çalışmanın zorluklarına, lisans programıyla ilgili yeterliklere ve psikolojik danışmanların eğitim ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Uluslararası literatürde ise araştırmalar daha çok lisans programları ve OPD'lerin akreditasyonları, güncel ihtiyaçlara yönelik program geliştirme ve entegrasyon çalışmalarına odaklanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin sunumunda

mikro saldırganlık, sosyal adalet ve sınıf farklılıklarına dair kavramsal/olgusal çalışmalar dikkat çekerken OPD'lerin öz bakım ihtiyaı, paydaşlarla çalışma yeterlikleri ve cinsel kimlik gelişimi gibi noktalarda program geliştirme, OPD yeterliliği ve müfredata entegrasyon çalışmaları ne çıkmaktadır. İlgili araştırmalar değerlendirildiğinde okul psikolojik danışma hizmetlerine yönelik Türkiye literatürünün henüz sorun tespiti aşamasında olduğu, ğrenci ve mezunların lisans programlarını değerlendirdikleri çalışmalar olsa da mezunlarının çoğu okullarda alışan RPD lisans programının alan çalışanları tarafından izleme ve değerlendirme ihtiyaının gerek ilgili kurumlar gerek araştırmacılar tarafından ele alınmadığı, programların sağladığı yeterliklerden bahseden araştırmaların da bu yeterlik/yetersizlikleri genelde okul PDR hizmetlerindeki sorunlar çatısı altında bir başlık olarak sunduğu; okul PDR hizmetlerini etkileyen güncel kavramlara dair olgusal araştırmalar, akreditasyon ve program entegrasyonuna dair deneysel ve eylem çalışmalarının ise henüz çok yeni ve yolun başında olduğu söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği, araştırmada alınan etik önlemler ve araştırmacının rolü başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırma, OPD'lerin lisans eğitimlerine yönelik değerlendirmelerini içeren nitel desenedir. OPD'lerin lisans düzeyinde aldıkları eğitim ve buna bağlı mesleki deneyimlerine yönelik görüş ve değerlendirmelerini anlamaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Olgubilimsel deseni, bireylerin belli bir olguya ilişkin yaşantılarını, bu yaşantılara yükledikleri anlamları ve bu anlamları nasıl oluşturduklarını derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Creswell'e (2013) göre ise olgubilim, katılımcıların ortak bir deneyime dayalı olarak belli bir olguyu nasıl yaşadıklarını tanımlamaya çalışan bir araştırma desendir ve araştırmacı, bu yaklaşımda bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak, o olgunun özüne dair anlamları ortaya koymayı hedeflemektedir. Benzer şekilde Patton (2014), olgubilimsel araştırmaların temelini insanların "neyi ve nasıl deneyimledikleri" sorularının oluşturduğunu vurgulamaktadır.

Nitel araştırmalarda çeşitli yaklaşımlar bulunsa da Creswell (2013) beş temel yaklaşımın ortak olarak kabul edildiğini ifade etmektedir. Bunlar; anlatı, olgubilim, etnografi, kuram oluşturma ve durum çalışmasıdır. Bu yaklaşımlar arasından olgubilim, bireylerin belirli bir olguya ilişkin öznel deneyimlerini ve bu deneyimlerin ortak anlamlarını derinlemesine incelemeyi amaçladığı için, çalışmanın amacına en uygun yöntem olarak öne çıkmaktadır. Creswell (2013), fenomenolojik yaklaşımı birkaç bireyin ortak bir yaşantıya ilişkin deneyimlerini betimleme süreci olarak tanımlar ve bu süreçte araştırmacının, katılımcıların yaşantılarına dair özleri ve ortak temaları ortaya çıkarmaya çalıştığını belirtir. Benzer şekilde Fraenkel vd. de (2006), fenomenolojik yaklaşımın özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, katılımcıların yaşantılarına ve algılarına odaklanarak derinlemesine veri sağlamada etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, OPD'lerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimin mesleki yeterliklerine nasıl yansıdığını, onların kendi deneyimlerine dayanarak irdelemeyi amaçlayan bu araştırma için fenomenolojik yaklaşımın uygun bir metodolojik çerçeve sunacağı düşünülmüştür.

Kullanılan görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda bireylerin yaşantılarına, düşüncelerine ve algılarına doğrudan ulaşmak için kullanılan etkili ve sık kullanılan veri toplama yöntemlerindedir. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre görüşme yöntemi, özellikle

katılımcının olaylara yüklediği anlamları doğrudan öğrenme fırsatı sunduğu için nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir. Böylece esnek ancak odakta veri toplanabilir ve bireysel yaşantılar bağlam içinde anlaşılır hale gelmektedir.

Odak grup görüşmeleri ise benzer deneyimlere sahip bireylerin bir araya gelerek belirli bir konu hakkında görüş alışverişinde bulunmaları esasına dayanır. Büyüköztürk vd. (2020), odak grup görüşmelerinin bireylerin birbirlerinin görüşlerini duyması ve buna tepki vermesi yoluyla daha zengin, çeşitli ve detaylı verilerin elde edilmesini sağladığını vurgular. Katılımcıların birbirini tamamlayan ifadeleri ya da karşıt görüşleri, konunun farklı yönlerini açığa çıkarmaya yardımcı olur. Bu durum, özellikle eğitim alanındaki uygulamaların değerlendirilmesinde önemli bir avantaj sunmaktadır. Araştırma kapsamında bir görüşme türü olarak odak grup görüşmesi yöntemine başvurulmuştur. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından, elde edilen veriler analiz edilerek belirli temalar ve alt temalar oluşturulmaktadır. Bu sürecin devamında ise, ortaya çıkan kavramlar, katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada da benzer şekilde, veriler odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmış ve belirtilen analiz süreci doğrultusunda işlenmiştir.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde, farklı tür ve kademelerde, MEB'e bağlı okullarda psikolojik danışman kadrosunda görev yapmakta olan OPD'ler oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bununla, araştırma konusu ile ilgili olabilecek farklı özelliklere sahip ve belli ölçütleri karşılayan bireylerin, ilgili grubu temsil edecek şekilde seçilmesiyle, incelenen olgunun çok boyutlu şekilde anlaşılmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Maksimum çeşitlilik çerçevesinde katılımcılar; görev yaptıkları kademe (anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise), mezun oldukları üniversiteler (devlet/vakıf üniversitesi), mesleki deneyim süresi, cinsiyet ve bölgesel dağılım gibi değişkenlerde çeşitlilik gözetilerek seçilmiştir.

Ölçütler çerçevesinde ise katılımcılar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi, ilk, orta ve lise kademelerinde en az bir en fazla 12 yıldır OPD olarak görev yapmakta olan RPD programı mezunlarından oluşmaktadır. Okul psikolojik danışmanı kadrosunda görev yapmakta olan ancak RPD programı mezunu olmayan meslek elemanları ile RPD programı mezunu olmasına karşın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı herhangi bir kademedeki eğitim kurumunda görev yapmayan ya da farklı bir idari pozisyonda çalışan psikolojik danışmanlar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Dahil etme ve hariç tutma kriterleri belirlenirken farklı bir pozisyonda çalışan OPD'lerin lisans programlarının sağladığı yetkinliği

deneyimleme ve değerlendirme şanslarının olmadığı düşünülmüştür. Mesleki deneyimi bir yılın altındaki katılımcıların ise henüz birçok yeterlilik alanına dair yaşantı geçirmemiş olmaları; 12 yılın üzerindeki deneyime sahip katılımcılarda ise yetkinlik edinimi değerlendirmelerinde lisans programı ve mesleki deneyim farkının bulanıklaşacağı düşünülmüştür.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve veri toplama sürecine etkin bir biçimde katılım sağlayabilecek OPD'ler arasından belirlenmiştir. Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının belirlenmesi, veri kalitesi ve grup dinamiği açısından büyük önem taşımaktadır. Türkiye'deki nitel araştırma literatüründe ve uluslararası kaynaklarda, bir odak grubun ideal katılımcı sayısının genellikle 6 ila 10 kişi arasında olması önerilmekte ve bu sayı verimli ve derinlemesine bir etkileşimin sağlanabilmesi için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020; Creswell, 2021). Toplam katılımcı sayısı ise nitel araştırmalarda yaygın olarak benimsenen "veri doygunluğu" ilkesine göre sınırlandırılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020). Bu kapsamda toplam 26 OPD ile 5 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme sayısı, yeni veri elde edilemediği ve benzer temaların tekrarlandığı noktada sonlandırılmıştır. İlgili literatürde de odak grup görüşmelerinde veri doygunluğunun bir zorunluluk olarak olmasa da genellikle dördüncü veya beşinci odak grubu civarında gerçekleştiği ifade edilmektedir (Lauri, 2019).

Araştırma kapsamında katılımcılara K1 ve K26 arasında kod atamaları gerçekleştirilmiş ve çeşitli demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Deneyim Yılı	Çalışılan Kademe ve Okul Türü	En Çok Çalışılmış Kademe	Çalışılan Yer	Lisansüstü Eğitim
-----	----------	----------------------------	-----------------	----------------------------------	--------------------------------	---------------	----------------------

K1	Kadın	Adıyaman	4	İlkokul (öz.eğt.uyg.ok)	İlkokul	Silopi	
K2	Kadın	Hacettepe	3	İlkokul	İlkokul	Esenyurt	
K3	Kadın	Giresun	6	Lise (Anadolu)	Ortaokul	Lüleburgaz	
K4	Kadın	Hacettepe	10	Lise (MTAL)	Lise	Islahiye	
K5	Kadın	Yıldız Teknik	5	Ortaokul (İmamHatip)	Ortaokul	Esenler	
K6	Kadın	Gazi	6	Ortaokul	Ortaokul	Malkara	
K7	Kadın	Çukurova	7	İlkokul	Ortaokul	Yüreğir	Yüksek L.
K8	Kadın	Kocaeli	9	İlkokul	Ortaokul	Fatih	
K9	Kadın	Marmara	6	Ortaokul	Ortaokul	Keçiören	Yüksek L.
K10	Kadın	İstanbul	9	Anaokulu	Anaokulu	Selçuklu	
K11	Erkek	Ahi Evran	5	Ortaokul	Ortaokul	Şahinbey	
K12	Kadın	Amasya	1	Lise (İmamHatip)	Lise	Islahiye	
K13	Kadın	Gazi	4	Lise (İmamHatip)	Lise	Sultanbeyli	Yüksek L.
K14	Kadın	Giresun	10	Ortaokul (İmamHatip)	Ortaokul	Selçuklu	
K15	Erkek	Uşak	6	Lise (MTAL)	Lise	Islahiye	
K16	Kadın	İstanbul	9	İlkokul	İlkokul	Fatih	Doktora
K17	Kadın	Ege	1	Lise (Anadolu)	Lise	Güngören	
K18	Kadın	İnönü	10	İlkokul	BİLSEM	Elâzığ	
K19	Erkek	Muğla	6	Ortaokul (İmamHatip)	Ortaokul	Selçuklu	Doktora
K20	Kadın	Ankara	2	Ortaokul	Ortaokul	Antakya	
K21	Kadın	Sakarya	12	Ortaokul	Ortaokul	Yenimahalle	Doktora
K22	Kadın	Ankara	12	İlkokul	İlkokul	Mersin	
K23	Kadın	Ahi Evran	6	Lise (MTAL)	Lise	Yozgat	
K24	Kadın	Hacettepe	9	Ortaokul	Ortaokul	Altındağ	Doktora
K25	Erkek	Nec. Erbakan	10	İlkokul	İlkokul	Karatay	
K26	Kadın	Atatürk	2	Lise (Anadolu)	Lise	Palandöken	

Tablo 1 uyarınca katılımcıların 22'si kadın, dördü erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcı örneklemini toplam 20 farklı üniversiteden mezun olmuştur. Katılımcıların güncel olarak çalıştıkları kademeler arasında bir anaokulu, sekiz ilkokul, dokuz ortaokul ve sekiz lise bulunmaktadır. Ortaokulda çalışanların üçü, lisede çalışanların ikisi imam hatip liselerinde çalışmaktadır. Lisede çalışan diğer katılımcıların üçü mesleki ve teknik anadolu lisesi (MTAL), diğer üçü ise anadolu liselerinde çalışmaktadır. Katılımcıların 23'ü ilçe merkezlerinde, üçü il merkezinde görev yapmaktadır. İki katılımcı yüksek lisans eğitimlerine devam etmekte, bir katılımcı yüksek lisans eğitimini tamamlamış; dört katılımcı ise doktora eğitimlerini tamamlamıştır. Katılımcıların tamamı devlet okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci

İlk basamakta ilgili literatür incelemeleri sonrası araştırmanın amacı ve kapsamına uygun veri toplama araçları oluşturulmuştur. Bu araçlar Kişisel Bilgi Formu (EK-A) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'dur (EK-B). Veri toplama araçları çeşitli dönüt ve düzeltmelerde veri toplamaya uygun hale getirildikten sonra Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'na başvurulmuş ve Etik Kurul Onay Yazısı (EK-Ç) alınmıştır. Görüşme süreçlerinin prosedürel bir düzende işlemesi ve hem araştırmacı hem de katılımcılar için işlem basamaklarının anlaşılır olması amacıyla Görüşme Protokolü (EK-C) hazırlanmıştır. Görüşmeler maksimum çeşitliliği sağlayabilmek ve farklı şehirlerden katılımcıları araştırmaya odak gruplar kapsamında dahil edebilmek amacıyla çevrimiçi platformda tasarlanmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri ve sorulara içtenlikle yanıt verebilecekleri bir araştırma süreci oluşturmak amacıyla odak grup görüşmelerinin gün ve saatlerine grup katılımcılarıyla beraber karar verilmiş, görüşmeler tanışma süreci ve ısınma sorusuyla başlatılmış ve görüşme soruları da daha genel ve kapsayıcı yeterlik alanlarından daha hassas alanlara doğru sıralanmıştır. Katılımcılar gizlilik ve veri güvenliğinin sağlanabilmesi amacıyla görüşmelere yalnız ve rahatsız edilmeyeceklerini teyit ettikleri ortamlarda katılmıştır. Görüşmelerin başlangıcında araştırmacı protokol kapsamında kendisini tanıtmış; araştırma ve görüşmenin amacını, gizlilik, gönüllülük kapsamını ve katılımcı haklarını açıklamıştır. Katılımcılara gönüllülük esası uyarınca görüşmeden herhangi bir anda sebep belirtmeksizin ayrılacakları hatırlatılmıştır. Araştırmacı görüşmeler süresince adabı muâşeret kurallarına dikkat etmiş, katılımcıları etkin bir şekilde dinlemiş ve paylaşımlarına yönelik asgari düzeyde teşviklerde bulunmuştur.

Görüşmeler, 2025 yılının Mart ve Mayıs ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreleri sırasıyla 135, 196, 106, 148 ve 164 dakikadır. Tüm görüşmeler Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Kayıtların bilgisayar ortamında dökümleri alınmış ve veri güvenliğini temin edebilmek amacıyla kayıtlar şifreli olarak depolanmıştır. Katılımcı kimliklerinin gizliliği için katılımcılara kodlar atanmış ve ifadelerinde yer eden kimliklerini açık edebilecek kişi, yer, kurum adları gizlenmiştir. Tematik analiz görüşmelerle eş zamanlı biçimde gerçekleştirilmiş ve beşinci grupta veri doygunluğuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında incelenmek üzere katılımcıların demografik bilgileri araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu (EK-A) aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın problem ve alt problemlerine yanıt aramak amacıyla ise yine araştırmacı tarafından oluşturulmuş Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-B) aracılığıyla veriler toplanmıştır. Bu kaynaklara ek olarak sürecin yapılandırılmasına destek olması amacıyla Görüşme Protokolü (EK-C) hazırlanmış ve görüşmeler sürecinde başvuru kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcı profilinin belirlenmesi ve araştırma sürecindeki çeşitli verilere ışık tutması amacıyla oluşturulmuştur. Form kapsamında katılımcılara cinsiyetleri, mezun oldukları üniversite, meslekteki deneyim yılları, şu an çalıştıkları kademe, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları il ve ilçe, okulun resmi statüsü ve lisansüstü eğitimlerinin olup olmadığına yönelik sorular yöneltilmiştir. Formun hazırlanmasında ilgili literatür taranmış ve araştırmanın problem ve alt problemleriyle ilişkili olabilecek sorulara yer verilmiştir. Formun hazırlanma sürecinde üç farklı üniversitenin RPD programlarında öğretim üyesi olarak görev yapmakta olan en az doktora seviyesine sahip üç uzmandan görüş alınmış; alınan görüşler kapsamında forma 'en uzun süre çalışılan kademe' sorusunun eklenmesi kararlaştırılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Veri toplama sürecinin belirli bir çerçevede ilerlemesi ve araştırma amacıyla örtüşen veriler toplanabilmesi, analiz edilebilmesi ve katılımcı deneyimlerinin kapsamlı ve derin incelemelerinin yapılabilmesi amacıyla araştırma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında ilgili literatür özenle taranmış; OPD yeterliliği ve lisans programları arasında ilişkinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde etkili olabilecek dernekler, akreditasyon kurumları, yönetmelikler, lisans programı içerikleri, Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) meslek standart ve profilleri, Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) ve araştırmacının saha deneyimleri dikkate alınmıştır. Görüşme soruları görece genel sorulardan başlayıp hassas bilgi ve paylaşımların olabileceği öngörülen sorulara doğru sıralanmıştır. Hazırlanmış olan taslak görüşme formu üç farklı üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapan, okul psikolojik danışmanlığı ve eğitimi üzerine özellikle nitel çalışmaları olan en az doktora derecesine sahip psikolojik danışma ve rehberlik programı uzmanlarına iletilmiş; gelen dönütler doğrultusunda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda görüşme formunda yer eden, lisans programlarının bireyle ve grupla psikolojik danışma hizmeti sunma konusunda sunduğu yeterliğe dair soru iki ayrı soru haline getirilmiş, kariyer hizmet alanına ek olarak sosyal duygusal ve akademik hizmet alanlarına dair yeni sorular eklenmiş ve güncellenen yeni rehberlik programları öncesinde mezun olan psikolojik danışmanları kapsayıcılık amacıyla bu problem alanlarının 2020 öncesi isimlerine de parantez içinde yer verilmiştir. Yanı sıra lisans programlarının PDR hizmetlerinin planlanması, değerlendirilmesi ve bireyi tanıma tekniklerine dair ölçme ve değerlendirme yeterliği kazandırmasına yönelik yeni sorular eklenmiştir. Çeşitli sorularda tek parça halinde bulunan lisans eğitiminin güçlü ve zayıf yanlarına dair sorular da sonda sorulara dönüştürülmüştür. Dezavantajlı, risk grubu ve davranış bozukluğu olan öğrencilere sunulan hizmetlerle ilgili görüşme sorusunda mikro saldırıdan kaçınmak amacıyla soru spesifik gruplara sunulan hizmetler başlığı altında üç sonda soruya dönüştürülmüştür.

Tüm dönütlerin değerlendirilmesi ve görüşme formuna son halinin verilmesinin ardından toplamda 12 soru ve 19 sonda soru ile toplam 31 soruluk form oluşturulmuştur. Ardından formun katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ve anlam bulduğunu test etmek amacıyla araştırma örnekleminin dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan üç katılımcı ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası görüşme sorularının kapsamı dolayısıyla yoğun paylaşımlar yapılması sebebiyle grupların katılımcı sayılarının 5-6 kişi bandında olmasına karar verilmiş ve araştırma sorularının yeteri kadar veri toplayabildiğinin fark edilmesi üzerine genel değerlendirme amacıyla forma eklenen son dört soru sonda sorularıyla beraber görüşme formundan çıkarılmıştır. Formda bir değişiklik yaratmasa da gerekli görüldüğünde deneyimlerin daha net alınabilmesi için süreci, kapsamı ve deneyim ilişkisini netleştiren ek sorular sorulmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot görüşme sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formuna nihai hali verilmiştir.

Görüşme Protokolü

Veri toplama sürecinde araştırmacıya rehberlik etmek ve katılımcılara gerekli bilgilendirmeleri sağlamak amacıyla bir görüşme protokolü oluşturulmuştur. Bu protokol, gerçekleştirilen görüşmelerin yapılandırılmış bir çerçevede yürütülmesini sağlamıştır. Protokol altı ana bölümden oluşmaktadır: Açılış, ısınma, temel okul PDR hizmetleri, güncel veya belirli ihtiyaç ve durumlar, kişisel gelişim ve teşekkür. Açılış kısmında, görüşmeci kendini tanıtarak görüşmenin amacını açıklamakta, gizlilik esasları ile katılımcı haklarını aktarmaktadır. Bu bilgilendirmelerin ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmenin ilerleyen aşamasında, ele alınan konular kısaca özetlenmiş, açıkta kalan veya anlaşılamayan noktalar tekrar gündeme getirilmiştir. Ardından, katılımcılara eklemek istedikleri başka bir konu olup olmadığı sorulmuş; son olarak araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür edilerek görüşme tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Odak görüşme verilerinin analizi için bireylerin tecrübe ve kavrayışlarından çeşitli kapsamlardaki çeşitli fenomenlerin sunulması ve üretilmesine kadar farklı perspektif ve sorularla çalışabilen tematik analiz yöntemine (Braun ve Clarke, 2013) başvurulmuştur. Tematik analiz yöntemi, verileri birkaç kez okumayı ve ilk fikirleri not etmeyle karakterize 'verilerle aşına olma', verilerin ilginç özelliklerinin tüm veri seti boyunca sistematik bir şekilde kodlanması ve her kodla ilgili verilerin toplanmasını içeren 'başlangıç kodlarını oluşturma, kodları potansiyel temalar halinde harmanlayarak her potansiyel temayla ilgili tüm verileri toplamayı içeren 'temaları arama', temaların kodlanmış alıntılarla (Seviye 1) ve tüm veri seti (Seviye 2) ile ilişkili olarak çalışıp çalışmadığının kontrol edilmesi ve analizin tematik bir

haritasının oluşturulduğu 'temaları gözden geçirme', her temanın ayrıntılarını ve analizin anlattığı genel hikayeyi geliştirmek amacıyla her tema için net tanımlar ve isimlerin oluşturulduğu 'temaları tanımlama ve isimlendirme' ve canlı, ilgi çekici alıntı örneklerinin seçildiği, seçilen alıntılarının son analizinin yapıldığı, analizin arka planının araştırma sorusu ve literatürle ilişkilendirildiği ve analizin bilimsel bir raporunun üretildiği 'yazma ve raporlaştırma' aşamalarından oluşmaktadır (Braun ve Clarke, 2006).

Verilerin analizinde MAXQDA 2020 paket programından yararlanılmış olup analiz süreci odak grup görüşmelerinde alınan ses kayıtlarının özenle dinlenerek kayıpsız dökümlerinin alınmasıyla başlamıştır. Döküm işleminde her katılımcıya anonimlik sağlamak amacıyla K1'den K26'ya kadar kodlar atanmıştır. Tüm görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda toplamda 115 sayfalık ham veri elde edilmiştir. Bu veri seti, ilk etapta herhangi bir kodlama yapılmaksızın birkaç kez dikkatli bir şekilde okunmuş ve genel bir değerlendirmesi yapılmıştır. Daha sonraki aşamada, katılımcıların sıklıkla vurguladığı ve verilerde yinelenen ifadeler belirtmeye başlanmıştır. Bu okumalar, tekrar eden ifadeler tamamen tespit edilinceye dek sürdürülmüştür. Elde edilen bu ifadeler benzerliklerine göre gruplandırılarak ilk kodlar oluşturulmuştur. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, birbiriyle ilişkili ve tutarlı olan kodlar bir araya getirilerek alt temalar belirlenmiştir. Ortak bir anlam bütünlüğü taşıyan alt temalar birleştirilerek ana temalar yapılandırılmıştır. Tema ve alt temaların adlandırılmasında ilgili literatürdeki kavramsal çerçevelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak adına ulaşılan tema ve alt temalar, üniversitelerin RPD programlarında en az doktora seviyesine sahip iki öğretim üyesine sunularak görüş alınmıştır. Dönütler uyarınca analizlerde çeşitli değişikliklere gidilmiştir. Bu kapsamda bazı alt temaların birleşmesi ve bazılarının ayrılmasına karar verilmiştir. Daha okuyucu dostu bir sunum için temaların okul PDR servislerinde sunulan hizmetlere göre analiz edilmesi yerine güçlü yönler ve gelişmeye açık yönler çatısı altında sunulması ve böylelikle temaların azaltılması ve alt temaların artırılması kararı alınmıştır. Analiz süreçlerinin tamamlanmasının ardından ise elde edilen bulgular ve alan yazınla ilişkisine yönelik tartışma raporlanmıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda bazı uzmanlar, "geçerlik" ve "güvenirlik" kavramlarının yerine, sürecin doğasına daha uygun kavramlar kullanmayı tercih etmektedirler (Nowell vd., 2017). Nitel araştırmalarda geçerlik gerçek ve güvenilir bilgilere ulaşmak amacıyla gerekli önlemlerin sistemli biçimde uygulanması olarak ifade edilirken (Yıldırım ve Şimşek, 2021) Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmaların güvenilirliğini dört temel ölçüt üzerinden değerlendirmiştir: İnanırcılık, güvenilebilirlik, aktarılabirlik ve teyit edilebilirlik.

İnandırıcılık, elde edilen bulguların katılımcıların deneyimlerini yansıtmaya düzeyini ifade ederken; güvenilirlik araştırma sonuçlarının benzer sosyokültürel bağlamlarda da anlamlı olup olmayacağına odaklanmaktadır. Aktarılabilirlik, çalışmanın benzer koşullarda tekrarlanması durumunda benzer sonuçlara ulaşılabilir olma olasılığını ifade etmekte iken teyit edilebilirlik ise, elde edilen bulguların araştırmacının öznelliğinden arındırılarak doğrudan katılımcı verilerine dayandırılmasını ve araştırma sürecinin izlenebilirliğini içermektedir. Bu çalışmada doğrulanabilirliği artırmak amacıyla araştırmacı, veri analiz sürecinde kendi yargılarını askıya alarak yansız bir yaklaşım benimsemeye özen göstermiştir. Bulguların inandırıcılığı, güvenilirliği, aktarılabilirliği ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla alınan önlemler, ilgili alt başlıklarda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Araştırmanın İnanırlılığı

Nitel araştırmalarda katılımcıların deneyimlerini kapsamlı bir şekilde yorumlayabilmek, onların bakış açılarını derinlemesine kavrayabilmek ve davranışlarının karmaşıklığını ortaya koyabilmek gibi unsurlar, çalışmanın inanırılık düzeyini yükselten etmenler arasında yer almaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu araştırmada inanırılığın sağlanması amacıyla çeşitli stratejilere başvurulmuştur. Öncelikle, katılımcıların deneyimlerini doğru ve derinlemesine yansıtabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve bu form uzman görüşleri doğrultusunda yenilenerek kullanılmaya başlanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebileceği bir ortam sağlanarak, içten ve samimi yanıtlar alınmasına özen gösterilmiştir. Görüşme verileri birebir deşifre edilerek anlam kaybı yaşanmadan analiz sürecine aktarılmıştır. Kodlama ve tema oluşturma süreçlerinde tekrar eden ifadeler dikkatle belirlenmiş, böylece verilerin bütünsel bir yapıda temsili sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen temalar, nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman iki akademisyene sunularak uzman doğrulaması yapılmış ve yorumların iç tutarlılığı test edilmiştir. Katılımcı ifadelerinin doğrudan alıntılanmasıyla, okuyucunun bulgulara doğrudan ulaşması mümkün kılınmış; böylece araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık ilkesi doğrultusunda, araştırmacının sürece ilişkin öz değerlendirmesi ve paranteze alma (bracketing) yaklaşımı benimsenerek, öznenin etkisi en aza indirilmiştir. Aynı şekilde, veri analizi sürecinde sürekli karşılaştırmalı yöntem kullanılarak (Glaser ve Strauss, 1967), elde edilen anlamların doğruluğu test edilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde nitel araştırmaların ve odak grup görüşmelerinin raporlanmasına dair esaslar ve kontrol listeleri sunan APA Jars (Dergi Makalesi Raporlama Standartları) (2024) ve COREQ (Nitel Araştırma Raporlamasına İlişkin Konsolide Kriterler) (2007) standartlarına başvurulmuş ve bu standartlara uygun bir araştırma ve raporlama süreci yürütülerek araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlanmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda inanılrlığı sağlamak amacıyla çeşitli yöntemler önermektedir. Bu yöntemler arasında uzun süreli etkileşim, sürekli gözlem, çeşitlendirme, akran denetimi, olumsuz durum analizi, referans yeterliliği ve katılımcı teyidi gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu çalışmada uzun süreli etkileşim ilkesine zen gösterilmiştir. Görüşmeler her ne kadar evrimii ortamda gerçekleştirilmiş olsa da araştırmacı katılımcılarla birebir iletişim kurmuş, demografik bilgi formu sonrası iletişime geçmiş, araştırmayı detaylı bir biçimde tanıtmiş, görüşmelerin gerçekleştirileceği gün ve saate katılımcılarla beraber karar vermiştir. Aynı zamanda katılımcılara görüşmeden bir gün önce görüşme sorularını yollayarak katılımcıların araştırma sorularına aşına olmalarını ve sürece hazırlıklı olmalarını sağlamış; gizlilik ve diğer faktörlere yönelik soru ve taleplerini içtenlikle yanıtlanmıştır. Bu sayede edinilen aşınalık ile araştırmacının katılımcılarla daha içten bir etkileşim kurması sağlanmış, böylelikle araştırmadan elde edilen veriler daha zengin ve kapsamlı bir seviyeye ulaşmıştır.

Araştırmacı aynı zamanda görüşmelerde önemli gördüğü ve tekrarlayan unsurları hem görüşme esnasında hem de görüşme sonrasında not etmiş ve önemli ayrıntıları ve kalıpları yakalamaya çalışmıştır. Bu doğrultuda görüşmelerde özetleme ve bağdaştırma gibi psikolojik danışma becerilerine başvurmuştur. Bu durum araştırma inanılrlığının sürekli gözlem ilkesine uygun bir örnektir.

Araştırma kapsamında olumsuz durum analizinden de sıklıkla faydalanılmıştır. Lisans programlarının okulda PDR hizmetleri sunmada sağladığı yeterliliğin incelendiği bu çalışmada bazı hizmetlerde yeterlilik çok yüksek düzeyde bildirilse de çeşitli katılımcılar belli başlıklarda yoğun frekansın aksi yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda araştırmacı genelleme yoluna gitmeden genel gidişata uymayan verilerin kaybolmasına müsaade etmemiş, bir tema belirgin şekilde lisans programına dair güçlü bulunan yönlerde kendisini gösterse de aksi görüşler de lisans programlarına dair gelişime açık yönler temasında temsil edilerek n yargı ve genellemelerden kaçınılmış; daha geçerli ve derin bulgular sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı verilerin transkript ve döküm sürecinin tamamlanmasının ardından ise elde ettiği verileri ve yorumları katılımcılarla paylaşmış ve onların görüşlerini almıştır. Böylece, katılımcıların ifadelerinin doğru yorumlandığı ve anlatıldığı teyit edilmiştir.

Uzman incelemesi ise araştırma kapsamında başvurulan bir diğer önemli inanılrlık artırma önemli yaklaşımlardan birisidir (Creswell, 2003). Çalışmada veri toplama araçlarının oluşturulmasından analiz sürecine kadar birçok aşamada uzman desteği alınmış, ayrıca araştırmanın her aşamasında akademik danışman katkısı alınmış, özellikle veri analizinde danışman ve araştırmacı tarafından bağımsız ve eş zamanlı analizler gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen bulgular karşılaştırılarak ortak noktalar belirlenmiş, tema isimleri ise literatürde kabul gören kavramlarla uyumlu olacak şekilde seçilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sürecinin belirli bir sistematik içinde ve tutarlı bir şekilde yürütülmesiyle ilişkilendirilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu kavram, araştırmanın farklı zamanlarda benzer koşullar altında tekrarlandığında benzer sonuçlara ulaşma olasılığını ifade etmektedir. Shenton (2004) güvenilir bir nitel çalışmanın yalnızca elde edilen verilerin doğruluğuna değil; aynı zamanda verilerin nasıl toplandığına, analiz edildiğine ve yorumlandığına dair sürecin şeffaf biçimde sunulmasına dayandırmaktadır. Ayrıca araştırmacının sürece yönelik metodolojik yaklaşımını açıkça ortaya koyması ve gerektiğinde dış uzmanlar tarafından denetlenmeye imkân sağlaması, güvenilirlik düzeyini artıran önemli uygulamalar arasında görülmektedir (Creswell, 2013). Tüm bu uygulamalar, araştırmanın bilimsel geçerliliğini pekiştirmek ve elde edilen bulgulara olan güveni artırmak içindir.

Bu çalışmada güvenilirliği artırmak için veri toplama ve analiz süreçleri detaylı ve şeffaf biçimde yürütülmüştür. Yöntemsel çerçeve açıkça ifade edilmiş, görüşme verileri farklı zamanlarda sıklıkla okunarak kapsamlı bir şekilde incelenmiş ve üzerinde derinlemesine düşünülmüştür. Araştırmacı hem görüşmeler sırasında hem de verilerin yorumlanması aşamasında kendi etkisini fark ederek önyargılardan kaçınmaya özen göstermiştir. Görüşme kayıtları ve dökümler dijital ortamda güvenli bir şekilde saklanmıştır. Araştırma bulgularında katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Ayrıca, veri analizinde deneyimli nitel araştırmacı uzmanlardan görüş alınarak analizlerin sağlamlığı ve geçerliliği desteklenmiştir.

Araştırmanın Aktarılabirliği

Aktarılabirlik, nitel araştırmalarda elde edilen bulguların farklı örneklem veya bağlamlarda ne ölçüde geçerli olabileceğini sorgulayan bir kavramdır. Bu bağlamda, araştırmada kullanılan örneklemin özelliklerinin ve seçilme sürecinin yeterince ayrıntılı biçimde açıklanması, başka araştırmalarla karşılaştırma yapılabilmesini sağlamaktadır (Karataş, 2017). Braun ve Clarke (2013) da aktarılabirliği, ulaşılan sonuçların farklı kişi veya gruplara uygulanabilirliğini değerlendirme biçimi olarak tanımlar. Bu çalışmada, örneklem grubu araştırmanın amaçlarına uygun olarak yapılandırılmış ve ilgili bölümde ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bulgular ise raporlamada doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenerek aktarılabirlik güçlendirilmiştir.

Araştırmanın Teyit Edilebilirliği

Nitel araştırmalarda teyit edilebilirlik, araştırma bulgularının araştırmacının öznelliğinden arındırılarak verilerle temellendirilmesini ifade eden bir kavramdır (Lincoln & Guba, 1985). Bu doğrultuda, araştırmacının sürece dair kararlarını, gözlemlerini ve içsel farkındalıklarını kayıt altına aldığı araştırmacı günlüğü, teyit edilebilirliği destekleyen temel araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırma boyunca tutulan bu günlük hem araştırmacının önyargılarının farkına varmasına hem de analiz sürecinin şeffaf biçimde izlenebilir hale gelmesine katkı sunmaktadır. Bu uygulama, dış denetim süreci için önemli bir zemin oluşturarak araştırmanın nesnellliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Ortlipp, 2008).

Araştırmacı da görüşme sorularından tartışma yazımına kadar araştırmacı günlüğü tutmuştur. Bu sayede araştırmacı nitel bir araştırma yapma kararı vermesinden itibaren tüm süreçlerdeki duygu, düşünce, davranış ve motivasyonlarını, planlama ve müdahale biçimlerini tüm etkenleriyle kaydetmiştir. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesi, görüşme yönteminin seçilmesi, görüşme süreçleri ve alınan notlar, kodlamada temel alınan perspektif ve neyin kodlamaya değer bulunduğu, tema belirleme anlayışı ve tartışma tarzı gibi birçok süreç günlüklerde yer etmektedir. Katılımcının çalışmanın başından sonuna kadar takındığı tavır ve bilimsel anlayışın yer ettiği günlükler; sürecin baştan sona nasıl işlediğine dair net bir harita sunmaktadır.

Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Günümüzde araştırma süreçlerinde yaygın şekilde benimsenen ve araştırma süreçlerine de entegre edilen temel etik prensipler arasında; katılımcıların onamının alınması, gizliliğinin korunması, verilerin özel hayata saygı çerçevesinde muhafaza edilmesi, zarar vermeme ilkesi, yanıltmama ve aldatmama sorumluluğu ile elde edilen verilerin doğruluğuna bağlı kalma yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan ilk etik müdahale araştırma etik kurulu izni almak olmuştur. Bir diğer müdahale ise katılımcıların araştırmanın amacı, uygulama koşulları, gönüllülük ve gizlilik taahhütleri; hangi bilgilerinin hangi koşullar altında kullanılacağı, verilerin nasıl saklanacağı gibi bilgi ve süreçlerin yer ettiği katılımcı bilgilendirilmiş onam ve gönüllü katılım formunun oluşturulmasıdır. Döküm, analiz ve raporlama süreçlerinde bir diğer etik hassasiyet ise katılımcıların kimliklerini belli edecek her türlü isim, yer, şehir gibi tanımlayıcı ifadelerden arınık şekilde araştırmaya dahil edilmesi, ilgili bilgilerin gizlenmesi ve araştırmada katılımcı kodlarıyla ifade edilmiş olmalarıdır. Bir diğer mesele ise Stake'in (2010) nitel araştırmanın hem katılımcı hem de araştırmacı perspektiflerinden etkilendiğine yönelik ifadesi ışığında katılımcının araştırma süresince kendi saha deneyimlerini, düşüncelerini, dünya görüşünü, araştırmaya bakışını

ve araştırmadan beklentilerini askıya alması olmuştur. Aynı zamanda veriler dijital ortamda şifreli olarak depolanmıştır. Araştırma sũresince olumsuz durum analizi gibi gũvenirlik yũntemleriyle de verilerin yanlı olarak yorumlanması ya da bilinçli ya da bilinçdışı sũreçlerle atanan ȃneminin var olan değerinden ayrıştırılmamasına da gayret edilmiştir. Yine sũreç boyunca akademik danışman ile sũrekli temas halinde kalınmış, pilot gȃrũřmeden itibaren beliren temalar ve dũřũnceler sıklıkla karşılıklı olarak tartışılmış ve kȃr noktalar ve yanlış yorumlamaların ȃnũne geçilmeye çalışılmış; daha disipline ve eleştirel bir bakışla analiz ve bulguların daha sağlam temellere dayanması için çabalanmıştır.

Her ne kadar hem pilot gȃrũřmede hem de ilerleyen gȃrũřmelerde bȃyle bir ihtiyaç belirmese de araştırmacı katılımcıların deneyim farklarından oluşabilecek kaygılar ve buna bağlı paylaşım yoğunluğundaki farklılık ihtimaline karşın gȃrũřme becerileri konusunda kendisini de tazeleme yoluna gitmiştir. Nitekim mesleki yetkinlik aynı zamanda etik sorumluluktur.

Araştırmacının Rolũ

Nitel araştırmalarda araştırmacının rolũ, saha çalışmasına doğrudan katılarak bireyler ve topluluklarla yũz yũze etkileşimde bulunmak ve yaşananları bizzat deneyimlemek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmacının da sũrecin bir parçası olarak sũreci etkileyebileceği ve sũreten etkilenebileceği dũřũnũlebilir. Kişinin ȃnyargılarını incelememesi, araştırmacının verileri analiz ederken katılımcıların seslerinde neyi duyup duymadığını bilinçsizce etkileyebileceği belirtilmekte ve kişinin ȃnyargılarını paranteze almasıyla katılımcıların yanıtlarındaki nũansları ve incelikleri duyulabilir hale getirirken, araştırmacıyı yanıtları ȃnceden belirlenmiş yuvalara kategorize etme veya katılımcının yaşadığı deneyimi araştırmacının kendi kişisel deneyimi aracılığıyla filtrelemenin potansiyel tuzağından koruyabileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada veri toplama aşamasında araştırmacının hislerini ve dũřũncelerini belirten gȃzlemsel yorum notları ve teorik notlar yazarak parantezleme sũrecine girmesi ȃnerilmektedir (Tufford ve Newman, 2012).

Araştırmacının kendisi de altı yıl OPD olarak gȃrev yapmış ve gerek lisans programları gerek sistemik sorunlar gerekse araştırmaya dair bulgu beklentilerinin verileri biçimleme, susturma ya da abartma riskiyle karşı karşıya kalmıştır. Bu bağlamda parantezleme sũrelerine ayrı bir ȃzen gȃsterilmiřtir. Araştırmacı; araştırmacının araştırmayı ȃstlenme nedenleri, cinsiyet, cinsel yȃnelim, ırk/etnik kȃken, sosyoekonomik statũ ile ilgili varsayımlar, araştırmacının araştırmanın gũ hiyerarşisindeki yeri, araştırmacının kişisel değer sistemi (Hanson, 1994), araştırma katılımcılarıyla olası rol

çatışmaları, ön kabullere işaret edebilecek suçlama veya ilgisizlik (Paterson ve Groening, 1996) gibi tutum ve duyguları not ettiği refleksif günlüklere başvurmuştur.

Aynı zamanda araştırmacı, araştırma süreci boyunca ilgili kuramsal çerçeve ve araştırmalara dair hakimiyetini artırarak yanlı ve eksik yorumlamalar yapmaktan kaçınmıştır. Görüşmeler boyunca da samimi, içten ve profesyonel bir tutumdan taviz vermemeye gayret etmiştir. Sözel ifadelerin yanı sıra jest ve mimikler gibi ifadeleri de not etmiş ve tüm verileri eşit önemde değerlendirmeye çalışmıştır. Yine parantezleme çatısı altında sıklıkla akademik danışman ve diğer uzmanlarla iletişim halinde kalmış, yanlı ve eksik olabilecek yorumlardan kaçınmaya gayret etmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden tematik analiz yöntemine göre ulaşılmış temalar, alt temalar ve katılımcı alıntılarına yer verilmiştir. İçerik analizi çalışmalarında toplam 608 kod elde edilmiş ve bu kodlar doğrultusunda 5 tema ve 35 alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan tema ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Tematik Analiz Sonucu Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Lisans Programına Dair Güçlü Yönler	Sosyal Duygusal Rehberlik
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı
	Bireyle Psikolojik Danışma
	Grupla Psikolojik Danışma
	Süpervizyon
	Planlama, Ölçme ve Değerlendirme
	Kültüre Duyarlılık
	Paydaşlarla İş Birliği
	Etik Süreç ve İkilemler
	Öz Bakım
Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler	Yol Haritası ve Esneklik
	Temel Beceri Setleri ve Terapötik Koşullar
	Akademik Rehberlik
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı
	Grupla Psikolojik Danışma
	Planlama Hizmetleri
	Kültüre Duyarlılık
	Paydaşlarla İş Birliği
	Etik Süreç ve İkilemler
	Öz Bakım
Sistemik Eksiklikler	Spesifik Gruplara Hizmetler
	Krizler ve Yasal Bildirimler
Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik	Okul Ekosistemine Hazırlık
	Çeşitli Sevk ve Süreçlere Dair Bilgi
	Lisans Programları
	MEB ve Diğer Kurumlar
	Konsültasyon
Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik	Mesleki Deneyim
	Kişisel Gelişim
	Okullarda PDR Uygulamaları
	Hizmet İçi Eğitimler

Bireysel Faktörler	Mesleğin Anlamı ve İçsel Roller Somutluk ve Hesap Verebilirlik Meslek Seçim Süreçleri Kişisel Beceriler
Toplam; Tema: 5	Alt tema: 35

Araştırmanın Bulguları

Verilerin analizlerinin sonucunda; lisans programlarına dair güçlü yönler, lisans programlarına dair gelişime açık yönler, sistemik eksiklikler, bireysel faktörler ve lisans sonrası yetkinlik vurgusu temaları olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen temalara, alt temalara, temaları oluşturan katılımcı ifadelerine ve araştırmacının yorumlarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir. Bulguların sunumu temalar ve alt temalar çerçevesinde kurgulanmıştır. Takip kolaylığı için alt temalar her temanın altında tablo halinde verilmiştir.

Lisans Programına Dair Güçlü Yönler Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan OPD'lerin okullarda sundukları hizmetler ve yürüttükleri süreçlerde lisans programlarının; sosyal duygusal rehberlik, kariyer psikolojik danışmanlığı, bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, süpervizyon, planlama, ölçme ve değerlendirme, kültüre duyarlılık, paydaşlarla iş birliği, etik süreç ve ikilemler, öz bakım, yol haritası ve esneklik ile temel beceri setleri ve terapötik koşullar noktalarında OPD'lere çeşitli oranlarda yetkinlik sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin ifasına dair lisans programlarınca sağlanan bu yeterlilikler aracılığıyla oluşan alt temalar, aşağıda Tablo 3 aracılığıyla sunulmaktadır:

Tablo 3

Lisans Programına Dair Güçlü Yönler Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Lisans Programına Dair Güçlü Yönler	Sosyal Duygusal Rehberlik
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı
	Bireyle Psikolojik Danışma
	Grupla Psikolojik Danışma
	Süpervizyon
	Planlama, Ölçme ve Değerlendirme
	Kültüre Duyarlılık
	Paydaşlarla İş Birliği
	Etik Süreç ve İkilemler
	Öz Bakım

Sosyal Duygusal Rehberlik Alt Temasına İlişkin Bulgular. Sosyal duygusal alan alt temasında katılımcılar, problem alanlarına göre rehberlik hizmetleri arasında lisans eğitimlerinden en çok bu alanda fayda gördüklerini, hizmetlerinde temel oluşturduklarını ve genel rehberlik hizmet sunumunda öncelik olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Aşağıda katılımcıların bu alt temaya ilişkin görüşleri yer etmektedir:

“Lisans eğitiminde aldığımız eğitimin kendi adıma bana çok güzel bir temel oluşturduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Üç alanda da tabii en başında sosyal duygusal gelişimde daha yetkin hissediyordum. Hala öyle hissediyorum. Çünkü lisans eğitimi alırken işte bir ilk görüşmemizi yaptığımızda bir patoloji durumu var mı diye önce bir teyitleriz. İşte sonra gelişim dönemine bakarız ve psikolojik genel sağlık durumunu aslında gelişim dönemi üzerinden değerlendiririz. Sonra konuya geldik aslında.” (K7)

“Kişisel sosyal alanlarda işte duygusal alanlarda verilen eğitimin hani ben hepsini kullanıyorum ve yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K14)

“Çocukların temel problemlerine baktığında sosyal, duygusal anlamda bir problem yaşıyorlar ve ben bu problemi çözmediğim takdirde kariyer ve akademik problemlerine odaklanamıyorum ve o sosyal duygusal anlamda yaşadıkları problemi çözebilecek bir yeterliliğe de sahip olduğumu düşünmüyorum. İlk olarak sosyal duygusal anlamda bir yeterlilik ardından kariyer ve akademik anlamda yeterli olmamız gerektiğini düşünüyorum. Yani önceliğimiz sosyal duygusal anlamda olmalı ki o konuda da yeterli değiliz bence lisans programlarına bakıldığında.” (K20)

“İlkokulda çalıştığım için daha çok kişisel sosyal alanda çocuklara destek olmaya çalışıyorum. Uzun süredir de ilkokulda çalıştığım için açıkçası böyle mesleki işte anlamda ya da böyle diğer alanlarda çok bir katkı olmuyor bence onlara. Çünkü daha çok bu alanda ihtiyaç oluyor. (K22)

Katılımcıların ifadelerine göre, lisans programında sunulan sosyal-duygusal alanla ilgili içeriklerin bazı psikolojik danışmanlar tarafından uygulama pratiğinde işlevsel bulunduğu ve bu alan için güçlü bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Bazı katılımcılar, lisans eğitiminde edindikleri gelişimsel bakış açısının ilk görüşmelerden itibaren danışma süreçlerine yön verdiğini ve bu bilgileri aktif biçimde kullandıklarını belirtmiştir. Özellikle

kişisel-sosyal alanla ilgili verilen eğitimlerin sahada sık karşılaşılan öğrenci problemlerine müdahalede etkili olduğu ve bu bilgilerin günlük uygulamalarda sıkça kullanıldığı ifade edilmiştir. İlkokul düzeyinde çalışan bazı katılımcılar ise sosyal-duygusal destek gereksiniminin bu düzeyde daha ön planda olduğunu, bu nedenle bu alandaki öğrenmelerin sahada daha belirleyici hale geldiğini vurgulamıştır.

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt temada katılımcıların kariyer psikolojik danışmanlığı alanına ait teknik yeterlikleri, uygulama dersleri aracılığıyla kazanımları ve derslerinin yeterliliğine ilişkin görüş ve deneyimleri yer bulmaktadır.

“8 oturumluk kariyer psikolojik danışması gibi uygulamalı derslerimiz vardı. Özellikle ben o dersin bana çok şeyler kattığını düşünüyorum.” (K17)

“Kariyer gelişim alanında çok yoğun kariyer gelişim kuramlarını uygulama, pilot uygulamalarını yaptığımızı sonrasında okullara gidip öğrendiğimiz işte test uygulamaları olsun danışma uygulamaları, kariyer danışma uygulamalarında takip ettiğimiz öğrenciler olduğunu çok hatırlıyorum.” (K24)

Katılımcı ifadelerine göre kariyer alanındaki çalışma ve yetkinliği etkileyen en önemli değişkenlerden biri uygulamalı eğitim olarak görünmektedir. Katılımcılar kariyer alanındaki yetkinliklerini lisans dönemindeki uygulama dersleri ve okul uygulamalarında aldıkları verime bağlamaktadır.

Bireyle Psikolojik Danışma Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bireyle psikolojik danışma alt temasında neredeyse tüm katılımcıların lisans eğitimlerinin bireyle psikolojik danışma yapmaya yönelik sunduğu yetkinlikten memnuniyetlerine ilişkin ifadeleri yer almaktadır. Bu alt temaya ait katılımcı ifadelerinden örnekler aşağıda yer etmektedir:

“Birden fazla teknik yöntem denediğimiz için lisansta işte boş sandalye olsun, değişik uygulamalar, BDT gibi. Kendimin de hangi ekole daha yatkın olduğumu, hangisinden daha çok uygularken zevk aldığımı keşfetme olanağı bulmuş oldum.” (K2)

“Temel olarak işte yansıtımlar olsun, koşulsuz kabul vesaire o danışma ortamının nasıl olacağı filan onlarla alakalı gayet iyi düzeyde bir eğitim aldığını düşünüyorum.” (K11)

“Lisansta gerçekten bireyle psikolojik danışma konusunda yeterli donanıma sahip olduğumuzu düşünüyorum. Gerçekten rehberlik kısmı da işte bireysel işte psikolojik danışma kısmını da hakkını vererek yaptık, lisansta zorlamalarının faydasını

gördüm. Görüşme yaptığımda da gerçekten karşı tarafa bir faydam dokunduğunu hissediyorum. (K22)

“Birebir psikolojik danışmada lisans eğitimi bence gayet yeterliydi. Temel düzeye teorik, kuramsal aldığımız bilgiler hem de dördüncü sınıfa geldiğimizde danışan olarak gerçek bir danışanla ilerlemiştik. Tabii orada süpervizörümüzün kullandığı ekol de etkiliydi. Rogers insancıl bir bireysel odaklı terapi üzerinden ilerlemiştik. Bence lisans eğitimi yeterli olduğunu düşünüyorum ve uygulamada da onu hissettiğim noktaları oldu. Çünkü oradaki birçok teknik de danışanlarda kullanılabilirdi. (K5)

Bireyle danışma becerileri kapsamındaki bulgular, katılımcılarının lisans eğitimleri aracılığıyla temel beceri setlerini edindikleri, yeterli donanıma sahip oldukları, teknik uygulamalar yaptıkları ve bir ekole dair yatkınlıklarını test ettiklerine dair ifadelerle ev sahipliği yapmaktadır. Bu kapsamda katılımcılar lisans eğitimlerindeki değişken teknik, uygulama ve ekollerin sahada uygulama ve psikolojik danışma yaklaşımlarına yansıdığını ve danışanlarına faydalı olduklarını hissettiklerini belirtmişlerdir. Lisans eğitiminin bireyle psikolojik danışma boyutunun birçok yönüyle sahada yetkinlik sağlamış olduğu söylenebilir.

Grupla Psikolojik Danışma Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu kapsamda katılımcılar grupla psikolojik danışmaya dair yetkinlik algıları ve hizmet sunumuna yönelik yaklaşımlarından söz etmişlerdir. Grupla psikolojik danışma çatısında katılımcı görüşleri genelde yetersizlik vurgusunda olsa da bu alt temada kendisini grupla psikolojik danışma kapsamında lisans programları etkisiyle yeterli gören katılımcıların ifadeleri yer etmektedir:

“Lisansta grupla danışmayı deneyimlemiş olmayı çok büyük bir avantaj olarak görüyorum. Çünkü orada hissettiğim şeylerde, kendimi açmada zaman zaman zorlandığım alanlar olmuştu. Bu anlamda çocuklara yaklaşırken bana faydası oldu. (K9)

“Grupla psikolojik danışmada da uygulama yapmıştık. Bunu bir güçlü taraf olarak değerlendirebilirim.” (K11)

Grupla psikolojik danışma yetkinliğinin katılımcıların lisans eğitimlerindeki uygulama ve grupla danışma derslerinden direkt olarak etkilendiği söylenebilir. Lisans sürecinde grupla psikolojik danışma uygulamaları yapmış olan katılımcılar bu konuda kendilerini daha özgüvenli ve yetkin hissetmekte, uygulamalar esnasında karşılaştıkları zorluklar üzerinde çalışmanın sahada faydasını gördüklerini vurgulamaktadırlar.

Süpervizyon Alt Temasına İlişkin Bulgular. Katılımcılar psikolojik danışma yeterliliklerini ve bu yeterlilikleri kazanma şekillerini açıklarken sıklıkla süpervizyon alma

deneyimlerinin etkisinden söz etmişlerdir. Aşağıda bu alt temaya dair örnek katılımcı ifadeleri bulunmaktadır:

“Gerçekten önemseyen, bu işlerle uğraşan hocalarımızın birinden süpervizyon aldıysak; oradan almış olduğumuz deneyim o süreçte görüşmelerin yapılması, transkript yazımı, birlikte bu görüşmeleri dinlenip sonrasında durdurup ‘Burada doğru tepki ne olabilirdi? Ne söylenmesi gerekirdi?’ gibisinden tek tek analiz ederek ilerlediğimizde, iyi bir noktada mezun olduğumuzda diyoruz ki yani bu danışma sürecini yapabiliriz.” (K25)

“Ben 5 danışanla başlamıştım ve bir anda bir sürü farklı kişiyi tanıdım. Totalde ben yine 3 danışanla sonlandırdım ama hepsinde de farklı konular, birinde gecikmiş yas çalıştım. Birinde sadece kendini ifade, kendini açma çalıştım. Birinde sadece belli bir süreci açmış ve desteklemiş oldum. Evet, temel becerileri kesinlikle kazandırıyor. Yansıtmadır, terapötik beceriler vesaire temel bir beceri kazanıyorsun. (K6)

“Yeterli olduğunu düşünüyorum bir okul sistemi için. Dördüncü sınıfta sınıf arkadaşlarımızla yaptığımız bir deneme ve gerçek danışanlarımız vardı. 2 uygulama yaptık. İlk bir pilot uygulamamız vardı. Bireysel psikolojik danışma olarak işte bir danışan, bir danışman, bir gözlemci şeklinde üçlü videolar çektik biz. Çünkü onun acemiliğini atmamızı istemişti hocamız ama yine gerçekçiydi. Yani danışanımız gerçekten açılmıştı yine. Bir öğrenciyle danışma, görüşme yapmak için okul ortamı için yeterli bir bilgim olduğunu düşünüyorum. (K7)

“6-7 kişilik bir grupta hocamız ilk önce deşifrelerimizi alırdı, kendisi okurdu. Kendisi üzerinden verdiğimiz tepkiyi danışma ilke teknikleri kapsamında hangisine giriyorsa ona göre yazmamızı isterdi. Ondan sonra o da kalemle işaretliyor. Biz tekrar onları alıp okuyoruz. Sonra onu işte derste 15-20 dakikasını izleyerek tabii hep birlikte değerlendiriyorduk. Bunun çok katkısı oldu hani mesela benim oturumda fark edilen bir şeyi ben fark etmemiştim. Ama benim arkadaşım fark etmiş, hocam fark etmiş. Eleştirmek diye düşünmüyorum. Bence hep süpervizyon olmalı. Yani o çok iyi bir şey, iyi hissettiriyor. (K18)

Katılımcılar psikolojik danışma becerilerinin ediniminde zorlayıcı ve kapsamlı süpervizyon süreçlerinden ve çeşitli vakalar aracılığıyla karşılaştıkları deneyimlerinden söz etmiştir. Sistemik bir bireysel psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamındaki süpervizyon süreçlerinden bahseden katılımcılar bu noktadaki eğitim yaşantılarından oldukça keyifle söz etmişlerdir. Alt tema çatısı altında psikolojik danışma becerilerinin kazanımında süpervizyon alma ve vaka uygulamaları başlıklarını önemli ve sürekli bir ihtiyaç olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda gerçekleştirilen psikolojik danışma

uygulamalarının süpervizyon altında gerçekleşmesinin psikolojik danışmanlık becerilerinin ediniminde kilit bir role sahip olduğu söylenebilir.

Planlama, Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcıların planlama, ölçme ve değerlendirme becerileri ile bu kapsamda başvurdukları paydaş dâhiliyeti ve bireyi tanıma test ve envanterlerindeki yetkinliklerine dair ifadeleri yer etmektedir. Örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Lisans eğitimim bana bu anlamda çok şey kattığını düşünüyorum. Çünkü uygulamaya geçtiğimde hep bir değerlendirme yapacağımı, yaptığım çalışmanın sonucunu takip edeceğimi, izleyeceğimi düşünerek planlamalarımı yapmaya çalıştım. (K24)

“Öğretim görevlimiz bize değerlendirme sorularının içeriğinden nasıl olması gerektiğinden falan bahsetmişti. Spesifik olarak davranışlarda nasıl değişiklik olduğunda nasıl sorular sormalıyız şeklinde. Onu şu anda mesela öğrencilerimle görüşmeler sonrasında değerlendirme yapmak adına sorular sorduğumda daha fazla etkisini görüyorum lisans eğitimimin.” (K12)

“Çocuklar bana geldiğinde nasıl ilerleyeceğim? Problem ne? Hangi ölçme aracını kullanacağım? Nasıl bir yaklaşım gerekir? Sorun neyden kaynaklanıyor? Tabi ki etiketleme yapmıyordum. Kesin bir kanıya varmıyordum ama en azından hangi alanda nasıl ilerleyeceğim konusunda bir pencere zihnimde açılabilirdi. Yani bu konuda lisans eğitiminin katkısı çok.” (K6)

“Birçok test dışı teknikler öğrendik. İşte sınıf içinde sosyometri uygulaması yaparak uygulamalı öğrendik. İşte Kimdir Bu? Kime Göre Ben Neyim?” (K2)

“Özellikle son 2 sene bize özel olarak hafta sonları WSC-R'a kadar testleri, süreçleri bize de öğretmişti. Bunlar benim mesela çok işime yaradı, hala da yarıyor. Ben özellikle akademik olarak, şu an bulunduğum okul kademesinden dolayı, çalışıyorum. Ve işte burada dikkat testi olsun başarısızlığı ölçmek olsun işte aile ile ilgili tutumlar olsun uyguladığım birçok testi aslında üniversitede hocamın verdiği eğitimler sayesinde uyguluyorum. Yani işte kaygı düzeyleri olsun. Bunları ölçerek en azından ona göre grupla danışmalar falan yapıyoruz. (K14)

Katılımcıların planlama, ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair ifadeleri incelendiğinde özellikle ölçme ve değerlendirme kısımlarında lisans programlarından fayda sağladıkları görülmektedir. Katılımcılar eğitimleri süresince edindikleri yetkinliklerin sahaya aktarılacağına bilinciyle uygulamalar yaptıklarından, değişiklikleri izleme ve değerlendirme becerilerinden, duruma göre test ve envanter seçebildiklerinden söz etmişlerdir. Bu

kapsamda katılımcılar lisans programlarını mesleki yetkinliklerinde önemli bir noktada konumlandırmaktadırlar.

Kültüre Duyarlılık Alt Temasına İlişkin Bulgular. Kültüre duyarlılık alt teması kapsamında katılımcılar, aldıkları çeşitli derslerin kültüre duyarlı hizmet sunumuna katkılarından ve kültürel uyarılama becerilerinden söz etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda paylaşılmıştır:

“Çok Kültürlü Psikolojik Danışma vardı. Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma dersi başlığıydı. Biz her hafta farklı azınlıktan gelen birini o sınıfta misafir edip onun deneyimlerini dinliyorduk. İşte LGBT birey, Kürt birey, Suriyeli birey, ateist biri işte farklı diğer mezheplerden insanlar gibi ve bana çok faydası oldu. Duyarlılığımın ve bilincimin farkındalığının artması anlamında.” (K2)

“Çok kültürlü PDR dersi vardı ve bu derslerden sonra oturup konuştuğumuzda bu dersin bize katkısını sınıftaki birçok arkadaşım ve ben etkili bulduk. Üniversiteye gelmeden önce çok kapalıyım. Şu an görüşüm çok değişti. Kendimi bu konuda geliştirmeye çalışacağım. Bundan sonra buna dikkat edeceğim diyen arkadaşlarım da olmuştu.” (K17)

“Türk hümanistleri diye bir ders seçmeli ders biz almıştık. 5 tane hümanisti vardı. Mesela onları işledikten sonra da o da kendini yetiştirdikçe biz de aslında kültürleri anlama işte nasıl kültürlere karşı ne kadar esnek olabileceğimizi, hocanın üzerinden bir köprü vasıtasıyla bence birçok şeyi fark ettik. (K18)

“Etik dersini yoğun olarak kültürü duyarlı danışma uygulamalarıyla kültüre duyarlılık, dezavantajlı gruplar, farklı kültürel gruplarla ilgili çalışma üzerine yürüttük ve faydasını okulda gördüm.” (K24)

“Bu noktada aldığımız bilgilerin teori anlamında ben yeterli olduğunu düşünüyorum. Bireysel farklılıklara saygının psikolojik danışma sürecinin en önemli faktörlerinden biri olduğunu düşünüyorum. Ben odamda herhangi bir gruba ait bir fikri, bir ideolojiye ait bir şey barındırmıyorum, bu odaya giren herkese eşit davrandığımı hissettirebilecek şekilde davranmaya çalışıyorum. Benim okulda çalıştığım öğrencilerin yaklaşık üçte biri yabancı uyruklu öğrenciler. Ben her senenin başında öğrencilere bireysel farklılıklara saygı noktasında etnik köken yani işte direkt temel konu bireysel farklılıklara saygı noktasında ciddi çalışmalar yapıyorum... Arap kökenli, Kürt kökenli öğrencilerim var. Onlardan birer kelime bir selam vermenin mesela merhaba, onların dilinde ne olduğunu öğrenerek öğrenci yanıma geldiğinde en azından bir bağ kurmak açısından, onlara da saygı gösterdiğimi, onların diline

kökenine geldikleri yerlere saygı gösterdiğimi, herkese eşit yaklaştığımı hissettirmek adına bunlara dikkat ediyorum. (K15)

Katılımcı görüşleri ışığında son yıllarda YÖK tarafından yenilenen RPD lisans programlarına da eklenen kültüre duyarlı psikolojik danışma temelli dersleri alan katılımcıların yanı sıra çok kültürlülüğe dayalı hem etik hem de kişisel farkındalık süreçlerine katkı sağlayan dersler gibi farklı dersler alan katılımcıların da kültüre duyarlı çalışma konusunda yetkinliklerinin arttığı, bireysel farklılıklara saygı gibi terapötik koşul ve becerilerin de kültüre duyarlı saha çalışmasında katkılarının olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerinden ve kültüre duyarlı beceri ve uygulamaların yetkinlik kaynaklarındaki çeşitlilikten hareketle kültüre duyarlı yetkinliğin gelişmesinde standart bir anlayışın olmadığı, bu becerinin farklı dersler ya da inisiyatiflerle kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Paydaşlarla İş Birliği Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcıların okul içi ve dışı ilgililerle kurdukları iletişim ve iş birliği süreçlerinde lisans programları doğrultusunda olumlu yetkinlik düzeylerine dair ifadelerine yer verilmiştir:

“Lisans programımın İnsan ilişkileri olsun, insanlarla konuşma olsun, onları da olayın içine dahil etme, rehberlik servisinin maksimum düzeyde faydalı olması için neler yapabilecekleri konusunda bilgilendirme konusunda, müşavirlik konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K11)

“Aile çalışmaları konusunda lisansın çok faydası olduğunu düşünüyorum. Bizim orada aile danışmanlığı dersi alma fırsatımız dolmuştu. Hani onların da etkisi oldu.” (K9)

“Bireyin birçok sistemden etkilendiğini aslında temel olarak bize öğrettiler. Bu yüzden ben de öğrenciyi bir problemi varsa aslında tek başına o problemin olmadığını, arka zeminde arka planda onu etkileyen çok şeyin olduğunu gayet iyi biliyorum. Bu bağlamda ben veli görüşmesine de gerektiğinde diğer kurum kuruluşlarla görüşmeyi de çok önem veriyorum.” (K26)

“Özellikle okuldaki öğretmenlerimizle müşavirlik yapabilmemizde, RAM’la olsun bir doktorla mesela bir öğrencim için doktorla telefonla görüşme yapmıştım. Yani bu konuda dediğim gibi temel olarak nerelere başvuracağımı zaten öğretildi. Ve bu konuda dediğim gibi iletişim becerilerimiz yeterli oluyor.” (K20)

Bu alt tema kapsamında OPD’lerin çeşitli paydaşlarla iş birliğinde lisans programları kaynaklı olumlu yeterlik algılarına dair ifadeler yer etmiştir. Katılımcılar paydaşlarla iletişim kurma, bilgi verme ve müşavirlik etme gibi hizmetlerde kendilerini programları kaynaklı yetkin hissetmekte ve paydaşlarla iş birliği ihtiyacının kökenleri ve başvuru kaynaklarına

yönelik bilgi düzeylerinin yeterliliğinden söz etmektedirler. Bu konudaki yetkinlik kaynağı olarak da psikolojik danışmanlık eğitimlerinin temel beceri setlerinden birisi olan iletişim becerileri (K20), aile danışmanlığı dersi (K9) ve ekolojik kuram bilgisi (K26) vurgusunun yer ettiği dersler ve etkisi, katılımcılar tarafından paydaş iş birliği yetkinliğinin temel yapıtaşları olarak ifade edilmiştir. Kültüre duyarlı beceri ve yetkinliklerin kazanımında olduğu gibi, paydaş iş birliği beceri ve yetkinliklerinin de dezorganize bir eğitim ağında edinildiği söylenebilir.

Etik Süreç ve İkilemler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Katılımcılar bu alt tema kapsamında etik karar verme süreçleri ve yaşadıkları etik ikilemlerde lisans programlarının katkısı ve kullandıkları karar verme basamaklarından söz etmişlerdir. Katılımcıların bu alt temaya ait görüş ve deneyimlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Çok kurcalama hocam bak sıkıntı çıkar, sıkıntı senin başına kalır falan gibi bir süreç oluyor. Bunu yaşadığınızda ‘Ya bildirmesem mi acaba çok kurcalamasam mı acaba? Ama yapmam da lazım’ ikilemini yaşıyoruz. Bir yandan o sorumluluklarımız var. Bir yandan da gerçekten rahatsız edileceğinizi, tehdit edileceğinizi o yörede istenmeyen insan haline geleceğinizi biliyorsunuz. O ikilemi yaşadım. Yine olması gerekeni yaptık. Aynı şekilde tehdit edildik problemleri yaşadık. Ama bu ikilemleri aşmanın en rahat yolu olması gerekeni yapmaktan geçiyor. Bunu öğrendik.” (K25)

“Etik konuda yani tabii ki APA’yı göz önünde bulundurarak hareket etmeyi öğrendik. Ancak etik konuda ben zarar vermeme ilkesine en fazla göz önünde bulunduruyorum. Yani biz evet böyle kahramanlık öyküleriyle büyüdük ama tabii ki böyle bir gücümüz yok. Ve ben isterse ailesi isterse okul yönetimi ya da bu farklı bir yer, bu konuda baskı yapmış bile olsa mutlaka o bildirme yükümlülüğünü göz önünde bulundurarak yaptım şimdiye kadar karşılaştığım vakalarda.” (K21)

“Etik dersi gerçekten çok işimize yarayan bir ders. Yani lisans eğitiminde bu dersi çok gerekli buluyorum ve aldığım için de çok mutluyum. Birçok konuda nasıl davranmam gerektiğini konusunda bana çok yol gösterici oluyor. Elbette mecbur olduğumu söylediğimde, işte bazı bildirdiğim öğrencilerden küsenler oldu. Ama bir süre sonra onlarla da tekrardan aynı iletişimi kurabiliyoruz, yakınlaşabiliyoruz. Bu noktada ikilem çok yaşamıyorum işin açığı. Çünkü aklımda net bir şablon var. Öğrenciye de bunu net olarak aktarıyorum.” (K11)

“Her bir vakayı ilk bir grup işte avukatı, sağlık personeli, doktor kim varsa o vakayla ilgili. Herkes kendi açısından değerlendiriyordu durumu. Bu dersi almam bana çok şey kattı. Yetkinliğimden çok sınırlarımı öğrendim aslında.” (K18)

Görüş ve deneyimlere dair ifadeler incelendiğinde yasal bildirim konularında katılımcıların yaşadıkları çeşitli baskı, zorlanma ve kaygılara rağmen yasal olanı yaptıkları, karar ve ikilem çözme yöntemlerinin katılımcılara zorlayıcı bir süreç olan bildirim yükümlülüğü kapsamında hizmet sınırlarını çizmede yardımcı olduğu ve bu yöntemin ediniminde etik dersleri ve derslerdeki uygulamalı eğitim süreçlerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu alt temada ifade edilen yetkinlik ve eğitsel memnuniyetin yanı sıra katılımcılar etik süreç ve ikilemler konusunda yalnızca yasal bildirim temelli etik ikilem ve karar verme basamaklarından bahsetmişlerdir.

Öz Bakım Alt Temasına İlişkin Bulgular. Psikolojik danışmanlık mesleğinin, özellikle de okul çatısı altında gerçekleştirildiğinde sürdürülebilirliğini sağlamada en önemli faktörlerden birisi de meslek elemanının birçok çeşidiyle sahip olması gereken öz bakım becerileridir. Katılımcıların lisans programlarının kendilerine sunduğu öz farkındalık ve içgörü sunma, destek aramaya sevk etme ve öze şefkat gösterme gibi becerilerdeki yetkinliklerine dair görüş ve deneyimlerine bu alt temada yer verilmektedir:

“Kendi kişiliğimdaki eksik yönleri; yani kendi kişiliğimi nasıl danışmaya yansıttığımı bunu hani objektif kalmakta zorlandığım yanları fark etmem lisanstan sonrasında çok daha işime yaradı. Bu açıdan kendi eksiklik yanlarımı gördüm. Bazı törpülemem gereken yanlarımı, belki kendimin de yardım alması gereken yanlarımı fark ettim.” (K2)

“Diğer öğretmenlere ya da diğer bireylere göre daha fazla baş etme becerilerine sahip olduğumuzu düşünüyorum. Yani aldığımız eğitimle psikoloji alanında bir bilgiye sahip oluyor olmamız, kendimizi iyileştirme, kendimize yetebilme anlamında bence bana iyi geliyor diyebilirim. Aldığım edindiğim bilgileri kendime yöneltebiliyorum.” (K20)

“İletişim becerilerini gene hani bir nebze öğreniyoruz ama iletişim becerileri, esneklik ve psikolojik sağlamlık bunların kesinlikle ders olmalı.” (K16)

“Deprem konusunda örnek verecek olursam, ben kendimi gerçekten hızlı bir şekilde ayağa kaldırdığımı düşünüyorum. Lisanstan önceki ben ile lisanstan mezun olduktan sonraki ben arasında ciddi bir fark vardı. En azından duygularımı düzenleme, kendime bakabilme, dışarıdaki duyguları anlayabilme, kendimi zor zamanlarda ayakta tutabilme olarak. Lisans eğitimi direkt olarak bu şekilde işte kendinize nasıl yardım edebilirsiniz tarzında bir ders vermiyor elbette. Ama verdiği tüm derslerle birlikte toplu olarak çok ciddi anlamda bizi geliştirdiğini, ileriye taşıdığını düşünüyorum.” (K11)

“Bu lisans programında okumak bana özellikle kendi kişisel gelişimim anlamında kendi psikoterapime başlamak anlamında çok yardımcı oldu.” (K2)

“Lisans eğitiminde bizzat koşulsuz kabulü öğreniyoruz ama koşulsuz kabul tam anlamıyla deneyimleyerek olacak bir şey.” (K3)

“Birlikte çalıştığım diğer psikolojik danışman arkadaşlarımla süpervizyonu sağladığımızda, onlardan destek aldığımızda çok daha rahatladığımı; birlikte hareket ettiğimizde, iş birliği yaptığımızda daha işte işleri daha profesyonelce halledebileceğimizi gördüğümde daha rahatladığımı hissettiğim zamanlar oldu. O nedenle de destek arama, alma, birlikte durumu değerlendirme, iş birliği yapma açısından bana çok katkısı olduğunu düşünüyorum.” (K2)

“Uçak düştüğü zaman kesinlikle oksijen maskesini önce kendimi sonra çocuğunu takacak örneğinden hareketle hani metafor; eğer biz iyi olamıyorsak psikolojik olarak kendi sağlığımızı, iyi oluşumuzu koruyamıyorsak zaten bizim okulda, öğrenciye, öğretmene, okul idaresine yani bulunan bütün paydaşlara bir fayda sağlamak mümkün olmuyor... lisans döneminde alınan dersler ya da dersler arasındaki söylenen yönlendirmelerin ciddi manada faydası var. (K25)

“Eğitimim sayesinde gün sonunda evet kendini de kabul ediyorsun ve o öz şefkati de gösteriyorsun ve o öz bakım becerileriyle aslında o psikolojik iyi oluşu da gerçekleştirabiliyorsun... Ne kadar düşsen de. (K23)

Öz bakıma dair örnek katılımcı ifadeleri incelendiğinde katılımcıların kişisel olarak zorlandıkları noktalarla ilgilenme, baş etme becerileri kazanma, kendine yetebilme, duygu düzenleme, psikoterapi ve süpervizyona başvurabilme ve psikolojik sağlamlık noktasında çeşitli beceriler kazandıkları görülmektedir. Bu kazanımların ifadesinde ise katılımcılar eğitim programlarının belirgin bir özelliğini vurgulamamış, bütüncül bir gelişimden söz etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle katılımcıların doğrudan öz bakım becerilerine yönelik bir ders almadıkları görülmekle birlikte bir katılımcı (K11) böyle bir ders olmadan da programın genel çatısının öz bakım becerileri kazandırma etkisinden söz etmiştir.

Yol Haritası ve Esneklik Alt Temasına İlişkin Bulgular. Her meslekte olduğu gibi okul psikolojik danışmanlığında da edinilen becerilerin yetkinliklere dönüşmesinde sahaya uyarlanabilirlik ve esneklik yer etmektedir. Yol haritası ve esneklik sağlama alt temasında katılımcılar, lisans eğitimlerinin sahada karşılaştıkları hizmet ve sorunlarda sağladığı uyarlama ve yön belirleme becerilerine vurgu yapmışlardır:

“Lisanstan en çok elde ettiğim o içimdeki pusula oldu. Çünkü temeldeki bilgilerimi kullanarak doğru kaynaklara yöneldim gene.” (K2)

“Aslında lisans bize neyi nerede aramamız gerektiğiyle ilgili genel bir bakış açısı veriyor.” (K7)

“Bireyle psikolojik danışmada da temel şeyleri aldık; neler yapmamız ya da nasıl davranmamız gerektiği konusunda. İçerik değiştikçe zaten bizler de ona göre şekil alıyoruz.” (K14)

“...en azından ne gibi çalışmalar yapılabilirmiş lisans programın bana bunu araştırma noktasında yardım etti. Çünkü bazen gerçekten sahada öğrenebiliyoruz pek çok şeyi fakat hangi yoldan gideceğimizi bildiğimizde daha kolay olabiliyor çözüme erişmek. Bu noktada lisans eğitiminin araştırma, bilimsel araştırma yöntemleri noktasında fayda sağladığını söyleyebilirim.” (K13)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde araştırmaya katılan OPD’lerin okul PDR hizmetleri sunumunda esneklik ve yol haritası çizebilmeye yoğun bir önem atfettiği görülmektedir. Edinilmiş becerileri sahaya aktarabilmenin de bir yetkinlik olduğu düşünüldüğünde katılımcıların bu alt tema kapsamında ifade ettikleri becerilerin, lisans eğitimi ve okul ekosistemi arasındaki köprünün inşasında önemli bir yapıtaşı olduğu söylenebilir.

Temel Beceri Setleri ve Terapötik Koşullar Alt Temasına İlişkin Bulgular.

Psikolojik danışman eğitimi ve uygulamalarının en önemli sac ayaklarından ikisi, temel beceri setleri ve psikolojik danışmadaki temel koşullardır. Bu alt tema kapsamında değerlendirilen katılımcı ifadeleri; öz bakım becerileri, paydaş iletişimleri, kriz durumları ve kültür duyarlı hizmetler gibi birçok hizmet ve problem alanında psikolojik danışmanlık ve rehberliğe dair temel koşullar ve beceri setlerinin hizmet sunmada yeterlik ve kapsayıcılık gücüne dair çeşitli noktalara değinmiştir:

“İletişim ve empati becerilerinin gelişmesi şu anki yaptığım bireysel danışma süreçlerine çok çok katkısı var.” (K10)

“Çok farklı kişilerle karşılaşacağımız, bireylere saygılı olmamız gerektiği; bu süreci yönetmemiz gerektiği ile ilgili aslında en temel aldığımız eğitimlerden birisi buydu. Diğer kurumlarla çalışırken de yani hepsi birbirinden farklı olmuş olsa da iletişim noktasında bence en esnek davranabilen, en toleranslı olan kişiler bence bizler oluyoruz. O yüzden yeterli yani problem yaşamıyoruz.”(K14)

“Aldığımız sanırım en iyi şey bu. Yani gün sonunda şunu biliyorsun, kendini kabul ediyorsun kendinle barışyorsun ve bize zaten hep öğretilen şey işte koşulsuz kabul ama sadece diğer insanlara değil kendine de.” (K23)

“Kültüre duyarlılık konusunda dediğim gibi bir dersin olmasına gerek yok. Alanım, bölümüm veya aramızdaki iletişim, hocalarımla veya arkadaşlarımla bizi zaten bu noktaya getiriyor. RPD o konuda bence çok iyi bir alan ve bölüm diğer bölümlerden çok daha farklı bir noktada.” (K20)

“Çok fazla Türkçe bilmeyen öğrenci vardı. Türk eğitim sistemine entegre etmeye çalışıyorduk. Çok zordu. Bu anlamda ben kendimi biraz yeterli buldum ama en azından bir koşulsuz bir kabulüm var dedim. Diğer öğrencilere karşı olsun, onlara değerli hissettiriyordum.” (K11)

“Her zaman yenilikle karşılaşıyoruz ama en azından temel becerileri öğrendim ve bunları kullanmada hiç zorlanmadım.” (K6)

Temel beceri setleri ve terapötik koşulların kazandırılmasının RPD lisans eğitimlerinde önemli bir yer kapladığı düşünüldüğünde katılımcıların çeşitli alan ve hizmetlerde temel becerilerin etkisine yönelik yetkinliklerinin önemi derinleşmektedir. Katılımcılar temel beceri ve terapötik koşulları kültüre duyarlılıktan psikolojik danışmaya, paydaş iletişimlerinden öz bakıma kadar geniş bir ölçekte değerlendirmiş ve yetkinlik düzeylerinde o alana dair spesifik bir eğitimleri olmasa dahi çekirdek bir noktada konumlandırmışlardır.

Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler Temasına İlişkin Bulgular

RPD lisans programlarına dair bir diğer temada ise araştırmaya katılan OPD’lerin okullarda sundukları hizmetler ve yürüttükleri süreçlerde lisans programlarının; akademik rehberlik, kariyer psikolojik danışmanlığı, grupla psikolojik danışma, somutluk ve hesap verebilirlik, planlama, ölçme ve değerlendirme, kültüre duyarlılık, paydaşlarla iş birliği, etik süreç ve ikilemler, öz bakım, temel beceri setleri ve terapötik koşullar spesifik gruplara hizmetler krizler ve yasal bildirimler, okul ekosistemine hazırlık, ile çeşitli sevk ve süreçlere dair bilgi konularında yetkinlik sağlamada eksik ve gelişmeye açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans programları kaynaklı olarak eksik bulunan konulara dair katılımcı ifadeleri doğrultusunda oluşan alt temalar, aşağıda Tablo 4 aracılığıyla sunulmaktadır:

Tablo 4

Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema
	Akademik Rehberlik
	Kariyer Psikolojik Danışmanlığı
	Grupla Psikolojik Danışma
	Planlama Hizmetleri

Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler	Kültüre Duyarlılık
	Paydaşlarla İş Birliği
	Etik Süreç ve İkilemler
	Öz Bakım
	Spesifik Gruplara Hizmetler
	Krizler ve Yasal Bildirimler
	Okul Ekosistemine Hazırlık
	Çeşitli Sevk ve Süreçlere Dair Bilgi

Akademik Rehberlik Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt temada katılımcıların eğitimlerinde akademik alanın diğer alanlar arasındaki pozisyonu ve okul PDR hizmetleri sunumundaki yerine ilişkin paylaşımları yer etmektedir:

“Akademik gelişim alanına yönelik yaptığımız çalışmalar çok hatırlayamıyorum. Yani soruları siz gönderdiğinizde de bir zihnimi yoklamaya çalıştım.” (K24)

“Okulda çalışırken de biz sadece çocukların işte sosyal ya da duygusal alanlarında sıkıntı varsa bununla ilgili daha çok çalışmalıyız. Hani başarı olsa da olur olmasa da olur gibi çok da önemsemiyorduk.” (K21)

“Bireyle görüşmelerimde hani birçok teknik uygulama şansım oldu ama en nihayetinde okulda çalıştığımız için biraz daha böyle akademik süreçlerin olmasını isterdim.” (K9)

Lisans eğitimi sürecinde üç rehberlik problem alanından biri olan akademik alandaki eğitim ve çıktılarının gerek eğitim programları gerek katılımcılar tarafından diğer problem alanlarına göre daha az önemsendiği ve diğer alanların gölgesinde kaldığı ifade edilmiş ve gelişim beklentisi dile getirilmiştir.

Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt temada katılımcıların kariyer alanına dair güncellenme ihtiyaçları ve düşük yeterlik algılarına ilişkin bulgular yer etmektedir. İlgili katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Kariyer gelişiminde biz o değişen, dönüşen dünyayla ilgili sürekli bilgi sahibi olmamız gerektiği gösterilmedi. Evet biz kariyer dersimizi de etkin almıştık kullanılabilecek teknikler açısından. Ama iş gücü piyasası yani, çünkü biz tercih danışmanlığı da yapıyoruz çalıştığımız kademeye göre yaz tatillerinde. Ve ben değişen dönüşen dünya iş gücüyle ilgili dünya hakkında bilgi sahibi değilsem yaptığımı yönlendirmeler de sağlıklı olmayacaktır. Bu noktada sosyal duygusal gelişimden çok uzakta oluyoruz.” (K7)

“Kariyer konusunu mesela şu an doktora aşamasındayım ama yine bu alanda tam anlamıyla yeterli hissetmiyorum. Çünkü gördüğümüz ders sayısı çok azdı. Çalışma bununla pek yapmadım. (K19)

Kariyer psikolojik danışmanlığı alanında kendilerini yetkin ve lisans programlarını yeterli hissetmeyen katılımcılar bu durumla ilgili olarak teknik olarak kendilerini yeterli bulsa da kariyer alanındaki hızlı değişimlere ayak uydurma gereğinden habersizliklerini (K7) ve doktora düzeyine kadarki süreçte dahi ders eksikliğinden söz etmektedir (K19).

Grupla Psikolojik Danışma Alt Temasına İlişkin Bulgular. Psikolojik danışmanlık türleri arasında grupla psikolojik danışma katılımcılar arasında bireyle psikolojik danışmaya göre büyük ölçüde yetersiz bulunmuştur. Bu doğrultuda katılımcıların yetersizlik algılarına yönelik görüş ve deneyimlerine dair örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

“Bir grupta danışma için belli bir sayı lazım, 8-10 kişi. Bulduk diyelim evet ama 8-10 veli, en ilgili olan veliler kısmı tamam, ilgililer geliyor ama buna dair bir bilinç var mı? Buna dair bir yeterliliği var mı? Grupla psikolojik danışma için. Bundan çok çekindiğim için şahsen yapmakta biraz geri duruyorum.” (K1)

“Grupla psikolojik danışma uygulaması dersinde hiçbir grup yürütmedim o şekilde. O açıdan bir deneyim eksikliğim var. Bir grup liderliği de yapmadım daha önce. Uygulama olarak da birbirimizle de aslında lisansta yapmadık. O açıdan eksik hissediyorum kendimi.” (K2)

“Kaldırılmıştı o dönemdeki ders içeriklerinden. Bu nedenle de biz grupla danışma uygulaması yapmadık ve ben doktora başlayana kadar uygulama kısmında milli eğitimde hiç grupla danışma yapmadığımı fark ettim. Hiç grup kurmadım okulda. Bir grup yapmaya yönelik bir korkum olduğunu fark ettim. Derste aldıktan sonra süpervizyonu da aldıktan sonra doktora grup danışmasına yönelik bir cesaretim oluştu.” (K24)

“Grupla psikolojik danışma noktasında zayıf kaldığım için yani ihtiyaç olsa dahi doğrudan bir grupla danışma sürecine girme eğilimi göstermiyorum.” (K25)

Grupla psikolojik danışmada yetersizlik algısı ve okul PDR hizmetlerindeki zayıf yerinin, lisans sürecindeki uygulama eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Lisans sürecinde ilgili dersi almamış katılımcıların grupla psikolojik danışma grubu planlama ve kurma noktasında ihtiyaç hissetseler dahi genellikle bu hizmeti sunmaktan kaçındıkları, hizmeti sunmaya dair kaygı ve korku yaşadıkları görülmektedir. Bir katılımcının ancak doktora düzeyinde deneyim edindikten sonra grupla danışma konusunda cesaret

hissettiğini belirtmesi (K24), bu konudaki eğitsel deneyim ve yetkinliklerin katılımcıları hizmet sunumunda duygusal açıdan da etkilediğini düşündürmektedir.

Planlama Hizmetleri Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu kapsamda katılımcıların planlama hizmetleri kapsamında yaşadıkları müfredat ve çerçeve plan konusundaki yetersizlik algılarına yönelik görüş ve deneyimleri etrafında şekillenen bulgulara yer verilmektedir. İlgili katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

“Teori ile uygulama arasında en net farkın olduğu branş bence bizim branşımız. Çünkü bir fen bilgisinin bir müfredatı var. Ne zaman nerede ne yapacağını planladığı zaman ekstra bir şey talep etmiyor. Ama benim 6 yıldır okula gidince kendi kafamda planladığım şey hiç gerçekleşmiyor.” (K6)

“Ben çerçeve planının nasıl hazırlandığını, nasıl yapılacağını, nelerin konulacağını falan hiç bu konuda bilgi sahibi değildim. Bu konuda en azından bu ders olması işte çerçeve planlar şunlar, şunlar konulur, şunlar yapılır, işte şu sistemden yapılır.” (K11)

“Atandığım zaman bundan 4 sene önce e-rehberlik nedir, nasıl olur? Yıllık plan tam olarak nasıl doldurulur, nelere dikkat edilir bunları öğrenmek için sürekli birilerinden destek alıyordum. Burada da ram daha açılmamıştı. Sürekli ildeki RAM’ı arıyordum. Sürekli meslektaş bulmaya çalışıyorum. Telegram grupları, whatsapp grupları birilerine özelden sorma, etme ile o yeterliliğimi de kendim oluşturmaya çalışıyordum.” (K1)

“Sudan çıkmış balık gibi açıkçası hissediyordum kendimi. Hiçbir şey yok. Hiçbir planlama yok ya bilmiyorum. Evet hocamın dediği gibi desimal hazırlanacak ama desimal ne?” (K23)

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda okul PDR hizmetlerinin sabit bir müfredatının olmayışı ve yıllık çerçeve planların hazırlanmasına dair bilgi eksikliklerinin katılımcılar tarafından lisans programlarının planlama becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı şeklinde yorumlandığı görülmektedir.

Kültüre Duyarlılık Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcılar okul PDR hizmetleri sunarken farklı bir dil, kültür ve etnik yapı ile karşılaşma ve süreci yönetme kapsamında yaşadıkları duygular ve hazır bulunuşluklarından, bu kültürel yapıya uyum sağlamak zorunda kaldıkları yöntem ve varlık şekillerinden ve bu kültürel yapıda karşılaştıkları durumlara yönelik buldukları çözüm yöntemlerinden söz etmektedirler:

“Çünkü ben A bölgesindenim ve hiç yani farklı kültürden insanlarla karşılaşmadan büyüdüm 18 yaşına kadar üniversiteye gidene kadar İlk defa üniversitede karşılaştım neredeyse. Hani ben bir balon içinde büyümüşüm neredeyse. Hep öyle düşündüm üniversiteye geldiğimde. İlk B bölgesinde başladım çalışmaya ve hiç bildiğim bir kültür değildi” (K6)

“Çok resmi bir dil kullanıyorsunuz. Burası öyle bir yer değil falan, burası A şehri falan dediler. Çok kültürlü olduğumuzu aslında lisans eğitiminde de görmezden geldik.” (K7)

“Mesela biz orada kibar kibar konuşuyoruz ama bazen veliler sen ne diyorsun hocam? diyor. Hocam şu arkanızdaki çiçek saksısından bir örnek alabilir miyim diyor. O kadar havaya gitmiş gibi hissettim ki hiç beni de dinlememiş yani orada bir dondum kaldım. Ben nasıl oraya adaptasyon sağladım? Dilimi değiştirerek yani daha sert bir duruş, daha diktatör bir pozisyonda. Öğrencilerin de bazılarına karşı öyleydim. Daha sonra şimdi A şehrine geldiğimde de birazcık sudan çıkmış balığa döndüm. Burada da tam tersi bir durum var. Çocuğu çok merkeze alan aşırı bir tutum da görünce buradaki sürecim, adaptasyonum ayrı oldu. Bu daha dilim daha kibarlaşmıştı. Daha yuvarlak söylemlerde bulundum. Bence bulunduğu bölge bizi etkiliyor dilimizi de etkiliyor. Lisans eğitiminin buna katkısı oldu mu? Olmadı. Hani lisans eğitiminde bizzat koşulsuz kabulü öğreniyoruz? Koşulsuz kabul tam anlamıyla deneyimleyerek olacak bir şey. (K3)

“Artık birazcık ben çözümlere odaklanıyorum. Hocalarımın bahsettiği gibi işte yeri geliyor öğrencilerden tercüman buluyoruz. Yeri geliyor başımızın çaresine bakıyoruz.” (K22)

Katılımcıların mesleklerini ifa etmek üzere ülkenin birçok farklı noktasına gittikleri ve alıştıkları kültür, dil ve resmiyet algısı kaynaklı olarak farklı bir ortama girdiklerinde oldukça zorlandıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların, hizmet verdikleri kültürlere uyum sağlamak noktasında birçok zorluk ve şaşkınlık yaşadığı, kültüre duyarlı çalışmada psikolojik danışmanların daha çok kendi kaynakları ve yalnız bir şekilde çözüm arayarak hizmet vermeye çalıştıkları, gerçekleştirdikleri kişisel uyum ve uyarılama çalışmalarından ise sahada öğrendikleri mecburi adımlar olarak söz ettikleri görülmektedir. Bu konuda bir katılımcı yaşadığı zorluğun kaynağını koşulsuz kabul çerçevesinde terapötik koşullara (K3) bağlayarak söz etmiştir. Kültüre duyarlılık alt teması doğrultusunda katılımcılar kültür ve dil şoku, kültürel adaptasyon ve çözüm arayışı noktasında lisans programlarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Paydaşlarla İş Birliği Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu kapsamda OPD’lerin paydaşlarla kurdukları iletişim dinamikleri ve kopuklukları, kapsam beklentileri, iş birliği zorlantıları ve buna bağlı gelişen yetersizlik algıları doğrultusunda lisans programlarına bağlı eksikliklere dair görüş ve deneyimlerinden oluşan bulgular yer etmektedir. İlgili katılımcı ifade örneklerine aşağıda yer verilmektedir:

“Genel ders içeriğinde verilen kitap üstündeki o etkinlikler veya teorik bilgiler var ama benim lisans eğitimi açısından konuştuğum zaman sanki kelimelerin yetmediği bazı durumlar oluyor ya da öğretmenlerle ilişkimizi yönetmemiz gereken idare ile ilişkimizi yönetmemiz gereken daha komplike durumlar oluyor. Ben bunlara lisans eğitiminde cevap alamadığımı düşünüyorum.” (K8)

“Lisansta benim fikrim daha çok böyle veli iş birliği ve öğretmen iş birliği odaklıydı. Gerçekten böyle bir STK’lar işte ya da hani ekstra bizim iş birliği kurabileceğimiz diğer kurumlara gerçekten çok fazla odaklanılmadı.” (K22)

“Adli boyutuyla ya da idareyle iletişim, öğretmenle iletişim boyutuyla ya da sınıf yönetimi boyutuyla özellikle alabildiğim bir lisans eğitiminin olabildiğini düşünmüyorum.” (K8)

Bu alt tema kapsamında OPD’lerin paydaş iletişimindeki konumlarının, yetkinlik düzeylerinin ve hizmet rollerinin birçok faktörden etkilendiği görülmektedir. Lisanstaki dersler, paydaş kapsamı bilgisi ve paydaşların sürece nasıl dahil edileceğine yönelik eksikliklerin OPD’lerin paydaş iletişimi ve iş birliğindeki yetkinliğini etkilediği söylenebilir.

Etik Süreç ve İkilemler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu çatı altında katılımcıların etik karar verme süreçlerinde lisans programında aldıkları etik dersinin sınırlı odağına ve kapsam yetersizliğine dair ifadelerinden oluşan bulgular yer etmektedir. İlgili katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Mesleki etik dersimiz ben hatırladığım kadarıyla son sınıfta verilen bir eğitimdi. Belki lisans sürecinde farklı senelere de yayılmış olsaydı, hani sıkıştırılmış bir ders gibi değil de daha mesela ikinci sınıftan itibaren alınabilecek bir ders olsaydı ve ayrıntılarıyla işlem basamakları, süreçler bilinseydi daha verimli olabilirdi. Çünkü biz sanki etik dersinde başıma bir iş gelir mantığıyla okullarda kendimizi çok kasıyoruz gibi hissediyorum.” (K13)

“O gizlilik, mahremiyet olayını o grup içerisinde koruyabilir miyiz? Burası küçük bir yer sonuçta. Neredeyse çoğu veli birbiriyle akraba. Yani onu sağlamazsam suçlu olabilir miyim bazı noktalarda? Yargılanabilir miyim? konusunda bir çekincem olduğu

için. Evet, o ikilemi yaşadığım için grupla psikolojik danışma deneyimim olmadı şahsen.” (K1)

“ ‘Bu olayı bu kez görmezden mi gelsek bu çocuk aslında öyle bir çocuk da değil’ düşüncesiyle arada kaldığımız dönemler, bu ikilemleri yaşadığımız süreçler oluyor okul içerisinde ya da okul dışında. Bu gibi durumlarda lisans döneminde aldığınız bir eğitim yok açıkçası. Daha çok farklı ikilemler üzerinde bize eğitimler verirken sahada farklı olaylarla karşılaşıyoruz.” (K25)

İlgili katılımcı ifadeleri arasında etik dersinin amacının ancak yasal koruma sağlamayla sınırlandırıldığı ve etik konusunun eğitimde temel bir anlayıştan ziyade bir dönemde bir ders kapsamına sıkışmış olmasından dolayı hissedilen eksiklik ile grupla psikolojik danışmada gizliliği sağlamak ve disipline yönlendirmek konusunda etik ikilem yaşayan katılımcıların ifadeleri, etik eğitimi ve sahadaki etik ikilemlere geçişte yaşanan yetersizliğe örnek oluşturmaktadır. Diğer yandan RPD lisans programlarının etik süreç ve ikilemler alt temasında sağladığı yeterliliğe yönelik ifadelerin genellikle yasal bildirim süreçlerinde sunduğu yasal koruma çerçevesinde şekillendiği göz önünde bulundurulduğunda K13’ün ifadesi etik eğitime dair yeni soruları gündeme getirmektedir.

Öz Bakım Alt Temasına İlişkin Bulgular. Nüfus, hizmet ve vakaların yoğun olduğu okullarda okul PDR hizmetleri sunma süreçlerine dair katılımcılar; eş duyum yorgunlukları ve tükenmişlikleri, içsel zorlayıcı beklentileriyle öz şefkat eksikleri, hizmet sınırları ve paydaş iletişimleri gibi noktalarda sınır çizme zorluklarını vurguladıkları; öz bakım beceri eksikliklerine ilişkin yoğun paylaşımlarda bulunmuşlardır:

“Empatinin ötesinde sempati özelliğini çok fazla kullandığımı gördüm ve bu psikolojik esnekliğimi çok yoruyordu okulda dinlediğim veli görüşmelerindeki olaylar. Sonraki süreçte özel hayatıma da yansıyor. Psikolojik olarak beni çok da etkiliyordu. Sonraki süreçte kendimi toparlamam da zor oluyordu. Çünkü anlatılan olaylar çok fazla bilincimde kalıyordu. Bazen böyle işlevselliğimi de etkiliyordu şahsen. Yapabileceğim işleri bile erteliyordum. O düşünceleri düşündükçe bu bile beni çok yoruyordu. Bizim mesleğimizde eş duyum yorgunluğu çok fazla. Keşke lisans da buna dair çok daha detaylı şeyler öğrenebilsek ‘eş duyum yorgunluğu yaşayacaksınız, siz bu meslekte belli başlı olaylarla karşılaşacaksınız’ şeklinde. Bu eş duyum yorgunluğunuz, bunun üstüne şunu yapabiliriz, böyle şeylerde bulunabiliriz gibi yönlendirmeleri gerekirdi lisans hocalarının diye düşünüyorum. (K1)

“Ben anaokuluna ilk geçtiğimde hatta rahatsızlandım. Birkaç ay cilt problemi de geçirdim çünkü çok yetersiz hissettim kendimi ortaokuldan anaokuluna geçince. Orası bambaşka bir dünyaymış ama o ilk bir ayımı mesela hemen atılarak geçirmeye

çalıştım. Benim bir şey yapmam lazım. Çünkü algılandığımız da negatif bir pozisyon var. İşte herkes bence çoğu şeyi biliyor galiba ben bilmiyorum gibi bir hissiyata kapılmıştım ben.” (K7)

“Ben acımasız olduğumuzu düşünüyorum kendimize karşı. Bazen çalışırken o ihmalkarlığı fark etmiyoruz. Yani bence daha fazla böyle öz bakım becerilerimize, kendimize önem vermeli ve destek kaynaklarımızı bilmemiz gerekiyor diye düşünüyorum. Kimse işte kendinize de çok fazla acımasızlık etmeyin. Bu empati yorgunluğunu yaşadığınızda tükendiğinizde şunu şunu yapın diyen bir program hatırlamıyorum.” (K18)

“Ne teneffüsü var ne öğle arası var ne işte sınırı koymadığınız sürece hiçbir zaman ara yok. Sürekli sizden bir şey talep ediliyor. Belki de en yorucu kısım budur.” (K6)

Eş duyum yorgunluğu, tükenmişlik ve sınır çizme zorluklarının, katılımcı ifadeleri doğrultusunda okulda hizmet sunumunu etkileyen ve gerek fiziksel gerek ruhsal açıdan OPD’lerde izler bırakan faktörler olduğu görülmektedir. Ayrıca ilgili başlıklarda yaşanan öz bakım zorluklarının yalnızca belli başlı olaylar veya durumlar çerçevesinde hissedilmediği; istismar bildirim süreçlerinden veli iletişimine, içsel beklentilerden kurumsal ve kademelere arası değişken rol atamalarına kadar birçok diğer faktörden de etkilendiği görülmektedir. Katılımcı deneyimleri incelendiğinde birçok öz bakım pratiği eksiğinin iç içe geçmiş olduğu da görülmektedir. Bu noktada yaşanan duygu ve zorlantıların disiplinler arası bir pozisyonda birçok yeterlik alanından etkilendiği ve onları etkilediği söylenebilir.

Spesifik Gruplara Hizmetler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Katılımcıların özel eğitim, dezavantajlılık, davranış bozuklukları ve risk grupları gibi okul PDR hizmetlerine dair farklılaşan ihtiyaçları olabilen gruplara hizmet sunmaya yönelik görüş ve deneyimleri; farklılaşan bilgi ve müdahale eksiğine bağlı olarak yetersizlik algılarının arttığı ve bu gruplarla çalışmaktan çekindikleri çerçevesinde yoğunlaşmıştır:

“Risk grubundaki kişiler nedir? Dezavantajlı olanlar falan davranış bozuklukları şudur, şudur şudur, biz bunları dinliyoruz. Bu hocalarımız bunları anlatıyorlar bize ama bunlara nasıl müdahale edilmesi gerektiğini uygulamalı olarak görmediğimiz için alanda karşılaşıncaya bayağı bir problem yaşıyoruz. 10 küsur tane falan işitme engelli öğrenci vardı. Yani hiç daha önce bununla ilgili hani genel bilgiler haricinde uygulamada ne yapılması gerektiğini bilmiyoruz.” (K25)

“(özel eğitilmiş öğrencilerden söz ediyor) ...hem duygusal özellikler bakımından hem akademik özellikler bakımından yani böyle çok az eğitim veriliyor.” (K1)

“Risk grupları... diğer dezavantajlı gruptaki çocuklar... Bunlar risk haritalarından falan böyle direkt terim olarak duyduğumuz ifadelerdi.” (K13)

“Toplantıda diğer okulun rehber öğretmenini bu zorlukların çok ortasında görünce hani kendimi çok sorguladım. Yani orada ben olsam ne yapardım, nasıl olurdu?” (K9)

Bu kapsamda katılımcı OPD’lerin özellikle farklı gelişim özellikleri ve ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda kendilerini yetersiz hissettikleri ve müdahalede bulunmakta zorlandıkları görülmektedir. OPD’ler, ilgili gruplarda ihtiyaçların ve müdahalelerin farklılaşması gerektiği bilincinden uzak ve sahaya bu eksikliklerle çıktıklarını ifade etmektedirler. Standart uygulama ve müdahale becerilerinin bu gruplardaki yetersizliği, farklılaşan resmi hizmet ve uygulamalara dair bilgi eksikliği, gerekli işlem basamakları ve genel olarak bu grupların özelliklerine yabancılık; bu alt temada katılımcıların kendilerini yetersiz hissettikleri temel başlıklardır. Bu başlıklardaki eksiklikler, görünüşe göre OPD’leri farklı ihtiyaçları olan gruplarla karşılaşma anından itibaren yetersiz hissettirmektedir.

Krizler ve Yasal Bildirimler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Okullar nüfusları, yapıları, çeşitli hizmet ve ihtiyaçlar bütünüyle krize gebe kurumlardır. Bu alt tema altında katılımcılar, okullarda yaşanabilen kriz ve bildirim süreçlerine yönelik olarak ön bilgi eksikleri ve olay yaşandığı zaman yetkinlik kazanma zorundalıklarından söz etmiştir. Alt temaya ilişkin katılımcı ifade örnekleri aşağıda verilmiştir:

“Kriz anı müdahalelerinde sıkıntılar yaşanabiliyor. Nerede, nasıl davranılması gerektiği bilinmeyebiliyor. Ancak bir olay başımıza geldiği zaman anlıyoruz.” (K21)

“Ben 17 yaşında bir öğrencimi kaybettim. Denizde boğularak vefat etti çocuk. Şimdi birazcık da açıkçası hassas da bir konu. Yani çok zor bir süreçti. İşte bir psikososyal çalışması gerekiyor evet ama çocuklar stajdayken olan bir durum işte. Burada nasıl müdahale edilecek? İşte tamam hani prosedür var işte ek bir formu yapacaksın bilmem ne yapacaksın? Çocuklar gelince bir şeyler yapman gerekiyor ama bakıyorsun mesela tabii bir de kitapta yazılan gibi de değil hiçbir zaman uygulamada olan şeyler.” (K23)

“Bazen gerçekten şaşır kaldığımız olaylar oluyor. Psikososyalle ilgili hiç eğitimi almadan okulda bir kriz durumu yaşanabildi mesleğimin ilk yıllarında. Bunlarda da üniversitedeki müşavirliklerle süreç yönetildi. (K10)

“Şimdi ben ilk atandığım zaman ikinci senemde bir öğrencimin boğazına bir küçük şeker kaçtı ve öğrencimizi kaybettik. Velilerin öfkesi insanların öfkesi çok zor bir

durum. Sizin de kendi kişiliğiniz açısından değerlendirdiğinizde. Bir şeyler yapmak istiyorsunuz, çünkü o okul o çevre bir kriz altında. Travmatik olay yaşandı. Şimdi yetkin olduğumu hissediyorum ama ben çoğu zaman şunu düşünüyorum, üniversiteden aldığım bu konuda bir şey yoktu ama böyle bir olay geleceğini tahmin edebiliyordum.” (K18)

Kriz durumlarının doğası gereği beklenmedik ve ani şekilde gerçekleşmesi, bu konularda gerekli ön bilgi ve becerilerin yanı sıra hem önleyici hem de müdahale hazırlığının önceden planlanmasını gerektirmektedir. Katılımcıların bu kapsamda yaşadıkları eksiklerin kriz anında onları çaresiz bıraktığı söylenebilir. Katılımcılar kriz durumlarının yaşanabileceğine dair bilinçlerine karşın bu konuda eksik bir eğitimle sahaya çıktıkları ifade etmişler ve bu da kriz sürecinin daha düşük verimde ve potansiyel hatalarla yönetilebileceğini düşündürmektedir.

Okul Ekosistemine Hazırlık Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema, katılımcıların lisans eğitimlerinin çeşitli beceri ve yetkinliklerini okulda sundukları PDR hizmetlerine uyarlama süreçlerine dair paylaşımları neticesinde şekillenmiştir. Bu noktada katılımcılar, okullardaki vaka kapsamına dair eksik hazırlık, ilgili evrak ve bilgi eksikliği ile çeşitli hizmet ve becerilerin okul sistemine aktarım zorluğuna dair yaşadıkları yetersizlikleri ifade etmişlerdir. İlgili katılımcı ifade örneklerine aşağıda yer verilmektedir:

“Böyle okul sıralarında bazı durumlarla karşılaştığımızda ne kadar kuramsalınız da olsa deneyiminiz de olsa rol yapmış da olsanız inanın şaşır kaldığımız çok alan oldu. Yani lisans eğitiminde bunlar geliştirilse belki çok daha donanımlı psikolojik danışmanlar sahaya çıkar diye düşünüyorum. Hele 3000 kişilik meslek liseleri var. Yani çok farklı vakalar hep kriz yönetimleri, tüm bunları kapsayan bir lisans eğitimi kesinlikle almıyoruz.” (K10)

“Lisans eğitimimiz de vaka çalışması adı altında bir dersimiz olsaydı ve bunları tek tek böyle değerlendirebilseydik tartışabilseydik. Çalıştay gibi bir şey ortaya koyabilsek daha faydalı olurdu diye düşünüyorum.” (K12)

“Ancak lisans eğitiminde aldığımız her bilgiyi kullanabiliyor muyuz? Hayır, tabii ki orada birazcık daha olması gereken daha idealize bir şekilde anlatılıyor. Ama bence okullardaki uygulamada bu anlamda kısıtlılık yaşanıyor. Bir kere psikolojik danışma süreci kendi adıma biraz daha görüşme niteliğinde oluyor. Yapılan çalışmaları bireysel görüşme ya da grupta görüşme gibi genel değerlendirebilirim.” (K21)

“Okuldaki ihtiyaçlar biraz daha farklı olduğu için yani kısa süreli çözüm odaklı terapinin kullanılması ya da bazı öğrencilerde düşünce üzerinden çalışılması BDT’nin kullanıldığı bir kısmın olması, o noktadaki eğitim kısmı önemli.” (K5)

“Lisansta böyle bir şey hiç duymamıştım bile yani bu kadar evrak kısmını işin. Yani dosyaya ne konulacak, zarfa ne konulacak? Yani ben başladım birinci hafta sınıf atlatma yapılması gerektiği söylendi. Hani nereye imzalayacağım?” (K9)

“En basitinden desimal sistemi diye bir şey varmış ben bunu atandığımda öğrendim.” (K6)

“ Okul PDR uygulamalarında sana demiyor ki bu BEPLi öğrenci şu şu belgeler olur, bu özellikleri barındırıyor eder. Buna dair belki hiç bilgi edinmiyoruz. Sonraki süreçte atanınca okuluna gidince çok eksikliğini yaşıyoruz.” (K1)

“Evet Roe’yu Holland’ı çok iyi öğrendik ama YÖK Atlas’ı DABİS’i mesleğe başladıktan sonra öğrendim ve bunların biraz daha işlevsel olduğunu düşünüyorum.” (K26)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde psikolojik danışmanların okula geçişte çeşitli vakalara karşı hazırlıksız hissettikleri, özellikle psikolojik danışma becerilerini aktarmakta ve uygulamakta zorlandıkları ve bireyselleştirilmiş eğitim planları, dosyalama sistemleri ve kariyer kaynakları gibi alanlarda bilgisizlik yaşadıkları görülmektedir. Bu kapsamdaki bilgi, beceri ve uyarlama eksikliklerinin OPD’lerin hem sundukları hizmetler ve yetkinlikleri arasında kopukluk yarattığı hem de bu yetkinliklerin de izlenmesi, değerlendirilmesi ve hizmetlerin hesap verilebilirliğini etkilediği söylenebilir.

Çeşitli Sevk ve Süreçlere Dair Bilgi Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcıların krizler, istismar bildiri, danışmanlık tedbiri, intihar, RAM ve hastane sevkleri, hukuki süreç takibi gibi çeşitli paydaş iş birlikleri gerektiren prosedürlerde lisans programları kaynaklı olarak yaşadıkları eksiklikleri ifade ettikleri bulgular yer etmektedir. İlgili katılımcı ifade örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

“Bildirimde bulduk mesela polise intikal etti. Polis ifade için çocuğu karakola götürdüğünde bizim gitmememiz gerektiğini ben bilmiyordum.” (K6)

“Tutanak nasıl tutacağım, tutanağa neler eklemem lazım, işte sevk ederken bu kapalı zarfın içine neler yazacağım, işte tutanağını nasıl tutacağım? Mesela istismar durumunu bildirmem gerekirken nelere dikkat etmem lazım?” (K11)

“Sevk hizmetleri kapsamında değerlendirdiğimde ise yetersizdi bence lisans eğitimi. Şu an öğreniyorum mesela ben neyin, ne zaman sevk edilmesi gerektiğini veya nereye sevk edilmesi gerektiğini.” (K12)

“İntihar vakaları olsun, ölüm yas süreçleri bunların hepsi maalesef ki okullarda başımıza geliyor. Okulumuzda bir öğrencilerin mesela ölümü oldu işte sonrasındaki o okulu toplama süreci, yas süreçleri falan hakikaten bunlarla ilgili mesela çok açıkçası üniversitede bir eğitim almadık. Sonrasında RAM’den öğrendiğimiz ya da yaşayan arkadaşlarımızın başına gelen arkadaşlarımızdan. İşte neler yaptınız, süreci nasıl daha iyi yönetebiliriz? Kısmını biraz öğrenmiş olduk.” (K14)

“Danışmanlık tedbiri durumları ben bunu hani açık konuşayım, okulda hiç duymamıştım.” (K13)

“RAM’a nasıl gönderilir bilmiyordum. İşte ya da gerekli durumlarda hangi STK larla iş birliği kurabilirim?” (K22)

“Tamamen alanda bunu deneyimleyerek RAM’dakileri sürekli arayarak sorarak burada ne yapacağız? Nasıl olacak? Veliye ben ne söylemem lazım? Diyerek geçti. Arada sürekli bir pinpon topu gibi git gellerle şöyle söyledik: ‘Bize böyle söylendi, bu şekilde oluyormuş’ gibisinden biz de yeni yeni öğrenerek aktarım noktasına geldik. (K25)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde alt tema kapsamında görüş bildiren neredeyse tüm katılımcıların çeşitli organizasyonel süreçlere dair yönergeler ile işlem basamaklarını edinmedikleri ve derin eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Özellikle istismar bildirimleri, danışmanlık tedbirleri, kriz ve intihar durumları gibi yasal ve zorlayıcı konular ve ilgili prosedürel boşlukların OPD’leri gerek hizmetlerin sunumunda gerek öğrenci yararını gözetmede gerekse kendi hak ve sorumluluklarını savunmada zor durumda bıraktığı söylenebilir. Katılımcılar lisans programlarında ilgili prosedürlere hazırlığın olmamasından yakınmakta ve kendilerini bu süreçlerde yetersiz ve çaresiz hissetmektedirler.

Sistemik Eksiklikler Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcı ifadeleri doğrultusunda oluşan bir diğer tema ise sistemik eksiklikler temasıdır. Bu tema, OPD’lerin okulda PDR hizmetleri sunarken yaşadıkları çeşitli yetersizliklerde direkt olarak lisans programları ve sunduğu eğitimle bağlantısından ziyade sistemik eksikliklere işaret eden katılımcı paylaşımları doğrultusunda şekillenmiştir. Bu doğrultuda lisans programlarının belirgin bir eğitim yönüne sahip olmayışı, uzmanlaşma gerektirmesi, farklı kademelerde çalışabilmeye dair yeterlilikleri kapsamaması ve okul ekosistemine dair standartlık vadetmesinin yanı sıra MEB ve diğer kurumlara bağlı olarak

da somutluk ve hesap verebilirliği zorlaştıran mesleki kimlik dışı rol atamaları, yasal koruma, sevk ve çeşitli sũreçlere dair prosedũrel boşluk ve yoğun hizmet ve beklentilere dair eksikliklerden sũz eden katılımcı gũrũř ve deneyimleri bu temanın bulgularını oluşturmaktadır. Lisans programları ile MEB ve diğer kurumlar kaynaklı sistemik eksikliklere ilişkin oluşan alt temalar, aşağıda Tablo 5 aracılığıyla sunulmaktadır:

Tablo 5

Sistemik Eksiklikler Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Sistemik Eksiklikler	Lisans Programları MEB ve Diğer Kurumlar

Lisans Programları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Lisans programlarına ilişkin bu alt tema; direkt olarak RPD lisans programlarının iğeriğinden kaynaklanmayan ancak hizmet sunulacak kademe ve kapsama hazırlık, eğitimin yũnu ve etkilendiği kaynaklar, uzmanlaşmaya yũnelik ihtiyaç ve okul ekosistemine dair anlayışların eğitim sũreç, programlama ve ęıktılarına etkileri gibi yapısal unsurlara ilişkin bulguları içermektedir. Bu kapsamda ȳnemli gũrũlen sistemik eksikliklerden biri farklı kademelerde ęalıřma yetkinliğidir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise olmak ũzere dũrt farklı kademede birbirinden farklı gelişim dũnemlerinde değişken oran ve çeşitte hizmet sunan katılımcılar, farklı kademelerde hizmet sunmaya dair kendilerini yetkin hissetmediklerini ve hizmet sunumunda zorlandıklarını belirtmektedir:

“Bize ortaokul 10 yaşındaki 13 yaşındaki 9 yaşındaki bir ęocukla nasıl iletişime geğeceğimizi, onlara nasıl yardımcı olacağımıza dair herhangi bir eğitim verildiğini dũřũnmũyorum. Bize sadece karşılıklı bireyle psikolojik danışma bilgi ve becerisi kazandırıldı.” (K20)

“Akademik kısmın ęok farklı bilgiler gerektirdiğini fark ettim. Yani bir lisede ęalıřırken ȳrneđin ortaokul için belki gerekli değil ama lise için işte iş gũcũ piyasasıyla ilgili bilgi sahibi olmamız gerektiğini.” (K7)

“Ben şu an anaokulunda ęalıřsam ne yapacağımı inanm ki bilmiyorum. Yani o konuda sadece evet veliyi gũzel yũnlendirebilirim. Veli ile etkili iletişime geğebilirim. ęocuđun gelişimine dair ama ęocukla birebir hani belki dışarıdan eğitimler, oyun terapisi gibi vesaire çeşitli eğitimlerle kendimizi geliştirebiliriz.” (K20)

İlgili katılımcı ifadeleri incelendiğinde OPD’lerin çeşitli kademe ve hizmetlerde lisans programları temelli bir tũr sistemik anlayış eksikliğiyle karşılaştıkları sũylenbilir. Katılımcılar

hizmetleri sunma ve uyarlamada zorluklar yaşamış, farklı mesleki ihtiyaçlarla kademeye geçişleri esnasında karşılaşmış ve ek eğitimlerle uyum sağlamak zorunda kalmışlardır. Bu ve benzeri durumların katılımcıların yetkinlik algılarını da etkilediği aşağıdaki ifadeler aracılığıyla söylenebilir:

“İlk liseye veya ortaokula atanmış olsaydım herhalde liseden gitmek isterdim.” (K18)

“Hep üstlere liseleri yazdım. Çünkü çok küçük yaştaki çocuklarla çalışmaya çok güvenmiyordum. Biraz da korkuyordum açıkçası.” (K17)

“Ben ortaokulda çalışıyorum. Benim şimdi bir liseye koysanız ne yapacağımı biraz şaşırırım. Yaş farklı, süreç farklı ilerleyecek ama ortaokul kısmını verseniz a derim b'den çıkarım.” (K5)

Farklı kademelerde hizmet vermenin yarattığı eksikliğin yanı sıra madalyonun diğer yüzünde ise körelme riski bulunmaktadır. Katılımcılar yetkin hissettikleri kademelerden farklı bir kademeye geçtiğinde o kademeye özgü beceri ve bilgi eksiklikleriyle karşılaşmanın yanı sıra kendi yetkinliklerinde körelme riskiyle de karşılaştıklarını ifade etmişlerdir:

“İlkokulda çalıştığım için mesela kariyer alanında çok fazla bir çalışma yapmıyorum. Dolayısıyla yapmadıkça da o bilgiler çok tazeliğini korunmuyor ya da işte hani sosyal, duygusal çok çalışıyoruz. Akademik alanda lisede veya ortaokuldaki öğretmen kadar çalışmıyoruz hani.” (K16)

“Her gittiğimiz kademeye göre bir anda çok iyi yaptığımız bir şeyi artık eskisi kadar yapmama durumu ortaya çıkıyor. Deneyim ya da tecrübemiz 4 yıl 5 yıl öncesindeki çalıştığımız kademeye dayanıyor ya da ilk mesleğe başladığımız dönemdeki kademelere dayanıyor, unutmusuz yani.” (K25)

Bulgularda lisans programlarına dair gözlenen bir diğer sistemik eksiklik ise eğitimin yönü; lisans eğitiminin psikolojik danışmanları nerede ve nasıl yetkin olmaya davet ettiği ve yönlendirdiğidir. Bu kapsamda katılımcılar lisans eğitimlerinin belli bir hizmet odağında, akademisyenlerin deneyimleri, yönelimleri ve ders repertuarları çerçevesinde şekillenen dezorganize ve programdan programa farklılaşan bir yetkinlik yöneliminden söz etmişlerdir. Bu konudaki önemli başlıklardan birisi eğitimin psikolojik danışma ve sosyal duygusal odakta ilerlemesi üzerinedir:

“Bizim lisans eğitimine daha geleneksel rehberlik anlayışıyla hareket edildi. Yani sosyal duygusal olana daha çok önem verildi.” (K21)

“Bizde de bireyle danışma çok yeterli bir dersti bence. Hatta birçok şey onun üzerine kurulmuştu diyebilirim. Yani bizi diğer derslerimiz hep bireyle danışmaya hazırlamıştı, rehberliğin önüne geçtiğini düşünüyorum.” (K9)

“Biz devamlı psikolojik danışmaya odaklanıyoruz. Fakat rehberlik servisi olarak ne yapmalıyız, yani bu işin yönetmeliği nedir, hangi adımlar izlemeliyiz gibi konularda ben çok yeterli eğitim verildiğini düşünmüyorum lisans düzeyinde.” (K15)

Katılımcılar, eğitimlerinin yönünün eğitimcilerinin deneyim, eğitim anlayışı ve informal katkılarından da etkilendiğinden bahsetmişlerdir:

“Hocalarımız çoğunlukla danışmanlık yapan hocalardı hani üniversite hocaları. Bizimkiler öyle hiç okul deneyimleri, okul çalışmaları olan hocalar değil. Hepsi aynı zamanda bir klinikte seans süreci devam eden hocalar ve örneklerinin de bunların doğrultusunda devam ettiğini düşünüyorum.” (K9)

“Yani hocalarımız pedagoji hocalarıydı. Dolayısıyla çocuk psikolojisi üzerine çok donanımlı kişilerdi ve her üniversitenin de hocaları bağlamında bir güçlü yanı olduğunu düşünüyorum. Bizim okulun güçlü yanı çocuk psikolojisiydi kesinlikle. (K16)

“Lisans eğitimim bana yardımcı oldu oldukça. Hocalar özellikle. Çeşitli kurumlarla etkileşimde olmamız gerektiğini mesela bulunduğumuz şehirde en yakın hastanedeki bir psikologla, doktoru tanımak, onun numarasını edinmek ya da sosyal hizmetlerden herhangi biri ile etkileşime geçmek, onunla bir iletişim kurmak ve numarasını almak mesela. Bu konuda sürekli hocalarımızın bize söylemleri oluyordu.” (K20)

“(kültüre duyarlılıktan söz ediyor)...ama biz bunu organize olmayan bir şekilde aldık. Bir hayat dersi gibi dinledik ama bunu bir ders kapsamında yani onu bir ders olarak alabilirdik.” (K7)

“Bazı hocalarımız birbiriyle konuşmazdı. Benim işte biri ülkücü, biri işte sol görüşlü işte gibi, biri dindaryani. Ders evet var biz bu şeyi öğrendik. Koşulsuz kabul, saygı, saydamlık, bunları empati bunları öğrendik, uygulamaya çalışıyoruz. Fakat rol modellerimizde tam tersi gördüğümüz durumlardır maalesef.” (K19)

“Dersimize giren hocalarımızın da bu konuda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmüyorum. Mesela okulda çalışan lisans hocamız cinsel istismar durumunu tutanak tutup kime vereceğimizi falan çok ayrıntılı bir şekilde anlatmıştı.” (K3)

Çeşitli diğer katılımcılar da lisans programları çerçevesinde kazandıkları yetkinliğin programın ders repertuarına bağlı olduğunu ifade etmiştir:

“Lisans sürecinde üniversite bize hangi alanda daha çok yoğun bir şekilde eğitim verdiyse sahada da ister istemez o alanlara doğru bir kayma oluyor.” (K25)

“Ders seçerken kademelere göre de seçim yapabiliyorduk. Yani ben lisanstan mezun olurken özellikle böyle ortaöğretimin lise alanında çok detaylı çalışmalar görmeden mezun olabiliyordum.” (K9)

Katılımcılar, lisans eğitimin yönüne ilişkin ifade ettikleri dezorganize anlayışa paralel olarak lisans eğitiminde ve meslekte uzmanlaşma gereğine dair paylaşımlarda da bulunmuşlardır. Lisans eğitiminin süresi, kapsamı, temel beceri setleri ve terapötik koşulların okulda çalışmak için yeterli olmaması ve lisansüstü ve derinleşmiş eğitim yoluyla mesleki bir yönelim içinde olunması gereğine dair ifadeler bu kapsamda sıklıkla dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar bu kapsamda eğitimin süre ve kapsamının okulda çalışabilmek için yetersiz kaldığını ifade etmiştir:

“Lisans nereye kadar getiriyor? Yani 4 yıl içerisinde ne, ne kadar verilebilir? Hemen hemen bir noktaya kadar bir şeyler veriliyor ama daha fazlası nasıl olabilir bilmiyorum.” (K6)

“Hocalarımı dinlerken (diğer katılımcılardan söz ediyor) ben yine lisans eğitimi neye yetiyecek sorusuyla baş başa buldum kendimi. Hakikaten çok fazla alan, hitap etmemiz gereken, ilgilenmemiz gereken şey var.” (K8)

“Okulda çalışacak kişinin okul psikolojik danışmanlığı eğitimini almasının daha doğru olacağını düşünüyorum. Eğitimin yeterliğinden ziyade bence ayrışması gerekiyor. Çünkü ‘hepsini birden, bunu da öğrensin’ diye bir şey yani gerçekçi değil. Dolayısıyla krize müdahalede de doğal olarak işte deprem anında çocuklar nasıl yapılacak, nasıl edilecek, hani hepsini öğrenmiyorsunuz yani.” (K16)

Bazı diğer katılımcılar da temel beceri setleri ve terapötik koşulların okullarda hizmet sunmada tek başına yetersizliğini vurgulamaktadır:

“Ben lisans eğitimim sürecinde çok kültürlü kavramını hiç duymamıştım diyebilirim. Tabi ki bireye saygı, etik, koşulsuz kabul bunları elbette duydum. Ama hem sahada hem de lisans eğitimimde hani bu tarz profille karşılaşabileceğim beklendik değildi benim için. Bu sebeple lisans eğitimimi yetersiz buluyorum çok kültürlülük noktasında.” (K13)

“Şey noktasında sıkıntı yaşıyordum ben. Yani bir ekole göre yapılandırma, bir yol takip etmek yoktu. Çünkü temel düzeyde işte içerik yansıtma, duygu yansıtma işte gibi beceriler daha çok dinlemeye etkin dinleme becerileri gibi bu ağırlıkta bir danışma sürecimiz oluyordu lisansımızda.” (K19)

“(dezavantajlı gruplar ve suça sürüklenen çocuklardan söz ediyor) ...bence lisansla aldığımız işte o baş etme becerileri ya da onları desteklemek için kullanacağımız beceriler bence yeterli değil.” (K22)

Diğer katılımcılar ise lisansüstü ve derinleşmiş bir eğitim yoluyla mesleki uzmanlık alanlarının oluşması ve bu alanlara yönelmeyi gerektiren sistemik sorunlara vurgu yapmıştır:

“Mesleki danışmanlıkta çok çok iyi olmak zorunda değilim. Belki ben akademik danışmanlıkta çok çok geliştirdim kendimi.” (K10)

“Lisans derslerimizin biraz daha ayrılması lazım bu noktada. Hani çocuk gelişimi üzerine, işte ya da hani akademik olansa, akademik; ruhsal, kariyer rehberliği diye ayrılmalı.” (K18)

“Farklı kademe için lisans programı bize her kademedede çalışmak için her grupta çalışmak için bilgi veremeyecek kadar kısa.” (K7)

“Bence bizim alanda bir uzmanlaşma olması gerekiyor. Tabii bu yüksek lisans ve doktora kısmıyla ilerliyor ama çok şey biliyoruz. Çok şey bilmek bence bir yerde bizi de yoruyor.” (K5)

“İntihar alanıysa intihar alanı da hani tık tık tık yani. Çocukla ise çocukla ilgili bütün eğitimleri alırdık. Bence daha kolay, etkileyici, hızlı pratik olurdu.” (K18)

Katılımcıların lisans programlarına bağlı sistemik eksikliklere dair yaptıkları vurgulardan bir diğeri ise eğitimin hizmet türlerinde, kapsamında ve hedef kitlesinde örtük bir standartlık vadedmesidir. Katılımcılar, lisans süresince aldıkları eğitimle okuldaki hizmetlerin yalnızca standart bir profil ve belli bir kitleye sunulacak, yalnızca psikolojik danışma yapılacak ve süreğen akış hiç bozulmayacak gibi ve toplumsal gerçeklerden kopuk bir anlayışla sürdürüldüğünden bahsetmişlerdir:

“Özellikle de dezavantajlı ya da özel durumu olan insanlara yönelik değil de daha çok genele hitap eden, daha böyle genel geçer olan, normal diye sınıflandırdığımız tarzda eğitim aldık.” (K6)

“Sanki sadece danışmanlık yapacağız ve her şey toz pembe. Kesinlikle bütün problemler hallolacak. Bütün sorunlar çözülebilir.” (K23)

“Lisans neye odaklanıyor biliyor musunuz hocam? Ankara merkezde çalışan, yani böyle de demek istemiyorum üzücü ama daha ortalama, belki ortalamanın üstünde çocuklara... Gerçekler daha problemliler, daha sorunlu; aynı okulda hem dezavantajlı öğrencilerin hem suça sürüklenen çocukların çok olduğu...” (K22)

“Bizim üniversitede sosyal duygusal alan çok baskın, yani 4 yıl boyunca daha çok okulda çalışmayacağız ama böyle bireyle çalışacağız gibi bir eğitim alıyoruz. Biz lisansta buna o kadar çok ağırlık vermiştik ki ben bana gelen her öğrencimi bir danışan gibi hissetmeye başladım.” (K9)

“Her şey yolunda giderken bir bireyle ya da grupla psikolojik danışma nasıl yapılabilir görüyoruz aslında.” (K15)

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda okul ekosistemi ve paydaşlarının kendisine özgü sorun ve ihtiyaçlarının lisans eğitimlerince görmezden gelindiği ve bu anlayış doğrultusunda OPD'lere yeterli eğitim ve hazır bulunuşluk çalışmalarının lisans eğitimleri süresince verilmemiş olduğu söylenebilir.

MEB ve Diğer Kurumlar Alt Temasına İlişkin Bulgular. Sistemik eksiklikler çatısı altındaki diğer alt tema olan MEB ve diğer kurumlar alt teması, OPD'lerin yetkinlikleri ve sundukları hizmetleri MEB ve diğer kurumların çeşitli süreçlere dair yönergesizlikleri, psikolojik danışmanın hak ve sorumluluklarına dair yasal boşluk, okul ekosisteminin yarattığı sorunlar ve yasal-yasal olmayan yoğun hizmet ve somutluk talepleri doğrultusunda olumsuz yönde etkileyen sistemik eksiklere dair vurgular neticesinde şekillenmiştir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından vurgulanan sistemik eksikliklerden biri mesleki somutluk ve hesap verebilirliğe yönelik beklentilerdir. Okul PDR hizmetlerinin verim ve etkililiğinin izlenmesi çatısında önemli başlıklardan olmasına karşın katılımcıların meslekleri ve sundukları hizmetlerin somutluğunun sağlanması ve ispatlanmasına dair gerçek dışı beklentiler, ithamlar ve tehditler içinde oldukları ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri anlaşılmaktadır:

“ ‘Bir şey yapılmıyor’ gibi rehberliğe geri dönütler de olabiliyor. Hocam işte, hani yaptık diye söylüyoruz. Hem bilmeleri hem de işte etkililiğini değerlendirmek için ekstra bir şey yapmak gibi.” (K9)

“Çünkü işin dediğimiz gibi bir görünür kısmı var. Siz odada inanın 4 görüşme, 5 görüşme alsanız kimsenin şeyi yok ama bir pano hazırladığınızda, bir sınıf rehberliği yaptığınızda Instagram'da bunu paylaştığınızda rehberlik bir şey yapıyormuş algısı olabiliyor.” (K5)

“Ne kadar çalışırsan çalış çok da hani sen gerçekten çalıştın gibi hemen gözüküyor eğer somut bir çıktı yoksa. İşte bu akademik gelişimde daha kolay karşılığını alabiliyoruz demiştik ya. Sosyal duygusal gelişim birazcık daha zaman istiyor. Hemen böyle o somut çıktıyı görmedikçe de çok da böyle karşılığı sanki çalışmıyormuş gibi bir algı söz konusu olabiliyor.” (K21)

“(katılımcı mesleğe atandığı süreçte yasal hesap verilebilirlik beklentisi ve uygulamalarının yokluğundan söz ediyor) ...nasıl yani 2017 yılındayız ve biz bunlara hesap verilebilirlik kapsamında hiç değerlendirmeyecek miyiz? Hiçbir takibini yapmayacak mıyız? Ben kaç öğrenciye hangi ölçüğe uyguladım? Hangi birey tanıma tekniklerin değerlendirdim?” (K24)

“Bazen şöyle bir algı var, rehberlik sadece ders çalışma programı hazırlar.” (K26)

Katılımcıların MEB ve diğer kurumların sistemik eksiklikleri bağlamında sorun ve yetersizlik yaşadıkları bir diğer konu ise krizler ve yasal bildirim süreçlerinde hak ve gizliliklerinin yasal yollarla korunmaması, kolektif çalışma gereken yerlerde yalnız çalışmak zorunda kalmaları ve bu süreçlerde risk alarak güvenlik kaygıları ve yasal sorunlar yaşamalarıdır:

“İdareci, polis bir şekilde işin içinden sıyrılabilir. Ama çocuk ilk bize açıldığı için ilk elden anlatılanları biz duyuyoruz. Genel ihale bize kalıyor. Burada kendini savunabilmen gerekir. Kayıt alamıyorsun, görüntü yok. Herhangi bir şahit yok.” (K6)

“Kişisel bilgilerimi saklıyordum. Ama bu da her zaman mümkün olmuyor. Bazen mahkemeye bile çağırıyoruz zaten.” (K3)

“Güvenliğimizi, meslek etiğimizi ilgilendiren konular ve bunlarla ilgili bence ayağı yere basan şeyleri öğrenmeye ihtiyacımız var.” (K8)

“Krizde okulun krize müdahaleye hizmetleri ekibinin rol oynaması gerektiğini düşünüyorum. Ama herkes kenara çekiliyor. Burada tek, hele ki büyük bir okulda çalışan tek, psikolojik danışmansanız bütün yük size kalabiliyor. Herkes sizin ağzınızın içine bakabiliyor.” (K10)

“Konu benim üstümden dönmesin yani bu için bir prosedür var densin. 112 acil servisinde bazen kendimi hemşire gibi hissettiğim alanlar olabiliyor.” (K9)

“(bildirim sonrası adliyede ortamından söz ediyor) ... aile ne olacak, aile orada olacak mı? Benim güvenliğim sağlanacak mı?” (K6)

“Öğrenciyle ilgili aldığımız bir kararda bak yarın bir gün işte bir şey olursa senden hesap sorarız gibi böyle karşımıza gelinebiliyor.” (K21)

“Birçok arkadaşımız hata yaptı. Hata yaptığı için o dönemlerde kendileri de davalık süreçlerin içerisinde yer aldı.” (K25)

“O her bildirimde gelen aşırı panik kaygı. Ya bana bir şey olursa, çocuğa bir şey olacak mı? İdare ne diyor? O kaygı çok yüksek boyutlarda oluyor gerçekten ilk zamanlar.” (K2)

Katılımcı ifadeleri krize müdahale ve yasal bildirimler gibi teknik ve riskli süreçlerde OPD’lerin hem prosedür hem yasal hak ve sorumluluk hem de kolektif çalışma gerektiren noktalarda yalnızlık çektiğini ve birçok yasal süreçte güvencesiz bir çalışma ortamında olmalarına rağmen riskler aldıklarını ve yasal sorunlarla her an karşı karşıya kalabileceklerini göstermektedir. Bu noktada katılımcıların harekete geçirici bir prosedürden yoksun olmaları dolayısıyla çeşitli etik kaygılar yaşadıkları ve yasal süreçlere dair çekinceleri olduğu paylaşımlarında yer etmektedir:

“Ben şimdi burada ne adım atacağım ikilemiyle kalıyorum ve o tür mesele benim için zor. Şimdi polise gitmek ayrı bir şey işte savcının karşısına çıkmak ayrı bir şey.” (K6)

“Baba gelip açık açık şey diyor; ‘ben alacağım kızımı okuldan’. Ya da bir olay oluyor. Öğrencinin disipline gitme durumu oluyor işte ‘gitmesin babam beni alır’. Öğrencinin arkadaşı geliyor, yalvarıyor; ‘ailesinin kulağına giderse eğitim hayatı biter’ gibi gibi. Ben de açıkçası böyle durumlarla karşılaştığım zaman ne yapacağımı şaşırıyorum.” (K17)

MEB çatısı altında ve okul ekosisteminde çalışmaya dair bir diğer sistemik eksiklik ise okul ekosisteminin PDR hizmetleri sunma noktasındaki pozisyonu olarak belirmektedir. Katılımcılar okul ekosisteminin lisans eğitiminde edinilmiş yetkinliklerin uygulanmasında nüfus, zaman, etik sorunlar ve hizmet seçiminde ketleyici etkisine yönelik ifadelerde bulunmuşlardır:

“Daha kısa sürede benim işime yarayacak hangi yöntemler varsa hemen bu sorunu çözeirim. Çünkü sırada bekleyen bir sürü öğrenci var. Bir sürü velilere yön veriyorum. Öyle olunca ben benim işimi uzatacak, işte ölçme aracı yapayım, değerlendireyim bunun çıktılarını alayım böyle bir zaman bulamıyorum açıkçası. Bireyi değerlendirme, bireyi tanıma tekniklerine ayırdığım zaman çok çok çok azalıyor.” (K2)

“Grupla psikolojik danışma, bireyle psikolojik danışma kısmı çok fazla öğrenciyle ilgilendiğimiz için en fazla grup rehberliği, bireysel görüşme ve bireysel rehberlik tarzında devam ediyor.” (K18)

“Pansiyonlu okul olduğu için bizde mesela gizlilik sağlamak o kadar zor ki. Ya bu artık yani okulun normal olmuş durumda. Yani artık okul bu ihlallere bürünmüş durumda.” (K23)

“Bir çalışma yaptığınızda bütün sınıfı almanız gerekiyor. Hani öğrenci seçmek küçük gruplarda yapmak daha zorlayıcı oluyor. Ben az öğrenciyle çalıştığımda bir öğrencinin seçilmeye sebep bir ihtiyacı olduğunu başka birine anlatmak durumunda kalabiliyorum...şöyle bir dönüt alabiliyorum: ‘Öğrenci seçtiniz yani? Benim öğrencime neden o çalışma yapılmadı?’ gibi.” (K9)

“Daha ulaşılabilir şekilde planlamalar yapmaya çalışıyorum. Özellikle bireyi tanıma tekniklerini uygulama, değerlendirme ve sorunumu takip etme izlemek konusunda. Çok hani uzun soluklu işlemler yapmamaya çalışıyorum.” (K24)

MEB sisteminde çalışmanın getirdiği bir diğer sistemik eksiklik türü ise katılımcılar tarafından başta sevk süreçleri olmak üzere çeşitli yasal süreçlerde sistemik boşluklar ve yönerge eksikleri olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar bu süreçlerde işlem basamaklarına dair zorluk çektiklerini ve bu konularda okul PDR hizmetleri sunumlarının aksadığını ifade etmektedirler:

‘Ben de istismar olayı yaşadım ve işlem basamaklarında çok zorlandık. En nihayetinde bildirdik ama polisle iletişimi geçtiğimiz süreçler falan çok yıpratıcı oldu. Çok tek başıma hissettim. Yani ben isterdim elimizde bir evrak, bir sistem böyle tık tık işlesin ya, konu benim üstümden dönmesin, bunun için bir prosedür var densin isterdim. Bu tarz şeylerde sadece şunu çok net vurguluyorlar: Yükümlüsün. Ama nasıl, neler yapmalıyız? Aramız gereken telefonu bile bilmiyoruz...sene başı iş ve işlemleri, yıl boyunca olan resmi süreçler, müfettiş süreçleri vesaire bununla ilgili doğrudan bir kaynağa da erişemiyoruz.’ (K9)

“Rehber personeller (özel eğitim okullarındaki yardımcı personeller) çocuklara çok sert davranıyor. Buna ne yapabilirim ne edebilirim? Defalarca seminer de veriyorum ama geri dönüt alamıyorum bu noktada.” (K1)

“İstismar evet ama mesela bir İntihar durumunda, cinayet durumunda, göç durumunda, savaş durumunda yani Allah göstermesin şu ana kadar hani çok ciddi bir problemle karşılaşmadım ama o gibi durumlarda nasıl bir prosedür işlenecek?” (K26)

“RAM dışında diğerleri bize geri dönüt sunmuyor. Mesela eğitim danışmanlık tedbiri geliyor. Biz mahkemeye bir şeyler gönderiyoruz ya da bitiyor. Mahkeme bitti bitmedi diye bunun geri dönütünü sunmuyor. Psikiyatriye yönlendiriyoruz. Kimse bize geri

dönüş sunmuyor. Sosyal hizmetlere aynı şekilde sevk ediyoruz. Mesela ben arayıp soruyordum.” (K3)

“(eğitsel değerlendirme süreçlerinden söz ediyor)...ben göndermek istemiyorum diyor veli. Benim çocuğum etiklensin, rapor alsın istemiyorum dedi. Şimdi bu durumda heh bu aynen bu problemi yaşıyoruz. Burada işte birazcık kişisel özellikler devreye giriyor aileyi ikna edilebiliyorsa ilerleme sağlanıyor. Edemiyorsa yapacağım hiçbir şey kalmadı...hiperaktivite bozukluğu, dürtü bozukluğu, öğrenme güçlüğü... Bunlarda ne yapılabilir, aileye nasıl yönlendirme yapmak lazım, nasıl bu konuyu daha doğru ve sağlıklı şekilde aktarabiliriz, ailenin buna ikna olup da sağlık adımlarını takip etmesini sağlayabiliriz, Doktor sürecini nasıl aile kendi isteğiyle yapar?” (K25)

“Çocukta intihar düşüncesi var. Yani hayatı değersiz buluyor, bunu da belli ediyor. Arıyorum mesela aileyi, anneyi ve babaya ayrı ayrı arıyorum. Bana verilen cevap şu şekilde; ‘Hocam bir hafta sonra gelsek olur mu? Mercimekler olacak.’”(K23)

“Bu süreçlerin yasal süreçlerinin, yönlendirme süreçlerinin vesaire ülke genelinde ortak bir anlayış geliştirilerek, yani Emniyet olsun işte Sağlık Bakanlığı olsun bunlarla birlikte süreçleri nasıl olacağına dair böyle genel bir çerçeve olmalı. Yine lisans dersi veren RPD hocalarıyla birlikte yani ortak bir anlayış geliştirme, hangi şehirdeyse orada süreç nasıl ilerliyorsa olmalı.” (K24)

“Gerçekten şuna ihtiyaç duyuyoruz. Göreve yeni başlayan bir rehber öğretmen için işte el çantası.” (K9)

Konuya dair katılımcı ifadeleri incelendiğinde OPD’lerin gerek sevk ve yönlendirme süreçlerinin başlatılması ve işletilmesinde gerekse dönüt alma ve hizmet sürekliliği sağlama konusunda tıkanıklık yaşadıkları görülmektedir. İntihar ve eğitsel yönlendirme gibi sevklerde ailelerle işletilen süreçte yaşanan aksaklıklara dair yasal bir süreç ve yaptırımın olmaması, bildirim süreçlerinde yükümlülük vurgusuna rağmen kurumlar arası süreçlerin net olmaması ve diğer kurumların dönüt vermek konusunda çerçevesi çizilmiş süreç sistemlerinin olmamasının; okul PDR hizmetlerini paydaşlar arası süreçte trafiğin kilitlendiği kavşakta motor kapatmaya zorladığı söylenebilir.

MEB’e bağlı okullarda PDR hizmetleri sunmak konusunda yaşanan bir diğer sistemik eksiklik başlığı ise OPD’nin okuldaki pozisyonu olarak öne çıkmaktadır. Mesleğe dair görev tanımları, mesleki kimlik ve rol karmaşası yaratan talep ve beklentiler katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilen noktalardan olmuştur:

“ ‘Özel eğitim bakın sizin alanınız’ (öğretmenlerin ifadesinden söz ediyor). Rehberliğin yanında görünce hemen böyle bir istekleri fazla oluyor.” (K18)

“Deprem zamanında o gece birkaç gece çalıştığım okulda kalmak durumunda kaldık ve o grupta insanlar bana dönüp dedi ki ‘bize bir şeyler söyle, biz rahatlayalım.’ ” (K7)

“Diyorlar ki ‘sen rehberlikçi değil misin?’ Yani rehberlikçi olmam her şeyi bileceğim anlamına da gelmiyor. Öyle bir kanı da var.” (K5)

“Asla senin psikolojin bozulmayacak asla yanlış karar vermeyeceksin. Her şeyi doğru yapacaksın, doğru bileceksin’ gibi böyle bir algı söz konusu ve böyle bir baskı söz konusu.” (K21)

“İdarenin ve öğretmenlerin beklentileri altında ezildiğimizi düşünüyorum. Onların beklentilerini karşılamak neredeyse böyle imkânsız hâle geliyor bir yerde. Hani bir çalışma yapıyoruz işte ‘şunu da yapsaydınız’. İşte velilere daha çok çalışma yapıyoruz. Bu sefer ‘öğrencilerle hiçbir şey yapmıyorsunuz.’” (K2)

“Ben niye kantin denetlemedeyim?” (K5)

“Öğretmenler bizi çok çabuk eleştirebiliyor, işte bir psikolojik danışman da böyle söylerse biz ne yapacağız? Siz öfkelenirseniz biz ne yapacağız? (K7)

“Toplumda artık o psikolojik danışman rolünden birçok insan çıkmamızı istemiyor. Öğretmen dahil, çocuk dahil, aile dahil bir sorunla karşılaştığımızda yani sen psikolojik danışmansın, hani sen bunu halledersin yaparsın.” (K18)

“Psikolojik danışma sürecinin tam anlamıyla yürütüldüğünü düşünmüyorum, sonuç olarak öğretmen olarak görüyor öğrenci bizi.” (K21)

“ Zaman evet 30 saatlik bir çalışma ama bizden o kadar çok şey bekleniyor ki hani. Her şeyde çok ufak olsa da bizim bir katkımızın olması gerekiyor. Okulda olmadığımız yer yok. Bizim her şeye uyum sağlamamız, bir şeye evrilmemiz, bir şeyleri kabul edip bir yerlere entegre edilmemiz bekleniyor.” (K6)

Katılımcı ifadeleri doğrultusunda OPD’lerin diğer paydaşlar tarafından okulda oldukça merkezi bir pozisyonda konumlandırıldığı, mesleki ve kişisel rollerinin ayrılmadığı ve okulda tümgüçlü bir kurtarıcı pozisyonunda değerlendirildiği söylenebilir. Bu rol atamaları ve gerçeklik dışı beklentilerin okul PDR hizmetleriyle eşleşmediği ve halihazırdaki hizmetleri de sekteye uğrattığı düşünülmektedir.

Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında beliren bir diğer tema olan lisans eğitimi dışı yetkinlik teması ise bazı OPD yeterliliklerinin lisans sonrasında edinilmek zorunda kalınmasına yönelik katılımcı görüş ve deneyimleri ışığında şekillenmiştir. Katılımcılar lisans programları ya da sistemik eksiklikler gibi başlıklarda yaşadıkları yetkinlik sorunları neticesinde bazı yeterliliklerini konsültasyon, mesleki deneyim, kişisel gelişim, okul PDR uygulamaları ve hizmet içi eğitimler yoluyla sağladıklarını ifade etmişlerdir. Yetkinliği edinmede lisans eğitimi dışında kalan faktörlere ilişkin alt temalar, aşağıda Tablo 6 aracılığıyla sunulmaktadır:

Tablo 6

Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Lisans Eğitimi Sonrasına Kalan Yetkinlik	Konsültasyon
	Mesleki Deneyim
	Kişisel Gelişim
	Okullarda PDR Uygulamaları
	Hizmet İçi Eğitimler

Konsültasyon Alt Temasına İlişkin Bulgular. Katılımcılar bu alt tema kapsamında okul PDR hizmetleri sunumunda çeşitli bilgi ve becerilerin ediniminde konsültasyon aracılığıyla sağladıkları yetkinliklere dair ifadelerde bulunmuşlardır:

“Danışmanlık tedbiri olsun yani bunu bilmiyorduk. Herkes rastgele kafasına göre yapıyordu. Herkes bir yerden bir şablon buluyordu. Birini yapan birinden ‘sen bana onu göndersene ben de onun üzerinden değişiklik yapayım’ tarzında sürecimizi hep böyle ilerlettik.” (K25)

“Mesleğe başladığım zamanlarda mesela bir öğrenci bir problemle alakalı geliyordu. Ne uygulayacağımı tam olarak aklımda oturtamıyordum. Sadece bir ön görüşme yapıp 15 20 dakika, ‘tamam hadi sen şimdi dersine git sana bir randevu daha yazayım’ tarzında öğrenci yolluyordum mesela. Yolladıktan sonra da daha tecrübeli bir psikolojik danışman vardı ona gidip soruyordum; ‘hocam işte burada burada ne yapmam lazım şurada ne yapmam lazım’ diye ondan çokça beslenmiştim. (K11)

“Paydaşlardan destek almaya başladım. Yeri geldi meslektaşarımdan daha yetkin olanlara daha tecrübeli olanlara danıştım. Bu durumu nasıl aşabilirim? Veli ile aramdaki sınırı nasıl koruyabilirim? Empati sempatiye dönmeden empati nasıl kurabilirim gibi gibi.” (K1)

“Atandığım zaman bundan 4 sene önce e-rehberlik nedir, nasıl olur? Yıllık plan tam olarak nasıl doldurulur, nelere dikkat edilir bunları öğrenmek için sürekli birilerinden destek alıyordum. Sürekli ildeki RAM’ı arıyordum. Sürekli meslektaş bulmaya çalışıyordum. Telegram grupları, WhatsApp grupları, birilerine özelden sorma, etme ile o yeterliliğimi de kendim oluşturmaya çalışıyordum.” (K1)

Katılımcı ifadeleri değerlendirildiğinde katılımcıların psikolojik danışma, planlama ve bildirim yükümlülüğü gibi hizmet kapsamlarında temel yeterliliklerinde konsültasyonun önemine dikkat çekmiştir. Bu noktada katılımcıların yalnızca mesleğin ilk yıllarında değil, ilerleyen zamanlarda da yetkinlik kaynağı olarak konsültasyondan söz etmesi, bir yetkinlik kazanım şekli olarak öne çıkmaktadır.

Mesleki Deneyim Alt Temasına İlişkin Bulgular. Mesleki deneyim yoluyla pekişme ve gelişme, görece uygulamalı bir meslek olan okul psikolojik danışmanlığında önemli bir yer tutmaktadır. Bu alt tema kapsamında katılımcıların psikolojik danışma yapma, paydaş ve sevk süreçleri, krize müdahale, farklı kademelerde gerekli beceriler, sınır çizme gibi çeşitli noktalardaki temel yetkinliklerini ancak sahada çalışmaya başladıklarında edinebildiklerine dair vurgular yer etmektedir:

“Esnek plan hazırlamamız gerektiğini hani ben sahada öğrendim.” (K9)

“Kriz müdahaleye dair pek bir eğitim almadık lisansta. Okul PDR uygulamalarında da buna dair bir şey yoktu. El yordamıyla yaşayarak ederek deneyim kazanmaya çalışıyoruz o noktada.” (K1)

“Hele ilkokul döneminde; atıyorum öfke kontrolü çalışacağım, duygu kontrolü çalışacağım çocukla ama elimde hiçbir somut materyal olmadığını hiçbir şey bilmediğimi fark ettim ve bunu kendi kendime deneye yanıla çocuklarla nasıl konuşabilirim, neleri kullanabilirim, işte rehberlik servisine neler satın alabilirim kullanabileceğim oyuncaklar kuklalar... Biraz deneye yanıla buldum.” (K2)

“Bütün okulların polisleri varmış mesela ben onları hep çalışma alanında öğrendim.” (K9)

“İlk yıllarımda sınır problemi çok yaşadım. Burada sınır çizmem gerekiyormuş Burada böyle yapmam gerekiyormuş. Bu benim görevim değilmiş. Bu benim görevimmiş. Belki ilk başlarda onu deneyimleyerek öğreniyoruz. (K3)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde OPD’lerin çeşitli başlıklarda temel yetkinliklerini sahada çalışma deneyimleriyle kazandıkları görülmektedir. Bu kapsamda ‘el yordamı, deneye deneye’ gibi ifadeler yetkinlik edinme süreçlerine yönelik dikkat çekici vurgulardır.

Bu vurgular, ilgili becerilerin sahada dahi ancak informal deneyimler yoluyla elde edilebildiğine odaklanmaktadır.

Kişisel Gelişim Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında bazı temel yetkinliklerini kişisel gelişimlerine dair çaba ve eğitimleriyle kazandığını ifade eden katılımcı görüşlerine yer verilmiştir:

“Oyun terapisi, masal terapisi, aile danışmanlığıdır vesaire dahasıyla kendimi desteklemeye çalışıyorum.” (K6)

“Ben sonrasında çok fazla makale indirip araştırmak durumunda kaldım. Çünkü lisansta buna dair bir bilgim yoktu: Özel öğrencilerin mahremiyeti nasıl verilir ne yapılır ne edilir? Ha bu psikolojik danışmanın görevi midir? (K1)

İlgili alt tema kapsamında katılımcıların bazı konulardaki bilgi ve becerilerinin eğitimlerle destekleme ve araştırma yapma gibi yöntemlerle sahaya teknik uyumlarını sağlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Okullarda PDR Uygulamaları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Okullarda PDR uygulamaları alt teması kapsamında katılımcılar çeşitli bilgi ve becerilerin ediniminde okullarda yaptıkları uygulamaların etkisiyle yetkin hissettikleri başlıklara dair görüş ve deneyimlerini bildirmişlerdir:

“Okullara birebir giderek sahada çalışan öğretmenlerimizin öğretmesiyle biraz daha desimal sisteminin, MEBBİS’in öğretildiğini düşünüyorum.” (K26)

“ Okul PDR uygulamalarını o okulun imkânları sayesinde, kariyer konusunda, ben de kendimi geliştirme fırsatı buldum.” (K9)

“ Okul PDR uygulamaları çok işe yaramıştı. Öğretmen ve idarecilerle iş birliği yapma noktasında rehber öğretmenler, oradaki psikolojik danışmanlar, çok fazla iç içeydi ve iletişim halindeydi. Bunun faydasını şimdi ben de görüyorum.” (K12)

“Ortaokul ve lisede okul PDR uygulamaları görmüştüm. Eğitsel anlamda öğrencilere nasıl davranmamız gerektiğini öğrenmiş ve onların gelişim özelliklerine, ihtiyaçlarına yönelik çok fazla etkinlik yapma fırsatım olmuştu.” (K12)

“RAM’larda yaptığımız PDR uygulamalarında testleri de öğrendik, uygulama da yaptık.” (K16)

İlgili ifadeler doğrultusunda katılımcıların psikolojik danışmanlık mesleğinin ifasında gereken bilgi ve becerilerin kazanımı noktasında okul PDR uygulamaları deneyimlerini değerli buldukları ve bu pratiklerden beklenti içinde buldukları görülmektedir. Katılımcıların

lisans eğitimleri kapsamında edindikleri birçok bilgi ve beceriyi okul PDR uygulamaları kapsamında test etme fırsatı buldukları söylenebilir. Okul PDR uygulamalarına dair deneyimlerin yönü ve niteliğinin, ilgili katılımcı deneyimleri ışığında lisans eğitimleri ve saha pratiği arasındaki bağı güçlendirme potansiyelinin yüksek olduğu görülmektedir.

Hizmet İçi Eğitimler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcıların çeşitli bilgi ve becerileri kazanma kapsamında hizmet içi eğitimlere yaptıkları vurgular doğrultusunda elde edilen bulgular yer etmektedir:

“O Suriyelilerin sisteme nasıl entegre edebileceği direkt olarak hizmet içi eğitimlerle birlikte de desteklendi.” (K11)

“Okulun personeliyiz ve bir krize müdahale ekibi olması gerekiyor ve bu görev sorumluluklarının bölüştüğü bir durum. Ben lisansta bununla ilgili bir ön bilgiye sahip değildim. Okul PDR uygulamalarında da bununla ilgili hiç konuşulmadı. Okul PDR uygulamaların gittiğimiz hocalarımız donanımlıydı ama herkes farklı bir noktaya odaklanıyordu. Kervan yolda düzülür şeklinde hizmet içi eğitimlerde ve çalıştığım kurumlarda yerimi konumlandırmış oldum.” (K7, kod: yaşayarak öğrenme zorunluluğu)

“Ama şu an bana yarar sağlayan şeyler kendi meslektaş arkadaşlarım ve ramın bize sunduğu eğitimler, bizim dışarıdan aldığımız eğitimler... hani bunlar şu an bizim destek kaynaklarımız.” (K3)

Katılımcılar hizmet içi eğitimleri hem lisansta edinemedikleri kazanımları edindikleri bir çıkış kapısı hem de sahada çalışırken değişen koşullara yönelik bir güncellenme yöntemi olarak değerlendirmişlerdir.

Bireysel Faktörler Temasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında OPD'lerin yetkinlik düzeylerinde lisans programlarının, sistemik faktörlerin ve lisans dışı yetkinlik kaynaklarının etkisine dair bulgulara erişilmiştir. Ancak katılımcılar mesleğin anlamına, kişisel rol ve beklentilerine, becerilerine ve meslek seçim süreçlerine dair de çeşitli paylaşımlarda bulunmuş; bu paylaşımlar da bireysel faktörler temasını oluşturmuştur. Katılımcılar bu kapsamda yetkinlik kaynakları ve yetkinliklerini etkileyen sistemik yapıların yanı sıra mesleğin birçok yönüne ilişkin kişisel özelliklerinden söz etmişlerdir. Bu kişisel özelliklerin de OPD'lerin yetkinliklerinde önemli bir yan belirleyici olduğu düşünülmektedir. Bireysel faktörler teması kapsamında beliren alt temalar, aşağıda Tablo 7 aracılığıyla sunulmaktadır.

Tablo 7

Bireysel Faktörler Temasına İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Bireysel Faktörler	Mesleğin Anlamı ve İçsel Roller
	Somutluk ve Hesap Verebilirlik
	Meslek Seçim Süreçleri
	Kişisel Beceriler

Mesleğin Anlamı ve İçsel Roller Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında katılımcılar; mesleklerine dair kişisel anlamlardan, içsel rol ve beklentilerinden ve rol karmaşalarından söz etmişlerdir:

“Öğrencilerimizin gelip orada bizimle paylaşım yapması bana özel hissettiriyor, özel hissediyorum. Bir yandan da bazen çöp kutusu gibi hissediyorum.” (K3)

“Şu an çalıştığım ilkokulda en az 30 tane öğretmen var ve 30 tane öğretmen kendini çok farklı bir şey yapmadığı müddetçe özel hissetmiyor. Ama ‘okulda bir rehber öğretmen var, bir problemimiz var, görüştüğümüzde problemimize çözüm oluyor ya da şöyle bir fayda sağlıyor’ denildiğinde sizin üzerinizde mesleğinizle bağdaştırılan bir fayda, bir süreç işlediğinde insan ister istemez iyi ki bu mesleği seçmişim düşüncesini yaşıyor.” (K25)

“Ben okulda bir kurtarıcı... bir filmdeymişim gibi hissediyorum.” (K20)

“Yanıma bir arkadaş daha geldi. Alışma süresi vesaire derken o da sorumluluk.” (K6)

“A şehrinde de işte olası sıkıntı çıkarabilecek, topluma kötü katkıları olacak insanları engellediğim bir yerde bulunduğumu, böyle bir anlam taşıdığını falan düşünmeye başladım.” (K7)

“Okulun beyni idarecilerse kalbi de psikolojik danışmandır diye düşünüyorum. Aynı zamanda sihirli değnek. ‘Sen şunu da halledersin, bunu da halledersin’. Farklı bir okula gittiğimizde direkt o savaşçı ruhumuz ortaya çıkıyor. Çocukla ilgili bir problemi halletmeye çalış. Veli ile ilgili problemi halletmeye çalış. İdare, öğretmen arasındaki ortamı düzenlemeye çalış.” (K1)

“İnsanlar beni sevdikten sonra aktif çalışabiliyorum... sonra da öğrencileri de tamamlamış, kendimi de tamamlamış gibi hissediyorum.” (K7)

“Bir arkadaş, bir günlük, aile, üye olduğumu da hissetmem benim için mesleği anlamlı kılıyor açığçası.” (K26)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde mesleğin rolüne ve anlamına ilişkin atıfların yasal sınırları aşan roller, duygusal konumlar ve kişisel anlamlar taşıdığı görülmektedir. Katılımcılar okul içinde hissettikleri ‘*okulun kalbi (K1)* veya ‘*özel hissettiriyor*’ (K3) gibi ifadeleriyle karakterize ayrıcalıklı bir pozisyon algısına dair memnuniyetlerini dile getirmelerinin yanı sıra bu pozisyonla ilişkili ‘*bir filmde kurtarıcı gibi*’ (K20), ‘*topluma kötü katkıları olanları engellediğim bir yer gibi*’ (K7) şeklinde gerçeküstü içsel talep ve anlamlardan da söz etmektedirler. Katılımcıların meslekteki pozisyonlarını sağlamada aidiyet sağlama gereği (K7) ve paydaşlarla hissedilen aidiyet ile anlam bulmaları (K26), mesleğe dair kişisel anlamlar arasındadır.

Katılımcıların alt tema kapsamında bireysel anlamlarla değerlendirdikleri bir diğer başlık ise sevke yükledikleri anlamdır. İlgili örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer etmektedir:

“Çok da kurtarıcı rolü üstlenmeye gerek yok. Bizi aşan bir durum olduğunda yönlendirme yapmamız gerektiği söylendi.” (K26)

“Yetkinlik ve yeterlik konusunda çeşitli sıkıntılar yaşıyorum ama kriz anlarında, çeşitli sosyal kurumlarla ya da hastanelerle etkileşime geçerek öğrenciye sevk edip yönlendirebiliyorum, daha doğrusu durumu sevkle idare etmeye çalışıyorum.” (K20)

“Sevki daha çok yapmalıyız. Çünkü çok fazla bir sorunumuz var.” (K18)

Sevk hizmetinin resmi yapısı ve doğrudan hizmetlerdeki yerinden ziyade mesleki yetersizlik, yetişememe ya da rol karmaşalarında bir tür yardımcı hizmet olarak görüldüğü katılımcı ifadelerinde sevkin anlamına yönelik görüşleri oluşturmaktadır.

Somutluk ve Hesap Verebilirlik Alt Temasına İlişkin Bulgular. Somutluk ve hesap verebilirlik alt teması kapsamında katılımcıların, meslekleri ve sundukları hizmetlerin somutluğunun sağlanması ve hesap verilebilirliğine dair kişisel anlam ve beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Bu alt temaya ait katılımcı paylaşımlarına aşağıda yer verilmektedir:

“Derste olmadığımız hani biliniyor sonuçta. O anda müsaitlik durumumuzdan da kaynaklı olabilir. O kriz anında orada olmamız gerekiyor.” (K9)

“Akademik gelişim alanı desteklenince somut çıktı almak ve bunu görebilmek daha kolay oluyor.” (K2)

“Herkesin derse girebilmesi için diğer paydaşlarıyla bu kadar iyi anlaşması gerekmiyor ama bizim aktif çalışabilmemiz için hem kendimizi idareye hem öğretmen grubuna kanıtlamamız gerekiyor.” (K7)

“En kötü öğretmen bile bir derse giriyor ve o dersi idare ediyor. Ama ben okulda derse girmeyen idareci de olmayan biri olarak sanki fazlalık gibi hissettiğim oluyor zaman zaman.” (K4)

“Duygusal gelişim birazcık zaman istiyor. Hemen böyle o somut çıktığı görmedikçe de çok da böyle karşılığı sanki çalışmıyormuş gibi bir algı söz konusu olabiliyor. Bu da iç duyumu yaratmıyor tabii ki bizde. İç doyumunu yaratmayınca böyle farklı alanlarda kendimizi geliştirmeye çalışıyoruz. Ne bileyim terapi eğitimleri gibi ya da işte akademik gelişim gibi falan yüksek lisans vesaire yapıyoruz kendi içimizde bir iş doyumunu sağlayabilmek açısından.” (K21)

“Hep böyle ağır travmaların yaşandığı bir yerdeyim. Dediğim gibi yani böyle biraz hakikaten soyut kalıyor. Hani çok daha temel şeylerin ihtiyaç olduğu böyle bir ortamda bazen kendimi böyle hissediyorum.” (K4)

“Matematik öğretmenin ne yaptığı ile ilgili herkesin daha ortak bir fikri varken OPD’lerin ne iş yaptığını yapan kişiler belirliyor.” (K7)

Mesleki somutluk ve hesap verilebilirlik, okul psikolojik danışmanlığının önemli değerlendirme kaynaklarından birisi olmakla birlikte katılımcıların bu süreçlere dair ifadeleri daha çok subjektiftir. Özellikle derse girmiyor olmak katılımcılar için sıklıkla bir vurgu kaynağı olmuştur. Katılımcılar derste olmadıkları için kendilerini müsait olarak tanımlamış (K9), kendini kanıtlama gereği vurgusunda derse girme ve çalışabilme olarak iki ayrı varlık sürecinden söz etmiş (K7) ve derse girmedikleri için fazlalık olma hislerinden söz etmişlerdir (K4). Temel ihtiyaçların birincil önemde olduğu travmatik ortamlarda psikolojik hizmetler soyut (K4), müfredatını ifa edenlerinin belirlediği okul psikolojik danışmanlığı ise bu sebepten bilinmez bir odakta değerlendirilmiştir (K7). Soyutluk ve dışlanmışlık vurgularının yoğun olduğu bu alt temada iç doyum eksikliği ve doyumunu geliştirmek için somut bulunan adımlar atılması (K21) da dikkat çekici bir tamamlayıcı olmuştur.

Meslek Seçim Süreçleri Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt tema kapsamında ifadede bulunan OPD’lerin RPD lisans programını, okul psikolojik danışmanlığı mesleğini ve çalışacakları kademeleri nasıl seçtiklerine yönelik vurguları yer etmektedir:

“Benim annem lise öğretmeni. Bana hep tercih döneminden önce bile daha okurken ‘sen lisede çalış lisede çalışmak daha iyi’ derdi. Ben de ilkokulda yapamazdım, tutuyordu; gitmedim. ‘Lisede çalışmak beni daha iyi hissettiriyor. Gençlerle çalışmak beni daha iyi hissettiriyor’ gibi çok laflar duymuştum. Hiç düşünmemiştim ama belki de o da beni etkiledi.” (K17)

“Benim için RPD tercihi biraz bilinçli biraz bilinçsiz oldu. Bilinçsiz kısmı annem de benim sınıf öğretmeni onun yönlendirmesiyle işte; ‘rehberlik rahat, oda var, nöbet yok.’ Klasik öyle kalıp yargılarla yönlendirildim ama çok da memnun kaldım.” (K26)

“Benim için açıkçası bilinçli yaptığım bir tercihti. Ben de kendi kişisel özelliklerime aslında uyduğu için seçtim bu mesleği. Şu anlamda yani insan ilişkilerini zaten merak eden birisiydim ama tabii ki o zaman anlayamıyorsun işte. Lisede ortaokulda tam olarak yaşadığın ilişkileri anlamlandıramıyorsun. Mesela hem kendi açımdan hem acaba insanlara faydalı olabilir miyim açısından bu mesleği seçtim ve kesinlikle pişman değilim.” (K23)

“Yani o seçim o dönemde çok bilinçli olarak gerçekleşmedi esasen benim için çok net bir şekilde RPD ile ilgili bilgi sahibi olarak yapmadık ama yani o dönemlerde yoğun bir eşit ağırlıklarını hukuk hedefi doğrultusunda giderken sonradan beklentilerin yerine oturmamasından kaynaklı böyle bir RPD tercihiyle karşılaştık.” (K25)

“İl dışı tayin istediğimde kademeler arasında hiç düşünmeden seçim yaptım mesela aslında bu hiç hoş olmayan bir tavır. Yani plansız bir tavır, ben ortaokulu niye yazdım? Liseyi niye yazdım? İlkokulu niye yazdım? Bununla ilgili bir hazırlığım var mı? Tabii ki zorunlu atamalarımız var ama isteğe bağlı atamalarda benim bunu değerlendirmem gerekiyordu bir öz eleştiri olarak.” (K7)

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde PDR alanı seçim süreçlerinde meslek olarak da okul psikolojik danışmanlığının kastedildiği görülmektedir. Bu bağlamda anne yönlendirmelerinde mesleğin rahatlık (K26) ve kişisel olarak iyi gelmesi (K17) tavsiyelerinin öne çıktığı görülmektedir. RPD’yi bilinçli olarak seçtiğini ifade eden katılımcı da kendisine ve diğerlerine faydalı olma güdüsünden söz etmiştir (K23). Genel olarak incelendiğinde katılımcıların PDR alanını, okul psikolojik danışmanlığını ve kademe seçimlerini belirli kişisel ve mesleki kriterlerden uzak seçtiği görülmektedir.

Kişisel Beceriler Alt Temasına İlişkin Bulgular. Bu alt temada ise katılımcıların sahip oldukları ya da olmaları gerektiğini düşündükleri beceri ve yetkinliklerde lisans eğitimine bağlı dersler ve yetkinliklerden ziyade kişisel beceri ve özellikleri vurguladıkları ifadelerle ilişkin bulgular bulunmaktadır:

“Bazı insanların gerçekten yani temel becerilerde bile yoksun olduğunu gözlemliyorum. Yani kişisel beceriyle alakalı birçok şey, lisansla ya da alınan kısa süreli bir eğitimle halledilmeyecek boyutta durumlarla karşı karşıya kalabiliyoruz. Ben mesleğimin ilk yıllarında istismar vakalarında aşırı etkileniyordum.” (K10)

“Tabii ki zorluklar yaşıyorsun ama yaşadığımız zorluklar dediğim gibi yeni olay ve durumlarda, bilgiye uyarılama süreci ile alakalı bir zorluk. Nasıl adapte edebilirim zorluğu yaşıyorsun ama bir şekilde burada ben kişisel becerilerin daha ön plana çıktığını düşünüyorum açıkçası.” (K16)

“Yoğunluk olarak ya işte grup rehberliği yapabiliyorsunuz ya da bireysel rehberlik yapabiliyorsunuz, kişisel sosyal rehberlik yapabiliyorsunuz. Bundan dolayı tabii ki zorlandığım zamanlar oluyor ama yine de dediğim gibi bizim aldığımız eğitimle sadece belki kişisel becerilerimizi birazcık daha geliştiriyoruz.” (K23)

Öz bakım becerileri, mesleki bilgilerin okula uyarlanması ve rehberlik problem alanları hizmetleri gibi uygulamalarına dair katılımcılar, yetkinlik düzeylerinin lisans programıyla en fazla desteklenebileceği, kişisel becerilerin belirli hizmet alanlarındaki yetkinlikte temel öge olduğuna yönelik ifadelerde bulunmuşlardır.

Araştırma Bulgularının Tartışılması

Bu kısımda araştırmada ulaşılan bulgular, nitel analizlerde ortaya çıkan temalar çatısında tartışılmaktadır. Birbiriyle alakalı temalar ve alt temalar bütünsel bir anlayışla değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Tartışma Bölümünün Anlayış Çerçevesi

Bu araştırma, OPD’lerin okul PDR hizmetleri sunmaya dair yeterliliklerini lisans eğitimleri çatısında izlemekte ve değerlendirmektedir. Ancak bulgularda da bir tema olarak öne çıktığı üzere kimi yeterlik ve yetersizlikler oldukça sistemiktir. Birçok araştırma da OPD’lerin yaşadıkları sistemsel sorunlara sıklıkla değinmiş (Çokamay vd., 2017; Dönmez ve Aykaç, 2023; Tagay ve Savi-Çakar, 2017) ve bu araştırmanın kuramsal çatısı ve bulguları altında da bu faktör alt temalarıyla kendisine yer bulmuştur. Bir diğer taraftan ise bireysel faktör ve anlamların da yetkinliği etkilediği görülmüştür. Tartışma bölümü kapsamında da lisans programları, MEB çatısı ve OPD’lerin bireysel faktörleri arasındaki ilişkinin çeşitli bulgularda gözlenen döngüsel yapısı; aile içindeki bireylerin davranışlarının birbirini etkileyerek karşılıklı bir etkileşim içinde olduğu ve birbirlerinin davranışlarını şekillendirerek, sürekli bir etkileşim ve geri bildirim döngüsü oluşturduğunun belirtildiği aile sistemleri teorisinin temel varsayımlarını (Kelledy ve Lyons, 2019) düşündürmektedir. Elbette okul bir eğitim kurumu ve iş yeridir. Ancak gerek Türkiye’de paternalist lider arayışının Y kuşağında dahi yaygın olması (Gürcan, 2018) gerekse ‘devlet ana, devlet baba’ gibi toplumsal ifadelerde devlet ve kurumlarının aile çatısında değerlendirilme eğilimi; okulların ve psikolojik danışmanların da bu kültürden bir parçası olarak etkilenmiş olabileceklerini düşündürmektedir. Bu kapsamda tartışma bölümü lisans programları,

sistemik eksiklikler ve bireysel faktörlere dair tema ve alt tema bulgularını tekil ve bütünsel değerlendirmenin yanı sıra temalar ve ifadeler arası dinamik ve etkileşimsel bağları da tartışmaktadır. Dolayısıyla çeşitli yeterliklerin doğrudan lisans programlarından beklenemeyeceği halde katılımcılar tarafından lisans programına atfedilmesi ve bunun tam tersi, lisans programlarından beklenebilecek yeterliklerin dış faktörlere atfedilmesi, de tartışma konusu olarak bu bölümde kendisine yer bulmaktadır.

Lisans Programına Dair Güçlü Yönler Temasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Lisans programlarına dair güçlü bulunan yönlerden biri sosyal duygusal rehberlik alanıdır. Katılımcılar diğer hizmetler için de öncelikli gördükleri bu alanda yüksek yetkinlik düzeyleri bildirmişlerdir. Kaya ve Yıldırım'ın (2017) çalışması da OPD'lerin sahada en çok ilişkisel çatışmalar, akran anlaşmazlıkları ve ergenlik yaşantıları başlıklarında kişisel ve sosyal rehberlik alanına ilişkin problemlere rastladıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla beraber değerlendirildiğinde OPD'lerin sosyal duygusal alanda yetkin hissetmelerinin sahada en sık rastlanan problem alanlarında da yetkin bir hizmet sunmalarına fayda sağladığı söylenebilir. Bulgular kapsamında katılımcılar kariyer psikolojik danışmanlığı alt temasına yönelik yeterliliklerinde ise kariyer uygulamalarının önemini vurgulamışlardır. Türkiye üniversitelerindeki RPD programlarının ders katalogları incelendiğinde de 'Mesleki Rehberlik Uygulamaları' adında bir ders bulunduğu ve bu dersin genellikle zorunlu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda uygulama derslerinin katılımcıların kariyer psikolojik danışmanlığı becerileri ve yetkinlik edinimlerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu konudaki yetkinliklerin artmasında ise MYK Standartları kapsamındaki Kariyer Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) (2017) çalışmalarının ve Türk PDR Derneği tarafından yürütülen akreditasyon çalışmalarının (PDR EPDAB) etkili olacağı düşünülmektedir.

Bulgular arasında okul PDR hizmetlerine dair odak ve yetkinlikler incelendiğinde vurgunun genellikle sosyal duygusal rehberlik alanı ve psikolojik danışma odağında olduğu görülmektedir. Renuka Devi vd. (2013) de 54 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile psikolojik danışmanın akademik performans üzerindeki etkisini ve ilişkisini araştırdıkları araştırmada, danışmanlık hizmetlerinin öğrencilerin kişisel zorluklarını hafifletmede etkili olduğu ve bireysel danışmanlıktan alınan yapıcı desteğin akademik performans üzerinde olumlu bir etki yarattığını bulmuşlardır. Benzer şekilde bir katılımcı da '*duygusal anlamda bir problem yaşıyorlar ve ben bu problemi çözmediğim takdirde kariyer ve akademik problemlerine odaklanamıyorum (K20)*' ifadesiyle psikolojik danışma ve sosyal duygusal rehberlik odağını diğer hizmetler için bir ön koşul olarak gördüğünü belirtmektedir.

Psikolojik danışman adaylarının mesleki eğilimlerine yönelik bir çalışmada (Korkut-Owen ve Tuzgöl-Dost, 2020) katılımcıların yaklaşık dörtte birinin PDR alanını daha çok

kendilerini anlamak ve sorunlarını çözmeyi sağlayacağını düşündükleri için önemsedikleri görülmüştür. Bu çalışmada da RPD lisans eğitimlerinin kendilerine sağladığı öz farkındalık, iç görü ve psikolojik sağlamlıktan ve bu katkıların programı seçme amaçlarından birisi olduğundan da sıklıkla söz eden katılımcı görüşleri dikkate alındığında, program çıktılarının öz bakım pratiklerinde gelişime yönelik bir rota çizmesi beklendiği bulunmaktadır. Diğer taraftan Yüksel-Şahin'in (2008) öğrenci görüşlerine dayalı araştırmasında, okullarda sunulan PDR hizmetlerinin sıklık açısından sıralaması yapılmış ve en çok sunulandan en az sunulana doğru şu şekilde sıralandığı görülmüştür: Konsültasyon hizmeti, yöneltme ve yerleştirme, izleme, çevre ve veli ile ilişkiler, oryantasyon, araştırma-değerlendirme, bilgi toplama ve yayma, bireyi tanıma ve en son olarak psikolojik danışma hizmeti. Yüksel-Şahin'in (2008) elde ettiği sonuçlar, 26 katılımcının neredeyse tamamının psikolojik danışma ve sosyal duygusal rehberlik alanında yetkinlik bildirdikleri bulgularımızla ters düşmektedir. Öte yandan, Gültekin ve Arıcıoğlu (2012) tarafından farklı eğitim kademelerinde görev yapan 46 OPD ile yürütülen çalışmada, "Sürekli Eğitim İhtiyaç Formu" kullanılarak mesleki gelişim gereksinimleri incelenmiş; sonuç olarak katılımcıların %58,70'inin psikolojik danışmanlık uygulamaları konusunda eğitime gereksinim duydukları ortaya konmuştur. Katılımcıların yüksek yetkinlik ifadelerine karşın literatürde en sık ihtiyaç duyulan hizmet alanı olarak psikolojik danışma alanına vurgu yapan araştırmalar, yetkinliğin uygulama becerisine dönüşmesini etkileyen diğer faktörleri düşünmeye sevk etmektedir. Bu noktada araştırmanın alt problemleri ve bulguları arasında da bulunan kademe farklarının yarattığı hizmet farkları, spesifik durum ve ihtiyaçları olan gruplara dair bilgi ve beceri eksiklikleri, okul ekosistemi ve örnekleme dair örtük bir standartlık vaadi ve kültüre duyarlı uygulamalar gibi başlıkların; araştırmada belirtilen yetkinlikle literatürde bahsedilen uygulama eksiği arasındaki köprüde suya düşmüş basamaklar olabileceği düşünülmektedir.

Boyacı'nın (2018) çalışmasında da psikolojik danışmanların uygulamada yetersiz hissettikleri alanlar arasında "psikolojik danışma yapma, özel eğitim/kaynaştırma eğitimi, klinik/özel vakalar (intihar, ölüm, ensest vb.), psikolojik testler ve uygulaması, travma/krize müdahale, grupla psikolojik danışma, riskli cinsel davranışlar, cinsel kimlik sorunları, cinsel istismar, psikolojik danışma uygulaması ve mesleki gelişim" gibi alanlar öne çıkmaktadır. Görülmektedir ki bu araştırmanın katılımcıları arasında da en yetkin hissedilen alan olmasına karşın psikolojik danışmada dahi kurum uygulamalarında zorluklar öne çıkmaktadır. Araştırma kapsamında bir katılımcı da psikolojik danışma konusunda bildirdiği yetkinliğe karşın okulda yapılan çalışmaların ancak görüşme niteliğinde kaldığını ifade etmiştir (K21). Neredeyse tüm katılımcıların lisans programlarından yüksek memnuniyet bildirmelerine karşın psikolojik danışma da dahil olmak üzere birçok hizmette sahaya aktarılabilirlik sorunlarıyla karşılaşmalarında, sistemik sorunların yanı sıra çeşitli yetkinlik

alanlarındaki eksikliklerin de psikolojik danışma süreci ve içeriğini etkileme gücü görülmektedir. Tıpkı sosyal duygusal rehberlik alanındaki yeterlikleri sayesinde psikolojik danışmaya temel oluşturduklarından “*sonra konuya gelirdik aslında*” (K7) şeklinde bahseden katılımcı görüşünde olduğu gibi, çeşitli yetkinlik alanları ve uygulamalarının birbirini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Grupla psikolojik danışma konusunda yeterlilik bildiren katılımcı sayısı ise oldukça düşüktür. Yeterlilik bildiren katılımcılar bu konudaki yeterliliklerini grupla psikolojik danışma dersi görmeleri ve derste uygulamalar yapmalarına bağlamaktadırlar. Gerçekten literatürde de OPD’lerin grupla psikolojik danışma yapma konusunda kendilerini yetersiz algıladıkları ve bu konularda daha az psikolojik danışma ve destek hizmetleri sundukları (Özyürek ve Yiğit, 2022; Yüksel-Şahin, 2008) görülmektedir. Tüm görüşmeler boyunca ve tüm görüşme soruları ve alt problemler kapsamında da en az değinilen hizmetin grupla psikolojik danışma olması da dikkat çekicidir. Grupla psikolojik danışma dersi alanların bile sahada grup süreci kurup yönetme konusunda bilgi ve cesaret eksikliği yaşadıkları; bu dersi hiç almayanların ise hizmet sunumunu neredeyse tamamen dışladıkları görülmektedir. Corey vd. (2018), etkili grup liderliğinin hem uygulama hem de etik sorumluluk gerektirdiğini vurgularken, grup danışmanlığına hazırlıksız giren uygulayıcıların, danışanlar üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğine de dikkat çekmektedir. Okulların kalabalık yapıları ve hem bu duruma hem de yetkinlik çerçevesine bağlı olarak OPD’lerden uzun süreli terapötik uygulamalar yapması beklenmemesine karşın (ASCA, 2019a) ekonomik bir yöntem olan grupla psikolojik danışmanın diğer hizmetler arasındaki sessizliği düşündürücüdür. Bengisoy ve Özdemir’in (2019) teknik bilgi ve saha arasındaki uyumsuzlukta uygulama boyutunun yetersizliğine vurgu yaptığı çalışması ışığında, yoğun pratik, grup yönetme, liderlik, takip, paylaşırma ve bağlama gibi beceriler gerektiren grupla psikolojik danışma eğitiminin, uygulama derslerine bağlı eksiklikten etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Direkt olarak uygulama yapmaya dayalı ve psikolojik danışma pratiğinin kazanılmasında esas olan süpervizyon alt temasında ise araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının ifadeleri, lisans eğitimi sürecinde aldıkları süpervizyon altındaki uygulama derslerinin psikolojik danışmanlık becerilerinin kazanımında son derece belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle birebir geribildirim alma, danışma oturumlarının analiz edilmesi, transkript çözümü ve vaka çeşitliliği gibi uygulamaların, katılımcıların mesleki öz yeterlilik algılarını pekiştirdiği görülmüştür. Süpervizyonun danışman adaylarına teknik beceriler kazandırmanın yanı sıra mesleki kimlik gelişimlerini de desteklediği yönündeki bulgular da dikkat çekicidir. Katılımcılar, danışma süreçlerinde karşılaştıkları çeşitli vakalarla baş etme becerileri kazanmanın ve süpervizör desteğiyle yürüttükleri danışma oturumları ve derslerinin, mesleki güven duygularını artırdığını da ifade etmişlerdir. Bu

bulgular, Allen vd. (2002) ve Bernard ve Goodyear'ın (2014) psikolojik danışman yetiştirme sürecinde süpervizyonun yapılandırılmış ve deneyime dayalı bir süreç olması gerektiğini vurgulayan görüşleriyle de örtüşmektedir. Ayrıca elde edilen veriler, lisans düzeyindeki süpervizyon uygulamalarının mesleki hayatta karşılaşılan gerçek durumlara hazırlık açısından işlevsel olduğunu da göstermektedir. Ancak bu deneyimlerin tüm öğrenciler için eş düzeyde sağlanamadığı göz önüne alındığında, Türkiye'deki psikolojik danışma eğitiminin daha sistemli, yaygın ve farklı bağlamlara özgü süpervizyon modelleri, yöntem ve teknikleriyle güçlendirilmesi gerekmektedir (Atik, 2017; Bengisoy ve Özdemir, 2019; Erkan Atik vd., 2014; Parmaksız ve Gök, 2018). Nitekim birçok katılımcı okul temelli vakalara hazırlıkta ve çeşitli vakalarla karşılaştıkça süregelen bir süpervizyona ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda her ne kadar katılımcılar organize ve iyi yapılandırılmış bir süpervizyon sürecinin uygulama ve mesleki kimliğe katkısından söz etse de mesleğin ana vurgularından olan süpervizyon sürecinde eğitimin dezorganize ve okul ekosisteminin vaka kapsamına hazırlamak konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir. Buna ek olarak okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetleri tam da bireyle danışma uygulamaları eğitimlerinin karşılığı iken saha süpervizyonu henüz kişisel çabalar dışında resmi bir gündem maddesi değildir. Oysa saha uygulamalarında süpervizyon desteğinin lisans eğitimi sonrası eğitim ve uygulama arasında önemli bir köprü kurma gücü aşıkardır. Süpervizyon kapsamında CACREP (2024) yüksek lisans düzeyinde 100 saat süpervizyon gereğini vurgularken Türkiye'de lisans düzeyindeki RPD programlarında süpervizyon derslerinin ortalama 8-12 kişilik gruplarda ve 14 haftalık dönemlik düzende 3'er saatlik derslerde verildiği düşünüldüğünde temel psikolojik danışmanlık becerilerinin edinilmesi için dahi kısıtlı bir süreye sahip olduğu söylenebilir.

Bir diğer alt tema olan planlama, ölçme ve değerlendirme alt temasında ise araştırma bulguları, OPD'lerin lisans eğitimleri sırasında edindikleri planlama, ölçme ve değerlendirme becerilerinin mesleki uygulamalarında işlevsel biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, yürüttükleri PDR hizmetlerini planlarken de değerlendirirken de ölçme ve değerlendirmeden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin PDR hizmetlerinin her sene sonu Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketleriyle (RİBA) başlayıp her sene başı çerçeve planların hazırlanmasıyla sonlanan döngüsel ve somut doğasını desteklediğini göstermektedir. Bu bulgular, Cormier ve Hackney'nin (2012) psikolojik danışma sürecinde değerlendirme adımının psikolojik danışma becerilerinden ayrı düşünülemediğine ilişkin vurgusuyla da örtüşmektedir. Özyürek'in (2010b) bulgularına göre ise bireyi tanıma tekniklerine ilişkin uygulamalara sıklıkla yer verilmesine rağmen, psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanlığı bağlamında gerçekleştirmeleri beklenen uygulamalarda yeterli deneyimi

edinemedikleri görülmektedir. Araştırmada özellikle program geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda öğrencilerin uygulama eksikliklerinin, mesleki yaşantılarında bu konularda güçlük yaşayabileceklerini işaret etmektedir. Buradan hareketle katılımcıların bireyi tanıma tekniklerindeki yeterlik vurguları Özyürek'in (2010b) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırma kapsamında katılımcılar bireyi tanıma tekniklerinden sıklıkla somutluk ve hesap verebilirlik noktasında bahsetmişler ve bütüncül bir sistemin parçası olarak değerlendirmemişlerdir. Bu durum bu hizmetlerdeki yeterlikte sistemik kaygıların ön planda olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcıların, öğretmen gibi paydaşları değerlendirme sürecine dahil etme yaklaşımları ise iş birliğine dayalı bir anlayışı gözettiklerini düşündürmektedir. Bu durum, Dahir ve Stone'un (2009) okul danışmanlarının veriye dayalı karar alma süreçlerinde çok paydaşlı değerlendirme uygulamalarını kullanmaları gerektiğine ilişkin görüşlerini desteklemektedir. Bununla birlikte, ölçme araçlarının doğru seçimi ve etik kullanımı konusunda yetkinlik kazandıklarını belirten katılımcılar, mesleki uygulamalarda bu farkındalığın sahaya etkin biçimde aktarılabilirdiğini ifade etmiştir. Bu da lisans programlarında uygulamaya dönük ölçme ve değerlendirme eğitiminin danışman adaylarının müdahale becerilerini yapılandırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Yeşilyaprak, 2012).

Sue vd., (1992) ise ölçme ve değerlendirme noktasında kültüre duyarlı bir bakış açısını önererek kültürel açıdan donanımlı psikolojik danışmanların, ölçme ve değerlendirme araçlarının sadece teknik boyutlarını anlamakla kalmayıp, aynı zamanda bu araçların taşıdığı kültürel sınırlamaların da bilincinde olma gereğini ifade etmektedir. Bu kapsamda bir katılımcı WISC-R testinin farklı kültürlerden geldiği için her ne kadar uyarlanmış olsa da kültürü karşılamayabildiğini ve kültüre duyarlılığın önem kazandığını ifade etmiştir (K21). Bu bağlamda kültüre duyarlılık yalnızca farklı kültürel altyapıya sahip öğrencilere hizmet sunumunda değil, farklı kültürlerden gelen test ve uygulamaların adaptasyon ve uygulamasında da önemli bir beceri olarak öne çıkmakta hem akademik müdahalelerde Türkiye literatürüne hem de OPD'ler aracılığıyla okul dinamiklerine uygun uygulamalarla kendisini göstermektedir.

Benzer şekilde Emir Öksüz ve Brubaker'in çalışmasında (2020) genel nüfus normları göz önünde bulundurularak geliştirilmiş testlerin, engelli bireyler için uygulanmasının ya da yorumlanmasının sınırlılık taşıdığına dikkat çekilmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında bireyi tanıma ve yönlendirmeye dair test ve teknik uygulayıcılarına normatif veri bulunmayan durumlarda davranış gözlemleri, görüşmeler gibi ikincil bilgi kaynaklarını kullanmaları önerilmektedir. Bu çalışma bu araştırmanın bulgularıyla beraber

değerlendirildiğinde hizmetler ve disiplinler arasılığın önemi bir kez daha görünür olmaktadır. Bulgularımızda katılımcıların önemli çoğunluğunun bireyi tanıma, ölçme ve değerlendirme gibi konularda bilgi ve uygulama süreçlerine dair yeterlik bildirmelerini yanı sıra spesifik gruplara yönelik bilgi eksikliklerinden söz ettikleri görülmektedir. Gerek okullarda kullanılan birçok standart test ve test dışı tekniğin genel nüfus verileriyle normlaştırılmış olması gerekse spesifik gruplar hakkında bilgi ve beceri sınırlığı yaşadığını ifade eden katılımcıların paylaşımlarındaki yoğunluğunun; spesifik gruplara sunulan hizmetleri geniş bir ölçekte etkilediği söylenebilir. Yaşadıkları sorun ve duydukları ihtiyaçlar bu tekniklerle iyi tanımlanamamış özel gereksinimli bireylerin, sevk süreçlerindeki sistemik eksikliklerle beraber dezorganize bir hizmetle karşılaşma ihtimalleri yüksek görülmektedir.

Bir diğer alt tema olan kültürel duyarlılığın psikolojik danışman adaylarında üniversite yıllarında gelişmeye başladığı söylenebilir. Kimi katılımcılar doğup büyüdüleri çevreden ilk kez üniversite yıllarında ayrıldıklarını ifade etmişlerdir (K6 ve K20). Kültüre duyarlılığın üniversite yıllarında başlamasında birçok üniversite öğrencisi ve katılımcının doğup büyüdüleri çevre ve kültürden ilk kez üniversite eğitimi sebebiyle ikamet değiştirerek ayrılmaya başlamalarının (YÖK, 2019) da etkisi önemli bulunmaktadır. Markey vd. (2021) lisans eğitiminde sınıfların genişleyen kültürel çeşitliliğinin, kültürel yeterlilik gelişimini destekleyebilecek anlamlı kültürlerarası öğrenme için verimli bir öğrenme ortamı sağladığını ifade etmektedir. Katılımcıların da çok kültürlü psikolojik danışma, etik, Türk hümanistleri gibi derslerde kazandıkları teorik ve deneysel öğrenmelerin, saha uygulamalarında farklı kültürlerden ve dezavantajlı gruplarla etkili iletişim kurmalarına katkı sağladığı görülmektedir. Yanı sıra katılımcılar kültüre duyarlı becerilerin ediniminde bireysel farklılıklara saygı gibi temel terapötik koşul ve becerilere de vurgu yapmışlardır. Bu durumda Sue vd.'nin (1992) kültürel olarak yeterli psikolojik danışmanın sadece teknik beceriler değil, aynı zamanda kültürel bağlamı anlayıp buna uygun tepkiler geliştirme sorumluluğuna sahip olduğu yönündeki vurgusu, katılımcı örnekleminizde yeniden değerlendirmeye değer bulunmaktadır. Nitekim bulgular, kültüre duyarlılık gelişiminin standart bir eğitim ya da programla bütünleşmiş bir anlayıştan ziyade çeşitli dersler, eğitmen yönelimleri ve terapötik koşullardan beslendiğini göstermektedir. Pedrsen (2008) kültürel yeterliliği bir süreç olarak tanımlamasına rağmen bulgularımızda bu sürecin dezorganize eğitim ve uygulamalar içerdiğine dair vurguların; tutarsız uygulamalar riski oluşturduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, OPD'lerin okul içi ve dışı paydaşlarla kurdukları iletişim ve iş birliği süreçlerinde, lisans eğitimi süresince edindikleri bilgi ve becerilerin etkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların özellikle ailelerle yapılan görüşmeler, öğretmenlerle müşavirlik uygulamaları ve RAM ya da sağlık kurumları gibi okul dışı aktörlerle gerçekleştirilen iş birliklerine dair aktarımları, lisans programlarında sunulan teorik bilgi ve

uygulamalı içeriklerin bu yeterliklerin gelişimine katkı sunduğunu göstermektedir. Özellikle iletişim becerileri, aile danışmanlığı ve ekolojik kuram temelli bakış açısı edinimi sıklıkla vurgulanmıştır.

Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı (1979) bireyin içinde bulunduğu çoklu sistemlerin (mikro, mezo, egzo, makro) gelişimini etkilediğini belirtmektedir. Bu çerçevede, OPD'lerin yalnızca öğrenci ile değil; öğretmen, aile ve dış destek kurumlarıyla iş birliği içinde çalışmasının değerli olduğu söylenebilir. Katılımcıların, öğrenci problemlerini değerlendirmede dış paydaşlara başvuruda bulunmaları da bu anlamda kıymetli bulunmaktadır. Öğrencilere yaşamın içinden deneyimlerin sağlandığı ortaklıklar sayesinde paydaşların, psikolojik danışmanlık eğitimcilerinin bu faaliyetlerinin toplum üzerindeki doğrudan etkisini görüp akademik çalışmalara bir amaç ve anlam yüklemelerine yardımcı olabilmektedir (Minton vd., 2021). Böylece kurulan ortaklıkların, bir taraftan somut çıktılarıyla okul PDR hizmetleri için bir değerlendirme ve hesap verilebilirlik ölçütü sunarken diğer taraftan toplumca bu hizmetlerin ve araştırmaların kabul edildiği, maddi ve manevi olarak desteklediği bir pozisyon sağlayacağı düşünülmektedir. Bulgularda da gözlenen rol karmaşası ve yoğun beklentiler bağlamında düşünüldüğünde paydaşlar ve toplum tarafından anlaşılabilirlik; psikolojik danışmanların da sınırları daha belirgin ve somut bir hizmet sunmalarında etkili olabilecektir.

Nitekim, ASCA (2019a) modelinde de okul danışmanlarının öğretmen, aile ve toplumla etkin iş birliği içinde çalışması; öğrenci başarısını artırma ve gelişim alanlarını destekleme bağlamında temel bir yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların RAM, hastane, veli gibi farklı paydaşlarla etkili iletişim kurabilmeleri ve bu süreci etkin yürütebilmeleri, lisans programlarının bu alanda önemli kazanımlar sağladığına işaret etmektedir. Ancak yine de tıpkı kültüre duyarlılık temasında olduğu gibi iş birliği yeterliklerinin de sistematik bir programla değil, bireysel deneyimlerle, eğitimci yönelimleriyle ya da bazı seçmeli derslerle edinildiği görülmektedir. Bu durum, danışmanlık yeterliklerinin öğretim üyesi farklılıklarına ya da üniversite bazlı inisiyatiflere bağlı kalabildiğini ve eğitim süreçlerinde programlar arası standartlaşma eksikliğine işaret etmektedir.

Etik süreçler ve ikilemler alt temasında ise katılımcı ifadeleri incelendiğinde OPD'lerin etik ikilemlerde ASCA'nın önerdiği Okul Psikolojik Danışmanları için Etik Standartlar'da (2022) yer eden sadakat, iyilikseverlik ve zarar verici eylemlerden kaçınma işlem basamaklarına kısmen uygun hareket ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların etik sorunlara yaklaşım ifadelerinde özellikle yasal bildirim yükümlülüğü bağlamındaki ikilemler ön plana çıkarken, daha geniş etik değerlendirme alanlarının

(örneğin kültürel çatışmalar, sınır ihlalleri, müdahale kararları gibi) yeterince tartışılmamış olması dikkat çekicidir. Bu durumun, etik eğitiminin kapsamı ve uygulama örneklerinin çeşitliliği açısından bazı eksikliklerin varlığına işaret ettiği düşünülmektedir. Türkiye'deki RPD lisans programlarında etik derslerinin çoğunlukla programın son iki döneminden birinde tek dönemlik ve çoğunlukla teorik olarak sunulması bu eksikliğin olası sebeplerinden birisi olarak görülmektedir. Nitekim etik davranışları belirlemede etik süreçlere dahil olması gereken her bir paydaşın (avukat, sağlık personeli, doktor vb) vakaları kendi açısından değerlendirdiği uygulamalı bir anlayışla eğitim alan katılımcının eğitim kapsamına yönelik memnuniyeti (K18) bu duruma yönelik uygulama ve çeşitlilik ihtiyacını gösterir niteliktedir. Çetiner ve İlhan'ın (2022) OPD'lerin krize müdahale deneyimleriyle ilgili araştırmasında da psikolojik danışmanlar kendilerini en çok ihmal ve istismar uygulamalarında yetkin bulmuştur. Bu sonuçlar, bu araştırma katılımcılarının da ihmal ve istismar bildirimlerinde etik ikilemler yaşamamaları ve etik yeterliliğe yönelik ifadelerin birçoğunun ihmal ve istismar çerçevesinde şekillenmesiyle uyumludur.

Öz bakım alt temasına dair lisans programlarına yönelik vurgu ise en çok öz farkındalık ve iç görü kazanma, öz şefkat ve psikolojik sağlık yönündedir. Katılımcı ifadeleri, öz bakım becerilerinin psikolojik danışmanlık mesleğinin sürdürülebilirliğinde kritik bir rol oynadığını düşündürmektedir. Ancak katılımcılar kendi kişisel gelişimlerine yönelik kazanımları çoğu zaman belirli bir dersin değil lisans programının bütüncül yapısının bir sonucu olarak değerlendirmektedir. Bu durum, öz bakım becerilerinin yalnızca tek bir ders kapsamında değil; iletişim becerileri, etik, çok kültürlü danışma, bireyi tanıma, süpervizyon gibi alanlarda verilen eğitimin dolaylı etkileriyle geliştiğini düşündürmektedir. Bu durumla ilgili bir katılımcı da tüm derslerle birlikte toplu olarak geliştiğini ifade etmektedir (K11). Bununla birlikte, bazı katılımcılar bu becerilerin kazanımında bireysel farkındalık ve kişisel inisiyatifin de belirleyici olduğunu vurgulamıştır.

Ancak bulgular, öz bakımın sadece kişisel sorumluluğa ve lisans programının genel çıktılarından biri olma düzeyine indirgenemeyecek kadar önemli bir mesleki yeterlilik alanı olduğunu göstermektedir (Posluns ve Gall, 2020). Her ne kadar lisans programlarının dezorganize bir biçimde de olsa çeşitli öz bakım pratikleri kazandırmış olması programa dair önemli bir yeterlilik olarak görülse de katılımcıların bireysel özelliklerinin sundukları hizmetlere nasıl yansıdığından, deprem gibi krizlerle nasıl başa çıktıklarından ve zorlandıklarında nasıl ayağa kalktıklarından söz etmeleri etik açıdan düşündürücüdür. Nitekim Türkiye'de okul psikolojik danışmanları yaklaşık 22 yaşından itibaren göreve başlayabilmekte; bu durum öz bakım becerilerinin yaş, gelişim dönem özellikleri ve mesleki deneyimle ilişkisini de düşündürmektedir. Bu kapsamda programın ana kazanımlarına ek olarak kazanılan öz bakım becerilerinin, standart bir hizmet vadetmekten uzak olduğu

düşünülmektedir. Nitekim literatürde de özellikle psikolojik danışmanlık gibi duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde öz bakımın yalnızca bireysel bir iyi oluş değil, etik bir sorumluluk olarak ele alınması gerektiği (Norcross ve Guy, 2007; Skovholt ve Trotter-Mathison, 2016) ve öz bakıma dair proaktif bir yaklaşım benimsenerek doğrudan klinik eğitim programlarına ve ruh sağlığı alanındaki profesyonel kuruluşların kalite güvence süreçlerine entegre etmenin önemi vurgulanmaktadır (Posluns ve Gall, 2020).

Gençtanırım Kurt vd.'nin (2015) araştırmasında da ele alındığı üzere, psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalıklarının değerlendirilmesi, gelecekteki mesleki uygulamalarda kendi duygusal süreçlerini anlama ve yönetme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilmektedir. Psikolojik danışma sürecinin temel unsurlarından biri, danışmanın danışanın duygusal deneyimlerini kavrayıp uygun biçimde geri yansıtmasıdır (Corey, 2021). Dolayısıyla, adayların hem kendi hem de danışanların duygularını algılama düzeylerinin ortaya konmasının, RPD lisans eğitiminin niteliğine dair önemli bir değerlendirme ve geri bildirim aracı işlevi görebileceği düşünülmektedir. Bu işlevin sağlıklı işlemesi için de öz bakım becerilerinin yalnızca lisans programının yan çıktıları değil, sistemik bir yapıda kazandırılması önemli bulunmaktadır.

Lisans programına dair güçlü bulunan ve sahada yetkin hissedilen alt temalardan bir diğeri ise yol haritası ve esnekliktir. Küreselleşme, ekonomide yaşanan yapısal dönüşümler, aile yapısındaki değişiklikler, çok kültürlü ortamların yaygınlaşması ve bilim ile teknolojinin hayat tarzları üzerindeki belirgin etkileri, bireylerin ve toplulukların sosyal ve psikolojik dinamiklerini şekillendirmekte; bu da değişimlere uyum sağlama çabalarını artırarak psikolojik danışmanlık hizmetlerine olan talebi yükseltmektedir (Yeşilyaprak, 2009). Benzer şekilde okulların ani olaylara krize ve eğitim sistemindeki hızlı ve keskin değişme ve gelişmelere gebe yapıları ve PDR hizmetlerinin sürekli olarak bu ekosisteme uyarlanması gereğinin, OPD'lerin esneklik becerilerine sahip olmalarını gerektirdiği söylenebilir. Katılımcılar, hizmet sunumunda karşılaştıkları belirsizlikleri yönetebilmede ve danışma sürecinin değişken doğasına uyum sağlayabilmede lisans programlarından edindikleri 'yön bulma' becerisinden sıklıkla söz etmişlerdir. Bu beceri, yalnızca doğrudan hizmetlerde değil; hangi durumda hangi kaynağa başvurulabileceğini bilme, uygun müdahale yöntemini seçme ya da farklılaşan koşullarda profesyonel kimliği koruyarak esneyebilme gibi çeşitli alanlara yayılmaktadır. Henderson ve Gysbers de (1998) psikolojik danışmanların okul bağlamlarına entegre olabilecek esneklik ve problem çözme becerileriyle donatılmasının hizmet kalitesini artırdığını söylemektedir. Bu doğrultuda katılımcıların lisans eğitimlerine atfettikleri "pusula olma" işlevinin, özellikle katılımcıların lisans eğitimlerinin kendilerini okul ekosisteminin niteliklerine, vaka kapsamına ve spesifik

kurumsal beceri ve öğrenci çeşitliliğine hazırlamadığına yönelik ifadeleriyle birlikte değerlendirildiğinde hayati bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Temel beceri setleri ve terapötik koşullar alt teması da katılımcıların lisans eğitimlerine dair yeterliliklerinde sıklıkla ve memnuniyetle değindiği noktalardandır. Ancak bu alt temada OPD'ler yeterlilik kazanma noktasında hemfikir olsalar da bu becerilerin çeşitli hizmetlerdeki yeterliliğini vurgulamada ikiye ayrılmaktadırlar: Birinci grup temel beceriler ve terapötik koşulların birçok noktada yeterli hizmet sunmalarını sağladığı yönünde ifadelerde bulunmaktadır. Bu gruptaki katılımcılar danışma süreçlerinden paydaş iletişimlerine, kültüre duyarlılıktan yeniliklere ayak uydurmaya kadar birçok noktada bu beceri ve koşulları yeterli bulmakta, hatta kültüre duyarlılık ve öz bakım gibi derslere dahi bu kapsamdaki yeterlilikler sayesinde gerek duymadıklarını ifade etmektedirler. Bir yönüyle bu değerlendirmeler lisans programları adına sevindiricidir. Yalnızca temel beceriler ve terapötik koşulların dahi katılımcılara okul PDR hizmetleri sunmada büyük fayda sağladığı söylenebilir. Ancak yine de bu gruptaki katılımcıların temel beceri setleri ve terapötik koşulların çeşitli alanlarda hizmet sunmaya dair yeterliliğine dair görüş ve deneyimleri literatür ile çalışmaktadır. Örneğin kültüre duyarlı psikolojik danışman eğitiminde *kültürel hapsolme* olarak ifade edilen giriş seviyesi evre, kültürel olarak yerleşik bir pozisyonda farklı kültürlerin farklı psikolojik danışma ihtiyaçlarının gözlemlenmediği ve temel beceri setlerinin yeterli addedildiği, yetersiz bir aşama olarak tanımlanmaktadır (D'Andrea ve Daniels, 1991).

İkinci gruptaki katılımcılar ise temel beceriler ve terapötik koşulların çeşitli hizmetlerde yetersiz kaldığı ya da *"en azından"* denilecek kadar yeterlilik sunduğunu ifade etmektedirler. Bu grupta değerlendirilen katılımcılar kültüre duyarlılık çalışmaları için *'en azından koşulsuz kabulüm var'* (K11) gibi değerlendirmelerde bulunurken öz bakım gibi pratiklerin edinilmesinde iletişim becerilerini tek başına yetersiz ve koşulsuz kabul gibi terapötik koşulları kültüre duyarlı çalışmada eksik bulmaktadırlar. İki grup da ilgili alt tema kapsamında edindikleri yeterlilikten memnun olsa da ikinci grup bu kapsamdaki yeterliliklerini başka hizmetlerdeki yetersizliği çatısı altında açıklamış; bu durum da diğer hizmetlerde gereken yetkinliklerin kazanılmamış ve temel beceri ve terapötik koşulların medet umulan zorunlu bir sığınak haline geldiğini düşündürmektedir.

İlgili literatürde de bu beceri ve koşullar oldukça önemli bulunmaktadır. Yılmaz ve Atay'ın (2023) araştırmasında katılımcı OPD'lerin kendilerini yeterli hissettikleri beceriler değerlendirildiğinde, bu becerilerin çoğunlukla okul psikolojik danışma ve rehberlik birimlerinde sıkça uygulanan etkin dinleme, öğrenci görüşmeleri gerçekleştirme, sınıf ya da grup rehberliği yapma ve gelişim dönemleri bilgisi kullanma gibi yetkinlikler olduğu belirlenmiştir. Bengisoy ve Özdemir'in (2019) çalışmasında da benzer şekilde OPD'lerin en

yetkin hissettikleri alanın iletişim becerileri olduğu belirlenmiştir. Öte yandan, katılımcıların kendilerini daha yetersiz gördükleri beceriler arasında, ikincil ve üçüncül önleme hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencilerle çalışma, psikopatolojiyi tanıma ve istatistiksel analiz gibi faaliyetler yer almaktadır. Araştırmada Türkiye'deki RPD lisans programlarının müfredatında bu alanlarla ilgili ders sayısının sınırlı olduğundan; pek çok üniversitenin programında temel iş yeri prosedürlerini uygulama, temel ilkyardım ve iş gücü piyasasını tanıma gibi derslerin yer almadığından da söz edilmektedir. Benzer şekilde kültüre duyarlık, öz bakım, krize müdahale gibi alanlar da literatürde temel beceri setlerinden ziyade spesifik dersler ve eğitim anlayışında kademeli değişikliklerle ifade edilmektedir (Apaydın ve Çakır-Çelebi, 2023; D'Andrea ve Daniels, 1991; Güler, 2018). Temel beceri setleri ve terapötik faktörler OPD'lerin sağ kolu olsa da bazı konularda temel becerilerin tek başına yeterli olması çeşitli çalışmalar uyarınca yeterli bulunmamaktadır. İlgili literatür ve bulgular birlikte yorumlandığında OPD'lerin temel beceriler konusunda iyi bir eğitim aldıkları ve hem temel beceri setleri hem de terapötik koşullara dair hakimiyetlerinden memnun oldukları ancak yine aynı araştırmalar çerçevesinde bu yetkinliklerine başvurmaları gereken çeşitli noktalarda desteğe ve yeterliliğe ihtiyaç duydukları da görülmektedir.

Lisans Programına Dair Gelişime Açık Yönler Temasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri problem alanlarına göre akademik, kariyer ve sosyal duygusal destek alanlarını kapsasa da katılımcı ifadeleri akademik gelişim alanının hem lisans eğitiminde hem de okul uygulamalarında görece geri planda kaldığını göstermektedir. Ancak ASCA (2024) okul PDR hizmetlerinin amacını, bireyin kişisel, sosyal, akademik ve kariyer alanlarında bütüncül gelişimini sağlamak olarak belirtmektedir. Bulgular OPD'lerin akademik gelişimi destekleyici uygulamaları ikincil olarak algıladıklarını ve hizmet sunumlarında akademik gelişimle ilgili görev ve sorumluluklarını sınırlı biçimde benimsediklerini düşündürmektedir. Çeşitli katılımcılar da bu noktada akademik süreçlerin eğitimdeki eksikliklerinden ve başarının varlığını çok da önemsemediklerinden söz etmişlerdir. Bu noktada halihazırda Türkiye'de RPD lisans eğitimi veren üniversitelerin ders programları incelendiğinde gerçekten de üniversitelerde sosyal duygusal gelişim alanı ve psikolojik danışmanlık becerilerine göre çok daha az sayıda ders olduğu görülmektedir. Avcı vd.'nin (2020) Türkiye'de RPD lisansüstü eğitimine dair araştırmalarında da genel olarak derslerin yayın odaklılığı saptanırken, uygulama derslerinin nitel ve nicel açıdan geliştirilmesi ve etkili süpervizyona ilişkin ihtiyaçlar ön plana çıkmış; akademi dışında farklı bir işte çalışmaya dair ders içerikleri yetersiz bulunmuştur. Diğer taraftan House ve Hayes (2002) ise OPD'lerin güncel rollerini ruh sağlığı hizmetleri sunmak, birebir veya küçük gruplarla çalışmak, öncelikli olarak kişisel ve sosyal gelişime odaklanmak olarak ifade etmiştir.

Bazı katılımcılar özellikle ilkokul kademesinde akademik rehberlik alanına dair çalışma yapmada somut kaynak, beceri hatta gereğin eksikliğini vurgulamaktadırlar. Bulgularda eğitimin sosyal duygusal ve psikolojik danışma odağında ilerlemiş olduğuna dair ifadeler de RPD lisans programlarının Avcı vd.'nin (2020) araştırmasında olduğu gibi lisansüstü düzeyde dahi akademik kurumlarda istihdamın ve kuruma özgü PDR becerileri ve yetkinliklerinin göz ardı edildiğini düşündürmektedir. Ancak psikolojik danışmanların en çok okul sistemi içerisinde görev aldığı ve kendilerinden çoğunlukla eğitsel/akademik rehberlik faaliyetleri ile mesleki/kariyer rehberlik faaliyetlerinde bulunmalarının talep edildiği (Hohensil vd., 2013; Korkut, 2007a; Yüksel-Şahin, 2012) bilinmektedir. Akademik PDR hizmetlerine dair bu ikircikli durumun öğrencilerin kaliteli hizmete ulaşmasında bir engel olduğu; ayrıca OPD'leri de sosyal duygusal çalışmalara nazaran daha somut ve kısa sürede gözlenebilir çıktılar veren bu iki alandan mahrum bıraktığı ve hem somutluk hem de hesap verilebilirlik anlamında zora soktuğu söylenebilir.

Kariyer psikolojik danışmanlığı alt temasında katılımcılar, kariyer alanındaki teknik becerilerin ötesinde, güncel iş gücü piyasasına, değişen meslek yapısına ve küresel ekonomik dönüşümlere dair bilgi eksikliği yaşadıklarını dile getirmiştir. Genel olarak katılımcılar araştırma kapsamında çeşitli bireyi tanıma test ve tekniklerine hakimiyetlerini dile getirirler de Zunker (2016), kariyer danışmanlığının yalnızca test ve tekniklerden ibaret bir alan değil, aynı zamanda sosyoekonomik bağlam, dijitalleşme ve bireysel çeşitlilik gibi faktörleri kapsayan dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamında katılımcıların çağın gereklerine göre güncellenme ihtiyaçları göze çarpmaktadır.

Karacan Özdemir ve Ayaz (2020) da okul RPD programlarının çağın ihtiyaçlarına göre karar verme, süreklilik, kendine güven ve otonomi gibi becerileri kapsayarak güncellenmesi gereğine işaret etmektedir. Carey ve Dimmitt'in (2012) ise ASCA Ulusal Modeli temel alınarak altı eyalette yapılan araştırmaların bulgularını incelemiş; üniversite ve kariyer danışmanlığına ve akademik başarıyı teşvik etmeye öncelik verilmesini, veriye dayalı yıllık plan hazırlanması zorunluluğu önerilmiştir. Bu çerçevede benzer bir sorunun ABD'de farklı eyaletlerde de yaşandığı ve okul PDR hizmetlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırmada ayrıca planlama ve değerlendirme verilerinin kullanılmasının (özellikle öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, müdahale planlama vb) akademik başarı ve okul iklimi açısından olumlu sonuçlar doğurduğuna da değinilmiştir.

Bu araştırma bulguları çerçevesinde katılımcı örnekleminde de durumun benzer olduğu söylenebilir. Bireyi tanıma teknikleri ve değerlendirme yöntemlerinde yetkin hisseden katılımcıların dahi bu noktalardaki yeterliliğini lisans programlarından ziyade

informal yöntemlerle kazanmış olmasının somut ve sürdürülebilir bir sistemin kurulması ve kanıta dayalı çerçeve planlara dayalı güvenilir uygulama çıktıları vermesini zorlaştırdığı söylenebilir. Burada yaşanan eksikliklerin de okulda sıklıkla veriye dayalı uygulamaların yürütüldüğü kariyer psikolojik danışmanlığı ve rehberliği gibi hizmet alanlarında yetersizlik yaratabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın planlama alt temasına ilişkin bulguları, OPD'lerin lisans eğitimleri süresince planlama, müfredat okuryazarlığı ve yıllık çerçeve plan oluşturma gibi temel hizmet planlama becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Katılımcılar, diğer branş öğretmenleriyle karşılaştırıldıklarında daha belirsiz, esnek ve öngörülemeyen bir hizmet alanında çalıştıklarını belirtmekte (K6), sabit bir müfredatın olmayışı ve okuldan okula değişen uygulamalar nedeniyle özellikle mesleklerinin ilk yıllarında ciddi bir karmaşa yaşadıklarını ifade etmektedirler. Planlama araçlarının (örneğin e-rehberlik sistemi, çerçeve plan oluşturma, desimal planlama) nasıl işlediği konusunda yeterli bilgi ve pratik kazanamadıklarını belirten katılımcılar, bu eksiklikleri informal yollarla (Telegram/WhatsApp grupları, RAM çalışanları, meslektaş desteği vb.) kapatmaya çalıştıklarını (K1) aktarmışlardır. Bu bulgular ışığında RPD lisans programlarının okulların kurumsal ihtiyaçlarına dair hazırlıkta eksik kaldığı söylenebilse de bu kazanımların önemli bir kısmının lisans programlarından ziyade hizmet içi eğitim eksikliğine işaret ettiği görülmektedir. Bu noktada katılımcıların eksikliğin kaynağında lisans programlarını görmeleri ilgi çekicidir.

Katılımcılar farklı coğrafi bölgelerde hizmet verdiklerinde hem kendilerinin hem de hizmet sundukları bireylerin kültürel kodlarına, dilsel kalıplarına, değer sistemlerine ve iletişim biçimlerine dair uyumsuzluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle üniversite öncesi dönemde tek tip kültürel ortamda yetişmiş olan katılımcıların, üniversite sonrası görev yaptıkları yerlerde ciddi bir "kültür şoku" yaşadıkları anlaşılmaktadır. *'Çünkü ben A bölgesindenim ve hiç farklı kültürden insanlarla karşılaşmadan büyüdüm 18 yaşına kadar üniversiteye gidene kadar İlk defa üniversitede karşılaştım neredeyse. Hani ben bir balon içinde büyümüşüm neredeyse. (K2)'* şeklindeki katılımcı ifadesi de bu durumu doğrular niteliktedir. Yükseköğretime Geçişte İl-Bölge Başarıları ve Nüfus Hareketliliği Raporu (YÖK, 2019) öğrencilerin %62'sinin üniversite için ikamet ettikleri şehri değiştirdiklerini bildirmektedir. Aynı şekilde MEB atamalarında da OPD'ler zaman zaman farklı coğrafi ve idari bölgelere yoğunlaşan ve ülkenin farklı noktalarında hizmet sunmalarını gerektiren bir atama ve görev düzeni içinde hizmet vermektedirler. Bu durum kültüre duyarlı becerilerin ve yaşanan kültür şokunun mahiyeti kadar psikolojik danışman kimliğinin yalnızca mesleki roller değil, aynı zamanda bireysel bir dönüşüm süreciyle de geliştiğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde alan yazında, kültüre duyarlılık becerilerinin sadece teorik bilgiyle değil, çok kültürlü ortamlarda doğrudan deneyim ve süpervizyonla desteklenerek geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Sue ve Sue, 2016). Aynı zamanda psikolojik danışmanlık eğitiminde de kültüre duyarlılığa dair aşamalı bir gelişim yapısından bahsedilmektedir. D'Andrea ve Daniels, (1991) bu kapsamda *kültürel hapsolme* ve *danışman eğitiminde özenlilik* olmak üzere iki düzeyden söz etmektedir. Birinci düzey kültürel olarak yerleşiklik ve farklı kültürlerin danışma ihtiyaçlarının gözatılmadığı, temel beceri setlerinin kültüre duyarlı çalışmada yeterli olduğunun vurgulandığı birinci evre ve kültürün sınırlılıklarının kabul edildiği ikinci evreye ayrılırken ikinci düzey ise kültüre duyarlı psikolojik danışmanlığa dair derslere programda yer verildiği birinci evre ve bu eğitim anlayışının tüm programa entegre edildiği ikinci evreden oluşmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çok kültürlü psikolojik danışma dersi gibi derslerin RPD lisans programlarında yer etmeye başlaması kıymetli bir gelişme olsa da tek başına yeterli olamayacağı düşünülmektedir.

Böylesine bir çeşitliliğin olduğunu bilmediğini ifade eden ve farklı şehirlerdeki öğrencilere ve velilere farklı tutumlar geliştirmesi gerektiğini aktaran katılımcıların yaşantıları da (K1, K3 ve K6 vb.) ilgi çekicidir. Caputo ve Storlie'nin ruh sağlığı psikolojik danışmasında tanı eğitimlerini alan on stajyer ile kültüre duyarlı danışmanın tanı çeşitliliğine etkilerini keşfetmek amaçlı yaptıkları çalışmada (2023) 10 katılımcıdan sekizi, mevcut sistemin kültürel olarak bilgilendirilmiş teşhisi nasıl engellediğini yansıtmıştır. Bir katılımcı "İçimde devam eden iki savaş var; bir siyah versiyonum var, bir de beyaz versiyonum. Yani her iki tarafta da tetiklenen şeyler var. Teşhisleri incelerken ve bakarken, kişisel tetikleyicilerimin ve beni etkileyen şeylerin bir teşhisi çarpıtabileceğinin farkında olmalıyım." ifadesinde bulunmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Katılımcılar sıklıkla doğup büyüdükları şehirden farklı bir kültüre gittikleri zaman yaşadıkları şaşkınlık ve zorluklardan, şehirden şehre velilere ilişkin tutumlarındaki değişiklik gereğinden ve bazı kişilik özelliklerinin bazı şehirlerde olumlu karşılanırken bazı şehirlerde olumsuz bulunduğundan söz etmişlerdir. Bu durum Caputo ve Storlie'nin araştırmasında (2023) olduğu gibi öğrenciyi tanıma, değerlendirme, hizmeti planlama ve sevk gibi süreçlerde kültüre duyarlı çalışma eksikliklerine bağlı olarak etik sorunlar oluşturabilecek hizmetler sunulmasının yolunu açabileceğini düşündürmektedir.

Karaman ve Özbek'in (2024) araştırmasında ise çeşitli okullarda görev yapan 35 OPD'nin deneyimlerini incelenmiş ve danışmanların; cinsiyet rolleri, sosyoekonomik farklılıklar, dil bariyerleri gibi kültürel meselelerle baş etmekte zorlandıkları ifade edilmiştir. Bu durumların danışmanlarda yetersizlik hissi, mesleki güvensizlik ve kültür şokuna sebep olabileceği vurgulanmıştır. Araştırmacılar, özellikle çok kültürlü psikolojik danışma

yeterliklerinin ve kültürel duyarlılık eğitiminin lisans ve hizmet içi eğitimlerde zorunlu hale getirilmesini önermişlerdir. Bu araştırma bulgularında da katılımcıların dil ve kültür değişikliği karşısında çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar dil bariyerini tercüman arayışlarıyla aşmaya çalıştıklarından, ilgili paydaşlara ulaşma çabalarından ve geliştirdikleri bireysel çözümlerden söz etmişlerdir. Ancak genel olarak katılımcılar, özellikle dil bariyerini aşma konusundaki çabalarından genellikle çaresizlik ve kişisel çabalar çerçevesinde söz etmişlerdir. Oysa kültürel olarak yetenekli danışmanların, danışanın ile dil becerileri uyum sağlamadığında oluşacak ciddi iletişim sorunundan dolayı talep ettiği dilde etkileşim kurma sorumluluğunu üstlenmesi ve gerektiğinde dış kaynaklara uygun yönlendirme yapabilmesi beklenmektedir (Sue vd., 1992) Bu durumlarda psikolojik danışmanların öğrencileri için kültürel bilgiye ve uygun mesleki geçmişe sahip bir tercüman araması ve bilgili ve yetenekli iki dilli bir danışmana yönlendirmesi beklenmektedir (Sue vd., 1992). Bu araştırma bulgularından anlaşılacağı üzere literatürde ifade edilen gereklilikleri katılımcıların yerine getirdikleri ancak bu gereklilikleri bir ders, eğitim anlayışı ya da yasal süreçler şeklinde değil de dezorganize bir şekilde edinip uyguladıkları anlaşılmaktadır. OPD'lerin bu süreçlerde sıklıkla sorun yaşamaları ve çaresiz hissetmelerinde ise literatürde de beklenen dil bariyerini aşmaya yönelik beklentilere karşın bu beklentilerin RPD lisans eğitimleri ya da sistemik uygulamalarda bir yetkinlik ya da sorumluluk olarak yer etmemesinin ve prosedürel eksikliğinin etkili olduğu söylenebilir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi (MEB, 2020c) OPD'ler için *"İrk, dil, din, renk, cinsiyet, görüş ve statü ayrımcılığı yapmaksızın danışanlarına eşit ve adil davranır."* maddesine yer verse de dil bariyerlerini aşma gibi sorunlar için çeşitli sistemsel altyapıyı kurmamış olmasının, bu yetersizlik alanındaki çabaların literatürle örtüşse bile gereklilik değil de çaresizlikle açıklanmasında ve ifa edilmesinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Gibson ve Mitchell (2011) de OPD'lerin yalnızca uygulamada yetkinlik değil aynı zamanda diğer bireyleri de kültüre duyarlılık konusunda eğitme sorumluluğundan söz etmektedir. Ancak bulgular ışığında güncel durumun hala dezorganize ilerlediği ve belirli bir sistematikten söz etmenin güç olduğunu göstermektedir. Özellikle bir katılımcının kültüre duyarlı çalışmaları kapsamında destek arayışı esnasında önceliğin Türk öğrencilere verildiğine yönelik resmi uygulamalarla karşılaşması gibi durumlarda Gibson ve Mitchell (2011) tarafından bahsedilen sorumluluğu yerine getirmenin mesleki tükenmişliği besleyebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların paydaşlarla iş birliği alt temasında lisans programlarına dair görüş ve deneyimleri mesleki uygulamalarda özellikle idare, öğretmen ve veli gibi temel paydaşlarla kurulan ilişkilerde çeşitli iletişim zorlukları yaşadığını ve bu zorluklara hazırlıksız yakalandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle adli süreçlere dair yükümlülüklerini

öğrenseler de bu konuda detaylı bilgi alamadıklarını ve hem veli hem idare ile yürütülen süreçleri kontrol etmekte zorlandıklarını ifade eden katılımcıların, görüşme sorularından birisi olmasına karşın sürekli gelişim kapsamında STK ve üniversitelerle kurulacak iş birliğine dair neredeyse hiç paylaşımda bulunmamış olmaları da şaşırtıcıdır. Oysa okullarda sürekli gelişim ve kariyer desteğiyle ilgili paydaş desteği önemli bulunmakta ve bu durum CACREP (2024) tarafından da önemsemektedir. CACREP (2024) okul PDR programlarının, saha deneyimi gerekliliklerinin bir parçası olarak yerel ruh sağlığı kurumları, K12 okulları ve diğer hizmet sağlayıcılarla iş birliği yapma gereğinden söz etmektedir. Pybis vd. de (2012) okul temelli bir danışmanlık hizmetinin etkili olup olmayacağını belirleyen şeyin büyük ölçüde söz konusu uygulamanın yürütülmesi, hizmetin sunulması ve gerekli desteğin sağlanmasında rol oynayan temel paydaşların tutumları ve eylemleri olduğunu ifade etmektedir.

Minton vd. (2021) de çalışmalarında okul psikolojik danışmanlığının toplumsal paydaşlarla zengin etkileşim potansiyeline rağmen, toplum katılımlı araştırma ve değerlendirmenin profesyonel danışmanlık yayın ve uygulamalarında yeterince kullanılmadığından söz etmektedir. Araştırma bulgularımız kapsamında da katılımcılar genellikle ancak okul içi paydaşları uygulamalarına dahil ettiklerinden söz ederken okul dışı eğitim kuruluşları, dernekler, STK'lar ve üniversitelerle kurulan bağlara dair çok sınırlı paylaşımda bulunmuşlardır. Okul içi paydaş süreçleri, okul PDR hizmetlerine katkı sağlama ve hesap verilebilirlik kapsamında sevindirici olsa da henüz paydaş katkı ve dâhiliyet potansiyelinin giriş seviyesinde kaldığı da söylenebilir.

Öz Soysal vd.'nin (2016) yürüttüğü araştırma ise OPD'lerin en çok zorlandıkları konuların aile içi iletişim problemleri, işlevselliğini yitirmiş aile yapıları, cinsel kimlik ve yönelimle ilgili karmaşalar, davranışsal sorunlar ile internet bağımlılığı olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle ailevi sorunlarla çalışırken en çok başvuru alan hizmetlerin öğrenciyle çalışırken psikolojik danışma ve aileyle çalışırken konsültasyon; sistemik olarak da sevk ve çeşitli yönlendirmeler olduğu düşünüldüğünde literatür ve bulgular arasında düşündürücü bağlantılar öne çıkmaktadır. İşlevselliğini yitirmiş aileler ve genel olarak ailelerle çalışmak için yalnızca konsültasyon ve psikolojik danışma becerilerinin yeterli olamayacağı; sistemsel destek, prosedürler ve yaptırımların gerektiği düşünülmektedir. Bu noktada katılımcılar da sıklıkla sistemik yalnızlıklar yaşadıklarını ve paydaş süreçlerinde yetersiz hissettiklerini vurgulamaktadırlar.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, etik eğitime yönelik lisans programlarının sınırlı kapsamı ve yetersiz yapılandırmasına ilişkin eleştirileri ortaya koymaktadır. Katılımcılar, etik dersinin yalnızca son sınıfa sıkıştırıldığını (K13), dersin

kapsamının sahada karşılaşılabilecekleri karmaşık etik ikilemleri ele alacak derinlikte olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun, psikolojik danışmanların sahada karşılaştıkları etik sorunlarda yalnızca yasal yükümlülüklere dayanan bir karar verme süreci geliştirmelerine neden olduğu söylenebilir. Gerçekten de katılımcılar etik süreçlere dair yaşadıkları sorunlarda yasal olarak zorlayıcı konularda hem yasal yükümlülükler hem de ASCA'nın Etik Standartlarına (2022) uygun uygulamalar yapmalarına rağmen disiplin sorunları ya da grupta danışmada gizlilik gibi noktalarda bocaladıklarını ve hizmetten kaçındıklarını ifade etmektedirler.

İkiz vd.'nin (2017) okul PDR hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla 40 OPD ile yaptıkları çalışmada da en sık yaşanan etik sorunlar gizlilik; danışan mahremiyetini sağlama ve farklı kültürlere yönelik koşulsuz kabul gösterilmesi olarak bulunmuştur. Aynı zamanda etik problemlerle baş etmede meslektaş yardımının arandığı görülmüştür. Bu araştırmadaki katılımcılar da gizliliği sağlamak ve etik ihlalleri gidermek konusundaki zorlantısını dile getirmiş ve söz edilen etik ikilemlerde bu durum önemli bir başlık haline gelmiştir. Bunun yanı sıra koşulsuz kabul ve bireysel farklılıklara saygı gibi terapötik koşullar ise kimi katılımcılarca kültüre duyarlı uygulamalarda mecburi destekçiler olarak görülmüştür. Bu bağlamda hizmetler ve yetkinliklerin disiplinler arası bağı düşünüldüğünde, etik hizmet sunmanın yalnızca etikle ilgili akademik bilgi ve uygulama derslerine değil; psikolojik danışmanların iyilik hali ve öz bakım uygulamalarındaki yeterliliklerine de bağlı olduğu söylenebilir. Bu konudaki bir diğer önemli başlık da etik ve iyilik hali arasındaki ilişkidir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi (MEB, 2020c) "*Rehber öğretmen/psikolojik danışman rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini en etkili şekilde sunabilmek için iyilik hâlini korur. İyilik hâlini olumsuz etkileyen durumlar nedeniyle görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşadığında gerekli tedbirleri alır*" maddesi uyarınca OPD'lerin öz bakımlarını ve kişisel iyilik hallerini korumalarının yalnızca tükenmişlik ve yetersizlik duygularının azaltmada değil bir etik sorumluluk olarak da yerine getirmelerinin beklendiği söylenebilir.

Öz bakım alt temasına dair araştırma bulguları, okullarda çalışan psikolojik danışmanların eş duyum yorgunluğu, tükenmişlik ve sınır çizme zorlukları gibi çok katmanlı mesleki yüklerle baş etmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar hem bireysel hem çevresel faktörlerin etkisiyle öz bakım becerilerinde belirgin zorluklar yaşadıklarını, eş duyum yorgunluğu, tükenmişlik ve sınır çizme zorluklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular ve ilgili yönetmelik (MEB, 2020c) hem insani hem etik hem de profesyonel bir zorunluluk olarak OPD'lerin yalnızca danışma becerileriyle değil; psikolojik dayanıklılık, sınır koyabilme ve duygusal esneklik gibi öz bakım becerileriyle de donatılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde "eş duyum yorgunluğu" (compassion fatigue), özellikle yardım mesleklerinde

çalışan profesyonellerin danışanların travmatik deneyimlerine maruz kaldıktan sonra yaşadıkları duygusal yorgunluk ve tükenmişlik hali olarak tanımlanmakta ve kişisel bakımın yetersizliğinin bu durumu pekiştirdiği belirtilmektedir (Figley, 2002). Hricova vd., ise (2020), yardım odaklı mesleklerde stresin tamamen ortadan kaldırılmasının mümkün olmadığını belirtmekle birlikte, stresli dönemlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın gelişimini önlemek adına öz bakım uygulamalarının, iş doyumunun ve kişisel başarı hissini desteklenmesinin önemli katkılar sağlayabileceğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da OPD'ler sıklıkla öğrenciler ve velilerle danışma ve konsültasyon süreçleri sonrası gündelik yaşamlarını sürdürmekte dahi zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan öz bakım uygulamalarının okul içi görev ve sorumlulukların yoğunluğu ve meslekle olan ilgisinden etkilendiği de bilinmektedir. OPD'lerin, PDR hizmetlerinin daha etkili ve işlevsel bir biçimde yürütülebilmesi için görev tanımlarının net ve ayrıntılı biçimde belirlenmesine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Yüksel-Şahin, 2015). Bardhoshi tarafından da (2012) aşırı sorumluluk altına alınan ve genellikle danışmanlık dışı işlerle meşgul olan OPD'lerde bu durumun öz bakım fırsatlarını kısıtladığı ve tükenmişliği hızlandırdığı vurgulanmaktadır. Bu ve benzeri sorumluluklar katılımcıların öz şefkat düzeylerini ve sundukları hizmetin niteliğini de etkileyebilmektedir. Nitekim atanan meslek dışı rollerin ve rasyonel olmayan somutluk beklentilerinin, içe alma savunma mekanizması ve kurtarıcı rollerinin benimsenmesiyle karşılaşmaya çalışılması da beklendiktir. Bu durum kısmen toplumun kolektif değerlerine atfedilebilir. Pizarro ve ark., (2022); kolektif davranış ve toplumsal hareketlerde duygusal süreçleri ele alırken toplulukta bireysel sınırların bulanıklaştığı ve bireylerin duygularını ve temsillerini diğerleriyle uyumlu hale getirdiklerinden söz etmektedir. Bu gibi süreçler sonrası hizmet dışı ve yoğun rollerin kabul ve uygulamaları, öz şefkat ve sınır çizme gibi öz bakım pratiklerini, dolayısıyla OPD'lerin sundukları hizmetlerin kalitesi ve öğrencilerinin ruh sağlığını zedeleme gücünde olduğu değerlendirilmektedir.

Bu araştırmada da katılımcılar farklı kademelere geçtikleri zaman farklılaşan becerilere uyum sağlama, kapıda veli beklerken öğrenciyle psikolojik danışma sürecini sürdürememe ve dinlenme boşlukları bırakmadan çalışma gibi noktalarda benzer zorluklardan söz etmektedirler. Miller ve Kelly bu konuda (2020) terapistlerin kendi eş duygusal yorgunluk ve acılarına karşı şefkatli olurlarsa hem çektiklerin sıkıntının azalacağı hem de bu öz şefkatin duygusal uyum yoluyla danışanlar tarafından da hissedileceğini vurgulamaktadırlar. Gerçekten de lisans programları öz bakım konusunda çeşitli katılımcıları öz farkındalık ve iç görü kazanmaları konusunda cesaretlendirmiş ve zorlamışsa da bu noktada formal bir öz bakım eğitiminden ziyade ancak örtük bir içe bakış sevkinden ve informal ve örtük bir edinimden söz edilebilir. Nitekim çeşitli katılımcılar öz

bakım becerilerinin kaynağı olarak RPD eğitiminin temel anlayışı ve pratiklerini görürken bir kısım katılımcı ise süpervizyonlar ve saha deneyimlerine vurgu yapmaktadır. Bu konuda organize bir anlayış ya da eğitim seti bulunmamaktadır. Ancak yine de Anadolu Üniversitesi gibi çeşitli birkaç üniversitede ‘psikolojik danışmanlar için öz bakım’ tarzında dersler açılması ve sürdürülmesi sevindiricidir. Katılımcılar arasında eş duyum yorgunluğu ve tükenmişlik yaşadığını ifade edenlerin mesleki deneyimlerinin genellikle üç ila altı yıl arasında olduğu düşünüldüğünde bu riskin, gelişimsel olarak da genç yetişkinlik dönemine denk gelen OPD’leri henüz mesleklerinin başında havlu atmaya zorladığı ve lisans sürecinde öz bakım pratikleri edinmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Spesifik özellik ve ihtiyaçları olan gruplara dair bulgular, katılımcıların özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler, risk altındaki gruplar, davranış bozukluğu gösteren bireyler ve genel olarak dezavantajlı gruplarla çalışmaya yönelik bilgi ve beceri düzeylerini yeterli görmediklerini göstermektedir. Katılımcılar, bu tür gruplarla karşılaştıklarında uygulamalı eğitim eksikliğinden kaynaklı olarak yetersizlik duygusu yaşadıklarını ve bu nedenle müdahale etmekte çekimser kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çeşitli araştırmalar da bulgularımıza benzer sonuçlar içermektedir. Çalışmalar, OPD’lerin ciddi ve uzun süreli davranışsal ya da ruhsal sorunlar yaşayan öğrencilerle, istismara uğramış, hasta veya bakım gereksinimi olan ebeveynlere sahip çocuklarla, boşanmış ailelerin çocuklarıyla ve intihar ya da şiddet vakalarıyla çalışırken mesleki yeterliliklerini yetersiz olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır (Allen ve ark., 2002; Aydemir-Sevim & Hamamcı, 1999; Furey, 2015; Gültekin & Arıcıoğlu, 2012; Nazlı, 2007; Uzbaş, 2009). Bülbül ve Doğan (2016) tarafından ise ilköğretim çağında eğitimine devam etmeyen, suça yakınlık riski taşıyan ve davranış sorunları sergileyen çocukların okula bağlılıklarının artırılması ve öğretmenler ve OPD’ler tarafından bu çocukların titizlikle izlenmesinin çocuk suçluluğunun önlenmesinde etkili olacağı; ayrıca risk grubundaki aileler ve çocukların tespit edilmesi, bu bireylere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması ile psikoeğitsel programların uygulanmasının suça yönelmenin önüne geçilmesinde katkı sağlayıcı olabileceği ifade edilmektedir. Bu bağlamda spesifik durumlara ve risk gruplarına dair bilgilerinin oldukça kitabi kaldığını ifade eden katılımcı görüşleri doğrultusunda birincil ve ikincil önleme çalışmalarının okullarda bu eksiklikler kapsamında zayıf kalabileceği düşünülmektedir.

Çam ve Ünal’ın (2016) davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerini inceledikleri araştırmada psikolojik danışmanların okullarda davranış bozukluğu tanısı konmuş öğrencileri yeterince tanımadığı ortaya konmuştur. Tanı sürecini yürüten ve tıbbi müdahalede bulunan sağlık kuruluşlarıyla herhangi bir iş birliği gerçekleştirilmediği, danışmanların öğrencilerle yürüttükleri

görüşmelerin çoğunlukla plansız şekilde gerçekleştiği, ailelerle ise daha çok bilgilendirme ve yönlendirme temelli temas kurulduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerle sınırlı düzeyde, genellikle bilgi aktarımı şeklinde bir etkileşim sağlandığı; okul yönetimiyle ve dış sosyal kurumlarla ise neredeyse hiç iş birliği yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgularına göre, davranış bozukluğu tanısı konulan öğrencilerin yalnızca yaklaşık üçte birinin psikolojik danışmanlar aracılığıyla sağlık kurumlarına yönlendirildiği belirlenmiştir.

Bulgular, araştırma bulgularımızla da tutarlıdır. Katılımcılar genel olarak yetkin hissetmedikleri konularda hizmet sunumundan, özel olarak da davranış bozukluğu ve risk grupları gibi gruplarla çalışmaktan çekindiklerini ve hizmet sunumundan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Çam ve Ünal'ın araştırmasında (2016) psikolojik danışmanların, tanı konulduğu belirlenen öğrencilerin yalnızca yaklaşık onda biri için tanıyı koyan kurumla anlamlı bir iş birliği yürüttükleri, büyük çoğunlukla ise herhangi bir iş birliği gerçekleştirmedikleri görülmektedir. Çok sınırlı sayıdaki vakada ise iş birliği, yalnızca kurumdan gelen bilgi formunun doldurulması veya telefon aracılığıyla bilgi alınması düzeyinde kalmıştır. Sağlık Bakanlığı'nın 2020-2023 Ulusal Ruh Sağlığı Eylem Planı'nda da (2020) Sağlıklı Hayat Merkezlerinin bulunduğu bölgelerde iş birliği yapılan okul oranının %10 olarak saptandığı görülmektedir. Konuya dair güncel rapor henüz yayınlanmamış olsa da araştırma bulguları özellikle özel eğitim ihtiyacı olan, davranış bozukluğu olan ve risk grubundaki öğrencilere hem okul PDR hizmetleri sunumunda hem de sevk hizmetleri kapsamında yeterli yasal ve kurumsal özenin gösterilemediği şeklindedir.

Krizler ve yasal bildirimler alt temasına ilişkin bulgular, OPD'lerin lisans eğitimlerinde kriz müdahalesi konularına yeterince hazırlanmadıklarını ve bu yetersizliğin sahadaki uygulamalarda belirgin biçimde hissedildiğini ortaya koymuştur. Kriz durumlarının doğası gereği öngörülemez ve anlık olması, bu alanda önleyici bilgi, tutum ve müdahale becerilerinin kritik önemini artırmaktadır (Allen vd., 2002). Böylece katılımcıların kriz yönetiminde yalnızca olayla karşılaşıldığında refleksif olarak yetkinlik kazanmaya çalışmaları ve lisans dönemlerinde bu konuda sistematik bir hazırlık sürecinden geçmemiş olmaları, kriz müdahalelerinde yetkinlik sorunları ve risklere sebebiyet verebilmektedir.

Gültekin ve Arıcıoğlu'nun (2012) farklı okul kademelerinde çalışan 46 rehber öğretmenle 'Sürekli Eğitim İhtiyaç Formu' aracılığıyla rehber öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, rehber öğretmenlerin % 56,52'sinin psikopatoloji ve çocuklarla çalışma teknikleri (oyun tekniklerini kullanma), % 54,35'inin psikolojik test uygulamaları ve intihar riskini değerlendirme ve yönetme ve % 50'sinin krize müdahale ve grup dinamiklerini anlama" konularında eğitime ihtiyaç duyduğu bulgusu da ilgi çekicidir. Araştırma bulguları kapsamında değerlendirildiğinde katılımcıların da sıklıkla ilgili konularda

gerek lisans programı gerek sistemik eksiklikler kapsamında eksiklikler yaşadığı görülmektedir.

Aynı zamanda mağdur çocuğun ikinci bir travma yaşamaması için görüşmenin titizlikle yürütülmesi, görüşme boyunca çocuğun yüksek yararı ve korunması ilkelerince hareket edilmesinin önemli olduğu ifade edilen araştırmada konuyla ilgili literatürde cinsel istismar mağduru çocukla yapılacak görüşmelere temel oluşturacak kaynakların sınırlı sayıda olduğu gözlemlenmiştir. (Odacı ve Türkkın, 2021) Bu gibi durumlarda temel beceri setleri ve psikolojik danışma yetkinliklerinin yanı sıra bu gibi spesifik müdahale ve becerilere de sahada ihtiyaç olduğu söylenebilir. Nitekim birçok katılımcı da bildirim süreçlerinde eğitsel ve sistemik açıdan yalnızlıklarını ifade etmişlerdir. Diğer alt temalarda olduğu gibi, neredeyse hiçbir alt temadaki yeterliliklerin ya da yetersizliklerin o alt temayla sınırlı olmadığı, yeterlik alanlarının birbirini etkilediği ve birbirinden etkilendiği söylenebilir.

Okul ekosistemine hazırlık alt temasına dair bulgular, katılımcıların genellikle okulun vaka kapsamına, kazandıkları becerilerin aktarılabilirliğine ve temel kuruma özgü bilgi ve belgelere yönelik eksikliklerinden söz etmişlerdir. Vaka kapsamına ve okul ekosisteminin gerek nüfus gerek yapısal özelliklerine hazırlanamamış olmanın yanı sıra temel bilgi ve planlama kaynaklarının (Desimal sistemi, çerçeve plan, YÖKATLAS vb) kazanılamamış olmasının diğer temel becerilerin aktarılması ve uygulanmasında da zorluk çıkarabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılmamış kurumsal hazırlığın, diğer alanlardaki yeterlilikler her ne kadar gelişmiş olursa olsun, uygulama ve etkililiğinin izlenmesi zorlukları çıkarabileceği de düşünülmektedir. Bu araştırma da bir izleme ve değerlendirme çalışmasıdır ve lisans programı veya diğer kaynaklar aracılığıyla edinilmiş becerilerin izlenmesi de esasen planlama, ölçme, değerlendirme, somutluk ve hesap verilebilirlik becerileri kapsamında mümkün olmaktadır. Nitekim bu bağlamda YÖK de (2020, s.3) “doğru kurgulanmış bir izleme ve değerlendirme sistemi ile hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkeleri için ilk adımlar atılmış olur, başarı ölçülebilir hale gelir, etik hususunda karşılaşılabilecek olumsuzluklar vuku bulmadan önlenabilir ve mevcut sorun alanları açık bir biçimde nesnel olarak ortaya konularak bütün taraflar arasında güven pekiştirilmiş olur” ifadesiyle izleme ve değerlendirme süreçlerinin gereklerine işaret etmektedir. Böylece okul’un RPD programlarındaki kısıtlı konumunun OPD’ler ve araştırmacılarca izlenmesi ve değerlendirilmesini zorlaştıracığı düşünülmektedir. Nitekim katılımcılar, somutluk ve hesap verilebilirlik kapsamında genellikle içsel ve dışsal anlamlardan söz etmiş; somut uygulamalara ifadelerinde yeterince yer vermemiştir. Bu anlamda lisans programlarının sağladığı psikolojik danışman yeterliliklerinin yanı sıra yeterliliklerin okula aktarılabilirliğini sağlaması da gerekli görülmektedir. Bu durum, lisans programlarında yönünü okula çevirmiş bir yapının, bir uzmanlık alanının eksiğine işaret ediyor gibi görünmektedir.

Çeşitli sevk ve süreçlere dair bilgi alt teması kapsamında OPD'lerin kriz, istismar bildirimi, danışmanlık tedbiri, intihar vakaları, RAM ve hastane sevkleri gibi yüksek sorumluluk ve hassasiyet gerektiren alanlarda lisans eğitiminden kaynaklı ciddi bilgi ve yeterlik eksiklikleri yaşadığı görülmektedir. Parmaksız ve Gök'ün (2018) çalışmasında da OPD'lerin PDR hizmetlerini yürütürken en sık karşılaştıkları güçlüğü sevk süreçleri ve buna bağlı iş birlikleri olduğunu ifade edilmektedir. Bu çalışmada da katılımcıların çoğu, bu gibi durumlarla ilk kez karşılaştıklarında nasıl hareket edeceklerini bilmediklerini ve gerekli prosedürlere dair bir bilgi altyapısına sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, OPD'leri hem mesleki sorumlulukları hem de öğrencilerin güvenliği ve refahı açısından oldukça güç durumda bıraktığı düşünülmektedir. Özellikle birçok kriz durumu etik sorunlara gebe ve kolektif bir çalışma gerektirmekte; hastane, adliye, RAM, psikiyatri servisleri gibi birçok kurum ve kuruluşa sevk ve takip süreçlerini zorunlu kılmaktadır. Lisans programlarının okullarda oldukça sık karşılaşılabilecek özel eğitim öğrenci ihtiyaçlarından istismar bildirimlerine kadar geniş bir ölçekte sevk süreçlerine dair sistematik bir bilgi ve deneyim kazandırmamış veya ancak okul deneyimi olan akademisyenlerce dezorganize şekilde sağlanmış olması; lisans programlarının eğitim ve istihdam vurgusunda en çok hizmet verilen kurumlar olan okulların önceliklendirilmediğini düşündürmektedir.

RPD lisans programlarına dair yetkinliklerin izlendiği ve değerlendirildiği bu araştırmanın bulgularında ise genel olarak yetkinlik alanlarından ziyade yetersizlik alanlarına dair görüş ve deneyimlerin katılımcılar tarafından daha iyi yapılandırıldığı ve yetkinlik-lisans eğitimi arasındaki bağdan daha iyi kurulduğu fark edilmiştir. Bilimsel araştırmaların ve insanın sorun çözme odaklı yapısı gereği bu durum olağan bulunmakla birlikte yetkinlik-lisans eğitimi arasındaki pozitif bağların ve lisans eğitiminin sahadaki yansımalarının kurgusunun görece zayıf olması; sağladığı birçok yetkinlikten söz edilmesine rağmen lisans programlarının olumlu çıktıları değerlendirmek ve sınıflandırmak noktasında somutluk ve değerlendirilebilirlik eksiklikleri yaratmış olabileceğini de düşündürmektedir. Bu çatı altında lisans programları ne kadar yeterli hale gelirse gelsin, kapsamlı ve bilimsel araştırmalar için eş zamanlı olarak izlenebilirlik özelliklerini de saha uygulamaları aracılığıyla geliştirmesi gerektiği söylenebilir.

Sistemik Eksiklikler Temasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu alt tema kapsamında lisans programlarının direkt olarak eğitim programları çerçevesiyle değerlendirilemeyen ancak sistemsel ve yapısal olarak içerdiği çeşitli eksikliklere yönelik bulgular tartışılmaktadır. Bu sistemsel eksikliklerden birisi ise lisans programlarının okullarda farklı kademelerin gerektirdiği farklı ihtiyaç ve yetkinliklere uygun yapısal bir çerçeve sunmamasına dairdir. Katılımcı görüşleri, RPD lisans programlarının

yalnızca bireye yönelik müdahale becerileri kazandırmakla sınırlı kaldığını, ancak kademeye özgü (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) gelişimsel, psikososyal ve sistematik farklılıklara yönelik bir hazırlık sunmadığını, var olan becerilerin ise körelme riskiyle karşı karşıya olduğunu vurgulamaktadır.

Özabacı vd., (2008) okul öncesi dönemde çocukların oyun oynama, hayal kurma, meraklarını giderme ve fiziksel etkinliklerde bulunma gibi gelişimsel ihtiyaçlarının ön planda olduğunu ve bu süreçte, onların ilgi, yetenek ve becerilerini desteklemek amacıyla etkinlikler, oyunlar ve kendini tanıma fırsatları sunmak; gözlem yaparak gelişimlerini izlemek, pekiştirmek ve uygun geri bildirimlerde bulunmanın büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. İlköğretim dönemine geçişle birlikte ise, bireysel gelişimin yanı sıra sosyal etkileşim ve toplumsallaşma süreçlerinin öne çıktığını, çocukluktan ergenliğe sağlıklı ve dengeli bir geçişin sağlanmasında bireyi tanıma çalışmaları, rehberlik hizmetleri ve oryantasyon uygulamalarının daha da önem kazandığını vurgulamaktadır. PDR öğrencilerinin okul PDR servislerine yönelik değerlendirmelerine yer verilen bir araştırmada da okullarda rehberlik hizmetlerinin işleyişinin eğitim kademelerine göre farklılaştığı görülmüştür (Bacıoğlu vd., 2017). Nitekim MEB tarafından yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) kapsamında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretim kademelerine göre de düzenlenmiş olup "rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve ilkeleri öğretim kademelerine göre değişmemekle birlikte uygulanan programlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, müdahale biçimleri ve yoğunluğu bireylerin ihtiyaçları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak belirlenir" maddesine yer verilmektedir. Bu madde çatısı altında her bir kademedeki sunulması beklenen hizmetler birbirinden farklı amaç ve kazanımlarla ifade edilmiştir. Hardesty ve Dillard (1994) tarafından ise 141 ilkokul, 88 ortaokul ve 140 lise olmak üzere toplam 369 OPD ile yürütülen araştırmada, danışmanların görev yaptıkları eğitim kademelerine göre rollerinde ve sorumluluk alanlarında üç temel farklılık tespit edilmiştir. İlk olarak, ilkokullarda görev yapan psikolojik danışmanların daha yoğun biçimde konsültasyon ve koordinasyon çalışmaları yürüttükleri belirlenmiştir. İkinci olarak, bu kademedeki görev yapan danışmanların idari nitelikteki işlere (planlama ve belge düzenleme gibi) daha az zaman ayırdıkları görülmüştür. Üçüncü olarak ise, lise düzeyinde danışmanların öğrencilerin bireysel kaygılarıyla doğrudan ilgilenme eğiliminde oldukları; buna karşılık, ilkokullarda çalışan danışmanların aileler, öğretmenler ve toplum temelli kuruluşlarla daha sistematik ve çok yönlü bir iş birliği içinde oldukları ortaya konmuştur. Scarborough ve Culbreth (2008) de OPD'lerin anaokulundan 12. sınıfa kadar tüm sınıfları kapsayan daha genel bir eğitim alabileceklerini ve böylelikle okul seviyeleri arasındaki farklılıklara maruz kalmaktan korunabileceklerini vurgulamaktadır.

İlgili literatür ve bulgular ışığında farklı kademelerde çalışmanın farklı beceriler gerektirdiği ve bu bağlamda katılımcıların yetersizlik ve tükenmişlik yaşayabilecekleri de düşünülmektedir. Katılımcılar farklı bir kademeye geçiş süreçlerinde cilt hastalıkları yaşadıklarından, anaokulu ve ilkokula geçmekten korktuklarından ve çaresizlik duyguları yaşadıklarından söz etmişlerdir. Karal ve Atak'ın çalışmasında da (2019) OPD'lerin tükenmişlik seviyelerinin çalışılan kademedeki etkilendiği ve ortaokulda görev yapan psikolojik danışmanların diğer kademelere göre en çok tükenmişlik yaşayan grup olduğu görülmektedir. Bu durum farklı kademelerde çalışmanın, KGRP çerçevesinde gelişimsel odakta bir eğitim almakla yeterli olunamayacak kadar büyük hizmet ve yetkinlik farklılıkları gerektirdiğini düşündürmektedir. Nitekim bir katılımcı, KGRP'nin gelişimsel odağının soyut kaldığını ifade etmiştir (K26).

Kimi katılımcıların ise kademeler arası farklılıkları minimize etmek için öz şefkat düzeylerini etkileyecek uygulamalara giriştiklerini göstermektedir. Bir katılımcı kademe değişikliği yaptıktan sonra, okulun başladığı ve çerçeve planların teslim edilmesi arasındaki yaklaşık bir aylık boşluğun farklı kademelere dair bilgi ve beceri eksiklerini tamamlamak için kullanabileceğini ifade etmiştir (K7). Kademeler arasındaki hizmet farkının büyüklüğünü giderme işlevinin katılımcılar tarafından benimsendiği ve böyle bir pozisyonda içsel ve dışsal rol ve beklentilerini yönetme, öz şefkat ve öz bakım pratikleri gibi çeşitli becerilerin askıya alındığı söylenebilir. Katılımcıların kültüre duyarlıktan farklı kademelerin gereklerine kadar birçok noktada sorumluluk alma girişimleri ise, dışsal rol atamalarına karşı savunmasız kalabileceklerini de düşündürmektedir.

Bir katılımcı ilkokulda ölçme değerlendirme zorluğunu *“eğitsel alanda ilkokulda çalışıyorsanız okuma yazma sürecinde başarı başarısızlık nasıl değerlendirildiğini bilmek gerekiyor. Çünkü öğrenci başarı duygusunu tadacağı için o dönemde onun kazanımı o. Ama bu başarı durumunu da ben nasıl değerlendireceğim? (K7)”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durum sunulan okul PDR hizmetlerinin mevcut kademedeki etkilendiği kadar hem ölçme değerlendirme hem de hesap verilebilirlik kapsamında somut veri sunma yeterliliğinin de kademesel değişikliklerden etkilendiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim araştırmacının da saha deneyimlerinde ‘ilkokula geçsen yatarsın aslında’ deyimine doğrudan ve dolaylı olarak sıklıkla karşılaşması da kademeler arası hizmet değişkenliği ve hesap verilebilirlik eksikliğine dair talihsiz bir göstergedir.

Katılımcı görüş ve deneyimlerine göre lisans programındaki yapısal eksikliklerden bir diğeri ise eğitimin yönüne yönelik standart eksikliğidir. Katılımcılar sıklıkla bireyle psikolojik danışma ve sosyal duygusal rehberlik alanında eğitim aldıklarını, diğer konulardaki eğitimlerinin ise öğretmenlerin bilgi, deneyim, yeterlik ve anlayışları çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Kimi katılımcılar ise ders repertuarlarının etkisinden söz

etmektedir. Mezunlarının önemli kısmı okullarda çalışan PDR alanı için bulgular şaşırtıcıdır. Katılımcıların mezun oldukları programların akademik bir kurumda hizmet vermeye dair çeşitli becerilere yönelmemesi ve var olan yönelimlerin de programdan programa eğitmeden eğitime değişmesi; programlar ve sağladıkları temel yeterliklerinde farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir. Türkiye’de üniversiteler programlarını her ne kadar Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında değerlendirse de programdan programa bu çıktılarının da yıllara bağlı olarak oldukça değişkenlik gösterdiği görülmektedir. YÖK’ün önerdiği RPD lisans programında (2018) ilerleyen yıllarda özerklik sağlanması ve önceki yıllarda da çeşitli girişimlerle farklı şehirlerde ve üniversitelerde program geliştirme çalışmalarının dezorganize yapısının, katılımcıların mesleki deneyimlerini etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Katılımcı görüşlerinden hareketle psikolojik danışma odaklı eğitimlerde ise temel beceri setleri ve terapötik koşulların RPD lisans eğitiminde çekirdek nitelikler olması dolayısıyla vurgulanan yapısı dikkat çekmektedir. Ancak Kağnıcı (2013), psikolojik danışman adaylarının eğitimleri sırasında koşulsuz kabul, empati ve saydamlık olarak tanımlanan terapötik koşulları ve yetkin bir psikolojik danışmanın sahip olması gereken esneklik ve hoşgörü gibi kişilik özelliklerini edinmelerine rağmen bunların ne kadar sorgulanmış içselleştirilmiş ve hayata geçirilmeye hazır olduğunu tartışmaya değer bulunmaktadır. Bu kavramların kitaptan okunduğunda çok anlaşılır olan ancak gerçek hayatta uygulanması hiç de o kadar kolay olmayan kavramlar olduğunu ve kendini en çok uygulamada gösterdiğini de görüşlerine eklemektedir.

Nitekim benzer şekilde kültüre duyarlılık kavramı da yalnızca OPD’ler değil psikolojik danışman eğitimcileri arasında da yetersiz temsil bulabilmektedir. Thacker ve Minton (2021) azınlık durumundaki eğitimcilerin kendilerini geçersiz, izole, görünmez, simgeselleştirilmiş (*token*), baskı altında, bağlantısız ve profesyonel ortamlarda yeterince temsil edilmemiş hissetmeleri gibi birçok biçimde zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir. Bir katılımcı bu konuyla ilgili olarak *‘bazı hocalarımız birbiriyle konuşmazdı. Birisi ülkücü, biri işte sol görüşlü işte gibi, biri dindar . Ders evet var biz bu şeyi (kültüre duyarlılık) öğrendik. Koşulsuz kabul, saygı, saydamlık, bunları empati bunları öğrendik, uygulamaya çalışıyoruz. Fakat rol modellerimizde tam tersi gördüğümüz durumlardır maalesef.’* (K19) ifadelerinde bulunmuştur. Buradan hareketle kültüre duyarlılık gibi alanlarda yetkinliklerin yalnızca ders eklenerek değil, bütünsel bir anlayış değişikliğiyle giderilmeye çalışılması öncelikli görülmektedir.

Eğitimin belirsiz, değişken ya da psikolojik danışma odağında ilerlemesinin yaratabileceği sorunlardan bir diğeri ise bu akışın MEB sisteminde hizmet vermeye nasıl aktarılabiliridir. Katılımcılar sıklıkla eğitimleri ve MEB gerçekleri arasında süreçlere ve yönergelere dair bilgi eksikliği, standartlık vaatleri ve uygulama yetersizliklerinden söz

etmişlerdir. Tıpkı planlama ve değerlendirme becerilerinin okul hizmetlerine aktarılma zorluğunda olduğu gibi, temel psikolojik danışmanlık becerilerinin de sahaya aktarılmasında köprünün güçlendirilmesi; yeni dersler, yeni anlayışlar ve kurumsal ihtiyaç, süreç ve bilgilerin eğitim planına dahil edilmesi önemli görünmektedir. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda temel beceriler halen mesleğin ifasında önemli bir rol oynasa da aradaki kopuklukta kazanılan yetkinliklerin sahaya aktarılması ve haliyle izlenmesi de zorlaşmaktadır. Kimi yetkinlikler körelmekte iken yetkin hissedilen alanların ise uygulamada yer bulamaması da psikolojik danışmanların yetersizlik algılarını etkilemektedir. Günün sonunda MEB PDR hizmet beklentileri ile psikolojik danışmanlarının yetkinlikleri arasındaki fark büyümekte ve beklenen rollerle sahip olunan yeterlilikler birbirinden farklılaşmaktadır. Özer bu konuda (1998), tükenmişliği en çok etkileyen faktörlerden birinin rol çatışması ve belirsizlik olduğunu tespit etmiştir. Sahip olunan becerilerin aktarılmasındaki sorunun danışmanların tükenmişlik düzeylerini artıracakı düşünülmemektedir. Gerçekten de katılımcılar dezorganize ve belli odaklarla sınırlanmış aldıkları eğitimlerin sağladığı yetkinliklerden pozitif duygularla bahsetmemekte, daha çok yetkinliklerine rağmen yaşadıkları uyumsuzluğu vurgulamaktadırlar. Çeşitli araştırmalar da beceriler, yetkinlik ve aktarım bağındaki kopukluğun tükenmişliğe etkisini incelemektedir. Yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış katılımcıların lisans mezunlarına nazaran daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarına yönelik bulguların yanı sıra (Karal ve Atak, 2022). Maslach vd. (2001) de bazı araştırmalarda daha yüksek eğitim düzeyine sahip bireylerin daha az eğitilmiş çalışanlara göre daha yoğun tükenmişlik bildirmesini; bu kişilerin genellikle daha fazla sorumluluk gerektiren, daha stresli görevlerde yer almaları ya da kariyerlerine ilişkin beklentilerinin yüksek olması ve bu beklentiler karşılanmadığında daha fazla hayal kırıklığı yaşamalarının olası olmasıyla ilişkilendirmektedir. İlgili literatürden ve araştırma bulgularından hareketle, çeşitli okul PDR hizmetlerinin sunumuna dair yetkinlik kazanılmış olsa dahi bazı beceriler ve okul sistemine uygun hale getirilmesinin de ayrı bir yetkinlik olduğu ve yetkinlik ile sunum arasındaki uçurum genişledikçe bu durumun tükenmişliği de artırdığı söylenebilir.

Korkut-Owen vd.'nin (2013) psikolojik danışman adaylarının lisans programlarının güçlü ve zayıf buldukları yönlerine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmada katılımcılar programa dair güçlü yönlerde öğretim üyelerinin akademik yeterlik ve kişilerarası ilişki düzeyleri olarak belirtirken zayıf yönlerine ilişkin olarak da farklı kurumlarda çalışabilme becerilerinin kazandırılmadığına yönelik dönütlerde bulunmuşlardır. Bu araştırma kapsamında da katılımcıların aldıkları eğitimin yetkinliği ve yönünün eğitmen yeterlik, deneyim ve eğilimlerinden yoğunlukla etkilendiğine ve aynı zamanda bu durumun okullarda çalışabilmeye yönelik bir tür zorluk ürettiğine yönelik bulgular, bahsedilen araştırma sonuçlarını bir nedensellik içerisinde açıklar niteliktedir. Katılımcıların okulda hizmet

verebilmek noktasında yalnızca okul deneyimi olan eğitimcileri aracılığıyla bilgi ve beceri edinebildiklerine yönelik ifadeleri de Korkut-Owen vd.'nin (2013) araştırmasıyla tutarlıdır. Bu doğrultuda lisans programlarının belirli bir yönelimden uzakta, akademisyenlerin kişisel ve mesleki yeterlik ve deneyimlerine bağlı olarak dezorganize bir biçimde yetkinlik ve hazır bulunuşluk sağladığı söylenebilir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlığı eğitiminde okul psikolojik danışmanlığı ile ilişkili rol ve sorumlulukların ve okul ortamlarındaki koşullar için açıkça uyarlanmış kuramların yokluğunun istendik okul PDR müdahale uygulamalarını engellediği de öne sürülmektedir (Lemberger-Truelove vd., 2020). Bu durum aktarılabirlik sorunları kapsamında oldukça belirleyici görünmektedir.

Literatürde psikolojik danışmanların okul sistemine hazırlığının yanı sıra psikolojik danışman eğitimcilerinin eğitimine yönelik sistemik vurgular da yer etmektedir. Erkan Atik vd. (2014) Türkiye'de süpervizyon eğitimi çatısında sunulan derslerin sınırlı sayıda üniversitenin lisansüstü programlarında yer ettiğinden ve süpervizyon vermeye dair eğitimlerin daha fazla kişiye erişebilmesi adına yükseköğretim kurumlarında daha yaygın biçimde sunulması gereğinden söz etmektedir. Benzer şekilde Carey ve Dimmitt (2012) ASCA Ulusal Modeli temel alınarak yapılan araştırmaların bulgularına dayalı olarak okul psikolojik danışmanlığı öğrencilerini nasıl eğitim verecekleri konusunda eğitime gereğinden söz etmektedir. Türkiye'de akademisyenlerin ders vermekle de yükümlü olduğu ve eğitim fakültesi dışındaki programlardan mezun olan bireylerin yüksek lisans ve doktora dahil olmak üzere eğitmen olmaya dair kapsamlı bir eğitim almadıkları, psikolojik danışmanların ise eğitim fakültesi mezunu olmalarına karşın öğretmenlik uygulamalarına dair yalnızca okul ortamında çalışabilmeye uyum sağlayacak kadar ders aldıkları düşünüldüğünde daha kök bir aktarılabirlik sorunu göze çarpmaktadır: RPD eğitimcilerinden OPD adaylarına nitelikli aktarım. Gerçekten de Türkiye'de akademisyenler organize bir pedagojik formasyon almamakta, bu durum öğretim üyeliğine yükselme ve atanma kriterleri kapsamında da yer etmemektedir (YÖK, 2018). Öğretim üyelerinin ders verecekleri konuda akademik yetkinlik sahibi olmaları yeterli bulunmaktadır. Bu başlıkta ancak çeşitli üniversiteler kendi iç uygulamaları olarak öğretim üyesi yetiştirme seminerleri veya üniversite öğretimi üzerine kısa süreli eğitim programları sunmaktadırlar. Bu durumun YÖK ve üniversiteler bazında temel bir sistemik eksiklik olarak OPD eğitimini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Katılımcıların aktarılabirlik sorunu ve okul ile eğitim arasındaki geçişliliğe dair boşluklara yönelik ifadelerinde uzmanlık vurgusu ise dikkat çekmektedir. Nitekim OPD'ler uzun yıllardır birçok alt uzmanlık alanında faaliyet göstermektedir. Bu kapsamda katılımcıların çoğu dört yıllık bir lisans eğitiminin okullarda çalışmak için yeterli olamayacağından; okul psikolojik danışmanlığının, kariyer ya da akademik danışmanlıkların, dezavantajlı grup çalışmalarının ya da farklı kademelerin farklı birer

uzmanlık alanı olması gereğinden söz etmişlerdir. Türkiye'deki güncel durum incelendiğinde de ABD'de karşılığı bulunan rehabilitasyon, kariyer, okul ya da bağımlılık psikolojik danışmanlığı gibi hizmet alanlarına dair Türkiye'de okullarda pratik olarak hizmet sunulmasına rağmen ayrılmış bir eğitim ve uzmanlığın bulunmuyor olması dikkat çekicidir. Her ne kadar kariyer psikolojik danışmanlığı ve okul psikolojik danışmanlığı Mesleki Yeterlik Kurumu (2017) tarafından tanımlansa da henüz pratikte bir uzmanlık uygulamasına rastlanılmamaktadır.

Bu kapsamda hak savunuculuğu, sosyal adalet ve *gatekeeping* gibi kavramların RPD eğitimlerine entegrasyonunun alanın yetkinliği ve sunduğu hizmetlerin kalitesini artırması beklense de (Decker vd., 2016; Kimball vd., 2019) çok paydaşlı ve çok hizmetli kurumlar olan okullarda henüz uzmanlaşmanın olmamasının halihazırdaki yoğun iş yükü ve rolleri artıracacağı ve psikolojik danışmanların gerek kendilerine gerek dışarıdan atanmış kurtarıcı rollerini pekiştireceği düşünülmektedir. Nitekim CACREP (2024) yüksek lisans düzeyindeki psikolojik danışma uzmanları klinik ve okul ortamlarında ön saflarda hizmet sunarken, doktora düzeyindeki psikolojik danışman eğitilmeleri ve süpervizörleri psikolojik danışma teorisi ve uygulamasının bilgi tabanını genişletmek, öğretim ve yoluyla giriş düzeyindeki psikolojik danışmanları geliştirmek ve mesleği geliştirmek için araştırma yapmakla görevli olduklarını ifade etmektedir. Bu bağlamda lisansüstü programlarında dahi belli bir uzmanlaşma göstermeyen RPD mezunu OPD'lerin herhangi bir alanda uzmanlaşma fırsatı bulamamasının farklı özelliklere sahip öğrenci grupları ya da zorlayıcı durumlara ilişkin yeterlik düzeylerini olumsuz etkileyeceği ifade edilmektedir (Çıtak, 2020). Bu araştırma kapsamında da çeşitli katılımcılar gerek kariyer gerek bireyle gerekse grupla psikolojik danışma gibi temel hizmet alanlarında dahi kendilerini ancak doktora düzeyinde geliştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Temel hizmetlerde dahi uzmanlaşmaya dair eksiklik sorunu henüz çözülememişken engellilerin kimliği gibi benzersiz ihtiyaçları da dahil olmak üzere diğer uzmanlık alanlarındaki danışmanların nasıl eğitileceğinin de belirsiz olduğu ifade edilmektedir (Emir Öksüz ve Brubaker, 2020).

Bir diğer taraftan lisans eğitimleri sonrası okullarda çalışmaya başlayan birçok katılımcı, lisans eğitimleri aracılığıyla edinmeleri gerektiğini düşündükleri ancak edinmedikleri birçok mesele ile karşılaşmışlardır. Katılımcılar psikolojik danışmanlık hizmetinin lisans eğitimlerinin odaklandığı kadar baskın ve sorun çözücü bir hizmet ve okul popülasyonunun sandıkları kadar sorunsuz olmadığı, akademik bir kurumda çalışacakları halde sosyal duygusal alanda baskın olan eğitimin yarattığı çelişkiyi ve okuldaki akışın standart ilerlemeyip her an krizler ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilere farklı hizmetler sunmaları gerektiği bilgisiyle yüzleşmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu tarz durumlara dair hem teorik hem de pratik hazırlığı olmayan psikolojik danışmanların yaşadığı

bu öğrenme durumu; S. Freud'un 'sonradanlık' (1918) Lacan'ın ise bu kavramı genişlettiği 'après- coup' (sonralık etkisi) (1966) kavramlarıyla açıklanabilir. Bu kavram, bir olayın ilk deneyiminden sonra, zaman içinde yeniden anlamlandırılması ve bu yeniden anlamlandırmanın bireyin psikolojik yapısını nasıl etkilediğini incelemektedir. Bir travmanın adlandırılabilmesini sağlayan şeyin de bu etki olduğu belirtilmektedir. Nitekim henüz cinsel olgunluğa ulaşmamış bir çocuğun yaşadığı taciz deneyiminin tarifsiz bir huzursuzluk yaratsa da anlamlandırmadan ve simgesel düzenden uzak olduğu ve bu yaşantının ancak cinsel olgunluğa ulaştıktan sonra anlam kazanabildiği ve travmatikleştiği ifade edilmektedir. Katılımcılar da bu konuda bir yetkinlik sorunu ve bilgilerinin eksik olduklarını ancak sahaya geçtiklerinde; lisansta sözü geçmemiş birçok bilgi ve beceriye olan ihtiyaçlarını ihtiyaç duyulduğu anda fark ettiklerini ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı bu geçiş sürecini 'sudan çıkmış balık' gibi ifadelerle birlikte öfke ve sitem duygularıyla tanımlamıştır.

Bu araştırmada örtük bir standartlık vaadi olarak ifade edilen bu durum, lisans programlarının uzmanlaşmamış olmasının da etkisiyle sahip olduğu yön belirsizliğiyle ilişkili bulunmaktadır. Nitekim OPD'ler lisans programları sayesinde birçok beceriye dair yetkinlik algılarından söz etmelerine karşın bu yetkinliklerin okul içi uygulamalarında genelde yetersizlik bildirmişlerdir. Bu sistemik sorunun bir tür bilgi ya da beceri kazanımı, müfredat ya da yetkinlikten ziyade bir tür anlayış sorunu olduğu ve lisans programlarının mezunlarının çoğu okulda çalışmasına karşın lisans eğitimlerinin bu yönde kurgulamadığı anlaşılmaktadır.

Okul PDR hizmetleri sunumuna dair katılımcıların yaşadıkları yetersizlik kaynaklarından birisi de MEB ve diğer kurumlara bağlı sistemik süreçler olarak görülmektedir. Bu kapsamda katılımcı ifadelerinden hareketle çeşitli konularda yetkin hizmet sunulamamasının temelinde çeşitli yasal süreçlere dair prosedür eksiklikleri, mesleki hak ve güvenliklerin sağlanmaması ve dışsal rol atamaları ve mesleki kimliğin bırakılmasına müsaade etmeyen beklentiler olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çeşitli ifadeler katılımcıların sundukları hizmetlerin görünürlüğü, etkililiği ve hesap verebilirliği konusunda ciddi zorluklarla karşılaşıldığını göstermektedir. Yapılan görüşmelerde "etkili olduğu halde görünmemek", "sosyal-duygusal gelişimin zaman alması" ve "somut çıktı yoksa hizmetin yetersiz algılanması" gibi ifadeler ön plana çıkmıştır. Katılımcılar sıklıkla sosyal duygusal alandaki çalışmalarının görülmediği ve pano, test ve ders çalışma programları gibi uygulamaların kendilerinden beklendiğini ifade etmektedirler. OPD'lerin idari süreçlerde sorun yaşadıkları literatürde bilinen ve okul psikolojik danışmanlığı araştırmalarına da sıklıkla konu olmuş bir sorun alanıdır (Tagay ve Savi-Çakar, 2017; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012). Ancak diğer taraftan katılımcıların ifadelerindeki özellikle sosyal duygusal hizmetlere dair görülmemeye vurgusu, somutluk ve hesap verilebilirlik yeterliliklerini düşündürmektedir.

Hesap verebilirliğinin önemi alanda genel kabul görse de öğrenci hizmetlerine ilişkin verilerin toplanması ve analiz edilmesinde yol gösterici olacak, birbirini tamamlayan ve açık biçimde tanımlanmış performans ölçütlerinin eksik olduğu ifade edilmektedir (Bemak vd., 2018). Bu durum, birçok profesyonel OPD'nin hangi ölçütler doğrultusunda değerlendirme yapacaklarını net olarak belirleyememelerine yol açmaktadır (Loesch ve Ritchie, 2005). OPD'nin performansı ve görev tanımıyla ilgili netliğin ise yersiz eleştirileri saptıracağı ve diğer okul personelinin OPD'nin akademik başarıya katkıda bulunan rolünü anlamasına yardımcı olacağı belirtilmektedir (Bemak vd., 2018). Bu bağlamda idari kanattan gelen talep ve beklentilerin, rol tanımlamalarındaki eksikliklerin ve somutluk, hesap verilebilirlik ve sosyal duygusal alandaki değerlendirme eksikliklerinin; birbirlerini dinamik ve döngüsel bir nedensellik içinde bir şekilde etkilediği ve OPD'lerin okul içindeki mesleki kimlikleri ve somutluklarının bireysel ve kurumsal algılanış şeklini etkilediği söylenebilir.

Lee ve Trevisan'ın çalışmasında (2019) OPD'lerin mevcut rol belirsizliği göz önüne alındığında değerlendirme becerilerinin, OPD'lerin çalışmalarını tanımlamak ve OPD'lerin gerçekte ne yaptıklarına dair geniş bir anlayış oluşturmak için bir katalizör olabileceğini ifade etmektedir. Böylelikle OPD'lerde değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, mesleki somutluk ve hesap verebilirliğin sağlanması ile rol belirsizliklerinin giderilmesinde kıymetli bir araç haline gelebilmektedir. Ayrıca, aynı çalışmada değerlendirme OPD'lerin repertuarına dahil edilecekse, zaten ağır olan iş yükü altında değerlendirme faaliyetlerini yürütmek için yeterli zamanın olmaması sorunu da ele alması gerektiği de ifade edilmektedir. Gerçekten de bu araştırmada katılımcılar kalabalık okullar ve nüfusun yarattığı zaman yetersizliğinin psikolojik danışma ve sürdürülebilir diğer hizmetleri sunumunu olumsuz etkilediğinden bahsetmişlerdir. Bulgularda görüldüğu üzere yoğun iş yükü, zaman yetersizliği ve belirsiz görev tanımlarının da etkisiyle değerlendirme becerilerinin lisans programlarınca kazanılmış olsa da bir saha yetkinliğine dönüştürülmesinin zor olduğu düşünölmektedir.

Bu bağlamda literatürde OPD'lerin çalıştıkları öğrenci profiline bakılmaksızın, üç temel soruya yanıt verebilmelerinin kritik bir yeterlik olarak görüldüğu ifade edilmektedir:

- (a) Okul rehberlik programının öğrenci başarısı ile ilgili hedefleri ve standartları nelerdir?
- (b) Bu standartları ve öğrenci ihtiyaçlarını ele almak için hangi danışman müdahaleleri veya faaliyetleri kullanılmaktadır?
- (c) Okul danışmanlığı programının ve belirli girişimlerin öğrenci başarısına ve başarı açığının kapatılmasına katkıda bulunduğuna dair ne gibi kanıtlar var? (Johnson ve Johnson, 2003; Johnson vd., 2006; Myrick, 2003). OPD'lerin hesap verebilirlik uygulamalarının

araştırıldığı çalışmada da en fazla beklenen desteğin hesap verebilirlik uygulamaları ile ilgili eğitim olduğu belirlenmiştir. (Işık vd., 2021)

Okul PDR hizmetlerinde değerlendirme ve hesap verilebilirlik hizmetlerinin zayıflığında MEB sisteminde branş bazlı farklı uygulamaların da etkisi olduğu düşünülmektedir. Güncel durumda MEB'e bağlı öğretmenler, bir tür öz değerlendirme ölçütü olarak dönem sonlarında yalnızca performans ölçekleri doldurmaktadır. OPD'ler ile aynı kurumda hizmet veren branş öğretmenlerinin verdikleri eğitimin niteliğini değerlendirmekle ilgili yasal bir beklenti bulunmamaktadır. Nitekim herhangi bir branş dersinde bir dönem tamamlandığında öğretmenler çoğunlukla öğrenci notlarını öğretim yeterliklerine dair bir tür öz değerlendirme aracı olarak kullanmamakta ancak OPD'ler uyguladıkları bir psikoeğitimin değerlendirme sonuçlarıyla bu hizmeti ne kadar etkili sunabildiğini ölçme eğilimindedir. Bu kapsamda OPD'lerin değerlendirmeye göre hareket etme yatkınlığı da (Lee ve Trevisan, 2019) önemli bulunmaktadır. Ancak diğer taraftan Öğretmen Performans Değerlendirme Yönetmeliği Taslağı 2017 yılında kamuoyu ile paylaşılmasına karşın uygulamaya geçmese de aynı yıllarda E-Rehberlik sisteme uygulamaya konmuştur. Aynı kurumda çalışan çeşitli paydaşların sundukları hizmetlere yönelik bu tür farklı uygulamaların OPD'lerin somutluk algılarını etkilediği de düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmada da bazı katılımcılar derse giriyor olmayı tek başına yeterli bir somutluk ölçütü olarak tanımakta ve bu *eksikliği* gidermek amacıyla daha hızlı çıktı veren somut ve hesap verebilir yöntemlere başvurmak durumunda kaldıklarını ifade etmektedirler. Bu durum, değerlendirme hizmetlerini iyileştirici devinimsel bir süreçten çıkarıp zorlantılı bir somutluk/görünürlük aracına dönüştürme riski taşımaktadır. Okullarda değerlendirme ve hesap verilebilirlik kapsamındaki bu çift uçlu durumun OPD'lerin planlama ve değerlendirme becerilerini ve bu becerilerin kullanım sıklıklarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Nitekim bazı OPD'lerin, çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı politika yapıcılarını gibi paydaşlar tarafından olumsuz değerlendirileceği endişesiyle değerlendirme yapmaktan çekindiklerine dair bulgular da çeşitli araştırmalarda vurgulanmaktadır. (Lee ve Trevisan, 2019). Böylesi bir durumun da OPD'leri sundukları hizmetleri değerlendirmek konusunda âtıl bir pozisyona iterek hizmetlerini izleme ve iyileştirme noktasında eksik bırakabileceği düşünülmektedir. Katılımcı paylaşımlarından hareketle bugünkü noktada okullardaki ikircikli somutluk beklentileri ile OPD'lerin yetersizlik duyguları ve öz bakım becerilerindeki eksiklerin; onları değerlendirme sorumluluklarının ifasında yasal zeminden ziyade öznel yorumlamalara ittiği düşünülmektedir.

Krizler ve yasal bildirimler süreçlerinde yetkinlik eksiğine dair lisans eğitimlerinin bu hizmetlerin sunumunda yeterli hazırlığı yapmadığı katılımcı ifadelerinde vurgulansa da (sevk süreçleri bilgisizliği vb) bu konuda daha çok sistemsel sorunlar dikkat çekmektedir. K3 kodlu katılımcının bildirim süreçlerinde gizlilikle ilgili olarak” *Kişisel bilgilerimi*

saklıyordum ama bu her zaman da mümkün olmuyor, bazen mahkemeye bile çağırılıyorz zaten” şeklinde paylaşımı doğrultusunda lisans programının yasal bildirim süreçlerine dair OPD’lerin yasal sorumluluklarına yer verse de kendi güvenlikleri ve hukuki sorumluluklarını nasıl koruyacaklarına dair bilgilere yer vermediği görülmektedir. Birçok katılımcı da bu süreçlerde sorumlu tutulabildiklerinden, yasal sorunlarla karşılaştıklarından ve kişisel güvenliklerinden endişelendiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim MEB RPD Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2020) ve Etik Yönergesinde de (2020) psikolojik danışma hizmetlerine dair gizlilik ilkeleri, sınırları, kayıtların gizliliği ve bu kapsamda OPD’nin görevleri belirtilmiş olsa da danışmanın kişisel güvenliği ve hukuki sorumlulukları eksik kalmıştır. Bu konuda Türk PDR Derneği Etik İlkeleri Kılavuzu (2022) danışmanın korunması kapsamında gerektiğinde mesleki bir desteğe başvurulabileceği ve kayıtlar alarak kendini koruyabileceğini belirtmektedir. Çocuk Koruma Kanunu (Resmi Gazete, 2005) 9/2 maddesinde belirtilen *‘Bildirim yapanların kimlikleri gizli tutulur ve bildirimden dolayı kendilerine karşı herhangi bir olumsuz işlem yapılamaz.’* ibaresine karşın yaşanan etik ve hukuki ihlaller karşısında OPD’nin yasal, etik ve psikolojik pozisyonu, temel güvenlik ve hukuki sorumlulukları ise henüz MEB RPD Hizmetleri Yönetmeliği ve lisans programlarınca ele alınmamış, paydaşlar ve ihlaller karşısındaki resmi süreç netlik kazanmamış ve ilgili durumlar bu meslek grubu için sırasını beklemesi gereken bir tartışma alanı olarak yer etmektedir. Güncel pozisyonda ise katılımcılar ilgili belirsizlikler karşısında etik kaygılar ve ikilemler yaşadıklarını ifade etmektedirler. Velinin öğrenciyi okuldan almakla tehdit etmesi ya da psikolojik danışmanın bildirim süreçlerinde can güvenliği sorunu yaşama ihtimaline karşın yaşadıkları ikilemler, sistemde öğrencilerin okuldan alınabildiği ve psikolojik danışmanların can güvenliğine zarar gelebildiği boşlukları açık etmektedir. Bu ve benzeri yasal boşlukların ise okul PDR hizmetlerini sekteye uğratacağı ve OPD’lerin yeterlik algılarını etkileyeceği düşünülmektedir.

Parmaksız ve Gök’ün (2018) 74 OPD ile gerçekleştirdiği nitel araştırma da okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaşılan başlıca zorlukların, okul personelinin iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması, danışmanların uygulama süreçlerinde yalnız bırakılması, görev tanımlarının belirsizliği ile idari nitelikli görev taleplerinin en sık karşılaşılan güçlükler olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Tagay ve Savi-Çakar’ın (2017) 48 OPD ile yürüttüğü yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı çalışmasında, danışmanların en çok yaşadığı sorunlar; sosyal destek eksikliği, iş birliği kuramama ve mesleki sınırlar ile ilkelerin belirsizliği olarak saptanmıştır. Yüksel-Şahin’in (2016) karma yöntemle yürüttüğü ve 49 OPD’nin katıldığı araştırması ise bu bulguları destekleyerek, RPD lisans eğitiminin Millî Eğitim Bakanlığı’nın uygulama gerçeklikleriyle örtüşmediğini ve bu durumun mezunların zihninde kamu kurumlarında istihdama ilişkin

olumsuz bir algı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularımız da literatürle benzeşik niteliktedir. Katılımcılar sıklıkla bağlı oldukları il ve ilçe teşkilatları, idareciler ve öğretmenler tarafından yoğun rol talepleriyle karşılaştıklarından, mesleki kimliğin dışına çıkmaya müsaade etmeyen beklentilerden ve birçok konuda yetkinlik bekleyen alan dışı isteklerden söz etmişlerdir. Bu noktada katılımcıların okulda gerekenden çok farklı bir pozisyonda konumlandırıldıklarını ve bu roller karşısında yetersizlik ve tükenmişlik hissedebilecekleri düşünülmektedir.

Çocuklarla çalışırken en çok güçlük yaşanan konunun aile ile çalışmak olduğu ifade edilen araştırmada (Demirtaş-Zorbaz ve Aktaş, 2018) olduğu gibi, araştırmadaki çarpıcı bulgularından bir tanesi de sevk süreçlerine dair sistemik sorunlar ve katılımcıların bu sorunlar karşısındaki konumlanışının yetersizlik ve çözümsüzlük vurguları çerçevesinde şekillenmesidir. Katılımcılar lisans programları aracılığıyla kazandıkları yetkinlik alanları içerisinde sosyal duygusal rehberlik, iletişim becerileri, temel beceri setleri ve terapötik koşullardan sıklıkla bahsetseler de aile çalışmalarında özel bir zorluk yaşandığı da görülmektedir. Katılımcı ifadelerinde *“Çocukta intihar düşüncesi var. Yani hayatı değersiz buluyor, bunu da belli ediyor. Arıyorum mesela aileyi, anneyi ve babaya ayrı ayrı arıyorum. Bana verilen cevap şu şekilde; ‘Hocam bir hafta sonra gelsek olur mu? Mercimekler olacak.’”* (K23) ve *“Aileye nasıl yönlendirme yapmak lazım, nasıl bu konuyu daha doğru ve sağlıklı şekilde aktarabiliriz, ailenin buna ikna olup da sağlık adımlarını takip etmesini sağlayabiliriz, Doktor sürecini nasıl aile kendi isteğiyle yapar?”* (K25) şeklinde yer eden sağlık ve güvenlik gibi ciddi meselelerde velilerle yaşanan problemlerde lisans programlarının sağlayabileceği yetkinliklerden ziyade, MEB ve diğer bakanlıkların resmi prosedür ve yaptırımlarına olan ihtiyaç göze çarpmaktadır. Katılımcıların bu başlıklardaki ifadeleri ve duygulanımları; bu gibi konularda dahi aktif çalışmaları, resmi eksiklikleri bir kurtarıcı edasıyla sırtlamak zorunda hissettiklerini göstermektedir. Ancak yine bulgular çerçevesinde bu yasal sorumluluk dışı müdahaleler ve çabaların tükenmişlik, eş duyum yorgunlukları, etik kaygılar, yasal sorunlar ve daha fazla rol yüklemesi yarattığı da görülmektedir: *“Siz rehberlikçi değil misiniz?”* (K5)

Çokamay vd.’nin (2017) yürüttükleri çalışmada ise okul ruh sağlığı hizmetlerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak 22 OPD’nin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada öne çıkan iki temel tema, lisans düzeyindeki eğitim ve paydaş kurumlarla kurulan iş birliğidir. Katılımcılar da gerektiğinde öğrencileri Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) ya da hastanelerde görevli çocuk psikiyatristlerine yönlendirdiklerini belirtmiş; ancak yönlendirme sonrasında bu kurumlarla iletişim kurulamaması ve öğrencinin takibini sağlayacak bir sistemin bulunmaması en önemli güçlüklerden biri olarak vurgulanmıştır. Bu kapsamda en çok RAM’lardan dönüt alabildiklerini, onun dışında hastaneler, psikiyatri servisleri, sosyal hizmetler ve mahkemeler

gibi paydaşlardan dönüş alamadıklarını ve süreci tekrar kendileri takip etmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Gerek velilerle gerekse kurumsal paydaşlarla iletişimdeki koordinasyon kopuklukları ve yasal süreç eksikliklerinde katılımcıların da bireysel inisiyatifler aldıkları görülmektedir. Bu durumun mesleğe yükledikleri içsel anlamlarla karşılıklı etkileşebileceği düşünülmektedir.

Benzer şekilde başka bir araştırmada da suça sürüklenen çocuklar hakkında hazırlanan sosyal inceleme raporlarının mahkeme kararları üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir (Saruç ve Güneş, 2014). Araştırma bulguları, sosyal çalışma görevlileri tarafından raporlarda önerilen tedbirlerin mahkemelerce yeterince dikkate alınmadığını ortaya koymaktadır. Toplamda sosyal inceleme raporlarında 601 tedbir önerisi sunulmasına karşın, çocuk mahkemelerince yalnızca 62 tedbir kararı verilmiştir. Saruç ve Güneş (2014) bu durumda sosyal inceleme raporlarının çocuk adalet sistemi içindeki işlevselliğinin sınırlı olduğuna ve mahkemelerin raporlardaki önerilere yeterli önem vermediğine vurgu yapmaktadır. Yasal süreçlerdeki bu ve benzeri kopukluklar, okullarda sunulan ve sunulması gereken danışmanlık tedbiri çalışmalarını da etkilemekte, katılımcılar yasal süreçleri düzgün işletilmeyen hizmetlerde sorumluluk aldıklarını ifade etmektedirler.

Bu yasal boşluğun da bulgularımız ve literatür neticesinde OPD'lerin rol ve sorumluluklarını yersiz genişlemeye gebe bıraktığı söylenebilir. DeKruyf vd. (2013), OPD'lerin sıklıkla doğrudan müdahale hizmetlerinin kapsamını ve kalitesini etkileyen rol belirsizliği yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu belirsizlik durumu, uygulamaların etkisini ve istenen çıktılarla ilişkisini ortaya koyabilecek deneysel araştırmaların yetersizliğiyle (Dimmitt ve Zyromski, 2020) daha da pekişmektedir.

Lisans Eğitimi Dışı Yetkinlik Temasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Katılımcıların lisans programları dışında yetkinlik kazanma şekillerini vurguladıkları ifadeler bu bölümde tartışılmaktadır. Katılımcılar okul PDR hizmetlerinde karşılaştıkları bilgi, beceri ve uygulama eksikliklerini gidermek için konsültasyona dayalı informal öğrenme stratejilerinden geniş ölçüde yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde de meslektaş dayanışma programlarının, psikolojik danışmanların mesleki ve kişisel anlamda gelişmeleri, yaşadıkları çeşitli sorunlar ve tükenmişlik, işten soğuma ve yıpranma duygularıyla baş etmede etkili olduğu vurgulanmaktadır (Benshoff ve Paisley, 1996; Bernard ve Goodyear, 1992; akt. Çoban, 2005; Crutchfield ve Borders, 1997). Ancak konsültasyon süreçlerine dair dikkat çekici nokta, katılımcıların dile getirdiği bu süreçlerin, okul psikolojik danışmanlığının mevcut sistemindeki yapısal ve lisans eğitimine dair eğitsel boşlukların bireysel ve gayri resmî yollarla kapatılmaya çalışılmasıdır. Bu durum ise hem

RPD lisans eğitim politikalarında hem de meslek içi destek sistemlerinde bir boşluk olduğunu düşündürmektedir.

Tema kapsamında önemli sayıda katılımcı ise temel yeterliklerin ediniminde mesleki deneyimlerden söz etmiştir. Bandura'nın (1997) meslekteki tecrübelerin öz-yeterliğin temelini atmaya dair görüşleri, saha deneyimlerinin lisans eğitimleri aracılığıyla sağlanan yetkinliğin pekiştirilmesi yolundaki katkısına önemli bir vurgu yapmaktadır. Ancak katılımcıların görüş ve deneyimleri, saha deneyimlerini olumlu bir pekişme ve gelişmede çok temel yeterliliği edinme süreci olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Görece uygulamalı bir meslek olan okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerini sunarken öğrenmek ve uygulama alanının insan ruh sağlığı olması, teknik ve etik sorunların her zaman masada bir yerlerde durduğunu düşündürmektedir.

Katılımcılar, bazı temel mesleki bilgi ve becerilere lisans eğitimlerinde yeterince erişemediklerini, bu eksiklikleri bireysel çabalarıyla telafi etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle oyun terapisi, aile danışmanlığı, özel eğitime yönelik uygulamalar ve mahremiyet eğitimi gibi alanlarda katılımcılar dış kaynaklardan yararlanarak kendi gelişimlerini desteklediklerini ifade etmişlerdir (K1, K6). Bu durum, mesleki yeterliklerin sadece formal eğitim süreçlerinden değil, aynı zamanda bireysel motivasyonla sürdürülen yaşam boyu öğrenme süreçlerinden de beslendiğini düşündürmektedir.

Benzer şekilde, özellikle uygulama eksenli becerilerin edinilmesinde bireysel gelişim odaklı faaliyetlerin OPD'ler için önemli bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Konstam vd., 2015). Utah'da ortaokul psikolojik danışmanları ile yapılan bir çalışmada da katılımcıların çoğunun mesleki gelişim için asgari lisans gereksinimlerini aştığını ancak bunu yapmak için önemli miktarda kişisel zaman ve masraf harcadığını ifade etmektedir (Howell vd., 2007) Ancak tıpkı ilgili tema altındaki diğer başlıklarda olduğu gibi, mesleki süreçte sürekli gelişim göstermek gerekli ve beklendik olsa da bu durumun katılımcı ifadelerinde bir gelişim değil temel edinim vurgusunda kalması; bireysel çabanın eksik bir formal eğitimin yerine geçtiğini düşündürmekte ve bu durumun sürdürülebilirliği, eşitliği ve etik boyutunu tartışmalı hale getirmektedir. Birbirinden çok farklı bölge ve koşullarda görev yapan tüm psikolojik danışmanlar aynı kaynaklara, zamana ya da motivasyona erişememekte; bu durumun da alanda farklı yeterlik düzeylerine yol açabileceği düşünülmektedir.

Bu motivasyonla bilgi ve becerilerini lisansüstü eğitimle geliştirme yoluna giden katılımcı ifadeleri ise bazı hizmetler ve yetkinliklere dair daha farklı bir odakta şekillenmiştir. Bazı katılımcılar kademeler arası hizmet farkları ve yaratabileceği sorunları literatür çerçevesinde tartışmış, hesap verilebilirlik uygulamalarının beklenmiyor olmasından ve sistemsel boşluklardan duydukları rahatsızlığı ifade etmiş ve okul pratiklerine çeşitli güncel

testlerin eklenmesini önermişlerdir. Bu bağlamda lisans sonrası mesleğe geçişte yaşanan sonradanlık etkisinin lisansüstü eğitimleriyle daha da arttığı ve duruma yönelik analizlerin daha da detaylandığı söylenebilir.

OPD'lerin lisans sürecindeki okul PDR uygulamaları deneyimleri de bir diğer etkinlik edinme şekli olarak öne çıkmakta ve katılımcılar tarafından mesleki yeterlikleri geliştirmede önemli bir araç olarak değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcılar, özellikle sahada karşılaştıkları uygulamaların desimal sistemi ve MEBBİS gibi kurumsal sistemler yanında okul içi iş birliği, öğrenci ihtiyaçlarına uygun müdahale ve RAM'larda test uygulamaları gibi alanlarda PDR uygulamalarının eğitici etkisini vurgulamışlardır. Özellikle lisans eğitimlerinde okula özgü planlama uygulamaları ve evrak bilgisi eksikliğine yönelik ifadeler göz önüne alındığında okul PDR uygulamalarının oldukça tamamlayıcı olduğu düşünülmektedir.

Kodaz ve Batık'ın araştırması da (2018) RPD son sınıf öğrencilerinin "Kurum Deneyimi" öncesi ve sonrası OPD öz-yeterlik algılarında anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu, okul PDR uygulamalarını kişisel yeterliliklerini artıran bir deneyim olarak değerlendirmiş ancak gönüllü olarak geliştirdikleri mesleki becerilerin yeterliliği hakkında bir kısmı hala yetersizlik hissetmiştir. Kodaz ve Batık'ın araştırması ile bulgular arasında tutarlılık gözlenmektedir. Bu araştırmaya katılan katılımcılar da okul PDR uygulamalarından dolayı kendilerini mesleki deneyim açısından iyi hissetmiş ancak uygulama sürecinin dezorganizeliği ve beceri ediniminde tamlık sağlamamasından söz etmişlerdir. Bu bağlamda okul uygulamaları lisans eğitimi ve meslek arasında önemli bir aktarılabirlik deneyimi sağlasa da katacağı yetkinliğin standart bir sistemden kopuk, sınırlı sürede ve uygulamaya gidilen kurum psikolojik danışmanın yeterlik ve yönlendirmeleri ölçüsünde faydalı olabileceği anlaşılmaktadır.

OPD'lerin sahadaki çeşitli bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılamak üzere faydalandıkları bir diğer yöntem olan hizmet içi eğitimlerine yönelik alt tema hem tamamlayıcı hem de telafi edici bir araç olarak ifade edilmektedir. Katılımcılar, özellikle krize müdahale, göçmen öğrencilerin entegrasyonu, prosedürel bilgi, RAM eğitimleri gibi alanlarda hizmet içi eğitimlerin somut katkılarından söz etmiş; bu katkıları lisans programlarındaki yetersizlikleri kapatan pratik kazanımlar olarak tanımlamışlardır. Hizmet içi eğitimler aynı zamanda OPD'lerin sürekli değişen toplumsal yapı, teknoloji ve bilimsel gelişmeler çerçevesinde en önemli güncellik kaynaklarından biridir. Okul psikolojik danışmanlık modelleri ile öğrencilerin hızla değişen ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, OPD'lerin yüz yüze yürüttükleri uygulamaları güncel koşullara uyarlayabilmeleri için sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişmeleri gerekmektedir.

(Alexander vd., 2022). MEB ve iştiraklerinin de bu noktada OPD'leri güncel tutmaya yönelik çabası da oldukça kıymetlidir. Ancak görülmektedir ki OPD'ler yıl içerisinde sıklıkla hizmet içi eğitimlere alınmasına karşın (danışmanlık tedbir eğitim, TBM bağımlılık eğitimleri, istismar bildirim eğitimleri, şiddetle baş etme ve zorbalıkla mücadele eğitimi vb) diğer okul personeli aynı sıklıkla güncel eğitimlere alınmamaktadır. Mikrobiyomun kalıtsal etkisi ve yatay gen aktarımındaki son gelişmelerden sonra fen bilgisi/biyoloji öğretmenlerinin ya da Göbeklitepe'nin keşfinden sonra tarih/coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitime alındığına dair bir veri yoktur.

Elbette bu tartışmanın amacı okul paydaşlarının eğitim sıklıklarını birini artırarak ya da diğerini azaltarak birbirine yaklaştırmak değildir. Ancak bugünün okullarında OPD'lerin 'kurtarıcı, puzzle'ın 98 parçası, her şeye yeten, onu da mı siz yap...an' şeklindeki iç ve dış rol atamalarında, öz bakım zorluklarında ve tükenmişliklerinde tıpkı değerlendirme beklentisinde olduğu gibi ikili uygulamaların etkisi önemli görülmektedir. Okul personelinin yeterliliğini artırma kapsamında hizmet içi eğitimlerdeki dengesizliğin yaratabileceği rol ve somutluk eşitsizliği, OPD'lerin okul içi pozisyonlarındaki dengesizliğini ve *her şeyi bilen* imajını pekiştiriyor olabileceği düşünülmektedir. Ancak yine de hizmet içi eğitimlerin doğası gereği en önemli meslek içi güncellenme kaynağı olmasına rağmen katılımcıların hizmet içi eğitimlerle kazandıkları yetkinlikleri bir tür lisans programı eksiği olarak görmeleri de düşündürücüdür. Oysa ABD'de eyaletlere göre değişse de OPD'lerin belirli aralıklarla sertifika yenilemeleri ve bazı hizmet içi eğitimleri almaları şartı bulunmaktadır (National Board for Certified Counselors [NBCC], 2025). Nitekim yenilikçi uygulamalar, hızla değişen sosyodemografik yapı gibi özelliklerin lisans programları tarafından sunulması uzmanlaşma çatisında dahi mümkün değildir. Bu noktada katılımcıların hizmet içi eğitimlerle edinilebilecek kazanımları lisans eğitimlerinden beklemeleri dikkat çekicidir.

Bireysel Faktörler Temasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Lisans programları veya diğer sistemik faktörler tarafından etkilenen okul psikolojik danışmanlığı yetkinliğinde önemli bir tema da katılımcıların yetkinlik edinim ve uygulama süreçlerinde bireysel faktörlere yaptıkları vurgularla oluşmuştur. Katılımcılar mesleğin anlamı, somutluk beklentileri, kişisel beceriler ve meslek seçim süreçleri gibi noktalarda ifadelerde bulunmuşlardır ve bu ifadelerin yetkinlik edinimleri, algıları ve uygulama süreçlerinde çeşitli psikolojik faktörler doğrultusunda önemli değişkenler olduğu düşünülmektedir.

Katılımcılar mesleklerinin anlamı ve okuldaki pozisyonlarını tanımlarken 'özel aileden biri, ait, kurtarıcı, sihirli değnek, okulun kalbi, kötülerini engelleyen, tamamladıkça tamamlanan, sevildikçe çalışabilen, çöp kutusu" gibi sıfatlara başvurmuşlardır. Şaşırtıcıdır

ki literatürde COVID-19 pandemisi sırasında OPD'lerin öğrencilerine ruh sağlığı desteği sağlamaya çalışırken karşılaştıkları engellere yer verilen çalışmada da OPD'lerin kendilerini "okulun kalbi" olarak tanımlamış, pandemi sırasında artan ihtiyaçları karşılamak ve yüz yüze eğitime dönüş için kritik kaynaklar sunduklarını paylaşmışlardır (Alexander vd., 2022). Ancak kişisel tanımlamaların çoğunun özünde görünen kurtarıcı kimliği katılımcılar için zaman zaman ödüllendirici bir pozisyona sahip olsa da bu ödüllerin tıpkı uyuşturucu bağımlılığı yoksunluk belirtileri gibi daha fazla kurtarmaya ve daha fazla tükenmeye yönelik girdaba düşen ilk dal parçası da olabileceği de düşünülmektedir.

Literatürde de görülmektedir ki bir kamu hizmetine bireysel özellikler çatısında atanan özel, farklı ve kurtarıcı sıfatlarının tükenmişliğe götüren bir bedeli bulunmaktadır. Kurtarıcı rolü, bireyin diğerlerinin zorluklarını çözmeye çalışırken kendini ihmal etmesi, öz-şefkat eksikliği yaşaması, duygusal tükenmişlik ve bağımlılık yaratan yardım davranışları ile ilişkili bulunmaktadır (Lac ve Donaldson, 2022). Şefkat yorgunluğunu etkileyebilecek faktörler de dayanıklılık, tükenmişlik, ahlaki cesaret, duygusal kontrol, farkındalık, iş deneyimi, mesleki yeterlilik ve mesleki etkinlik gibi kişisel faktörlere (mesleki faktörler ve sosyodemografik faktörler) ve travmatik deneyimler, tedavi edilen hasta sayısı, iş tatmini, duygusal destek, sosyal destek ve acı çeken danışanlarla etkileşimlerdeki dalgalanmalar gibi iş ile ilgili faktörlere ayrılmaktadır (Noor vd., 2025). İlgili çalışmalar incelendiğinde kurtarıcı rolünün yarattığı bağımlılık yaratan yardım davranışlarının; merhamet yorgunluğunun mesleki yeterlik, tükenmişlik, öğrenci yoğunluğu, sosyal destek arama ve eş duyum yorgunluğuna yönelik vurguları ile yorumlandığında birçok OPD yeterliliğine değindiği görülmektedir. Araştırma birçok kişisel ve mesleki faktörün yeterliliği etkilediği ve etkilendiğine yönelik literatürle tutarlıdır. Gerçekten de birçok katılımcı sevk süreçlerindeki sistemik boşluklardan ötürü yetersizlik ve sahipsiz bir sorumluluk yaşamakta, kültüre duyarlılık becerilerindeki yetersizlikten dolayı tükenmiş ve çaresiz hissetmekte ve dışsal rol atamalarına sınır çizemediği için okulda hizmet sunmakta zorlanmaktadır.

Ancak diğer taraftan kurtarıcı kimliğini vurgulayan görüşleri ışığında katılımcıların *kurtardıklarından çok kurtarmak istediklerine* vurgu yapması da beklendiktir. Nitekim Karpman'ın (1968) literatüre kazandırdığı drama üçgeni kavramındaki rollerden birisi olan kurtarıcı rolü, kişinin başkalarının sorunlarını çözmeye çalışırken kendi ihtiyaçlarını ihmal etmesi, öz-şefkat eksikliği yaşaması, duygusal tükenmişlik ve bağımlılık yaratan yardım davranışları ile ilişkili bulunmuştur (Lac ve Donaldson, 2022). Shmelev (2015) kurtarıcı rolündeki bireylerin, istenmeyen tavsiye ve yardım sunabildiklerinden söz etmektedir. Bulgular, araştırma kapsamındaki katılımcıların kendi görev alanlarında olmayan hizmetlerde dahi bir kurtarıcı olarak beklenmelerinin yanı sıra kendilerinin de bu rollere dair sınır çizmediklerini, hatta ilgili literatür ışığında bunu istemedikleri de görülmektedir.

Üçgendeki bir diğer rol olan suçlayıcı rolün varlığı katılımcı ifadeleri ve literatürde de yer etmektedir (Özmen ve Kabapınar, 2019). Böylelikle dışsal rol ve beklentilerin yasal ve mesleki sınırları aştığı pozisyonda, drama üçgeniyle açıklanabilen ilişkilerin döngüsel nedenselliğinin çarpıcı dinamiği tekrar görünür olmaktadır. Kurtarıcı rolü ve devamında gelen suçlayıcı ve mağdur rolleri, mesleğin ifasındaki somutluk, rol ve sınırların çizilmesi, öz şefkat, tükenmişlik ve benzeri birçok faktörün OPD'lerin yetkinliğine olan olumsuz etkinin başlangıcında olmasa dahi sürmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Mesleğin anlamına ve hissettirdiklerine dair paylaşımlar arasında okula aidiyet ve tüm okul paydaşları tarafından sevilme gereğine yönelik vurgular da yoğundur. Bazı katılımcılar okulda hizmet sunabilmek için önce sevlmeleri gerektiğinden de söz etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların desteği ve iş birliği OPD'lerin nitelikli hizmetler sunabilmesi için CACREP (2024) standartlarında da şart olarak görülmekle birlikte yine de hizmet verebilmek için ihtiyaç duyulan aidiyet, kabul ve somutluk ihtiyacı önemlidir. Özellikle öğrenciler tarafından sempatik bulunmak, bir randevu oluşturmaları için oldukça önemliyken öğretmenlerin sınıfta yaşadıkları sorunlar ve öğrenci yönlendirmelerinde rehberlik servisinin kapısını çalmaları için de okulda kabul görmek kıymetli görünmektedir. Ancak rolleri giderek genişleyen OPD'lerin yaşadıkları rol belirsizliklerinin de yarattığı kimlik çatışmaları (Lambie ve Williamson, 2004) nedeniyle okulda kabul zorlantısı yaratabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların hem içsel hem dışsal rol atamalarının benzerlik göstermesi ise kişinin kendini başkalarının onu nasıl gördüğüne göre şekillendiğini ifade eden ayna benlik kavramıyla açıklanabilir (Cooley, 1902). Türkiye gibi kolektif toplumlarda, kişiler arası yakınlık ve sempatinin zaman zaman mesleki saygınlıktan daha önemli bir pozisyona geçebildiği düşünüldüğünde ise toplumsal, sosyal ve kişisel kabul, sevilme ve aidiyet ihtiyacının okul psikolojik danışmanlık mesleğinin icra edilmesinde de önemli bir faktöre dönüştüğü söylenebilir. Ancak tüm bu ihtiyaçlara ek olarak somutluk, hesap verilebilirlik, rol belirsizlikleri ve sevk süreçleri gibi noktalardaki dezorganize eğitim ve kurumsal uygulamalar; okuldaki beklendik ya da katılımcıların varsayılan kabul önkoşulu için karıştırıcı bir değişken olarak öne çıkmaktadır. Kimi katılımcılar öğretmen gibi görülmekten rahatsızlığını dile getirirken kimi katılımcılar ise kendilerinden rehber öğretmen olarak söz etmişlerdir.

Bu alt temadaki bir diğer ilginç nokta ise katılımcıların mesleklerine yönelik içsel atıf ve rolleri ile dışsal atıf ve beklentiler arasındaki benzerliktir. Birçok katılımcı okuldaki rollerini 'kurtarıcı, okulun kalbi, kötülerini engelleyici' şeklinde ifade etmektedir. Yine paylaşımlarında yer eden dışsal atıf ve beklentilerde ise 'asla psikolojisi bozulmayan, her şeyi bilmesi gereken, krizde ağzının içine bakılan ve psikolojik danışmansa halleder' ifadeleri öne çıkmaktadır. Aradaki uyumda nedensellik etkisi, varsa yönü veya yönleri hatta bu

nedenselliğin döngüsellığı anlamlı görülmekte ve merak edilmektedir. Dışarıdan atanan roller iç rolleri etkileyebileceği gibi mesleği seçme sebepleri ya da içsel rol atamaların da psikolojik danışmanları dışarıdan atanan rollere karşı savunmasız bırakabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda A. Freud'un psikodinamik kuramında içselleştirme, dışarıdan gelen bir eleştiri, beklenti ya da otorite figürünü bireyin kendi benliğine içselleştirmesi olarak açıklanmaktadır (A. Freud, 1936). Böylece suçlayan unsur kişi içinde bir ses ve süperego haline gelmekte ve bireyin dış dünya beklentilerini sanki iç beklentileriymiş gibi hissetmesini sağlayarak gelen taleplerin görece kontrol altında tutulduğunu hissettirebilmektedir. Ancak zamanla suçluluk, kaygı ve içsel çatışmaları artırmaya da sebebiyet verebilen bu duruma A. Freud (1936) saldırganla özdeşleşme adını vermektedir. Araştırma bulgularımızda da sıklıkla katılımcıların sistemik ya da bireysel olsun, dışsal atıf ve beklentilere bağlı olarak içsel suçlamalar, öz şefkat ve sınır çizme sorunları yaşadıkları görülmektedir. Bu mekanizmaların işleyiş şeklinin; içsel ve dışsal zorlayıcı, keyfi ve yasal olmayan rol atamaları ve beklentilerin birbirlerini besleyen ilişkisinde katalizör olabileceği de düşünülmektedir. Yoğun rol atamalarının içten mi yoksa dıştan mı başladığı bilinmese de güncel hikâyede ikisinin de birbirini beslediği açıktır. Bu anlamda OPD'lerin eğitiminde öz bakım kavramı ve bilinçli farkındalıkların yeri, her zamankinden daha derin değerlendirilmektedir. Bu kapsamda Adanır'ın (2019) onkoloji ve palyatif bakım hemşireleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, merhamet memnuniyeti düzeyi yüksek olan hemşirelerin stresle daha etkili başa çıkabildikleri; buna karşılık, çaresizlik ve boyun eğcilik eğiliminde olan hemşirelerin ise merhamet yorgunluğu yaşama olasılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda kullanılan savunma mekanizmaları ve bilinçdışı yapıların ve bunlarla ilişkilendirilebilen tükenmişlik ve öz şefkat düzeylerinin, döngüsel bir sistematiği olan okullarda da göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Bilindiği üzere nitel veri analizi, katılımcıların ifadelerindeki dilsel yapılar, kavramsal örüntüler ve anlamlı temalar üzerinden yürütülmektedir. Katılımcıların olaylara yükledikleri anlamların, kullandıkları dil üzerinden çözümlenmesi de bu yöntemin temeli olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitekim psikanaliz de bilinçdışı süreçlerin dil yoluyla ortaya konduğu ve dilin sembolik işlevlerinin yorumlandığı bir alan olarak özellikle dil analizine büyük önem atfetmektedir (Laplanche ve Pontalis, 1973). Katılımcıların sevk hizmetlerine olan bakış açıları da kullandıkları dil ve kendilerinde yarattığı anlam neticesinde incelendiğinde sevk hizmetlerinin her zaman doğrudan bir hizmet türü olarak görülmediği anlaşılmıştır.

Katılımcılar sevk hizmetine ifadeleri uyarınca genellikle kriz durumlarında yetersiz hissettiklerinde, durum kendilerini aştığında, çok fazla uğraşmaları gereken sorun olduğunda ve kurtarıcı rolüne isyan ettiklerinde başvurdukları görülmektedir. Bu paylaşımlardan hareketle çeşitli katılımcıların sevk hizmetini doğrudan bir hizmet olarak görmedikleri, ancak kendi sınırlarını 'aşan' yetkinliklerde ve çözümsüzlük anında başvurulan zorunlu çıkar yolları olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Nitekim Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) de "sevk çalışmaları kapsamında bireyin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin müdahale alanı ya da rehber öğretmen/psikolojik danışmanın mesleki yeterlikleri dışında kalan bir uzmanlık alanında yardıma ihtiyaç duyması durumunda, bireyi yardım alabileceği düşünülen daha yetkin uzman kişi, kurum veya kuruluşlara yönlendirir" ifadesi ile sevk süreci ve amacını aşağı yukarı bu yönde belirlemektedir. Ancak sevk hizmetleri "daha yetkin" birine yönlendirmekten ziyade farklı rol ve uzmanlık alanlarında iş birliği gereğini ifade eden; uygun hizmetlerin sunulmasını engelleyen profesyonel veya kişisel koşullarla karşılaşıldığında öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamamanın bir yolu olarak tanımlanmaktadır (Lemberger vd., 2010).

Bu kapsamda gerek yönetmelik ve lisans programlarında kullanılan olası dil ve anlayışın analiz edilmesi ve değiştirilmesi gerekse OPD'lerin sevk hizmetlerine yükledikleri anlamın daha iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim örnek alıntılar ve yönetmeliğe göre sevk hizmetleri doğrudan bir hizmet değil 'bir bilene yollama hali' gibi algılanmaktadır. Bilginin hiyerarşikliğine dair bu örtük vurgunun, meslekleri belirli hizmet alanlarında sınırları belli sistematik yapılar yerine kademeli sanılan bir bilgi düzleminde değerlendirmeye sebep olabileceği düşünülmektedir. Türkiye örneğinde de ruh sağlığı meslekleri arasında psikolojik danışman<psikolog<psikiyatrist gibi kademeli bir mesleki anlayışa rastlamak mümkündür. Hatta başka bir nitel araştırmada da öğretmenlerin rehberlik servisine başvurmama sebepleri arasında mesleki yetersizlik yaftası korkusu olduğuna dair ifadeler dahi yer etmektedir (Özmen ve Kabapınar, 2019). Foucault (1969), bilgi sistemlerinin toplumsal yapılar içinde hiyerarşik bir şekilde düzenlenmesinin, bazı düşünce biçimlerinin egemen söylem haline gelmesine yol açtığı ve bunun da toplumda neyin normal ya da sapkın olarak tanımlanacağını belirlediğini ifade etmektedir. Nitekim son yıllarda Türkiye'de psikologlar ve psikolojik danışmanlar arasındaki unvan ve yetkinlik sınırları arasındaki gerilimde psikolojik danışmanların mesleki unvanlarının kaldırılmasına yönelik davalara rastlanmaktadır (Haber Merkezi, 2023).

Sevkin OPD'ler için anlamı, bilginin hiyerarşikliğine dair literatür ve güncel meseleler birlikte okunduğunda sevk hizmetlerine dair bu 'köprüden önceki son çıkış' yaklaşımının, psikolojik danışmanların sevk hizmetlerine mesafeli durmaları ve sevk hizmetine

başvururlarsa kendilerini yetersiz hissetmelerine yönelik ihtimali güçlendirdiği görülmektedir. Bu durumun hem OPD'lerin öz yeterlik, öz bakım ve sınır çizmeye yönelik yeterlik ve anlayışlarını hem de sevk hizmetlerine başvurma miktarlarını; dolayısıyla öğrencilere sunulan hizmetlerin kalitesini ve etik yapısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Uluslararası literatürde de sevk süreçlerinin belirgin bir süreç yapılanması içermediği görülmektedir. Bir öğrenciyi başka bir ruh sağlığı uzmanına yönlendirmek yaygın bir durum olsa da ve yönlendirme davranışlarının uygunluğu ve temel etik parametrelerle ilgili bazı profesyonel rehberlikler mevcut olsa da yönlendirme sürecinin kendisinin literatürde iyi tanımlanmadığı ve okul ve ruh sağlığı literatürünün genellikle yönlendirme açısından sınırlı olduğu değerlendirilmektedir (American Counseling Association [ACA], 2004; Ritchie ve Partin, 1994).

Skøvholt ve Ronnestad (2001), psikolojik danışman ve terapistlerin kariyer gelişim aşamalarını danışan problemlerini saptama ve çözme isteğiyle harmanlanmış 'geleneksel dönem', PDR alanında formal eğitim alma kararının verildiği ve formal-informal arası tutumun sergilendiği 'profesyonel eğitim aşamasına geçme', lisansüstü eğitimini bitirmek üzere ya da bitirmiş durumda sahaya atılmak üzere model alınacak uzman arayışına girilen 'uzmanları taklit etme' dönemleri ve diğer devam eden aşamalarla sıralamıştır. Ancak bu araştırma bulgularında görüldüğü üzere birçok katılımcı vurgusu kültüre duyarlı müdahalelerden sevk süreçlerine kadar geniş bir yelpazede danışan ihtiyaçlarını karşılamayla karakterize geleneksel döneme denk gelmektedir. Üstelik bu aşama Skøvholt ve Ronnestad'a (1995) göre eğitim öncesi bir aşamadır. Ortaöğretime denk gelen bu aşamanın meslek hayatında dahi devam etmesi, katılımcıların mesleklerinin anlamlarına dair sıklıkla ifade ettikleri 'aidiyet sağlama, özel hissettirme ve kötülerini ayıklama' gibi vurgularda kendisini gösteren -tıpkı Lacan'ın *le coupure (kesik)* kavramıyla da ifade ettiği gibi (Fink, 1995)- anlamsal kesikler olabilir. Bu durumda mesleki kimlikte tam bir uyum ya da netlikten söz etmek mümkün olmamaktadır. Mesleki kimlik algısındaki bu bölünmüşlük; öznenin kendi bilinçdışı arzuları, toplumsal talepler, dilin sınırları ve kendi benliği arasındaki çatışma ve uyumsuzluklardan kaynaklanabildiği (Fink, 1995) ve mesleğin anlamının yeniden inşasını gerektirebildiği düşünülmektedir.

Somutluk ve hesap verebilirlik alt teması, araştırma kapsamında MEB ve diğer kurumlara bağlı sistemik bir sorun olarak belirmeye başlasa da analiz sürecinde buraya dair atıfların önemli bir kısmının bireysel anlam ve algılardan oluştuğu fark edilmiştir. Bu çerçeveye ilgili literatürde de ilginç benzerlikler görülmüştür. Özmen ve Kabapınar'ın araştırması (2019) sınıf öğretmenlerinin OPD'lere yönelik genel olarak olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını; buna karşılık psikolojik danışmanların sınıf öğretmenlerine ilişkin daha çok olumsuz değerlendirmelerde bulunduğunu, ayrıca psikolojik danışmanların sınıf

öğretmenlerinin kendilerine yönelik algılarının olumsuz olduğu düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Bu düşündürücü alt tema kapsamında katılımcılar, ders saatine doğrudan entegre olmamalarının, mesleki varlıklarının ve çabalarının görünmez kalmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum karşısında hem mesleki öz-değerlendirme hem de çevresel algı açısından katılımcıların kendilerini “fazlalık” (K4) ya da “kanıtlanması gereken bir çalışan” (K7) gibi hissettikleri ifadeler yer etmektedir. Sosyal duygusal gelişimin görece zaman alması kapsamında somutluk sağlayıcı eğitim ve yönelim arayışlarının (K21) yanı sıra katılımcıların ağır travmaların yaşandığı ve temel ihtiyaçları birincil önemde gördükleri yerlerde psikolojik hizmetleri ve kendilerini soyut gördüklerine dair ifadeler (K4) de ilgi çekicidir. Oysa literatürde okul idarecileri ve öğretmenlerinin PDR servislerine yönelik memnuniyetini belirten çok sayıda çalışma da mevcuttur (Meşeci vd., 2007; Yılmaz ve Özkan, 2023). Üstelik ağır travmatik sahnelerde temel ihtiyaçları sormak psikolojik ilk yardım basamaklarından birisi olarak değerlendirilmekte (WHO, 2011) ve deprem gibi felaketlerde sıklıkla psikolojik danışmanlardan destek alınmaktadır.

Mesleğin soyut ve belirsiz çerçevesine dair algılara ilişkin Skovholt ve Rønnestad (2003), profesyonel bir meslek elemanı olarak görev yapmanın beraberinde getirdiği belirsizlikleri, mesleğe yeni adım atan OPD’lerin başlıca stres kaynaklarından biri olarak değerlendirmektedir. Skovholt ve Rønnestad, bu danışmanların karşılaştıkları temel güçlükleri ise; akut performans kaygısı, yeterli ve akreditasyon süreçleri, esnek ya da katı duygusal sınırlar, deneyim eksikliğine bağlı kırılğan uygulayıcılık, kavramsallaştırma yetersizliği, gerçek dışı beklentiler ve destekleyici mentorlara duyulan belirgin ihtiyaç şeklinde sıralamaktadır. Gerçekten de mesleki işlerlikte kişisel kanıtla yönelik ihtiyaç algısı ve derse girmeye yüklenen somut anlam; ne mesleğin ifası ve ispatında gereken yasal talepler, RİBA değerlendirmeleri, e-rehberlik raporları ya da yıl sonu değerlendirmeleri gibi ölçütlerde ne de okul paydaşların birbirlerine yönelik algılarında önemli görülmektedir (Meşeci vd., 2007; Özmen ve Kabapınar, 2019; Yılmaz ve Özkan, 2023). Bu noktada somutluk ve hesap verilebilirlik çatısının yasal düzlemde ziyade paydaşlar arasındaki intiba beklentisi üzerine inşa edildiği söylenebilir.

Somut çıktıya yönelik ihtiyacın vurgulandığı ifadelerden bazıları da müfredatın soyutluğu üzerinedir. Bazı katılımcılar derse girme ve pano yapma gibi somutluk beklentilerinin yanı sıra bir branş öğretmeni gibi bir müfredata sahip olmanın daha somut olduğunu ifade etmişlerdir. Oysa OPD’ler okulda kendi çerçeve planını özgürce hazırlama yetkisine sahip tek meslek grubudur. Gerek çerçeve plan gerek haftalık planlar gerekse değerlendirme ölçütleri çoğunlukla psikolojik danışmanların kendileri tarafından belirlenmektedir. Burada düşündürücü olan belki de özgürlüğün kendisidir. Kierkegaard (1844) özgürlüğün kaygı ile bağlantısını yorumlarken insanın özgür iradesiyle yaptığı

seçimlerin aynı zamanda diğer olasılıkları reddetmeyi içermesinden dolayı kaygıya yol açtığını ifade etmektedir. Katılımcıların da okuldaki pozisyonları ve müfredat özgürlüğünden rahat ve sakin duygulardan ziyade kaygıyla söz ettikleri görülmüştür. Bu çatı altında çerçevesi, sınırları ve değerlendiricisi belli bir okul RPD müfredatının beklendiği söylenebilir. Fromm (1995) bireysel özgürlüğün artmasıyla birlikte insanların yalnızlık, yabancılaşma ve kaygı gibi duygularla karşılaştığını ve bireylerin özgürlükten kaçmalarına ve otoriter sistemlere yönelmelerine neden olabileceğini ifade etmektedir.

Her ne kadar eğitsel branşların belirli müfredatları otoriter bir düzen olarak tartışılmasa da katılımcıların dersler ve müfredatlara dair somutluk ifadeleri ve müfredat arzuları özgürlüğün sorumluluğundan, mesleğin algılanan soyutluğundan ve rol karmaşasından bir kaçış olarak yorumlanabilme potansiyeline sahiptir. Diğer taraftan mesleğin özel hissettirmesine ve ayrı bir odası olmaya dair ifadelerle karakterize bu *ayrıcılık* konumun; bir tür haset korkusu (Klein, 1957) yaratarak bu 'okulda başka kimsede olmayı' ve -geri çekilme savunma mekanizmasıyla (Exline ve Lobel, 1999) beraber-okullardaki etkinliklerini zayıf, soyut ve yetersiz tanımlamalarına sebep olabileceği de ihtimal dahilinde değerlendirilmektedir. Nitekim mesleki somutluk ve hesap verilebilirlik görece sistemik bir mesele olmasına karşın bu konudaki paylaşımların çoğu dışsal değil içsel beklentiler ve konumlamalar içermektedir. Buradaki tartışma çerçevesinde lisans programlarının özgürlük, esneklik, birey olma korkusu ve öz bakım alanlarında ön ayak olması kıymetli görülmektedir. Başkalarından farklı olmak, bireyci kültürlerde benzersiz ve bağımsız olarak övülebilirken aynı bireyselleştirici davranışların kolektivist kültürlerde eleştiriye yol açabilmesi (Markus ve Kitayama, 1991); bilgi yapısının hiyerarşik ve kolektif kültürün hâkim olduğu Türkiye'de birey olmanın ketleyici etkisinin RPD lisans programlarının üstünden atlayabileceği yükseklikte engeller olup olmadığı da ayrı bir tartışma konusudur.

Meslek seçimi alt temasında yer alan bulgular, OPD'lerin PDR alanını, mesleği ve hizmet verecekleri kademeyi seçerken sıklıkla kişisel deneyimler, aile yönlendirmeleri, önyargılar veya pragmatik nedenlerle hareket ettiklerini göstermektedir. Katılımcı ifadeleri, lisans programı öncesi ve meslek hayatı içerisinde birçok tercih sürecinin bilinçli kariyer planlaması ve mesleki farkındalık temelinden uzak, daha çok dışsal yönlendirme, tesadüfi gelişmeler ve kişisel hislere dayandığı çerçevede şekillenmektedir.

Korkut-Owen ve Tuzgöl-Dost (2020) tarafından yapılan araştırmada da katılımcıların yaklaşık %25'inin PDR alanını daha çok kendilerini tanıma ve kişisel sorunlarını çözme amacıyla tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çalışmada, bu tür öğrencilerin eğitim süreci boyunca erken dönemde belirlenip mezun olmadan önce desteklenmelerinin önemi

vurgulanmıştır. Araştırmanın temel sonuçlarından biri, bireylerin öncelikle kendi sorunlarını etkin bir biçimde çözme becerilerini geliştiremediklerinde, başkalarına yardım etme süreçlerinde ciddi güçlükler yaşayabilecekleridir. Benzer şekilde Bacanlı ve Aslan'ın araştırmasında da (2020) psikolojik danışmanlar PDR alanını tercih etme nedenleri olarak ilk sıralarda kişisel faktörleri ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları Winnicott'un (1971) "nesnenin kullanımı" kuramında bahsettiği görüşleriyle de örtüşmektedir. Bu bağlamda bireyin başkasıyla kurduğu temas aracılığıyla gerçek benliğine yaklaşma süreci önemli bulunmaktadır. Bu çerçevede bir başkasını koruma veya iyileştirme yönelimi yalnızca sosyal ya da etik bir davranış değil, aynı zamanda bireyin içsel kırılmalarına dair onarıcı bir süreç olarak da görülmektedir.

Gerçekten de bu araştırmada katılımcılar direkt olarak meslek seçim süreçlerinde kişisel faydanın etkisinden bahsetmeseler de öz bakım pratikleri kapsamında lisans eğitimlerinin profesyonel okul PDR hizmetleri sunarken kendi ruh sağlıklarını koruyucu etkisinden ziyade lisans programlarının öz farkındalık ve iç görü kazanmaya yönelik bireysel katkısından söz etmişlerdir. PDR alanı kişisel ihtiyaçlarla seçildiği takdirde her ne kadar bulgular eğitim yönünün sosyal duygusal rehberlik ve psikolojik danışmanlık odağında olduğunu gösterse de adaylar tarafından da bu odakların öncelikli gelişim alanları haline getirilebileceği ilgili literatür ışığında düşünülebilir. Bu durum, kişisel soruların çözümü odağından çıkılmadığı takdirde 'alacaklı' pozisyonundan 'verebilen' pozisyona geçmeyi de zorlaştırabilir. Skovholt & Trotter-Mathison da (2016) psikolojik danışmanların etkili hizmet verebilmeleri için öncelikle kendi duygusal ve kişisel sorunları üzerinde farkındalık geliştirmeleri ve bu sorunları yönetebilmeleri gerektiğini söylemekte ve kişisel farkındalık ve öz bakımın eksikliğinin, psikolojik danışmanların mesleki performansını olumsuz etkileyerek, öğrencilere sağlıklı ve verimli destek sunmalarını engelleyebileceği vurgulamaktadır. Okul ve okulda sunulan hizmetler katılımcı ifadelerinde de yer ettiği gibi 'kurtarıcı, ait, aile gibi, farklı ve özel, öğrencileri tamamlayarak kendini tamamlayan' gibi rol tanımlamalarında görünürde öğrenci dahil tüm paydaşlara sunuluyor gibi görünse de zaman zaman hizmet yönünün içeri odaklı ve amaçlı süreçleri de içerdiğini düşündürmektedir. Bu bağlamda bir diğer nokta ise üçüncül önleme çalışmalarıdır. Bu kapsamda ise psikolojik ve profesyonel başta olmak üzere öz bakım becerileri önem kazanmaktadır. Çünkü halihazırda halen birçok lise öğrencisi PDR alanını benzer amaçlarla seçmektedir. Bu yolla seçilen PDR alanının öğrenci örneğinde ise öz bakım pratiklerinin edinilmesi diğer yetkinliklerin kazanılması ve sahaya etik ve uygun aktarılabilmesinde önemli görülmektedir.

Kişisel beceriler alt temasında, OPD'lerin mesleki yeterliklerinin temelinde kişisel becerilerin belirleyici bir rol oynadığına dair vurgular temel oluşturmaktadır. Katılımcılar, alandaki bazı yeterliklerin lisans programlarında kazanılmadığını; adaptasyon becerileri,

psikolojik sağlamlık ve temel terapötik koşulların daha çok kişisel nitelikler ve bireysel deneyimlerle geliştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu becerileri sayesinde mesleki dönüşümler yaşadıkları da söylenebilir. Super da kuramında (1990) meslek seçimini bireyin kendini gerçekleştirme süreci olarak tanımlamakta ve kişilik gelişimiyle birlikte kariyerin de evrildiğini ifade etmektedir. Benlik tasarımı bu kuramda meslek seçiminin merkezine yerleştirilmiştir. Katılımcıların tüm araştırma sürecine yayılmış ifadelerinde de gerek PDR alanının öz farkındalık yaratma ve bireyin kendisiyle ilgilenmeye yönelik doğal yapısıyla, gerekse kazandıkları çeşitli kişisel ve kişilerarası becerilerle mesleki anlamın sürekli olarak yeniden yaratılmaya müsait olduğu söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Okul psikolojik danışmanlığında lisans programlarının yeri ve okulların pozisyonu gibi konular okul ruh sağlığı literatüründe her zaman önemli bir yer tutmuştur. Bu araştırma çatisında da lisans programlarının OPD'lere sağladığı yetkinliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları okulda sunulan PDR hizmetlerinde lisans programlarının güçlü ve gelişime açık yönlerinin yanı sıra lisans programları ya da hizmet verilen kurumsal çerçeve kaynaklı çeşitli eksikliklere de yer vermektedir. Bunun yanı sıra yetkinlik kazanımında lisans dışı vurgular ve bireysel faktörler gibi yetkinliğe dair farklı değişkenler de gözlenmiştir. Bu araştırmayla lisans programlarının okul PDR hizmetleri sunumunda OPD yetkinliğine etkisinin bilinmesinin gerek lisans programları gerek araştırma sürecinde beliren program dışı faktörler yoluyla eğitim ve uygulama arasındaki köprünün güçlenmesine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bölümde bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak araştırmacı önerilerine yer verilmektedir.

En genel haliyle araştırma sonuçları lisans programlarının güçlü ya da güçlenmesi gereken yönleriyle OPD yetkinliğindeki rolünü ve katkısını göstermiştir. Bir diğer önemli çıktı ise çeşitli sistemik faktörlerin ve bireysel faktörlerin OPD yetkinliğindeki rolünün keşfedilmesi ve bu faktörlerin lisans programlarıyla döngüsel ilişkisinin anlaşılması olmuştur. Lisans programları her ne kadar kazandırdığı ve kazandırması beklenen psikolojik danışmanlık becerileriyle okul PDR hizmetlerindeki yetkinliğin birincil kaynağı olsa da birçok diğer faktörden etkilenmekte ve onları da eş zamanlı olarak etkilemektedir.

Katılımcılar lisans programlarını en çok sosyal duygusal gelişim alanı ve bireyle psikolojik danışmada yeterli bulmuşlardır. Yanı sıra sistematik bir şekilde işlenen süpervizyon altında bireyle danışma uygulaması dersleri, bireyi tanıma test ve teknikleri, özellikle bildirim yükümlülüğü kapsamındaki zorlayıcı hizmetlerdeki etik yeterlilikler ve psikolojik danışmanlığın temel beceri setleri lisans programlarının bir okulda psikolojik danışman olmaya dair sunduğu en önemli yetkinlikler olarak belirlemiştir. Katılımcılar aynı zamanda lisans programları sayesinde öz farkındalıklarında, iç görülerinde ve psikolojik sağlamlıklarında gelişmeler olduğunu bildirmiş; bu gelişmelerin etkisinin sundukları hizmetlere de yansıdığını ifade etmişlerdir. Kazandıkları temel becerilerin de etkisiyle okul içi ve dışı paydaşlarla iletişim kurmadaki yetkinliklerinden ve hizmetlerini sahaya aktarma konusunda lisans programlarının sunduğu esneklik ve yol haritası çizebilme becerisinden de bahseden katılımcılar; aldıkları çeşitli derslerin de etkisiyle kendilerini kültüre duyarlı

hizmetler sunma noktasında da yetkin hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu kapsamda lisans programları özellikle temel psikolojik danışman yeterliliklerini kazandırmak konusunda yeterli bulunmuştur.

Diğer taraftan katılımcılar lisans programlarında eksik kalan ve uygulamada sorun yaşadıkları çeşitli noktalara da vurgular yapmışlardır. Katılımcılar akademik bir kurumda çalışmalarına rağmen eğitim süreçlerinde akademik rehberlik ve kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamalarının bekledikleri kadar yer etmediğinden ve bu hizmetlerde de kendilerini tam anlamıyla yetkin bulmadıklarından söz etmişlerdir. Bu kapsamda yeterli uygulama yapılmadığı, lisans programlarının iş piyasası ve değişken ihtiyaçlarına yeterince hazırlamadığı belirtilmiştir. Özellikle grupla psikolojik danışma konusunda neredeyse tüm katılımcılar ders ve uygulama eksiğinden söz etmiş, birçoğu da bu hizmet başlığında uygulama yapmaktan kaçındıklarını ifade etmiştir. Okulda çalışmaya dair çeşitli evrak, planlama ve dosyalama gibi sistemlere yönelik bilgiyle lisans programlarında neredeyse hiç karşılaşmadıklarını belirten katılımcılar bu noktada kendilerini yetersiz hissetmiş ve çeşitli deneyimleri sahada edinmek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Kültüre duyarlılık konusunda çeşitli derslerin, temel beceri setlerinin ve terapötik koşulların etkisinden sıklıkla faydalandığı ifade edilse de bu hizmetlerde birçok kez kültür ve dil şoku, uyarlanma zorlukları ve çözüm arayışları ifade edilmiş ve bu hizmetlerde lisans programı yetersiz bulunmuştur. Ayrıca paydaşlarla iş birliği noktasında her ne kadar iletişim becerileri önemli bir yapıtaşı olsa da katılımcılar RAM dışında kurum dışı paydaşlara dair kısıtlı bilgiye sahip olduklarından ve sevk süreçlerini nasıl planlayacaklarını bilmeden mezun olduklarından; süreçte de zorluk yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Etik süreçler ve ikilemlerde de lisans programlarından başta bildirim süreçleri olmak üzere fayda görüldüğü ifade edilse de birçok katılımcı gizlilik ve disiplin sorunları gibi konularda etik sorunlar yaşadıklarını ve etik becerilerinin ancak yasal sorun ve ikilemlerde yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öz bakım noktasında ise birçok katılımcı sınır çizme zorlukları, eş duyum yorgunlukları ve tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmiş ve lisans programlarının sahada yaşayabilecekleri bu zorluk ve duygulara kendilerini yeterince hazırlamadığını vurgulamıştır. Kriz süreçlerine dair hazırlıksızlık ve özel eğitim grupları, davranış bozuklukları ve risk gruplarıyla ilgili yapacakları çalışmalarda da katılımcıların görüşleri doğrultusunda lisans programlarının yetersiz kaldığı görülmektedir.

Katılımcıların lisans programlarında yeterlik ve yetersizlik yaşadıkları alanlar ise birbirlerini döngüsel olarak etkilemektedir. Sosyal duygusal alandaki yetkinlik psikolojik danışma becerilerine katma değer olarak dönüş yaparken, temel beceri setleri ve terapötik koşullara olan hakimiyet de paydaş iletişimleri ve kültüre duyarlı hizmetlerde psikolojik danışman kimliğinin inşası ve korunmasında önemli bir pay sahibi olmuştur. Planlama ve

değerlendirme becerileri ise yalnızca öğrenciyi tanıma, programı değerlendirme ve geliştirme işlevini sağlamakla kalmayıp mesleki somutluk ve hesap verilebilirlikler sağlamıştır.

Eğitimin yetersiz bulunduğu alanlarda da benzer çıktılar söz konusudur. Katılımcıların okul ekosisteminin vaka kapsamı ve yapısal özelliklerine yeterli hazırlıklarının sağlanamamış olması psikolojik danışma hizmetlerini ifade ettikleri yetkinlik seviyesinde yerine getirememelerinde etkili olmuştur. Yanı sıra öz bakım pratiklerinde yaşanan sorunlar da sunulan hizmetlerin hem niteliğini hem de etik boyutunu etkilemiştir. Okullarda sunulan PDR hizmetlerinin birbirini takip eden ve önceleyen yapısı doğrultusunda yeterlik alanlarının da yetersizlik alanlarının da karşılıklı bir ilişki içerisinde birbirini etkilediği fark edilmiştir.

Diğer taraftan OPD'lerin yetkinlik düzeylerinin yalnızca lisans programlarına bağlı olmadığı da görülmüştür. Bazı yetkinlik alanları lisans programlarına, bazıları ise MEB ve diğer kurumlara bağlı sistemik eksiklikler çerçevesinde katılımcı yetkinliğini etkilemiştir. Lisans programına bağlı sistemik eksikler arasında en dikkat çeken bulgular farklı kademelerde sunulan hizmet çeşitliliğidir. Birçok katılımcının lisans programları sayesinde okulda hizmet sunmaya dair donanımlı hissetmelerine karşın anaokulunda liseye kadar çok geniş bir gelişimsel aralıkta hizmet beklentisi olan okullara karşı hazırlıksız oldukları görülmüştür. Bu bağlamda lisans programlarının psikolojik danışman adaylarını farklı kademelerin değişken ihtiyaçlarına hazırlayamadığı görülmüştür. Üstelik halihazırdaki bazı yetkinliklerin aynı sebepten körelme riskinin de olduğu gözlenmiştir.

Lisans programlarının bu kapsamdaki bir diğer yapısal sorunu ise eğitimin belirgin bir sistematik yön içermemesidir. Katılımcıların çoğu lisans programlarının sosyal duygusal rehberlik ve bireyle psikolojik danışma odağında ilerlemesi ve akademik kurumlar olan okullara dair diğer problem ve hizmet alanlarına yönelik ihtiyaçları önemsememesinden dolayı yetersizlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca kazanılan birçok yetkinliğin de akademisyenlerin çeşitli yönelim, deneyim ve yeterliliklerinden etkilendiği; birçok yeterliliğin ise programın yapısal bir özelliğinden ziyade dezorganize şekilde kazanıldığı görülmüştür. Bu kapsamda etkili belirleyicilerden birisi de ders repertuarı olmuştur. Katılımcılar gerek kademe gerek hizmet noktasında yeterliliklerinin okudukları programın ders çeşitliliği ve kapsamına bağlı olarak değiştiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle uzmanlık ihtiyacı bu araştırma kapsamında belirgin bir noktaya gelmiştir. Eğitimin süresinin ve kapsamının okulun ihtiyaçlarını karşılayamayacak durumda olması; kademelere göre, problem alanlarına göre ve hatta çeşitli hizmet gruplarına göre dahi uzmanlaşma ihtiyacını öne çıkarmıştır. Lisansüstü eğitim gereği ve lisans programlarının belirgin bir yönelime sahip olması, okulda çalışabilmek için önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Diğer yandan

lisans programlarında okulun nüfusu, çeşitliliği ve hizmet türlerine yönelik ihtiyaçlarına eğitim süresince vurgu yapılmaması, lisans programlarının okul ekosistemine dair örtük bir standartlık vaadinde bulunduğunu göstermiştir. Katılımcılar sahaya geçiş deneyimlerinde hep benzer sorunlarla, benzer gruplarla ve yalnızca psikolojik danışma hizmetleriyle yol alabileceklerini sandıklarını ifade etmiştir.

Sistemik eksikliklerin diğer ayağında ise MEB ve diğer kurumlara bağlı eksikliklerin yer aldığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlığından beklentilerin kısa vadede ve net bir şekilde gözlemlenebilir çıktılarını arzulanması, psikolojik danışmanların somutluk ve hesap verilebilirlik çalışmalarını olumsuz yönde etkilemiştir. Krizler ve yasal bildirimler konusunda ise çeşitli yasal düzenlemelerin olmaması ya da işlemediği olması da OPD'lerde hizmetlerin sunumunda etik ve güvenlik kaygıları yaratmış; risk almalarında ve hizmet sunumuna çekinceyle yaklaşmalarında etkili olmuştur. Yanı sıra çeşitli sevk süreçlerine dair süreç sistemlerinin yokluğu da birçok sevk ve yönlendirme sürecinde kopukluk ve tıkanıklara sebep olmuştur. Hastaneler, bakanlıklar, psikiyatri servisleri, emniyet müdürlükleri gibi kurum ve kuruluşların sevk ve dönüte dair sistematik bir anlayışının olmaması; okul PDR hizmetlerini sıklıkla sekteye uğratmıştır. OPD'lere atanan görev dışı hizmet ve beklentiler de sunulan hizmetleri sıklıkla etkilemiş, mesleki rolün dışına çıkmaları istenmeyen psikolojik danışmanlar bu kapsamda çeşitli mesleki ve duygusal sorunlar ile tükenmişlik riskleriyle karşılaşmıştır.

Araştırma kapsamında bazı OPD yeterliliklerinin ise lisans programı dışında edinildiği görülmüştür. Katılımcılar sıklıkla konsültasyon, kişisel gelişim ve mesleki deneyimleri yoluyla yetkinlikler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yetkinlik edinme şekillerini ise okul PDR uygulamaları ve hizmet içi eğitimler izlemiştir. Burada şaşırtıcı olan, bu mesleki gelişim yöntemlerinin beklendik uygulamalar olmasına karşın katılımcılar tarafından mecburi gelişme seçenekleri olarak addedilmesi olmuştur. Birçok katılımcı bu kapsam altındaki gelişimlerini bir gelişme değil temel beceri ve gereklilikleri edinme olarak tanımlamıştır.

Yetkinlik kazanımını etkileyen bir diğer başlık ise bireysel faktörlerdir. Katılımcıların yetkinlik edinme şekillerinin, saha uygulamalarının, hizmet sunma anlayışlarının ve bazı hizmetlere bakış açılarının mesleklerini nasıl algıladıklarına göre değişkenlik gösterdiği görülmüştür. Mesleğe yönelik 'özel hissettiren, kurtarıcı gibi hissettiren, okulun kalbi ve kötülerini ayıklayıcı' gibi içsel tanımlamalar; OPD'lerin rol ve sorumluluklarının yalnızca dış faktörler değil iç faktörler aracılığıyla da belirsiz ve kontrol edilemez hale gelmesinde etkili bulunmuştur. Bu sonuçlar neticesinde lisans eğitimi yetkinlik çıktıları ve sistemik eksikliklerin ana yetkinlik belirleyicileri olsa da bireysel faktörler aracılığıyla sıklıkla karşılıklı bir

biçimlenme yarattığı ve döngüsel bir nedensellik içerisinde PDR hizmetlerini etkilediği görülmüştür. Bu bağlamda katılımcılar sıklıkla mesleklerini ve mesleki çıktılarını soyut olarak değerlendirmiş; bu durum da hizmetlerinin tür ve niteliğinde kaymalar yaratma riskini düşündürmüştür. Meslek seçimi ve isteğe bağlı tayinlere yönelik karar verme süreçlerinde ise birçok psikolojik danışmanın net bir yönelimleri olmadığı; programın daha çok bireysel ihtiyaçlar çerçevesinde tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu durum neticesinde de sunulan hizmetlerin anlamı, niteliği ve öz bakım pratiklerine kadar birçok yeterliliğin meslek seçme amaçlarından da etkilendiği görülmüştür.

Öneriler

Bu bölümde RPD lisans programları geliştiren ve uygulayan akademisyenlere, politika yapıcılara, araştırmacılara ve OPD'lere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

RPD lisans programları geliştirici ve eğitimcilerine öneriler

- RPD lisans programlarında süpervizyon altında bireyle psikolojik danışma uygulamaları (BPDU) her ne kadar katılımcılar tarafından memnuniyetle dile getirilse de bu uygulamalarda lisans öğrencileri genellikle yetişkin danışanlar görmekte ancak okul pratikleri çocuk ve ergen üzerinedir. Bu doğrultuda BPDU kapsamında çocuk ve ergenlerle uygulama yapmak hem farklı kademeler ve farklı gelişimsel dönemlerle çalışabilmek adına bir yeterlilik edinimi sağlayacak hem de edinilmiş becerilerin okulda körelmesinin önüne geçecektir.
- Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, süpervizör eğitiminin yalnızca teknik yeterlik değil, aynı zamanda mesleki özdeşim, etik farkındalık ve problem çözme becerilerinin gelişimi açısından da vazgeçilmez bir bileşen olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, süpervizyonun psikolojik danışman yetiştirme sürecindeki yerinin güçlendirilmesi ve bu alana özgü pedagojik ve teorik donanıma sahip akademisyenlerle desteklenmesi önerilmektedir.
- ASCA (2016) ve CACREP (2024) gibi mesleki kuruluşların rehberlik ettiği kültürel yeterlilik ilkelerinin Türkiye'deki RPD programlarına yalnızca ders eklemelerinden ziyade bütüncül biçimde entegre edilmesi, bu beceri ve ilkelerin tüm adaylar için erişilebilir, içselleştirilebilir ve ölçülebilir hale gelmesini sağlayabilir. Bu doğrultuda eklenecek ve güncellenecek derslerin yanı sıra programa girişte ve eğitim sürecinde çeşitlilik ve kapsayıcılık faktörleri, RPD alanının test ve envanterleri güncellemeleri gibi birçok doğrudan ve dolaylı iyileştirmeye kültüre duyarlılık gözetilebilir.

- Ölçme, değerlendirme ve bireyi tanımaya dair test ve test dışı tekniklerin özel eğitim ihtiyacı, engeli, davranış bozukluğu ve diğer özel ihtiyaçları olan öğrenci gruplarına göre uyarlanması ve/ya okul uygulamaları için buna bağlı yönergeler oluşturulabilir.
- Akademik ve kariyer alanındaki yeterlilik ve uygulama eksikliğini önüne geçebilmek ve öğrencinin bütüncül gelişimine yönelik çözüm odaklı kişilik hizmetlerini desteklemek amacıyla bu problem alanlarına yönelik uygulama derslerinde genişlemeye gidilebilir.
- Programlara okul ekosisteminin vaka kapsamını, planlamaya dair bilgi ve becerileri ihtiyaçlarını, sevk süreçlerini ve hem akademik hem de kariyer alanlarını kapsayıcı bir okulsallık entegrasyonu sağlanabilir.
- Grupla psikolojik danışmanın özellikle kalabalık okul ortamları için ekonomik yapısı gözetilerek grupla danışma uygulamaları konusunda akademisyen yetkinliği ve uygulama derslerinin kapsamı artırılabilir.
- Öz bakım pratikleri ve okul kapsamındaki yansımaları, ders eklemeleri ve sistemik entegrasyonlarla programın yapıtaşlarından biri haline getirilebilir.
- Kariyer, okul ve rehabilitasyon psikolojik danışmanlıkları başta olmak üzere uzmanlık alanlarına yönelik çalışmalar ve politika yapıcılara baskılar artırılabilir.
- Farklı kademelerin yarattığı farklı ihtiyaçlara yönelik lisans ya da yüksek lisans kapsamında bir iç uzmanlık yaratılabilir. Belli bir akademik dönemden sonra kademe bazlı ders seçimleri olabilir. Böylece öğrenciler psikolojik danışmanlığa ek bir kademe alanıyla da mezun olabilir. Bu değişiklikler politika yapıcıların kararlarıyla mezuniyette yönelinen kademe görev başlamada ek puan ya da mezuniyet kademesiyle uyumlu kademelerdeki görev süresince hizmet içi ek puan gibi avantajlarla desteklenebilir.
- Planlama ve değerlendirme becerileri mesleki somutluk ve hesap verilebilirlik kapsamında güçlendirilebilir ve okul hizmetlerine entegre ve tüm problem alanlarında somut çıktılar elde edilebileceği standart ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir.

Politika yapıcılara öneriler

- Okul psikolojik danışmanlığının rol ve hizmetlerine yönelik tanım ve kapsamlara dair değerlendirme ölçütleri somut bir sistem üzerinden netleştirilebilir.

- OPD'lerin özellikle bildirim yükümlülükleri kapsamında yaşadıkları etik ve hukuki sorunlar karşısında güvenlik ve gizliliklerin sağlanması adına gerekli yasal ve pratik önlemler alınabilir.
- Hastaneler, RAM'lar, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, adliyeler ve emniyet müdürlükleri gibi paydaşlarla gerçekleştirilen çalışmalar ve sevk süreçleri için süreç kartları ve el kitapları hazırlanabilir.
- OPD'lere yönelik sürekli mesleki gelişim programları ve süpervizyon destek ağları kurulabilir.
- Üniversitelerde RPD programı açma koşulları daha sıkı şartlar ve denetimlere tabii tutulabilir. Az sayıda akademisyen ile açılan ve alanın ancak sınırlı yönlerine odaklanabilen lisans programlarının bu şekilde önüne geçilebilir.
- Okullara okul psikolojik danışman ataması yapmada öğretmen akademisi ya da alan dışı atamalar gibi uygulamalardan ziyade psikolojik danışman eğitimi ve kazanımlarını önceleyen bir atama sistemi getirilebilir.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) okul psikolojik danışmanlarına dair kapsamlı bir çatı sunmaktan ziyade öğretmen statüsünde değerlendirmektedir. Kanun, okul psikolojik danışmanların yeterliklerini, unvanlarını, mesleki rollerini, haklarını, kariye basamaklarını, görev ve sorumluluklarını kapsayacak şekilde genişletilebilir.
- RPD lisans müfredatlarında uygulama yoğunluğunu ve süpervizyon kalitesini artırmak için YÖK tarafından asgari standartlar oluşturulmalı ve denetlenmelidir.
- Öz bakım mesleki bir hak ve yükümlülük olarak kabul edilebilir ve öz bakım fırsatları (süpervizyon, duygusal destek mekanizmaları vb.) kurumsal düzeyde tanımlanabilir.
- Lisans programlarının yalnızca akreditasyon kıstaslarıyla değil, uygulamada sağladığı yeterliliği izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek için resmi izleme ve değerlendirme komisyonları oluşturulabilir.

Araştırmacılara öneriler

- Lisans programlarına dair izleme ve değerlendirme çalışmalarının daha geniş bir örnekleme genellenebilir kapsamda yapılabilmesi için izleme ve değerlendirme standartları geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Yorumlayıcı fenomenolojik analiz gibi yöntemlerle mesleki yetkinlik ve yetkinlik algısında kişisel faktörlerin etkisine ilişkin nitel araştırmalar yapılabilir.

- Paydaş katılımını güçlendirici programlar tasarlanabilir ve bağlı eylem araştırmaları ile etkililikleri izlenebilir.
- Sosyal duygusal rehberlik ve psikolojik danışma süreçlerine dair somut çıktılar alınması ve değerlendirilmesi amacıyla çeşitli test ve test dışı teknikler geliştirilebilir hem bilimsel hem MEB çatısında standardizasyonu yapılabilir.
- Kademeler arası farklılaşan hizmetler ve gerektirdiği yetkinliklere yönelik bilgi ve becerileri geliştirme odaklı müdahale programları geliştirilebilir.

Okul psikolojik danışmanlarına öneriler

- z bakımın etik bir zorunluluk olduğu bilinciyle psikolojik dayanıklılık, sınır koyma ve duygusal esneklik becerileri düzenli olarak gözden geçirilebilir ve yakın çevredeki OPD'ler ile konsültasyon grupları oluşturulabilir; ruhsal ve duygusal destek kaynaklarına başvurulabilir.
- Spesifik gruplarla çalışırken kültürel bağlam, dil bariyerleri ve özel gereksinimlere dair temel bilgi kaynakları ve kişisel gelişim imkanları takip edilebilir; yaşanılan bölge dezavantajlı bir bölge ise RAM'lar, dernek ve STK'lar aracılığıyla kamuoyu baskısı oluşturulabilir.
- Planlama ve değerlendirme süreçlerini güçlendirmek amacıyla okulda sunulan hizmetlere dair geribildirim ve değerlendirme mekanizmalarına başvurulabilir, imkanlar dahilinde okula özgü değerlendirme araçları geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Abbass, A. (2003). The cost-effectiveness of short-term dynamic psychotherapy, *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 3(5), 535-539
<https://doi.org/10.1586/14737167.3.5.535>
- Adanır, A. (2019). *Onkoloji ve palyatif bakım kliniklerinde çalışan hemşirelerin merhamet yorgunluğu ve stresle başa çıkma tarzlarının belirlenmesi*. (Tez No: 563500) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, E. F. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 245-256. <https://doi.org/10.17679/inuefd.416003>
- Aladağ, M. (2013). Counseling skills pre-practicum training at guidance and counseling undergraduate programs: A qualitative investigation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 72-79.
- Alexander, E. R., Savitz-Romer, M., Nicola, T. P., Rowan-Kenyon, H. T., & Carroll, S. (2022). "We are the heartbeat of the school": How school counselors supported student mental health during the COVID-19 pandemic. *Professional School Counseling*, 26(1b). <https://doi.org/10.1177/2156759X221105557>
- Allen, M., Jerome, A., White, A., Marston, S., & et al. (2002). The preparation of school psychologists for crisis intervention. *Psychology in the Schools*, 3(4), 427– 439.
<https://doi.org/10.1002/pits.10044>
- American Counseling Association. (2004). Code of ethics. Alexandria, VA: Author.
- American Counseling Association. (2025). *Competencies & exemplary practices*.
<https://www.counseling.org/resources/competencies>
- American School Counselor Association. (2012). *Asca national model: a framework for school counseling programs*.

- American School Counselor Association (2019a). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs*, Fourth Edition. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association (2019b). *ASCA School Counselor Professional Standards & Competencies*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2022). *ASCA ethical standards for school counselors*. <https://www.schoolcounselor.org>
- American School Counselor Association. (2024, Mayıs 10). *School counselor roles & ratios*. <http://www.schoolcounselor.org>
- American Psychological Association. (2024). *Journal article reporting standards (JARS): Qualitative research*. <https://apastyle.apa.org/jars>
- Apaydın, S., & Çakır-Çelebi, S. G. (2023). The effect of crisis counseling course on counseling self-efficacy and readiness for crisis intervention. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 52(2), 626–643. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1177581>
- Ataman, P. (2006, Mayıs 24-26). *Mesleki örgütlenme*. Türkiye 9. Gıda Kongresi, Bolu, Türkiye.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Avcı, D., Poyrazlı, Ş. ve Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme: PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175–213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.

- Bacanlı, F. ve Aslan, A. M. (2020). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin bu programı tercih nedenlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(28), 929-961. <https://doi.org/10.26466/opus.667847>
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O., ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Baker, S. B., & Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the twenty-first century* (5th ed.). Merrill.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company
- Bardhoshi, G. (2012). *The relationship between assignment of non-counseling duties and burnout among professional school counselors* (Yayın No. 917223211) [Doktora tezi, University of Iowa]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-assignment-non-counseling/docview/917223211/se-2>
- Barrio Minton, C. A., Hightower, J. M., Wester, K. L., & Wachter Morris, C. A. (2020). *Charting a research agenda for the counseling profession: A scoping review of 2014–2018 counseling research* [Manuscript submitted for publication]. Department of Educational Psychology and Counseling, University of Tennessee.
- Bell, H. (2018). Creative interventions for teaching empathy in the counseling classroom. *Journal of Creativity in Mental Health*, 13, 106–120. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1328295>
- Bemak, F., Williams, J. M., & Chung, R. C.Y. (2018). Four critical domains of accountability for school counselors. *Professional School Counseling*, 18(1), 100–110. <https://doi.org/10.1177/2156759X0001800101>. (Original work published 2014)

- Bengisoy, A., ve Özdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-193. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.24>
- Benshoff, J. M., & Paisley, P. O. (1996). The structured peer consultation model for school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 74(3), 314-318.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Allyn & Bacon.
- Bilgin, M. (2000). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde çağdaşlaşma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6).
- Blalock, S. M., & Holden, J. M. (2018). Preparing students to counsel clients with potentially spiritually transformative experiences. *Counseling and Values*, 63, 31–44. <https://doi.org/10.1002/cvj.12071>
- Blount, A. J., Bjornsen, A. L., & Moore, M. M. (2018). Work values, occupational engagement and professional quality of life in counselors-in-training: Assessments in a constructivistbased career counseling course. *The Professional Counselor*, 8, 60–72. <https://doi.org/10.15241/ajb.8.1.60>
- Boyacı, M. (2018). Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi ve karşılaşılan sorunlar: Güncel bir durum değerlendirmesi. *ERPA 2018*, 335.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013) Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2),120-123.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bryan, S. E. (2018). Types of LGBT microaggressions in counselor education programs. *Journal of LGBT Issues in Counseling*, 12, 119–135. <https://doi.org/10.1080/15538605.2018.1455556>
- Butts, C. M., & Gutierrez, D. (2018). Dispositional mindfulness and personal distress as predictors of counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 57, 271–284. <https://doi.org/10.1002/ceas.12116>
- Bülbül, S., Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59, 31–36.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (27. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, G. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carey, J., & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. *Professional School Counseling*, 16(2). <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2012-16.146>
- Cartwright, A. D., Avent-Harris, J. R., Munsey, R. B., & Lloyd-Hazlett, J. (2018). Interview experiences and diversity concerns of counselor education faculty from underrepresented groups. *Counselor Education and Supervision*, 57, 132–146. <https://doi.org/10.1002/ceas.12098>
- Chae, M., Foley, P. F., & Chae, S. Y. (2006). Multicultural competence and training: An ethical responsibility. *Counseling and Psychology Journal*, 3, 71-80.
- Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Warren, J. M., & Hull, M. F. (2020). School counselor consultation preparation: A national study. *Counselor Education and Supervision*, 59(1), 46-58.
- Coleman, H. L., & Yeh, C. (2011). *Handbook of school counseling*. Routledge.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York, NY: Scribner's.

- Corey, G. (2021). *Psikolojik danışma, psikoterapi: Kuramlar ve uygulama* (Çev. T. Ergene, 11. baskı). Mentis Yayıncılık.
- Corey, G., Corey, M. S., & Corey, C. (2018). *Groups: Process and practice* (10th ed.). Cengage Learning.
- Cormier, S., & Hackney, H. (2012). *Counseling strategies and interventions* (8th ed.). Pearson.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *2009 standards*. Retrieved from <http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards.pdf>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *2016 CACREP standards*. <http://www.cacrep.org/>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2024, Mayıs). *CACREP 2024 standards*. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2023/06/2024-Standards-Combined-Version-6.27.23.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S.B. Demir, Çeviri Ed.). Siyasal Kitapevi.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75(3), 219-230.
- Culbreth, J. R., & Korkut, F. (2006). A comparison of school counselor training programs between Turkey and the United States of America. *Online Submission*.
- Çam, S. (2003). *Okullarda rehberlik hizmet alanları ve birimleri*. G. Can (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (27-464. ss). Pegem A Yayınları.

- Çam, S. ve Ünal, H. (2016). Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 165-182.
- Caputo, L. G., & Storlie, C. A. (2023). "Listen louder": Counselor trainee understanding of diversity in diagnosis. *Counselor Education and Supervision*, 62(4), 323-338. <https://doi.org/10.1002/ceas.12287>
- Çetiner, M., & İlhan, T. (2022). Psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenlerin krize müdahale deneyimlerinin incelenmesi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 268-282.
- Çetinkaya, R., ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Çıtak, Ş. (2020). *Lise öğrencileri arasında görülen riskli davranışların psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans program içerikleri ve psikolojik danışman yeterlilikleri bağlamında incelenmesi*. (Tez No: 626846) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çıvan, K. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik yardım almaya ilişkin tutumları*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/433268>
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Çokamay, G., Kapçı, E. G., ve Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1395-1406. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342962>
- Dağlı, S. (2014). *Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].

<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/132968>

- Dahir, C. A., & Stone, C. B. (2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 12–20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00545.x>
- D'andrea, M., & Daniels, J. (1991). Exploring the different levels of multicultural counseling training in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 78-85. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01565.x>
- Dardiri, A., Hanum, F., & Raharja, S. (2020). The Bullying Behavior in Vocational Schools and Its Correlation with School Stakeholders. *International Journal of Instruction*, 13(2), 691-706. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13247a>
- Decker, K. M., Manis, A. A., & Paylo, M. J. (2016). Infusing social justice advocacy into counselor education: Strategies and recommendations. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3), 1.
- DeKruyf, L., Auger, R. W., & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling*, 16(5), <https://doi.org/10.1177/2156759X0001600502>
- Dimmitt, C., & Zyromski, B. (2020). Evidence-based school counseling: Expanding the existing paradigm. *Professional School Counseling*, 23(1), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2156759X20904501>
- Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22, 57-67.

- Dönmez, Ş. ve Aykaç, N. (2023). Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sorunlarının değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-159. <https://doi.org/10.21666/muefd.1093557>
- Eco, U. (2019). *Tez nasıl yazılır?* (Çev. M. A. Kılıçbay). Can Yayınları. (Orijinal eser 1977 yılında yayımlanmıştır)
- Elias M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., vd. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Emir Öksüz, E., & Brubaker, M. D. (2020). Deconstructing disability training in counseling: a critical examination and call to the profession. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(2), 163-175. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1820407>
- Emiroğlu, S., & Gençtanırım Kurt, D. (2023). Psikolojik danışman bakış açısıyla okul terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78. <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Erkan Atik, Z., Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42).
- Erkan, S. (1999). Psikolojik Danışmada Bir Değerlendirme Tekniği: Amaç Erişim Ölçekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(18), 271-281.
- Erkan, S. (2014). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erkan, S., ve Güven, M. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı*. MEB Yayınları.
- Exline, J. J., & Lobel, M. (1999). The perils of outperformance: sensitivity about being the target of a threatening upward comparison. *Psychological Bulletin*, 125(3), 307. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.3.307>

- Figley, C. R. (2002). *Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care*. Brunner-Routledge.
- Fink, B. (1995). *The Lacanian subject: Between language and jouissance*. Princeton University Press.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education 10th ed*. McGraw-Hill Education.
- Freud, A. (2013). *Benlik ve savunma mekanizmaları* (Çev. B. Erbaş). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal eser 1936 yılında yayımlanmıştır)
- Freud, S. (2023). *Kurt Adam – Bir Çocukluk Nevrozu Öyküsü* (A. Fırat, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1918 yılında yayınlanmıştır)
- Fromm, E. (1995). *Özgürlükten kaçış* (Çev. A. Yılmaz). Payel Yayınları. (Orijinal eser 1941'de yayımlanmıştır)
- Foucault, M. (2011). *Bilginin arkeolojisi* (V. Urhan, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eser 1969 yılında yayımlandı.)
- Furey, A. (2015). *Adolescent mental health: Exploring the school counselor experience*. [Doctoral Theses, Northeastern University].
- Gençtanırım Kurt, D. , Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S. ve Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 15-24.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (2003). *Introduction to counseling and guidance (6th ed.)*. Pearson Merrill /Prentice Hall.
- Gibson, R. L., & Mitchell, M. H. (2016). *Psikolojik danışma ve rehberlik* (S. Doğan, Ed.; D. Y. Kağnıcı, S. Koydemir, & Ö. Özü Cengiz, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eser 2011 yılında yayımlanmıştır.)
- Gladding, S. T. (2017). *The counseling dictionary*. John Wiley & Sons.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Güler, A. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının öz-bakım davranışlarını geliştirmek amacıyla "psikolojik danışmanlarda öz-bakım" dersinin tasarlanması ve uygulanması*. [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Açık Bilim. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/329230>
- Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2012). Continuing education needs of school counselors. *Psychopathology*, 26(56), 52.
- Gürcan, N. (2018). *Türk kültüründe paternalist liderlik davranışlarının izleyenlerin duygusal bağlılıkları üzerindeki etkisi: y kuşağına yönelik bir araştırma* (Tez No: 514258) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96.
- Haber Merkezi. (2023, 28 Ocak). Türk Psikologlar Derneği, Eğitim Fakültesindeki "Psikolojik Danışmanlık" ibaresinin kaldırılması için dava açtı. *Habere Güven*.
- Habsy, B. A., Mustikaningtyas, R. P., Adelia, F. M., & Sriandi, A. K. (2024). The role of stakeholders in optimizing responsive services through cooperation with guidance and counseling teachers. *Jurnal Kajian Pendidikan dan Psikologi*, 2(2), 48-63.
- Hamamcı, Z., Murat, M., ve Çoban, A. (2004, Temmuz). Gaziantep'teki okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki sorunlarının incelenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.
- Handayani, P. G., Hidayat, H., Febriani, R. D., Adlya, S. I., & Shahabuddin, S. B. (2023). Creative biblio-counseling to enhance adversity quotient of juvenile prisoners. *ENLIGHTEN: Jurnal Bimbingan Konseling Islam*, 6(1), 1–11. <https://doi.org/10.32505/enlighten.v6i1.6152>

- Hanim, W., Djunaedi, D., Marjo, H. K., & Yuwono, S. D. (2019). Development computer assistant for evaluation guidance and counselling program. In *International Conference on Educational Sciences and Teacher Profession (ICETeP 2018)* (pp. 355-357). Atlantis Press.
- Hanson, E. J. (1994). Issues concerning the familiarity of researchers with the research setting. *Journal of Advanced Nursing* 20: 940–2.
- Hardesty, P. H., & Dillard, J. M. (1994). The role of elementary school counselors compared with their middle and secondary school counterparts. *Elementary School Guidance & Counseling*, 29(2), 83-91.
- Haskan-Avcı, Ö. (2023). Profession choice processes and career counseling experiences of people with physical disabilities in Turkey. *Journal of Employment Counseling*, 60(4), 210-234. <https://doi.org/10.1002/joec.12219>
- Henderson, P., & Gysbers, N. C. (1998). *Leading and managing your school guidance program*. ERIC/CAPS Publications.
- Hill, N. R. (2004). The challenges experienced by pretenured faculty members in counselor education: A wellness perspective. *Counselor Education and Supervision*, 44(2), 135-146. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01866.x>
- Hohenshil, T. H., Amundson, N. E., & Niles, S. G. (2013). *Introduction to global counseling*. In T. H. Hohenshil, N. E. Amundsonve S. G. Niles (Eds.), *Counseling around the world: An international handbook* (pp. 3-8). American Counseling Association.
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5 (4), 249-257.
- Howell, S. L., Bitner, K. S., Henry, N. J., Eggett, D. L., Bauman Jr, G. J., Sawyer, O., & Bryant, R. (2007). Professional development and school counselors: A study of utah school counselor preferences and practices. *Journal of School Counseling*, 5(2), n2.

- Hricova, M., Nezkusilova, J., & Raczova, B. (2020). Perceived stress and burnout: The mediating role of psychological, professional self-care and job satisfaction as preventive factors in helping professions. *European Journal of Mental Health*, 15(1), 3-22.
- Işık, Ş., Çarkıt, E. ve Aslan, A. M., (2021). Okul psikolojik danışmanlarının hesap verebilirlik uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 36(2) 450-469.
- İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
Yükseköğretim Kurulu Açık Bilim.
<https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/84207>
- İkiz, F. E., Sevinç, A., Kaval, A., Yeğintürk, G. ve Kalen, S. (2017). Okul psikolojik danışma hizmetlerinde mesleki etik ihtiyaçların belirlenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 10(2), 223-245.
- Johnson, L. S. (2003) The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos. *Intercultural Education*, 14(1), 17-30.
<https://doi.org/10.1080/1467598032000044629>
- Johnson, S., & Johnson, C. D. (2003). Results-based guidance: A systems approach to student support programs. *Professional School Counseling*, 6, 180-184.
- Johnson, S., Johnson, C. D., & Downs, L. (2006). *Building a results-based student support program*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40).
- Karacan Özdemir, N. & Ayaz, A. (2020). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(3), 613-626. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045437>

- Karacan Özdemir, N., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: Öğretmen ve psikolojik danışman rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 323-344.
- Karal, E., & Atak, H. (2022). Ruh sağlığı çalışanları olarak okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Şırnak ili örneği. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 51-67.
- Karaman, Ş. G., & Özbek, S. K. (2024). Problems encountered in the counseling process in the context of cultural sensitivity and coping methods: Opinions of school counselors. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 14(74), 347-375.
- Karataş, K., & Kaya, İ. (2015). An investigation of the perceptions of school administrators towards the roles and duties of school counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61.
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7, 39-43.
- Kaya, M., & Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 835-857.
- Kelledy, L., & Lyons, B. (2019). Circular causality in family systems theory. *Encyclopedia of couple and family therapy*, 431-434.
- Kepçeoğlu, M. (1997). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Özerler Matbaası.
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Kierkegaard, S. (2004). *Kaygı kavramı* (Çev. A. Öztürk). Say Yayınları. (Orijinal eser 1844'te yayımlanmıştır)

- Kilgo, C. A. (2015). The estimated effects of service learning on students' intercultural effectiveness. *Journal of College Student Development*, 56(8), 867–871. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0086>
- Kimball, P. L., Phillips, L. C., Kirka, K. E., & Harrichand, J. J. (2019). Gatekeeping: A counselor educator's responsibility to the counseling profession and community. *International Journal on Responsibility*, 3(2), 6. <https://doi.org/10.62365/2576-0955.1036>
- Klein, M. (2019). *Haset ve şükran* (Çev. H. Avşar). Metis Yayınları. (Orijinal eser 1957'de yayımlanmıştır)
- Koç, M. (2014). Psikolojik danışma ve rehberlikte başlıca hizmet türleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik içinde* (50-68). Anı Yayıncılık
- Kodaz, A., ve Batık, M. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 902-929. <https://doi.org/10.26466/opus.425811>
- Konstam, V., Cook, A. L., Tomek, S., Mahdavi, E., Gracia, R., & Bayne, A. H. (2015). What Factors Sustain Professional Growth among School Counselors. *Journal of School Counseling*, 13(3), n3.
- Korkut, F. (2007a). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi. *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, 95-123.
- Korkut, F. (2007b). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Korkut, F., ve Mızıkacı, F. (2008). Avrupa Birliği, Bologna süreci ve Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 99-122.

- Korkut-Owen, F., Damirchi, E. S., ve Molaei, B. (2013). İki orta doğu ülkesinde psikolojik danışma ve rehberlik alanı: Türkiye ve İran. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 81-103.
- Korkut-Owen, F., ve Tuzgöl-Dost, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 83-110. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.620671>
- Korkut-Owen, F., Acar, T., Haskan Avcı, Ö., ve Kızıldağ, S. (2013). Psikolojik danışma ve rehberlik programlarının mezunlar tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.13(2).354-372.
- Korkut-Owen, F., ve Tuzgöl-Dost, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 259-274. <https://doi.org/10.21733/ibad.728147>
- Kuo, P., Woo, H., & Washington, A. (2018). Professional identity development of international counselor education doctoral students. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 5, 153–169. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2018.1452079>
- Kurtyılmaz, Y., Başak, B. E., Güler, D., ve Tümlü, G. Ü. (2019). Psikolojik danışman adayının danışanı olmak: Danışanların psikolojik danışma sürecindeki deneyimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1137-1177
- Kuzgun, Y. (Editör). (2006). *İlköğretimde rehberlik*. (7. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- La Guardia, A. C. (2021). Counselor education and supervision: 2019 annual review. *Counselor Education and Supervision*, 60(1), 2-21.
- Lac, A., & Donaldson, C. D. (2022). Development and validation of the Drama Triangle Scale: Are you a victim, rescuer, or persecutor?. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), NP4057-NP4081.

- Lacan, J. (1966). *Fonction et champ de la parole et du langage dans la psychanalyse*. In *Écrits* (pp. 237–322). Paris: Éditions du Seuil. (Original work presented 1953)
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 124-131.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1973). *The language of psychoanalysis* (D. Nicholson-Smith, Trans.). W. W. Norton & Company. (Original çalışma 1967)
- Lauri, M. A. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Collecting qualitative data using focus groups. *Early human development*, 133, 65-68. Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13.
- Lee, F. K., & Johnston, J. A. (2001). Innovations in career counseling. *Journal of Career Development*, 27, 177-185.
- Lee, I., Bardhoshi, G., Yoon, E., Sandersfeld, T., Rush, R. D., & Priest, J. B. (2018). Attributional style and burnout of counselors-in-training. *Counselor Education and Supervision*, 57, 285–300. <https://doi.org/10.1002/ceas.12117>
- Lee, S. M., & Trevisan, M. (2019). Evaluation in support of school counseling in Korea: A proposal. *KEDI Journal of Educational Policy*, 16(1).
- Lemberger, M. E., Wachter Morris, C. A., Clemens, E. V., & Smith, A. L. (2010). A qualitative investigation of the referral process from school counselors to mental health providers. *Journal of School Counseling*, 8(32), n32.
- Lemberger-Truelove, M. E., Ceballos, P. L., Molina, C. E., & Dehner, J. M. (2020). Inclusion of theory for evidence-based school counseling practice and scholarship. *Professional School Counseling*, 23(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2156759X20903576>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Loesch, L., & Ritchie, M. (2005). *The accountable school counselor*. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Markey, K., O'Brien, B., Kouta, C., Okantey, C., & O'Donnell, C. (2021). Embracing classroom cultural diversity: Innovations for nurturing inclusive intercultural learning and culturally responsive teaching. *Teaching and Learning in Nursing, 16*(3), 258-262.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*, 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology, 52*, 397–422.
- McDonald, A., Kelly, K. C., & Dotson-Blake, K. P. (2018). The sexual identity timeline: A reflection tool for developing competence in counseling. *Journal of Creativity in Mental Health, 13*, 243–253. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1340214>
- McKenzie, K., Murray, K. R., Murray, A. L., & Richelieu, M. (2015). The effectiveness of university counselling for students with academic issues. *Counselling and Psychotherapy Research, 15*(4), 284–288. <https://doi.org/10.1002/capr.12034>
- Merriman, J. (2015). Enhancing counselor supervision through compassion fatigue education. *Journal of Counseling & Development, 93*, 370-378. <https://doi.org/10.1002/jcad.12035>
- Mesleki Yeterlik Kurumu. (2017). *Psikolojik danışman (seviye 6) ulusal meslek standardı*. https://portal.myk.gov.tr/index.php?fileName=17UMS0624-6%20Rev%2000%20Psikolojik%20Dan%C4%B1%C5%9Fman&dl=Meslek_Standartlari/3092/SON_TASLAK_PDF_20180925_155447.pdf

- Meşeci, F., Özcan, N. Ve Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *HAYEF Journal of Education*, 4(1), 157-171.
- Midgett, A., & Dumas, D. M. (2016). Evaluation of servicelearning- infused courses with refugee families. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(2), 118–134. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12041>
- Miller, K., & Kelly, A. (2020). Is self-compassion contagious? An examination of whether hearing a display of self-compassion impacts self-compassion in the listener. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(2), 159–170. <https://doi.org/10.1037/cbs0000150>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a, Ağustos 14). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı:31213). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *Sınıf rehberlik programı (Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim/lise)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20209159337507-17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri etik yönergesi*. Resmî Gazete (Sayı:31230349). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230349_RPDH_Etik_Yonergesi_.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2022). *Millî eğitim istatistikleri 2021-2022*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

- Minton, C. A. B., Gibbons, M. M., & Hightower, J. M. (2021). Community-engaged research and evaluation in counseling: Building partnerships and applying program evaluation. *Journal of Counseling & Development, 99*(2), 210-220. <https://doi.org/10.1002/jcad.12368>
- Minton, C. A. B., & Hightower, J. M. (2020). Counselor education and supervision: 2018 annual review. *Counselor Education and Supervision, 59*(1), 2-15.
- Myrick, R. D. (2003). Accountability: Counselors count. *Professional School Counseling, 6*, 174-179.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(18), 1-17.
- NBCC. (2025). *Manage your Certification*. NBCC. <https://nbcc.org/resources/nccs/manage>
- Nelson, J. R., Hall, B. S., Anderson, J. L., Birtles, C., & Hemming, L. (2018). Self-compassion as self-care: A simple and effective tool for counselor educators and counseling students. *Journal of Creativity in Mental Health, 13*, 121–133. <https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1328292>
- Nezafat Ferizi, J., Ashouri, A., Gharraee, B., & Asgharnejad Farid, A. A. (2023). Comparison of the effectiveness of interpersonal counseling and interpersonal psychotherapy in emotional expression, social skills, and depression symptoms in students. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 17*(2), e130443. <https://doi.org/10.5812/ijpbs-130443>
- Noor, A. M., Suryana, D., Kamarudin, E. M. E., Naidu, N. B. M., Kamsani, S. R., & Govindasamy, P. (2025). Compassion fatigue in helping professions: a scoping literature review. *BMC psychology, 13*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01869-5>
- Norcross, J. C., & Guy, J. D. (2007). *Leaving it at the office: A guide to psychotherapist self-care*. Guilford Press.

- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1), 1609406917733847.
- O'Hara, C., & Cook, J. M. (2018). Doctoral-level counseling students' experiences of social class microaggressions. *Counselor Education and Supervision*, 57, 255–270.
- Odacı, H., ve Türkkan, T. (2021). Cinsel istismar şüphesi bulunan çocukla görüşme: öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları nasıl davranmalı ve neler yapmalı?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 685-706. <https://doi.org/10.37217/tebd.699740>
- Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD). (2021). *EPDAD öğretmen eğitimi standartları kılavuzu*. https://epdad.org.tr/data/genel/pdf/EPDAD_Standartlar_Surum_1.1_Kilavuz.pdf
- Örerel, D., & Kağnıcı, D. Y. (2024). Bireyselden küresele sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında psikolojik danışman olmak. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1173–1196. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1404409>
- Örücü, M. Ç. (2015). Sürdürülebilir eğitimde yükseköğretimin ve psikolojik danışman eğitiminin rolü ve önemi. *EKEV Akademi Dergisi*, 63, 231-242.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8-22.
- Özer, D., ve Altun, Ö. Ş. (2022). Ruh sağlığı okuryazarlığı: Farkındalık ile toplum ruh sağlığını güçlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 14(2), 284-289. <https://doi.org/10.18863/pgy.1016368>
- Özer, R. (1998). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No: 86257) [Yüksek Lisans, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgüven, İ.E. (2014). *Bireyi tanıma teknikleri*, (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özmen, Z. K. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Özoğlu, S.Ç. (2007). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*. (Üçüncü Baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 203.
- Öz-Soysal, F. S., Baş, A. U., ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Ortlipp, M. (2008). Keeping and using reflective journals in the qualitative research process. *The Qualitative Report*, 13(4), 695–705. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1579>
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 54-63.
- Özyürek, R. (2010a). School counseling practices in Turkish universities: Recommendations for counselor educators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 175-190.
- Özyürek, R. (2010b). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Özyürek, R. (2019). Okul psikolojik danışmanlığında gereksinim duyulan reformlar: Okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri yönetmeliği ve akreditasyonu. *Türkiye Eğitim Vizyonu Üzerine Değerlendirmeler*, 257-265. PEGEM Akademi
- Özyürek, R., & Yiğit, S. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 56-86. <https://doi.org/10.58433/opdd.1120225>

- Parmaksız, İ., ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265
<https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Paterson, B., & Groening, M. (1996). Teacher-induced countertransference in clinical teaching. *Journal of Advanced Nursing* 23, 1121–6.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Pedersen, P. B. (2008). Ethics, competence, and professional issues in cross-cultural counseling. In *Counseling across cultures* (pp. 5-20). SAGE Publications, Inc.
<https://doi.org/10.4135/9781483329314.n1>
- Pizarro, J. J., Zumeta, L. N., Bouchat, P., Włodarczyk, A., Rimé, B., Basabe, N., ... & Páez, D. (2022). Emotional processes, collective behavior, and social movements: A meta-analytic review of collective effervescence outcomes during collective gatherings and demonstrations. *Frontiers in Psychology*, 13, 974683.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974683>
- Posluns, K., & Gall, T. L. (2020). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 1-20.
- Pybis, J., Hill, A., Cooper, M., & Cromarty, K. (2012). A comparative analysis of the attitudes of key stakeholder groups to the Welsh Government's school-based counselling strategy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 485-498.
- Renuka Devi, M.R., Devaki, P. R., Madhavan, M., & Saikumar, P. (2013). The effect of counselling on the academic performance of college students. *Journal of Clinical and Diagnostic Research: JCDR*, 7(6), 1086.

- Resmî Gazete. (18.06.2014). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yönetici ve öğretmenlerinin norm kadrolarına ilişkin yönetmelik* (Sayı: 29034).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/06/20140618.htm>
- Resmî Gazete. (18.08.2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği* (Sayı: 31213).
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Ritchie, M. H., & Partin, R. L. (1994). Parent education and consultation activities of school counselors. *The School Counselor*, 41, 165-170
- Roach, L. F., & Young, M. E. (2007). Do counselor education programs promote wellness in their students?. *Counselor Education and Supervision*, 47(1), 29-45.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2007.tb00036.x>
- Saruç, S., & Güneş, D. K. (2014). Suça sürüklenen çocuklar hakkında hazırlanan sosyal inceleme raporlarının mahkeme kararlarına etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 25(1), 109-132.
- Scarborough, J. L., & Culbreth, J. R. (2008). Examining discrepancies between actual and preferred practice of school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86, 446–459. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00533.x>
- Schmidt, J. J. (2008). *Counseling in schools: Comprehensive programs of responsive services for all students* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Schmidt, J. J. (Ed.). (2017). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik: Öğrenciler için kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programları*. Nobel Yayınevi.
- Schmidt, C. D., Havlik, S., & Malott, K. (2018). Undergraduate minor in counseling program: Design, implementation, and reflection. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1), 1.

- Seasons, M. (2003). Monitoring and evaluation in municipal planning: Considering the realities. *Journal of the American planning association*, 69(4), 430-440.
<https://doi.org/10.1080/01944360308976329>
- Shannonhouse, L. R., Myers, J. E., & Barrio Minton, C. A. (2018). Cultural immersion in counselor education: Trends, prevalence, and common components. *Journal of Multicultural _____ Counseling and Development*, 46, 283–296.
<https://doi.org/10.1002/jmcd.12115>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75.
- Shmelev I. (2015). Beyond the drama triangle: The overcoming self. *Psychology Journal of the Higher School of Economics*, 12, 133–149.
- Sılacı, Z. (2010). *Hizmet alanlar açısından, sosyal bir statü olarak eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma: Bursa örneği*. [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi].
<http://hdl.handle.net/11452/9966>
- Skøvholt, T. M., & Ronnestad, M. H. (2001). Learning areas for professional development: Retrospective accounts of senior psychotherapists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 32(2), 181. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.32.2.181>
- Skovholt, T. M., & Rønnestad, M. H. (2003). Struggles of the novice counselor and therapist. *Journal of career development*, 30, 45-58.
<https://doi.org/10.1023/A:1025125624919>
- Skovholt, T. M., & Trotter-Mathison, M. (2016). *The resilient practitioner: Burnout prevention and self-care strategies for counselors, therapists, teachers, and health professionals* (3rd ed.). Routledge.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

- Stinnett, T. A., Bui, L. and Capaccioli, K. (2013), Undergraduate student preferences for graduate training in psychology: Implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 50(5), 520–530. <https://doi.org/10.1002/pits.21686>
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of counseling & development*, 70(4), 477-486. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2016). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* (7th ed.). Wiley.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Şahin, C. (Ed.). (2018). *Bireyi tanıma teknikleri: Psikolojik testler, test dışı teknikler*. Pegem, Ankara.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu. (2018, 12 Haziran). *Öğretim üyeliğine yükseltme ve atanma yönetmeliği* (Resmî Gazete Sayı: 30449). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24672&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Tagay, Ö., ve Savi-Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin Okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Thacker, N., & Minton, C. A. B. (2021). Minoritized professionals' experiences in counselor education: A review of research. *Counselor Education and Supervision*, 60(1), 35-50. <https://doi.org/10.1002/ceas.12195>
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups.

International Journal for Quality in Health Care, 19(6), 349–357.
<https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>

Totan, T. (2018). Kapsamlı okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri yıllık çerçeve planlarında sosyal ve duygusal öğrenme bileşenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 18-29.

Tönbül, Ö., & Çekici, F. (2023). Psikolojik danışmanlarda çok boyutlu iyi oluşun yordayıcıları olarak bilinçli farkındalıklı öz-bakım ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (2), 829–846.
<https://doi.org/10.51460/baebd.1272570>

Tufford, L., & Newman, P. (2012). Bracketing in qualitative research. *Qualitative Social Work*, 11(1), 80-96.

Tuzgöl-Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690. <https://doi.org/10.17755/esosder.715029>

Tuzgöl-Dost, M., ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.

Türkiye Cumhuriyeti Resmî Gazete. (2005, 15 Temmuz). 5395 sayılı Çocuk Koruma Kanunu [Kanun]. Resmî Gazete, 25876. Son değişiklik: 14 Kasım 2024.
<https://www.lexpera.com.tr/mevzuat/kanunlar/cocuk-koruma-kanunu-5395>

Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. (2020). *Ulusal ruh sağlığı eylem planı/2021- 2023*.
https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/Yayinlarimiz/Eylem_Planlari/Ulusal_Ruh_Sagligi_Eylem_Plani_2021-2023.pdf

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2022, 4 Ocak). *PDR/EPDAB etik kuralları* (Sürüm 1.0). Türk PDR Derneği. <https://pdr.org.tr/wp->

content/uploads/2022/01/Turk-PDR-Derneği-PDR-EPDAB-Etik-Kurallari-Surum-1.0-04.01.2022.pdf

- Uzbaşı, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 90-110.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de PDR mesleği ve psikolojik danışma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Weiss, C. (1998). *Evaluation* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Wiggins, J. D. (1993). A 10-year follow-up of counselors rated high, average or low in effectiveness. *The School Counselor*, 40, 380-383.
- Wilkerson, K., Pérusse, R., & Hughes, A. (2013). Comprehensive school counseling programs and student achievement outcomes: A comparative analysis of RAMP versus non- RAMP schools. *Professional School Counseling*, 16(3), 172-184.
<https://doi.org/10.5330/PSC.n.2013-16.172>
- Williams, A., Helm, H., & Clemens, E. V. (2012). The effect of childhood trauma, personal wellness, supervisory working alliance, and organizational factors on vicarious traumatization. *Journal of Mental Health Counseling*, 34, 133-153.
<https://doi.org/10.17744/mehc.34.2.j3l62k872325h583>
- Winnicott, D. W. (1971). The use of an object and relating through identifications. In D. W. Winnicott, *Playing and reality* (pp. 86–94). London: Tavistock Publications.
- Wolf, C. P., Thompson, I. A., Thompson, E. S., & Smith-Adcock, S. (2014). Refresh your mind, rejuvenate your body, renew your spirit: A pilot wellness program for counselor education. *The Journal of Individual Psychology*, 70(1), 57-75.
<https://doi.org/10.1353/jip.2014.0001>
- World Health Organisation. (2012). *Risks to mental health: An overview of vulnerabilities and risk factors*. Geneva: WHO.

- World Health Organization. (2011). *Psychological first aid: Guide for field workers* (WHO/MSD/MER/2011.2). <https://www.who.int/publications/i/item/9789241548618>
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Nobel Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. Yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (22. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. ve Özkan, M. (2023). Okul yöneticilerinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine yönelik tutumları: Farklı demografik değişkenler üzerinden inceleme. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 5(10), 124-149. <https://doi.org/10.46423/izujed.1328375>
- Yılmaz, O. ve Atay, B. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının beceri boşluğu: Ulusal meslek standardı kapsamında bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 308-325.
- Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK). (2018). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitimogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisansprogramlari>.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019). *2018 YKS: Yükseköğretime geçişte il-bölge başarıları ve nüfus hareketliliği* [Rapor]. Yükseköğretim Kurulu. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2018_YKS_il_karnesi.pdf
- Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2019*. Ankara: YÖK.

- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (EBSCO)*, 5(2), 1-26.
- Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şuralarında (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 95-118.
- Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.
- Zhu, P. (2018). Experiential growth group in counselor education: A review of its pedagogy, research, and ethical dilemmas. *The Journal for Specialists in Group Work*, 43, 144–165. <https://doi.org/10.1080/01933922.2018.1451581>
- Zunker, V. G. (2016). *Career counseling: A holistic approach* (9th ed.). Cengage Learning.

EKLER**EK-A: Kişisel Bilgi Formu**

Adınız ve Soyadınız:

Cinsiyetiniz:

Telefon Numaranız:

Mezun Olduğunuz Üniversite:

Okul Psikolojik Danışmanı Olarak Deneyim Yılıınız:

Görev Yaptığınız İl ve İlçe:

Şu An Görev Yaptığınız Kademe:

- Anaokulu
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise

En Uzun Süre Görev Yaptığınız Kademe:

- Anaokulu
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise

(Ortaokul veya lisede iseniz) Şu An Görev Yaptığınız Okul Türü:

- Standart Ortaokul
- İmam Hatip Ortaokulu
- Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)
- Spor Lisesi
- Güzel Sanatlar Lisesi
- İmam Hatip Lisesi
- Sosyal Bilimler Lisesi
- Fen Lisesi
- Anadolu Lisesi
- Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Özel Eğitim Uygulama Okulu

Diğer:

Görev Yaptığınız Okulun Statüsü:

Devlet

Özel

EK-B: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

- 1) Okul psikolojik danışmanı olmanın sizin için anlamı ve hissettirdikleri nelerdir?
- 2) Problem alanlarına yönelik sunduğunuz hizmetlerde lisans programınızın sağladığı yeterliği nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 2.1) Akademik (eğitsel) gelişim alanına yönelik
 - 2.2) Kariyer (mesleki) gelişim alanına yönelik
 - 2.3) Sosyal-duygusal (kişisel-sosyal) gelişim alanına yönelik
- 3) Lisans programınızın PDR hizmetlerinizi planlama ve değerlendirme yeterliğinize etkisine dair görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
 - 3.1) Lisans programınızın bireyi tanıma teknikleri bağlamında ölçme ve değerlendirme yeterliğinize etkisine dair görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
- 4) Lisans programınızın bireyle psikolojik danışma yapma yeterliğinize etkisini deneyim ve görüşleriniz ışığında nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 4.1) Güçlü yönleri nelerdir?
 - 4.2) Zayıf yönleri nelerdir?
- 5) Lisans programınızın grupla psikolojik danışma yapma yeterliğinize etkisini deneyim ve görüşleriniz ışığında nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - 5.1) Güçlü yönleri nelerdir?
 - 5.2) Zayıf yönleri nelerdir?
- 6) Lisans programınızın çokkültürlü PDR hizmetleri sunma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 7) Lisans programınızın kurum içi ve dışı diğer ilgililere PDR hizmetleri sunma ve onlarla iş birliği kurma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Lisans programınızın;

 - 7.1) Öğrencilerinizin aileleri ile yaptığınız çalışmalarda (seminer, müşavirlik, ev ziyaretleri vb.) yeterliğinize etkisi hakkındaki görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
 - 7.2) Öğretmen ve idareciler ile PDR hizmetlerinin uygulanmasına yönelik iş birliği kurma ve müşavirlik etmeye dair yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

7.3) Sevk hizmetleri kapsamında RAM'lar, hastaneler, psikiyatri servisleri ve sosyal hizmetler gibi kurumlarla iş birliği ve sevk sonrası sunulacak koordine hizmetlere yönelik yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

7.4) Yasal bildirim yükümlülükleri ile eğitim ve danışmanlık tedbirleri kapsamında kolluk kuvvetleri ve adliyelerle iş birliği kurma yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

7.5) Öğrencilerin sürekli ve disiplinler arası gelişimlerini sağlama amacıyla üniversiteler, STK'lar, kariyer merkezleri ve herhangi diğer ortaklarla iş birliği kurma yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

8) Lisans programınızın çalıştığınız kademenin gereklerine yönelik yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?

8.1) Farklı bir kademedede çalıştınız mı? Lisans programınız o kademedede verdiğiniz PDR hizmetlerini sizce nasıl etkiledi?

9) Spesifik gruplara PDR hizmetleri sunma noktasında lisans programınızı yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız evetse hangi yönlerden yeterli, hayırsa hangi yönlerden yetersiz buluyorsunuz?

9.1) Dezavantajlı gruptaki öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

9.2) Risk grubundaki öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

9.3) Davranış bozukluğuna sahip öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

10) Okulda yaşanan kriz durumlarına yönelik PDR hizmetleri sunmada lisans programınızı yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız evetse hangi yönlerden yeterli, hayırsa hangi yönlerden yetersiz buluyorsunuz?

11) Lisans programınızın etik standartlara (ASCA Etik Standartları ve PDRDER Etik Kodları) uygun hizmet sunma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

11.1) Lisans programınızı okul PDR hizmetleri sunarken yaşadığınız etik ikilemleri (örneğin, psikolojik danışma sürecini etkileyebilecek disiplin cezaları, yasal bildirim süreçlerinde öğrenci yararını gözetme zorlukları, suça sürüklenen çocukların okula, okulun onlara yeniden uyumu süreçleri vb.) yönetme yeterliğinizde ne kadar etkili buluyorsunuz?

12) Lisans programınızın öz bakım becerilerinizi (fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlık; öz şefkat, destek arama, kişisel zaman ayırma, stres yönetimi, sınır koyma, duygusal

farkındalık ve duygu ifadesi vb.) sağlama ve sürdürme yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

12.1) Bu durum sunduğunuz okul PDR hizmetlerine nasıl yansımaktadır?
Deneyimlerinize örneklendirebilir misiniz?

EK-C: Görüşme Protokolü

Görüşme Tarihi : ... / ... / ...

Görüşme Saati ... - ...

Görüşülen Kişinin Adı Soyadı :

Araştırma Sorusu:

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda PDR hizmetleri sunma deneyimleri ışığında, RPD lisans programlarına yönelik görüş ve deneyimleri nelerdir?

1. Açılış Bölümü

a. Görüşmecinin Kendini Tanıtması:

Sayın Katılımcı, Ben Burak Taşpınar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında yüksek lisans öğrencisi ve araştırma görevlisiyim. Üniversitemiz ve programımız öğretim üyesi Doç. Dr. Özlem Haskan Avcı hocamın danışmanlığında "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik İzleme Çalışması: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri" adlı yüksek lisans tezimi hazırlamaktayım.

b. Görüşmenin Amacının Açıklanması:

Gerçekleştireceğimiz odak grup görüşmesi, araştırmanın ana veri kaynağıdır. Çalışmanın amacı RPD lisans programlarının okul psikolojik danışmanlarının PDR hizmetleri sunma yeterliğine etkisinin nitel desende izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda odak görüşmeler yoluyla sahada aktif olarak görev yapan okul psikolojik danışmanlarının deneyim ve görüşleri ışığında eğitimini aldıkları lisans programı ile okul PDR hizmetleri arasındaki simbiyotik ilişkiyi keşfederek kuvvetlendirecek sonuç ve öneriler üretmek hedeflenmektedir.

c. Gizlikle İlgili Konuların Açıklanması:

Yapacağımız odak grup görüşmesi, araştırma kapsamında gerçekleştirilecek analizlerde kullanılmak amacıyla ses kayıt cihazına kaydedilecektir. Görüşme süresince yapacağınız paylaşımlar ve kayıtlar, yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak olup üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak ve şifreli dijital ortamlarda korunacaktır. Analiz ve değerlendirme sonuçlarının raporlanmasında görüşlerinize

başvurulması gerektiğinde rumuz veya kodlamalar kullanılacaktır. Alınan kayıtlar raporlama sürecinin tamamlanmasının ardından imha edilecektir.

d. Görüşmecinin Haklarının Açıklanması:

Araştırmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeye devam etmek istemezseniz herhangi bir sebep belirtmeksizin ve sorumluluk doğmaksızın çalışmadan ayrılabilirsiniz. Araştırmadan ayrılmanız halinde kayıtlarınız silinecek, analiz ve raporlamaya dahil edilmeyecektir. Görüşme sırasında ve bitiminde araştırmacıya soru sorabilir, görüşme sonrasında ise öneri paylaşmak ya da araştırma ve sonuçları hakkında daha detaylı bilgi edinmek amacıyla aşağıda belirtilen iletişim kanallarından araştırmacılara ulaşabilirsiniz. Görüşme yaklaşık olarak 1,5 saat sürecektir.

2. Isınmaya Yönelik Sorular

2.1 Okul psikolojik danışmanı olmanın sizin için anlamı ve hissettirdikleri nelerdir?

3. Temel Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Yönelik Sorular

3.1 Problem alanlarına yönelik sunduğunuz hizmetlerde lisans programınızın sağladığı yeterliği nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Akademik (eğitsel) gelişim alanına yönelik*
- Kariyer (mesleki) gelişim alanına yönelik*
- Sosyal-duygusal (kişisel-sosyal) gelişim alanına yönelik*

3.2 Lisans programınızın PDR hizmetlerinizi planlama ve değerlendirme yeterliğinize etkisine dair görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

- Lisans programınızın bireyi tanıma teknikleri bağlamında ölçme ve değerlendirme yeterliğinize etkisine dair görüş ve deneyimleriniz nelerdir?*

3.3 Lisans programınızın bireyle psikolojik danışma yapma yeterliğinize etkisini deneyim ve görüşleriniz ışığında nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Güçlü yönleri nelerdir?*
- Zayıf yönleri nelerdir?*

3.4 Lisans programınızın grupla psikolojik danışma yapma yeterliğinize etkisini deneyim ve görüşleriniz ışığında nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Güçlü yönleri nelerdir?*
- Zayıf yönleri nelerdir?*

3.5 Lisans programınızın çokkültürlü PDR hizmetleri sunma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

3.6 Lisans programınızın kurum içi ve dışı diğer ilgililere PDR hizmetleri sunma ve onlarla iş birliği kurma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Lisans programınızın;

- Öğrencilerinizin aileleri ile yaptığınız çalışmalarındaki (seminer, müşavirlik, ev ziyaretleri vb.) yeterliğinize etkisi hakkındaki görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

- Öğretmen ve idareciler ile PDR hizmetlerinin uygulanmasına yönelik iş birliği kurma ve müşavirlik etmeye dair yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

- Sevk hizmetleri kapsamında RAM'lar, hastaneler, psikiyatri servisleri ve sosyal hizmetler gibi kurumlara iş birliği ve sevk sonrası sunulacak koordine hizmetlere yönelik yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

- Yasal bildirim yükümlülükleri ile eğitim ve danışmanlık tedbirleri kapsamında kolluk kuvvetleri ve adliyelerle iş birliği kurma yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

- Öğrencilerin sürekli ve disiplinler arası gelişimlerini sağlama amacıyla üniversiteler, STK'lar, kariyer merkezleri ve herhangi diğer ortaklarla iş birliği kurma yeterliğinize etkisi hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?

4. Güncel veya Belirli İhtiyaç ve Durumlara Dair Sorular

4.1 Lisans programınızın çalıştığınız kademenin gereklerine yönelik yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Deneyimlerinizden örnekler verebilir misiniz?

- Farklı bir kademedeki çalıştığınız mı? Lisans programınız o kademedeki verdiğiniz PDR hizmetlerini sizce nasıl etkiledi?

4.2 Spesifik gruplara PDR hizmetleri sunma noktasında lisans programınızı yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız evetse hangi yönlerden yeterli, hayırsa hangi yönlerden yetersiz buluyorsunuz?

- Dezavantajlı gruptaki öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

- Risk grubundaki öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

- Davranış bozukluğuna sahip öğrencilerle çalışma yeterliğiniz kapsamında

4.3 Okulda yaşanan kriz durumlarına yönelik PDR hizmetleri sunmada lisans programınızı yeterli buluyor musunuz? Yanıtınız evetse hangi yönlerden yeterli, hayırsa hangi yönlerden yetersiz buluyorsunuz?

4.4 Lisans programınızın etik standartlara (ASCA Etik Standartları ve PDRDER Etik Kodları) uygun hizmet sunma yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Lisans programınızı okul PDR hizmetleri sunarken yaşadığınız etik ikilemleri (örneğin, psikolojik danışma sürecini etkileyebilecek disiplin cezaları, yasal bildirim süreçlerinde öğrenci yararını gözetme zorlukları, suçta sürüklenen çocukların okula, okulun onlara yeniden uyumu süreçleri vb.) yönetme yeterliğinizde ne kadar etkili buluyorsunuz?

5. Kişisel Gelişime Dair Sorular

5.1 Lisans programınızın öz bakım becerilerinizi (fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlık; öz şefkat, destek arama, kişisel zaman ayırma, stres yönetimi, sınır koyma, duygusal farkındalık ve duygu ifadesi vb) sağlama ve sürdürme yeterliğinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Bu durum sunduğunuz okul PDR hizmetlerine nasıl yansımaktadır? Deneyimlerinize örneklendirebilir misiniz?

6. Teşekkür

Değerli katılımcı, değerli vaktinizi ayırıp çalışmamıza destek verdiğiniz için minnet ve teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmeci
Arş. Gör. Burak Taşpınar

EK-Ç: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu

Tarih: 20/05/2025 09:03
Sıys: E-51944218-050-00004221016



00004221016



Sayı : E-51944218-050-00004221016
Konu : Etik Kurul (Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI ve Burak TAŞPINAR)

20/05/2025

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 15.04.2025 tarihli ve E-52695194-600-00004167781 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalınız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Burak TAŞPINAR**'ın, **Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI** danışmanlığında yürüttüğü **“Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik İzleme Çalışması: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri”** başlıklı tez çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **30.04.2025** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 1CFB5EAE-780D-445C-92A6-F08ED0E49863

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 06800
Beytepe-ANKARA

Bilgi için: Gülgün İLKDOĞAN (EBE ARAŞTIRMA
ETİK KURUL ÜYESİ)

E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Kurul Üyesi

Telefon: Faks:

Telefon: 2978571

Kep:



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

30/06/2025

Burak TAŞPINAR

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

28/08/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yönelik İzleme Çalışması: Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
29/08/2025	211	440,554	30/06/2025	%8	2737490927

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Burak TAŞPINAR

Öğrenci No.: N22139541

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Özlem HASKAN AVCI

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

28/08/2025

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Institute of Educational Sciences

Thesis Title: Follow-Up Study on Guidance And Psychological Counseling Undergraduate Programs: Opinions of School Counselors

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
29/08/2025	211	440,554	30/06/2025	%8	2737490927

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Burak TAŞPINAR

Student No.: N22139541

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Assoc. Prof. Dr. Özlem HASKAN AVCI

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/ Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

30/06/2025

Burak TAŞPINAR

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezini erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeniteknik, materyal ve metodların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

