

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını¹

1. Giriş

İçinde bulunduğumuz üçüncü milenyumun bu ilk yıllarında, dünya her zamankinden daha hızlı bir değişim geçirmektedir. Bir yandan teknolojinin hayatımıza getirdiği kolaylıklar ve değişimin olumlu etkileri, diğer yandan toplumun hemen hemen her kesiminin ruhsal durumunu tehdit eden krizler adeta iç içe yaşanmaktadır. Çocuklar, ergenler ve yetişkinler kişisel, aile, eğitim, kariyer ve sosyal alanda başarılı olmak için bir birbirlerine yarışırken diğer yandan gelişimlerini olumsuz etkileyen durumlarla sürekli olarak karşı karşıya kalmaktadırlar. Çeşitli küresel, bölgesel ve kültürel konular her yaşta bireyin yaşamını önemli oranda etkilemektedir. Harper (2000) bu yüzyılın, heyecan verici olduğu kadar büyük zorlukların ve sosyal değişimlerin sıklıkla yaşanacağı bir yüzyıl olacağını öngörmektedir. Gerçekten de küreselleşme, ekonominin yapısal değişimi, iklimin değişimi, değişen aile yapısı, çok kültürlülük gibi alanlarda meydana gelen çarpıcı değişimler, etkisini birey ve grupların sosyal ve psikolojik yaşamlarında da hissettirecek gibi görünmektedir.

Psikolojik danışmanlar bu gibi zorluklarla yüz yüze gelen birey ya da gruplara yardım etmede önemli bir yere sahiptir. Öyle görülüyor ki, içinde bulunduğumuz 21.Yüzyılda, toplum psikolojik danışmanlara belki de her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyacaktır. Bu nedenle ülkemizde okul psikolojik danışma hizmetlerinin geçmişini ve bugünü anlamaya çalışmak kadar geleceğini de okumaya çalışmak önemli görünmektedir.

Ondokuzuncu yüz yılın sonlarında Amerika Birleşik Devletleri’nde bir “meslekî rehberlik” hareketi olarak doğan, 20.Yüzyılın ilk çeyreğinde o ülkenin eğitim sisteminde yerini alan “psikolojik danışma ve rehberlik” (PDR) hizmetleri, Türk Eğitim Sistemine 1950’li yıllarda girmiştir. Bu tarihten sonra dünyada ve ülkemizde meydana gelen politik, ekonomik, toplumsal ve teknolojik değişimler diğer alanlarda olduğu gibi PDR alanında da pek çok değişimi beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu değişimin gelecekte, her zaman olduğundan daha da hızlı bir seyir izleyeceği tahmin edilmektedir.

Tıpkı diğer mesleklerde olduğu gibi, PDR alanının da Türkiye’deki geleceğini şimdiden okumak, ileriki yıllarda ihtiyaç duyulacak çalışma alanlarını öngörmek, gelecekte

¹ Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Dünü, Bugünü ve Yarını, Nobel Yayın tarafından yayınlanan, editörlüğünü Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU ve Alpaslan DURMUŞ’un yaptığı “Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi ” kitabındaki Yrd. Doç.Dr. Metin PİŞKİN tarafından yazılmış bölümden alınmıştır. Eklemeler ve güncellemeler tarafımızdan yapılmıştır.

Bu bölümün internet sayfamızda yayınlanmasını kabul ettikleri için Sayın Yrd. Doç.Dr. Metin PİŞKİN, editörler Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU ve Alpaslan DURMUŞ’a, Nobel Yayına ve Nobel Yayın Genel Yayın Yönetmeni Sayın Nevzat ARGUN’a teşekkür ederiz.

meslek elemanlarının hangi nitelik ve yeterliklere sahip olmaları gerektiğini belirlemek ve onları bu doğrultuda hazırlamak mesleğin geleceği açısından son derece önemlidir. Kuşkusuz bunu yapabilmenin yolu, geleceği okumak kadar bu mesleğin o ülkedeki dünü ve bugünü de anlamaktan geçer. Bu nedenle bu yazıda ülkemizde PDR alanının geleceği üzerinde öngörülerde bulunmadan önce, bu hizmet alanının geçmişi ve bugünü incelenecektir. Çünkü geleceği doğru okuyabilmek ve daha az hata yapmak için geçmişini anlamak gerekir.

Ancak Türkiye’de psikolojik danışma hizmetlerinin dünü ve bugünü tartışmak bir anlamda okul psikolojik danışma hizmetlerinin dünü ve bugünü tartışmak anlamına gelmektedir. Çünkü PDR hizmetlerinin Türkiye’ye girişi eğitim alanında olmuş, sonraki yıllarda lisans ve lisansüstü düzeyde okutulan eğitim programları okul PDR hizmetlerine odaklandığı gibi, bu programlardan mezun olanların çalışma alanları da neredeyse tamamen okul PDR birimleri ile Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) olmuştur.

“Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını”nu konu alan bu çalışmanın I. Bölümünde PDR alanının Türkiye’deki gelişim sürecini etkileyen temel tarihsel olgulara yer verilecektir. Bu bölümde yer alan konular şunlardır: 1) Türkiye’de 1950 Öncesi Rehberlik Hizmetleri, 2) Türk-Amerikan Yakınlaşmasının Etkileri, 3) Amerikalı Uzmanların Türkiye’deki Çalışmaları, 4) Test ve Araştırma Bürosunun Kurulması, 5) Rehberliğe ilişkin Ortaöğretim Okullarında Yürütülen Başlangıç Çalışmaları, 6) Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Çalışmalar, 7) Beş Yıllık Kalkınma Plânlarında Rehberlik, 8) Millî Eğitim şûralarında Rehberlik, 9) Yükseköğretim Kurumlarında Rehberliğe ilişkin Gözlenen Gelişmeler, 10) Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitiminin Başlaması, 11) Tarihî şahsiyetler.

“Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Bugünkü Durumu”nun ele alındığı II. Bölümde ise şu konulara yer verilecektir: 1) Türkiye’de Rehber Öğretmenlerin (Okul Psikolojik Danışmanların) Sayısal Durumu, 2) PDR Hizmetlerinde Nitelik Sorunu (Türk Kültürüne Özgü Model Arayışı, Alan Dışı Atamalar Sorunu, fizikî Koşullar, Ölçme Araçları ve Bilişim Teknolojilerine ilişkin Yetersizlikler, PDR Lisans Programlarından Mezun Olanların Yetişme Eksikliklerinin Olması), 3) PDR Lisans Programlarının Adlarında Gözlenen Değişimler, 4) Yükseköğretimde PDR Programlarının Sayısal Durumu, 5) Yükseköğretimde PDR Programları Arasında Gözlenen Farklılıklar ve Akreditasyon ihtiyacı, 6) Rehberlikten Psikolojik Danışmaya Geçiş, 7) PDR’de Unvan Sorunu: Rehber Öğretmen mi? Psikolojik Danışman mı? 8) PDR Lisans Programlarına Girişte Kullanılan Puan Türünün Değişmesi, 9) Mezunların Çalışma Alanları, 10) Alanın Popülerliğinin Artması, 11) Meslek Dernekleri, Oda ve Meslek Birliği Çalışmaları, 12) Meslekî Rehberliğe ilişkin MEB – İŞKUR Yakınlaşması ve Bu Hareketliliğin Dinamikleri, 13) ABD ve Türkiye’de PDR Hizmetlerinin Gelişim Seyrinde Gözlenen Paralellikler.

“Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Geleceğine İlişkin Bazı Öngörüler” adlı III. Bölüm ise, şu konu başlıklarından oluşacaktır: 1) Okul PDR Hizmetlerinde Model Arayışı: Kriz Odaklı Rehberlikten Kapsamlı Gelişimsel PDR Programlarına (*a) Kapsamlı Gelişimsel PDR Programları Modeli, b) Bu Modelinin Türk Eğitim Sistemine Uygunluğunun Değerlendirilmesi*), 2) Yeni Kuramlara Duyulan ihtiyaç, 3) Okul Psikolojik Danışmanlarının Gelecek Rollerini (*a) Rol Karmaşası ve Bu Karmaşanın Nedenleri, b) Danışmanların Rol Tanımları ve Odaklanacakları Hizmetlerde Değişim, c) Gelecekte Okul Psikolojik Danışmanlarından Beklenen Rol ve Fonksiyonlar*), 4) PDR Programlarının Akredite Edilme Gerekliliği, 5) Bütün Öğrencilerin Gelişiminin Hedeflenmesi, 6) Diğer Meslek Grupları ile işbirliğinin Kaçınılmaz Olması, 7) Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yaklaşımlarının Önem Kazanması, 8) PDR Hizmetlerinde Teknolojiye Duyulan ihtiyacın Artması, 9) PDR Hizmetlerinin Etkililiğinin Kanıtlanma Gereksinimi, 10) Okul Psikolojik Danışmanları için Sürekli Eğitimin Kaçınılmaz Olması, 11) PDR Hizmetlerinin Okul Sisteminin Ana Unsuru Olarak Benimsenmesi, 12) Grup Çalışmalarına Daha Fazla Zaman Ayrılması, 13) PDR Hizmetlerinin Daha Az Korkutucu Olması.

2. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Kısa Tarihçesi

Bu bölümde Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin kısa tarihçesi aşağıda yer alan başlıklar çerçevesinde ele alınacaktır:

2.1. Türkiye’de 1950 Öncesi Rehberlik Hizmetleri

Ülkemizde çağdaş anlamdaki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) uygulamaları yeni olmakla birlikte, okul programlarında rehberlik anlayışının yer alması Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar inmektedir. Öğrencilerin duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimine ilişkin yazılara 1920’li yıllarda özellikle öğretmen okullarındaki pedagoji kitaplarında rastlanmaktadır (Baymur, 1980; Kuzgun, 2000). Henüz Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını dikkate alan bir yaklaşım belirli oranda benimsenmiş, sonraki yıllarda öğretmenler arasında “aktif metot” olarak bilinen “bireysel eğitim” ve “yaparak öğrenme” akımının sonucu olarak, çocuğun bir birey olarak ayrıntılı incelenmesi ve kişisel niteliklerine en uygun bir eğitim ve meslek alanına yönelmesi teşvik edilmiştir (Tan, 2000). Ayrıca 1939 ilköğretim Müfredat Programı ile 1948 Ortaokul Müfredat Programlarında, okulun ve öğretmenin öğrencileri yetenek sınırları içinde en yüksek başarıya götürmede kılavuzluk yapması gerektiğinden söz edilmiş (Tan, 1986), bir anlamda öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili sorumluluklarına genel olarak atıf yapılmıştır (Doğan, 1996).

2.2. Türk-Amerikan Yakınlaşmasının Etkileri

Bir bireyin başka bir bireye yaptığı yardım biçiminde sınırlı bir anlayışla ele alınırsa, rehberlik, insanoğlunun dünyada varoluşu ile başlamıştır denebilir (Kuzgun, 2000). Ancak, bireyin ilgi, yetenek ve değerlerini tanıması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, çevrede kendisine sunulan olanaklardan haberdar olması, mevcut seçeneklerden kendisine en uygun olanını seçebilmesi, içinde yaşadığı toplumun mutlu, uyumlu ve üretken bir ferdi olması, kısacası kendisini gerçekleştirebilmesi için bireye sunulan sistemli ve profesyonel yardımlar olarak tanımlanan PDR hizmetleri Amerika Birleşik Devletleri'nde doğup büyümüş ve uygulamalı bir bilim dalı haline gelmiştir.

Ondokuzuncu yüzyılın sonlarında ABD'de bir meslekî rehberlik hareketi olarak doğan bu hizmet alanı, başlangıçta fabrika önlerinde iş bulmak amacıyla bekleyen ve çoğunluğu göçmenlerden oluşan işsiz kitlelerini, işletmelerin ihtiyaç duyduğu alanlara yerleştirme fonksiyonu üstlenmiştir. ABD.'de bugün bile "okul danışmanlığı" ve "meslek rehberliği" hizmetlerinin babası kabul edilen Frank Parsons aslında o dönemlerde rehberlik hizmetlerini amatör düzeyde yapmaya başlayan bir mühendisti (HarrisBowsbey, Suddarth ve Reile (1998). Bu ülkenin orta dereceli okullarına sistemli olarak 1920'lerde giren PDR hizmetleri, günümüzde bir yandan çocuk, genç ve hatta yetişkinlerin kariyer gelişimlerine yardım edici, diğer yandan bireylerin sosyal, eğitsel ve kişilik gelişimini destekleyici, ruh sağlığını koruyucu işlevler gören bir hizmet alanı olarak gelişimini sürdürmektedir.

Ülkemizde ise 1920-1950 arası dönemde hazırlanan okul müfredat programlarında zaman zaman rehberlik anlayışının izlerini görmek mümkün olsa da, PDR hizmetlerinin Türk Millî Eğitim Sistemi'ne bilinçli olarak girmesi 1950'li yıllardan sonra olmuştur. Bu sürecin arka plânında Türk-Amerikan yakınlaşmasının izleri vardır. Özellikle 1945-1950 arası yıllarda askerî ve politik alanda gözlenen Türk-Amerikan yakınlaşması, etkisini eğitim alanında da göstermiş, Marshall yardımı çerçevesinde bir yandan Amerikalı uzmanlar Türk Eğitim Sistemini incelemek üzere ülkemize gelirken, diğer yandan genç Türk bilim adamları uzmanlaşmak üzere ABD'ye gönderilmiştir (Tan, 1974).

Bu yıllarda PDR hizmetleri temelde öğrencilere rehberlik edici faaliyetler ile başlamış, hazırlanan eğitim programlarında bireysel farklılıkların dikkate alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Kuzgun, 2000; Tan, 2000).

2.3. Amerikalı Uzmanların Türkiye'deki Çalışmaları

Türkiye'nin NATO'ya girmesi ve pek çok alanda gözlenen Türk-Amerikan yakınlaşması ile John Ruş, Elwarth Tompkins, Lester Beals, Otto Mathiasen adlı Amerikalı eğitim uzmanları Türk Eğitim Sistemini incelemek üzere ülkemize gelmişlerdir. Bu uzmanlar bir



yandan çağdaş eğitim anlayışı ve rehberlik konusunda çeşitli illeri gezerek konferanslar, seminerler vermiş, rehberlik alanında pilot uygulamalar başlatmış, öte yandan eğitim sistemimizin aksayan yanları ve bunları düzeltme kapsamında MEB'na raporlar sunmuşlardır (Tan, 2000; Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2004). Bu uzmanların bu çalışmalarının PDR hizmetlerinin ülkemizde bilinmesi ve öneminin kavranmasında etkileri büyük olmuştur.

Örneğin 1951-1952 öğretim yılında ülkemize gelen Missouri Üniversitesinden Profesör Ruş, hazırladığı raporunda PDR faaliyetlerine önemli bir yer ayırmış, müfredat programlarından söz ederken "öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem verilmesi" üzerinde durmuştur. Ruş aynı zamanda çeşitli illeri gezerek PDR hizmetleri konusunda öğretmen ve yöneticilere konferanslar vermiştir (Tan, 2000).

Bir sonraki eğitim-öğretim yılında Elwarth Tompkins, Mills, Lester Beals ve Kvaraceus adlı eğitim uzmanları benzeri biçimde raporlar hazırlamış, konferanslar vermişlerdir. Bu uzmanlardan Tompkins, eğitim programlarımızın çok yüklü olduğunu altını çizmiş, bireysel farklılıklara yeteri kadar önem verilmediğini belirtmiş ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha duyarlı bir programa gerek duyulduğunu belirtmiştir. Tompkins ayrıca, öğrenci rehberlik hizmetlerinin örgütlü hale getirilmesini, eğitim programlarının öğrenci ve ülke ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde iyileştirilmesini, öğrencilerin başarı ve diğer gelişim özelliklerinin objektif ölçütlerle değerlendirilmesini önermiştir (Tan, 2000).

Beals hazırladığı raporunda, eğitim sistemimizde rehberlik hizmetlerinin gerekliliği üzerinde durmuş, ülkemizde rehberlik çalışmalarının durumunu ve bu alanda yapılması gereken işleri özetlemiştir. Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Konya ve Samsun'da bir yıla yakın süre deneme niteliğinde rehberlik çalışmaları düzenleyen Beals, öğretmen ve yöneticilere bu konuları kapsayan konferanslar vermiştir (Tan, 2000).

Ülkemizdeki PDR hizmetlerine ilişkin sistemli çalışmalarının ilk kez Amerikalı uzmanların yukarıda özetlenen çalışmalarıyla başladığını söylemek yanlış olmaz.

2.4. Test ve Araştırma Bürosunun Kurulması

Amerikalı eğitim uzmanlarından Prof. Kvaraveus ve Dr. Prescott'un, öğrenciler arasında var olan ilgi, yetenek ve gereksinimler gibi bireysel farklılıkların objektif yöntemlerle saptanmasını tavsiye etmeleri üzerine, 1953 yılında Ankara'da MEB Talim ve Terbiye Dairesine bağlı bir "Test ve Araştırma Bürosu" kurulmuştur (Kuzgun, 2000; Özoğlu, 1982; Tan, 1986).

Bu büroda özellikle ilk ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiş, Amerika'dan getirilen Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyet Testi (DAT) ve Genel Kabiliyet Testi gibi pek çok yetenek testi Türkçeye çevrilmiştir. Test ve Araştırma

Bürosunun çalışmalarıyla geliştirilen ölçme araçları, bazı okulların giriş sınavlarında, Kamuda işe alımlarda ve bazı okulların rehberlik faaliyetlerinde kullanılmıştır. Ayrıca bu sayede testler, Türk Eğitim Sisteminde ilk kez seçme amacıyla klâsik yazılı sınavların yerine kullanılmaya başlanmıştır (Tan, 2000).

2.5. Rehberliğe ilişkin Ortaöğretim Okullarında Yürütülen Başlangıç Çalışmaları

Rehberliğe ilişkin bu dönemdeki yürütülen yoğun çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı'nda da etkisini göstermiş, 1955 yılında İstanbul'da Atatürk Kız Lisesi'nin, 1956 yılında Ankara Deneme Lisesi'nin ders programları rehberlik esasına göre hazırlanmış ve uygulamaya geçilmiştir (Özoğlu, 1982; Tan, 1986).

1958-1959 yıllarında çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek üzere pek çok ülkeyi dolaşan Millî Eğitim Komisyonu hazırladığı raporda, eğitimin bireyselleştirilmesi, yöneltme ve rehberlik anlayışının gereği üzerinde önemle durmuştur (Doğan, 1996; Kuzgun, 2000).

1970-1971 öğretim yılında belirlenen pilot okullarda ülkemizde ilk kez PDR hizmetleri örgütlü bir biçimde başlatılmıştır. Yine aynı öğretim yılında MEB'nca hazırlanan bir genelge ekinde, okullara gönderilen "Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile ilgili Bazı Esaslar" adlı dokumanda rehberlik uygulamalarında görev alacak personelin görevleri açıklanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1970). Bu genelgede "okul rehberlik personeli" olarak; okul müdürü, danışman rehber, danışman rehberin yardımcıları olarak grup rehberi öğretmenler, sınıf öğretmenleri ve eğitsel kol rehberi öğretmenler gösterilmiştir.

1971 ve 1972 yıllarında MEB Plânlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı tarafından orta dereceli okullardaki rehberlik çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin iki raporun daha hazırlandığını görmekteyiz (MEB-PAKD, 1971; MEB-PAKD, 1972). Bu raporlarda rehberlik uygulamalarına ilişkin sorunlar ile bu sorunları giderici yönde çözüm önerileri yer almıştır.

1981 yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından alan uzmanlarından oluşan bir komisyon "Türk Millî Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Yeniden Düzenlenmesine ilişkin Esaslar" (MEB, 1981) adlı bir dokuman hazırlamıştır. Bu çalışmada eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin; a) gereği, b) bugünkü durumu ve belli başlı sorunları, c) amaçları, d) ilkeleri, e) örgüt yapısı ve bu örgütte yer alacak personelin niteliği ve görevleri ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılmıştır.

Ancak ilk "Okul Rehberlik Hizmetleri Yönergesi", okullarımızda rehberlik hizmetlerinin deneme amaçlı uygulamaya konmasından yaklaşık otuz, örgütlü biçimde başlamasından ise on küsur yıl sonra çıkartılabilmektedir. MEB'nca ilk kez 1983 yılında

çıkarılan "Okul Rehberlik Hizmetleri Yönergesi"nde (MEB, 1983) "Koordinatör rehberlik uzmanı" ve "koordinatör rehberlik uzmanının yardımcısı" olarak gösterilen okul rehberlik personelinin görevleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Bu tarihten sadece iki yıl sonra yeni bir yönetmelik daha çıkartılmış (MEGSB, 1986) ve bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin 1983 yönetmeliğinde "koordinatör rehberlik uzmanı" yeni yönetmelikte "koordinatör rehber öğretmen", okul rehberlik uzmanı" ise yeni yönetmelikte "rehber öğretmen" olarak anılmış ve görevleri sıralanmıştır.

Ancak bu yönetmelikler her ne kadar "Okul Rehberlik Hizmetleri Yönergesi" olarak adlandırılmışsa da, bu tarihe kadar okullarda yürütülen PDR hizmetleri sadece liselerle sınırlandırılmış, ilkokulları henüz kapsamamıştır.

2.6. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerin de Yürütülen Çalışmalar

Liselerde yürütülen ilk çalışmalara paralel biçimde, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) de açılmaya başlanmış ve sistem içindeki yerini almıştır. Örneğin 1954 yılında Ankara ve İstanbul'da açılan ilk merkezlerden sonra bu merkezlerin sayısı artmış ve 1955 yılında altıya yükselmiştir. Tan (2000) başlangıç yıllarında bu merkezlerde çalışacak PDR alanında yetişmiş profesyonel elemanların bulunmadığını, daha çok ilköğretim öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin buralarda görev aldığını, bu kişilere yardımcı olacak PDR uzmanlarının olmadığını, yürütülen hizmetlerin daha çok bu personelin kişisel öngörü ve çabalarına bırakıldığını, dolayısıyla bu hizmetlerden beklenen yararın sağlanamadığını belirtmektedir.

Zaman içinde RAM'ların sayısı artarak devam etmişse de, 1968 yılına kadar bu merkezlerin çalışmalarına açıklık getirecek bir yönetmeliğin çıkarılamamış olması, hizmetlerin niteliğini olumsuz etkileyen faktörlerden biri olmuştur. Nihayet 1968 yılında hazırlanan "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği" (MEB, 1968), bu merkezlerin çalışmalarına açıklık getirecek şekilde hazırlanıp yürürlüğe sokulmuştur. Bu yönetmelikte merkezin görevleri, merkezde bulunması gereken araç ve gereçler ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı RAM'ların amacını, eğitim-öğretim kurumlarındaki PDR hizmetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesiyle ilgili her türlü çalışmanın yanı sıra özel eğitim gerektiren bireylerin de incelenmesi, tanınması ve yerleştirilebilecekleri en uygun eğitim ortamının önerilmesi olarak belirlemiştir (MEB, 2001a).

2.7. Beş Yıllık Kalkınma Plânlarında Rehberlik

1960 yılından sonra ülkemizde plânlı kalkınma dönemi başlamıştır. Özellikle ikinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı'nda "*Gençlere ortaokul ve liselerde sosyal ve meslekî rehberlik hizmetleri sağlanacaktır. Bu hizmet gençlerin özel sorunlarında,*



ders dışı etkinliklerin geliştirilmesinde, kabiliyetlere göre daha üst seviyede öğrenime veya okulu bırakanların mesleğe yönelmelerinde, tatil aylarında bir işte çalışmalarını düzenlemelerine yardımcı olacaktır. Öğrencilerin yetenek, ilgi ve değerlerine uygun meslek ve öğretim dallarına yönelmeleri, okulda geçen zamanlarında eğitim olanaklarından gereği gibi yararlanabilmeleri için okullarda meslekî rehberlik ve eğitim rehberliği hizmetlerinin geliştirilmesi bir programa bağlanacaktır” denmekte ve böylece eğitim sistemimizde rehberlik hizmetlerine verilen önem vurgulanmaktadır (DPT, 1967). İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı’nda olduğu gibi, Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Plânı’nda da (DPT, 1973) eğitimde rehberlik uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Kalkınma Plânları’nda yer alan rehberliğe ilişkin ifadeler alan uzmanları tarafından olumlu gelişmeler olarak algılanmakla birlikte, zaman zaman eleştiri konusu da yapılmıştır. Örneğin Tan (1986) kalkınma plânlarını, öğrenciyi bir birey olarak görmekten çok, onu ekonomik bir varlık olarak gördüğü ve rehberliğin işlevini öğrencilere iyi bir üretici olmaları için sunulacak hizmetlerden ibaret saydığı için eleştirmiştir. Kalkınma plânlarının rehberliğe bakış açısına ilişkin bu eleştirilere katılan Doğan (1991), kalkınma plânlarını, rehberliğin ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlara yöneltme işlevine aşırı vurgu yapması ve rehberliği sanki insan gücü plânlamasının bir aracı olarak görmesi nedeniyle eleştirmiştir.

2.8. Millî Eğitin Şûralarında Rehberlik

Rehberlik hizmetleri ilk kez 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim şûra’sında ele alınmış ve bundan sonraki şûralarda çeşitli ağırlıklarda hep yer almıştır. Millî Eğitim şûralarında rehberliğe ilişkin alınan kararlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (MEB, 1995):

VII. Millî Eğitim Şûra’sında hazırlanmış olan “Orta Öğretim Komitesi Raporu”nda rehberliğe ayrı bir bölüm ayrılmıştır. Uygulama için “grup öğretmenliği” yolu önerilmiş olup, öğretmenin fonksiyonu ve işlerin niteliği belirlenmiştir. Bu raporda rehberlik, öğrencileri bütün yönleri ile tanıyıp, onların çevreye uyum sağlamalarına ve yeteneklerine uygun bir yol seçmelerine yardım hizmeti olarak tanımlanmıştır.

1970 yılında toplanan VIII. Millî Eğitim şûrası, okullarımızda PDR çalışmaları bakımından bir dönüm noktası niteliğindedir. Rehberlik konusu bu şûrada daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmakla kalmamış, aynı zamanda bu şûranın ana temasını oluşturmuştur. Bu şûrada programların a) yükseköğretime hazırlama, b) mesleğe ve hayata hazırlama, c) hem yüksek öğretime, hem mesleğe hazırlama olarak çeşitlendirilmesinin gerektiği, her öğrenci için yatay ve dikey geçiş olanakları sunulması kararı alınmıştır. Bu şûrada ayrıca, ortaöğretim kurumlarında rehberlik teşkilatlarının kurulması, geliştirilmesi ve bu konu için gerekli personelin işbaşında yetiştirilmesi ile ilgili çalışmaların Plânlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesince yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûra'sında, bir önceki şûra'da alınan kararlar benimsenmiş ve orta öğretimin birinci sınıfının (9. sınıf) "yöneltme sınıfı" olması, bu sınıfın sonunda öğrencilerin isteklerine, yeteneklerine ve derslerdeki başarı derecelerine göre ilgili programlardan birine yöneltilebileceği, programlar arasında yatay ve dikey geçişlere olanak verilmesinin gerekliliği benimsenmiş, rehberlik dersinin öğretmenlik formasyonunun zorunlu derslerinden biri olması kabul edilmiştir.

Bu şûra'da ayrıca, okullarımızda rehberlik hizmetlerinin örgütlenmesi ile ilgili esasların belirlenmesi, rehberlik programlarının bütün okullarımızda uygulanması için okul müdürlüklerinin gerekli tedbirleri alması ve her ilde bir RAM kurulması kararı alınmıştır. Bu merkezlere, rehberlik çalışmalarında yönetici ve öğretmenlere yardımcı olma, seminerler düzenleme, danışmanlık yapma, uygulamaları yerinde izleme ve sorunları yerinde çözme görevleri verilmiştir. Ayrıca mevcut RAM'ların niteliğinin geliştirilmesi amacıyla kadro tahsisinin yapılması, uzman atanması, geçici danışman gönderilmesi, seminerler ve kurslar düzenlenmesi, yayınlar ve araçlar sağlanması gibi tedbirler üzerinde durulmuştur.

Bu şûrada, modern fen ve matematik programı uygulayan liseler hariç diğer tüm liselerin haftalık ders programına rehberlik çalışmaları için haftada iki saat zaman ayrıldığı görülmektedir. Ayrıca, yöneltme sürecine temel eğitimden başlanıp ortaöğretimde de devam edilmesi, derslerin seçiminde sınıf öğretmenleri ve rehberlik örgütünün öğrencinin ilgi, istek ve başarıları doğrultusunda yardımcı olmaları kararları alınmıştır.

1981 yılında toplanan X. Millî Eğitim Şûrasının PDR açısından dikkati çeken yönü, rehberlik anlayışına uygun etkinliklerin ilk kez okul öncesi eğitim kurumları için de öngörülmüş olmasıdır. Bu şûra'da okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemeye kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve izleme araçlarının geliştirilmesi kararı alınmıştır. Bu Şûra'da öncekilerde olduğu gibi, rehberlik ve yöneltme hizmetlerine ağırlık verilmesi üzerinde durulmuştur. Rehberlik çalışmaları için gerekli araç ve gereçlerin geliştirilmesi, ortaöğretimin çok amaçlı lise ile meslekî ve teknik okullar olarak yeniden düzenlenmesi, çok amaçlı okulların programlarında ortak dersler bulunması, meslek kazandırıcı ve mesleğe hazırlayıcı derslere de yer verilmesi kararları alınmıştır.

Bu şûradan sadece bir yıl sonra 1982 yılında toplanan XI. Millî Eğitim Şûrası'nda, eğitim sisteminde yer alması gereken uzmanlık alanları ve bu alanlarda çalışacak personelin unvanları belirlenmiştir. Eğitimde rehberlik hizmetlerinden sorumlu profesyonel elemanlara "Okul Danışmanı" denmesi üzerinde durulmuş, okul danışmanı her düzeydeki eğitim kurumlarında, öğrencilerin eğitim programı, meslek seçimi ve uyum sorunlarını çözmelerine yardım eden, öğretmen ve ana babalara yol gösteren uzman olarak tanımlanmıştır. Okul danışmanlarının görevlerinin ayrıntılı olarak sıralandığı bu şûra'da, uzmanlık eğitimi için bir model de önerilmiştir. Bu modele göre okul danışmanı (uzman)

olmak için tezli yüksek lisans eğitimi gerekli görülmüş, ancak okul danışmanlığında lisans eğitimi görenlerin "danışman yardımcısı" (uzman yardımcısı) olarak atanmaları kararı alınmıştır.

Aslında rehberlik konusu bu tarihten sonra yapılan tüm şûralarda çeşitli ağırlıklarda yer almıştır. Ancak bunların ayrıntılarına girmek bu kitap bölümünün amaçlarını aşacağından, bunlara yer verilmemiştir.

2.9. Yükseköğretim Kurumlarında Rehberliğe İlişkin Gözlenen Gelişmeler

1950'li yıllardan itibaren Türk Eğitim Sistemi'nde rehberlik anlayışından söz edilmeye başlanması ve bu anlayış doğrultusunda çalışmaların başlamasından sonra, üniversitelerde de bu doğrultuda gelişmeler gözlenmiştir. Özellikle, Türk-Amerikan yakınlaşmasının bir sonucu olarak eğitilmek üzere ABD'ye giden uzmanların yavaş yavaş yurda dönmesiyle bu çalışmalar hız kazanmıştır. Bu anlayışa dönük ilk uygulamalara Orta Doğu Teknik Üniversitesi örnek verilebilir. 1956 yılında Amerikan desteğiyle kurulan bu üniversitede yıl yerine sömester, sınıf geçme yerine ders geçme esası daha kuruluşundan itibaren getirilmiş, programlara zorunlu derslerin yerine seçmeli dersler konmuş, üniversiteye yeni gelen öğrenciler için iki haftalık oryantasyon programı uygulanmış, akademik danışmanlık sistemi başlatılmıştır (Tan, 2000).

Yükseköğretimde rehberlik anlayışına dönük ilk çalışmaların yapıldığı yerlerden biri de o zamanki ismiyle Gazi Eğitim Enstitüsü'dür (Bugünkü adıyla Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi). Bu kurumda 1950'li yılların henüz başından itibaren PDR hizmetlerinde öncü niteliği taşıyan bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Pedagoji bölümü programına ilk kez seçmeli derslerin konması, öğretim üyelerine akademik danışmanlık görevi verilmesi, Enstitü'de bir rehberlik bürosunun ve öğrenciler için toplu dosyaların geliştirilmesi sayılabilir (Tan, 2000).

Üniversitelerde görülen bir diğer gelişme de, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi gibi büyük üniversitelerimizde kurulan mediko-sosyal merkezlerinin başlangıçta sadece beden sağlığı hizmetine odaklaşmalarına karşın, 1960'lı yıllardan itibaren bünyelerine psikiyatrist, psikolog, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanı gibi elemanları da katarak ruh sağlığı hizmetlerini sunmaya başlamalarıdır (Tan, 2000).

2.10. Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitiminin Başlaması

Yükseköğretim kurumlarımızda PDR eğitimi, ilk olarak 1953-1954 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gazi Eğitim Enstitüsü "pedagoji" ve "özel eğitim" bölümleri ders programlarına "rehberlik ve danışma" adlı bir dersin konmasıyla başlamıştır (Tan, 2000). Bu tarih, rehberlik adlı bir dersin Türkiye'deki bir yüksek öğretim programında ilk



kez okutulması bakımından önemlidir.

1962 yılında ODTÜ Psikoloji bölümü ders programına "Danışma Psikolojisi" (counseling psychology) adlı ders konmuş ve bu ders 1982 yılına kadar varlığını sürdürmüştür (Kuzgun, 2000). İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü programında da benzeri biçimde "rehberlik", "danışma", "psikolojik testler" gibi dersler yer almıştır (Tan, 2000).

Ancak ülkemizde PDR alanına ilişkin ilk lisans programı, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik" bölümü ile başlatılmıştır. Bu Fakültenin bir diğer özelliği de Türkiye'de kurulan ilk "Eğitim Fakültesi" olmasıdır (Kuzgun, 1993).

PDR alanında ilk lisansüstü eğitim ise 1966-1967 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi'nde açılan Eğitim Bölümü içerisinde verilmeye başlanmıştır. Bu eğitim daha sonra, 1974 yılında Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi bünyesinde oluşturulan "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü" içerisinde sürmüştür. Bunu daha sonra Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitelerinde açılan programlar izlemiştir (Özgüven, 1990).

2. 11. Tarihi şahsiyetler

Psikolojik danışma ve rehberlik alanının ülkemizde gelişmesine yardım etmiş pek çok isimden söz edilebilir. Ancak öncü çalışmalarıyla PDR hizmetlerinin Türkiye'de yerleşmesine katkı sunan iki isim sayılacak olursa, bu iki isimden birisi her halde Prof. Dr. Hasan Tan, diğer ise Prof. Dr. Feriha Baymur'dur. ABD'de eğitim görerek 1950'li yıllarda yurda dönen, bu iki tarihi şahsiyet gerek yükseköğretimde PDR eğitimini başlatmış olmaları, gerekse temel araştırma ve yayınları ile bu alanın ülkemizde tanınması ve gelişmesine önemli katkıları olmuştur.

Tan'ın 1954 yılında yazdığı "Okullarda Rehberlik" (Tan, 1954) ve 1962 yılında kaleme aldığı "Rehberliğin Esasları" (Tan, 1962) adlı kitaplar PDR alanının ülkemizdeki belki de ilk telif kitaplarıdır. Tan ayrıca Mathiasen tarafından 1955 yılında yazılan "Rehberliğin Manası" ve "Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar" adlı kitapları çevirmiş (Tan, 1969), PDR alanının o yıllarda ciddi biçimde hissedilen yazılı kaynak boşluğunu gidermeye katkıda bulunmuştur. Tan ayrıca ilgilerin ölçülmesi amacıyla "Gazete Haberleri Testi" (Tan, 1972) adlı ölçme aracını geliştirmiştir. Yazarın Psikolojik Yardım ilişkileri: Danışma ve Psikoterapi (1986) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik (2000) adlı kitapları günümüzde yaygın bir biçimde kullanılan temel kaynaklar arasındadır.

PDR alanının bir diğer duayen ismi olan Baymur ise uzun yıllar Hacettepe Üniversitesinde çalışmış, PDR alanında bugün profesör olan pek çok akademisyenin

hocası olmuştur. Baymur'un 1971 yılında yazdığı "Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik" (Baymur, 1971), Türkiye'de Rehberlik Çalışmalarının Başlangıcı, Gelişimi ve Bugünkü Sorunları (Baymur, 1980) ve "Genel Psikoloji" (Baymur, 1983) adlı kitapları bulunmaktadır.

Sonraki yıllarda PDR alanının bugün geldiği noktaya ulaşmasında öncü çalışmalarıyla bu iki ismin yanına diğer isimler de katılmıştır. Emekli olan bu değerli hocalar arasında Prof. Dr. İbrahim Ethem Özgüven, Prof. Dr. Muharrem Kepçeoğlu ve Prof. Dr. Yıldız Kuzgun'un isimleri belki de ilk hatırlanacaklar arasındadır.

2.12. Özet

PDR hizmetlerinin Türk Eğitim Sistemine örgütlü biçimde girmesinden önce de, okul programlarında rehberlik anlayışına uygun bazı ilkeler bulunmasına karşın, çağdaş anlamdaki PDR uygulamalarının 1950'lerden sonra başladığı söylenebilir. Bu hareketin itici gücünün Türk-Amerikan yakınlaşması olduğu genelde kabul gören bir görüştür. Bu dönemde Amerikalı uzmanlar ülkemize gelerek eğitim sistemimize ilişkin raporlar yazmış, konferanslar vermiş, Test ve Araştırma Bürosu ile ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezinin kurulmasına destek vermiş, ölçme araçlarının çevrilmesine yardımcı olmuşlardır. Ayrıca Türk uzmanların PDR alanında yetişmek üzere bu ülkeye gitmeleri, dönüşlerinde ABD'de öğrendiklerini ülkemizde uygulamaya koymaları da bu dönemin altı çizilecek tarihsel gelişmelerdendir.

Sonraki yıllarda gerek Millî Eğitim şûralarında gerekse Beş Yıllık Kalkınma Plânlarında rehberlik hizmetlerinin önemi sürekli vurgulanmıştır. Rehberliğe ilişkin ilk ders 1953-1954 öğretim yılında Gazi Eğitim Enstitüsü "pedagoji" ve "özel eğitim" bölümlerinde açılmıştır. PDR alanına ilişkin ilk lisans programı 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi "Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik" bölümü ile, ilk lisansüstü eğitim ise 1966-1967 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Sonrası Eğitimi Fakültesi içindeki Eğitim Bölümü ile başlamıştır. Bu dönemlerde üniversitelerimizde PDR eğitiminin verilmesinde Prof. Dr. Hasan Tan ile Prof. Dr. Feriha Baymur'un öncü çalışmaları alanın gelişimine önemli katkılar sunmuştur.

3. Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Bugünkü Durumu

Türkiye'de PDR hizmetlerinin durumu, bu hizmetlerin Türk Millî Eğitim Sistemine girdiği 1950'li yıllardan bu yana önemli değişimler geçirmiştir. Bu değişimlerin bir bölümünün PDR hizmetlerinin doğup geliştiği batı ülkelerindeki gelişmelerden, bir bölümünün ise ülkemizin kendi ihtiyaç ve politikalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ülkemizde PDR hizmetlerinin bugünkü durumu aşağıdaki konular çerçevesinde özetlenebilir:

3. 1. Türkiye'de Rehber Öğretmenlerin (Okul Psikolojik Danışmanların) Sayısal

Durumu

PDR hizmetlerinin Türk Millî Eğitim Sisteminin tepe örgütünde kabul görmesinden sonra, alanda hizmet sunan personelin sayısında da zaman içerisinde kayda değer bir artış olmuştur. Örneğin 2001-2002 öğretim yılında, ilköğretim okullarında 3725, ortaöğretim okullarında 3157 ve RAM'larda 805 olmak üzere toplam 7687 rehber öğretmen (okul psikolojik danışmanı) bulunmaktaydı. Bu istatistikler, öğrenci sayısı 10,5 milyon olan ilköğretim okullarında danışman başına 2836 öğrenci, öğrenci sayısı 2,8 milyon olan liselerde ise 905 öğrenci düştüğü anlamına gelmektedir (Akkök ve Watts, 2004).

Bu sayı 2005 yılında artarak ilköğretim okullarında 6.115'e, ortaöğretim okullarında 4.300'e, RAM'larda 931'e toplamda ise 12.236'ya çıkmıştır (MEB, 2005a). Her ne kadar son üç yılda rehber öğretmen (okul psikolojik danışmanı) sayısında %63'lük bir artış gözlemlense de bu sayının hâlâ yetersiz olduğu söylenebilir.

Nitekim MEB'nin (2005a) istatistikleri daha ayrıntılı incelendiğinde, 15.203 ilköğretim okulu ile 1.928 ortaöğretim okulunda hiç rehber öğretmen bulunmadığı, bir başka ifadeyle ilköğretim okullarının %73'ü ile ortaöğretim okullarının %39'unun rehber öğretmensiz olduğu görülmektedir. Bu istatistikler 3.904.654 ilköğretim öğrencisi ile 572.546 ortaöğretim öğrencinin okuduğu okullarda hiçbir rehber öğretmenin bulunmadığı anlamına gelmektedir. Ayrıca Türkiye'de ilk ve ortaöğretim okullarında okuyan toplam öğrenci sayısının 12.262.401, buna karşın rehber öğretmen sayısının RAM'lar dâhil 12,236 olduğu düşünüldüğünde, yaklaşık her 1000 öğrenciye bir danışman düştüğü görülmektedir. Daha ayrıntılı ifade edilecek olursa, 9.552.278 öğrencisi bulunan ilköğretim okullarında her 1.562 öğrenciye 1 danışman, 2.710.123 öğrencisi bulunan ortaöğretim okullarında ise her 630 öğrenciye 1 danışman düşmektedir.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'nin (ASCA) ideal standart olarak her 250 öğrenciye bir psikolojik danışman düşmesi gerektiği görüşü ölçüt alındığında (ASCA, 2005a), ülkemizde mevcutlara ek olarak 35.000 okul psikolojik danışmanına daha ihtiyaç olduğu ortaya çıkar. Nitekim Akkök ve Watts (2004) tarafından hazırlanan "Meslekî Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Ülke Raporu"nda da ülkenin 2010 yılına kadar gereksinim duyacağı rehber öğretmen (psikolojik danışman) ihtiyacının 40.000 olduğu belirtilmektedir.

Ancak okul PDR hizmetlerinin yaklaşık yüz yıllık geçmişi olan ABD'de bile her 478 öğrenciye 1 danışman düştüğü göz önüne alındığında (ASCA, 2005a), Türkiye'nin bu ideal standartları kısa zamanda yakalamasının olanaklı olmadığı gibi gerçekçi de olmadığı görülür.

Ayrıca, ülkemizde 2005-2006 öğretim yılı itibarıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programları olan 21 üniversitenin toplam öğrenci kontenjanının ikinci öğretim ve

vakıf üniversiteleri dâhil 1315 olduğu dikkate alındığında (ÖSYM, 2005), yeni hiç bir okul açılmasa bile söz konusu açığın kapanmasının on yılları bulacağı görülür. Danışman sayısının yetersizliği kuşkusuz okul PDR hizmetlerini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir.

3.2. PDR Hizmetlerinde Nitelik Sorunu

Ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmen) sayısal olarak yetersiz olduğundan, hatta pek çok okulda hiç bulunmadığından daha önce söz edilmişti. Ancak PDR hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileyen tek neden danışman sayısının yetersizliği değildir. Aşağıda PDR hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkileyen en temel birkaç sorun kısaca özetlenecektir:

(a) Türk Kültürüne Özgü Model Arayışı

PDR hizmetlerinin 1950'li yıllarda Türk Eğitim Sistemine bir kavram olarak girmesine, 1970'li yıllarda fiilen ortaöğretim, sonraki yıllarda ilköğretim ve yükseköğretim kurumlarında yer almasına karşın, MEB'nin uzun yıllar PDR konusundaki temel yaklaşımı, politikası, ana hedefi ve hizmet modelinin belirgin olmadığı (Doğan (1996), sunulan hizmetlerin daha çok kriz yönelimli, problem odaklı olduğu sıkça dile getirilmiştir (Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2002). Modelsizlik sorunu sıkça rol karmaşasının yaşanmasına; kriz odaklı yaklaşım ise PDR hizmetlerin sadece okulda sorun yaratan, problemlili, uyumsuz ve başarısız olan çocukların sorunlarına çare bulucu bir hizmet gibi algılanmasına yol açmıştır (Yeşilyaprak, 2002).

Bu nedenle son yıllarda Türkiye'de uygulanan mevcut PDR yaklaşımının eleştirildiği ve kapsamlı gelişimsel yaklaşıma dayalı PDR modellerinin önerildiği gözlenmektedir (Doğan, 1999; Doğan, 2000a; Doğan, 2000b; Erkan, 1995; Nazlı, 2003a; Nazlı, 2005; Selçuk, Koçak ve Selçukoğlu, 2003). PDR alanının ülkemizdeki yarım yüz yıllık geçmişine rağmen, kültürümüze özgü yaklaşım ve modeller geliştirilememesi (Doğan, 1999) belki de yaşanan sorunların odağını oluşturmaktadır.

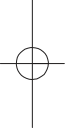
(b) Alan Dışı Atamalar Sorunu

Ülkemizde "PDR" eğitiminin verildiği lisans programlarından mezun olanların bile yetiştirme sorunları olduğu tartışılırken (Doğan, 1996; Doğan, 1999; Pişkin, 1989), MEB'nin alan dışı bireyleri okul rehberlik servislerine ve RAM'lara rehber öğretmen (okul psikolojik danışmanı) olarak ataması nitelik sorununu daha da büyütmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2000 yılında PDR alanında eğitimi bulunmayan 600 sınıf öğretmenini hiçbir eğitime tâbi tutmadan bir anda rehber öğretmen kadrolarına ataması (MEB, 2002a) bu duruma örnek verilebilir. Kaldı ki, Bakanlığın bu uygulamayı rehber öğretmen açığını kapatma adına yapılan başarılı bir icraat gibi sunması (MEB, 2002a), niceliğe nitelikten

daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Bu bakanlığın verilerine göre, "Eğitim Programları ve Öğretim", "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme", "Eğitim Yönetimi ve Plânlaması", "Felsefe", "Sosyoloji", "Halk Eğitimi", "Özel Eğitim", "Davranış Bilimleri", "Pedagoji", hatta "Beden Eğitimi ve Spor" bölümlerinden mezun olanların bile rehber öğretmen kadrolarına atandıkları görülmektedir (MEB, 2003).

PDR hizmetlerinin profesyonel bir meslek olduğu göz önüne alındığında, PDR eğitimi almayan, dolayısıyla mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmayan bireylerin bu kadrolara atanmaları hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, sözü edilen uygulamaların sadece geçmişte kalmadığı, günümüzde de devam edildiği gözlenmektedir. Örneğin 2003 yılında rehber öğretmen kadrolarına ataması yapılan yaklaşık her üç kişiden birinin alan dışı, toplam 903 kişiden 211'inin felsefe ve sosyoloji mezunu olması (MEB, 2003) bu durumu açık biçimde ortaya koymaktadır.



Avrupa Birliği ülkelerinde PDR mesleğinin özel ve ileri düzeyde bilgi ve yeterlilik isteyen vasıflı bir meslek olduğu benimsenmiş ve pek çok Avrupa ülkesinde bu hizmetleri sunacak personele yüksek lisans derecesine sahip olma koşulu getirilmişken (Sultana, 2004), MEB'nin, alanın gerektirdiği lisans derecesine sahip olmayan kişileri bu hizmetleri sunmak üzere atamaya devam etmesi sunulan hizmetlerin niteliğini kaçınılmaz olarak olumsuz etkilemektedir.

(c) Fizikî Koşullar, Ölçme Araçları ve Bilişim Teknolojilerine İlişkin Yetersizlikler

Ülkemizin görece uzun sayılabilecek PDR geçmişine rağmen, bu hizmetlerin etkinliği için gerekli olan uygun fiziksel mekân konusunda sıkıntıların bugün bile yaşandığı, araç ve gereç bakımından yetersizlikler bulunduğu, ölçme araçları sıkıntısı çekildiği ve bilişim teknolojilerinden yeterince yararlanılamadığı dikkati çekmektedir.

Pişkin (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, okullarımızda rehberlik uygulamalarının etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yetenek, ilgi, başarı ve diğer psikolojik özelliklerini ölçecek test, envanter, anket gibi ölçme araçlarının olmadığını ya da yetersiz olduğunu ileri süren danışman oranının %89 olduğu bulunmuştur. Aradan geçen sürede bu alanda bir takım gelişmeler gözlenmekle birlikte söz konusu sorunun tamamen ortadan kalktığını ileri sürmek güçtür. Nitekim gerek Doğan (1996 ve 1999) tarafından bu soruna işaret edilmesi, gerekse Akkök ve Watts (2004) tarafından yürütülen bir çalışmada rehberlik hizmetleri için gereksinim duyulan ölçme araçlarının yetersizliğinin dile getirilmesi, sorunun günümüzde de devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Ölçme araçlarının elde edilmesi ve çoğaltılmasında yaşanan sorunlara ek olarak, pek

çok okulda bunların kimler tarafından ve hangi derste uygulanacağı ve kimler tarafından puanlanacağı sorunu da yaşanmaktadır. ilköğretim okullarımızda rehberlik saatinin olmaması, pek çok lisede ise bu saatlerin daha çok başka amaçlar için kullanılması bu hizmetlerin niteliğini olumsuz biçimde etkilemektedir.

Akkök ve Watts (2004) tarafından hazırlanan bir raporda, mesleklere ilişkin standart-örgütlü ve yeterli bilgi-belge havuzu/birikiminin bulunmadığı belirtilmektedir. Benzeri biçimde, Dünya Bankasının Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olduğu yedi ülkede yaptığı araştırmada (Watts ve Fretwell, 2004) meslek ve eğitim bilgisi kaynaklarının sınırlı olmasına ek olarak var olan kaynaklara erişim imkânının da sınırlı olduğu raporlaştırılmıştır.

Ayrıca teknolojinin özellikle de bilişim teknolojisinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde, PDR hizmetlerinde bu teknolojilerden yararlanmak gerekmektedir. Yakın zamanlara kadar okullarımızın rehberlik birimlerinin çok azında bilgisayarın bulunması, olanların büyük bölümünün internet bağlantısının olmaması nedeniyle bu teknolojiden ancak sınırlı oranda yararlanılabiliyordu. Aslında istatistiklere bakıldığında bilgisayar imkânı sağlanan okullarımızın da son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Örneğin 1998 yılında bilgisayar kullanma olanağı olan ilk ve ortaöğretim okullarımızın sayısı sadece 1368 olup, toplam 14,3 milyon öğrencinin 800 bini bilgisayar eğitiminden yararlanmıştı.

Bu durum bilgisayar kullanma olanağı bulan öğrenci oranının sadece %5,6 olduğunu göstermektedir (MEB, 1998). Her ne kadar 2001-2002 öğretim yılında bilgisayar bulunan okul sayısı 5536'ya yükselmişse de, toplam 41.068 ilk ve ortaöğretim okulumuz olduğu düşünüldüğünde, bilgisayarı bulunan okul oranının sadece %13,5 olduğu görülür (MEB, 2002b).

Son iki yılda Millî Eğitim Bakanlığı'nın teknoloji destekli eğitime hız verdiği, TUSIAD başta olmak üzere diğer kurum ve kuruluşlarla "Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası" başlattığı görülmektedir. 2005 yılı verilerine göre ilköğretim okullarında 130 bin, ortaöğretim okullarında 96 bin bilgisayar bulunduğu, 10 bin bilişim teknolojisi sınıfı kurulduğu belirtilmektedir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı'nın internet erişim projesiyle 20 bin okula ADSL erişimi sağlanması, 2005 yılı sonuna kadar da bütün okulların bu olanağa bu kavuşmasının plânlanması (MEB, 2005b) sevindiricidir.

Ancak bütün bu gelişmelere karşın ilk ve ortaöğretim kurumlarımızda yaklaşık 14 milyon öğrenci olduğu düşünüldüğünde her 60 öğrenciye bir bilgisayar düştüğü görülür. Kaldı ki, bu bilgisayarların PDR hizmetlerinde etkin olarak kullanılabilmesi için, bilgisayar destekli PDR programlarının geliştirilmesi, veri tabanlarının oluşturulması, ölçme araçlarına bilgisayar üzerinde ya da online sistemle erişme gibi destek sistemlerinin de olması gerekmektedir. Özetle, son yıllarda bu konuda gözle görülür gelişmelere rağmen PDR



hizmetlerinde bilişim teknolojilerinden hala sınırlı oranda yararlanıldığı söylenebilir.

(d) PDR Lisans Programlarından Mezun Olanların Yetiştirme Eksikliklerinin Olması

Ülkemizde bölgeler arası kalkınmışlık düzeyinin belirgin olması, yeterince gelişmemiş bölgelerimizde kurulan üniversitelerimize öğretim üyesi akışını da olumsuz etkilemektedir. Özellikle gelişmekte olan üniversitelerin öğretim üyesi eksikliği ve fizikî yetersizlikleri göz önüne alındığında, bu üniversitelerin diğer programlarından mezun olanlar gibi rehberlik ve psikolojik danışma programlarından mezun olanların da bu durumdan olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Akademik kadroları hem nicelik hem de nitelik olarak yeterli olmayan üniversitelerin PDR lisans programı açmalarının yetiştirilecek elemanların kalitesini olumsuz etkileyeceği açıktır (Doğan, 1996; Doğan, 1999). Kaldı ki, akademik kadroları yetersiz olan bazı taşra üniversitelerinin bununla yetinmeyip lisans programlarına ek olarak "ikinci öğretim" programlarını da açtıkları gözlenmektedir. Örneğin 2004-2005 öğretim yılında açılan ikinci öğretim programlarının, PDR öğretim üye kadrosu görece yeterli olduğu Ankara, İstanbul ve İzmir illerindeki üniversitelerde değil de, tamamının taşra üniversitelerinde (ÖSYM, 2005) açılması da ilgi çekicidir.

3.3. PDR Lisans Programlarının Adlarında Gözlenen Değişimler

Okullarımızda PDR ile ilgili lisans programlarının adı zaman içerisinde çeşitli değişikliklere uğramıştır. Örneğin 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde açılan Türkiye'deki ilk lisans programının adı "Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik" iken, bu isim daha sonra "Eğitimde Psikolojik Hizmetler" olarak değiştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu, 1989 yılında, adları bazı üniversitelerde "Rehberlik ve Psikolojik Danışma", bazılarında "Psikolojik Danışma ve Rehberlik", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde ise "Eğitimde Psikolojik Hizmetler" olan bu programların adında bir birlik sağlama gereği duymuş ve tümünün adını "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" olarak belirlemiştir.

Günümüzde adı "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" olan bu programların adının, "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" olarak değiştirilmesi yönünde çalışmalar gözlenmektedir. Her yıl düzenli olarak farklı bir üniversitede toplanan PDR anabilim dalı başkanları ya da temsilcilerinden oluşan kurul, psikolojik danışma alanının tüm dünyada önem kazanarak rehberliğin önüne geçtiği gerçeğinden hareketle, ilgili yükseköğretim programının adının da "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" olarak değiştirilmesi gereği üzerinde durmakta ve bu yöndeki çalışmalarını sürdürmektedirler (III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı Sonuç Bildirgesi, 2004).

3.4. Yükseköğretimde PDR Programlarının Sayısal Durumu

Ülkemizde PDR lisans eğitiminin ilk kez, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde başladığından daha önce söz edilmişti. Yükseköğretim Kanununun yürürlüğe girdiği 1982 yılında altı üniversitede okutulan PDR lisans programları (Özgüven, 1989), 2005 yılı verilerine göre 19'u devlet, 2'si vakıf olmak üzere toplam 21 üniversitede yürütülmektedir.

2005–2006 öğretim yılı itibariyle Devlet üniversitelerinden beşi (Atatürk Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi) normal programlarına ek olarak ikinci öğretim programları da açmışlardır. Dolayısıyla Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans eğitiminin verildiği programların sayısı 1982'den günümüze 6'dan 26'ya çıkmıştır (ÖSYM, 2005).

2005–2006 öğretim yılı itibariyle 21 üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) programları için ayrılan öğrenci kontenjanı toplam 1315'tir. Bu kontenjanların 1240'ı Devlet, 75'i ise vakıf üniversiteleri (Maltepe Üniversitesi ve Yeditepe Üniversitesi) içindir. Devlet Üniversiteleri içinde ise 1000 öğrencilik kontenjan normal öğretim, 240 öğrencilik kontenjan ise ikinci öğretim için ayrılmıştır (ÖSYM, 2005).

Lisansüstü eğitimin verildiği üniversitelerin sayısı ise daha azdır. PDR alanında ilk lisansüstü eğitim 1966 yılında Hacettepe Üniversitesinde vermeye başlanmış, 1982 yılında beş üniversiteye (Hacettepe, Ankara, Gazi, ODTÜ, Boğaziçi) yükselmiştir (Özgüven, 1989). Günümüzde lisansüstü eğitimin verildiği üniversite sayısı her geçen gün artmaktadır. Bugün 17 üniversitede yüksek lisans, 9 üniversitede ise doktora programı uygulanmaktadır (Korkut, Basımda). Lisansüstü programları bulunan ODTÜ ve Anadolu Üniversitesi'nin lisans programı bulunmamaktadır.

3.5. Yükseköğretimde PDR Programları Arasında Gözlenen Farklılıklar ve Akreditasyon İhtiyacı

Yükseköğretim Kanununun yürürlüğe girdiği 1982 yılına kadar sadece birkaç yükseköğretim kurumunda lisans ve lisansüstü düzeyde yürütülen PDR eğitiminin o yıldan sonra hızla yaygınlaştığı görülmektedir. YÖK'ün 1989 yılındaki kararıyla program isimlerinde bir birlik sağlanmış olsa da, zaman içinde PDR eğitimi veren üniversitelerin sayısı arttıkça, bu programlarda okutulan dersler ve ders içeriklerinin de programdan programa oldukça farklılaştığı görülmüştür.

Bu konuda 1995 yılı belki de bir dönüm noktasıdır. O yıl Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği tarafından mesleğin etik standartlarını belirleyen bir kitapçık yayınlanmış (Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar için Etik Kurallar Kitapçığı, 1995), ancak aynı yıl Akkoyun (1995) tarafından ülkemizde o dönemde

sayıları onaltı olan "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" lisans programlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada bu programların homojen olmadığı ortaya konmuştur.

Sonraki yıllarda, Doğan (2000c) mevcut lisans programları arasında gerek ders sayısı ve çeşidi, gerekse öğretim elemanı sayısı ve niteliği bakımından farklar olduğunu belirtmiş, sorunun çözümüne ilişkin PDR lisans, yüksek lisans ve doktora programlarının akredite edilmesi gereği üzerinde durmuştur. Korkut (basımda) akreditasyon yoluyla, psikolojik danışman eğitiminde ortak standartların oluşturulabileceğini, böylece gerek danışman gerekse danışman eğitimcilerinin yaptıkları işi yasal bir çerçeveye oturtarak toplumda daha fazla kabul göreceğinin altını çizmektedir.

Son yıllarda ülkemizde PDR programlarının akreditasyonu tartışılmakta ve somut bazı çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Örneğin 2003 yılında düzenlenen II. PDR Anabilim Dalları Başkanları Toplantısı'nda, Türkiye'deki farklı üniversitelerdeki PDR lisans programlarının yeniden düzenlenip ortak bir program belirlenmesi yönünde ilke kararları alınmış, örnek ders adları ve içerikleri belirlenmeye çalışılmıştır (II. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı Tutanakları, 2003).

Pamukkale Üniversitesi'nde 2004 yılında toplanan III. PDR Anabilim Dalları Toplantısı'nda, kurul, ortak bir PDR Programında olması gereken zorunlu ve seçimli derslerin adını ve içeriğini yeterlik alanlarına göre belirleyerek, 2004-2005 öğretim yılından itibaren bu yeni programının uygulanmasını tavsiye etmiştir. Kurul ayrıca, programlar arasındaki tutarlığın hiç değilse %80 oranında olması gereği üzerinde durmuştur. Bu toplantıda kabul gören taslak programdaki dersler on ayrı yeterlik alanına ayrılmıştır. Bunlar: 1) Ortak Zorunlu Dersler, 2) İnsan Gelişimi/Psikolojik Temeller, 3) Sosyal ve Kültürel Temeller, 4) Eğitimsel Temeller, 5) Yardım Becerileri, 6) Grupla Çalışma Becerileri, 7) Bireyi Tanıma ve Değerlendirme, 8) İstatistik, Araştırma ve Program Değerlendirme, 9) Profesyonel Yönelim ve 10) Seçmeli Dersler. Bu toplantıda dersler yeterlik alanlarına göre belirlenmekle kalmamış aynı zamanda her bir dersin ders tanımları yapılmış ve hangi dönemde okutulacakları da belirlenmiştir (III. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı, Yeni Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı Ders Tanımları, 2004). Benzer düzenlemeler diğer PDR toplantılarında da devam etmiştir.

Okul PDR hizmetleri ağırlıklı bir program uygulayan üniversitelerimizde son zamanlarda PDR'nin diğer uzmanlık alanlarına ilişkin yüksek lisans ve doktora programlarının da açılması gündeme gelmektedir. Ancak bütün bu temennilere rağmen, PDR'nin "ruh sağlığı danışmanlığı", "kariyer danışmanlığı", "evlilik-aile danışmanlığı" ve "rehabilitasyon danışmanlığı" gibi alanlarında lisansüstü programların henüz açılmadığını görmekteyiz.

3.6. Rehberlikten Psikolojik Danışmaya Geçiş

Başlangıçta rehberliğin bir alt hizmet alanı olarak kabul edilen psikolojik danışma hizmetleri, zaman içinde giderek artan bir önem kazanmış ve neredeyse rehberlikten bağımsız bir hizmet alanı haline gelmiştir (Kuzgun, 2000). Önceleri sadece rehberlik diye anılan bu hizmetler, zamanla "Rehberlik ve Psikolojik Danışma", sonra da sunulan hizmetlerin psikolojik yönüne daha fazla vurgu yapmak için "Psikolojik Danışma ve Rehberlik" olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Hatta son yıllarda, psikolojik danışma hizmetleri o kadar popüler olmuştur ki, bu hizmetlerin, rehberliği zaten kapsadığı görüşü yaygınlık kazanınca rehberlik sözcüğü başlıktan neredeyse tamamen kaldırılma noktasına gelmiştir.

Bu değişim sadece kitap isimlerine değil, aynı zamanda rehberlikle ilgili pek çok dernek, bölüm ve program adlarına da yansımıştır. Örneğin A.B.D.'de başlangıçta faaliyet alanlarının odağına "rehberlik hizmetleri"ni, isimlerinin başına ise rehberliği koyan dernekler, zaman içinde hizmetlerinin odağını rehberlikten "psikolojik danışma"ya kaydırmış, isimlerini de bu doğrultuda değiştirmişlerdir.

Benzeri değişimi üniversitelerin bölüm ve program isimlerinde de görmek olasıdır. Örneğin 30 Eylül 2005 tarihinde dünyanın en büyük arama motoru kabul edilen google'da bir arama yaptığımızda, "Rehberlik Bölümü" (department of guidance) adına 511 web sayfasında rastlarken, "Psikolojik Danışmanlık Bölümü" (department of counseling) adına tam 134.000 web sayfasında rastladık. Aynı aramayı yüksek lisans ve doktora program adları için yaptığımızda da benzeri sonuçları gördük. Örneğin "rehberlik yüksek lisansı" (MA in guidance) adı 767 web sayfasında geçerken, psikolojik danışma yüksek lisansı (MA in Counseling) tam 64.200 web sayfasında geçmektedir.

Başta ABD olmak üzere bu hizmetlerin gelişmiş olduğu ülkelerde bu değişim olurken, Türkiye'de de benzer gelişmelerin olduğunu görmekteyiz. Örneğin 2004 yılında düzenlenen III. PDR Anabilim Dalları toplantısında, ülkemizde "Eğitim Bilimleri Bölümü" içinde yer alan "Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı" adının "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı" olarak; buna paralel olarak lisans programı adının da "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı" olarak değiştirilmesi yönünde kararlar alınmıştır (III. Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dallarını Toplantısı Sonuç Bildirgesi, 2004).

3.7. PDR'de Unvan Sorunu: Rehber Öğretmen mi? Psikolojik Danışman mı?

PDR hizmetlerini yürütecek personelin unvan sorunu aslında bu hizmetlerin ülkemizde başlamasından bu yana hep süregelen bir sorundur. Geçmişe dönüp resmî belgelerde geçen unvanların neler olduğuna bakıldığında, bunların belki de başka hiçbir profesyonel



meslekte görülmeyecek kadar çok çeşitli oldukları görülür. Doğan (1991) bu unvanları şöyle sıralamaktadır: "eğitim uzmanı", "eğitim uzman yardımcısı", "rehberlik uzmanı", "rehber", "danışman rehber", "grup rehberi", "rehberlik müşaviri", "mesleğe yöneltme ve rehberlik uzmanı", "danışman", "okul danışmanı", "okul psikologu", "danışma psikologu" ve "rehber öğretmen". Hatta bunlara "psikolojik danışman" ve "okul psikolojik danışmanı" unvanları da eklenebilir.

Her ne kadar okullarımızda yürütülen PDR hizmetlerinden birinci derecede sorumlu profesyonel personele ülkemizde verilen unvan "rehber öğretmen" olsa da, gerek yapılan işin içerik ve doğasının öğretmenlikten farklı olması, gerekse psikolojik danışma hizmetlerinin tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de rehberlik hizmetlerinin önüne geçmesi, bu unvanı verildiği günden bu yana hep tartışılır kalmıştır. Bu nedendir ki, YÖK tarafından verilen "rehber öğretmen" unvanı eleştirilmekle kalmamış, bu unvanın "psikolojik danışman" olarak değiştirilmesi yönünde çabalar gözlenmiştir. Türk PDR Derneği tarafından 1997 yılında unvan değişikliği için YÖK'e yazı yazılması yapılan işi en doğru tanımlayan unvanın "Psikolojik Danışman" olması gerektiğinin kararlaştırılması (<http://www.pdr.org.tr/formlar/derneks-layt.ppt>) bu çabalara örnek verilebilir.

Bu girişimin neticesinde YÖK'ten arzulanan sonuç alınmamış olsa da, 2001 yılında yayınlanan MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2001b), "psikolojik danışman" unvanı "rehber öğretmen" unvanının yanına parantez içinde de olsa ilk kez girmiştir. Bu gelişmeye rağmen Devlet personel Yasasında "psikolojik danışman" kadrosunun yer almaması nedeniyle unvan sorunu hâlâ tam anlamıyla giderilmiş değildir. Başta Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği olmak üzere, PDR anabilim dalları başkanlarından oluşan kurulun bu yöndeki çalışmalarını sürdürmektedir.

Özetlenecek olursa, rehber öğretmen unvanı okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri hizmetlerle pek de uyuşan bir unvan değildir. Psikolojik danışman unvanı ise genel bir terimdir. Alınan eğitimin niteliği ve çalışılan kuruma göre psikolojik danışmanlar farklı unvanlar alırlar. Tıpkı ABD'de kariyer merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanlara "kariyer danışmanı", okullarda çalışan danışmanlara "okul psikolojik danışmanı" dendiği gibi ülkemizde de okullarda çalışan PDR mezunlarına bu unvanın verilmesi gerekir.

3.8. PDR Lisans Programlarına Girişte Kullanılan Puan Türünün Değişmesi

Üniversitelerimizin PDR lisans programlarına 2000 yılına kadar sözel puan türüyle öğrenci alınırken, 2000 yılında Türk PDR-DER tarafından YÖK'e yapılan başvuruda, ortaöğretimin Türkçe-Matematik bölüm, alan ve kollarından mezun olan öğrencilerin PDR lisans programlarına sözel bölüm öğrencilerinden daha uygun oldukları belirtilmiş ve

bu programlara EA puan türü ile öğrenci alınması talep edilmiştir (<http://www.pdr.org.tr/formlar/derneks-layt.ppt>). Bu isteğin YÖK Yürütme Kurulu tarafından uygun bulunması üzerine 2001 ÖSS'den itibaren PDR programlarına EA puan türüyle öğrenci alınmaya başlanmıştır.

ÖSYM'nin ortaöğretim farklı alan, bölüm ya da programlarından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında farklı katsayı uygulamaya başlaması, liselerin sözel bölüm mezunlarının EA puan türüyle öğrenci olan diğer yükseköğretim programlarına olduğu gibi PDR lisans programlarına da girmelerini hemen hemen olanaksız hale getirmiştir.

Bu gelişmelerin ardından sözel alandan mezun olan öğrencilerin başvurabilecekleri yükseköğretim programlarının son derece sınırlı olduğunu gören ÖSYM, 2004 yılından itibaren yeni bir değişiklik yapma yoluna gitmiştir. Buna göre PDR lisans programlarını tercih eden Türkçe Matematik bölümü mezunlarının ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında kullanılan 0,8 katsayı hakkı, ortaöğretim sözel bölümlerinden mezun olanlara da verilmiştir. Bu değişiklikle, ortaöğretim sözel alan, bölüm ya da programlarından mezun olan öğrencilerin RPD programlarına girme olanağı doğmuştur (ÖSYM, 2004).

3.9. Mezunların Çalışma Alanları

Ülkemizde PDR lisans programları incelendiğinde daha çok okul psikolojik danışmanını yetiştirmeye dönük olduğu görülmektedir. Mezunlarının çok büyük bölümünün MEB'na bağlı okulların rehberlik servisleri ile RAM'larda çalıştığı, çok sınırlı bir bölümünün ise diğer kurumlarda çalıştıkları dikkate alındığında bu durum normal kabul edilebilir. Ancak PDR alanının gelişmiş olduğu A.B.D.'de psikolojik danışmanların ilköğretim, ortaöğretim, üniversite gibi eğitim kurumlarının yanında çok geniş bir yelpazede çalıştıkları bilinmektedir. Hastaneler, ruh sağlığı kurumları, endüstri kurumları, kariyer ve istihdam merkezleri, özel psikolojik danışma klinikleri gibi bunlar arasında sayılabilir (ASCA, 2005b).

3.10. Alanın Popülerliğinin Artması

Türkiye'de PDR alanına olan ilginin giderek arttığı görülmektedir. Gerek son yıllarda ülkemizde meydana gelen doğal afetlerin gerekse toplumda ve okullarımızda şiddet ve zorbalık olgusunun tırmanması PDR hizmetlerine olan talebi daha da arttırmıştır. Özellikle MEB tarafından PDR hizmetlerine duyulan ihtiyacın altının çizilmesi toplumda psikolojik destek sağlayan mesleklere özellikle de PDR'ye olan ilgiyi arttırmıştır. PDR lisans programlarının ÖSYM tarafından 2003 yılında yapılan yerleştirme sınavında eşit ağırlıklı (EA) alanda en çok tercih edilen üç bölümden birisi olması (Ergene, 2003) bunu göstermektedir. Ayrıca PDR mezunlarının istihdam olanaklarının her geçen gün daha

atması, bu elemanlara olan talebi arttırmıştır. Nitekim son yıllarda PDR lisans programlarının puanlarındaki genel artış da bu görüşü desteklemektedir.

3.11. Meslek Dernekleri, Oda ve Meslek Birliği Çalışmaları

Türkiye’de PDR hizmetlerinin bugün geldiği noktanın gerisinde bazı meslek derneklerinin çabaları inkâr edilemez. Bu derneklerin başında Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği gelir. Başlangıçta “Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği” adını taşıyan bu dernek, PDR alanının ülkemizde daha da gelişmesini sağlamak, alanda çalışan personelin meslekî dayanışmasını arttırmak ve meslek üyelerinin haklarını korumak amacıyla Prof. Dr. İ.Ethem Özgüven başkanlığında bir grup Hacettepe Üniversiteli öğretim elemanının öncülüğünde kurulmuş, 1998 yılında isminin başına Türk sözcüğünü eklemiştir. Bugün derneğin üye sayısı 2000’i aşmıştır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği, 1990 yılından bu yana aynı adı taşıyan bilimsel ve hakemli bir dergi, 1977 yılından bu yana ise altı ayda bir çıkan ve üyelerine ücretsiz gönderilen bir bülten çıkarmaktadır. 1998 yılına kadar yılda bir sayı çıkan dergi bu yıldan itibaren yılda iki sayı çıkmaktadır. PDR alanıyla ilgili söyleşiler, seminerler, konferanslar ve kongreler düzenleyen, alan dışı atamalara karşı çeşitli platformlarda tepkiler veren dernek, son yıllarda gelişerek bağımsız bir meslek odası olma yolunda ilerlemektedir.

Meslek odası ile mesleğin yasal olarak tanınması, gelişmesi, meslek elemanlarının yetişme ve çalışma standartlarının ortaya konması ve uygulanabilir etik kurallarının ve yaptırımlarının olması amaçlanmaktadır. Yetişenlerin unvan, çalışma alanları, özlük hakları gibi sorunlarına daha etkili çözümler bulmak amacıyla, dernek, 21 Haziran 2003 tarihinde “Meslek Odası ve Meslek Birliği Yasası Hazırlama Komisyonu” oluşturmuş (Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni (2003) ve bu komisyonun hazırladığı “yasa taslağı” 2004 yılında tartışılmak üzere üyelere gönderilmiştir (Türk PDR-DER, 2004). Derneğin oda olma yönündeki çalışmaları devam etmektedir.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği’nin dışında ve hatta bu dernekten daha önce benzerî amaçlarla kurulmuş bir başka meslek örgütü de vardır. Yükseköğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı (YÖRET) adını taşıyan bu vakıf 1972 yılında İstanbul’da kurulmuştur. Çalışmalarına on yıl kadar ara verilen bu vakıf, 1990 yılında faaliyetlerine yeniden başlamıştır. Birleşmiş Milletler nezdinde tanınmış bir meslek örgütü olan YÖRET’in amaçları arasında, PDR mesleğini tanıtmak, PDR alanında yetişmiş ve yetişmekte olan meslek elemanlarının gelişimine yardımcı olmak, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarında PDR merkezlerinin açılmasına katkıda bulunmak, varolan merkezleri desteklemek vardır ().

Özellikle A.B.D.’deki benzerleriyle karşılaştırıldığında Türkiye’deki meslek örgütlerinin



özellikle de Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'nin alması gereken çok yol vardır. Örneğin Amerikan Psikolojik Danışma Derneği'nin (American Counseling Association) bir konfederasyon olarak 2005 yılı itibariyle bünyesinde "Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği", "Amerikan Ruh Sağlığı Danışmanları Derneği", "Amerikan Rehabilitasyon Danışmanları Derneği", "Uluslararası Evlilik ve Aile Danışmanları Derneği", "Ulusal Kariyer Gelişimi Derneği", "Ulusal İstihdam Danışmanlığı Derneği", "Amerikan Üniversite Psikolojik Danışmanları Derneği", "Çok Kültürlü Psikolojik Danışma ve Gelişim Derneği", "Psikolojik Danışma Eğitimi ve Süpervizyon Derneği" ve hatta "Gay, Lezbiyen ve Biseksüel Sorunlarla ilgili Psikolojik Danışma Derneği" gibi toplam 19 farklı bölümü barındırdığı, Kuzey Amerika ve Avrupa'da bile şube açtığı, şube sayısının 56'yı, üye sayısının 50.000'i geçtiği dikkate alındığında (ACA, 2005a), nerdeyse tamamen okul psikolojik danışmanlığı konularına odaklanmış Türk PDR-DER'in daha işin başında olduğu görülür.

Ancak A.B.D.'de rehberlikle ilgili derneklerin yaklaşık yüz yıllık geçmişi olduğu, örneğin Amerikan Meslek Rehberliği Derneği'nin 1913 yılında kurulduğu (Herr ve Shahnasarian, 2001) dikkate alındığında, Türk PDR-DER'in 20 yıllık görece kısa geçmişinde yaptığı çalışmalar daha iyi takdir edilebilir.

3.12. Meslekî Rehberliğe ilişkin MEB - İŞKUR Yakınlaşması ve Bu Hareketliliğin Dinamikleri

Bilindiği gibi PDR hizmetlerinin önemli bir alt bileşeni meslek rehberliği ve danışmanlığı hiz-metleridir. Bu hizmetler ülkemizde daha çok MEB ile Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından yerine getirilmektedir. Türkiye'de MEB bünyesindeki meslekî rehberlik hizmetlerini yakın yıllara kadar daha çok üniversiteye gidecek gençlere verilecek yönlendirme hizmetleri, İŞKUR'da ise işe yerleştirme hizmetleri ile sınırlı tutan bir anlayışın son zamanlarda yavaş yavaş değişime uğradığı görülmektedir. Bu politika değişikliğinin arka plânında Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlarla kurulan yakınlığın önemli oranda etkileri vardır. Bilindiği üzere meslek rehberliği ve danışmanlığı hizmetleri, son yıllarda Dünya Bankası, OECD, Avrupa Komisyonu ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından benimsenen "yaşam boyu öğrenme" (lifelong learning) politikaları ile yakından ilişkili olduğu için oldukça önem verilen bir alandır. Bu politikalar ayrıca "rehberlik" ve "meslekî rehberlik" hizmetlerini gelişimsel mantıkla sunma eksenlidir.

Örneğin Avrupa Birliği, Mart 2000'de Lizbonda belirlenen 2010 yılında "dünyanın bilgiye dayalı en dinamik ve rekabetçi toplumu olmak stratejik hedefini (A New Start for the Lisbon Strategy, 2005) yakalamak için "yaşam boyu öğrenme" ilkesine büyük önem vermektedir. Bu konuda yayınlanan yazılarda, AB ülkelerinde yaşam boyu öğrenme stratejilerinin uygulanmasında rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine önemli bir rol verilmekle ayrıca rehberlik ve danışma servislerinin rolü ile ilgili personelin görevleri

ayrıntılı biçimde tanıtılmaktadır (Council of the European Union, 18 May 2004; Improving Lifelong Guidance Policies and Systems Using Common European Reference Tools, 2005; Scheerens, 2004).

Bu politikalar gerek MEB gerekse İŞKUR tarafından benimsenmiş görünmektedir. Dünya Bankası ve Avrupa Birliği fon ve kredilerinin son yıllarda bu hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde kullanılması bu hizmetlerde gözle görülür bir hareketliliğe yol açmıştır. Bu gelişmeler "yaşam boyu öğrenme" ve "gelişimsel rehberlik" yaklaşımının sistemin tepe örgütünde kabul edilmiş politikalar olduğu anlamına gelebilir. Bu nedenledir ki, MEB ile İŞ-KUR yakın ilişkiye girmiş ve arka arkaya çalıştaylar düzenlemişlerdir. Konuyla ilgili kurul ve kuruluşların temsilcileri ile meslekî rehberlik alanında çalışan öğretim üyelerinin katılımıyla 2004 yılında "Meslekî Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Çalıştayı" ile 2005 yılında "Meslekî Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Ulusal Politika ve Eylem Plânı Oluşturma Çalıştayı"nın düzenlenmesi bunlara örnek verilebilir.

Daha önce de belirtildiği üzere, Türkiye'ye rehberlik hizmetlerinin girmesi 1950'li yıllarda MEB kanalıyla olmuştu. Bu tarihten yaklaşık 40 yıl sonra, özellikle Avrupa Birliği ve Dünya Bankasından alınan kredi ve fonlar ile İŞKUR'da meslek rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerinin daha etkin sunulmasına ilişkin gelişmeler gözlenmiştir. İŞ-KUR her ne kadar mesleğe yöneltme hizmetlerine 1951 yılında başlamışsa da, bu kurumun uzun yıllar sadece yerleştirme hizmetlerini yerine getirmeye çalışan bir kurum olduğu söylenebilir. 1992 yılında "Türkiye İş Kurumu'nun Reorganizasyonu Projesi" ile meslek rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerine ağırlık verilmiş, Ankara'da 1993 yılında açılan ilk İş ve Meslek Danışmanlığı Merkezinden sonra, bu merkezlerin sayısı giderek artmıştır. İŞ-KUR'un 1998-2000 yıllarında dünya bankasından alınan kaynaklarla üniversite mezunu bütün personelinin dört ay kuramsal, dört ay uygulamalı olmak üzere toplam 8 ay süren "İstihdam ve Danışmanlık Hizmetleri Uzun Dönem Eğitim Programı" ile meslek rehberliği ve danışmanlığı eğitiminden geçirmesi bu kurumdaki gelişmelere örnek verilebilir.

Ancak bütün bu gelişmelere karşın sunulan hizmetlerin yeterli olduğunu söylemek güçtür. Örneğin İŞ-KUR bütün bu gelişmelere rağmen hala ağırlıklı olarak işe yerleştirme faaliyetlerine yer vermekte, bireylerin meslek gelişimlerine yardım etme sürecinde rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini ikinci plânda tutmaktadır.

Benzerî durumun MEB'na bağlı okullarda da devam ettiği söylenebilir. Örneğin okullarımızda kişisel ve eğitsel rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine ağırlık verildiği, meslekî rehberlik hizmetlerinin daha çok öğrencilerin üniversite sınavları ve tercihlerine yardım etmeye odaklandığı görülmektedir. Eğitimin her ne kadar öğrenciyi yaşama hazırlamalıdır ilkesi benimsenmiş, gelişimsel rehberlik daha önemli hale gelmişse de, öğrencilerin yaşama atıldıklarında gereksinim duyacakları iş ve meslek dünyasını tanıma,

iş arama becerilerini kazanma, etkili özgeçmiş yazma, mülakatta başarılı olmanın yolları gibi konularda yeterli yardımın sunulduğunu söylemek güçtür. Benzeri sorunlar üniversitelerimizde de görülmektedir. Bünyesinde kariyer merkezi olan devlet üniversitelerinin sayısının oldukça sınırlı olması buna örnek verilebilir.

3.13. ABD ve Türkiye’de PDR Hizmetlerinin Gelişim Seyrinde Gözlenen Paralellikler

PDR hizmetlerinin doğup büyüdüğü Amerika Birleşik Devletleri’nde bu alanda gözlenen değişimlerin bir süre sonra ülkemizde de görüldüğünü, hatta Doğan’ın (1998) belirttiği gibi oradaki gelişmelerden ciddi biçimde etkilendiğini söylemek yanlış olmasa gerek. Bu nedenle önce PDR hizmetlerinin ABD’deki gelişim çizgisini ana hatlarıyla özetlemek sonra da ülkemizdeki gelişmelerle paralellliğini kurmak yararlı olacaktır:

PDR hizmetlerinin ABD’deki gelişim süreci incelendiğinde, bu gelişmelerin 19.Yüzyılın sonu ile 20. Yüzyılın başlangıcında bu ülkede meydana gelen sosyal ve ekonomik gelişmelerle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu dönemde ABD’de gözlenen en önemli sosyal ve ekonomik değişim, kırsal alanda tarım dışı kalan fakir çiftçilerin, azınlıkların ve iş bulmak amacıyla başka ülkelerden gelen göçmenlerin endüstri alanlarına ve büyük kentlere doğru başlattığı göç hareketidir. Bu kitleler, ABD’de bir yandan endüstrinin ihtiyaç duyduğu insan gücü olarak algılanırken diğer yandan ülkede ekonomik kriz yaratacakları korkusunu da uyandırmış, bu kaygı bir anlamda meslek rehberliği hizmetlerine hız verilmesine neden olmuştur (Ritchie, 2005).

Bu nedenle olsa gerek, 1900’lü yılların başında bu ülkede okul rehberliği ve danışmanlığı teriminden meslekî rehberlik anlaşılmakta, eğitim ve rehberlik hizmetlerinden beklenen husus, her bireyi mümkün olduğu ölçüde kapasiteleri doğrultusunda tanıyıp, endüstrinin ihtiyaç duyduğu alanlara yönlendirmek, daha doğru bir ifade ile ekonomiye mümkün olduğu oranda katkı sağlamaktı (Gysberg, 2001).

O yıllarda ABD okullarında rehberlik hizmetlerini, bu konuda eğitimi çok az olan ya da hiç olmayan öğretmenler yürütmekteydi. Öğretmenler meslek rehberliği hizmetlerini yürütürken, bu işlevlerinin yanında öğretmenlik görevlerini de sürdürmekteydiler (Gysberg, 2001). Ancak kısa bir süre sonra 1924 yılında rehber danışmanlık sertifikasyon sistemine geçildiği görülmektedir (Ritchie, 2005).

Bu yıllarda ABD’nin 1. Dünya Savaşı’na katılma kararı vermesi, orduya alınacak milyonlarca gencin etkin değerlendirilmesi amacıyla zekâ ve yetenek başta olmak üzere diğer kişilik özelliklerinin saptanması ihtiyacını beraberinde getirmiş, dolayısıyla ölçme araçlarının geliştirilmesi önem kazanmıştır. 1917 yılında bir grup araştırmacı tarafından Ordu-Alfa (kâğıt-kalem testi) ve Ordu-Beta (performans testi) adı verilen testlerin geliştirilmesi bu sürece örnek verilebilir. Ritchie (2005) bu hareketin grup

testlerini popülerleştirdiğini, özellik faktör yaklaşımli meslek rehberliğinin önem kazandığını, bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını saptamak için standart ölçme araçları geliştirme işinin ivme kazandığını belirtmektedir.

1920'li yılların başında endüstri ve meslekî rehberlik hizmetlerine daha az, buna karşın eğitsel ve kişisel rehberliğe daha fazla önem verilmeye başlanmıştır. Johnson (1972) rehberliğin amacındaki bu değişimin, bu dönemde ruh sağlığı konularına önem verilmesi, ölçme hareketinin hızlanması, çocukların gelişim süreci üzerine çalışılması, akademik başarının önem kazanması ve ilerici eğitim anlayışının benimsenmesiyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. 1930'lardan itibaren ruh sağlığı hizmetleri, yani rehberlikte klinik model ön plâna çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde rehberlik denince daha çok sağlık, din, aile, arkadaş okul ve işe uyum sorunları üzerine çalışmak akla geliyordu. Bu dönemde meslekî rehberlik önemini sürdürmekle birlikte, meslekî rehberlik daha çok meslek seçme, mesleğe hazırlık, mesleğe giriş ve meslekte ilerleme konularıyla sınırlanmıştı (Gysberg, 2001).

1930'lu yıllarda PDR örgüt yapısında "öğrenci kişilik çalışmaları" adı verilen yeni bir yapının oluştuğunu görmekteyiz. 1940 ve 1950'lerde yaygınlaşmaya başlayan bu model, 1960'lı yıllarda küçük bir değişikliğe uğrayarak "öğrenci kişilik hizmetleri" adını almıştır. Bu yıllarda "öğrenci kişilik hizmetleri; rehberlik, sağlık, psikolojik hizmetler, sosyalleşme ve okula devam gibi konuları içermekteydi. Bu dönemde öğrenci kişilik hizmetleri 1920'lerden beri gelişmekte olan rehberlikteki klinik modele uyan bir yapıydı (Gysberg, 2001).

1940 ve 1950'li yıllar, Carl Rogers'ın damgasını vurduğu yıllardır. 1942 yılında Counseling and Psychotherapy (Rogers, 1942) adlı kitabı yayınlanınca, psikolojik danışma ve psikoterapi, psikometriden daha fazla ilgi odağı olur. Rogers'ın psikolojik danışma yardımlarının sadece hastalara değil normal insanlara da sunulması gerektiğini belirterek, insancıl yaklaşım denen güdümlü olmayan psikolojik danışma yaklaşımını ortaya atması ve bu yaklaşımın pek çok psikolojik danışman tarafından benimsenmesi bu ülkedeki önemli değişimlerdenidir. Super (1955) bu dönemde başta Rogers olmak üzere diğer hümanistik kuram ve araştırmaların meslek rehberliğine dolaylı da olsa önemli açılımlar sağladığını belirtmektedir.

1940-1960'lı yıllarda rehberlik, öğrenci kişilik hizmetleri çerçevesinde okul psikolojik danışmanlarının bir alt görevi gibi algılanmakta, rehberlik hizmetleri; oryantasyon, ölçme ve değerlendirme, psikolojik danışma, bilgilendirme, yerleştirme ve izleme gibi altı temel hizmet alanını içermekteydi. 1960'lı yıllara gelindiğinde, psikolojik danışma hizmetleri hala rehberlik hizmetlerinin bir alt alanı gibi görülmele birlikte, rehberliğin en önemli hizmet alanı haline geldiği görülür (Gysberg, 2001).

ABD'de 1958 yılı okul PDR hizmetleri için önemli bir dönüm noktası niteliğindedir. Bu

yıl çıkarılan Millî Güvenlik Eğitimi Kanunu ile rehberliğin görevi adeta üniversitede fen bilimlerinde başarılı olma potansiyeli olan öğrencileri seçme olarak tanımlanmıştır (Herr, 2001). A.B.D.'de bu yasa, genel olarak eğitime özellikle de psikolojik danışma eğitimine önem vermeyi ve yaklaşık 20 yıl boyunca bütçeden önemli oranda fon aktarılmasını sağlamıştır (Baker, 2001).

1960'lı yıllardan sonra okul PDR servislerinin görevi ulusal ihtiyaçlara endeksli olarak sürmüştür. Madde kullanımı, ihmal ve istismar, şiddet ve zorbalık, aile yapısının değişimi ve diğer ruh sağlığı konuları okul psikolojik danışmanlarının üstesinden gelmeleri beklenen sorun alanları olarak gözükmüştür. Bu yıllarda işgücü piyasasındaki değişimler ile endüstrinin küreselleşmesi meslek rehberliğine olan ilgiyi tekrar gündeme getirmiştir (Gysberg, 2001).

1960'lı ve 1970'li yıllar özellikle lisede çalışan okul psikolojik danışmanlarının meslekî rehberlik ve krize müdahale ağırlıklı ve kişi-pozisyon odaklı yaklaşıma dayalı çalışmalarının eleştirildiği, mevcut geleneksel modelin tartışılmaya başlandığını ve yeni model arayışlarının başladığı yıllardır. Örneğin Gilbert Wren 1962 yılında "Değişen Dünyada Psikolojik Danışmanlar" adlı kitabı yazarak lise okul danışmanlarının çabalarının meslek rehberliği ve kriz odaklı psikolojik danışmaya ayırmalarını eleştirmiş, tüm öğrencilerin gelişimlerini dikkate alan kapsamlı rehberlik programlarının ilkokullardan itibaren başlaması gerektiğini savunmuştur (Akt. Ritchie, 2005). Bu eleştirilerin daha çok lise okul psikolojik danışmanlarına yapılmasının nedeni o yıllarda okul danışmanlarının sadece liselerde, nadiren de ilkokullarda olmaları nedeniyledir.

Geleneksel modele yöneltilen yoğun eleştiriler "gelişimsel rehberlik", "kapsamlı gelişimsel rehberlik" ya da "önleyici rehberlik" adı verilen yeni modellerin doğmasına yol açmıştır. 1970 ve 1980'li yıllarda Dinkmeyer ve Caldwell (1970), Myrick (1977) ve Johnson ve Johnson (1991) tarafından geliştirilen programlar bu öncü programlara örnek verilebilir. PDR hizmetlerinin ilkokuldan hatta anaokulundan itibaren verilmesi gereği üzerinde duran, öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerini odağına alan bu yeni model son 20 yıla damgasını vurmuş, Amerikan okullarında yaygın bir biçimde uygulanmaya konmuştur (Gysbers ve Henderson, 2001; Hughes ve James, 2001; Sink ve MacDonald, 1998).

Her ne kadar benzerî ihtiyaçtan kaynaklanmasa ve aynı dönemlere denk gelmese de, ülkemizde sunulan PDR hizmetlerinin gelişim seyrinin A.B.D.'dekine benzer bir seyir izlediği söylenebilir. Örneğin A.B.D.de geliştirilen zekâ ve yetenek başta olmak üzere diğer bazı ölçme araçlarının ülkemizde rehberlik hizmetlerinin başladığı 1950 ve 1960'lı yıllarda Türkçeye çevrilmesi (Kuzgun, 2000; Özoğlu, 1982; Tan, 1986), A.B.D.de 1940 ve 1950'li yıllarda önplâna çıkan insancıl yaklaşımın 1980'li yıllarda ülkemizde de popüler olması (Doğan, 1999), A.B.D.de 1970'li ve 1980'li yıllardan itibaren önem kazanan gelişimsel ve kapsamlı PDR program modelinin 25-30 yıl sonra ülkemizde

de sıkça gündeme getirilmesi (Doğan, 1999; Doğan, 2000a; Doğan, 2000b; Erkan, 1995; Erkan, 1996; Korkut, 2003; Korkut, 2004; Nazlı, 2003a; Nazlı, 2003b; Nazlı, 2003c; Yeşilyaprak, 2004) bu paralelliklere örnek verilebilir.

Hatta 1957 yılında Sovyetlerin Sputnik uzay aracını uzaya göndermesinin ardından, A.B.D.de "acaba geri mi kalıyoruz" kaygısının bir sonucu olarak özellikle lise fen bilimlerinde okuyan yetenekli gençleri üniversitelerin fen ve mühendislik alanlarına yönlendirmek amacıyla okullara psikolojik danışman atanmasına hız verilmesi ve bu süreçte meslekî rehberlik hizmetlerine tekrar önem verilmesi ile ülkemizde 1980 ve 1990'lı yıllarda meslekî rehberlik hizmetlerine ve bu yönde ölçme aracı geliştirmeye önem verilmesi arasında bile paralellik kurulabilir. Doğan'ın (1990) da belirttiği gibi, özellikle beş yıllık kalkınma plânlarında rehberliğin insangücü plânlamasına yapacağı katkılarının ön plâna çıkarılması, Millî Eğitim şûralarında rehberliğin yöneltmenin bir aracı olarak kavramlaştırılması ve okul PDR servislerinin temel işlevinin pek çok kesimde bugün bile "yöneltme" ile eşanlamlı görülmesinin arka plânında bu etkilerin izleri görülebilir.

Bu paralellikleri daha da genişletmek olasıdır. Örneğin Amerika Birleşik Devletlerinde, PDR hizmetlerini başlangıçta öğretmenlerin yürütmesi, sonraki yıllarda uzmanlaşmaya gidilmesi, başlangıçta öğretmen mi danışman mı ikileminin yaşanması, meslek mensuplarına verilen unvanların tartışma konusu yapılması, belli dönemlerde meslek rehberliğinin belli dönemlerde eğitsel rehberliğinin bazı dönemlerde ise ruh sağlığı hizmetlerinin önem kazanması, 1960'lı yıllara kadar psikolojik danışma hizmetlerinin rehberliğin bir alt hizmet alanı gibi algılanması, sonraki yıllarda psikolojik danışma hizmetlerinin rehberliğin önüne geçmesi, buna dayalı olarak program, ders kitabı hatta meslek örgütlerinin isminde gözlenen değişimler, dernek ve odalaşma süreci, meslek standartlarının belirlenmesi ve akreditasyon gereği üzerinde durulması gibi gelişimler incelendiğinde benzerliğin ne kadar büyük olduğu daha açık bir biçimde ortaya çıkar.

Bu paralellikler yukarıda sıralananlarla da sınırlı değildir. Mesleğin kimlik kazanma sürecinde komşu alanlarla olan çatışmalar da benzerlik göstermektedir. PDR hizmetleri 1980 hatta 1990'lı yılların başına kadar Türkiye'de psikolojinin uygulamalı bir dalı olarak görülmüş, ülkemizdeki psikolojik danışmanlar "psikoglar derneği" ile işbirliği içinde hareket etmişlerdir. PDR elemanları psikologlar derneğine üye olmuş düzenlenen psikoloji kongrelerine birlikte katılmışlardır. Hatta Psikologlar Derneği tarafından 1980 yılında düzenlenen ve konusu "Türkiye'de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları" olan 1.Ulusal Psikoloji Sempozyumu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde düzenlenmiş, Psikolojik Danışma alanında çalışan pek çok akademisyen bu sempozyumda bildiri sunmakla kalmamış aynı zamanda düzenleme komisyonunda da görev almışlardır (Türkiye'de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları, 1980).

Ancak sonraki yıllarda psikologlar ve psikolojik danışmanlar arasında çatışmalar çıkmış,

birbirini dışlama ve ayrı kulvarda hareket etme politikaları gözlenmiştir. ABD’de de yıllar önce bu çatışmaların gözlemlendiği bilinmektedir. Başlangıçta psikiyatristler ve psikologlar arasında gözlenen çatışmalar sonraki yıllarda psikologlar ve psikolojik danışmanlar arasında yaşanmıştır. Hatta psikolog ve psikolojik danışmanlar arasındaki çatışmaların bugün bile belli oranda sürdüğü söylenebilir (Mascari ve Wilson, 2005). Bu durum biraz da sonradan ortaya çıkan yeni mesleğin kendinden öncekiler tarafından benimsenmemesinden kaynaklanmaktadır. Önceki kazanımlarını yeni meslekle paylaşmak istemeyen eskiler, belli bir süre direnç gösterebilirler de, zamanla meslek sınırlarının çizilmesi, meslek mensuplarının görev rol, fonksiyonları ile eğitim standartlarının belirlenmesi ile sorun kaçınılmaz olarak çözülmektedir.

Günümüzde gelişim ve kimlikleşme sürecini yaşamakta olan PDR alanı, bütün sorunlarını çözmesine de, lisans ve lisans üstü programları, bini aşkın üyeden oluşan derneği, yurtdışındaki örgütlerle olan ilişkileri, etik kuralları, son yıllarda artan yayınları ve geniş istihdam olanağı ile meslek gelişimini güçlenerek sürdürmektedir.

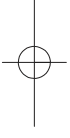
3.14. Özet

Ülkemizde PDR hizmetlerinin bütün çabalara karşın gerek sunulan hizmetler, gerekse örgütlenme gücü bakımından geri olup, kimlik arayışının sürdüğü, RPD programlarını tamamlayan öğrencilerin tamamına yakınının kamuda çalıştığı, özel psikolojik danışma merkezlerinin yaygınlık kazanmadığı, PDR’nin en güçlü olduğu alanın okul psikolojik danışmanlığı olmasına rağmen gerek sayısal gerekse nitelik olarak talepleri karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir.

Son yıllarda PDR hizmetlerinde gözle görülür gelişmeler gözlenirse de, ilköğretimde her 1562 öğrenciye bir danışman, bu sayının görece iyi olduğu liselerde ise her 630 öğrenciye bir danışman düştüğü, bu danışmanların yaklaşık üçte birinin alan dışı olduğu, bu atamaları yapan yetkili kişilerin PDR hizmetlerinin profesyonel bir meslek olduğunun yeterince bilincinde olmadıkları gözlenmektedir.

Sayısal sorunlarına ve alan dışı atamalara ek olarak, Türkiye’ye özgü PDR modellerinin geliştirilememesi, PDR hizmetleri için gereken fizikî koşulların uygun olmaması, standardize edilmiş ölçme araçlarının yetersiz olması dikkat çeken diğer sorunlar arasındadır.

Diğer yandan yükseköğretimde RPD programlarını akredite eden ve standartlarını belirleyen örgütsel bir yapı kurulamadığı gibi bireylerin kredilendirileceği ve hangi koşulları yerine getirenlerin psikolojik danışman olabileceklerini belirleyen örgütsel bir yapı da yoktur. Bu durum sadece okul psikolojik danışmanlığı için değil, psikolojik danışmanın diğer uzmanlık alanları için de geçerlidir.



Her ne kadar son yıllarda PDR alanının popürlüğünde belirgin bir artış, istihdam alanında genişleme gözlense de, unvan sorununun, bu hizmetlerin ülkemize girişinin üzerinden 50 küsur yıl geçmesine rağmen hala yaşanıyor olması düşündürücüdür.

4. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Geleceğine ilişkin Bazı Öngörüler

4.1. Giriş

Üçüncü milenyumun bu ilk yıllarında, psikolojik danışma hizmetlerinin geçmişi ve geleceği ülkemizde olduğu gibi (Doğan, 2005), dünyada da tartışılmaktadır (Baker, 2001; Green ve Keys, 2001; Gysbers, 2001; Hughey, 2002; Paisley ve McMahon, 2001; Sears ve Granello, 2002; Sink, 2002b; Welch ve McCarroll, 1993; Whiston, 2002). Bu hizmetlerin geçmişi ve bugünkü durumu nasıl dünyada meydana gelen ekonomik, sosyal, eğitsel, politik gibi gelişme ve değişmelere dayalı olarak biçimlendiyse, geleceği de benzeri etkilere dayalı olarak şekillenmeye devam edecektir.

21.Yüzyılın başlangıcında dünyada sosyal, ekonomik ve mesleklerde önemli değişimler olmaktadır. Her geçen gün yeni uzmanlık alanları doğmakta, işletmeler büyümekte ve karmaşıklaşmaktadır. Bu durum sıradan bireylerin tüm meslek alanlarını yeterince tanımasını olanaksızlaştırmaktadır. Okuldan eğitime geçişler olduğu gibi, işten sürekli eğitime geçişler de görülmektedir. Bireyler gelecekte bir işe girme ya da işte tutunma için niteliklerine yeni nitelikler katma gereksinimi duyacak, bu nedenle bir eğitim programından diğerine koşturacaklardır (Gysbers, 2001).

Teknolojik gelişime paralel biçimde, piyasaya yeni mesleklerin girmesi, miadını doldurmuş mesleklerin tarih sahnesinden silinmesi her zamankinden daha sık görülecektir.

Küreselleşme bir yandan ülkeleri birbirine yakınlaştırıp sınırları yapay hale getirirken, diğer yandan, zenginler ve fakirler arasındaki uçurumu her geçen gün biraz daha arttırmaktadır. Örneğin Dünya nüfusunun en zengin yüzde 10’unu temsil eden ülkelerle, en yoksul yüzde 10’luk nüfusu barındıran ülkeler arasındaki kişi başına düşen gelir farkının 139 kata çıkması (Hürriyet Gazetesi, 17 Nisan 2005), Birleşmiş Milletlerin 1998 yılında hazırladığı rapora göre, dünyanın en zengin 225 kişinin servetinin 2.5 milyar yoksulun gelirine eşit olması, en zengin 3 kişinin servetinin, en yoksul 48 ülkenin Millî gelirini aşması bu duruma örnek verilebilir (Radikal Gazetesi, 23 Aralık 2002).

Bireylerin hatta kitlelerin sık sık yer değiştirmesi, kendilerini ekonomik ve sosyal olarak daha güvende hissedecekleri kentlere hatta ülkelere gitme arayışları

21.Yüzyılda da süreceğe benzemektedir. Bu hareketlilik, farklı kültür, din, dil, gelenek ve değere sahip insanları birlikte yaşamak zorunda bırakacak, uyum pek de kolay olmayacaktır.

Bir yandan insan hakları ihlalleri, diğer yandan bu hakların korunması talepleri sürececek; cinsiyet, etnik köken, engellilik gibi her türlü ayrımcılığa karşı, kitleler eşit hak taleplerinde bulunmaya devam edeceklerdir.

Teknolojinin baş döndürücü hızla gelişmesi, toplulukçu yaşam biçimini daha da zayıflatacak, bireyselciliği ön plâna çıkaracaktır. Bu durum bireyleri yalnızlaştıracak, toplumdan soyutlanma sorununu beraberinde getirebilecektir. Bireylerin kendi varoluşlarıyla ayakta kalabilmelerine yardım ihtiyacı belki her zamankinden daha hayati olacaktır.

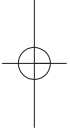
Göç hareketi kırsal kesimde yaşayan nüfusu kentlere çekerken beraberinde zorluklar, uyum ve değer sorununu da getirebilecektir. Büyük kentte kaybolma değerlerin zayışmasına neden olabilecek, bu durum hırsızlık, kapkaççılık, şiddet, zorbalık, madde bağımlılığı, fiziksel ve cinsel istismar, AIDS ve ergen intiharları gibi sorunlarda artışa neden olabilecektir.

Boşanma, yeniden evlenme, evlilik dışı birlikte yaşama, çift kariyerlilik gibi özellikleriyle ailenin yeniden tanımlanması ve yapılanmasının sürmesi belki de en fazla çocuk ve gençleri etkileyecektir. Bu nedenle geliştirme ve önleme çalışmaları kaçınılmaz olacaktır.

Toplumda bütün bu değişimler olurken, 21. yüzyılın öğrencileri de bilgi ve becerilerini geliştirme, yaşama etkin hazırlanma, başetme becerilerini geliştirme, akran ilişkilerini geliştirme, sağlam bilgilere dayalı sağlıklı kararlar verme, eğitsel ve kariyer hedeflerine ulaşma, özetle akademik, sosyal, kişilik ve kariyer gelişimi süreçlerinde psikolojik danışma hizmetlerine tıpkı günümüzün öğrencileri gibi gereksinim duyacaklardır.

Welch ve McCaroll (1993) okul psikolojik danışmanlarının geleceği konusunda "*otomobilinizi arka aynaya bakarak öne doğru hareket ettiremezsiniz*" diyerek, geleceğin yarına ilişkin vizyon oluşturma, yarını hayal etmekle mümkün olduğunu, geleceğin kesinlikle geçmiş gibi olmayacağını, dünyada gözlenen hızlı değişimlerin okul psikolojik danışma hizmetlerinin geleceğini de geçmişten oldukça farklılaştıracağını öne sürmektedir.

Mademki Türkiye'de PDR hizmetlerinin geleceğini dünyada ve Türkiye'de meydana gelebilecek değişimlerden soyutlayamıyoruz, o halde 21. Yüzyılda gözlenebilecek bütün bu değişimlerin etkisiyle okul PDR hizmetlerinin nasıl biçimleneceğini sorgulamak zorundayız. Bu konu aşağıdaki başlıklar halinde ele alınacaktır.



4. 1.1. Okul PDR Hizmetlerinde Model Arayışı: Kriz Odaklı Rehberlikten Kapsamlı Gelişimsel PDR Programlarına

Ülkemizde uygulanan PDR modelinin daha çok kriz yönelimli, problem odaklı olduğundan ve geleneksel yaklaşımlara dayandığından daha önce söz edilmişti (Doğan, 1999; Kuzgun, 2000; Yeşilyaprak, 2002). Son yıllarda Türkiye’de uygulanan mevcut PDR modelinin eleştirildiği ve A.B.D.’de gittikçe yaygınlaşan kapsamlı gelişimsel PDR programları modelinin ülkemiz için de önerildiği gözlenmektedir (Doğan, 1999; Doğan, 2000a; Doğan, 2000b; Erkan, 1995; Nazlı, 2003a; Nazlı, 2005).

Ancak bu modelin kültürümüze uyup uymadığını, ülke ihtiyaçlarımıza ne derece yanıt verebileceğini anlamak için önce modeli kısaca tanıtmakta yarar vardır.

(a) Kapsamlı Gelişimsel PDR Programları Modeli

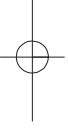
Ülkemizde bugün bile yaygın bir biçimde uygulama alanı bulan geleneksel model, 1960’li hatta 1970’li yıllara kadar A.B.D.’de yaygın olarak izlenmiş, sonraki yıllarda PDR hizmetlerini kriz ya da problem durumlarına çare bulma işlevi ile sınırladığı gerekçesiyle eleştirilmeye başlanmıştır. 20. Yüzyıla damgasını vuran geleneksel modele yapılan eleştiriler temel olarak şu başlıklarda özetlenebilir (Hart ve Jacobi, 1992; House ve Martin, 1998):

- Ruh sağlığı hizmetlerine fazla odaklandığı için ancak sınırlı sayıdaki öğrenciye hizmet sunulabilmiştir.
- Sorunlu öğrencilere hizmet sunma ön plâna çıktığı için, çoğunluğu oluşturan öğrenci kitlesinin gelişimsel ihtiyaçları ihmal edilmiştir.
- Okulların en temel eğitsel misyonu olan öğrencilerin akademik başarılarını arttırmada yetersiz kalmıştır.

Kapsamlı Gelişimsel PDR Programları Modeli, geleneksel modele yöneltilen bu eleştirilere bir tepki olarak doğmuştur. Başlangıçta, Dinkmeyer ve Caldwell (1970) tarafından gerçekleştirilen “*Gelişimsel Psikolojik Danışma ve Rehberlik: Kapsamlı Bir Okul Modeli*” adlı çalışma ile bu modelin ilk örneği ortaya konmuş, sonraki yıllarda birbirine yakın adlar altında değişik programlar gözlenmiştir. Bu programlar bazen “*gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programı*” (Myrick, 1977), bazen “*gelişimsel okul psikolojik danışma programı*” (Paisley ve Hubbard, 1994), bazen “*kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programı*” (Gysbers, 2001; Sink, 2002a) bazen de “*kapsamlı okul psikolojik danışma programı*” (Campbell ve Dahir, 1997; Dahir, 2001; Dahir, Sheldon, ve Valiga, 1998; Sink ve MacDonald, 1998) olarak adlandırılmıştır.

Temel yaklaşım olarak benzerlikler gösteren ve 1980'lerde momentum kazanan model üzerinde "kariyer gelişimi" ile "psiko-eğitim" hareketinin büyük etkileri görülmektedir. Baker'ın (2001) ifadesiyle gelişimsel rehberlik, bir anlamda "kariyer" ve "psiko-eğitim" ilkelerinin evlenmesi ile doğmuştur.

Dinkmeyer and Caldwell (1970) tarafından ortaya atılan ve kendilerinden sonrakilere bir anlamda ışık tutan gelişimsel PDR programı modelinin temel felsefi ilkeleri şöyle özetlenebilir:



- Gelişimsel PDR programı eğitim sürecinin temel bir parçasıdır ve okulun misyon ve felsefesi ile tutarlı olmalıdır.
- Gelişimsel PDR programı tüm öğrencileri hedef almalıdır.
- Program, öğrencileri bu hizmetlerden yararlanmaya teşvik edici nitelikte olmalı, onları merkeze almalıdır.
- Öğretmenler programın önemli bir parçasıdır.
- Programın öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini sağlamada etkili olabilmesi için bu hizmetlerin sürekli ve bütünlük içinde sunulması gerekir.
- Program psikolojik danışma, değerlendirme, grup rehberliği ve konsültasyon hizmetlerinden oluşmalıdır.

Bu prensipler sonraki yıllarda Myrick (1997), Gysbers ve Henderson (2000) ve Wittmer, (2000) tarafından da desteklenmiş ve bu ilkelere programların organizasyonu, plânlaması ve hizmetlerin belli bir sıra izlenmesi gibi ilkeler de eklenmiştir.

Son olarak Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği "Okul Psikolojik Danışma Programlarının Ulusal Standart"ı adlı çalışmayla bu modeli ayrıntılarıyla belirlemiştir (Campbell ve Dahir, 1997). Buna göre modelin odağında, okul psikolojik danışmanları değil, öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerini hedefleyen PDR programı vardır. Öğrencilerin sözü edilen alanlarda bilgi ve becerilerle donanmalarını amaçlayan program, öğrenci başarısını arttırmayı, yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olma ve kullanmayı ve bu amaçlara ulaşmak için öğretmen, yönetici, veli ve diğer ilgili okul dışı kurum ve kuruluşlarla etkin işbirliğini öngörmektedir. Paisley (2001) işbirliğine dayalı bu programların, bireysel sorunlara çözüm aramaktan çok grupların ihtiyaçlarına odaklanan bütünleştirilmiş bir yaklaşım olduğunu belirtmektedir.

Bu yaklaşıma göre bireylerin hayatlarının her döneminde başarıları gereken bir takım gelişim görevleri vardır. Bireylere verilecek PDR yardımının amacı, bu gelişim görevlerini başarıyla tamamlamalarını kolaylaştırmak ve desteklemektir. PDR hizmetleri sadece sorunlu bireylere değil, tüm öğrencilere açık olan bir hizmettir ve öğrencilerin bir bütün olarak akademik, kariyer, sosyal ve kişilik gelişimlerini sağlamayı hedefler. Bu yaklaşımı uygulayan bir okul psikolojik danışmanı, öğrencilerinin eğitsel, kişisel ve meslekî gelişimlerini en üst noktaya çıkarmak için onlarla yakın ilişki içerisine girer.

Bu süreçte, öğrencilerinin öğrenme güçleri ile engellerinin farkına varmalarına, kendileri için uygun ders ya da program seçmelerine, bir üst eğitim programı ya da mesleğe geçişlerinde sağlıklı kararlar verebilmelerine, olgun ve üretken bir yetişkin olmalarına yardım etmek amaçlanır.

Bu modele "kapsamlı" ve "gelişimsel" PDR modeli denmesinin nedeni, modelin bireyi tanıma, bilgi verme, değerlendirme, yerleştirme, izleme, psikolojik danışma vb. etkinlikleri içermesi (kapsamlı), yaş dönemleriyle uyumlu olması (gelişimsel) ve aynı zamanda kriz durumlarını önlemeye yönelik karakter taşıması nedeniyledir (Korkut, 2003).

(b) Bu Modelinin Türk Eğitim Sistemine Uygunluğunun Değerlendirilmesi

Kapsamlı gelişimsel PDR Modelinin A.B.D.'de önem kazanmasından yaklaşık 20-25 yıl sonra ülkemizde de bu yönde yayınların yapıldığından daha önce söz edilmişti. Ancak bu modelin ülkemizin sosyo-kültürel yapısı, okul PDR birimlerinin koşulları ve olanakları, okul danışmanlarının yeterlikleri, danışman/öğrenci oranları, yönetici ve öğretmen tutumları dikkate alındığında öğrenci ihtiyaçlarına ne derece uygun olduğu, modelin ülkemizde ne derece etkin sonuç vereceği tartışmaya değer bir konudur. Her ne kadar ABD'de yapılan bazı araştırmalar modelin o ülkede etkili olduğunu ortaya koymaktaysa da (Lapan, Gysbers ve Sun, 1997; Nelson ve Gardner, 1998), bu konuda yapılan araştırmaların yetersiz olduğu dile getirilmekte, modele çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir.

Örneğin modelin, daha çok grup yönelimli olduğu, bireysel durumları ikinci plâna attığı, özellikle de sorun yaşayan ve ciddi psikolojik danışma süreçleri gerektiren vakalar karşısında yetersiz kaldığı iddia edilmektedir (Hart ve Jacobi, 1992; House ve Martin, 1998; Lee, 2001).

Ayrıca modelin, akademik başarı ve kariyer gelişimine odaklandığı, kişisel ve sosyal gelişimin akademik başarı ve kariyer gelişimi üzerindeki rolünün göz ardı edildiği izlenimi vermektedir. Oysa dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün şiddet ve zorbalık olaylarının arttığı fiziksel ve cinsel istismar olaylarının çocuk ve gençleri tehdit ettiği, madde kullanımının ilkökul düzeyine indiği, deprem gibi doğal afetlerin son yıllarda arttığı günümüzde, ruh sağlığı konularının önemsiz gibi görülmesi eleştirilebilir. Kaldı ki, modelin "ruh sağlığı" yöneliminden çok "eğitim" yönelimli olması, ruhsal desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere sunulacak yardımların sınırlı olabileceği kuşkusunu akla getirmektedir.

A.B.D.'de yapılan araştırmalarda, programın uzun süreli etkisinin sınırlı olduğu, risk altındaki kent çocuklarının gelişim ve ruh sağlığı ihtiyaçlarına yeterince yanıt veremediği (Green ve Keys, 2001;

Keys, Bemak ve Lockhart, 1998), farklı kültürel yapıdan gelen çocuklar üzerinde etkili olamadığı (Lee (2001) öne sürülmektedir. Modelin oldukça kapsamlı ve yoğun iş yükü getiren bir program olması, okul psikolojik danışmanlarının pek çok konuda iyi yetişmiş olmalarını gerekli kılmaktadır. Green ve Keys (2001) A.B.D.'de bu modeli uygulayabilecek nitelikteki okul danışmanı sayısının sınırlı olabileceğinden söz etmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının yetişme standartlarının yüksek olduğu A.B.D.'de bile modeli uygulayabilecek danışmanların niteliğinden kuşku duyulurken, yaklaşık üçte biri alan dışı atanmış okul danışmanlarından oluşan ülkemizde bu durumun daha ciddi bir sorun yaratacağı kuşku götürmez. Nitekim ülkemizde Nazlı (2003a) tarafından modelin etkililiğinin test edildiği çalışmada görev alan okul psikolojik danışmanları, özgeçmişlerine ve okullarındaki performanslarına bakılarak seçilmelerine rağmen, bu danışmanların programın uygulanmasında zorluk çektikleri belirtilmektedir. Durum böyle olunca, alan dışı mezun danışmanlarla kapsamlı ve gelişimsel yaklaşıma dayalı bir programı uygulamak hiç de kolay olmayacağına benzemektedir.

Her ne kadar bütün öğrencilerin kapsamlı gelişimsel programlara ihtiyaç duyduğu kabul edilse de, bu hizmetlerin tüm öğrencilere nasıl ulaştırılacağı cevaplanması gereken diğer bir sorudur. Okul psikolojik danışmanlarının niteliği bir yana, niceliği de modelin etkin uygulanma şansını olumsuz etkilemektedir. Örneğin ABD'de her 478 öğrenciye bir psikolojik danışman düşmesine rağmen (ASCA, 2005a), modelin uygulanmasında danışman/öğrenci oranlarının yüksekliği nedeniyle sorun yaşandığı (Whiston, 2002) dikkate alındığında, ülkemizdeki ilköğretimde her 1.562 öğrenciye bir danışman düştüğü gerçeği (MEB, 2005a), modelin işlevselliğini tehdit eden ciddi bir sorun alanı olarak görülmektedir. Nitekim ülkemizde Nazlı (2003a) tarafından yapılan pilot çalışmada öğrenci/danışman oranının yüksekliğinin programın başarısını olumsuz etkilediği üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada öğrenci/danışman oranı Türkiye ortalamasından daha iyi olmasına rağmen güçlüklerin yaşandığı belirtilmekte, hatta programın başlatılmasından sonra, sayısal nedenlerden dolayı modelin işlemediğinin görülmesi üzerine iki kez durdurulmak zorunda kalındığından söz edilmektedir. Ayrıca, bu çalışmada, programda yer alan bazı etkinliklerin danışman/öğrenci oranının yüksekliğinden dolayı yapılamadığının altı çizilmektedir.

Kapsamlı gelişimsel PDR programları modelinin uygulamasına yönetici ve öğretmenlerin ne derece hazır olacağı ve programı ne derece benimseyecekleri kuşkuyla bakılan bir diğer konudur. Kriz yönelimli modelde yönetici ve öğretmenlere daha az iş düşmesine rağmen, ülkemizde yönetici, öğretmen ve velilerin işbirliğine yeterince yanaşmadıkları dikkate alındığında, kapsamlı gelişimsel modelde bu personelin ne derece etkin işbirliği içine girecekleri yanıtlanması gereken başka bir sorun alanı gibi görünmektedir. Nitekim Nazlı (2003a) programı yürüttüğü ilköğretim okulundaki öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin programı kesinlikle reddettiğini, hatta bununla yetinmeyip araştırmacıyı okuldan uzaklaştırmak için müdüre baskı yapıp, 2 kez şikâyet ettiklerini dile getirmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin dışında okula gelen müfettişlerin de çalışmaya karşı çıkıp sorun



yarattıkları, hatta RAM ve diğer okullardaki psikolojik danışmanların bile yürütülen çalışmaya tepki verdikleri belirtilmektedir.

Modelin ülkemizde uygulanmasını zorlaştıran en önemli nedenlerden biri de, okul müfredat programlarında PDR etkinliklerine ayrılacak zamanın olmamasıdır. Mevcut uygulamada ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde rehberlik saatinin olmadığı, liselerin ise sadece bir bölümünde olduğu dikkate alındığında, bu kadar kapsamlı ve çok sayıda etkinliğe yer veren bir programın ne zaman ve nerede uygulanacağı yanıtlanması güç bir soru gibi durmaktadır.

Ülkemizde kapsamlı ve gelişimsel bir PDR programını ilk uygulayan kişi olan Nazlı'nın (2003a) uygulama sırasında gözlemlediği diğer sorunlar şöyle sıralanmaktadır:

- Öğretmenlerin programın önemini kavrayamamaları ve yeterince benimseyememeleri,
- İlköğretim ikinci kademedeki branş öğretmenlerinin öğrenci özelliklerini yeterince tanımamaları, dolayısıyla programın bir parçası olarak uygulamada yetersiz kalmaları,
- Öğrenci merkezli olmayan okul müfredat programlarının, kapsamlı gelişimsel programın uygulanmasını zorlaştırması,
- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlıklı olmasının rehberlik programlarının amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilemesi,
- Programlarda uygulanacak uygun etkinlik bulma sıkıntısı çekilmesi, etkinlik kitaplarının sayısının yetersiz, bu kitaplardaki etkinliklerin çoğunun ise Türk kültürüne uygun olmaması.

Özetlenecek olursa, kapsamlı gelişimsel PDR modelinin güçlü tarafları olduğu açıktır. Ancak her modelin olduğu gibi bu modelin de zayıf ve eleştirilecek tarafları vardır. Kaldı ki, bir model ne kadar güçlü olursa olsun, modelin pratikteki başarısı kendisinin dışındaki birçok faktöre de bağlıdır. Gerçekte, okul psikolojik danışmanlarının nitelik ve nicelik olarak yetersiz olduğu, öğretmen ve yöneticilerin PDR hizmetlerinin bilincinde olmadığı dolayısıyla bu hizmetleri yeterince desteklemediği, araç-gereç yönünden eksikliklerin olduğu, uygulamalar için ders saatinin tahsis edilmediği, öğretmen-öğrenci ilişkisinin sağlıklı olmadığı ve müfredat programlarının öğrenci merkezli olmadığı bir ülkede sadece kapsamlı gelişimsel modelin değil hiçbir çağdaş modelin başarılı olma şansı yoktur.

Ayrıca amacı ve kapsamı ne olursa olsun bir modelde karar kılınmadan önce, bu modelin o ülkenin koşullarına ne derece uygun olduğunun değerlendirilmesi, hitap ettiği öğrenci kitlesinin ihtiyaçlarını ne derece karşılayacağını analiz edilmesi gerekir. Her ne kadar birkaç ilköğretim okulu üzerinde pilot çalışma yapıldıysa da, kapsamlı gelişimsel modelin etkinliğinin farklı tür ve düzeydeki okullarda test edilmesi, ülke kültürü ve okul sistemimizle uyum sağlayan yerlerinin saptanıp değiştirilmesi gerekir.

Kapsamlı gelişimsel PDR modelinin, tüm öğrencilerin gelişimini hedeflemesi, öğrenci merkezli olması, öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal ve kişilik gelişimine dönük

sunulacak hizmetleri plânlı, programlı ve sistemli bir çerçeveye oturtması, öğretmen, yönetici, veli ve hatta okul dışı ilgili personeli sistemin içine aktif bir biçimde katması, sevk sistemine ciddi biçimde yer vermesi, okulun misyon ve felsefesi ile uyuşmayı önemsemesi, hizmetlerin süreklilik ve bütünlük içinde sunulmayı gerektirmesi, grup rehberliği ve konsültasyon hizmetlerine ağırlık vermesi, uygulanan programın etkililiğinin test edilmesini gerektirmesi gibi özellikleri oldukça olumlu olmakla birlikte, bu modele hemen sarılmadan önce, sıralanan bu güçlü yanları modelin sınırlılıkları ile birlikte değerlendirmek gerekir. Hangi model benimsenirse benimsenirse, model arayışları, ülke kültürüne uygun ve özgün modeller bulunana kadar sürmelidir. Akademisyenler ve alan uygulayıcılarının bu amaç çerçevesinde sorumluluk alarak işbirliği yapmaları bu süreci hızlandıracaktır.

4.1.2. Yeni Kuramlara Duyulan İhtiyaç



Okullarda yürütülen psikolojik danışma hizmetlerinin ABD'de olduğu gibi, ülkemizde de uzun yıllar Rogers'ın kuramının etkisi altında kaldığı söylenebilir. Bu yaklaşımın üzerinden 60 küsur sene geçmiştir. Öyle görünüyor ki, yeni kuramsal yönelimlere ve açılımlara gereksinim duyulmaktadır. Green ve Keys'in (2001) belirttiğine göre dünyamız Rogers'ın "Psikolojik Danışma ve Psikoterapi" (1942) kitabını yazdığı dönemden oldukça farklıdır. Ayrıca ülkemizin ihtiyaçlarına yanıt verecek yerli kuramsal açıklamalara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Batı dünyasında ağırlıklı olarak da ABD'de geliştirilen kuramların o ülkelerde bile tartışıldığı (Whiston, 2002) dikkate alındığında, yerli kuramlara duyulan ihtiyaç daha belirgin hale gelir.

Benzeri biçimde ülkemizde PDR hizmetlerinde kullanılan ölçme araçlarının da daha çok batılı kuramlara dayandığı (Doğan, 2005), kullanılan ölçme araçlarının batılı ülkelerde geliştirilen araçların yarım yamalak adaptasyonundan ibaret olduğu, pek çoğunda faktör analizi ile ülke normlarının bulunmadığı bilinmektedir. Gelecekte ülkemize özgün kuramlar ile bu kuramlara dayalı ölçme araçlarının geliştirileceği umulmaktadır.

4.1.3. Okul Psikolojik Danışmanlarının Gelecek Rollerini

(a) Rol Karmaşası ve Bu Karmaşanın Nedenleri

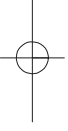
Okul psikolojik danışmanların diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kendilerini yeterince ifade edemedikleri söylenebilir. Bu durumun gerisinde kuşkusuz pek çok neden vardır. Bu nedenlerden biri de rol karmaşasıdır. Okul danışmanlarının rolleri, ülkemizde yıllarca okuldan okula hatta kişiden kişiye değişik algılanmıştır. Aslında bu sorun sadece ülkemize özgü de değildir. Örneğin Sink (2002b) ABD'de okul danışmanlarının rolünün eyaletten eyalete hatta şehirden şehre gelişigüzel biçimlendiğini belirtmektedir. (Gysbers, 2001) rol ve fonksiyonlarının netleştirilmesi çağrılarının 70 yıldır hala devam ettiği belirtmektedir. Paisley ve McMahon (2001) yüz yılı geçkin geçmişine rağmen bugün bile ABD'de okul psikolojik danışmanlarının rol karmaşası içinde olduklarını dile getirmektedirler.

Paisley ve McMahon (2001) rol karmaşasının meslek sınırlarının belirlenememesinden kaynaklandığını ileri sürmekte ve bu sınırların netleştirilmesini bir zorunluluk olarak görmektedirler. Onlara göre okul danışmanların rol karmaşası ancak bu şekilde asgariye inebilir. Gysbers'a (2001) göre ise rol karmaşası farklı amaç, hedef ve beklentilerden kaynaklanmaktadır. Psikolojik danışmanlardan beklenen hizmetlerin çeşidinin artması ve farklı taleplere yanıt verme durumunda bu çatışma yaşanmaktadır. Örneğin bazı danışmanların ruh sağlığı konularına, diğerlerinin eğitsel ya da kariyer gelişimi konularına öncelik ve ağırlık vermeleri bu çatışmayı arttırmaktadır. Sears ve Granello (2002) rol karmaşasının "okul psikolojik danışmanı" ve "rehber öğretmen" terimlerinde gizli olduğunu

belirtmektedirler. Onlara göre personelin "öğretmen mi" yoksa "danışman mı" oldukları ile öncelikli olarak "rehberlik" hizmeti mi yoksa "psikolojik danışma" hizmeti mi sunacaklarının netleştirilmesi gerekir.

Rol karmaşasını arttıran nedenlerden biri de, okul danışmanlarının PDR hizmetleri ile ilgisi olmayan faaliyetlerle meşgul olmaları ya da olmak zorunda bırakılmalarıdır (Baker, 2001). Günümüzde pek çok okul yöneticisinin okul psikolojik danışmanlarında yönetsel işler beklentileri psikolojik danışma uygulamaları için ayrılan zamanın yönetsel işler için harcanması anlamına gelecektir: Örneğin A.B.D.'de okul danışmanlarının zamanlarının %25'ini PDR ile ilgisi olmayan etkinliklerle ayırmak zorunda kaldıkları dile getirilmektedir (Burnham ve Jackson, 2000 akt. Whiston, 2002). Her ne kadar ülkemizde bu konuda bir araştırmaya rastlanmasa da, danışmanların bu tür işlere zaman ayırmak zorunda bırakıldıkları gözlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin danışmanları yönetsel işlerle uğraşan kişi gibi algılamalarına da neden olabilecektir. Danışmanların daha çok yöneticiler tarafından beklenen bu görevlerden kendilerini soyutlamaları durumunda, bu görevlerin bir süre sonra onların asli görevleri gibi görülme olasılığı da vardır. Ancak, okul psikolojik danışmanlarının kendilerini PDR hizmetleriyle ilişkili olmayan etkinliklerden soyutlarken, bunu yöneticilerle çatışmadan becerebilmeleri önemlidir. Kuşkusuz bunu yapabilmek için okul danışmanlarının iletişim becerileri, girişkenlik ve güvengenlik gibi özelliklere sahip olmaları gereklidir.

A.B.D.'de son yıllarda kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının önemli oranda benimsenmesi, rol karmaşasını azaltmış görünmektedir Gysbers (2001). Bu programlar ölçüt alındığında, bu sınırların, okul danışmanlarının öğrencilerin akademik, kariyer, sosyal ve kişilik gelişimlerine yardım etme ile sınırlı olduğu görülür. Ancak sınırları yeterince netleştirilmiş bu modelin bile, danışman, yönetici ve öğretmenler tarafından yeterince anlaşılama ya da farklı algılanma olasılığı vardır. Bu nedenle aynı modeli uygulamalar bile, bazı danışmanlar kariyer rehberliği ve danışmanlığına, bazıları ruh sağlığı hizmetlerine, bazıları ise eğitim konularına daha fazla ağırlık verebilirler.



Görüldüğü gibi rol karmaşasını tamamen gidermek pek de kolay bir iş değildir. Ancak 21.yüzyılda her hususa rağmen, okul danışmanlarının rol ve görevlerini netleştirme yoluna gitmeleri gerekir. Ülkemizdeki duruma bakıldığında ise, çerçevesi çizilmiş ve benimsenmiş belli bir modelin olmadığı, dolayısıyla her danışmanın kendi rolünü diğerinden farklı algıladığı gözlenmektedir. Her ne kadar danışman rolleri yönetmeliklerle belirlenmişse de, danışmanların algıları, danışmanlık kadrolarına atanan alan dışı personelin durumu, yönetici ve öğretmen beklentileri göz önüne alındığında rol karmaşasının belli bir süre daha devam edeceği söylenebilir. Kaldı ki, yönetmelikte hem "rehber öğretmen" hem de "psikolojik danışman" terimlerinin yan yana kullanılması, meslek mensuplarının kendilerini daha çok "danışman", diğer okul personelinin ise onları daha çok "öğretmen" gibi görmeleri bu çatışmayı sürdüreceğe benzemektedir. Gelecekte tüm taraşarın benimseyeceği bir modelin izlenmesi, okul psikolojik danışmanlarının eğitime bir standart getirilmesi, akreditasyon sisteminin kurulması, kimlerin hangi eğitim sonucunda hangi unvanları alarak hangi rol ve görevleri üstleneceklerinin belirlenmesi ile rol çatışması da asgariye inebilecektir.

(b) Danışmanların Rol Tanımları ve Odaklanacakları Hizmetlerde Değişim

Toplumsal gelişmenin her zamankinden daha hızlı olduğu günümüzde danışmanların

bu hızlı gelişimi takip edip kendilerini ayarlayabilmeleri ve toplumun değişen ihtiyacına dönük hizmetlerden öncelikli olanları belirleyebilmeleri gerekir.

Paisley ve McMahon (2001) psikolojik danışmanların yıllar içinde meydana gelecek değişime göre rollerinin değişebileceğini, bu değişime yanıt verebilmek için kendilerini mesleklerinde sürekli yenilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Örneğin ABD’de son yüz yılda okulun, toplumun, çocuk ve ergenlerin karşı karşıya kaldığı sosyal, politik, ekonomik ve psikolojik sorunlara bağlı olarak okul psikolojik danışmanlarının rollerinde değişim gözlenmiş, bazı dönemlerde eğitsel ve kariyer konularına, bazı dönemlerde ise sosyal ve kişisel gelişime daha fazla önem verilmiştir. Benzeri görüşleri paylaşan Sears ve Granello (2002) da ülke gündemi ve ihtiyaçları değiştikçe danışmanların odaklanacakları hizmetlerin değişebileceğini belirtmekte, A.B.D.’deki okul danışmanlarının başlangıçta risk grubu öğrencilere, sonra okulda şiddet konularına, kapsamlı gelişimsel programların revaçta olduğu günümüzde ise okul başarısı konularına öncelik verdiklerini belirtmektedir. Kapsamlı gelişimsel PDR modelin yaygınlaşması ile danışmanların, öğrenci kapasitesini üst noktaya çıkarma, okuldan ayrılmaları azaltma ve bir üst öğrenim kurumlarına giden öğrenci oranlarını yükseltme çalışmalarına daha fazla yer verecekleri beklenmektedir.

Paisley ve McMahon (2001) okul danışmanlarının gelecekte en fazla önem verecekleri konular arasında, eğitsel rehberlik bakımından öğrencilerin okul başarısını arttırma, ruh sağlığı bakımından ise şiddet-zorbalık gibi eylemleri azaltma olacağını öngörmektedir.

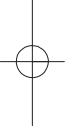
Aslında okul psikolojik danışmanlarının neler yapmaları ve zamanlarının ne kadarını hangi etkinliklere ayırmaları gerektiği biraz da çalıştıkları kurumun öğrenci ihtiyaçlarıyla ilgilidir. Danışmanların programda belirtilen tüm konulara odaklanmaları güç olacağına göre kendilerine göre önem vereceği konular olacaktır ve bu durum danışmandan danışmana farklılık gösterecektir. Ancak öğrencilere sunulacak hizmetlerin öğrenci ihtiyaçlarına dönük olması, bu ihtiyaçların neler olduğunun ise araştırmalara dayalı olarak saptanması gerekir. Aksi takdirde sunulan hizmetlerin rasgele olacağı ve belli ölçüde plânsız yürüyeceği açıktır. Ülkemizde her okulun sene başında kendi ihtiyacına göre hazırladıkları çerçeve programları varsa da, bu programlarda yer alan etkinliklerin hedeflediği öğrenci ihtiyaçlarını ortaya koyan araştırmalara ülkemizde pek rastlanmamaktadır. Dolayısıyla ülkemizde PDR hizmetlerinin plânlanması ve programlanmasının bir anlamda gözlemlere dayalı olarak yapıldığı söylenebilir.

(c) Gelecekte Okul Psikolojik Danışmanlarından Beklenen Rol ve Fonksiyonlar

Okul psikolojik danışmanlarının 21.Yüzyıldaki konumları, rol ve fonksiyonları ülkemizde olduğu gibi A.B.D.’de de tartışılmaktadır. Bu ülkede kapsamlı gelişimsel PDR modeli önemli oranda benimsendiği için, son yıllarda okul psikolojik danışmanlarından beklenen ideal rol ve fonksiyonların da bu model çerçevesinde biçimlendiği görülmektedir. Her ne kadar ülkemizde bu model tam olarak

yerleşmemiş olsa da gelecekte bu modelden önemli oranda yararlanacağımızdan kuşku yoktur. A.B.D.'de okul psikolojik danışmanlarının rol ve fonksiyonlarına ilişkin ideal beklentiler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Baker, 2001; Green ve Keys, 2001; Gysbers, 2001; Kuranz, 2002; Paisley ve McMahon, 2001):

- 1) temeli "psikolojik danışmanlık", uzmanlık alanı "okul psikolojik danışmanlığı"olan akredite edilmiş programlardan mezun olmak.
- 2) güçlü bir meslek kimliği geliştirmek.
- 3) misyon ve amaçlarını net olarak belirlemek.
- 4) kapsamlı ve gelişimsel okul psikolojik danışma ve rehberlik yaklaşımını benimsemek ve buna uygun davranmak.
- 5) okul psikolojik danışmanlık programının akademik, kariyer ve kişisel-sosyal olmak üzere üç boyutuna da eşit oranda önemli görmek. Birinin diğerinden daha önemli olduğu duygusunu yaşamamak, hizmetlerin bir set halinde sürmesini desteklemek.
- 6) okul ortamında gelişim ve ruh sağlığı uzmanı rolünü yerine getirmek.
- 7) risk grubu öğrencilere dönük bireyselleştirilmiş ve yoğun programlar uygulamak.
- 8) okul bazında, akran yardımlaşması, akran arabuluculuğu, sorun çözme, şiddeti önleme, karakter eğitimi ve öğretmenleri güçlendirme gibi programları koordine etmek.
- 9) intihar, okulu bırakma, devamsızlık yapma, uyuşturucu kullanımı gibi olumsuz durumları önleme çalışmaları yapmak.
- 10) aile danışmanlığı hizmetlerini yürütmek.
- 11) sunacağı hizmetleri varsayımlara göre değil, ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak saptadığı öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlemek.
- 12) sadece seçilmiş bir grubun değil bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermeye çalışmak, yardım sunarken ayırım gözetmeksizin tüm öğrencileri hedef almak.
- 13) uyguladığı programının plânlı ve sistematik olduğundan, süreklilik özelliği taşıdığından emin olmak.
- 14) programın içeriği ve amacı konusunda diğer okul personeli ile ortak bir dil kullanmak.
- 15) sosyal değişim ve gereksinimlere karşı esnek olmak.
- 16) bireysel psikolojik danışma hizmetleri yanında grup rehberliği etkinliklerine de önem vermek ve bu hizmetleri yönetmek.
- 17) uygulanan programın tüm okula ait olduğunu ve programdan sadece kendisinin sorumlu olmadığını bilmek.
- 18) programın başarısı için başta okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere okul içi ve okul dışı kişi ve kurumlarla işbirliği yapmak, taraflarla bilgi ve amaç paylaşımı içinde olmak.
- 19) aile, öğretmen, yönetici ve diğer toplumsal örgüt temsilcilerine dönük müşavirlik hizmetlerini yürütmek, gerektiğinde onlarla istişare etmek.



- 20) öğretmenlere programın ortağı olmalarında yardım etmek.
 - 21) öğrencileri değerlendirirken onların içinden geldikleri aile, okul, sosyal ve kültürel çevreyi de dikkate almak, onları bu çerçevede anlamaya çalışmak.
 - 22) sunulan hizmetlerin etkililiğini ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak değerlendirmek.
 - 23) değerlendirme sonuçlarını başta okul personeli olmak üzere okul dışı kurumlarla paylaşmak ve elde edilen verilerden yola çıkarak programı öğrenci ihtiyaçlarına daha fazla yanıt verecek biçimde geliştirmek.
 - 24) okul psikolojik danışmanlık programını okulun müfredatıyla bütünleştirmek, okulun eğitsel misyonuna destek olmak.
 - 25) teknolojiyi kullanmada yeterli olmak. Teknolojiyi kullanarak psikolojik danışma hizmetlerine ayrılacak zamandan tasarruf yapmak.
 - 26) yönetsel işlere minimum zaman ayırmak, böylece öğrencilere ve psikolojik danışma programını koordine etmeye ayıracağı zamanı azamiye çıkarmak.
 - 27) sıralanan bütün bu hizmetleri tek başına yapamayacağını bilmek, tükenmemek için kendisine de dikkat etmesi gerektiğinin bilincinde olmak, tükenme ya da kendini ihmal etme durumunda kaldığında bunu ona hatırlatacak meslektaş ve meslek dernekleri ile iletişim ve işbirliği içinde olmak.
 - 28) spesifik alanlardaki becerilerini geliştirme ve süpervizyon almaya gerek duymak.
- Kuşkusuz listelenen bütün bu beklentilerin sadece okul danışmanları tarafından yerine getirilmesi olanaksız gibidir. Danışmanlar ne kadar iyi yetişmiş olursa olsunlar, öğrencilerini bireysel olarak tanıyabilmeleri ve her birine kişisel ilgi gösterebilmeleri için danışman başına düşen öğrenci sayısının ideal standartlarda olması gerekir. Bu oranın çok yüksek olduğu, şikâ koşulların ve gerekli donanımın yetersiz olduğu ve en önemlisi bu hizmetlerin yönetici ve öğretmenler tarafından yeterince desteklenmediği bir okulda bu hizmetleri istenen biçimde yerine getirmek hiç de kolay olmayacaktır.

Ancak her hususa rağmen, 21.Yüzyıla ayak uydurabilecek okul danışmanlarının öğrencilerinin ihtiyaç duyacağı yardımları sunabilecek bilgi ve becerilerle donanmış olmaları, güçlü bir meslek kimliği oluşturmaları, kendine güvenli, iyimser, girişimci ve yaratıcı olmaları gereklidir. Çünkü mesleğin geleceği aslında önemli oranda danışmanların niteliğinde, her bir psikolojik danışmanın zamanlarını ve enerjilerini nasıl ve nerede kullandıklarında gizlidir.

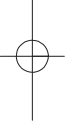
4.1.4. PDR Programlarının Akredite Edilme Gerekliliği

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, son yıllarda ülkemizde de PDR programlarının akredite edilme gerekliliği üzerinde durulduğundan daha önce söz edilmişti. Türkiye’de her ne kadar PDR lisans ve lisansüstü programlarını akredite edecek bir örgüt olmasa da, bu konuda yararlanabileceğimiz Amerikan ve Avrupa kökenli örgütler vardır. ABD’de bu amaçla kurulan örgütler arasında en fazla kabul görenlerden biri, 1981 yılında

kurulan, kısa adı CACREP olan Psikolojik Danışmanlık ve ilgili Eğitim Programları Akreditasyon Konseyi'dir (*Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs*).

Bugün ABD

akredite edilmiştir, her geçen gün akreditasyon talebinde artış gözlenmektedir (Ritchie, 2005). ABD'de okul psikolojik danışmanı olabilmek için, okul psikolojik danışmanlığı konusunda açılan ve eğitimi 30-36 kredi arasında değişen yüksek lisans eğitimini almak, bu eğitimin bir parçası olarak okul ortamında ve sertifikalı bir okul danışmanının denetiminde 600 saat intern olarak çalışmak ve okul danışmanlığı uzmanlık sınavını geçmek gereklidir (Ritchie, 2005). CACREP'e akredite olmak için başvurabilecek yüksek lisans programlarının ise minimum 48 semester saat olması, programın 100 saat uygulamaya yer vermesi zorunludur (<http://www.cacrep.org/2001Standards.html>).



CACREP, "okul psikolojik danışma" programları dışında, "kariyer danışmanlığı", "üniversite psikolojik danışmanlığı", "toplum psikolojik danışmanlığı" (community counseling), "yaşlılık psikolojik danışmanlığı" (gerontological counseling), "evlilik, eş ve aile psikolojik danışmanlığı/terapisi", "ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı", "psikolojik danışma eğitimi ve süpervizyonu" (bu programın doktora düzeyinde olması zorunlu) alanlarındaki programları da akredite etmektedir. Psikolojik danışmanlığın çeşitli alanlarına dönük programların akreditasyon süreçleri de farklıdır (<http://www.cacrep.org/2001Standards.html>).

Akreditasyon kurumları bütün bu süreçleri ayrıntılarıyla plânlamışlardır. Örneğin hastane, özel klinik gibi kurumlarda çalışmak isteyen ya da özel psikolojik danışma merkezi açmak isteyen bireylerin "Profesyonel Psikolojik Danışmanlık" lisanslı ya da sertifikalı almaları gerekir. Okul psikolojik danışmanlarının Profesyonel Psikolojik Danışman olabilmeleri için yaz tatillerinde ya da geceleri ek klinik dersler almaları, klinik intern sürecini tamamlamaları ve sınavda başarılı olmaları gerekir.

Programları akredite edilmesinin yanında mesleği icra edecek bireylerin nitelik standartlarını belirleme konusunda kurulmuş örgütler de vardır. CACREP nasıl psikolojik danışmanlık programlarını akredite eden bir örgüt ise, 1982 yılında American Counseling Association'dan doğup gelişen "Sertifikalandırılmış Ulusal Psikolojik Danışmanlar Kurulu" da (National Board of Certified Counselors-NBCC) bireyleri sertifikalandırmaktadır. NBCC eğitim ve deneyim gereklilikleri ile yaptığı sınavlarda başarılı olanlara psikolojik danışmanlığın çeşitli alanlarında çalışma sertifikası vermektedir. Bu sertifikalar, psikolojik danışmanların psikolojik danışma hizmetlerini sunabilmek için sahip olmaları gereken minimum standartlara sahip olduklarını yetkili bir organ tarafından belgeleyen yeterlik belgeleridir.

Amerikan kökenli bu örgütlerin dışında, Avrupa Psikolojik Danışma Derneği'nin (The European Association for Counseling) 1996 yılında kurduğu "Profesyonel ve Eğitim Standartları Komitesi" de vardır. Bu örgüt her ne kadar CACREP kadar gelişkin olmasa da, Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden temsilcilerin katılımıyla ortak bir akreditasyon sistemi oluşturma yönündeki çalışmalarını sürdürmektedir (McNamara,

2001). Avrupa Birliği müzakere sürecinde olan Türkiye'nin Türk PDR-DER kanalıyla bu örgütle de işbirliği yapmasında yarar vardır.

Doğan (2000c) batı ve Amerikan kökenli standartların ülke kültürü, koşulları ve ihtiyaçlarına aynen aktarılmaması gerektiğini, bu nedenle standart belirleme ve akreditasyon sürecinde Türk kültürü gerçeği ile eğitim ihtiyacı ve koşullarının mutlaka dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Benzeri görüşleri paylaşan Korkut (basımda), Türk PDR-DER'in bu konuda inisiyatif alarak, üniversitelerimizdeki RPD programlarının etkililiğini, güçlü ve zayıf taraşarını belirlemesini önermektedir. Korkut, akreditasyon sürecine, okul psikolojik danışmanlık eğitiminin verildiği program temsilcilerinin bir araya gelerek programının etkililiğini ve standartlarını tartışmalarıyla başlamalarını önermektedir.

Ülkemizde psikolojik danışma eğitiminin verildiği üniversitelerin ilgili programlarında meslek standartları belirlenmediği gibi bu standartları belirleyecek, akredite edecek bir kurum da bulunmamaktadır. Buna ek olarak, bu programlara hangi kriterlere sahip adayların alınacağına ilişkin formel kriterler de yoktur. Bu nedenle ülkemizde psikolojik danışma mesleğinin gelişimi ve meslek kimliğinin olgunlaşması için sözü edilen konularda çalışmalar yapacak güçlü örgütsel yapılara ihtiyaç vardır (Doğan, 1988; Korkut, basımda). Önümüzdeki yıllarda bu sorunun giderileceği umulmaktadır.

4.1.5 Bütün Öğrencilerin Gelişiminin Hedeflenmesi

Ülkemizde PDR hizmetleri her ne kadar daha çok sorunlu öğrencilere sunulan bir hizmet gibi algılanıyorsa da, gelecekte bu hizmetlerin tüm öğrencilerin gelişimine odaklanacağı beklenmektedir. Bu hedef başta ABD olmak üzere Avrupa Birliği ülkelerindeki okul sistemlerinde zaten kabul edilmiş bir amaçtır (Gysbers ve Henderson, 2000).

Bu amaç, farklılığı ne olursa olsun tüm öğrencilerin okulda sunulan akademik, kişisel, sosyal ve kariyer gelişimi hizmetlerinden, eşit bir biçimde yararlanmaları gerektiği felsefesine dayanmaktadır. Farklılık denince cinsiyet, ırk, etnik köken, kültürel geçmiş, cinsel yönelim, engellilik, aile yapısı, sosyo ekonomik statü, öğrenme yeteneği, dil, okula katılım düzeyi ve diğer özel nitelikleri bakımından farklı olma durumu kastedilmektedir (Gysbers, 2001).

Özetle geleceğin psikolojik danışmanları hizmet sunarken öğrencilerinin sosyal, kültürel, psikolojik, ekonomik ve aile geçmişi ne olursa olsun hepsinin gelişimini hedef almalıdır. Kuşkusuz bu amaca ulaşabilmenin yolu grup rehberliği hizmetlerine daha fazla yer vermekten geçer.

4.1.6 Diğer Meslek Grupları ile İşbirliğinin Kaçınılmaz Olması

Geleneksel okul PDR hizmetlerinin odağını sorunlu bireyler oluşturmakta, dolayısıyla

sunulan hizmetler de daha çok bireysel olmaktadır. Oysa öğrencilerin karşı karşıya kaldığı sorunların çok boyutlu olduğu düşünüldüğünde bireysel yardımların yanında bu öğrencileri çevreleyen sınıf, okul, arkadaş grupları, aile gibi daha geniş sistemlerin de yardım sürecine dâhil edilmesi gerekir (Collins ve Collins, 1994; Keys ve Lockhart, 2000). Okul psikolojik danışmanları sundukları hizmetlerin etkililiğini en üst noktaya çıkarmak istiyorlarsa bu çevreleri göz ardı etmemeli ve onları da sürece doğrudan katmalıdırlar. Okul danışmanlarının üzerinde çalıştıkları karmaşık bir konuda, içinde yaşadıkları geniş çevreyi yok sayarak etkili sonuç alamayacakları açıktır. Mademki amaç öğrencinin gelişimini sağlamaktır, o halde öğrenciyi çevreleyen ve onun gelişimi üzerinde etkili olan diğer bireylerle de aktif işbirliği yapmak gerekir.

Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının yönetici, öğretmen, öğrenci, aile üyeleri ve hatta öğrencilerin zaman zaman dış yardım almak için sevk edilecekleri kişi ve kurumlarla da işbirliği yapmaları gerekir. İşbirliği ile, bu kişi ve kurumlarla birlikte çalışarak bilgi paylaşımı içinde olmak, ortak amaç ve hedefler belirlemek ve plân yapmak kastedilmektedir.

Ayrıca gelecekte okul danışmanlarının öğrencilere sunacakları hizmetlerin sayısının oldukça artacağı beklenmektedir. Kuşkusuz bütün bu hizmetleri okul danışmanının tek başına etkili bir biçimde yerine getirebilmesi olanaklı değildir. Çalıştığı okulun yöneticileri ile etkin işbirliği yapmayan, onların desteğini almayan danışmanların başarılı olma şansı yok gibidir.

Günümüzde eğitim kurumları her geçen gün yeni sorun alanlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Batı toplumlarında yaygın ve ciddi sorunlar arasında nitelendirilen uyuşturucu kullanımı, şiddet, zorbalık, ergen hamileliği ve evsizlik (Walsh, Howard ve Buckley, 1999) kısmen ülkemizin de sorunudur ve gün geçtikçe bu sorun daha da büyüyecek gibi görünmektedir.

Özetle ifade edilecek olursa, bütün bu güç sorunlarla mücadele ederken okul psikolojik danışmanlarının toplumdaki diğer meslek grupları ve organizasyonları ile işbirliği ve koordinasyon içinde çalışmalarını kaçınılmaz görünmektedir.

4.1.7. Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Yaklaşımlarının Önem Kazanması

Gelecekte toplumun yapısının değişeceği ve eskiye göre daha heterojen bir biçime dönüşeceği öngörülmektedir. Beklentiler, endüstride ileri ülkelerde bugün bile rastlanan farklı kültür, etnik yapı ve dinî kökene sahip bireylerden oluşan ailelerin aynı coğrafyada bir arada olmaları olgusunun gelecekte daha da yaygınlaşacağı yönündedir.

Kuşkusuz okullarda kültürel, sosyal, psikolojik ve ekonomik olarak farklı aile yapısından gelen öğrencilerin giderek çoğalması, psikolojik danışmanların, onların bu gibi farklı yönlerini bilmesini ve anlamasını zorunlu kılacaktır. Sears ve Granello (2002)

psikolojik danışmanların sadece duyarlı, açık ve içten olmalarının yetmeyeceğini, aynı zamanda ırkçı ve cinsiyetçi olmayan bir dil kullanmalarını ve bu konuda okul panoları gibi okulun görsel araçlarından da yararlanılmasını önermektedir. Danışmanların, öğretmenlerin bu konulara olan duyarlılığını arttırmak için zaman zaman müşavirlik hizmetlerine başvurmaları da bu tedbirler arasında sayılabilir.



Toplumun demografik özelliklerinin çeşitlenmesi, okullarda öğrenciler arasında gözlenen farklılıkların her geçen gün daha da artması, batı merkezli kuram ve uygulamaların bu gruplar için yeterince işlemediği iddialarını gündeme getirmektedir (D'Andrea ve Daniels, 2001; Lee, 2001; Murphy, DeEsch ve Strein, 1998; Skovholt, Cagnetta, Ye ve King, 1997). Hatta son yıllarda kapsamlı gelişimsel psikolojik danışma ve rehberlik programlarının alt sosyoekonomik gruplara ait ve farklı etnik kökene sahip öğrenciler üzerinde daha az etkili olduğu dile getirilmekte (Lapan, Gysbers ve Sun, 1997), farklı grupların ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için bu programın revize edilmesi gereği üzerinde durulmaktadır (House ve Martin, 1998; Keys, Bemak ve Lockhart, 1998). Bugün daha çok demokrasileri gelişmiş ülkelerin sorunuymuş gibi görünen bu durumlar gelecekte ülkemizde de gündeme gelebilecektir.

Ayrıca farklılıklar terimi sadece ırk ve etnik kökenden ibaret değildir. Çok boyutlu bir kavram olan farklılıklar, sosyo ekonomik statü, engellilik, köylü-kentli yaşam biçimi, cinsel yönelim gibi pek çok farklılığı da içinde barındırmaktadır. Lee'nin (2001) de belirttiği gibi, farklılık öğrencilerin davranış stilleri, tutum yönelimleri ve değerler sistemindeki her türlü farklılık anlamına gelmektedir.

Kültürel farklılığı olan danışmanlarla çalışan psikolojik danışmanlar, sosyal çevrenin birey davranışları üzerindeki etkilerini göz ardı etmemelidirler (Green ve Keys, 2001). Kuranz (2002) "okul danışmanları, okul duvarının ötesini de görebilmelidir" diyerek, öğrencilerin aile ortamlarının, hatta gerekirse yaşadıkları yerleşim yerinin özelliklerinin, ailenin kural ve değerlerinin de bilinmesi gerektiği görüşündedir. Danışmanlar ayrıca, bazı okul kurallarının öğrencinin ailesi ve yakın çevresinin değerleriyle uyumlayabileceğini, hatta öğrenciyi bu iki değer sistemi arasında çatışmaya bile itebileceğini unutmamalıdır.

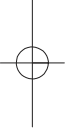
Özellikle çok kültürlü toplumlarda, öğrencilerin genel olarak gelişimlerini sağlayabilmek için kimlik gelişimlerine de dikkat edilmelidir. Green ve Keys (2001) öğrencilerin kimliklerinin, olumlu benlik kavramından bile daha önemli olduğunu belirtmekte, kimlik sorunu çözülmeden bu öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerine dönük çalışmaların yeterince etkili olamayacağını iddia etmektedir.

Dolayısıyla geleceğin danışmanları, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilmek için tüm bu farklılıkları anlayabilecek nitelikte olmalıdır. Çok kültürlü yaşamın yaygın olduğu batılı ülkelerde, daha etkin PDR hizmeti sunabilmek için son zamanlarda çok kültürlü psikolojik danışma modelleri geliştirilmektedir (Paisley ve McMahon (2001). Hatta çok kültürlü psikolojik danışma yaklaşımının, psikodinamik, davranışçı ve insancıl yaklaşımdan sonra psikolojik danışmanın "dördüncü gücü" olacağı iddia edilmektedir (Pedersen, 1991). Özetle, çok kültürlülük gelecekte her türlü psikolojik danışma ilişkisine ve sürecine uygulanmak zorunda olunacak bir konu gibi görünmektedir. Hatta

bu durum sadece psikolojik danışmanların dikkate alacağı bir olgu olmak la sınırlı kalmamalı, aynı zamanda okulun felsefesi ve misyonu içine yerleştirilmelidir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile tam üyelik için müzakere sürecine başlaması, farklı kültürel özellikler gösteren ülke vatandaşlarıyla gelecekte daha fazla bir arada olma olasılığımızı güçlendirmektedir. Bu durum bizim de farklı kültürel yapıda olan bireylerle birlikte yaşamayı öğrenmemiz anlamına gelmektedir. Gelecekte farklılıklara saygı duyma ve farklılıkları odağına alan psikolojik danışma modellerinin belki ülkemizde de öğretilmesi gerekecektir.

Ayrıca, 21. Yüzyılın okul psikolojik danışmanlarının farklı geçmişe sahip bireylerle çalışacakları düşünüldüğünde, PDR programlarında kendini tanıma, kültür ve cinsiyet konularının ciddi biçimde yer alması gerekecek gibi görünmektedir. Bu bağlamda, farklılıkları kabul etme, önyargıların ortadan kaldırılması konusunda çalışmalara ağırlık verme, onur ve saygının okulda başlaması prensibini benimseme, danışmanların önce kendi önyargılarını ve yanlılıklarını gözden geçirmeleri gerektiğine inanma, özellikle de okul program ve politikalarının önyargılara taviz vermeme üzerine oturması önemli konular arasında görülmektedir.



4.1.8. PDR Hizmetlerinde Teknolojiye Duyulan İhtiyacın Artması

21. yüzyılda gözlenecek bir diğer gelişme de, teknolojinin giderek artan bir biçimde PDR hizmetlerinde kullanılması olacaktır. Teknolojinin zaman zaman olumsuz yanları gündeme getirilse de, pek çok araştırmacı (Hohenshil, 2000; Sabella, 2000) yararlarının ağır bastığını düşüncesindedir.

Araştırmalar okul psikolojik danışmanlarının teknolojiyi daha çok aşağıdaki alanlarda kullandıklarını ortaya koymaktadır:

- ✓ öğrenci kayıtlarını tutma, devam durumlarını işleme, öğrenci notları ve test puanları gibi bilgilere ulaşma (Sampson, Kolodinsky ve Greeno, 1997),
- ✓ öğrencilerin mezuniyet ve okulu bırakma oranları gibi okul düzeyindeki durumu görmeye dönük verileri analiz etme (Stone ve Turba, 1999),
- ✓ psikolojik danışma hizmetlerin başarısını değerlendirme, eğitsel ve kariyer plânlaması sürecinde gereksinim duyulan bilgileri sunma,
- ✓ kariyer danışmanlığı hizmetlerinde bilgisayar programları ile bu konudaki web sitelerini kullanma (Sampson, 2000; Schack, 1998),
- ✓ veri tabanı oluşturma, danışman eğitiminde bilgisayar destekli simülasyonlardan yararlanma, süpervizyon sürecinde videodan yararlanma, psikolojik danışma hizmetlerinin öneminin geniş kitlelere anlatılmasında internetten yararlanma, bilgisayarla konferans, eposta ve diğer elektronik iletişim araçlarından yararlanarak iletişim kurma, bu yolla diğer meslektaşlarla iletişim ağı oluşturma (Sampson, Kolodinsky ve Greeno, 1997),
- ✓ PDR derslerinde interaktif multimedya program ve araçlarından yararlanma (Kuran,

2002; Sabella, 2000).

Son yıllarda psikolojik danışmanların teknolojiyi kullanma yeterlikleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin Psikolojik Danışma Eğitimi ve Süpervizyon Derneği'nin psikolojik danışmanlık öğrencilerinin teknolojiyi kullanmayla ilgili belirlediği 12 yeterlik alanı bu konuda bir standart getirmiştir. Bu yeterlik alanları şunlardır (Chandras, 2000):

- 1) Web sayfası oluşturma, sunu hazırlama, mektup ve rapor yazmada bilgisayar programlarını kullanabilme.
- 2) teyp, video, projeksiyon, video konferans gibi görsel ve işitsel cihazları kullanabilme.
- 3) bilgisayar temelli istatistik programlarını kullanabilme.
- 4) bilgisayar temelli testleri uygulayabilme, danışan ile birlikte tanı ve kariyer kararı vermede bilgisayar programlarını kullanabilme.
- 5) E-postayı kullanabilme.
- 6) danışana, psikolojik danışmayla ilgili gereksinim duyulan kariyer, istihdam olanakları, eğitim olanakları, mali yardım/burs, tedavi süreçleri, sosyal-kişisel vb. konulardaki bilgilere bilgisayar ve internet üzerinden nasıl ulaşacağı konusunda yardım edebilme.
- 7) psikolojik danışmayla ilgili internet gruplarına üye olabilme, buralara girebilme ve bu listelerden çıkabilme.
- 8) psikolojik danışmayla ilgili CD-ROM veri tabanlarına erişebilme ve bunları kullanabilme.
- 9) internet üzerinden psikolojik danışma hizmeti sunmayla ilgili yasal ve etik konularda bilgi sahibi olma.
- 10) internet üzerinden sunulan psikolojik danışma sürecinin güçlü ve zayıf tarafları konusunda bilgi sahibi olma.
- 11) psikolojik danışmayla ilgili sürekli eğitim olanaklarını internet üzerinden araştırabilme ve kullanabilme.
- 12) internette sunulan bilgilerinin kalitesini değerlendirebilme.

Myers ve Gibson (1999) tarafından psikolojik danışman eğitimcilerinin teknolojiyi kullanma yeterlikleri konusunda yapılan bir araştırmada, danışman eğitimcilerinin kendilerini en fazla email kullanma, görsel-işitsel araçları kullanma ve chat gruplarına katılma konusunda yeterli gördükleri; buna karşın web üzerinde psikolojik danışma yapma, bilgisayar yazılımlı istatistik programlarını kullanma ve bilgisayar temelli test vermede yetersiz buldukları saptanmıştır. Grene (2003) tarafından ABD'de klinik psikolojik danışmanlar üzerinde yapılan bir araştırmada, danışmanların kendilerini gerek internet gerekse bilgi teknolojileri konusunda oldukça yeterli gördükleri, ancak interneti meslekî uygulamalarında üst düzeyde kullanamadıkları ortaya konmuştur. Okul psikolojik danışmanları üzerinde yapılan bir araştırmada ise danışmanların bilgisayarları; psikolojik danışmayla doğrudan ilgili konulardan çok, kayıt tutma gibi dolaylı konularda kullandıkları bulunmuştur (Owen ve Weikel, 1999).

İnternetin PDR hizmetlerinde kullanılmaya başlanması okul psikolojik danışmanlarına yeni sorumluluklar da getirmiştir. Bu nedenle internet yoluyla öğrencilerin kendilerini

tanıma ve keşfetmelerine yardım eden psikolojik danışmanların etik sorumluluklarının farkında olmaları gerekmektedir. Örneğin psikolojik danışmanların, öğrencilerinin online sistemle kendini değerlendirme türü ölçme araçlarını yalnız başlarına kullanmalarına ya da denetimsiz bir biçimde istedikleri sitelere girmelerine izin vermemeleri gerekir. Çünkü öğrencilerin internet üzerinde kendi başlarına doldurdukları ölçme araçlarından elde ettikleri verileri yanlış yorumlama olasılıkları vardır. Ayrıca öğrencilerin denetim altında olmadıkları zaman, intihar, madde kullanımı, cinsel etkileşim gibi konuların tartışıldığı, zararlı ve yanlış bilgilerin paylaşıldığı sitelere girdikleri görülmektedir (Kuran, 2002). Bu ve benzeri sorunlar nedeniyle Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği internet kullanan öğrenciler için bazı ilkeler belirlemiştir (ASCA, 2000).

Okul psikolojik danışmanlarının dikkate almaları gereken diğer bir konu da, internet yoluyla öğrenme ve kendini keşfetme sürecine giren öğrenciler için gizlilik ve mahremiyet önlemlerinin alınması, öğrencilere ilişkin bilgisayarlara aktarılan bilgilerin gizliliği ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

Her ne kadar gereksinim duyulan rehberlik bilgilerine internet üzerinden ulaşmak büyük kolaylık sağlasa da, gelecekte öğrencilerin internette oluşan bilgi kirliliği içinde boğulmama ve bu bilgileri değerlendirebilme yetisine sahip olmaları gerekecektir.

Gelecekte teknoloji bağlantılı bir diğer konu da, sanal psikolojik danışma konusudur. Dijital teknoloji ve internetin gelişmesi geleneksel psikolojik danışma süreçlerine yeni bir boyut katmıştır. Günümüzde internet bağlantılı bilgisayar sayısının bir milyarı aştığı tahmin edilmektedir. Kuşkusuz internetin 21. yüzyıla damgasını vurmasının sonucunda, e-mail, chatroom, video konferans gibi yollarla psikolojik danışma hizmeti sunma süreci başlamıştır. Sanal psikolojik danışma belki de psikolojik danışmanların son zamanlarda üzerinde en çok tartıştığı konulardan biridir. internet üzerinde etik ve etkili psikolojik danışma yardımının nasıl sunulabileceği konusunda soru işaretleri henüz tam olarak giderilmiş değildir. Bu gelişmeler üzerine gerek Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA, 2005b) gerekse Ulusal Sertifikalandırılmış Psikolojik Danışmanlar Konseyi (NBCC, 2005) internet üzerinde psikolojik danışma uygulamalarına ilişkin etik standartlar geliştirmişlerdir. Bu konu, önümüzdeki yıllarda da psikolojik yardım sunan mesleklerin gündemini oluşturmaya devam edeceğe benzemektedir.

Özetlenecek olursa, teknoloji gerek psikolojik danışma eğitiminde gerekse okul psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasında büyük kolaylıklar sağlamakta, gelecekte de teknoloji ağırlıklı araç ve gereçlerin kullanımının artması beklenmektedir (Greene, 2003). Ancak teknolojiden beklenen yararın sağlanabilmesi için, teknolojinin sınırlılıklarının bilincinde olunmalı, kullanım ilkeleri konusuna dikkat edilmelidir. Ayrıca, teknolojik araçların psikolojik danışma ilişkisini desteklediği kabul edilse de hiç bir teknolojinin psikolojik danışma sürecinin yerini alamayacağı unutulmamalıdır.

Ancak teknolojideki bütün bu gelişmelere rağmen, odasında bilgisayarı olmayan, olsa bile



internet bağlantısı ya da gerekli programları olmayan bir okul danışmanının teknolojiden ne kadar yararlanacağı kuşkuludur. Bu nedenle MEB'nin tüm rehberlik servislerini internet bağlantılı bilgisayarlarla donatması, veri tabanı ve kaynak merkezi oluşturma sistemi yaratarak danışmanların bu sistemlere ulaşabilmelerini, ölçme araçlarını bilgisayar üzerinde uygulayabilmelerini, bilgi teknolojilerinden yararlanarak meslektaşlar arasında iletişim kurabilmelerini sağlayan düzenlemeler yapması gerekir. Danışmanların da teknolojiyi etkin kullanma konusunda bilgi ve becerilerini geliştirme çabası içine girmeleri gerekir.

4.1.9. PDR Hizmetlerinin Etkililiğinin Kanıtlanma Gereksinimi

Her okul danışmanının sunduğu hizmetlerin etkililiğini araştırmalarla ortaya koyma zorunluluğu vardır. Ülkemizde bu konudaki araştırmalara pek rastlanmamakta, dolayısıyla hizmetlerin etkililiğine ilişkin görüşler gözlemden öteye gidememektedir. Öğrenci, veli ya da okul personeli sunulan hizmetlerin etkili olduklarına kani olsalar bile bunu kanıtlayacak veriler olmadığı sürece bunun fazla bir anlamının olmayacağı açıktır. Ülkemizde bu durum bir ihtiyaç gibi görünmese de gelecekte okul psikolojik danışmanları sundukları hizmetlerin etkililiğini kanıtlamak zorunda kalacaklardır (Aubrey, 1982; Crabbs ve Crabbs, 1977; Green ve Keys, 2001; Kurrantz, 2002; Paisley ve McMahon (2001).

Özellikle de kapsamlı-gelişimsel PDR modeli gibi plânlı, programlı ve sistematik bir modelin yavaş yavaş uygulanmaya başlandığı ülkemizde, bu yeni modelin ne derece işlevsel olduğu, öğrencilerin eğitsel, sosyal, kişilik ve kariyer gelişimine ne derece katkı sağladığı saptanılmalıdır. Bu durum kuşkusuz beraberinde okul psikolojik danışmanlarının araştırma becerilerine de sahip olmalarını gerektirecektir. Dolayısıyla önümüzdeki yıllarda danışmanların sundukları hizmetleri plânlarken, bunları aynı zamanda ölçülebilir standartlara dönüştürmeleri de gerekecektir. Bu süreçte okul danışmanlarının aşağıdaki basamakları izlemelerinde yarar olacaktır (Paisley ve McMahon, 2001; Western Regional Center, 2001):

- ✓ okulda öğrenci ihtiyaçlarını belirleme amacıyla ne tür nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılacağına karar verme.
- ✓ programın amacını belirleme.
- ✓ bu amaçlara ulaşabilmek için ne tür hizmet ya da etkinliklere yer verileceğini kararlaştırma.
- ✓ programın beklenen uzun ve kısa dönemli sonuçlarını belirleme.
- ✓ programın nasıl uygulanacağına karar verme.
- ✓ programa kimlerin katılacağını saptama.
- ✓ bu etkinlikler beklenen sonuçları nasıl ortaya çıkaracağını belirleme.
- ✓ hedeflenen çıktılar doğrultusunda programın başarısını nasıl değerlendirileceğine belirleme.
- ✓ sunulan hizmetlerin etkililiğini belirleme sürecinde kullanılacak ölçme araçlarını (test, sınav notları, devam durumu, memnuniyet anketi gibi) belirleme.
- ✓ elde edilen veriler doğrultusunda gerek duyulduğunda programı tekrar gözden geçirerek gerekli değişiklikleri yapma.

Bu durum, gelecekte okul psikolojik danışmanlarının sundukları programların etkililiğini ölçmek amacıyla kullanacakları yöntemi belirlemede, verileri toplama, analiz etme ve yorumlama sürecinde ölçme-değerlendirme, istatistik ve araştırma konularındaki bilgi ve becerilere bugünkünden daha fazla ihtiyaç duyacakları anlamına gelmektedir. Hatta Green ve Keys'in (2001) belirttiği gibi bilgisayar temelli istatistik programları ve veri tabanları gibi teknolojileri kullanma becerilerine de sahip olmaları gerekecektir.

4.1.10. Okul Psikolojik Danışmanları için Sürekli Eğitimin Kaçınılmaz Olması

21.Yüzyılda okul psikolojik danışmanları, her ne kadar lisans eğitimi ile PDR formasyonunun gerektirdiği temel bilgi ve becerileri kazanmış olsalar da, eğitim ve psikoloji alanındaki gelişme ve yenilikleri takip etmek, bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmek ve güncelleştirmek zorunda kalacaklardır. Çünkü lisans eğitimi sadece bir başlangıçtan ibarettir. Danışmanlar öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili yanıt verebilmek için sahip olmaları gereken ancak formel eğitim süresince üniversitede belki de edinememiş oldukları becerileri ancak bu yolla kazanabilirler. Bu beceriler PDR hizmetleri için gerekli olan doğrudan beceriler olabileceği gibi, danışmanların işini kolaylaştıracak dolaylı beceriler de (örneğin teknolojiyi etkin kullanma gibi) olabilir.

Dolayısıyla okul danışmanlarının toplumun değişen ihtiyaçlarına yanıt verebilmeleri için zaman zaman acaba ben yeterli miyim, daha etkili hizmet sunabilmem için başka neler yapabilirim, kendimi nasıl geliştirebilirim, son zamanlarda geliştirilen kuramlardan ve araştırma sonuçlarından nasıl yararlanabilir ve kendimi geliştirebilirim gibi soruları kendi kendilerine sormaları ve kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programlarına katılmaları gerekir. Sürekli eğitim daha çok beceri geliştirme odaklı olmakla birlikte, geleceğin danışmanlarının düzenli olarak süpervizyon almaları da gerekecektir.

4.1.11. PDR Hizmetlerinin Okul Sisteminin Ana Unsuru Olarak Benimsenmesi

Geleneksel hizmet modelinde PDR hizmetleri okullarda daha çok bir destek hizmeti gibi algılanmaktadır. 21.Yüzyılda okul PDR hizmetleri, öğrencilerin akademik alanda başarılı olmalarına, sosyal, kişilik ve kariyer amaçlarına ulaşmalarına yardım edecekse, bu hizmetler sadece bir destek hizmeti olarak görülmemeli, okul sisteminin temel bir fonksiyonu olarak kabul edilmelidir. Benzer biçimde, okul psikolojik danışmanları da bu sistemin ana unsuru olarak görülmelidir.

Bu nedenle önümüzdeki yıllarda çağdaş bir PDR modeli okullarımızda örgütlenmeli, tüm öğrencilere ve ailelerine hizmet sunacak düzeyde organize edilmelidir. Böyle bir model örgütsel olarak gerek sistemin tepe örgütünde gerekse okul personeli düzeyinde benimsendiği ve hizmetler daha yapısal bir biçimde uygulanmaya konduğu takdirde PDR hizmetleri marjinal hizmetler gibi algılanmaktan çıkacak, okul sisteminin temel ve önemli bir unsuru haline gelebilecektir.

4.1.12. Grup Çalışmalarına Daha Fazla Zaman Ayrılması

Her ne kadar batı kültürü bireyseliği merkeze alan bir felsefeyi benimsemiş

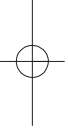
görünmekteyse de, son yıllarda bu yaklaşımın bir yandan insanları diğerlerine karşı duyarsızlaştırdığından öte yandan yalnızlaştırdığından şikâyet edilmektedir. Oysa grup çalışmaları ile öğrencilerin farklılıklara saygı duymaları, bireysel ve kültürel farklılıklara duyarlı olmaları daha kolay olacaktır. Bu nedenle gelecekte okul danışmanlarının grup rehberliği ve grupla psikolojik danışma tekniklerine bugünkünden daha fazla zaman ayıracakları beklenmektedir.

Her ne kadar ABD’de yapılan araştırmalarda, okul danışmanlarının bireysel danışmaya daha fazla zaman ayırdıkları bulunmuşsa da (Larrabe e ve Terres, 1984; Stower, 2003), gelecekte, PDR hizmetlerinden tüm öğrencilerin yararlanmalarını hedefleyen bir modeli uygulayacak okul psikolojik danışmanlarının, kaçınılmaz olarak grup tekniklerine daha fazla yer vermeleri gerekecektir. Aksi takdirde tüm öğrencilerin gelişimini sağlama hedefini yakalamak mümkün olmayacaktır. Ancak Doğan (2005), geleceğin psikolojik danışmanlarının uzun süreli psikolojik danışma tekniklerinden ziyade kısa süreli psikolojik danışma müdahalelerini daha fazla kullanmak durumunda kalacaklarını öngörmektedir.

Batıdaki bu gelişmelere paralel biçimde son yıllarda Türkiye’de de grup çalışmalarına daha fazla önem verilmeye başlandığı dikkati çekmektedir. Bunun en temel nedenlerinden biri, grup rehberliğinin çok sayıda öğrenciye ulaşma olanağı vermesidir. Nitekim son yıllarda ülkemizde grup rehberliği etkinliklerine yer veren yayınların sayısındaki hızlı artış bunu göstermektedir (Akkök, 1996; Bacanlı, 1996; Bacanlı, 1999; Bilge ve Eroğlu, 2001; Bozdoğan, 2003; Erkan, 2004; Erkan ve Kaya, 2005; Kulaksızoğlu, 2004; Kuzgun, 1997; Morganett, 2005; Selçuk ve Güner, 2004).

Ancak ülkemizde grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği çalışmalarını yürütmek pek de kolay değildir. Bunun en önemli nedenlerinden biri mekan sorunudur. Grupla psikolojik danışma çalışmaları sınıf ortamında ya da danışmanın oşsinde yürütülemeyeceğine göre, bu çalışmalara özgü uygun bir mekanın olması gereklidir. Böyle bir mekanın çok az okulumuzda bulunduğu göz önüne alındığında sorun daha iyi anlaşılır. Ayrıca grupla psikolojik danışmanın kendine özgü yaklaşım ve teknikleri olduğu, teorik ve uygulama deneyimi gerektirdiği dikkate alındığında, danışmanların uzmanlık isteyen bu teknikleri kullanmaları kolay gözükmemektedir. Kanımca okullarımızda daha çok bireysel görüşmeye zaman ayrılması biraz da bu nedenlerden dolayıdır.

Grup rehberliği ise daha az sorunlu görünmektedir. Çünkü az sayıda öğrencilerle yürütülebilen bazı etkinlikler hariç, 30 kişiyi aşmayan sınıflarda grup rehberliği çalışmalarında genel olarak ciddi bir mekan sorunu yaşanmamaktadır. Ancak kalabalık sınıflarda grup rehberliği uygulamalarını yürütmenin çok da işlevsel olmayacağı gözden uzak tutulmamalıdır.



4.1.13. PDR Hizmetlerinin Daha Az Korkutucu Olması

21.yüzyılda psikolojik danışmanların, problem durumlarına çare bulucu ruh sağlığı işlevinden çok, öğrencilerin potansiyeli ortaya koyucu ve kişisel niteliklerinin gelişimini hedefleyen işlevinin ön plâna çıkması ile öğrenciler tarafından daha kolay kabul

edilmesi beklenmektedir. Ayrıca bu işlevlerin okul ortamındaki diğer personel tarafından daha iyi anlaşılması ve desteklenmesi ile PDR hizmetlerine olan talebin artacağı ve eskiye göre daha az korkutucu bulunacağı öngörülmektedir.

4.2. Sonuç

Dünyamız her zamankinden daha fazla değişmektedir. Dolayısıyla, diğer meslek mensuplarının olduğu gibi, okul psikolojik danışmanlarının da bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmaları kaçınılmazdır. 21.Yüzyılda öğrencilerin yardım ihtiyaçları devam edeceğine göre, okul psikolojik danışmanlarının da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama çabaları sürecektir. Gençlerin gittikçe karmaşıklaşan ve güçleşen yaşama uyum sağlamaları ve hazırlanmaları için okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine önemli görevler düşmektedir.

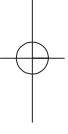
Ancak, ülkemizde PDR hizmetlerinin Türk Millî Eğitim Sistemine girdiği 1950'li yıllardan bu yana önemli gelişmeler gözlenirse de, sunulan hizmetlerin hala yeterli olmadığı, kimlik arayışının sürdüğü, Türkiye'ye özgü PDR modellerinin geliştirilemediği, PDR'nin en güçlü olduğu alanın okul psikolojik danışmanlığı olmasına rağmen gerek sayısal gerekse nitelik olarak talepleri karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir. Ek olarak, okul psikolojik danışmanlarının yaklaşık üçte birinin alan dışı olduğu, PDR hizmetleri için gereken fizikî koşulların uygun olmadığı, standardize edilmiş ölçme araçlarının yetersiz olduğu, RPD programlarını tamamlayan öğrencilerin tamamına yakınının kamuda çalıştığı, özel psikolojik danışma merkezlerinin yaygınlaşmadığı görülmektedir. Ayrıca, yükseköğretimde RPD programlarını akredite eden ve standartlarını belirleyen örgütsel bir yapı kurulamadığı gibi, unvan sorunu da hala çözülememiştir.

Yukarıda sıralanan olumsuz tabloya rağmen, Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının geleceğinin bugünkünden daha parlak olacağından kuşku yoktur. Geleceğin Türkiye'sinde okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri ve okul danışmanları için aşağıda sıralanan olumlu gelişmelerin olacağı umulmaktadır:

Ulusumuza özgü okul PDR modeli geliştirilecek, bu modelin standartları belirlenecektir. Modelin geliştirilmesi ve standartlarının oluşumunda Türk PDR Derneği gibi meslek örgütleri lokomotif görevi üstleneceklerdir. Bu model bir yandan gelişimsel ve önleyici, diğer yandan kriz durumlarında çare bulucu ve müdahale edici karakter taşıyacaktır. Modelin psikolojik olduğu kadar sosyal ve felsefi temelleri de olacak, modelde hizmetlerin kimler tarafından ve nasıl sunulacağı, nasıl yönetileceği, hizmet sunacak personelin yeterlik ve sorumlulukları belirlenmiş olacaktır. Modeli uygulayacak okul danışmanları, programı nasıl düzenleyeceklerini, nasıl koordine edeceklerini nasıl uygulayacaklarını, nasıl yöneteceklerini ve sunulan hizmetin etkisini nasıl değerlendireceklerini bilecek ve buna göre plânlayacaklardır. Kısacası model, plânlı, programlı, sistematik ve süreklilik özelliği taşıyacaktır. Model ayrıca okulun misyonuyla uyumlu, müfredatıyla bütünleşmiş olacaktır. Plânlanan hizmetler ölçme ve değerlendirme teknikleri ile saptanan öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda belirlenecek, hizmetlerin etkililiğini yine bu teknikler kullanılarak değerlendirilecektir.

PDR lisans, yüksek lisans ve doktora programlarını akredite edecek, CACREP benzeri





örgütsel yapılar ülkemizde de kurulacak, başta okul psikolojik danışmanlığı olmak üzere psikolojik danışmanın ruh sağlığı danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, rehabilitasyon danışmanlığı, Evlilik ve Aile Danışmanlığı gibi diğer alanları için eğitim standartları belirlenecek, etik standartlar oluşturulacak, unvan sorunu netleştirilecek ve çalışma koşulları belirlenecektir. Böylece PDR mesleğinin uluslar arası kabulü için de adım atılmış olacak, PDR elemanlarının meslek kimliği daha güçlü bir konuma gelecektir.

Okul psikolojik danışmanı olarak çalışacak tüm personel temeli "psikolojik danışmanlık", uzmanlık alanı "okul psikolojik danışmanlığı" olan akredite edilmiş programlardan mezun olacak, danışmanların yetiştirme eksiklikleri sürekli eğitimle giderilecektir. Okul psikolojik danışmanları sadece seçilmiş bir grubun değil bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermeye çalışacak, yardım sunarken ayırım gözetmeksizin tüm öğrencileri hedef alacaklardır. Öğrencileri değerlendirirken, onların içinden geldikleri aile, okul, sosyal ve kültürel çevreyi de dikkate alacak, onları bu çerçevede anlamaya çalışacaklardır. Danışmanlar bireysel psikolojik danışma hizmetlerinin yanında grup rehberliği etkinliklerine de gereken önemi vereceklerdir. PDR programının başarısı için başta okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere okul içi ve okul dışı kişi ve kurumlarla işbirliği yapılacaktır, sosyal değişim ve gereksinimlere karşı esnek olunacaktır. Danışmanlar teknolojiyi kullanmada yeterli olacak, teknolojiyi kullanarak psikolojik danışma hizmetlerine ayrılacak zamandan tasarruf yapma yoluna gideceklerdir. Yönetmeliklere minimum zaman ayıracak, böylece PDR hizmetlerine ayıracakları zamanı azamiye çıkaracaklardır. Spesifik alanlardaki becerilerini geliştirme ve süpervizyon almayı etik bir kural olarak benimseyecek, gereklerini yerine getireceklerdir.

Bunun dışında başka olumlu gelişmeler de olacaktır. Bunlar arasında şunlar sayılabilir: Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarının sayısı ve niteliği yükselecektir. Okul PDR hizmetlerinin yürütüleceği mekânların fizikî koşulları düzeltilecek, gereksinim duyulan teknolojik donanım sağlanacaktır. Program adları "Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik" ya da "Okul Psikolojik Danışmanlığı" olarak değişecek, unvan sorunu çözülecektir. PDR'nin farklı alanlarına ilişkin lisansüstü programlar açıldıkça, PDR'nin istihdam alanlarında genişleme olacaktır. Türk PDR Derneği dışında, psikolojik danışmanın diğer alanlarına ilişkin elemanlar yetiştikçe dernekler de çoğalacak, meslek odası ve meslek birliği çalışmaları ile psikolojik danışmanlar hizmetlerini daha örgütlü bir yapıya kavuşturacaklardır. Üniversitelerde ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretime özgü farklı okul psikolojik danışmanlığı programları açılacaktır.

Özetle okul psikolojik danışmanları, çağdaş model ve programları uygulayıp, gereklerini yerine getirdikleri, sundukları hizmetin etkililiğini kanıtladıkları ve çalışmalarını diğer personelin de göreceği biçimde sunabildikleri takdirde okulun vazgeçilmez bir üyesi olacaklardır. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, meslek örgütlerinin güçlenmesi, internet gibi teknolojik araçların yaygın kullanımı sayesinde kişisel gelişimleri için ihtiyaç duyulan araçlara, kaynaklara ve destek sistemlerine kavuşacak, kendilerini daha güçlü hissedeceklerdir.

KAYNAKÇA

- II. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı Tutanakları*, Yayınlanmamış Toplantı Raporu. 2003.
- III. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı Sonuç Bildirgesi*, Yayınlanmamış Toplantı Raporu. 2004. III. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalları Toplantısı Yeni Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı Ders Tanımları* Yayınlanmamış Toplantı Raporu. 2004.
- A New Start for the Lisbon Strategy.*, 2005. internetten 10.09.2005 tarihinde alınmıştır: http://europa.eu.int/growthand-jobs/index_en.htm
- ACA., *Divisions, Regions, and Branches*. American Counseling Association Web Sitesi. 2005a. internetten 20.10.2005 tarihinde alınmıştır: http://www.counseling.org/AM/Template.cfm?Section=DIVISIONS_REGIONS
- . American Counseling Association Web Sitesi. 2005b. internetten 09.09.2005 tarihinde alınmıştır: http://www.counseling.org/Content/NavigationMenu/RESOURCES/ETHICS/EthicalStandardsforInternetOnlineCounseling/Ethical_Stand_Online.htm
- Akkoyun, F., PDR'de Unvan ve Program Sorunu: Bir inceleme ve Öneriler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1-21. 1995.
- Akkök, F., *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. MEB Yayınları. İstanbul 1996.
- Akkök, F. ve Watts, T.G., *Meslekî Bilgi, Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Türkiye Ülke Raporu*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara 2004.
- ASCA., American School Counselor Association. *Position paper: The Professional School Counselor and Student Safety on the Internet*. Alexandria, VA: Author. 2000.
- ASCA., *Total Student-to-Counselor Ratio by State 2002-2003 School Year*. 2005a. internetten 30.09.2005 tarihinde alınmıştır:
- ASCA., *Choosing a Career in Counseling*. 2005b. internetten 30.09.2005 tarihinde alınmıştır: <http://www.cacrep.org/CareerCounseling.html>
- Aubrey, R., Program planning and evaluation: Road map of the 80s. *Elementary School Guidance and Counseling*, 17, 52-50. 1982.
- Bacanlı F., *Bir Grup Rehberliği Programı ve Uygulama Kılavuzu*. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Ankara 1996.
- Bacanlı , H., *Sosyal Beceri Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 1999.
- Baker, S. B., Reflections on forty years in the school counseling profession: Is the glass half full or half empty? *Professional School Counseling*, 5, 75-83. 2001.
- Baymur, F., *Okullarımızda Önemli Bir Sorun: Rehberlik*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi. Ankara 1971.



- Baymur, F., Türkiye’de Rehberlik Çalışmalarının Başlangıcı, Gelişimi ve Bugünkü Sorunları. *Eğitimde Rehberlik Araştırmaları*. EFAM Yayınları. Ankara 1980.
- Baymur, F., *Genel Psikoloji*. inkılap ve Aka Kitapevi. İstanbul 1983.
- Bilge, F. Eroğlu, Y.Ç., *Sınıfta Rehberlik Etkinlikleri*. Pegem Yayıncılık. Ankara 2001.
- Bozdoğan, Z., *Okullarda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 2003.
- Campbell, C. A., ve Dahir, C. A., *Sharing the Vision: The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association. 1997.
- [RTF bookmark start: }Chandras,_K.Chandras, K.[RTF bookmark end: }Chandras,_K., Technology-enhanced counselor-training: Essential technical competencies. *Journal of Instructional Psychology*, 27(4), 224-227. 2000.
- Collins, B., ve Collins, T., Child and adolescent mental health: Building a system of care. *Journal of Counseling and Development*, 72, 239-243. 1994.
- Council of the European Union., [RTF bookmark start: }B0000001[RTF bookmark end: }B0000001*Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe. (18 May 2004). internetten 15.09.2005 tarihinde alınmıştır:*
- Crabbs, S. ve Crabbs, M., *Accountability: Who Does What to Whom, When, Where, and How? The School Counselor*, 25, 104-109. 1977.
- D’Andrea, M. D. ve Daniels, J., Facing the Changing Demographic Structure of Our Society. In D. C. Locke, J. E. Myers, ve E. L. Herr (Eds.), *The Handbook of Counseling* (pp. 529-540). Thousand Oaks, CA: Sage. 2001.
- Dahir, C. A., The National Standards for School Counseling Programs: Development and Implementation. *Professional School Counseling*, 4, 320-327. 2001.
- Dahir, C. A., Sheldon, C. B. ve Valiga, M. J., *Vision into Action: Implementing The National Standards For School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association. 1998.
- Dinkmeyer, D., ve Caldwell, E., *Developmental Counseling and Guidance: A Comprehensive School Approach*. New York: McGraw-Hill. 1970.
- Doğan, S., Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişmeler ve Sorunlar. *Millî Eğitim*, Sayı:139, s.69-76. 1988.
- Hürriyet Gazetesi.*, Dünyadaki Zengin ve Fakir Uçurumu Büyüdü. (17 Nisan 2005). internetten 15.08.2005 tarihinde alınmıştır
<http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/haber.aspx?id=312355>
- Improving Lifelong Guidance Policies and Systems -Using Common*

European Reference Tools. 2005. internetten 15.09.2005 tarihinde alınmıştır:

Johnson, A. H., Changing Conceptions of Vocational Guidance and Concomitant Value-Orientations 1920-30. *Dissertation*

Abstracts International, 33, 3292A. University Microfilms No. 7231, 933. 1972.

Johnson, S. K., ve Johnson, C. D., The New Guidance: A System Approach to Pupil Personnel Programs. *CACD Journal*, 11, 5-14. 1991.

Keys, S. G., Bemak, F., ve Lockhart, E., Transforming School Counseling to Serve the Mental Health Needs of at-risk Youth. *Journal of Counseling and Development*, 76, 381-388. 1998.

Keys, S. G., ve Lockhart, E., The School Counselor's role in Facilitating Multisystemic Change. *Professional School Counseling*, 3, 101-107. 2000.

Korkut, F., Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt. 2, sayı. 20, 27-40. 2003.

Korkut, F., *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık. Ankara 2004.

Korkut, F., Counselor Education and Program Accreditation and Counselor Credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*. Basımda.

Kulaksızoğlu, A., *Örnek Grup Rehberlik Programları*. Nobel

Yayın Dağıtım. Ankara 2004. Kuranz, M., Cultivating Student Potential. *Professional School Counseling*, 5, 172-179. 2002.

Kuzgun, Y., Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma. *Eğitim Dergisi*, 6, 3-8. 1993.

Kuzgun, Y., *Grup Rehberliği El Kitabı*. MEB. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. Ankara 1997. Kuzgun, Y., *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları. Ankara 2000.

Lapan, R. T., Gysbers, N. C. ve Sun, Y., The impact of More Fully implemented Guidance Programs on the School Experiences of High School Students: A Statewide Evaluation Study. *Journal of Counseling and Development*, 75, 292-302. 1997.

Larrabee, M.J. ve Terres, J.K., Group: The Future of School Counseling. *The School Counselor*, 31, 256-264. 1984.

Lee, C. C., Culturally Responsive School Counselors And Programs: Addressing the Needs of All Students. *Professional School Counseling*, 4, 257-261. 2001.

Mascari, J. B. ve Wilson, J., Current State Licensing Standards: Credits, Supervision, & Threats to Counselor Identity. *Paper presented at the American Association of State Counseling Boards Annual Conference*,



January 14, 2005. Savannah, Georgia. internetten 15.09.2005 tarihinde alınmıştır:

McNamara, J., *Training Standards, Accreditation and Ethical Charter*. 2001. internetten 15.10.2005 tarihinde alınmıştır:

<http://www.eacnet.org/training.html>.

MEB., *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara 1968.

MEB., *Türk Millî Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Yeniden Düzenlenmesine İlişkin Esaslar*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara 1981.

MEB., *Okul Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî

Eğitim Basımevi. Ankara 1983. MEB., *Millî Eğitim Şûraları*

(1939–1993). Millî Eğitim Basımevi. Ankara 1995.

MEB., *Cumhuriyetin 75.Yılında Gelişmeler ve Hedeşer*.

MEB Yayınları. Ankara 1998. MEB., *2001 Yılı Başında Millî*

Eğitim. 2001a. internetten 19.09.2005 tarihinde alınmıştır:

MEB., *MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*.

2001b. internetten 30.09.2005 tarihinde alınmıştır: MEB., *2002 Yılı Başında*

Millî Eğitim. 2002a. internetten 8.9.2005 tarihinde alınmıştır:

MEB., *2002 Yılı Başında Millî Eğitim*. 2002b. internetten 9.9.2005 tarihinde alınmıştır:

<http://apk.meb.gov.tr/>

MEB., *2003 ve Önceki Yıllarda Rehber Öğretmen-Psikolojik Danışman Kadrosuna Ataması Yapılanların Sayısal ve Yüzdelik Dağılımları*.

Yayınlanmamış MEB Dokümanı. 2003.

MEB., *Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Okul Rehberlik ve Psikolojik*

Danışma Servisleri. 2005a. internetten 19.09.2005 tarihinde alınmıştır:

MEB., *Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası*. Millî Eğitim Bakanlığı Web

Sitesi. 2005b. internetten 25.10.2005 tarihinde alınmıştır:

http://www.meb.gov.tr/haberler/html_haberler/BilEgtDesKampanyasiHaz2005.htm

MEB-PAKD., *Orta Dereceli Okullardaki Rehberlik Çalışmalarını Değerlendirme Raporu*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara 1971.

MEB-PAKD., *Orta Dereceli Okullardaki Rehberlik Çalışmalarını Değerlendirme Raporu: 1971–72 Öğretim Yılı*. Millî Eğitim

Basımevi. Ankara 1972.

MEB., *MEB Tebliğler Dergisi*, sayı, 1619. Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1970.

MEGSB., *Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Basımevi. Ankara 1986.

Murphy, J. P., DeEsch, J. B., ve Strein, W. O., *School Counselors and School Psychologists: Partners in Student Services*.

Professional School Counseling,

2, 85-87. 1998.

[RTF bookmark start: }Myers,_J._E.,_&_Gibson,_D._M._(1999,_AugMyers, J. E. ve

- Gibson, D. M., *Technology Competence of Counselor Educators* (ED435947). [RTF bookmark end:
}Myers, J. E., & Gibson, D. M. (1999, Aug) Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. 1999.
- Myrick, R. D., *Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation. 1977.
- Myrick, R. D., *Developmental Guidance and Counseling: A practical approach* (3rd ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation. 1997.
- Nazlı, S., *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Programları*. Anı Yayıncılık. Ankara 2003a.
- Nazlı, S., Öğretmenlerin Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Programı Uygulamalarını Değerlendirmeleri. *Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı* (09-11 Temmuz 2003 inönü ÜniversitesiMalatya). Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003b.
- Nazlı S., Ülkemizde Gelişimsel Rehberlik Modeline Geçiş Sürecinde Karşılaşılabilecek Olası Problemler ve Çözüm Önerileri. *Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı* (09-11 Temmuz 2003 inönü ÜniversitesiMalatya). Pegem A Yayıncılık, Ankara 2003c.
- Nazlı S., Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Psikolojik Danışma Program Tasarımı Model Önerisi: Nazlı Modeli. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi (21-23 Eylül 2005 İstanbul) Bildiri Özetleri Kitapçığı*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. İstanbul 2005.
- NBCC., *The Practice of Internet Counseling*. National Board for Certified Counselors, Inc. and Center for Credentialing and Education, Inc. 2005. internetten 02.08.2005 tarihinde alınmıştır: <http://www.nbcc.org/webethics2>
- Nelson, D. E., ve Gardner, J. L., *An Evaluation of the Comprehensive Program in Utah Public Schools*. Salt Lake City, UT: Utah State Office of Education. 1998.
- Owen, D. W., ve Weikel, W J., Computer Utilization by School Counselors. *Professional School Counseling*, 2, 179-182. 1999.
- ÖSYM., *2004-ÖSS Öğrenci Seçme Sınavı Kılavuzu*. Tablo-3: Ortaöğretimdeki Alan/Kol/Bölümler ile Aynı Alan/Kol/Bölümlerdeki Lisans Ve Önlisans Programları. 2004. internetten 13.4.2004'de elde edilmiştir.
- ÖSYM., *2005-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu*. Tablo-4. Merkezi Yerleştirme ile Öğrenci Alan Yükseköğretim Programları. 2005. internetten 5.9.2005 tarihinde alınmıştır: <http://www.osym.gov.tr/altyapi/dosyagoster.aspx?DIL=1&BELGEANAH=6476&DOSYASIM=t4.pdf>
- Özgüven, i. E., Yükseköğretimde Öğrenci Kişilik Hizmetleri. içinde: *Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Toplantısı* 20-28 Mayıs



- 1987, Ankara. (s. 13-25). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 161. Ankara 1989. Özgüven, i. E., Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinin Dünü ve Bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 4-15. 1990.
- Özoğlu, S. Ç., *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Yayınları. izmir 1982. Paisley, P. O., Maintaining and Enhancing the Developmental Focus in School Counseling Programs. *Professional School Counseling*, 4, 271-278. 2001.
- Paisley, P. O. ve Hubbard, G. T., *Developmental School Counseling Programs: From Theory to Practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association. 1994.
- Paisley, P.O. ve McMahon, H. G., School Counseling for the Twenty-Şrst Century: Challenges and Opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106-115. 2001.
- Pedersen, P., Multiculturalism as a Generic Approach to Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70, 93-95. 1991.
- Pişkin, M., *Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların ideal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara 1989.
- Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Çalışanlar için Etik Kurallar Kitapçığı*, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları. Ankara 1995.
- Radikal Gazetesi*, BM'den yoksulluk Raporu. (23 Aralık 2002). internetten 10.09.2005 tarihinde alınmıştır: http://www.radikal.com.tr/veriler/2002/12/23/haber_60491.php
- Ritchie, M., *A Brief History of School Counseling*. 2005. internetten 25.10.2005 tarihinde alınmıştır. http://cmhs.utole-do.edu/mritchie/Courses/cmhs5010/unit02/history_of_school_counseling.htm
- Rogers, C. R., *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifşin. 1942.
- Sabella, R. A., School Counseling and Technology. In J. Wittmer (Ed.), *Managing Your School Counseling Programs: K-12 Developmental Strategies* (pp. 337-357). Minneapolis, MN: Educational Media. 2000.
- Sampson, J. P., Using the Internet to Enhance Testing in Counseling. *Journal of Counseling and Development*, 78, 348-356. 2000.
- Sampson, J. P., Kolodinsky, R. W. ve Greeno, B. P., Counseling on the Information Highway: Future Possibilities and Potential Problems. *Journal of Counseling and Development*, 75, 203-212. 1997.
- Schack, M. B., Choosing the Right College: New Software for Counselors and Students.

Professional School Counseling, 1(4), 66. 1998.

Scheerens, J., *Indicators and Benchmarks in Guidance*. 2004. internetten 15.09.2005 tarihinde alınmıştır:

Sears, S. J. ve Granello, D. H., School Counseling Now and In the Future: A Reaction. *Professional School Counseling*, 164-171. 2002.

Selçuk, Z. ve Güner, N., *Sınıf içi Rehberlik Uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık. Ankara 2004.

Selçuk, Z., Koçak, A. Ve Selçukoğlu, Z., *Rehberlikte İşlevsel Bir Model: Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik ve Çoklu Zekâ. Yedinci Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri (09-11 Temmuz 2003 inönü Üniversitesi Malatya)*. Pegem A Yayıncılık. Ankara 2003.

Sink, C. A., Comprehensive Guidance and Counseling Programs and the Development of Multicultural Student-Citizens.

Professional School Counseling, 6, 130-137. 2002a.

Sink, C. A., In Search of the Profession's Şnest Hour: A Critique of Four Views of 21st Century School Counseling. *Professional School Counseling*, 5, 156-163. 2002b.

Sink, C. A., ve MacDonald, G., The Status of Comprehensive Guidance And Counseling in the United States. *Professional School Counseling*, 2, 88-94. 1998.

Skovholt, T., Cognetta, P., Ye, G., ve King, L., Violence Prevention Strategies for Inner-City Student Experts. *Professional School Counseling*, 1(1), 35-38. 1997.

Stone, C. B. ve Turba, R., School Counselors Using Technology for Advocacy. *Journal of Technology in Counseling*.

1999. internetten 14.07.2005 tarihinde alınmıştır:

Stower, C. J., *Post-Secondary Perceptions of the Secondary School Counselor and their Future Functions at the High School*

Level. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University. 2003.

Sultana, R. G., *Guidance Policies in the Knowledge Economy: Trends, Challenges and Responses Across Europe*. A Cedefop Synthesis Report, Cedefop Panorama Series No.85, Ofşce of Ofşcial Publications of the European Commission, Luxemburg. 20004.

Super, D. E., Transition: From vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 3-9. 1995.

Tan, H., *Okullarda Rehberlik*. ATO Yayınları.

Ankara 1954. Tan, H., *Rehberliğin Esasları*.

Ayyıldız Matbaası. Ankara 1962.

Tan, H., *Rehberliğin Esasları* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ayyıldız Matbaası. Ankara 1969.

Tan, H., *Gazete Haberleri Testi: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu*. TÜBİTAK, No.190. Ankara 1972.

Tan, H., Ülkemizde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Çalışmalarında Gelişmeler ve Sorunlar. *Tecrübî Psikoloji Çalışmaları*. 11, 33-48. 1974.



- Tan, H., *Psikolojik Yardım ilişkileri: Danışma ve Psikoterapi*. Millî Eğitim Basımevi. İstanbul 1986. Tan, H., *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Alkım Yayınevi. İstanbul 2000.
- Türk PDR-DER., *PDR Meslek Odasına Doğru. Türk PDR DER Meslek Odası ve Meslek Birliği Yasası Hazırlama Komisyonunca Oluşturulan Yasa Taslağı*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını. Ankara 2004.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni., *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, Cilt:1, sayı:7. 2003. Türkiye’de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları., *Psikologlar Derneği 1. Yöresel Psikoloji Sempozyumu*, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi 8,9 Mayıs 1980. Psikologlar Derneği Sürekli Yayınları-1. Ankara 1980.
- Walsh, M. E., Howard, K. A., ve Buckley, M., School Counselors in School-Community Partnerships: Opportunities and Challenges. *Professional School Counseling*, 2, 349-356. 1999.
- Watts, A.G. ve Fretwell, D. H., *Public Policies for Career Development. Case Studies and Emerging Issues for Designing Career Information and Guidance Systems in Developing and Transition Economies*, The World Bank, Washington. 2004. Welch, I. D. ve McCarroll, L., The Future Role of School Counselors. *The School Counselor*, 41, 48-53, 1993.
- Western Regional Center for the Application of Prevention Technologies., *Program Planning and Best Practices*. Reno: NV: Author. 2001.
- internetten 28.3.2005 tarihinde alınmıştır:
- Whiston, S.C., Response to the Past, Present, and Future of School Counseling: Raising Some Issues. *Professional School Counseling*, 5, 148-155, 2002.
- Wittmer, J., *Managing your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies* (2nd ed). Minneapolis, MN: Educational Media. 2000.
- Yeşilyaprak, B., "Lise Eğitiminde Gelişimsel Rehberlik Yaklaşımı" *2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*. 8-9 Haziran 2002, İstanbul 2002.
- Yeşilyaprak, B., *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara 2004.