

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

**TÜRKİYE İLE KANADA OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE
REHBERLİK PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Kevser ERGÜN

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
ULUSLARARASI VE KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM BİLİM DALI

TÜRKİYE İLE KANADA OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE
REHBERLİK PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARASION OF TURKEY AND CANADA SCHOOL PSYCHOLOGICAL
COUNSELING AND GUIDENCE PROGRAMS

Kevser ERGÜN

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Doç. Dr. Gül TUNCEL

İstanbul, 2023

ONAY



ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

04/05/2023

Kevser ERGÜN

ÖZGEÇMİŞ

2010-2014	Manisa Salihli Anadolu Öğretmen Lisesi
2013-2014	Manisa Turgutlu Anadolu Lisesi
2014-2015	Ankara Üniversite Siyasal Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
2015-2019	Dokuz Eylül Üniversite Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
2020-2023	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uluslararası ve Karşılaştırmalı Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programına Giriş
2020...	İstanbul Sultangazi Nadide Ahmet Tütüncüoğlu Ortaokulu Psikolojik Danışmanı

ÖN SÖZ

Bu uzun ve meşakkatli süreçte desteğini esirgemeyen, yol göstericim sevgili ve saygıdeğer danışmanın Doç. Dr. Gül TUNCEL'e katkılarından dolayı teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Her daim bir dağ gibi arkamda duran canım babam Veli ERCAN'a, şefkatiyle tüm zorluklarımda beni kucaklayan canım annem Şükran ERCAN'a, neşesi ve güler yüzüyle hep destek olan can yoldaşım, sevgili kardeşim Ahmet ERCAN'a ve ruhumun ömürlük yoldaşı, sevgili hayat arkadaşım Muhammet ERGÜN'e teşekkürü borç bilirim.

Kevser ERGÜN

Mart, 2023

ÖZET

TÜRKİYE İLE KANADA OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK VE REHBERLİK PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmada Türkiye ile Kanada okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının (PDR) karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Kanada'nın okul PDR programının temellerini oluşturduğu ve Türkiye gibi kapsamlı/gelişimsel yapıdaki okul PDR programını benimsemesi sebebiyle Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programları karşılaştırmaya uygun bulunmuştur. Nitel yapıdaki bu araştırmada yatay yaklaşım doğrultusunda doküman analiziyle elde edilen bulgular betimsel analiz ile özetlenmiştir. Araştırma sonucuna göre Türkiye okul PDR programı tasarım açısından yüzeysel, uygulama konusunda yeterli dijitalleşmeyi sağlayamamış, tüm sorumluluğun psikolojik danışmanda toplandığı, değerlendirme işlemlerinin nicel verilerle sınırlı kaldığı ve sürekli değerlendirme işlemlerini gerçekleştiremeyen bir noktadadır. Paydaşlarla işbirliği konusunda da Türkiye okul PDR programı yetersiz kalmaktadır ve öğrenci, veli ve okul toplulukları resmi olarak paydaş kabul edilmemektedir. Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde paydaş rolleri detaylı, açık ve netken Türkiye'de aynı durum söz konusu değildir. Ayrıca kariyer danışmanlığı açısından hem Türkiye hem de Alberta eyaletinin okul PDR programları geleneksel düzeyde kalırken Nova Scotia eyaleti çağdaş yaklaşımları hayata geçirmiştir. Programın etki alanları, bileşenleri, psikolojik danışmanlar için ifade edilen etik kodlar açısından Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletleri önemli biçimde farklılaşmamaktadır. Bulgulardan hareketle Türkiye okul PDR programının amaçları ve temel özelliklerinde işbirliği ile nitel ve sürekli değerlendirme vurgusu yapılabilir, dijitalleşme konusunda Nova Scotia eyaleti örnek alınabilir, paydaşlarla işbirliği, sınıf rehberlik etkinliklerinin işlevsel hale gelmesi, nitel yapıda değerlendirme ve program tasarımı detaylandırma noktasında da Alberta eyaletinin çalışmaları örnek alınabilir.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, Kanada, Karşılaştırmalı Eğitim, Okul PDR Programı

ABSTRACT

COMPARASION OF TURKEY AND CANADA SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELING AND GUIDENCE PROGRAMS

In this research, it is aimed to compare the school psychological counseling and guidance programs (PCG) in Turkey and Canada. For this purpose, the school PCG programs of the provinces of Nova Scotia and Alberta were deemed suitable for comparison, since Canada formed the foundations of the school PCG program and adopted the comprehensive/developmental school PCG program like Turkey. In this qualitative research, the findings obtained through document analysis in line with the horizontal approach were summarized with descriptive analysis. According to the results of the research, Turkey's school PCG program is superficial in terms of design, could not provide sufficient digitalization in practice, is at a point where all responsibility is gathered by the psychological counselor, evaluation processes are limited to quantitative data and cannot perform continuous evaluation processes. In terms of cooperation with stakeholders, the Turkish school PCG program is insufficient and students, parents and school communities are not officially accepted as stakeholders. While stakeholder roles are detailed and clear in the provinces of Nova Scotia and Alberta, the same is not the case in Turkey. In addition, in terms of career counseling, both Turkey and Alberta province's school PCG programs remained at the traditional level, while Nova Scotia province implemented contemporary approaches. The provinces of Turkey, Nova Scotia and Alberta do not differ significantly in terms of the program's domains, components, and ethical codes for psychological counselors. Based on the findings, cooperation, qualitative and continuous evaluation can be emphasized in the aims and basic features of the Turkish school PCG program, the state of Nova Scotia can be taken as an example in digitalization, the studies of the province of Alberta can be taken as an example in terms of collaboration with stakeholders, functionalization of classroom guidance activities, qualitative evaluation and program design detailing.

Keywords: Turkey, Canada, Comperative Education, School PCG Program

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYAN	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2.Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları	9
1.6. Araştırmanın Tanımları.....	9
1.7. Kısaltmalar.....	10
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Kavramsal Çerçeve	12

2.1.1. Karşılaştırmalı eğitim nedir?	12
2.1.2. Karşılaştırmalı eğitim ne değildir?	13
2.1.3. Karşılaştırmalı eğitim ve komşu bilim dalları arasındaki ilişki	14
2.1.4. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları	15
2.1.5. Karşılaştırmalı eğitimin yararları	16
2.1.6. Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi	17
2.1.7. Öğrenci Kişilik Hizmetleri	22
2.1.8. Psikolojik danışmalık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin tarihsel gelişimi .	24
2.2. İlgili Araştırmalar	36
2.2.1. Türkiye’de PDR programlarının incelendiği çalışmalar	36
2.2.2. Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının değerlendirildiği ve derlendiği çalışmalar	49
BÖLÜM III	54
YÖNTEM	54
3.1. Araştırma Modeli	54
3.2. Çalışma Grubu	54
3.3. Veri Toplama Araçları	55
3.4. Verilerin Toplanması	55
3.5. Verilerin Analizi	56
BÖLÜM IV.....	57
BULGULAR VE YORUMLAR.....	57
4.1. Türkiye ve Kanada okul PDR programının genel yapısı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	57
4.1.1. Türkiye ve Kanada okul PDR programının amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?.....	57

4.1.2. Türkiye ve Kanada okul PDR programının temel özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	58
4.1.3. Türkiye ve Kanada okul PDR programının etki alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	61
4.1.4. Türkiye ve Kanada okul PDR programının bileşenleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	62
4.1.5. Türkiye ve Kanada okul PDR programının müfredatları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	65
4.1.6. Türkiye ve Kanada okul PDR programının zaman paylaşımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	66
4.2. Türkiye ve Kanada okul PDR programının tasarımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	67
4.3. Türkiye ve Kanada okul PDR programının uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	75
4.4. Türkiye ve Kanada okul PDR programının sonuçlarına dair beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	82
4.5. Türkiye ve Kanada okul PDR programının belirttiği paydaşların rolleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	84
4.6. Türkiye ve Kanada okul PDR programının değerlendirme işlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	89
4.7. Türkiye ve Kanada okul PDR programının kariyer danışmanlığı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	93
4.8. Türkiye ve Kanada okul PDR programına atfedilen önem arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	96
4.9. Türkiye ve Kanada okul PDR programının okul psikolojik danışmanları için belirttiği etik kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?	98
BÖLÜM V	104
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	104
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	104

5.2. Öneriler	108
KAYNAKÇA.....	111
EKLER	122



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.6.1. Karşılaştırmalı Eğitimde Öncü Olan Bilim İnsanları.....	18
Tablo 2.1.6.2. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Kullanılan Yaklaşım ve Metotlar.....	20
Tablo 2.1.6.3. Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunda Davet Edilen Uzmanlar.....	23
Tablo 4.1.1.1 Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	60
Tablo 4.1.2.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Temel Özellikleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	62
Tablo 4.1.3.1 Türkiye ile Kanada okul PDR programının Etki Alanları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar	63
Tablo 4.1.4.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programlarının Bileşenleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	66
Tablo 4.1.6.1. Alberta Eyaleti Okul PDR Programı Zaman Dağılımı.....	68
Tablo 4.1.6.2. Nova Scotia Eyaleti Okul PDR Programı Zaman Dağılımı.....	68
Tablo 4.2.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programı Tasarımı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	76
Tablo 4.3.1. Alberta Eğitim'in Sağlık Programındaki Konular.....	81
Şekil 4.3.1. SST'nin Bileşenleri.....	81
Tablo 4.3.2. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programlarının Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	82
Tablo 4.4.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Sonuçlarına Dair Beklentiler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	85
Tablo 4.5.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Belirttiği Paydaşların Rollerini Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	91
Tablo 4.6.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Değerlendirme İşlemleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	94

Tablo 4.7.1. Türkiye ve Kanada Okul PDR Programının Kariyer Danışmanlığı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	98
Tablo 4.8.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programına Atfedilen Önem Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	99
Tablo 4.9.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Okul Psikolojik Danışmanları İçin Belirttiği Etik Kodlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar.....	105



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.8.1. Missouir Kapsamlı Rehberlik Modeli.....	32
Şekil 4.2.1. Nova Scotia Eyaleti Program Tasarım Aşamaları.....	73
Şekil 4.2.2. Alberta Eyaleti Program Tasarım.....	76
Şekil 4.6.1. Alberta Eyaleti PDR programı Değerlendirme Aşamaları.....	94



BÖLÜM I

GİRİŞ

Geçmişten günümüze insanlar farklı toplumlar, coğrafyalar, kültürler, dinler içerisinde yaşamını sürdürmektedir. Toplumların, coğrafyaların, kültürlerin, dinlerin oluşturduğu farklılıklar çok çeşitli eğitim sistemlerinin de oluşmasına sebep olmuştur. Neticede eğitim, toplumların, bireylerin ve devletin ihtiyaçlarını karşılamak üzere ailede başlayıp ölüme kadar süren bir gelişim ve değişim sürecidir. Yaşadığı toplumdan bağımsız olamayan insanoğlu gerek savaşların gerekse barışların getirisiyle farklı toplumlarla etkileşim kurmak zorunda kalmıştır ve göçlerle birlikte farklı toplumlar bir arada yaşamaya başlamıştır. Bu mecburi etkileşim sonucunda insanlar birbirlerinin eğitim sistemlerinden ve insan yetiştirme tarzlarından etkilenmiştir. Toplumların bir araya gelmeleri çeşitli toplumsal sorunları da beraberinde getirmiş ve eğitimin önemini daha da arttırmıştır. Çünkü eğitim, toplum içindeki sorunların çözümü için en büyük kitle aracıdır ve bunu sistemli şekilde sağlayan da eğitim sistemleridir. Bu noktada her toplum, yaşadığı problemlerin çözümünde eğitim sistemi kendisinden daha iyi olan başka bir toplumu örnek almaktadır. Özellikle sanayi devriminden bu yana her devlet gelişim için aynı süreçlerden geçmek mecburiyetindeyken aynı sorunları farklı hızlarla yaşamaktadırlar. Bu sebeple ülkeler birbirlerinin tecrübelerinden faydalanmaya daha da çok ihtiyaç duymuştur. Dünya üzerindeki tüm mecburiyetler, gelişimler ve değişimler sonucunda ortaya çıkan karşılaştırmalı eğitim bilimi çağımızın iletişim, ulaşım yönünden sınırsızlaşan dünyasında daha büyük öneme sahip hale gelmiştir. Henüz bilim olmadığı Antik Yunan çağında Platon'un eserlerinden günümüzdeki OECD, PISA gibi çalışmalarına gelinceye kadar karşılaştırmalı eğitim gezgin bilim adamlarının eserleri, 17.yy'da Rus hükümetinin reform için Avrupa'ya eğitim seyahatleri düzenlemesi, kültürel faktörlerin analizlerinin yapıldığı teorik sistemler dönemi, eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulması gibi pek çok aşamadan geçmiştir. Karşılaştırmalı eğitim; pek çok coğrafyada ve çağda farklı aynı anda uygulanan eğitim sistemlerinin bütün halinde ya da bileşenleri bağlamında karşılaştırılarak eğitim politikaları, programları, planları vb. alanlarda küresel ilişkilerin güçlendirilmesi ve barışın gerçekleştirilmesinde faydalanılan bilimdir (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim resmi tarihini incelemek gerekirse 19.yy'da Beroday'ın çalışmalarına gitmek gerekir. Beroday, karşılaştırmalı eğitimi üç seviyeye ayırmıştır. İlk aşamada tanımlayıcı eğitim verilerini listelemek ve karşılaştırarak ülkeler arası paylaşımın

sağlanması gelmektedir. İkinci aşama 20.yy'ın ilk yarını kapsamaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerini gözlemleyerek olası başarılarına dair öngörü oluşturulmaktadır. Analiz olan üçüncü aşamada ise amaç teoriler ve yöntemler geliştirerek karşılaştırma sürecini açıkça ifade etmektir. Analiz fikrinin savunucularından olan Kandel, eğitim sistemlerinin karşılaştırılması noktasında eğitim sisteminin ait olduğu toplumun tüm sistemlerinin derinlemesine incelenmesi gerektiğini savunmaktadır. 20. yy'ın önemli bir diğer karşılaştırmalı eğitimcisi Nicholas Hans ise analitik ve eleştirel çalışmalarıyla bu alanda bir doğayen olarak kabul edilmektedir (Dertli, 2021). Karşılaştırmalı eğitimin şahıslar üzerinden çıkıp kurumsallaşması ise ulusal ve uluslararası eğitim dokümantasyon merkezleri ile gerçekleşmiştir. Özellikle I. ve II. Dünya Savaşları'nın ardından artan küreselleşme ve mecburi olarak gelen barış ortamı UNESCO, Milletler Cemiyeti, OECD vb. gibi kuruluşların oluşmasıyla karşılaştırmalı eğitim ve ülkelerin birbirlerini tanıma çalışmaları artmıştır (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017).

Türk eğitim tarihinde karşılaştırmalı eğitimi inceleyecek olursak yenileşme ve farklı ülkeleri takip etme çabalarının Osmanlı'da başlayarak özellikle cumhuriyet tarihiyle ne kadar önem kazandığını görebiliriz. John Dewey'in eğitim reformu araştırmaları için çağırılmasıyla başlayan bu çalışmalar zaman geçtikçe daha çok eğitim uzmanının ziyaretleriyle devam etmiştir. Fakat Türk eğitim sistemi içinde köklü değişimler yerine yüzeysel çabalar olarak kalan bu çalışmalar karşılaştırmalı eğitim biliminin Türk eğitim sistemi için ne kadar değerli bir önemi olduğunu göstermektedir. Ayrıca son yıllarda Türkiye'nin içinde bulunduğu coğrafyadaki köklü değişimler, savaşlar, göçler, güç dengelerindeki bozulmalar, Avrupa Birliği'ne girme çabası ve ardından gelen Türk ülkeleriyle yakınlık politikaları da Türkiye'nin yabancı ülkelerle etkileşim sürecinin ne kadar genişlediğini göstermektedir. Karşılaştırmalı eğitimin bir bilim olarak Türkiye'deki ilk çalışmaları Ankara Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi bünyesinde Fatma Varış'ın katkıları ve girişimleriyle başlamıştır. Devamında Kemal Aytaç'ın katkılarıyla Ankara Üniversitesi bünyesinde önemli adımlar atılmıştır ve pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu öncü çalışmalar ışığında Türkiye' de pek çok çalışma gerçekleştirilmesine rağmen mevcut çalışmalar incelendiğinde hala üzerine çalışma yapılması beklenen çok çeşitli eğitim sistemleri, öğretim programları ve bileşenleri mevcuttur (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitim alanında Türkiye'de yapılan akademik çalışmaları incelemek istediğimizde Çetin, Korkmaz ve Öner (2017)'in ve Koç (2019)'un gerçekleştirdiği

karşılaştırmalı eğitime dair akademik tarama çalışmaları pek çok bilgiyi toplu biçimde sunmaktadır. 2000 ve 2016 yılları arasında karşılaştırmalı eğitim kapsamında 60 doktora tezi, 113 yüksek lisans tezi ve 128 adet makale yayınlanmıştır. 2022 yılında YÖK tez merkezindeki verilere yeniden baktığımızda ise yalnızca 22 adet yüksek lisans ve doktora tezi yayınlandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar çoğunlukla çeşitli öğretim programları, eğitim sistemleri, ders kitapları, öğretmen yetiştirme sistemleri, eğitim yönetimi ve denetimi üzerine gerçekleştirilmiştir. Katlanarak artan çalışmaların sayısı konunun ne kadar önemli olduğunu ve Türkiye için güncelliğini koruduğunu, çalışılması gereken konuların varlığını göstermektedir. Yorulmaz, Çolak ve Ekinci (2017)'nin PISA ve OECD araştırmaları üzerine yaptıkları karşılaştırmalı çalışma, MEB (2019) PISA sonuçları ön inceleme raporu ile OECD (2019) PISA raporu incelendiğinde ve Koç (2019)'un çalışmasındaki karşılaştırma yapılan ülkelere göre tezlerin dağılımı incelendiğinde karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında özellikle PISA ve OECD'deki başarılı ülkelerin tercih edildiği görülmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların konu dağılımları dikkate alındığında 21.yy'da okulların önemli bir bileşeni haline gelen okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Okul PDR hizmetleri hızla değişen dünyaya ayak uydurmakta zorluk yaşayan insanların ancak eğitim yoluyla geliştirilebileceği ve yardım bulabileceği bilincinin oluşmasıyla 1960'lı yıllarda ABD'de başlamıştır. Başlangıçta geleneksel modelin benimsendiği okul PDR hizmetleri çağın ve eğitim anlayışının evrimleşmesiyle birlikte gelişimsel modele geçiş yapmıştır. Çünkü geleneksel modele göre yalnızca problemlili öğrencilere, yalnızca uzman kişiler tarafından yardım edilmesi fikri temeldedir ve bu yaklaşım daimici eğitim anlayışına uygundur. Ancak günümüzde öğrencinin biricikliği, özgürlüğü merkeze alınmaktadır. Eğitim amacının değişmesi aynı zamanda okul PDR hizmetlerinin de giderek önem kazanmasına sebep olmuştur. Ayrıca okul PDR hizmetleri eğitim işlevlerinin yerine getirilmesine yardımcı olmanın yanında eğitim sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesine engel olan toplumsal, kültürel, siyasal, bireysel vb. engellerin de ortadan kaldırılmasına yardımcı olmaktadır (İçtüzör, 2017).

Okul PDR hizmetleri çağımızın eğitim sistemleri içindeki yeri dikkate alındığında mutlaka karşılaştırmalı olarak çalışılması gereken bir konudur. Dünya üzerindeki ülkelerin kültürleri, dinleri, ekonomik koşulları, coğrafyaları her ne kadar farklı olsa da insanların psikolojik problemleri, göç, boşanma, doğal afet, kariyer seçimi, gelişim, aşk, yalnızlık,

kayıplar vs. her insan için aynıdır ve en iyi yardım insanlar henüz bu sorunları yaşamadan önce eğitim sisteminin içinde önlemsel ve bütünsel destek görmeleridir. Okul PDR hizmetlerinde başarılı olan ülkeleri ve programları örnek almak, sağlıklı nesillerin gelişimi, engellerden arınık eğitim ortamlarının oluşumu için önemlidir (Owen, 2020).

Gelişimsel anlayışa dayalı kapsamlı PDR hizmetleri 1960'lı yıllarda ABD'de ortaya çıkmış ve 1980'li yıllara gelindiğinde okullarda kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Türkiye'de ise 1990'lı yılların sonunda kafaları karıştıran bir konu haline gelmeye başlamıştır. Dünyada meydana gelen değişimlerden uzak kalmamak için 2000 yılında ilk kez kapsamlı PDR programının bir parçası niteliğinde 9. 10. Ve 11. Sınıflar için sınıf rehberlik planları oluşturulmuştur. 2005 yılında köklü eğitim felsefesi değişikliğinin ardından ilköğretim kademelerinde rehberlik ve sosyal etkinlik dersleri oluşturulmuştur. Ortaöğretim programları da yapılandırılarak rehberlik çalışmalarına yer ayrılmış ve böylece kapsamlı PDR programının oluşumuna zemin hazırlanmıştır. 2006-2007 öğretim yılında ise Sistemli biçimdeki kapsamlı PDR programı hayata geçmiştir (Terzi, Tekinalp, ve Leuwerke, 2009; Erkan, Kaya ve Altun, 2007). 1990'lı yılların sonunda kapsamlı PDR programını eğitim sistemine entegre eden bir diğer ülke de Kanada olmuştur. Schmidt (2004) Kanada'nın kapsamlı PDR programını tanımlarken her öğrencinin entelektüel, insani, sosyal ve kariyer olarak gelişimini destekleme, sorumlu, üretken vatandaşlar geliştirme noktasına dikkat çekmiştir. Kanada yerel yönetim sistemine sahip olduğu için her eyalette kapsamlı PDR programının uygulanış biçimi ve zamanlaması farklılık göstermektedir. Örneğin British Columbia ve Ontario eyaletleri mental sağlık ile kariyer danışmanlığı programlarını ayırarak tüm eğitim sisteminin içine entegre etmiştir. Alberta ve Nova Scotia eyaletleri ise tek yapıdan oluşan kapsamlı PDR programı oluşturmuştur. Bu eyaletlerin programları Kanada genelindeki okul PDR programlarının temelini oluşturmaktadır. Çünkü bu alanda ilk kapsamlı adımları atan ve tüm bileşenlerini içeren programları oluşturan bu eyaletlerdir. Kanada eğitim sistemi akademik gelişimin yanında psikolojik sağlamlık ve sosyal eğitime de odaklanmaktadır. Bu sebeple okul psikolojik danışmanlarının önemli bir role sahip olduğunu düşünerek onların mesleki olarak maksimum donanıma sahip olmalarını beklenmektedir. İlkokuldan 12. Sınıfın sonunda kadar olan öğrenciler için tasarlanan Kanada kapsamlı PDR programı, okulun misyonu ve hedeflerini gerçekleştirme yolunda kolaylık sağlamayı amaçlamaktadır (Niizeki, 2005).

Sonuç olarak bireyin bütünsel gelişiminin bir parçası, eğitim-öğretim ortamlarının destekleyicisi ve iyileştiricisi olan PDR programlarının verimliliği, dinamikliği, proaktifliği, gelişimselliği ve çağdaşlığı önemli bir konudur. Her ne kadar insan psikolojisi evrensel bir olgu olsa da her öğretim programında olduğu gibi PDR programları da içinde doğdukları toplumun, siyasi yapının, ideolojinin etkileri taşımaktadır. Ülkesel farklılıkların yansımaları, PISA ve TIMSS sonuçlarının ışığında programlar arası farklılıklar olabileceği çıkarımından hareketle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada; Türkiye PDR programı ile Kanada'nın Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin PDR programları karşılaştırılmaya çalışılacaktır.

1.1. Problem Durumu

YÖK tez merkezinde “karşılaştırmalı eğitim” anahtar kelimesiyle eğitim ve öğretim alanında yapılan 95 adet doktora, 232 adet yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalardan yalnızca 17 tanesinde Kanada'nın eğitim sistemi ve çeşitli öğretim programlarıyla karşılaştırma yapılmıştır. Okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesine öncülük etmek için yalnızca ilgili uzmanların, velilerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş çalışmalar yapılmıştır. Okul psikolojik danışmanı olarak, okul PDR programı yapısındaki düzensizlik, görev ve sorumluluklardaki belirsizlik, program yapısındaki açık noktalar dikkatimi çekmiştir. Türkiye'de uygulanan PDR programının eksik yönlerinin giderilmesinde farklı bakış açlarına ve çözüm önerilerine ihtiyaç vardır. Küreselleşen dünyada çağı yakalamak ve gelişmek için farklı ülkelerdeki paralel veya zıt çalışmaları incelemek artık her alanda bir gereklilik haline gelmiştir. Paralel bir program ve uygulamaya sahip olması, PISA ve TIMSS raporlarında daha iyi sonuçlara sahip olması ve verimli sonuçlar aldığına dair geri dönütler bulunmasından dolayı karşılaştırma için Kanada'nın Alberta ve Nova Scotia eyaletlerinin uyguladığı PDR programları seçilmiştir. Eyaletlerle yönetilen Kanada'da ülke genelindeki okul PDR programlarının temelini Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin çalışmaları oluşturmaktadır.

İşlevsel PDR programları sağlıklı bir eğitim ortamının ve toplumun oluşturulması için en önemli başlıklardan birisidir. Bu alanla ilgili yapılacak çalışmaların daha verimli ve sağlıklı okul PDR programlarının oluşturulması için ışık tutabileceği anlayışından hareketle Türkiye'nin ve Kanada'nın okul PDR programlarının karşılaştırılması yoluyla

değerlendirilmesi, benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi çalışmamıza konu olmuştur. Araştırmamıza konu olan mevcut okul PDR programlarının daha iyi anlaşılması ve çalışmamıza temel olması amacıyla alt problemlerin cevapları, bulgular kısmında sunulmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Türkiye ile Kanada'nın okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada Türkiye ve Kanada'nın okul PDR programlarının;

- 1-Genel yapısının nasıl olduğunun
- 2-Tasarımının nasıl olduğunun
- 3-Uygulanma biçimlerinin nasıl olduğunun
- 4-Sonuçlarına dair beklentilerin neler olduğunun
- 5-Paydaşlara biçtiği rollerin neler olduğunun
- 6-Değerlendirme işlemlerinin nasıl gerçekleştirildiğinin
- 7-Kariyer danışmanlığı hizmetlerinin nasıl verildiğinin
- 8-Atfedilen öneminin nasıl belirtildiğinin
- 9-Okul psikolojik danışmanları için belirttikleri etik kodların neler olduğunun

belirlenmesi hedeflenmektedir. Kanada, Türkiye'den çok daha eski tarihlerden itibaren okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri sunmaktadır. Gelişimsel ve kapsamlı okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik modelini kullanmaya Türkiye 2006 yılında başlamışken, Kanada 1995 yılında çeşitli eyaletlerinde uygulamaya başlamıştır. Özellikle Alberta ve Nova Scotia eyaletlerinin çalışmaları ülke genelindeki uygulamalara öncülük etmiştir. Kanada hem politik yaklaşımları hem de kültürel ve sosyal yapısı gereği çokkültürlü, çağdaş ve insanın biricikliği ile sağlığına büyük önem veren bir ülkedir. Eyaletler arası farklılıklar mevcut olsa da genel yapı insanı birinci plana almaktadır. Bu yapı, haliyle okullarda sunulan psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerine de yansımaktadır. (Özensel, 2012; Niizeki, 2005; Yüksel-Şahin, 2012). Bu sebeple Türkiye okul PDR

programını geliştirmek için araştırmada Kanada'nın Alberta ve Nova Scotia eyaletlerinin okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının avantajlı, gelişmiş, kapsamlı yönlerinden yararlanılması, Türkiye okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programının eksikliklerine çözüm önerileri üretilmesi hedeflenmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde okul PDR programıyla ilgili daha önce karşılaştırmalı çalışmaya rastlanılmamıştır. Okul PDR programlarının eksikliklerinin giderilmesine ilişkin çözüm önerileri sunan çalışmalar akademik makale düzeyinde ve ilgili uzman, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Bu araştırmada literatürde öncü olmak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın ana problem cümlesi “Türkiye ile Kanada okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibidir;

Türkiye ve Kanada okul PDR programının genel yapısı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının tasarımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının sonuçlarına dair beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının belirttiği paydaşların rolleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının değerlendirme işlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının kariyer danışmanlığı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programına atfedilen önem arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye ve Kanada okul PDR programının okul psikolojik danışmanları için belirttiği etik kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim karmaşık bir süreçtir. Hem toplumun hem de bireyin yansımalarını taşıdığı gibi iki bileşenin de ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Bireyin öğretim ortamlarında maksimum verim elde edebilmesi için tamamen oraya odaklanması ve diğer zorlukları dışarıda bırakması gerekir. Ayrıca bireyin hayatının ciddi bir bölümünün öğretim ortamlarında geçtiğini düşünürsek rehber ihtiyacı olduğu da aşîkârdır. En başat öğretim ortamı olan okullarda bu ihtiyaçları karşılamak amacıyla sunulan PDR hizmetleri zamanla ayrılmaz ve geliştirilmesi gereken bir yapı haline gelmiştir. Çünkü insan değişen ve gelişen bir varlıktır. Keza dünya da değişim yaşar ve bu değişim insanın değişiminden hızlı olabilir. Bireyin bütünsel gelişimini amaçlayan PDR hizmetlerinin evrensel olarak takip edilmesi, daha iyi çalışmaların örnek alınması, uyarlaması, eksikliklerin giderilmesi PDR hizmetlerinin amaçları açısından önemlidir.

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalar YÖK tez merkezinden elde edilen veriler ışığında incelendiğinde okul PDR programlarıyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma alanda bir ilk olması nedeniyle okul PDR programlarıyla ilgili yapılacak diğer çalışmalara öncülük yapması açısından önemlidir. Okul PDR hizmetleri ülkemiz için yeni bir hizmet alanı olduğundan programın verimliliğini arttırmaya ve eksikliklerini gidermeye yönelik yapılan çalışmalar alan uzmanlarının, velilerin ve öğrencilerin görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Farklı uygulamaların avantaj ve öngördüğü dezavantajlarla ilgili yapılacak çalışmalar okul PDR programlarının mevcut yapısının ilerisine geçmesine yardımcı olması açısından önemlidir. Ayrıca okul PDR hizmetleri öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklediği için, PISA ve OECD raporlarında Türkiye’den ileride olduğu görülen ülkelerin okul PDR hizmetlerine yönelik yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar eksikliklerin giderilerek öğrencilerin akademik başarılarında gelişme sağlaması açısından önemlidir (OECD, 2019; MEB, 2019). Kanada sahip olduğu çokkültürlü yapı, refah düzeyi, eğitim çalışmaları, yönetim biçimi bakımından Türkiye ile hem önemli benzerlikler hem de önemli farklılıklara sahiptir (Niizeki, 2005; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011) . Bu benzerlik ve farklılıkların okul PDR programlarına olan yansımalarının Türkiye’deki program yapısına yapacağı katkı açısından çalışma önemli

görülmektedir. Çünkü hiçbir öğretim programı yaşadığı toplumun ihtiyaçlarından ve birikimlerinden bağımsız meydana gelmemektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sonuçları;

- Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul PDR hizmetleriyle ilgili sunduğu “Verilerin Toplanması” bölümünde ifade edilen dokümanlar ile sınırlıdır.
- Alberta Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu, “Verilerin Toplanması” bölümünde ifade edilen dokümanlar ile sınırlıdır.
- Nova Scotia Eyaleti Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu, “Verilerin Toplanması” bölümünde ifade edilen dokümanlar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada araştırma öncesi bir önyargı oluşturmamak amacıyla herhangi bir varsayımda bulunulmamıştır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

Eğitim: Kişinin fiziksel, ruhsal, duygusal, sosyal yeteneklerinin, davranışlarının kendisine en uygun ya da istenilen bir biçimde geliştirilmesi, hedeflere dönük olarak yeni bilgi, beceri, davranış ve yeteneklerin edindirilmesi sürecindeki tüm çalışmalardır. Yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak eğitim; planlı veya tesadüfi olabilir. Örgün olarak yani bir kurum tarafından planlanan öğrenme, öğretme, bilgi aktarma çabaları, beceri kazandırma çabalarının yanında aile ve toplum içinde edinilen tüm bilgi ve becerileri de eğitim kapsamına girmektedir (Akyüz, 2012, sf.24).

Karşılaştırmalı Eğitim: Farklı ülkelerde, bölgelerde, kültürlerde, tarihi dönemlerde uygulamada olan eğitim sistemlerinin ve bu sistemlere ait bileşenlerin, benzerlik ve farklılıklarını tanımlar. Bu benzerlik ve farklılıkları toplumun ve devletin tüm etkileyici faktörleri (kültür, siyaset, ekonomi, din vs.) çerçevesinde inceleyen, elde ettiği sonuçları teorik ve pratik alanda eğitimle ilgili yapılanmalara olumlu yönde yansıtmayı, uluslararası ilişkileri ve barış ortamlarını desteklemeyi amaçlayan bir bilimdir (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016)

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık: Bireyin kendini ve çevresini tanımasına, ilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmede yardım bulmasını sağlar. Sorunlarını çözebilen, kendini gerçekleştirme yolunda ilerleyen, benlik gelişimini tamamlamış yetişkinler olmasına yardımcı olan, uzmanlarca sunulan destek hizmetidir. Bireyin fiziksel, sosyal, ruhsal ve duygusal olarak bir bütün halinde desteklenmesi amaçlanmaktadır. Hayat boyu devam eden, gönüllülük ve isteklilik esasına dayanan profesyonel bir hizmettir (Deniz ve Erözkan, 2018).

Öğrenci Kişilik Hizmetleri: Çağdaş eğitim anlayışının üç temel ögesinden biridir. Eğitim ve öğretim ortamlarında bireyin aldığı öğretim hizmetinin dışında, bu hizmetlerin verimliliğini destekleyen, bireyin sosyal/kişisel, duygusal, eğitimsel ve kariyer alanlarında bir bütün olarak desteklenmesini amaçlayan hizmetlerdir (Özoğlu, 2007; 19).

Kapsamlı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik: Çağdaş Öğrenci Kişilik Hizmetlerinin ayrılmaz ve en önemli parçasıdır. Okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar devam eden, sistemli, planlı, değerlendirilebilen, esnek, gelişimsel, bütünsel ve tüm öğrencilere yönelik olan hizmettir. Temelinde önleyici ve gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına hizmet eden etkinlikler yer almaktadır (Erkan, 1995; Kuzgun, 2000).

1.7. Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

APA: Amerikan Psikolojik Derneği

ASCA: Amerikan Oku Psikolojik Danışmanları Derneği

CALM: Kariyer ve Yaşam Yönetimi

CCPA: Kanada Danışmanlık ve Psikoterapi Derneği

CGCP: Kapsamlı Rehberlik ve Danışmanlık Programı

CPP: Okul Danışmanlık Planı

DİSREP: Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu

FOIPOP: Bilgi Özgürlüğü Gizliliğinin Korunması Yasası

KPDR: Kapsamlı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

KGRP: Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MEBBİS: Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Sistemi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

ODTÜ: Ortadoğu Teknik Üniversitesi

OPTS: Genel Program Uygulama Puanı

ÖKH: Öğrenci Kişilik Hizmetleri

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

RHYK: Rehberlik Hizmetleri Yürütme Komisyonu

RİBA: Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketi

SST: Okul Temelli Destek Ekipleri

TIENET: TRW Bilgi ve Değişim Ağı

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Çalışmalarındaki Eğilimler

TTK: Talim ve Terbiye Kurulu

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuk Yardım Fonu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

QGCP: Kanada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Derneği

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde Türkiye ile Kanada okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının karşılaştırılması amacına uygun olarak ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve karşılaştırmalı eğitim tanımını, hangi yanlış tanımlamalara maruz kaldığının açıklamasını, karşılaştırmalı eğitimin komşu bilim dallarıyla olan ilişkisini, amaçlarını, yararlarını ve tarihsel gelişimini; öğrenci kişilik hizmetlerini ve PDR'nin tarihsel gelişimini içermektedir.

2.1.1. Karşılaştırmalı eğitim nedir?

Eğitim, zaman içinde gelişmiştir ve bu süreçte pek çok disiplini içine alan sistematik bir yapıyı ortaya çıkararak bilim haline gelmiştir. Bireyin farklı kültürlerden, devlet yapılarından, dinlerden vs. etkilenecek farklı coğrafyalarda edindiği eğitimler haliyle farklı farklı insanların yetişmesine sebep olmuştur. Karşılaştırmalı eğitim ortaya çıkışı da hem eğitim olgusunu irdelemek hem de insanlar arasında oluşan bu farklılıklardan olumlu yönden faydalanma amacı taşımaktadır. Seyyahlarca başlayıp eğitim bilimcilerce devam eden karşılaştırma eylemi zaman içinde sistemli hale getirilmiştir (Erdoğan, 2015).

Dünya üzerinde var olan toplumlar gerek savaşlar gerekse de barış ortamı kurma amaçlarıyla birbirleriyle iletişim kurmuş, ya zamanın gerisinde kalmamak ya da mevcut durumlarını daha iyi hale getirmek için birbirlerinin toplumsal yapılarını yakından incelemişlerdir. Zamanla farklılıkların temelinde eğitim stillerinin, amaçlarının ve yöntemlerinin yarattığı fark edilmiştir. Başlangıçta insanlar ve toplumlar arasındaki kopukluğu din yoluyla engellemek mümkün iken sanayi devriminden sonra dinlerin etkisi ciddi anlamda azalıp insanın bireyselliğinin, değerinin ve küresel dünya yapısının oluşmaya başlamasıyla dinlerin yerini eğitim sistemleri almıştır. Çünkü farklı toplumlar farklı hızlarla sanayi devrimini yaşasa da etkileri ve oluş sırası olarak olaylar bütünlük ve benzerlik taşımaktadır. Bu sebeple “gelişmiş ülkelere ulaşmak” için gelişmekte olan ülkeler ya da gelişmiş ülkeler geleceğe dair öngöründe bulunmak amacıyla birbirlerinin eğitim sistemlerini incelemeye, varsa eksikliklerini gidermeye, mevcut sistemlerini geliştirmeye çabalamışlardır. Küreselleşen dünyada bir arada yaşamının yolunun barış olduğunun fark

edilmesiyle Milletler Cemiyeti, Birleşmiş Milletler, UNESCO, UNICEF gibi birlikler ve uluslararası barışı sağlamayı amaçlayan kuruluşlar oluşmaya başlamıştır. Böylelikle karşılaştırmalı eğitim anlayışı yeni bir boyut kazanmıştır (Ergün, 1985).

İlk kez 1817 yılında ortaya atılan “karşılaştırmalı eğitim” kavramının pek çok tanımı mevcuttur. UNESCO’nun yaptığı ilk tanıma göre karşılaştırmalı eğitim; eğitim sistemlerinin toplumsal etkenler gözetilerek ilk ve ortaöğretimin anlamını, verimini tartışmak üzerine odaklanmaktadır (UNESCO, 1955).

Türkoğlu (1985) ise yaptığı tanımlamada karşılaştırmalı eğitimin farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin benzerlikleri ile farklılıklarından yola çıkarak daha iyi bir insan eğitimi için öngöründe bulunmasına dikkat çekmektedir. Neff, Lauwerys ve Varış (1979) ise eğitim sistemlerindeki sorunları irdelemek ve farklı toplumlardaki benzerlikleri yorumlamak üzerinde durmaktadır. King (1973) de benzer bir tanımlamada bulunmuştur.

Günümüz yaklaşımına ve geçmişten beri yapıla gelen tanımları kapsayıcı bir tanımlamayı Türkoğlu (2020) yapmıştır. Bu tanımlamaya göre karşılaştırmalı eğitim; eğitim bilimlerinin tüm alt dallarından (eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi vb.) yararlanarak eğitsel olguları, toplumun bileşenleriyle (kültür, ekonomi, siyaset, sosyal yapı, coğrafi etkenler, gelenekler vb.) bağdaştırarak inceler ve temel amacı uluslararası literatürde fayda sağlayacak çözümler, öngörüler oluşturmaktır.

Özetle karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini veya ülkelerin içindeki eğitimde farklı örnekleri toplumsal değişkenleri de işin içine katarak inceleyen, benzerlik ve farklılıklardan yola çıkarak çözümlere ışık tutan bir bilimdir.

2.1.2. Karşılaştırmalı eğitim ne değildir?

Karşılaştırmalı eğitimin ne olmadığı sorusuna cevaplar oluştururken en başta kesin olarak dile getirilebilecek ifade küresel anlamda tüm eğitim sorunlarına çözüm bulmayı amaçlamadığıdır. Bunun aksine farklı farklı ülkelerin eğitim sistemlerini ve bileşenlerini inceleyerek, analiz ederek ülkelerin kendi eğitimsel ve toplumsal sorunlarına çözüm bulmalarında kolektif ve birikimli bir bakış açısı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu inceleme ve analiz sürecinde yalnızca eğitim sistemlerini incelemez çünkü hiçbir eğitim sistemi toplumun yapısını oluşturan diğer sistemlerden bağımsız olarak meydana gelmemektedir. Daha açık konuşmak gerekirse toplumdaki tüm sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik dengeler,

değişimler ve talepler eğitim sistemlerini etkiler, sorunların çözüm yollarını şekillendirir. Ayrıca karşılaştırmalı eğitim içerisinde farklı bir ülkede yapılan uygulamanın olumlu sonuç veriyor olması her zaman ve her ülkede aynı sonuçları vereceği anlamına gelmemektedir. Örneğin nüfus olarak Türkiye’den küçük bir ülke olan Finlandiya’da eğitim sistemi öğretim müfredatlarının içeriğini büyük ölçüde öğretmenlere bırakırken Türkiye gibi kalabalık bir ülkede bunu gerçekleştirmek pek de mümkün olamamaktadır. Sonuç olarak günümüzde eğitim sisteminin verimliliği ve farklılığı ile gündeme gelen Finlandiya’nın mevcut uygulamaları bile olsa farklı ülkelerde aynı sonuçların oluşması beklenmemelidir. Önemli olan ülkelerin kendi yapılarına göre revize edebilmesi ve entegrasyonu gerçekleştirmesidir (Türkoğlu, 2020).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini inceleyerek mevcut durumları net ifadelerle anlatan, “siz de böyle olursanız iyi olur.” Diyen bir disiplin değildir. Bunun yerine eğitim sistemlerinin mevcut sorunlarının ya da diğer eğitim sistemlerinden ileri seviyede olan boyutlarının edenlerini, ortaya çıkardığı sonuçlarını keşfetmeye çalışır. Bu süreçte tek yönlü, yalın bir yol izlemekten ziyade disiplinler arası yaklaşımı benimseyen bir bilimdir. Teorilerle değil de uygulamalarla ilgilenmektedir. Ayrıca diğer karşılaştırmalı bilimlerden farklı olarak eğitimin çeşitli boyutlarını ortaya çıkarmanın yanı sıra incelediği eğitim sistemlerinin daha iyi olması, eksikliklerini gidermesi için yol göstermeye çalışır. Çoğunlukla nicel verilerle durumu betimleyip bırakmanın ötesine geçmeye çalışır (Erdoğan, 2015).

2.1.3. Karşılaştırmalı eğitim ve komşu bilim dalları arasındaki ilişki

Karşılaştırmalı eğitim kavramı ele alındığı kültürün ve coğrafyanın gelenekleri içerisinde farklı terimlerle karşılık bulabilmektedir ve farklı bölümlere ayrılabilir. Böylece yakından ilişki kurduğu bilim dalları da farklılık gösterebilmektedir. Örneğin Amerikan kültürü içerisinde karşılaştırmalı eğitim için “Comperative Education” terimi kullanılmaktadır ve bu terim günümüzde en çok kabul görendir. Yabancı ülkelere eğitim ve uluslararası eğitim alanlarını kapsayan bu terimle amaç çözüm odaklı olmak ve uluslararası bir anlayışla yaklaşmaktır. Kıta Avrupası’nda ise Yabancı Ülkelerde Eğitim ve Uluslararası Eğitim farklı iki bilim dalı olarak ele alınmaktadır. Ayrıca Kıta Avrupası’nda yer alan Almanların ve Fransızların da karşılaştırmalı eğitim anlayışları farklılık göstermektedir. Fransızlar yalnızca çağdaş eğitim problemlerine odaklanırken Almanlar hem geçmiş hem de günümüzü birlikte inceleyen bir yaklaşım benimsemektedir. Sosyalist

kültürlerde ise karşılaştırmalı eğitim hem pragmatik hem de sosyalist eğitimi mümkün kılmaya çalışan çabaları benimsemektedir. Toplumların benimsedikleri yaklaşıma göre eğitim tarihi, felsefesi, sosyolojisi veya psikolojisi yakın ilişki kurulan komşu bilim dalı haline gelmektedir (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitimin en yakın olduğu bilim dalı eğitim tarihidir. Eğitim tarihi kronolojik olarak incelemeler yaparken karşılaştırmalı eğitim de belli bir dönemi tüm detayları ile incelemektedir. İki bilim dalı arasındaki temel farklılık da bu yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin yakın ilişkisi olan bir diğer bilim dalı da eğitim politikasıdır. Eğitim politikasının temel amacı farklı farklı ülkeleri birbirine tanıtmak ve ülkeler arası barışı güçlendirmektir. Bu sebeple son zamanlarda barış eğitimi çalışmalarını da içine almakta ve özellikle bu alanda çalışmaktadır. Yakın ilişkili olan bir diğer bilim dalı olan eğitim sosyolojisi ise eğitim sistemlerinin ve içinde bulundukları toplumun karşılıklı olarak birbirlerini nasıl etkilediğini incelemektedir. Bu veriler karşılaştırmalı eğitim için önem teşkil etmektedir çünkü eğitim toplumun bir uzantısı niteliğindedir (Demirel, 2000).

2.1.4. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları

1. Eğitim sistemlerinin boyutları, sorunları, teorik ve pratik yönleri hakkında bilgi sağlamak, teorik ve pratik boyutların geliştirilmesini sağlamak.
2. Eğitim sistemlerinin geleceklere hakkında öngöründe bulunmak, eğitim politikalarını sağlıklı biçimde geliştirilmesi için veri sağlamak.
3. Eğitim camiasıyla uzaktan veya yakından ilişkisi olan tüm paydaşlar için bir genel kültür sağlamak.
4. Eğitim temel amaçlarından biri olan çok yönlü düşünebilme becerisini bireylere ve eğitim program geliştiricilerine kazandırmaya yardımcı olmak.
5. Küresel barışın, ilişkilerin, iletişimin ve eğitim bilimlerinin gelişmesine katkı sağlamak.
6. Ülkelerin kendi eğitim politikalarını, materyallerini, yöntem ve ilgili kurumlarını geliştirmeleri ve farklı ülkelere uyarlamalar yapmalarına katkı sağlar.
7. Eğitim sistemlerindeki tüm paydaşların kendi ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre mikro ve makro düzeyde eğitime katkı sağlamak (King, 1973; Bakioğlu, 2017).

2.1.5. Karşılaştırmalı eğitimin yararları

Karşılaştırmalı eğitim biliminin sağladığı en temel yarar alanının kapsadığı herkese yani halka, eğitimcilere, yöneticilere, öğrencilere, bilim insanlarına farklı ve pratik uygulamaların farklı ülkelerde nasıl sonuç verdiği, kendi mevcut problemleri için nasıl bir yol gösterici olabileceği hakkında ışık tutar. Karar verilmesi zor konularda kolaylaştırıcı olabilir. Gelişmiş ülkelere sorulan “ne yaptı da böyle oldu?” sorularına cevap oluşturabilmektedir. Çünkü gelişmekte olan ülkeler ve gelişmemiş ülkelerin en önemli problemleri toplumun temelinde değişimini tetikleyen eğitim sistemlerini, yöntemlerini ve yaklaşımlarını modernize edememektir. Aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim yoluyla uluslararası ilişkiler güçlendirilip daha barışçıl pencereler geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, mevcut eğitim sistemlerini yalnızca durumsal olarak inceleyen bir bilim değildir. Mevcut durumun oluşmasını sağlayan kültürel, ekonomik, siyasal, sosyal pek çok etkeni araştırır. Böylece farklı ülkelere dair çokkültürlü bakış açısı gelişebilmektedir (Erdoğan, 2015).

Karşılaştırmalı eğitim ile incelenen eğitim sisteminin bugüne kadar olan tüm değişimleri analiz edilerek gelecekte nasıl bir yol çizmesi gerektiği noktasında fikirler üretilir. Aynı zamanda herhangi bir eğitim sisteminin gereksiz yüceltilmesini engellemek gibi önemli bir yarar da sağlamaktadır. Böylelikle hiçbir eğitim sorunun da başarısının da yalnızca bir sisteme ait olmadığını gösteren objektif bir bakış açısını sağlamaktadır. Okullar ve eğitim sistemleri ülkelerin mevcut yönetim biçimlerinin bir minyatürü biçimdedir. Örneğin Çin Halk Cumhuriyeti’nin otoriter yapısı okullarda da kendini göstermektedir. Karşılaştırmalı eğitim bu pratik yönleri de incelediği için ülkelerin yönetim biçimleri ve toplumun durumu hakkında bilgi sağlayarak onları tanımanın yollarını açar. Eğitimin içinde sıkça kullanılan kavramların içini farklı ülkelerin pratikte nasıl doldurduğunu göstererek çeşitli örnekleri herkesin incelemesine açmaktadır. Örneğin Türkiye’de kaynaştırma eğitimi kavramı yalnızca özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri kapsar iken Finlandiya’da her öğrenciyi içine alan bir kavramdır ve uygulamalar farklılıklar göstermektedir. Karşılaştırmalı eğitimin bulguları daha geniş kapsamda kuramların, teorilerin üretilmesine zemin hazırlamaktadır. Böylece eğitim bilimlerinin gelişmesine ve genişlemesine yardımcı olur (Ültanır, 2000).

2.1.6. Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi

Eğitim tarihinde kendi eğitim sisteminin, yaklaşımlarının dışına çıkıp farklı model ve yaklaşımları merak eden filozoflar ve bilim insanları çok eski tarihlere dayanmaktadır. Yunan eğitimci Xenoplaen, İran ziyareti sırasında eğitim sisteminden etkilenmiş ve Yunanistan’a döndüğünde iyi yönlerini entegre etmeye çalışmıştır. Benzer şekilde ünlü filozof Platon da Yunan eğitim sisteminde reformlara ihtiyaç olduğunu düşünerek farklı ülkeleri incelemiş, ardından da “Devlet” adlı başyapıtını kaleme almıştır. Bir diğer güzel ve çarpıcı örnek de Orta çağ döneminde İslam dünyasının eğitim sistemlerinin ve özellikle de medreselerinin Avrupa üniversitelerine rehber olmasından 19.yy’da Avrupa’nın İslam dünyasına rehber olur hale gelmesidir (Bilhan, 1991).

“Metot Çağı” olarak anılan 17.yy’da İngiltere’de, İsviçre’de ve Macaristan’da ülkelerin ünlü eğitimcileri, eğitim reformları yapmaları için görevlendirilmişlerdir. Aynı dönemde Rusya’da saray yönetimi D. Diderot isimli ünlü eğitimciyi reformlar için görevlendirmiştir. Lessing ise Hollanda, İngiltere ve Fransa’ya eğitim seyyahlığı yapmıştır. 17.yy’daki bu küçük adımlar karşılaştırmalı eğitim biliminin temelini atma noktasında önemli birikimlerdir. Fakat karşılaştırmalı eğitimin bilim haline gelmesi 19.yy’ın Fransa’sında M. A. Jullian’ın eseriyle başlamıştır. Karşılaştırma metodu yalnızca eğitimle sınırlı kalmayıp farklı bilim dallarına da sirayet etmiştir. Karşılaştırmalı eğitimin bilim olarak gelişmesinde öncülük eden bilim insanları aşağıdaki tablo 2.1.6.1’de (Ergün, 1985) gösterilmektedir;

Tablo 2.1.6.1. Karşılaştırmalı Eğitimde Öncü Olan Bilim İnsanları

Ülke	Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucusu	Üniversite
ABD	I.L. Kandel ve R. Ulich	Boston ve Harvard
İngiltere	N.A. Hans ve J. A. Lauwerys	Londra
Fransa-Almanya	A. Millot ve Fr. Schneider	Paris ve München
İsviçre	W. Merck ve R. Rosello	Hamburg ve Cenevre
Türkiye	Kemal Aytaç	Ankara

Karşılaştırmalı eğitimin “Kuruluş Devri” M. A. Jullien’ ın “Karşılaştırmalı Eğitim” adlı çalışmasıyla karakterize olmuştur. Karşılaştırmalı eğitimin bir sistematığı olması gerektiğini ve komisyonlarca her ülkede gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Özellikle de öğretmen yetiştirme süreçlerini ve eğitim materyallerinin incelenmesi noktasında durulmasını önermektedir. Kendisinden sonra Cenevre’de kurulan “Uluslararası Eğitim Bürosu” nun fikren temellerini atmıştır (Ergün, 1985; Ültanır, 2000).

1800’lü yılların başlarından I. Dünya Savaşı’nın karmaşasına kadar devam eden döneme “Seyahatler Devri” denilmektedir çünkü kendi çabalarıyla farklı ülkelere seyahat eden eğitim bilimcilerin gözlemlerinden oluşan bir dönemdir. “Anketçiler Dönemi” olarak da anılan bu tarihlerde özellikle çağın gözdesi olan Almanya’ya seyahatler gerçekleştirilmiş, farklı ülkelerin eğitim sistemleri ve durumları üzerine milli esasta dokümanlar toplanmış ve kurulan merkezlerde muhafaza edilmeye başlanmıştır. Osmanlı’nın son zamanlarında Avrupa’nın eğitim sistemleri dahil olmak üzere devlet işleyişini incelemek üzere gönderilen temsilciler bu konuda güzel bir örnektir. Karşılaştırmalı eğitimin klasikleri olarak anılan I. L. Kandel, N. Hans, Fr. Shecider gibi isimlerin yer aldığı “Teorik Sistemciler” döneminde ülkelerin mevcut milli eğitim sistemlerinin kültür, ekonomi, politika, inanç vb. toplumsal faktörlerden nasıl etkilendiği incelenmektedir. Bununla yetinilmeyip küresel anlamda nasıl etki oluşturabileceğine dair de irdeleme ve öngörülerde bulunmaktadır (Ergün, 1985).

“Ulusal ve Uluslararası Eğitim Dokümantasyon Merkezlerinin Kuruluşu Devri” ile karşılaştırmalı eğitim, bireylerin çabasından çıkıp ülkelerin sistematik uygulamalarına dönüşmeye başlamıştır. Öncelikle ulusal bağlamda eğitime dair her türlü belgenin bir araya getirildiği merkezler kurulmaya başlanmıştır. Daha sonra bu ülkelerde uluslararası anlamda bilgi toplama çalışmaları başlamıştır. Tüm bu bilgi toplama işlemlerinin sonucunda ise karşılaştırmalı eğitim bilimi devreye girmektedir. Tam anlamıyla uluslararası merkezler ise I. Dünya Savaşı’nın ardından değişen dünya düzeninin bir getirisi olmuştur. İmparatorluklar yıkılmış, din ve ırk kökenli birlikteliklerin para ve güç için yok sayılabileceği görülmüştür. Dünya öncesine göre nispeten küçük topluluklardan oluşan kocaman bir köy haline gelmeye başlamıştır. Önce dünyayı kapsamayı ve barışı korumayı amaçlayan Milletler Cemiyeti ve Birleşmiş Milletler gibi global kuruluşlar oluşmaya başlamıştır. Ardından Birleşmiş Milletler’e bağlı UNESCO kurulmuştur. UNESCO’nun kuruluşundan sonra uluslararası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları daha geniş bir anlam ve çalışma sahası kazanmıştır (Ergün, 1985). Şu anda dünya çapında karşılaştırmalı eğitim alanında çalışma yapan pek çok kurum mevcuttur (Erbilge, 2019).

Karşılaştırmalı eğitimin modern hale gelmesi ise bir bilim olarak adlandırılmasının ötesinde bilim dalı olmanın gereklerini tamamlamasıyla gerçekleşmiştir. Her bilimsel

disiplin gibi karşılaştırmalı eğitimin de kendine özgü metodolojiye ihtiyacı vardır. Bu konuda ilk adımlar 1960'lı yıllarda atılmaya başlanmıştır. Öncelikle karşılaştırmalı eğitim yöntemleriyle ilgili makaleler yayınlanmıştır ardından da en somut adımı Boreday “Eğitimde Karşılaştırmalı Metod” adlı eseriyle atmıştır. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan başlıca akademisyenler tarafından nicel yaklaşımlarla metotlar üretme çabasına girilmiştir (Balcı, 2015).

Tablo 2.1.6.2. Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Kullanılan Yaklaşım ve Metotlar

Yaklaşım	Ana Vurgu	Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri	Veri Toplama
Tarihsel Yaklaşım	Tarih ve Kültür	Belirli bir tarihin gerçek anlamını anlamak için tanımlamak ve değerlendirmek. Her toplumun tanınma tarihine bağlı olarak karşılaştırmalı büyüme ve gelişmesi.	Denekler kolayca tahmin edilemez. Geriye dönük yaklaşım.	Nitel
Sosyal Yaklaşım	Analizler	Yükseköğretimin her seviyesinde karşılaştırılabilir eğitimsel değerler vurgulanır, tüm eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları aynı anda çeşitli durumlara odaklanarak araştırma yoluyla belirlenebilir.	Sonucu genelleme imkansızlığı, araştırmanın karmaşıklığı	Nitel
Metodolojik Yaklaşım	Tümevarım ve Tümdengelim	Genelleştirilmiş empirik araştırmalar için çözümler, üzerinde çalışılmış olaylar, bu fenomenle her şeyin uyumlu olduğu sadece birkaç durum sunar.	Zaman alıcı ve karmaşık	Nicel
Felsefi Yaklaşım	İnsan Evrimi	Dünyanın, eğitimin nasıl kontrol edileceğini ve geliştirileceğini anlayarak sosyal yaşamla başa çıkar.	Çoğunluğa odaklanır ve bir fenomen olarak yaşama tutum	Nicel
Bilimsel Yaklaşım (Klasik)	Karşılaştırma	Farklı eğitim konularıyla karşılaştırmaya izin veren mantıklı analizler ile araştırma projesinden bilimsel sınıflama sağlama.	İlk araştırma projelerinin çoğu empirik değildir	Nitel
Bilimsel Yaklaşım (Yeni)	Toplumsal Bağlamlar	Daha kesin ve kapsamlı veri ile bilgi toplama. Daha geçerli araştırma sonuçları.	Nicel ve nitel sonuçları birleştirmede zorluk	Nitel + Nicel

Karşılaştırmalı eğitim alanında kullanılan yaklaşımlar ve metotlar alandaki farklı uzmanların çalışmalarına göre günümüze kadar kümülatif biçimde gelmiştir. Bu alandaki yaklaşımları Khakpaur (2012) sistematik biçimde tablolastırmıştır; Tarihsel, Sosyal, Metodolojik, Felsefik, Yeni ve Eski yaklaşımlar. Örneğin sosyal yaklaşımlarda sonuçların genellemesi imkânsız iken eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıkları aynı anda pek çok bağlamda incelenebilmektedir. Görüldüğü üzere her yaklaşımın eksi ve artı yönleri mevcuttur. Birinin diğerine üstünlüğü olduğu söylenememektedir.

Eğitimin bilimlerinin tamamı iç içedir ve pek çok araştırma alanından oluşmaktadır. Her araştırma alanının kendine özgü araştırma metotları mevcuttur. Karşılaştırmalı eğitim de eğitim bilimlerinin içindeki tüm araştırma alanlarını içine almaktadır. Örneğin eğitim ekonomisinden bağımsız olarak eğitim sistemlerini doğru biçimde karşılaştırmak pek de mümkün olmayacaktır. Bu sebeple karşılaştırmalı eğitim bir şekilde eğitim ekonomisinde kullanılan analitik metotlarla alakadar olmaktadır. Aşağıdaki tabloda da görüleceği üzere karşılaştırmalı eğitim farklı yaklaşımlar ve metodolojileri bir araya getirebilmektedir. Çünkü karşılaştırmalı eğitim disiplinler arası bir bilimdir. Bu sebeple araştırmacının amacı ve deflerine göre çalışmasında kullanacağı yaklaşım ve metotlar farklılık gösterebilir (Bakioğlu, 2017).

60'lı yıllardan sonra Noah ve Eckstein'in dönemine girildiği söylenebilir. Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesini kaleme aldıkları gibi bireysel olarak da bu alana önemli bakış açıları kazandırmışlardır. Örneğin karşılaştırmalı eğitimin nasıl istismara uğrayabileceği noktasına Noah değinirken, Eckstein ise karşılaştırmalı düşünmenin ileri düzeyde bir düşünme becerisi olduğunu dile getirerek, bu alanda yapılan çalışmaların önemini vurgulamıştır. Ayrıca Eckstein karşılaştırmının mecazlar yoluyla yapılmasının daha etkili sonuçları olacağını da dile getirmektedir. Çünkü sosyal bilimlerin birçoğu bu yöntemle daha etkili sonuçlar elde etmektedirler. Bu dönemde dikkat çeken isimlerden bir diğeri de Kazamia'dır. Eğitim sistemlerini öncelikle siyasi yapı ve ideolojilerle ilişkilendirerek karşılaştırmaktadır. Bunu yaparken de tarihi gelişimleri göz ardı etmemektedir. "Türk Eğitiminde Modernleşme Arayışları" adlı eseri bu konuda kaleme aldığı en güzel eserlerinden biridir (Ertaş ve Çelik, 2017).

Daha sonraki yıllarda üniversitelerin yaptıkları çalışmalarda milli kalkınma için kaliteli eğitimin ne kadar önemli olduğu keşfedilmeye başlanmıştır. Bu keşif, karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmaların yönünü tayin etmiştir. Ülkelerin kalkınmasında eğitimin rolü

temel araştırma konusu haline gelmiştir. 1970’lerde ise ekonomik bağlamdan çıkılarak eğitim hakkına hangi kesimlerin erişebildiği araştırılmaya başlanmıştır. 1980’lerde ise sosyal yapının yanı sıra eğitim kurumlarının ve bütünüyle eğitim sistemlerinin toplumdaki farklı değişkenlerle ilişkisi önem arz etmeye başlamıştır. Berlin Duvarı’nın yıkılmasından sonra ise karşılaştırmalı eğitime atfedilen önem tamamen yön değiştirmiştir. Rakiplerin birbirlerini tanınması ve yarışta öne geçmesini sağlayacak bir alan olarak görülürken dünya barışını sağlama işlevini kazanmaya başlamıştır. Küreselleşmenin başlaması ve her ülkenin birbirine bağımlı olduğunu idrak etmesiyle uluslar birlikte hareket etme bilinci kazanmışlardır. Ülkeler eğitim sistemlerini ve felsefelerini kökten değiştirmeye başlamışlardır. Daha evrensel ve insancıl değerler merkeze alınmıştır. Ülkeler birbirlerinin eğitim sistemlerini bu kez “çevre eğitimi”, “barış eğitimi”, “demokrasi eğitimi” gibi uygulamalar açısından incelemeye başlamışlardır. Özellikle 2000’li yıllardan itibaren OECD’nin gerçekleştirdiği PISA ve TIMSS gibi araştırmalar karşılaştırmalı eğitim için çok önemli bir veri kaynağı haline gelmiştir. Çünkü betimsel verilerin sebeplerini ve sonuçlarını irdelememizi sağlayacak soruları meydana getirmiştir (Erdoğan, 2015).

Türkiye’deki karşılaştırmalı eğitimle ilgili çalışmaları incelediğimizde Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Hatta bunun öncesinde Türkiye Cumhuriyeti’nin kültürünü ve topraklarını miras aldığı Osmanlı İmparatorluğu’nda itibaren Ali Suavi, Prens Sebahattin, Namık Kemal, İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi isimler farklı ülkelerin eğitim sistemlerini incelemişlerdir. 1923’ten 1950’ye kadar olan sürede ise yurtdışından davet edilen uzman eğitimciler Türkiye’nin eğitim sisteminin iyileştirilmesi için raporlar düzenlemişlerdir. 1950’lerden sonra ise dünya çapında eğitim araştırmaları yapan kuruluşlarla işbirliği arttırılmıştır. Uluslararası bu yönelimde siyasetin ve hükümetin etkisi yadsınamaz. ABD ile bu dönemde kurulan yakın ilişkiler eğitim çehresinde pek çok değişimi getirmiştir. Bu değişimler tablo 2.1.6.4.’de sistematik biçimde özetlenmiştir (Yazıcı, 2009).

Tablo 2.1.6.3. Türkiye Cumhuriyeti’nin Kuruluşunda Davet Edilen Uzmanlar

Çağırıldığı Yıl	Adı	Ülkesi	Rapor Konusu
1924	John Dewey	ABD	Genel Eğitim ağırlıklı
1925	Kühne	Almanya	Daha çok teknik öğretim
1927	Omer Buyse	Belçika	Teknik öğretim
1932	Albert Malche	İsviçre	Üniversiteler
1934	Mis Parker	ABD	Genel eğitim ve ilköğretim
1933-34	Bir grup uzman	ABD	Genel eğitim sistemi
1933-52	Phillippe Schwartz	Almanya	Üniversiteler

1951	W. Dickmann	ABD	Halk eğitim
1951	K. V. Wofford	ABD	Köy okulları
1952	John Rufi	ABD	Ortaöğretim
1952-53	E. Tompkins	ABD	Ortaöğretim
1952-53	L. Beals	ABD	Okullarda rehberlik
1953	R. J. Maske	ABD	Öğretmen yetiştirme
1955-56	E. S. Gorvine	ABD	Teknik öğretim
1957	Bir grup uzman	ABD	Ticaret eğitimi
1957-200...	MEB ve YÖK ile gelen	Çoğunlukla ABD	Çeşitli rapor ve görüşler

1969 yılında Profesör Lauwerys'in Ankara Üniversitesi'nde karşılaştırmalı eğitimin Türkiye'deki sistemli akademik dönemi başlamıştır. Ardından Fatma Varış'ın profesör Lauwerys'in ders notlarını birleştirerek kaleme aldığı “Mukayeseli Eğitim” kitabı basılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim alanında Türkiye'de basılan ilk eserdir. 1971 yılında ise Kemal Aytaç M. A. Jullien'in “Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler” eserini Türkçe'ye çevirmiş ve Ankara Üniversitesi Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nde “Mukayeseli Eğitim Araştırma Enstitüsü”nü kurmuştur. 1977 yılına gelindiğinde Adil Türkoğlu Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında ilk tez çalışmasını gerçekleştirmiştir. 1980'lerden sonra Türkiye'den yurtdışına çok sayıda öğrenci gönderildiği gibi özellikle Türk Cumhuriyetleri'nden ve diğer ülkelerden de Türkiye'ye öğrenciler gelmeye başlamıştır. 1985 yılından sonra fakültelerde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları artış göstermiştir ve çok sayıda makale yayınlanmıştır (Türkoğlu, 2020; Bal Yazıcı, 2009).

2.1.7. Öğrenci Kişilik Hizmetleri

Eğitim süreci çağın ihtiyaçlarına karşılık vermek üzere kendisini yenileyen dinamik bir yapıya sahiptir. Özellikle sanayi devrimi sonrasında toplumların ihtiyaçlarıyla birlikte bireyin ihtiyaçları da değişiklik göstermeye başlamıştır. Her ne kadar sanayi alanına katkı sağlayacak kalifiye eleman yetiştirme amacı gündemde olsa da bireyler kendi bilgi, beceri ve tutumları doğrultusunda aldığı eğitimlerden etkilenmektedir. Ayrıca bireyin hızlıca değişen dünya düzenine ayak uydurması da giderek zorlaşmaya başlamıştır. Böylece eğitim ortamları bireylerin yalnızca zihinlerine hitap etmeyi bırakmak zorunda kalmıştır. Tüm bu değişim ve ihtiyaçlar örgün eğitim sistemi içerisinde öğrenci kişilik hizmetlerinin (ÖKH) ortaya çıkmasını sağlamıştır. Çağdaş eğitim anlayışı bireyin zihinsel gelişiminin yanında sosyal, psikolojik, fiziksel ve duygusal olarak da gelişmesi gerektiğini savunmaktadır. Bireylerin kendisini tanıyan, sorgulayan, bütün olarak gelişimini sağlayan, geleceğe hazırlıklı yetişkinler olmaları yönünde destek verilmesi amaçlanmaktadır. Netice örgün

eğitim sistemleri hangi siyasi ideolojide yer alırsa alsın o toplumun sağlıklı ve istenilir düzeyde olması için çaba göstermektedir. Bu durumda üretken, yaratıcı, uyumlu, öğrenmeye istekli, küresel dünya vatandaşı olma becerileriyle donanmış, yasalara bağlı ve saygılı olmanın yanı sıra demokratik ve hoşgörülü, sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş eğitim anlayışı ÖKH'leri kapsamlı hale getirmiştir (Yeşilyaprak, 2012).

Çağdaş eğitim anlayışının amaçlarına baktığımızda öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediği görülmektedir. Bireyi merkeze alan bu anlayış ÖKH'lerinin de pek çok alandan oluşmasına sebep olmuştur. Sağlık hizmetleri alanında önlemler (göz taramaları, diş taramaları vs.), sosyal yardım hizmetleri (Maddi yardım, barınma, beslenme ve ulaşım desteği vs.), özel eğitim ve yerleştirme hizmetleri ile sosyal/Kültürel hizmetler ÖKH'lerin içinde yer almaktadır. ÖKH'nin diğer bir parçası olan rehberlik hizmetleri psikolojik danışmanlığın yanında müşavirlik, araştırma ve değerlendirme, oryantasyon, çevre ve veli ile ilişkilere kadar hem öğrencileri hem velileri hem de öğretmenler ve diğer kişiler olmak üzere tüm paydaşların ihtiyaçlarına hitap etmeye yöneliktir (Haltmatov, 2014). Öğrencilerin bütünsel gelişiminde yalnızca soruna müdahaleyi içeren psikolojik danışmanlıkla sınırlı olmayışı büyük ve önlemler bir adımdır. Rehberlik hizmeti; bireyin bütün olarak kendini tanıması, potansiyellerini keşfetmesi, sağlıklı bir kişilik ve gelecek inşa etmesi, öz sevgisi yüksek yetişkinler olmak için uzmanlar tarafından sunulan bir hizmettir. Psikolojik danışmanlık ise bireyin psikolojik sağlamlığı ve iyilik hali için ruh yapısının tüm bileşenlerini içine alan, rehberlik hizmetlerinin alt dallarından biridir (Deniz ve Erözkan, 2018; Kuzgun, 2019).

Psikolojik danışmanlık hizmeti rehberlik hizmetlerinin en önemli bileşenidir ve rehberlik hizmeti başlığı altında ele aldığımız tüm hizmetlerle iç içedir. Çünkü bir bireyin ruh sağlığı çevresindeki tüm paydaşlardan etkilenmektedir. Örneğin bireyin içinde yaşadığı toplumda meydana gelen kriz durumları çevre ile ilişkiler ve müşavirlik hizmeti içerisinde ve aynı zamanda bireyin üzerinde bıraktığı etki psikolojik danışmanlığın müdahale alanındadır. Bu sebeple bireyin yaşadığı problemlere geniş bir perspektiften bakmak, sorunları daha iyi anlamamızı sağladığı gibi bazen de sorunlar oluşmadan önlemler alma şansını bizlere sunmaktadır (Kuzgun, 2019).

2.1.8. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin tarihsel gelişimi

Danışmanlık mesleğinin kökeni tüm kültürleri ve toplumları kapsayan bir dizi yardım ilişkisine dayanmaktadır. Çağlar boyu toplumlar gençlerin kişilik özelliklerini geliştirmeleri, sosyal uyumları ve hayata atılımları noktasında teşvik edici yapıları barındırmıştır. Sanayi devrimiyle birlikte modern mesleklerin ortaya çıkışı sosyal, kişisel ve mesleki kaygıları arttırmıştır. Aynı zamanda istihdam problemleri de ortaya çıkarmıştır. Bu meslekler, savaşlar, yıkımlar ve felaketler sosyal hizmet, psikoterapi, psikolojik ve psikolojik danışmanlık (kökeni mesleki danışmanlık) gibi mesleklerin ayrışmasına ve gelişmesine istemeden katkı sağlamıştır. 19. Ve 20.yy'da pratik yönergeleri ortaya çıkan danışmanlık mesleği tam anlamıyla oluşmaya başlamıştır ve pek çok resmi ve özel kurum içinde yer bulmasına dair tartışmalar ateşlenmiştir. İlk olarak 1898 yılında Detroit şehrinde bir lisede mesleki danışmanlık hizmeti olarak başlamıştır. Bu gelişme ile rehberlik hizmetlerinin ve psikolojik danışmanlığın kökenini ABD'de yaşanan gelişmelere çevirmiştir. 1908 yılında ise Frank Parsons'ın Boston Meslek Bürosu'nu açması rehberlik hizmetlerinin ve psikolojik danışmanlığın babası olarak Frank Parsons'ın anılmasını sağlamıştır (Altan, 2020).

1908 yılında Parsons'ın başlattığı mesleki rehberlik akımı okullarda kendini göstermeye başlamış ve bu alanda eğitimli öğretmenler çalışmaya başlamıştır. Baston' da başlayan bu hareketlenme hızlı bir şekilde ABD'nin diğer eyaletlerinde ilgi görmeye başlamıştır. Yine aynı sene içinde Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği'nin kurulmasıyla ABD'nin PDR hizmetlerindeki tarihi önemini arttırmıştır. 1950'li yıllara kadar ABD de kişilik hizmetleri ve rehberlik hizmetleri alanında örgütlemeler hızla devam ederken psikolojik danışmanlığın mesleki standartları ortaya çıkmış, eğitsel rehberlik anlayışı, bireyselleştirilmiş eğitim gibi modeller oluşmaya başlamıştır. Psikolojik danışmanlık hizmeti krize müdahaleden çıkmaya ve bireyin pek çok alanda desteklenmesini ön gören yapılanmalarla çeşitlenmiştir. 1951 yılına gelindiğinde ise Amerikan Psikoloji Birliği (APA) psikolojik danışmanlığı profesyonel bir meslek olarak kabul etmiştir. Bu gelişme sonrasında okullarda sunulan rehberlik hizmetleri de psikolojik danışmanlık mesleğinin hizmet alanına alınmıştır. APA tüm dünyada psikoloji alanında günümüzde de söz sahibidir ve tüm gelişmelerin kaynağında yer almakta, küresel standartlara öncülük etmektedir. Ülkemiz de dahil olmak üzere okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri APA standartlarına uygun şekilde geliştirilmeye çalışılmaktadır (Roukaya, 2015).

1920 ve 1960 yılları arasında dünya genelinde özellikle mesleki gelişime ve meslek seçimine önem vermesi, problem odaklı olmasıyla bilinen geleneksel rehberlik modelleri kullanılmıştır. Bu modellerdeki temel amaç sanayi toplumunun ihtiyaç duyduğu beyaz ve mavi yakalı personelin yetiştirilmesi ve yönlendirilmesi için eğitim sistemine katkı sunmaktır. Geleneksel model özellikle I. Ve II. Dünya Savaşları sonrasında askerler üzerinde yapılan çalışmalarla, depresyon salgınlarıyla, psikometrik alanla, toplumsal değişimin getirdiği problemlerle ve özellikle lise çağındaki gençlere yardımla ön plana çıkmıştır. Fakat II. Dünya Savaşı ardından küresel anlamda oluşan bilinç, barış çabaları, bireyin öneminin artması, toplumsal yıkımlar ve yapısal değişimler ardından özgürlüğün önem kazanması gibi gelişmeler özellikle 1950'li yıllardan itibaren gelişimsel rehberlik modelinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. 1970'lere kadar teorik temelleri güçlendirilen gelişimsel rehberlik modeli özellikle bu dönemlerde ortaya çıkan bireysel psikolojik danışma kuramının etkilerini taşımaktadır. İnsani değerinin ön plana çıktığı, ihtiyaçlarının önemsenmeye başladığı, bireyselliğin yanında; sorunların karşısında birlik olmanın öneminin anlaşıldığı bu dönemde özellikle okullarda sunulan eğitimin amaçları, öğrencilerin eğitimden beklentileri değişime kayıtsız kalamamıştır. Gelişimsel rehberlik modeli bireye güvenerek işe başlamaktadır. Birey kendini gerçekleştirme potansiyeline sahiptir. Gelişim her bireyde aynı dönemlerin takibiyle gerçekleşir ve bu dönemlerin nasıl bir hızla ve kaliteyle yaşanacağı bireyin kendini gerçekleştirme potansiyeline bağlıdır. Burada amaç bireyin gerek gerek eğitim hayatında gerekse yetişkinliğinde kendi potansiyeli içerisinde başarılı olması için gerekli becerilerle donanımlı hale getirilmesidir. Bunun için de hangi gelişim döneminden geçiyorsa o dönemin görevlerini yerine getirmesi ve dönemsel krizlerden arınık biçimde ilerlemesi gerekir (İçtüzzer, 2017; Nazlı, 2016).

Kapsamlı ve Gelişimsel Rehberlik Programı (KGRP) da temeline gelişimsel modelin kuramsal yaklaşımlarını almıştır. Özellikle 1970'lerden sonra okulların ve çağın ihtiyaçlarına uygun olduğu anlaşılmış ve aygın biçimde ABD başta olmak üzere kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencinin yalnızca kariyer yolunu değil; kişisel, eğitsel ve mesleki olarak tüm yönleriyle ve biricikliğiyle geliştirilmesi esas alınmaktadır. Ayrıca bu yaklaşım okul sistemlerini, paydaşların rollerini, psikolojik danışmanların yeterlilik alanlarını da genişletmiştir. Danışmanlık hizmetlerindeki, danışmanın üstün olarak yansıtılan rolü tarih olmuştur ve danışanın yeri okul bazında destekleyici, koordine edici, kapsamlı hale gelmiştir. Özellikle öğrencilerin kendi yollarını tayin etmede potansiyellerine olan güven yükselmiştir. KGRP, çocukların gelişimsel özelliklerine göre planlanmış temel

bir programa sahiptir. Bu program ardışık bir yapıda olmanın yanı sıra öğrencinin istek ve ihtiyaçlarına, kriz durumlarına göre değişim gösterecek biçimde esnektir. Mevcut eğitim sisteminden farklı bir yapıda değildir. Bütünleşmiş biçimde öğrencilerin öğrenme ortamından maksimum verimle ayrılmasını amaçlamaktadır (Schmidt, 2004).

Türk kültürü, yardım hizmetlerine yabancı bir yapıda değil, aksine yardımlaşmanın, destek olma bilincinin yüksek olduğu bir yapıdadır. Çok eski dönemlerden beri insanların hem ruhsal hem de fiziksel olarak sağlıklı olması Türk toplumunda önemlidir. 8. ve 9.yy’larda ruhsal hastalıklar için hususi alanlar kurulmuş, müzik ile tedavi yöntemleri kullanılmış, Selçuklu ve Osmanlı’da da bu durum devam etmiştir. 1920’li yıllarda öğrencilerin yönlendirilmelerinde kişilik özellikleri, becerileri dikkate alınmaya çalışılmıştır. Türkiye’de ilk kez 1939 ilköğretim müfredatında ve 1948 ortaöğretim müfredatında öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmesi ve yeteneklerini keşfetmesi konusunda kılavuzluk etmesi gerektiği dile getirilmiştir. Türkiye’de günümüz yaklaşımıyla ve anlayışıyla PDR kavramı 1950’li yıllarla birlikte eğitim sisteminde kendine yer edinmeye başlamıştır. Özellikle ABD tarafından yapılan Marshall Yardımı Türkiye ile yakınlaşmaları arttırmış ve 1950’den sonra ciddi gelişmeler oluşmaya başlamıştır. Siyasi ve ekonomik alanlarla başlayan uluslararası ilişkilerin eğitim alanındaki gelişmeleri de etkilemesi ABD’li uzmanların davet dilmesini ve ABD’ye gözlemcilerin gönderilmesini sağlamıştır. Özellikle PDR alanında davet dilen uzmanlar önemli bir adımdır. Bu gelişmeler sonrasında ele alınan raporlarda, milli eğitim şuralarından “rehberlik” rehberlik kavramının geçmeye başlaması Türkiye’de çağdaş anlamda Kapsamlı Gelişimsel PDR (KGPDR) faaliyetlerini başlatmıştır (Yeşilyaprak, 2012).

Bu raporların ardından pilot illerde rehberlik kurulları oluşturulmuştur. 1953 yılında rehberlik alanında kullanılabilecek ölçme araçları Talim ve Terbiye Dairesi’nde kurulan “Test ve Araştırma Bürosu” na bağlanmıştır. 1954’te ise ilk defa Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde pedagoji ve özel eğitim bölümleri bünyesinde “rehberlik” ve “Rehberlik Teknikleri” dersleri verilmeye başlamıştır. 1955 yılına gelindiğinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri kurulmaya ve İstanbul Atatürk Kız Lisesi’nde rehberlik uygulanmaya başlanmıştır. Pek çok gelişmenin yaşandığı 50’lili yıllardan söz ederken döneme damgasını vurmuş, PDR alanına ciddi katkıları olan isimlerden de bahsetmek gerekir. Prof. Dr. Hasan Tan ve Prof. Dr. Feriha Baymur, ABD’ye eğitim görmeye gitmiş ve edindikleri bilgi ve becerileri ülkelerini geliştirmede kullanmışlardır. 1966 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü’nde

rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında akademik program başlatılmıştır. İlerleyen yıllarda Ankara Üniversitesi, ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesi PDR bölümü açmaya başlamıştır. 1974 yılına gelindiğinde PDR, ABD’de olduğu gibi eğitim fakültelerinin bünyelerinde bağımsız olarak gelişmeye devam etmiştir. Okullardaki PDR uygulamaları ise 1970 yılında çağdaş anlamda olmasa da başlamıştır. Türkiye’nin öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini sistematik biçimde sunması dünya genelinin çok gerisinden gelmektedir. Pek çok ülke 1970’li yıllardan itibaren sistemli biçimde bu hizmetleri okullarında sunmaktadır. Bu kritik senede 8. Millî Eğitim Şûrası sonrası alınan karar doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı “Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri İle İlgili Bazı Esaslar” adlı genelge yayınlanmıştır. Takibi amaçlı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Birimi” oluşturulmuştur. Bakanlık tarafından belirlenen 23 pilot uygulama okulunda rehberlik servisleri kurulmuştur ve sahada ciddi çalışmalar başlamıştır. Yönetmelikte, okullardaki rehberlik hizmetlerinin kaliteli olarak yürütülmesi için oryantasyon, bireyle ilgili bilgi toplama, psikolojik danışmanlık ve yönlendirme, takip ve değerlendirme servislerinin kurulması tavsiye edilmiştir. Ayrıca yönetmelik ile danışmanların kullanabilecekleri kaynaklar da tavsiye edilmiştir. İlk zamanlarda okullarda görev yapan branş öğretmenlerinin mesleki anlamda, yüksek eğitim alanında yönlendirmeleri, öğrencilerin başarılarını arttırmalı amaçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim kurumları bünyesinde PDR hizmetlerinin daha organize ve kaliteli biçimde sürdürülmesi 1983 yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün kurulması ile gerçekleşmiştir. 1989 yılında mesleki derneğin temelleri atılmış ve 1998 yılından itibaren ise ulusal bir kimlik kazandırılmıştır. Derneğin kurulması ve gelişmesiyle birlikte alan yazın çalışmaları, okullardaki çalışmaların iyileştirilmesi, dergilerin yayımlanması noktasında başarılı adımlar atılmıştır. Bunlara ek olarak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Mesleği’nin etik kodları APA örnek alınarak Türkiye’nin kültürü, sosyal yapısı, diğer meslek etikleri dikkate alınarak yazılmıştır (Altan, 2020).

2001 yılına kadar geleneksel anlayışın hâkim olduğu PDR hizmetleri ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya devam etmiştir. İlk olarak 2000 yılında Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) başkanlığınca alınan kararla birlikte 9-11. Sınıflarda rehberlik programları resmîyet kazanmıştır ve böylece KGPD’nin uygulanması kısmen başlamıştır. İlkel bir versiyonu olan bu uygulamada sınıf kademesinde uygulanmaya başlanması sebebiyle KGPD’nin başlangıcı niteliğindedir. Fakat içerik olarak mesleki danışmanlık düzeyinde kalmaktadır.

2001 yılında yenilenen PDR Hizmetleri Yönetmeliği ile KGPDR'nin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda 192 sayılı karar ile ilköğretim için bir program hazırlanmaya başlanmıştır. İlköğretim kademesi için program hazırlanmaya başlanması örgün eğitimdeki devamlılık esas olduğu için ortaöğretimde uygulanan PDR programında değişiklik ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu doğrultuda 1.- 8. Sınıf düzeyinde uygulanmak üzere bir çeşit sınıf rehberlik programı, ortaöğretim kademesinde ise daha çok bireyi tanıyıp ve kendine uygun alanlara yönetmeyi içeren farklı bir rehberlik dersi programı düzenlenmiştir. 2005 yılında ise eğitim felsefesinin esasılık ve daimicilik anlayışından yapılandırmacı anlayışa geçmesiyle yaşadığı köklü değişim PDR hizmetlerinin de değişme uğramasına sebep olmuştur. Esasici ve daimici anlayışta öğrencinin bilgiyi aldığı fakat sorgulamasına gerek olmadığı fikri merkezdedir. Öğrencinin bireyselliği önemsenmez, öncelik toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktır. Yapılandırmacı anlayışta ise öğrenci tamamen aktiftir, bilgiyi kendisi yapılandırır, biricikliği ve öznel yaşantısı önemsenir. Ayrıca bu yaklaşımda öğrencinin yalnızca akademik başarısı değil, içsel, toplumsal, ruhsal ve kariyer anlamındaki gelişimi de önemli kabul edilip desteklenmiştir. Kendi özelliklerinin farkında olan, karşılaştığı problemlere göğüs gerebilen, sorgulayıcı düşünebilen, haklara saygılı ve haklarının farkında, milli ve evrensel değerlere sahip çıkan ve kendini geliştirmeye emek harcayan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Haliyle KGPDR programının ön gördüğü bileşenler eğitim felsefesindeki bu değişimle hayata geçirilebilir hale gelmiştir çünkü rehberlik hizmetleri eğitim ve öğretim sürecinden bağımsız değildir, onun istek, ihtiyaç, amaç ve hedeflerini karşılamalıdır. Böylece KGPDR programının örgün eğitimin tüm kademelerinde sınıf rehberlik etkinlikleri olarak uygulanması 2006 yılında 329 sayılı TTK kararının yürürlüğe girmesiyle ile gerçekleşmiştir. 2017 yılında yayımlanan “Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği” ne kadar her okulda standart olan bir program söz konusuysa 2017 yılından itibaren okullarda görev yapan psikolojik danışmanların kendi okullarının ihtiyaçlarına göre esneklik sağlayabildikleri, rol ve sorumluluklarında az da olsa iyileştirilmelerin olduğu bir süreç başlamıştır. 2020 yılında son yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile okul öncesi eğitim süreci için de sınıf rehberlik programları zorunlu hale gelmiş, psikolojik danışmanların özellikleri ve ihtiyaç hallerine duyulan saygı artmış, mesleki kimlikleri belirginlik kazanmıştır (Saldıroğlu, 2002; Erkan, Altun ve Kaya, 2007; MEB, 2020).

Kanada psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin kökeni 1900'lü yılların başında ABD'de ortaya çıkan çeşitli hareketliliklere dayanmaktadır. Bu hareketlerin başında

Frank Parsons tarafından başlatılan mesleki rehberlik hizmetleri, James Cattell'in I. Dünya Savaşı'nın da etkisiyle geliştirdiği ve Kuzey Amerika'da yankılanan psikolojik test çalışmaları ve Clifford Beers tarafından başlatılan mental sağlık hareketi gelmektedir. Kanada'da PDR hizmetlerinin tanıtımı ve gelişimi 1900'lü yılların başında ülkenin hızla artan nüfusundan, sanayileşme ve şehirleşmesinden, ekonomik buhrandan ve peş peşe gelen iki dünya savaşından etkilenmiştir. Toplumsal yapıda ve eğitim amaçlarında köklü değişimler yaşanmaya başlamıştır. Örneğin bu değişimler sonrasında 1940'lı yılların ortalarında Quebec ve Moritimes eyaletlerinde rehberlik dernekleri kurulmuştur. Bu dönemlerde psikoloji dünyasının farklılık yaratan isimlerinden olan Carl Rogers'ın bireyin önemini, biricikliğini ve gelişim potansiyelini desteklediği bireysel danışmanlık kuramının etkisi ve önemi artmaya başlamıştır (Gladding ve Alderson, 2012).

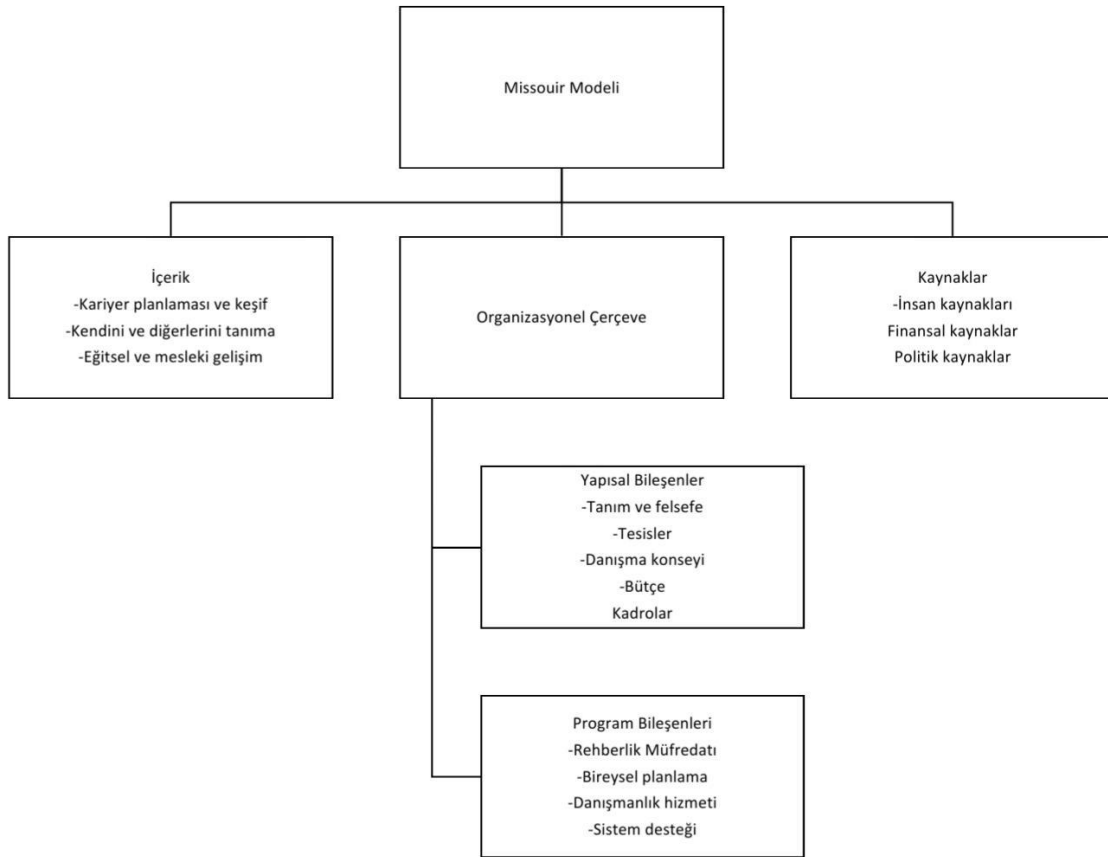
PDR hizmetlerinin geleneksel versiyonu öğrencilerin mesleki bilgi edinmesine ve karar verme sürecine destek olmak amacıyla 1900'lü yılların başında okullarda tanıtılmıştır. Başlangıçta okullardaki bu hizmetler diğer meslek danışmanlarıyla iletişim halinde olabilen mevcut öğretmenler ile karşılanmıştır. 1920'li yılların sonuna gelindiğinde ise okul danışmanlarının rolleri belirginleşmeye başladı ve bunu desteklemek için bir hizmet sunum modeli benimsendi. Geleneksel modelden çıkılarak bireyin bütünsel olarak desteklendiği modele yavaş yavaş geçiş başlamış oldu. 1950'li yıllara gelindiğinde hem İngilizce hem de Fransızca eğitim veren üniversiteler PDR alanında lisansüstü eğitim programlarını başlatmıştır. Böylece 1960'lara kadar popüler bir alan haline geldi ve fakülte haline gelmede büyük bir adım atılmış oldu. 1960 ve 1990'lar arasında her ne kadar rehberlik hizmetleri bir ivme kazansa da sosyal sorunlar, toplumsal ihtiyaç ve endişeler ön plandaydı. Özellikle madde bağımlılığı, şiddet, ruh sağlığı ve değişen aile yapıları üzerinde durulan konulardı. Kanada'da danışmanlık hizmetlerinin gelişimindeki kilit noktalardan bir diğeri de 1965 yılında Kanada Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Derneği (QGCA)'nin kuruluşu olmuştur. Başlangıçta Quebec ve Ontario eyaletlerinin basın olduğu dernekte zamanla iki dilli yayınlar ve yayınlanmaya ve ulusa kimlik kazanılmaya başlanmıştır. Derneğin 1969 yılındaki konferansının ardından 1970 yılında etik kodlar belirlenmiştir. Derneğin ilk 15 yılındaki yayınlar göstermektedir ki 1965-1980 arasında danışmanlık hizmetinin temelleri, okul ortamındaki danışmanlık için eğitim sürecinin nasıl şekilleneceği, kariyer danışmanlığı gündemde yer almıştır (Gordon, 2000; Robertson ve Borgen, 2016).

1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başında ise aynı zamanda öğrenci kişilik hizmetlerinin vurgulandığı yaklaşımlar oluşmaya ve gündeme gelmeye başlamıştır. Ders seçimi ve kariyer danışmanlığı göze çarpmaktadır. Geleneksel modeller eğitimin ayrılmaz bir parçası olmaktan ziyade destekleyici bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin sosyal, duygusal, ruhsal ve fiziksel sorunlarının eğitim ve öğretimi gerçekleştirmede engel oluşturduğu gerçeği eğitim alanındaki tüm paydaşlar tarafından fark edilmektedir. Öğrenci eğitime yönelik kapsamlı ve gelişimsel yaklaşım eğitimin performansı ve başarısının, iyi oluş halinin yükselmesini sağlamaktadır. Bu farkındalıklar çocuk eğitimi içerisinde okul danışmanlarının rollerinin ve okul rehberlik hizmetlerinin durumunun düzelmesini, sorularla irdelenmesini sağlamıştır. Kariyer danışmanlığında, gelişimsel rehberlik ve danışmanlıkta, okullardaki hâkim olan anlayışlarda, programlardaki hesap verilebilirlik ve değerlendirme alanlarında yeni arayışlar oluşmasını sağlamıştır (Gordon, 2000; Gybers, 2001).

1970'lerde psikolojik danışmanlık alanındaki çalışmalar sorulmaya başlanan sorularla birlikte okullardaki PDR hizmetlerine kaymıştır. O dönemlerde ortaöğretim ve sonrasındaki istihdamı sağlamak amaçlı hizmetler ön plana çıkmaktaydı. Özellikle ABD'deki gelişmeler coğrafi koşulların da etkisiyle Kanada'da okul PDR hizmetlerinin gelişim seyrini yakından etkilemiştir. 1960'lar sonrasında Kanada genelinde coğrafi, tarihi, kültürel, dilsel, sosyal ve ekonomik çeşitlilikleri giderek artmaya ve etkilerini toplumsal düzene yansıtmaya başlamıştı. Bu etkiler eğitimde artarak devam etmiştir ve günümüz çokkültürlü çağdaş Kanada'sının temellerini atmıştır. Toplumdaki bu değişim haliyle psikolojik danışmanların işlevlerini, PDR hizmetlerinden beklenen çıktıları da değiştirmiştir. Psikolojik danışmanların istihdam alanları, kullanılan yaklaşım ve hâkim olan teoriler, danışmanların sorunlarının doğası, ciddiyetine dair algı, danışmanlık ihtiyacı duyan kişilerin profilleri hem değişmiş hem de genişlemiştir. Özellikle eğitim alanındaki değişimler daha yavaş olsa da daha geniş kitlelere ulaşır biçimde gerçekleşmiştir (Paterson ve Robertson, 1983; Domeno ve Bedi, 2013).

Tüm bu değişimler ve oluşan koşullar ardından kapsamlı ve gelişimsel modellerin temelleri oluşmaya başlamıştır. 1990'lı yıllara kadar olan süreçte kapsamlı ve gelişimsel programı kavramsallaştırmaya ve yönlendirmeye yardımcı olacak bir model ihtiyacı oluşmuştur. ABD ve Kanada'da pek çok model denemesi gerçekleştirilmiştir. En belirgin ve işevuruk kapsamlı rehberlik ve danışmanlık modellerinden biri 1984 yılında Missouri ilk ve ortaokul bölümü tarafından geliştirilmiştir ve Kanada'da oluşturulan diğer modellere

rehberlik etmiştir. Uygulandığı okulun adıyla anılan bu model 4 sene boyunca pilot uygulamada kalmış ve sonrasında Missouri eyaletinin resmi programı olarak kabul edilmiştir (Huhey, Gybers ve Starr, 1993). Bu model aşağıdaki görselde sunulmuştur;



Şekil 2.1.8.1. Missour Kapsamlı Rehberlik Modeli (Gybers, Lapan ve Blaie, 1999).

Model 3 ana bölümden oluşmaktadır; içerik, organizasyonel çerçeve ve kaynaklar. İçerik bölümü öğrencinin öğrenme ve gelişiminde kariyer planlaması ile keşfetme, kendini ve başkalarını tanıma ile eğitsel ve mesleki gelişim alanlarını vurgulamaktadır. Bu kategorileştirme geleneksel modelle paralel yapıdadır. Örgütsel çerçeve, yapısal bileşenler ve program yapısı, örnek aktiviteler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yapısal bileşenler; tanımlar ve felsefe, okul tesisleri, danışma kurulu, kaynaklar, personeller, bütçe olmak üzere altıya ayrılmaktadır. Örnek aktiviteler kısmı ise rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri, sistem desteği şeklinde dörde ayrılmaktadır. Kaynaklar kısmında ise insan, finans ve politik kaynaklar yer almaktadır. Rehberlik müfredatı programın sistemli ve sıralı biçimde ilerlemesini sağlamaktadır. Programlar mümkün olduğunca akademik çalışmalara

entegre biçimde geliştirilmektedir. Okul psikolojik danışmanları süreçlerin koordinasyon, planlama ve uygulamasından sorumludur. Fakat bu sorumluluk insan kaynaklarında yer alan paydaşların işbirliği ile gerçekleştirilmektedir (Gordon, 2000). Mailandt (2002)'ın yaptığı çalışma da bu gelişmeleri destekler sonuçları derlemiştir. Çalışmanın yapıldığı dönemde 1872'den itibaren literatürde yer alan yayınları incelediğinde program doğasındaki değişimin reaktif, kriz odaklı okul danışmanlığı sistemlerinden ruh sağlığına duyarlı, breye önem veren, proaktif ve kapsamlı yaklaşıma doğru olduğunu gözlemlemiştir.

Öğrenme ortamlarını olumsuz etkileyen çok çeşitli psikolojik engellerin farkında olunmasına rağmen okulların bu problemlere yanıt verecek kaynak sıkıntısı yaşadığı da bir gerçektir. Özellikle 1990'lı yıllarda Alberta eyaletinin eğitim finansmanındaki kısıtlamalarıyla gündeme geliyor olmasına rağmen Alberta Learning Missouri Modeli'ni örnek almıştır ve kendi kapsamlı ve gelişimsel rehberlik modelini geliştirmiştir. Modeli uygulamada, değerlendirmede ve geliştirme sürecinde yol gösterecek bir kitapçık oluşturmuştur. 1994 yılında yayımlanan bu kitapçığa göre modelde öğrencinin kariyer, kişisel/sosyal ve eğitim alanındaki büyümesi ile gelişimine odaklanılmıştır. Her alanda öğrenciler için bütünsel, gelişimsel ve önleyici öğrenme fırsatları ve destekleri sağlanmaktadır. Okul danışmanlarının rolleri, diğer paydaşlarla işbirliği alanları vurgulanmıştır. Modelin yapısında özellikle okul, aile ve toplum arasındaki ilişki ve işbirliği önemlidir. Çok disiplinli bir görev anlayışı mevcuttur. Öğrencilerin akademik olarak yeteneklerini geliştirmelerine, ilgi alanları ve kariyer hedeflerine göre uygun dersler seçmelerine, ortaöğretim sonrası uygun programları seçebilmelerine yardım edilmesinin yanında bireyin kendisi ve diğerlerini tanımasına, kendileri için önemli olan şeyleri keşfetmelerine, açık görüşlü ve hoşgörülü olmalarına, etkili iletişim becerileri geliştirmelerine destek olunur. Öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri eğitim hayatları boyunca takip edilir ve öğrencilere rehberlik edilmektedir (Sumarah ve Lehr, 2002).

Farklı eyaletlerde uygulamalar başlamış olsa bile "Comprehensive Guidance and Counseling Program" (CGCP) kavramını ilk kez 1972'de Gybers kullanmıştır ve okullarda sunulan danışmanlık hizmetlerinin adlandırılmasındaki belirsizliğe son verilen adımı atmıştır. Danışmanın konumunun önemli olduğu modelden programın kendisine önem verilen bir modele doğru evrilmeye başlanmıştır. Bu değişim 1996 yılına gelindiğinde Nova Scotia'nın pilot çalışmalarını başlatmıştır ve okullarında sunulan hizmetleri modern yapıya doğru çekmiştir. Günümüz Kanada'nın kullandığı kapsamlı programların diğer

kökenlerinden biri olan Missouri modeliyle ilgili yapılan çalışmaların sonuçları da neden tercih edildiğini açıklar niteliktedir (Lapan, Gybers ve Starr, 1997). Örneğin paydaşların bakış açısından kapsamlı programın etkisini inceleyen Hughey, Gysbers ve Starr (1993) araştırmalarının sonucunda olumlu verilere ulaşmalarına rağmen psikolojik danışmanların program hakkında okul personelinin ve toplumu daha etkili bilgilendirmesi gerektiğini ve bununla birlikte sürekli gelişime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Missouri Modeli'nin pratikte nasıl işlediğini inceleyen Gybers ve Henderson (1997) farklı eyaletlerde 10'dan fazla okulda yaptıkları çalışmada genel olarak olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Daha fazla öğrencinin hizmetten yararlandığı, daha etkili danışmanlar ve programlar olduğu gözlemlenmiştir. Olumlu sonuçlara ulaşan bu çalışmalar Alberta ve Nova Scotia eyaletlerini harekete geçirmiştir. 1997 yılında Alberta Eğitim Bakanlığı daha önceki yıllarda yayımladığı kitapçıkların ilerisine adım atmıştır ve CGCP uygulamak için yönergeleri başlatmıştır. Pilot uygulamada ilk yılını geride bırakan Nova Scotia eyaleti de araştırma ve değerlendirme çalışmalarına hız vermiştir. Okulların kendilerine özgü ihtiyaçlarını karşılamayı öngören, her danışmanın kendi programını tasarlayabileceği, temel özellikleri içeren bir çerçeve oluşturulmuştur. İlkokuldan 12. Sınıfın sonuna kadar programdan beklenti ve sonuçlar belirlenmiştir. Öğrencilerin pedagojik düzeylerine göre etkinlikler planlanmıştır. Bu etkinlikler ve diğer faaliyetler paydaşların rollerini de içerir şekilde düzenlenmiştir (Sumarah ve Lehr, 2002).

Nova Scotia eyaletinin uygulamalarına daha kapsamlı olarak değinecek olursak Missouri Modeli'ne dayandığı için 1950 ve 1970 yılları arasında da uygulamada olan köklü ve oturmuş bir programı olduğu için hakkında net bilgiler almak mümkündür. Bu programa göre okullarda uygulanan rehberlik programında temel nokta danışmanın kendisi değil programın kendisi olmalıdır. Bu çıkış noktası her şeyin zeminin oluşturmuştur. Missouri Modeli danışmanlık hizmetinde mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal yönle odaklanılmıştır ve 1920'lerde Frank Parsons öncülüğünde başlayan mesleki rehberlik hizmeti geliştirilmiştir. Ayrıca 1920'lerde John Dewey'in fikirleri okullardaki psikolojik danışmanların rollerini önemli biçimde etkilemiştir. Çünkü Dewey kişisel, sosyal ve ahlaki gelişime vurgu yapmaktadır. Bu vurgu sadece mesleki rehberlikten ibaret olan okul danışmanlığı hizmetlerinin kişisel gelişimi daha önemli gördüğü bir yapıya doğru yöneltmiştir. Ardından II. Dünya Savaşı'nın getirdiği sosyal, psikolojik ve kültürel etkiler de danışmanlık hizmetlerinin tüm Kanada'da olduğu gibi Nova Scotia'da da önem kazanmasını, özellikle 1950'li yıllarda okul ortamında danışmanlık hizmetlerinin patlamasını sağlamıştır. 1960'lı

yıllarda sanayileşmedeki ciddi artış, dönemi etkisi altına alan “hümanistik ve varoluşçu” hareketler danışmanlık hizmetlerindeki algı değişimini devam ettirmiştir. Daha o yıllarda yayımlanan bir rehberlik bülteni rehberlik hizmetlerinin ilkokuldan liseye kadar bireysel ihtiyaçları karşılayacak biçimde, öğretmenler dışında uzman bir meslek elemanı hizmetinden sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Rehberlik bülteninin dile getirdiği bu ihtiyaçtan tam 42 sene sonra CGCP Nova Scotia’da tanıtılmıştır (Stewart, 2009).

Nova Scotia’da uygulanan pilot program tıpkı ABD’de uygulanan CGCP’de olduğu gibi temel bileşenler olarak rehberlik müfredatı, profesyonel hizmetler, kariyer/yaşam planlama ile program yönetimi ve sistem desteğinden oluşmaktadır. İlk kez 1996 yılında Nova Scotia Eğitim Bakanlığı CGCP’yi uygulamak için Breechville-Lakeside-Timberlea (B-T-L) okulu pilot uygulama okulu olarak seçilmiştir. Bu okulda istihdam edilecek psikolojik danışmanlara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere eğitim verilmiştir. Çünkü CGCP tüm paydaşların ortak çalışmasını gerektirmektedir ve tüm paydaşların rol ve sorumlulukları belirlidir. İki yıl boyunca devam eden pilot uygulama sonucunda program farklı okullarda da uygulanmaya başlamıştır. CGCP danışma kurulu, pilot uygulamayla birlikte başlayan işlevsel bir yapılanmadır. Öğretmenlerden temsilciler, okul yöneticileri, ebeveynler, okul topluluğu üyeleri ve psikolojik danışmanlar katılım sağlamaktadır. Bu yapıyla çocukların çevresindeki her paydaşın programın gelişimi ve takibinde rol alması sağlanmaktadır. Böylece CGCP’nin temel amaçlarından biri olan bütünsel gelişim ilkesine katkı sağlanmaktadır. Başlangıçta her ay 2 saat yapılan toplantılar programın düzene girmeye başlamasıyla birlikte 2 ayda bir sıklığına inmiştir. Ayrıca öğrencilerin kapsamlı gelişimlerini desteklemek amacıyla ve profesyonel anlamda tam bir hizmet sunmak amacıyla ihtiyaç değerlendirmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu ihtiyaç değerlendirme işlemleri programın tanımlanan faydaları ve sonuç beklentileri doğrultusunda yerel olarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle de CGCP’nin temelinde yer alan 4 bileşenin geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizlerinin sonuçları doğrultusunda programın yoğunlaşacağı konular belirlenmektedir. Bu da programa dinamik bir yapı kazandırmaktadır. B-L-T okulunda yapılan bu pilot uygulama Nova Scotia için önemli bir adım olmuştur. Okul ikliminin değişimi, problemlerin azalması, kişisel, sosyal, duygusal ve akademik olarak öğrencilerin başarılı biçimde desteklenmesi, eksiklikleri gözler önüne sermesi ve daha pek çok pratikteki artışıyla bu uygulama hala daha örnek olmaya devam etmektedir. Nova Scotia’nın CGCP gelişimi tarihindeki en önemli adım olmuştur (Graham ve Migel, 2002).

1996 yılında B-L-T projesiyle başlayan eyalet çapındaki pilot uygulamalar sonrasında 1999-2008 yılları arasında CGCP değerli ve uygulanabilir bir model olarak desteklemiştir. 2002 yılında son bir pilot çalışmanın ardından Nova Scotia Eğitim Bakanlığı okullar için CGCP'nın çerçevesini yayımlamıştır. Çerçeve; öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini destekleyecek anlayış, tutum ve becerileri geliştirmelerine fırsat sağlayan, sorunları çözebilen ve değişimlere ayak uydurabilen bireyler olmalarını destekleyecek okul deneyimlerinin sunulması temel alınmıştır. Bu programla birlikte okulda belli başlı sorunlu öğrencilere sunulan hizmetten, tüm öğrencilerin biricikliğini esas alan, kapsamlı bir anlayış tam olarak hayata geçmiştir. Program kişisel, sosyal, kariyer, eğitimsel olmak üzere 4 farklı etki alanından oluşmaktadır. Bu etki alanlarındaki bilgi, beceri, yetenek, tutum ve stratejilerin geliştirilmesi esas alınır. Daha önce pilot uygulama esnasında belirlenen 4 program bileşeni aynı şekilde devam etmektedir. Bu bileşenler kapsamında her öğrencinin eşit hizmeti hak etmesi fikri üzerinde durulmuştur. Ayrıca tüm paydaşların görev ve sorumlulukları da daha net biçimde ifade edilmiştir. 2005 yılından 2008 yılına kadar ise 60 adet yeni tesiste eğitimler verilmiştir ve program yeni çehresiyle birlikte “verimli, etkili, kapsayıcı, ilerlemeci ve gelişimsel” olarak tanımlanmıştır. Missouri Modeli’ni örnek alan bu program, yoğunluk kazanan alanlar ve bu alanlara ayrılan sürelerle ilgili yapılan çalışmaların bir ürünü olması sebebiyle okul ihtiyaçlarına göre bu sürelerde esneklik tanıyarak dinamikliğini güçlendirmiştir. Bununla birlikte örnek aldığı bir diğer model Gysberg’s Modelidir. Bu modelde içinde bulunulan toplumun ihtiyaçları ve koşullarının programa yansıtılması esastır. Bu sebeple kırsal kesimdeki ve kentlerdeki psikolojik danışmanlar bir araya getirilmiştir, gözlemleri kaydedilmiştir. Yapılan bu nitel çalışma ile hem programın ihtiyaçlarına dönük olunmuştur hem de alan çalışanları kendi mesleki gelişim süreçlerinde söz sahibi olmuştur. Ayrıca programın temel konuları danışmanların nitelikleri ve yeterlilikleri, danışman başına düşen öğrenci sayısı, danışmanlık etiği, büro desteği ve mali kaynaklar gibi başlıklarla özetlenmektedir. Bakanlık, 500 öğrenciye 1 danışmanın yeterli olacağını dile getirmiştir. Danışmanlarda bulunması gereken niteliklerin çerçevesi net biçimde çizilmiştir ve bu konunun tavizlere kapalı olduğu konusunda net bir tavır sergilenmiştir. 2007 yılında Eğitim Bakanlığı danışmanların nitelikleri konusunda kendisi değişime gitmiştir. Danışmanlık ve rehberlik alanında lisans eğitimi olmasının yanında eşdeğer bir programda yüksek lisans derecesin sahip olmak da kabul edilmiştir (Stewart, 2009).

CGCP modelinin çıktıları ve faydaları üzerine konuşacak olursak öğrencilerde okula karşı yüksek bağlılık oluşturduğunu, derslerde daha düzenli öğrenci katılımı olduğunu, akademik başarının ve okullardan memnuniyetin arttığını, öğrencilerin algı düzeylerinin arttığını söyleyebiliriz (Hiebert, 2002). Bunun yanında Kanada Danışmanlık ve Psikoterapi Derneği'nin (CCPA) sağladığı verilere göre Kanada'da okul danışmanlık hizmetlerinin yönergeleri ve uygulanış biçimleri bölgeler arası tutarsızlık göstermektedir. Hem okul psikolojik danışmanlarının eğitim süreçleri hem de örgün eğitim sistemine nasıl entegre edildiği ciddi farklılıklar barındırmaktadır. Okul rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini standart hale getirmek için her bölgenin kendi çalışmaları mevcuttur. Bu çalışmaları tamamlayan ilk eyalet Quebec'dir. Kapsamlı okul danışmanlığı hizmetlerinin temellerini Alberta ve Nova Scotia eyaletleri atmış olsa bile tamamlanma ve oturma süreçleri uzun olmuştur (Reaive, 2015).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın amacı ve konusuna uygun olarak ilgili araştırmalar incelenmiştir. Türkiye ile Kanada okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının karşılaştırılması üzerine daha önce hiçbir çalışma yapılmadığı için programlara yönelik incelemelerin yapıldığı çalışmalar incelenmiştir. Bununla birlikte Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların değerlendirildiği ve derlendiği araştırmalar bu bölümde incelenmiştir.

2.2.1. Türkiye'de PDR programlarının incelendiği çalışmalar

Bayar ve Ekim (2021) bu çalışmada rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerini, ortaya çıkan sorunları ve sorunların çözümüne yönelik önerileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada daha çok nitel araştırmalarda tercih edilen olgu bilim deseni ve çalışma grubunun belirlenmesinde ise maksimum çeşitlilikle örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu farklı tür ve kademelerde en az 2 yıllık tecrübesi olan 14 sınıf rehber öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar ışığında görülmektedir ki tüm paydaşlar sorunların kaynağında farklı biçimlerde yer almaktadır. Özellikle paydaşlar arasındaki iletişimin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, yaparak ve yaşayarak gerçekleştirilecek rehberlik faaliyetlerinin daha işlevsel olacağı ifade edilmiştir.

Dilek ve Talu (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde gerçekleştirilen PDR hizmetlerinin paydaşlar açısından nasıl değerlendirildiğini belirlemeyi hedeflemektedir. Araştırmada katılımcıların algı ve deneyimlerini belirlemek için fenomenolojik yaklaşımdan yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kırşehir ve Kayseri ili oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 12 rehber öğretmen, 15 okul öncesi öğretmeni ve 15 ebeveynlerden oluşan çalışma grubu seçilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri sonucunda rehberlik faaliyetlerinin yoğun olarak veli seminerleri ve bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Aynı zamana ebeveynlere sunulan hizmetlerin yanında öğretmen ve öğrenciler için de bire bir görüşmelerin ve sınıf faaliyetlerinin yapıldığı da dile getirilmiştir. Rehber öğretmenlerin ifadeleri dikkate alındığında okul öncesi PDR faaliyetlerinin başarılı olmasında öğrenci merkezli olmanın önemine değışilmiştir. Bununla birlikte faaliyetlerin önemli faydalarından biri de paydaşlara destek sağlayan yapıda olmasıdır. Özellikle çevreye uyum, davranış sorunları, iletişim ve yaşlılara kaynaşma, akran zorbalığı, gelişimsel ve genetik hastalıklar gibi dönemsel ve önlemsel konularda destek sağlandığı tespit edilmiştir. Paydaşlar arası işbirliği hem sorun, hem de çözüm olarak ele alınmıştır. Bu durum göstermektedir ki müdahale edilmesi gereken temel konulardan biridir. Ayrıca katılımcı gruplar rehber öğretmenleri üniversite yıllarındaki eğitimlerinde, okul öncesiyle ilgili daha kapsamlı eğitim alması konusunda da önerilerde bulunmuştur.

Tuzgöl-Dost (2020) bu çalışmada ilkokulda görev yapan psikolojik danışmanların sunulan PDR hizmetlerini işlevsel açıdan nasıl ele aldığını, hedeflerine giden yolda önlerine nasıl engeller çıktığını, bu engellerle başa çıkmada ne gibi önemlerin alınabileceğini saptamaya çalışmaktadır. Nitel desende gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu ilkokullarda görev alan 58 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen, Veriler araştırmacının geliştirdiği anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar sunulan önleyici hizmetlerin önemini, paydaşlarla işbirliğinin ve velilerle konsültasyonun gerekliliğini vurgulamışlardır. Önemli sorunların arasında paydaş desteğindeki yetersizlik, yönetmelik dışı iş yükü ve sorumluluklar yer almaktadır. Ayrıca amaçlara ulaşılmasının önündeki en önemli engel sırasıyla aile, öğretmen ve yönetici desteğinin yetersizliğini olarak dile getirilmiştir.

Gürgen (2020) yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanlarının PDR hizmetlerini uygulama noktasında karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Durum çalışması niteliğindeki bu araştırmada karma desen kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye çapında 47 ilde resmi ve özel kurumlarda görev yapan toplam 1689 psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Verilerin analizinde frekans yüzdeleri elde edilmiş ve detaylı bilgi toplanması amacıyla birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzdelik olarak ifade edilirken verileri detaylandırmak adına birebir görüşmeler de yapılmıştır. Araştırma bulguları ışığında katılımcıların unvanları konusun görüş ayrılığı yaşadığı, programın etki alanlarının kullanımının yoğunluk sırasının kişisel/sosyal, eğitsel, mesleki rehberlik şeklinde olduğu, 2012 yılında kaldırılan rehberlik saatinin okullarda yapılan uygulamalar açısından bazı sorunları ortaya çıkardığı, öğrencilerin sevk edilmeleri gereken durumlarda bölgede çocuk ya da ergen psikiyatristi bulmanın zor olduğu, katıldıkları eğitimlere rağmen şiddet durumlarını engellemekte zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bingöl (2019) yaptığı araştırmada öğrencilerin ortaöğretim 11. Sınıf rehberlik programına dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel taama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Siirt il merkezindeki devlet okullarında okuyan 11. sınıf öğrencileri oluştururken örnekleme ise bu gruptaki 863 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı Okul Rehberlik Programı Değerlendirme Ölçeği' dir . Katılımcıların ölçeklere vermiş olduğu yanıtların verileri çeşitli istatistiksel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Öğrencilerin yanıtlarının tüm alt boyutlarda orta düzeyde olduğu görülmektedir. Genel olarak öğrenciler gereken yardımı alabildiğini, gelecek hedefi belirlemede rehberlik faaliyetlerinin etkili olduğunu dile getirirken buna karşılık fiziksel sağlık ve bedensel farklılıklar konularında yeterli desteği göremediklerini, yeteneklerini tanımada etkili olmadığını dile getirmişlerdir.

Güler ve Çapri (2019) yaptıkları çalışmada anaokullarında görev yapan öğretmenlerin okul öncesinde uygulanan rehberlik programına dair görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Betimsel tarama modeli kullanılan bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubunu Konya il merkezinde görev yapan toplam 113 okul öncesi ve okul rehber öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, rehberlik programı öğeleri ve ilkelerini dikkate alan bir anket kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılar, programda yer alan kazanımların öğrencilerin gelişimlerine ve ihtiyaçlarına uygun hazırlandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların etkinliklere karşı genel olarak olumlu bir bakış açısı vardır. Anlaşılır ve uygulama kısmının açık seçik olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri değerlendirme konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Yorğun, Köksal ve Mert (2019) yaptıkları çalışmada okul psikolojik danışmanları ve yöneticileri açısından okullardaki PDR hizmetlerinin nasıl algılandığını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla 92 okul psikolojik danışmanı ve 54 okul yöneticisi ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler yazılı kayıtlara ek olarak ses kayıtlarıyla da raporlaştırılmıştır. Veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucuna göre; okul psikolojik danışmanları bireysel rehberlik faaliyetlerinin, yönetmelik dışı görev ve projelerin ve krize müdahale çalışmalarının mesailerinin önemli bir kısmını aldığından yakınmaktadır. Katılımcıların okul PDR hizmetlerinin etkili olması için gereken koşullar noktasında ortak görüşlere sahip olduğu; okul yöneticilerini okul PDR hizmetlerini olumlu sıfatlarla tanımladığı saptanmıştır.

Parmaksız ve Gök (2018) bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının PDR hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Karma desendeki bu çalışmada basit istatistiksel işlemler ve betimsel yöntem kullanılmıştır. Benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubu Malatya ilinde görev yapan 74 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Verilen toplanmasında kişisel bilgi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler frekans dağılımı ve yarı içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre en sık yaşanan güçlükler; paydaşların işbirliği yapmaması ve sorumluluktan kaçması, öğretmenlerin etkinlikleri uygulama, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadaki gönülsüzlüğü ve öğretmenlerin rehberliğe dair negatif bakış açısı, yöneticilerin PDR hizmetlerini ciddiye almaması, uygulamada okul psikolojik danışmanlarının bir başına kalması, görev tanımlarının net olmaması sebebiyle yönetmelikte olmayan işlere ilişkin talepler olarak dile getirilmiştir. Ayrıca velinin okula gelmek istememesi, ilgisizliği, tutarsızlığı, değişime kapalı olması ve iletişim kurmaya açık olmaması gibi tutumlarını ifade eden sonuçlar da elde edilmiştir.

Tagay ve Karataş (2018) yaptıkları çalışmada ilk kez 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanan e-rehberlik modülüne dair okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Yarı

yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve Burdur ilinde görev yapan toplam 16 rehber öğretmene uygulanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla kodlamalar iki farklı kodlayıcıya yaptırılmıştır ve güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında görülmektedir ki e-rehberlik modülü uygulamaları sırasında en çok kodlama konusunda zorluk yaşanmaktadır. Ayrıca yeni sistemde plan geliştirme konusunda eğitim almadıkları için de sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yeni yaklaşımın sistemli olması ve hedeflerin önceden belirleniyor olması katılımcılar tarafından olumlu biçimde ifade edilmektedir.

Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç (2017) yaptıkları çalışmada RPD Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerinin farklı eğitim kademelerindeki rehberlik faaliyetlerine dair yaptıkları gözlem ve görüşmelerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Anabilim Dalı'nda "Okullarda Gözlem" dersine devam eden 30 ikinci sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler olgubilim yöntemi kullanılarak "Maxqda 12" bilgisayar programının yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre görev tanımlarındaki belirsizlik, rehberlik servisinin işlevsiz olduğuna dair görüşler, rehberlik servisinin bir disiplin merkezi olarak görülmesi ve dosya işlerinin fazla olması karşılaşılan sorunlar arasındadır. Okullarda yürütülen rehberlik servisinin hizmetleri arasında bireysel psikolojik danışma hizmetlerine yer verilmemesi özel olarak vurgulanmıştır. Bu sonuç meslek elemanlarının aldıkları eğitim düşünüldüğünde çarpıcıdır. Araştırma kapsamında oluşturulan temalarda okul psikolojik danışmanı ile yönetici arasında işbirliği olmasına rağmen aynı zamanda yönetici tarafından da bir baskı olduğu görülmektedir.

İçtüzzer (2017) yaptığı çalışmada, lise sonrası üniversite eğitimine devam eden öğrencilerin PDR hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Nice yapıdaki bu çalışmada çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan toplam 523 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen veriler "SPSS 20" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin okullarındaki PDR faaliyetlerinden haberdar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak PDR servisini öğrencilerin bireysel problemlerini çözebilmelerine yardımcı olarak gördüğü, ihtiyaç halinde kolaylıkla erişebildiklerini,

çoğunlukla üniversite tercihi sürecinde yardım aldıklarını, geleceklerini planlama ve bireysel potansiyellerini gerçekleştirmede yararlı buldukları görülmektedir. Ayrıca sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik saatlerini, öğrencilerin ilgisini çeken ve onlara faydası dokunacak biçimde kullanamadığı, rehberlik saatlerinin boş ders gibi algılandığı ve kullanıldığı belirlenmiştir.

Tagay ve Çakar (2017) yaptıkları çalışmada okul psikolojik danışmanlarının okullarda yürütülen PDR hizmetleri konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel yapıda bir olgubilim çalışmasıdır. Araştırmanın verileri çeşitli devlet kurumlarında psikolojik danışman olarak görev yapan toplam 48 katılımcının yer aldığı çalışma grubundan araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere en sık verdiği hizmetlerin sırasıyla; bireysel görüşmeler, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, bilgi verme, grup rehberliği etkinlikleri olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının PDR faaliyetlerini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunlardan bazıları ise velilerin yeterine ilgi göstermemesi, bilinçsizce davranması ve toplantılara katılmaması, öğretmenlerin ve idarecilerin olumsuz tutumları ve ilgilerinin eksik olması, çalışmalarını gerçekleştirecekleri ortam sıkıntısı olarak ifade edilmektedir.

Apaydın ve Çakır (2016) yaptıkları bu çalışmada okul yöneticilerinin PDR hizmetlerine dair görüşlerini ve yaşanan sorunları, psikolojik danışmanların görevlerini ve konumlarını nasıl algıladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Antalya ilinde “Yöneticilik Formasyonu Kazandırma Kursu III. Kademe Eğitimi” ne katılmış olan 150 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, kişisel bilgi formu ve çeşitli anketler kullanılmıştır. Çeşitli test teknikleri kullanılarak ulaşılan bulgularına göre, okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekli ve etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca yöneticilerin psikolojik danışmanların rol ve işlevlerinin gerekliliğine dair algıları çalıştıkları okul düzeyine göre değişmemektedir. PDR hizmetlerinin etkin biçimde sürdürülmesine engel olarak görülen durumlara dair bulgulara bakıldığında, okullardaki psikolojik danışman sayısının yetersizliği ya da hiç olmaması yöneticilere göre en çok sorun çıkaran durum olarak algılandığı görülmektedir. Temel sorun olarak algılanan diğer bulgular ise PDR hizmetlerinin okul içinde örgütlenmesinde ve paydaşlarla olan işbirliğindeki

yetersizlikler ile PDR hizmetlerinin işlevlerinin tam olarak bilinmemesidir. Ayrıca okul yöneticileri psikolojik danışmanlardan zamanlarının çoğunu öğrencilere yönelik bireysel hizmetlere ayırmalarını beklemektedir.

Yüksel-Şahin (2016) yaptığı çalışmada okul psikolojik danışmanların kendi okullarında verdikleri PDR hizmetlerini programın etki alanları açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca araştırmada psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin nasıl daha verimli kılınacağına dair görüşleri de değerlendirilmektedir. Maksimum çeşitlilik örnekle yöntemi ile ulaşılan çalışma grubu, İstanbul'da görev yapan 49 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Karma desende yapılan bu çalışmada hem Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Servisi Değerlendirme Formu hem de Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nicel veriler frekans, yüzde, ki-kare istatistik işlemleriyle değerlendirilirken nitel veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, psikolojik danışmanların kişisel PDR hizmetini daha fazla sundukları bulunmuştur. Okul kademelerine göre incelendiğinde yeterli hizmet verdiğini belirten psikolojik danışmanların çoğunluğu ortaöğretimde görev yapmaktadır. Cinsiyete göre ise kadın psikolojik danışmanların PDR hizmetlerini erkeklere göre daha yeterli sunduklarına dair bir kanaatleri olduğu görülmektedir. Psikolojik danışmanların PDR hizmetlerinin daha verimli kılınması için önerileri şu şekildedir: Psikolojik danışman yeterli ve kaliteli bir eğitim almalıdır; mesleğini şevkle yaparken görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla gerçekleştirmelidir; mesleki görev tanımı ayrıntılarıyla ifade edilmelidir; hiyerarşik olarak psikolojik danışmanların idarecisinin kurum müdürü yerine daha yetkin biri olmalıdır; alan dışı atamalar son bulmalıdır; zamanın etkili kullanılarak program güçlendirilmelidir; yeterli sayıda psikolojik danışman ataması yapılmalıdır; ikincil görevlendirmelerin son bulmalıdır; yeterli ve uygun fiziksel koşulun sağlanmalıdır; sınıf rehberlik uygulamalarının gerektiği gibi aksatılmadan yapılmalıdır; öğretmenler ve yöneticiler çalışmaları desteklemelidir ve PDR hizmetleriyle ilgili işlevsel bir hizmet içi eğitim almaları gerektiği şeklindedir.

Karataş ve Baltacı (2013) yaptıkları çalışmada ortaöğretimde yürütülen PDR hizmetlerine dair okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve psikolojik danışman görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. 52 katılımcının iştirak ettiği bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze toplanmıştır. Verilerin içerik analizinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; her katılımcı grubun PDR

hizmetlerini farklı tanımladıkları görülmektedir. PDR hizmetlerinin değerlendirilmesine yönelik bulgular göstermektedir ki; okul müdürleri PDR hizmetlerini işlevsel ve gerekli görürken; sınıf rehber öğretmenleri hizmetleri işlevsel bulmakla birlikte sıkıcı olduğunu da dile getirir. Aynı zamanda rehber öğretmen sayısı yeterli görülmemektedir ve PDR faaliyetlerinin uzmanlık gerektirdiğini de ifade etmişlerdir. Okul Müdürlerine göre PDR hizmetlerinin sürdürülmesinde karşılaşılan engeller; rehberlik servisinin yeterli oranda tanınmamış olması, öğrencilerin isteksizliği, velinin isteksiz oluşu, iletişim eksikliği ve yanlış inanışlardır. Psikolojik danışmalara göre ise negatif inançlar, veli ilgisinin yetersiz oluşu, öğrencinin isteksiz oluşu, bilinçli bir yaklaşımın olmayışı, yönetmelikler ve iş yükünün fazla olmasını engel olarak tanımlanmıştır.

Tatlılığlu ve Uysal (2013) yaptıkları çalışmada uzun süredir okullarda uygulanmış olan Geleneksel rehberlik anlayışıyla günümüzdeki çağdaş eğilimlere ayak uyduran Kapsamlı/Gelişimsel rehberlik hizmetlerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Tarama modelindeki bu araştırmanın örneklemini, tesadüfî küme örnekleme yöntemi ile Bingöl İl merkezinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan toplam 65 sınıf rehberlik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinin değişime uğrayan rehberlik faaliyetlerine dair algılarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen 10 soruluk bir anket kullanılmıştır. Anketten elde edilen verilerin frekans ve yüzdelik değerlerine bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; Geleneksel rehberlik anlayışında bireysel faaliyetlerle öğrenciye ulaşmaya çalışılırken; gelişimsel rehberlik anlayışında daha büyük gruplarla öğrencilere ulaşmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, sınıf rehberliği çalışmaları gelişimsel rehberlik yaklaşımının merkezi, en önemli özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf rehber öğretmenlerinin geneli Kapsamlı/Gelişimsel rehberlik programının daha işlevsel olduğunu, bu programı benimsediklerini ve öğrencilerin kişilik gelişimde daha etkili olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bulgular öğretmenlerin haftada bir saat rehberlik dersini yetersiz bulmalarına rağmen rehberlik servisinde yeterince yararlanmadıklarını göstermektedir.

Düz (2012) yaptığı çalışmada İstanbul ili Şişli ilçesinde bulunan resmi-özel ilköğretim kurumlarında, 2006 yılında uygulanmaya başlanmış olan sınıf rehberlik programının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu incelemek ve sınıf rehber öğretmenlerinin programla ilgili olumlu-olumsuz görüşlerini belirleyerek programın niteliğinin artırılmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Tarama modelinde gerçekleşen

bu çalışmada araştırma evrenini, 2010–2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Şişli ilçesindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içinden oransız tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda görev yapan 312 öğretmen örneklem grubunu oluşturulmuştur. Sınıf rehberlik programını değerlendirmek için bir anket ve demografik bilgiler için de kişisel bilgi formu kullanılarak ulaşılan veriler SPSS 17.0 programında analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, araç gereç eksikliği sebebiyle kazanımlara ulaşılmasının güçleştiği, güdülenme eksikliği sebebiyle öğrenci katılımlarının yeterli düzeyde olmadığı, velilerin katılımları noktasında sorun yaşandığı, programın öğrencilerin istek düzeylerini arttırdığı fakat kazanımlara ulaşmada yeterli zamanın olmadığı çıkarımlarına ulaşılmıştır.

Yazgünoğlu (2012) çalışmasında okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullarda uygulanan sınıf rehberlik programlarına dair görüşlerini tespit etmeyi ve farklı değişkenler açısından değişiklik gösterip göstermediği, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Karma desendeki bu araştırmanın evrenini Mersin'in Tarsus ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul ve sınıf rehber öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise 2011-2012 öğretim yılında tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 250 rehber öğretmen oluşturmaktadır. Veriler 5'li Likert tipi anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla elde edilmiştir. Çeşitli istatistiksel yöntemler ve betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilen araştırma sonuçlarına göre; rehber öğretmenlerin programı faydalı ve olumlu algılama oranlarının yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf rehberlik programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına yeterli kadar açık ve anlaşılır olmadığı ve ayrılan sürenin yetersiz bulunduğu ifade edilmiştir. Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin programa ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde okul rehber öğretmenlerinin daha pozitif bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Öte yandan ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına dair görüşleri incelendiğinde de ilkokul kademesinde görev yapan sınıf rehber öğretmenleri daha pozitif bir bakış açısına sahiptir.

Bal Bardakçı (2011) çalışmasında ilköğretim okullarında çalışan sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına dair görüşlerini farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Osmaniye'de görev yapan 332 psikolojik danışman ve sınıf

rehber öğretmeni katılmıştır. Karma desende gerçekleştirilen araştırmanın ilk aşamasında katılımcılara araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. İkinci aşamada ise anket uygulanan kişiler arasından seçilen toplam 25 kişi ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf rehber öğretmenler ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programı hakkındaki görüşlerinde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için çeşitli test teknikleri kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda sınıf rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar etkinliklerin öğrencilere daha çok kişisel sosyal alanda yararı olduğunu ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanların çoğu öğretmenlere rehberlik etkinlikleri konusunda müşavirlik ve konsültasyon hizmeti gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Sınıf rehber öğretmenleri etkinlikleri uygularken fotokopi çoğaltma, zamanı yetirme, sınıfın kalabalığı, etkinlikleri sınıfa uygun hale getirme, etkinlikleri değerlendirme konularında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışmanlar ise daha çok öğretmenlerle işbirliği ve destek görme konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların tamamı rehberlik saatlerinin artırılması gerektiği fikrini savunmaktadır.

Derebaşı (2011) çalışmasında 12. sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamıştır. Nitel desendeki bu çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Kayseri ili merkez ilçelerine bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan sınıf rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların sınıf rehberlik programının pek çok boyutuna dair görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, 12. sınıf rehberlik programının amaçlar ve kazanım boyutları açısından öğrencilerin gelişim düzeyleriyle paralel olduğu, net ve anlaşılır bir dille kaleme alındığı, programın kuramsal açıdan işlevsel ve uygulanabilir olduğu fakat programın uygulama aşamasında sınıf rehber öğretmenlerinin bazı güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca aileler ile geliştirilecek işbirliğinin, öğretmenlerin PDR faaliyetleriyle ilgili hizmetiçi eğitim almalarının programın başarısı açısından önemli olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ek olarak 12. sınıf rehberlik programında ayrılan sürenin yetersiz olduğu, bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini celp etmediği ve öğrenci tarafından bu etkinliklerin önemsenmediği, etkinlikler sonunda yapılan değerlendirme işlemlerinin yetersiz ve yüzeysel kaldığı araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer önemli bulgulardır.

Terzi, Tekinalp ve Leuwerke (2011) yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların uygulamada oldukları kapsamlı PDR programlarında zaman dağılımını nasıl yaptıklarını ve program hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında ne gibi problemlerle karşılaştıkları incelemeyi hedeflemektedir. Nitel yapıda olan bu araştırmaya toplam 207 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve Sorumlulukları Anketi ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Nicel verilerin analizi frekans dağılımı olarak ifade edilirken açık uçlu sorular için içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde, psikolojik danışmanlar özellikle öğrencilere ilgili olarak diğer paydaşlarla görüşmeye ihtiyaç duyduklarını, öğrencilerle programın etki alanlarında ihtiyaç duydukları bilgiyi sağlayacak etkinliklere ve bireysel danışmanlık hizmetine yer verdikleri sonucu elde edilmiştir. Psikolojik danışmanlar program hazırlarken zamanlarının çoğunu “müdahale hizmetleri” ve “bireysel planlama” boyutlarına ayırmaktadır. Psikolojik danışmanların çoğunluğu program planlama ve tasarım aşamasında yılda sadece 5-10 saat zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum psikolojik danışmanların kapsamlı PDR programının özellikle içeriği ve geliştirilmesi konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını düşündürmektedir. Öte yandan sınıf rehber öğretmenlerinin etkinlikleri uygulamada yeterli donanıma sahip olmaması, okullarda psikolojik danışmanların sayıca yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması kapsamlı PDR programının uygulanmasında güçlükler oluşturmaktadır.

Berber (2010) yaptığı çalışmada liselerde görev yapan sınıf ve okul rehber öğretmenlerinin görüşlerini baz alarak 10. sınıf rehberlik programı çerçevesindeki uygulamaları değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kayseri ilinin çeşitli ilçelerindeki devlet liselerinde görev yapmakta olan 203 sınıf ve okul rehber öğretmenin görüşleri incelenmiştir. Betimsel tarama yöntemi kullanılan bu araştırmada uzman görüşleri esas alınarak bir anket hazırlanmıştır. Nicel verilerin değerlendirilmesinde çeşitli istatistiksel analiz yöntemleri ve açık uçlu soruların çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre program amaçları ve kazanımları paydaşların ihtiyaçlarına uygun olmasına rağmen uygulama boyutunda sorunlarla karşılaşmaktadır. Etkinliklere ayrılan süre başta olmak üzere sınıf rehber öğretmenlerinin becerileri ve öğrencilerin ilgileri yetersiz bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme işlemleri de yetersiz bulunan bir diğer önemli noktadır. Programın pozitif davranışlar geliştirmede etkili olduğu fakat kalabalık sınıflar, ders sürelerinin kısalığı,

programın esneklikten uzak oluşu, aile ve çevrenin olumsuz etkisinin başarıya ulaşma oranını düşürmekte olduğu saptanmıştır.

Nazlı ve Er (2010) yaptıkları çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında hazırladığı sınıf rehberlik programının öğelerini değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Betimsel tarama modelindeki bu araştırma Balıkesir ilinde 32 ilkokulunda görev yapan 409 sınıf öğretmeni/sınıf rehber öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf rehberlik programının boyutlarını değerlendirmek amacıyla anket hazırlanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler açısından hazırlanan programın genel amaçları öğrenci yaş ve gelişim dönemi özelliklerine uygun bulunmuştur ancak sınıf seviyesine göre değerlendirildiğinde özel amaçları kazandırma noktasında sorunlar olduğunu belirtilmiştir. Ayrıca program içeriğinin günlük hayatla iç içe ve uyumlu olacak şekilde düzenlendiğini, basit, anlaşılır, ardışık olarak hazırlandığını dile getirmişlerdir. Ancak teorikte iyi olan bu içeriğin okul ve öğrenci ihtiyaçlarına göre revize edilmeden kullanıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenler 15 saatlik program uygulama süresinin yeterli olmadığını, sınıf ortamında yapılan uygulamalardan istedikleri verimi alamadıklarını ifade etmişlerdir. Programın değerlendirme boyutunun yetersiz kaldığı, program geliştirme çalışmalarının göstermelik olduğu dile getirilmiştir.

Konca (2007) yaptığı çalışmada ilkokullarda görev yapan idarecilerin ve psikolojik danışmanların görüşlerine doğrultusunda PDR programlarını geliştirirken karşılaşılan problemleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Eskişehir merkezde bünyesinde psikolojik danışman çalışan 78 ilkokul oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, bu okullarda görev yapan toplam 112 psikolojik danışman ve idareciden elde edilmiştir. Veriler araştırmacının kendi geliştirdiği bir anket ile toplanmıştır ve toplanılan verilerinin çözümlenmesinde SPSS for Windows paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük çoğunluğunun işbirliği, insani kaynaklar ve araştırma/geliştirme etkinlikleri başlıklarında yaşanan sorunların anlayışsızlık sebebiyle ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Bu durum da programın tanıtımı, bakış açısı ve yönetmelikten gelen eksikliklerin sorunların kaynağında yer alıp almadığına dair soru işaretleri oluşturmaktadır.

Tokalı (2007) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanlar açısından 9. Sınıf rehberlik programının ne oranda işe koyulduğunu değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2005- 2006 Eğitim-Öğretim yılında Adana ilinde devletin liselerinde görev yapan

psikolojik danışmanlar oluşturmıştır. Nitel desendeki bu araştırmada çalışma grubu benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada verilerine görüşme metodu kullanılarak ulaşılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi metoduyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; rehber öğretmenler programda yer alması gereken başlıca amaçlar olarak; kariyer danışmanlığı gerçekleştirme, sosyal beceri ve okula uyumu geliştirme, alan seçiminde yol gösterme, bireyi tanıma yoluyla ilgi ve yetenek farkındalığını sağlama ve eğitsel rehberlik çalışmalarının gerçekleştirilmesi dile getirilmiştir. Negatif eleştiri olarak ise kazanımların yeterli düzeyde aktırılamadığı dile getirilmiştir. Etkinliklerin uygulanabilir ve yeterli bulunduğu ancak sınıf rehber öğretmenlerin uygulamada yetersiz kaldıkları ve donanımsız oldukları dile getirilmiştir. Bununla birlikte program uygulanabilirliği, etkinlikleri, değerlendirme işlemleri ve güncelliği açısından yetersiz bulunmaktadır. Programın daha işlevsel hale gelmesi için kavramların açıklanması, yeterli bilgi ve önemin verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Hayata geçirilebilir bir program için işbirliğinin artırılması gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Nazlı (2003) yaptığı çalışmada öğretmenlerin kapsamlı PDR programına dair algılarını ve yorumlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Pilot uygulamanın yapıldığı her okulda okullar açılmadan önce seminer döneminde öğretmenlere rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi, rehberlik modelleri, gelişimsel rehberlik modelinin amacı ve ilkeleri, okul rehberlik servisinin nasıl oluşturulacağı, paydaşların rolleri ve sorumlulukları, sınıf rehberliği programı ile uygulanacak etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. 2001-2002 eğitim öğretim yılıyla birlikte kapsamlı PDR programı da uygulanmaya başlamıştır. Kapsamlı rehberlik programının program kategorisinde rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale servisleri ve sistem desteğine yer verilmiştir. Tarama modelindeki bu araştırma verileri pilot uygulamaların yapıldığı okullarda görev yapan 112 öğretmene uygulanan anket ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar büyük bir çoğunlukla geleneksel modelle gelişimsel modelin farklı olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı gelişimsel modelin daha faydalı olduğunu, büyük bir çoğunluğu ise sınıf rehberlik saatinin gerekli olduğunu, yarısına yakını sınıf rehberliği etkinliklerinin amacına hizmet ettiğini, öğretmenlerin geneli ise danışmanlar tarafından sunulan konsültasyonun yeterli olduğunu ifade etmektedir. Pilot uygulamanın ilk döneminin ardından öğretmenlerin rehberlik anlayış ve tutumlarının olumlu yönde değişime uğradığı görülmektedir.

2.2.2. Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının değerlendirildiği ve derlendiği çalışmalar

Koç (2019) yaptığı çalışmada Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında 2005-2018 yılları arasında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman analizi yoluyla ulaşılan ve YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı 217 adet lisansüstü tez, içerik analizi tekniğinden yararlanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda karşılaştırmalı eğitim alanında tezlerin çoğunluğu 2010 yılında kaleme alınmıştır; Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nin en fazla tezin yapıldığı üniversitelerdir. Tezlerin büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İncelenen tezlerde nitel desenin yaygın olarak tercih edildiği ve veri toplama sürecinde çoğunlukla doküman analizi tekniğinden yararlanıldığı saptanmıştır. Çalışmada ayrıca ABD, Almanya ve İngiltere’nin en fazla karşılaştırma yapılan ülkeler iken öğretim programları ve eğitim sistemlerinin en sık karşılaştırma yapılan konu başlıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım ve Türkoğlu (2018) yaptıkları çalışmada 2002–2013 yılları arasında Türkiye’de yazılmış makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinin yöntem bölümleri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak 82 makale, 47 yüksek lisans tezi ve 22 doktora tezi olmak üzere toplam 151 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar; yayınlanma yılı ve türü, modeli, araştırma deseni, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı, karşılaştırma türü, gerçekleştirildiği düzey/alan, veri toplamı araçları, karşılaştırma ölçütü/örnekleme ve konu alanına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, karşılaştırmalı eğitim kapsamında en çok incelenen ülke İngiltere ve en çok araştırılan konu alanı öğretmen yetiştirmedir. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu nitel desendedir, verilerin toplanmasında doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir ve karşılaştırmalı eğitim yaklaşım olarak belirtilmemiştir. En çok kullanılan yaklaşım ise karşılaştırmalı çalışmaların bir kolu olan yatay yaklaşım olmuştur.

Çetin, Korkmaz ve Öner (2017) yaptıkları çalışmada Türkiye’de 2001-2016 yılları arasında karşılaştırmalı eğitim üzerine kaleme alınan makale ve tezleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda “karşılaştırmalı eğitim” anahtar sözcüğü kullanılarak ulaşılan 128 makale ve 173 tez incelenmiştir. Nitel desende bu araştırmada doküman analizi ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, 2009 yıl ve öncesinde karşılaştırmalı eğitim

alanında çok fazla çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. 2010, 2012, 2014, 2015 yıllarında tez çalışmalarının arttığı ve ivme kazandığı görülürken 2016 yılında özellikle yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının sayısında keskin bir düşüş görülmektedir. Karşılaştırma yapılan ülkelere bakıldığında Türkiye daha çok İngiltere ve Almanya ile karşılaştırılmaktadır. En çok karşılaştırma yapılan alanın ilkökul düzeyi olduğu, 51 araştırmada ise yaklaşım ve desen tanımlamaların yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca birçok tez ve makalenin yöntem kısmında eksiklikler bulunmaktadır.

Demir (2017) yaptığı çalışmada 1918 – 1938 yılları arasında yayınlanan eğitim dergilerindeki karşılaştırmalı eğitim makalelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada verilerin analizi QSR Nvivo 9.0 programından yardım alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 11 dergide toplam 124 makale tespit edilmiştir. Verilerin analizi Miles&Huberman yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında; dönemin eğitim dergilerinde farklı ülkelerin eğitim sistemleriyle ilgili fazlasıyla makaleye yer verilmiş olması dönemin özellikleri düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Küllerinden yeni doğan Türkiye Cumhuriyeti eğitim sistemini şekillendiren eğitimcilerin kaleme aldığı makaleler tarihlerine göre incelendiğinde bu isimlerin Cumhuriyet'tin ilanından çok önce çalışmalarını başlatmış oldukları görülmektedir. Maarif Vekâleti Mecmuasın 'da yer alan 49 makaleden 45'inin Maarif Vekâleti 'ne sunulmuş raporlar olması, bu konuda devletin araştırmalara ve eğitimcilere destek olduğunu göstermektedir. Ayrıca makalelerin içerikleri incelendiğinde özellikle okul teşkilatları ve programlar konusunda haftalık ders saatlerine varıncaya kadar oldukça ayrıntılı bilgilere yer verildiği anlaşılmaktadır. Makalelerde üzerinde durulan bir diğer önemli ortak nokta da her bir ülkenin eğitim sistemi anlatılırken “milli” olma özelliğine vurgu yapılmış olmasıdır.

Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) yaptıkları çalışmada 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Doküman analizi yoluyla gerçekleştirilen bu çalışmada “karşılaştırmalı eğitim” anahtar kelimesi kullanılarak tarama yapılmıştır ve sonucunda 79 adet tez incelemeye dahil edilmiştir. Araştırma bulguları ışığında incelenen çalışmaların yaklaşık %66'sı yüksek lisans, %33'ü doktora ve yalnızca birinin de sanatta yeterlik düzeyinde olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim lisansüstü çalışmasının en çok gerçekleştirildiği bilim dalı Eğitim Programları ve Eğitim Yönetimi'dir. Lisansüstü çalışmalarda; en çok karşılaştırma yapılan

Ülkelerin İngiltere, Amerika, Almanya ve Finlandiya olduğu görülmektedir. Karşılaştırmalı eğitim lisansüstü çalışmalarının çoğu tarama modelinde ve nitel desendedir. Çalışmaların %50'den fazlası karşılaştırmalı eğitim yaklaşımının ne olduğu ifade edemezken; karşılaştırmalı eğitim yaklaşımını ifade edebilen tezlerde en çok yatay yaklaşım kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama noktasında en çok doküman analizinden yararlanılırken verileri çözümlemede ise en çok betimsel analizden yararlanılmıştır.

ubuku, Yılmaz ve İnci (2016) yaptıkları çalışmada 2010–2014 yılları arasında Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim programları üzerine yapılan çalışmaları incelenmeyi amaçlamaktadır. İ içe geçmiş durum çalışması deseni benimsenen bu araştırma kapsamında, doküman incelemesi tekniğiyle makaleler ve tezler incelenerek karşılaştırmalı eğitim programları alanındaki araştırma eğilimleri detaylarıyla ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış ve analiz sonuçları frekans ile yüzde değerleri ile ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmaların gün geçtikçe azaldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların birçoğunun ğretmen yetiştirme alanında olması ise araştırma alanının eğitim bilimleri ile doğrudan ilişkisiyle açıklanabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının en fazla ABD, Almanya, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerle yapılmış olması bu ülkelerin gelişmiş ülkeler olmasıyla izah edilmektedir. Çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniği ile ilgili olarak ise neredeyse tamamında doküman analizi tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Buna göre eğitim programlarının karşılaştırtılması ile ilgili araştırmalarda ülkelerin programları ile ilgili dokümanların en önemli veri kaynağı olduğu ifade edilebilmektedir.

Tatlı ve Adıgüzel (2012) yaptıkları çalışmada 2000-2010 yılları arasında Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim üzerine gerçekleştirilen lisansüstü tezlerinin incelenmesi yoluyla Türkiye'de bu alandaki çalışmaların durumunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın verileri doküman analizi ile toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda, karşılaştırmalı eğitim tezlerinin daha çok yüksek lisans düzeyinde kaleme alındığı, karşılaştırmaların büyük çoğunluğunun ilköğretim kademesinde yoğunlaştığı ve AB lkeleriyle yapıldığı, tezlerde en çok yatay yaklaşıma dayalı karşılaştırmaların gerçekleştirildiği ve veri toplama tekniği olarak da doküman incelemesi kullanıldığı görülmüştür.

Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin dolayısıyla programlarının uluslararası olarak karşılaştırtıldığı tek alışma Oksal ve Güner (2018) tarafından

gerçekleştirilmiştir. Makale olarak gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar Fransa ve Türkiye’de ilköğretim düzeyinde yürütülen rehberlik hizmetlerinin, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu kişilerin görüşleri doğrultusunda karşılaştırma yaparak incelemiştir. Karşılaştırmalı durum çalışması olarak ele alınan bu araştırmada benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma, Fransa’dan 6 ve Türkiye’den 6 olmak üzere toplam 12 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin toplanmasında, görüşme tekniği; verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmada bulguları göstermektedir ki Fransa’da PDR hizmetlerini sunan kişi “baş eğitim danışmanı”, Türkiye’de ise “rehberlik öğretmeni” şeklinde adlandırılmaktadır. Rehberlik hizmetleri ile ilgili yürütülen dersler açısından iki ülke karşılaştırıldığında elde edilen sonuçlar, Türkiye’deki ortaokullarda Fransa’daki ortaokullardan farklı olarak yönlendirme hizmetleri kapsamında, bazı meslek gruplarından kişilerle okullarda söyleşi yapıldığı, üst eğitim kurumlarına okul gezilerinin düzenlendiği, öğrencilere meslek belirleme testlerinin uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Fransa’daki ortaokullarda Türkiye’deki ortaokullardan farklı olarak gerçekleştirilen uygulama ise staj uygulamasıdır. Çalışmadan rehberlik hizmetleri ile ilgili Türkiye’de, yeterli önemin verilmediği, öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde aksaklıkların yaşandığı, okullardaki rehber öğretmen sayısının yetersiz olduğu, ortaokullardaki “Rehberlik ve Kariyer Planlama” dersinin amaca yönelik kullanılmadığı gibi sorunlarla karşılaşıldığı anlaşılmaktadır.

Türkiye’de okul PDR programlarının incelendiği çalışmalara genel olarak baktığımızda tüm öğretim kademelerindeki program yapılarının incelendiği ve bu incelemelerin büyük çoğunluğunun paydaşların (Psikolojik danışman, sınıf rehber öğretmeni, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri, üniversite öğrencileri) görüşlerini, düşüncelerini, karşılaştıkları zorlukları tespit etmeye yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu şekildeki çalışmalarla, programların memnun olunan ve eksik görülen yönlerini tespit edilebilmiştir. Özellikle programın direkt uygulayıcısı olan psikolojik danışmanların ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerini almaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yönetmeliklere, yani Türkiye okul PDR hizmetlerinin genel çerçevesini çizen resmi belgelere yönelik tek bir çalışmaya rastlanılmıştır. Tüm kademelerin ortak olarak ele alındığı çalışmalar olsa da özellikle tek bir kademede durumun ne olduğunu, PDR programının parçası olan sınıf rehberlik planlarının işlevselliğinin ne durumda olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmalar daha çoktur. Yapılan çalışmaların sonuçları derlenecek olursa özellikle belli başlı konular dikkat çekmektedir. Psikolojik danışmanlar; işbirliğinin

yeterli olmadığını, konsültasyon hizmetlerine fazla zaman ayrıldığını ve bazen aksatıcı olabileceğini, diğer paydaşların ve çevresel kaynakların desteğinin yetersiz olduğunu, unvan ve rol belirsizliklerinin angarya işlere sebep olduğunu, programın teorik olarak yeterli olduğunu fakat ders sürelerinin, fiziksel imkanların, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi, beceri ve istek bakımından yetersiz olduğunu dile getirmektedir. Buna ek olarak programa işlevsellik kazandırmak için sınıf rehber öğretmenlerinin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimden geçirilmesi gerektiğini, duyuşsal yeterliliklerin artırılması gerektiğini, programın daha değerlendirilebilir bir yapıda oluşturulması gerektiğini ve işbirliğinin esas olması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer paydaşlardan okul yöneticileri PDR hizmetlerinin kesinlikle gerekli olduğunu dile getirmelerine rağmen yetersizliğinden de yakınmaktadırlar. Sınıf rehber öğretmenleri haftada bir saat rehberlik süresini yetersiz bulmaktadır ve her sınıf düzeyinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler PDR hizmetini yol gösterici, problem çözücü ve yardımcı olduğunu, hedef belirlemede ve kendini tanımada etkili bulunduğunu ifade etmektedir. Programların sadece kazanımlardan ibaret olmaması sebebiyle yapısında yapılacak değişiklikler sahada karşılaşılan eksiklikleri gidermede yardımcı olabilir.

Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının değerlendirildiği ve derlendiği araştırmalara bakıldığında en çok karşılaştırılan ülkelerin ABD, İngiltere, Fransa, Almanya ve Finlandiya olduğu görülmektedir. Çoğunlukla öğretim programları ve eğitim sistemleri yatay yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmiştir ve doküman analizi en çok tercih edilen yöntemdir. Daha önce herhangi bir ülke ile karşılaştırmalı olarak çalışıldığına rastlanılmayan, öğretim programlarının ayrılmaz parçası, okul PDR programıdır. Makale düzeyinde yapılan rastlanılan tek çalışmada Fransa ile Türkiye de ilkökul-ortaokul düzeyinde yürütülen PDR hizmetleriyle ilgili okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Programın eksikliklerini tespit etmeye yönelik pek çok çalışma varken uluslararası karşılaştırmalı herhangi bir çalışmanın olmayışı dikkat çekicidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Türkiye ile Kanada'nın okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda karşılaştırmalı eğitim bilimi içerisinde yer alan yatay yaklaşım doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tercih edilmiştir. Yatay yaklaşımda karşılaştırılan sistemlerin ayrı ayrı veya birlikte, araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurların incelenmesi söz konusudur. Farklı eğitim sistemlerinin tamamı ya da ayrı ayrı unsurları/ bileşenleri paralel bir biçimde bütün olarak incelenir. Tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca karşılaştırılan bileşen bir program ise; bir programdaki boyutlar diğer programdaki tüm boyutlarla karşılaştırılır (Neff, Lauweyers ve Varış, 1979).

Nitel araştırma yöntemleri daha çok sosyal bilimler alanında tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda anlamlara, sembollere, kavramlara, mecazlara vs. gönderme yapılmaktadır. Daha az veriyle derinlemesine, detaylı, betimsel araştırma yapmaya imkan tanımaktadır. Güvenirlik ve geçerlik bakımından ölçülebilirliği yüksek olan nicel araştırmalar ise istatistiksel verilerle sınırlı kalmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015; Berg ve Luna, 2019). Doküman analizi ise olgu ve olaylarla ilgili bilgileri içeren yazılı kaynakların derinlemesine taranması ve elde edilen verilerin farklı bir bütün oluşturması anlamına gelmektedir. Bu yöntemde araştırmacı zamandan ve diğer kaynaklardan tasarruf sağlarken bulguları sistematik şekilde kayıt altına alabilir, yeni veri setlerine kolaylıkla ulaşabilir. Eğer literatürde yer almayan özgün bir konuyla ilgili çalışılıyorsa ilintili farklı kaynaklardan destek alınmalıdır (Baltacı, 2019).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken öncelikle Türkiye ile aynı şekilde kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programını temel alan ülkeler araştırılmıştır. Bununla birlikte PISA ve TIMSS raporlarında daha iyi puanlara sahip ülkelerle araştırma alanına bir sınırlama getirilmiştir. Ardından kapsamlı ve gelişimsel rehberlik anlayışını temel alması, çokkültürlü bir yapıya sahip olması, PISA ve TIMSS araştırmalarında başarılı kabul edilen sonuçlar elde etmesi ve

Türkiye’den çok daha eski tarihlerden itibaren rehberlik hizmetleri sunmasıyla sebebiyle Kanada karşılaştırma amacıyla seçilmiştir. Kanada birçok eyaletin birleşiminden oluşmaktadır. Bu noktada Kanada genelindeki PDR çalışmalarına zemin hazırlaması, öncülük etmesi ve köklü olması sebebiyle Alberta ve Nova Scotia eyaletleri karşılaştırılmaya uygun görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Doküman analizinin daha sistemli şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla Türkiye’nin, Kanada’nın Nova Scotia ve Alberta Eyaletlerinin okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programları, ilgili mevzuatları, yönetmelik ve kılavuzlarında ön inceleme yapıldıktan sonra Doküman İnceleme Formu’ nun ilk örneği oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak Doküman İnceleme Formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formdaki son soru çıkartılmıştır. Doküman İnceleme Formu’nun son hali ekte sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplaması aşamasında Türkiye okul PDR programına dair resmi bilgileri sunan “Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf rehberlik Programı (Okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim/lise)” isimli kitap, “Rehberlik hizmetleri plan hazırlama kitapçığı”, “Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri etik yönergesi”, “Okullarda rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri kılavuzu”, “MEB rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunum sistemi”, “hedef listesi”, “Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği” ve MEB’in Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğün internet sitesinde yayınlanan e-Rehberlik sistemiyle ilgili video kayıtları incelenerek Türkiye okul PDR programına dair veriler toplanmıştır. Tüm verilere MEB’in resmi internet sitesi olan <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır. Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programına dair bilgiler için öncelikle mail yoluyla “Nova Scotia Education” ve “Alberta Education” ile iletişime geçilmiştir ve alınan bilgiler doğrultusunda Alberta eyaleti okul PDR programı için “Guidelines for practice: comprehensive school guidance & counselling programs and services a program development and validation checklist” ve “Moving To The Future: Outcome-Based Comprehensive Guidance and Counselling in Alberta Schools” incelenmiştir. Nova Scotia eyaleti okul PDR programı için de “Comprehensive Guidance and Counselling” ve “Nova Scotia Guidelines for School Counselling Records and Standards of Practice Draft” incelenmiştir. Tüm belgelere

<https://www.ednet.ns.ca/> ve <https://www.alberta.ca/education.aspx> internet sitelerinden ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımlarına göre incelenip alt problemler çerçevesinde oluşturulan temalara göre özetlenmiş, Türkiye ile Alberta ve Nova eyaletlerinin okul PDR programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programları genel yapı (amaç, temel özellikler, etki alanları, bileşenleri, müfredat, programın zaman paylaşımı), tasarım, uygulama biçimi, sonuçlara dair beklentiler, paydaşlara biçtiği roller, değerlendirme işlemleri, kariyer danışmanlığı, programa atfedilen önem ve psikolojik danışmanlar için belirtilen etik kodlar olarak belirlenen boyutlar açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuş ve elde edilen sonuçlar paragraf halinde ve tablolastırılarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Türkiye ve Kanada okul PDR programının genel yapısı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4.1.1. Türkiye ve Kanada okul PDR programının amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının amaçları Türk Milli Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde kendini tanıyan, sunulan eğitimsel ve mesleki fırsatları akılcıca değerlendirebilen, sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesidir. Buna ek olarak bireyin toplumda sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için sosyal, duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi de amaçlanmaktadır.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının amaçları;

1. Tüm öğrencilerin PDR ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olacak bir yapı sağlamak
2. Bireysel güçlü yönleri ve ihtiyaçları desteklemek, sosyal ve kültürel çeşitliliğe saygıyı teşvik etmek
3. Öğrencilerin kendilerini anlamalarına ve başkalarıyla olan ilişkilerini anlamlı biçimde inşa etmelerine yardımcı olmak
4. Öğrencilerin eğitim hedeflerini organize etmelerine, gerçekleştirmelerine ve kariyer yollarını keşfetmelerine yardımcı olmak
5. İlgili paydaşların tamamına danışmanlık ve müşavirlik hizmeti sağlamak
6. PDR hizmetlerinin tüm öğrenciler için erişilebilir olmasını sağlamak
7. Önleyici, reaktif ve aynı zamanda gelişim hizmetlerinin sunulması amaçlanmaktadır.

Alberta eyaletinin okul PDR programının amaçları;

1. Öğrencilerin başkalarıyla etkili biçimde iletişim kurmalarına yardımcı olmak

2. Öğrencilerin akademik, sosyal, duygusal potansiyellerini en üst düzeyde yaşamalarına yardımcı olmak
3. Öğrencilerin istihdam fırsatlarına ve toplum beklentilerine en uygun şekilde karşılık verebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve başarıları elde etmelerine yardımcı olmak
4. Öğrencilerin kişisel, eğitimsel ve kariyer alanlarında büyümelerini engelleyebilecek bireysel sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olmak
5. Paydaşların her türlü alanda destek ve yardımını istemek
6. İhtiyacı olan öğrencilere ve ailelerine uygun müdahale planlarına ve hizmetlerine ulaşmalarında destek olmak.

Tablo 4.1.1.1 Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Amaçları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Bağımsız gelişen	+	+	+
Kendini tanıyan	+	+	+
Toplumla uyumlu	+	+	+
Hayat boyu eğitim ve kariyer fırsatlarını değerlendiren		+	+
Herkese ulaşabilen hizmet		+	+
Önleyicilik		+	
Paydaşların işbirliği		+	+
Kültürel çeşitliliğe saygı		+	

Türkiye, Alberta ve Nova Scotia'nın okul PDR programlarının amaçları karşılaştırıldığında üçünün de her alanda bağımsız gelişen, kendini tanıyan, toplumla uyumlu, hayat boyu karşısına çıkan eğitim ve kariyer fırsatlarını değerlendirebilen bireyleri hedeflediği görülmektedir. Alberta ve Nova Scotia eyaletleri Türkiye'den farklı olarak hizmetin herkese ulaşmasına ve paydaşlarla işbirliğine değinmiştir. Nova Scotia eyaleti hepsinden farklı olarak kültürel çeşitliliğe saygıya ve önleyiciliğe değinmiştir.

4.1.2. Türkiye ve Kanada okul PDR programının temel özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının temel özellikleri aşağıdaki gibidir;

1. Planlı, programlı, bilimsel esaslara dayalı olarak sunulan profesyonel bir hizmettir.
2. Eğitim sürecinin bütünlüğü içinde öğretimi destekleyen bir hizmettir.
3. Bütünsel gelişimi destekler.
4. Tüm öğrencileri kapsar, gelişimsel ve önleyici bir yaklaşımla hareket eder.
5. Planlama ve uygulama aşamasında öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarının yanı sıra okulun imkânları ve çevre koşulları da dikkate alınır.
6. Öğrenci gelişimi tüm paydaşların ortak anlayışıyla ve işbirliği ile desteklenir.
7. Hesap verilebilir bir yapısı vardır.
8. Bakanlıkça hazırlanan etik yönerge doğrultusunda yürütülür.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının temel özellikleri aşağıdaki gibidir;

1. İlkokuldan 12. Sınıfa kadar olan öğrenciler için tasarlanmış sonuçları olan bir program olarak geliştirilmiştir.
2. Programın 4 etki alanının tamamında ulaşılabilir ve ölçülebilir öğrenci sonuçları içerir.
3. Gelişimseldir, tüm öğrencilerin olgunluk düzeylerine uygun biçimde etkinlikler sistematik olarak sunulur.
4. İlin özellikleri dâhilinde detaylı biçimde yerel olarak geliştirilir.
5. Tüm paydaşlar için rolleri ana hatlarıyla belirtir ve tüm paydaşların yer aldığı bir danışmanlık kurulunun oluşturulmasını içerir.
6. Öğretmen, öğrenci ve velilerle gerçekleştirilen ihtiyaç değerlendirmesi ile programda ele alınması gereken ihtiyaçlar belirlenir.
7. Her bir bileşende yer alan faaliyetler ihtiyaç değerlendirme sonuçlarına göre öncelik haline gelir.
8. Önleyici ve tepkisel faaliyetler programın tüm bileşenlerine dâhil edilmiştir.

9. Programın uygulanması nitelikli danışmanlık hizmeti gerektirir. Psikolojik danışman programı yönetir, koordine eder, belirli profesyonellik gerektiren bileşenleri sunar.

Alberta eyaletinin okul PDR programının temel özellikleri aşağıdaki gibidir;

1. Tüm öğrenciler için eğitimsel, kişisel/sosyal ve kariyer alanlarında büyüme ve gelişime odaklanılır.
2. Hizmetler tüm paydaşlara ve öğrencilere doğrudan ya da dolaylı olarak ulaştıran profesyonel okul danışmanı tarafından koordine edilir.
3. Sorumluluk tüm paydaşlara aittir.
4. Program, okul topluluğu üyeleri tarafından belirlenen öğrenci ihtiyaçlarına göre özel olarak tasarlanmıştır.
5. Okul müfredatına entegre biçimde rehberlik eğitimi, koordinasyon, müşavirlik ve danışmanlık hizmetlerini içeren bütüncü bir programdır.
6. Kriz durumlarına yanıt verebilir, ciddi sorunları olan öğrencilere uygun biçimde ve zamanında müdahale der.
7. Dengeli bir yaklaşım sağlamaya odaklanmıştır. Kriz durumlarında daha verimli olabilmek adına tüm öğrencilere gelişimsel/önlemsel faaliyetler sunar.
8. Okul-toplum-ev üçgeninin işbirliğine dayalı bir ilişkiyi esas alır.
9. Yetkinlik temelli bir yaklaşım kullanarak sistematik şekilde planlar, uygular ve sürekli olarak değerlendirir.

Tablo 4.1.2.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Temel Özellikleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Kanada	
		Nova Scotia	Alberta
Planlı	+	+	+
Gelişimsel	+	+	+
Önlemsel	+	+	+
Profesyonel	+	+	+
Tüm öğrencilere yönelik	+	+	+
Danışman koordinasyonu	+	+	+

Çevreye duyarlı	+	+	+
Tüm paydaşların işbirliği	+	+	+
Hesap verilebilirlik	+	+	
Bütüncül yaklaşım	+		+
Tepkisel faaliyetlere Profesyonel yaklaşım		+	+
Etik yönergelerle göre program	+		
İhtiyaç değerlendirme yoluyla süreklilik kazandırma		+	
Müfredata entegre bir yapı			+
Sürekli değerlendirme			+

Türkiye, Nova Scotia ve Alberta'nın okul PDR programlarının temel özellikleri karşılaştırıldığında her üçünün de planlı, bilimsel, gelişimsel, önlemsel, profesyonel danışman koordinasyonu altında, tüm öğrencilere yönelik, çevreye duyarlı, tüm paydaşlara işbirliğini içeren özellikte olduğu görülmektedir. Türkiye ve Nova Scotia Alberta'dan farklı özellik olarak hesap verilebilirliğe değinmiştir. Türkiye ve Alberta Nova Scotia'dan farklı olarak bütüncül yaklaşım özelliğini belirtmiştir. Nova Scotia ve Alberta Türkiye'den farklı olarak tepkisel faaliyetlerin profesyonel olarak sunulacağı özelliğini dile getirmiştir. Türkiye hepsinden farklı olarak bakanlığın etik yönergelerine göre program hazırlandığına değinmiştir. Nova Scotia hepsinden farklı ihtiyaç değerlendirme faaliyetlerine ve bu faaliyetlerin programa süreklilik kazandırmasına dikkat çekmiştir. Alberta ise programın hepsinden farklı olarak müfredata entegre edilen bir yapıda olduğunu ve sürekli değerlendirildiğini belirtmiştir.

4.1.3. Türkiye ve Kanada okul PDR programının etki alanları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Tablo 4.1.3.1 Türkiye ile Kanada okul PDR programının Etki Alanları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Eğitimsel	Eğitimsel	Eğitimsel
Duygusal/Sosyal	Kişisel/sosyal	Kişisel/sosyal
Kariyer	Kariyer	Kariyer

Türkiye, Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının etki alanları arasında farklılık yoktur.

4.1.4. Türkiye ve Kanada okul PDR programının bileşenleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının bileşenleri;

1. Destek hizmetler (İşbirliği, mesleki gelişim, müşavirlik, program yönetimi, araştırma ve proje); danışmanın kendi gelişimi, velilerle ilişkileri, diğer kurumlarla işbirliği çalışmalarını kapsamaktadır. Müşavirlik hizmeti daha çok veli ve öğretmenlere sunulur fakat öğrenciyle alakalı üçüncü şahıslar da dilerse psikolojik danışmandan müşavirlik alabilirler. Psikolojik danışmanlar bakanlıkla birlikte ya da bağımsız olarak projeler geliştirebilir, yayın hazırlayabilir, akademik çalışmalar gerçekleştirebilir. Tüm bu hizmetler program bileşeni olarak e-Rehberlik sistemine işlenebilir.

2. Gelişimsel ve önleyici hizmetler (Bilgi verme, bireyi tanıma, sınıf rehberliği, yöneltme ve izleme); öğrencilere yönelik, daha çok önleimsel ve gelişimsel çalışmaları içermektedir. Bilgi verme çalışmaları programın etki alanlarında gerçekleştirilir. Bireysel veya grupla bilgi vere çalışmalarını yapılabilir. Bireyi tanıma teknikleri rehberlik hizmetleri sunum sisteminde listelenmiştir ve Millî Eğitim Bakanlığının Rehberlik ve Özel Eğitim Hizmetleri Başkanlığı sitesinde herkesi erişimine açıktır. Psikolojik danışmanlar bunlara ek olarak bireysel uzmanlıkları olan teknikleri de kullanabilmektedir. Amaç bireyin kendisini daha iyi tanımasına yardımcı olmaktır. Sınıf rehberliği hizmeti psikolojik danışman tarafından özel uzmanlık gereken konularda sunulabilir fakat temelde sınıf rehber öğretmenin sorumluluğundandır. Koordine eden, yardım eden ve materyal geliştiren psikolojik danışmandır. Yöneltme çalışmaları bireylerin bir üst öğrenim kurumuna, rehberlik araştırma merkezine, sağlık kurumuna vs. Yönlendirilmesidir. İzleme ise bireyin verilen hizmet sonrasında ne durumda olduğunu takip etme işidir.

3. İyileştirici hizmetler (Bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, psikososyal müdahale); bu kapsamda krize müdahale çalışmaları ağırlıklıdır. Özel durumlarda, problemlerde danışmanlık hizmeti yalnızca psikolojik danışman tarafından sunulabilir. Psikososyal müdahale daha ziyade toplumsal geniş kitleleri etkileyen sel, kadına şiddet, salgın, deprem vb. Durumlarda yapılan kontrol altına alma, normalleşme ve çözüm çalışmalarıdır.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının bileşenleri;

1. Rehberlik müfredatı; Okulun mevcut programıyla iç içe şekilde tasarlanan, 12. sınıfa kadar olan öğrencilere hitap eden, öğrenci çıktılarına ulaşılmasını sağlayan yapıdır. Uygulanmasından temel sorumlu olan sınıf öğretmenleridir fakat süreci koordine eden, özel durumlarda destek veren, gerektiğinde uzmanlık alanlarını iş koyan ise psikolojik danışmandır.

2. Profesyonel hizmetler (Koordinasyon, danışmanlık, müşavirlik); Özel bilgi gerektiren, acil durumları ve endişeleri gidermek için sağlanan profesyonel hizmetlerdir. Yalnızca psikolojik danışman tarafından karşılanabilir. Danışmanlık bireysel olarak ya da gruplar halinde sunulabilir. Öğrenciler kendi istekleri veyahut yönlendirme ile gelerek bu hizmetlerden yararlanabilir. Müşavirlik paydaşlara sunulan yardım stratejileri, destek ve yol göstermedir. Bu süreç resmi olarak ya da gayri resmi olarak gerçekleştirilebilir.

3. Yaşam ve kariyer planlaması; Öğrencilerin değişen küresel dünya yapısına uyum sağlayacak, çağdaş kariyer kavramına aşina ve gereklerinin farkına varabilen bireyler haline gelmeleri için sunulan kariyer danışmanlığı hizmetleridir. Temel amaç öğrencilerin kendilerine uygun kariyer senaryolarını oluşturmalarıdır. Sınıf öğretmenleri hem öğrencileri yönlendirmede hem de onları tanımada en önemli destekçidir. Kişisel portföyler ilkokuldan itibaren geliştirilir ve tüm bu kümülatif bilgiler ışında öğrenciye rehber olunur.

4. Program yönetimi ve sistem desteği; Programın oluşturulmasına, sürdürülmesine ve geliştirilmesine yardımcı olan faaliyet ve stratejilerden oluşur. Bu bileşendeki tüm etkinlikler özelde programa ve genel olarak da okul sistemine destek sağlar. Çoğu zaman bu faaliyetler danışman tarafından sürdürülür ancak okul topluluğu da bu bileşene dâhil olabilir. Etkili halkla ilişkiler ve tanıtım, ilgili mesleki gelişimi sağlamak, toplum paydaşlarıyla ilişki kurmak, programın uygulanmasını denetlemek gibi faaliyetler örnek verilebilir.

Alberta eyaletinin okul PDR programının bileşenleri;

1. Gelişimsel rehberlik talimatları; Önleyici ve proaktif bir süreç içerisinde okul personeli, öğrencilere küçük gruplar halinde ya da sınıf olarak gerekli bilgi ve becerileri sağlayarak kendilerini anlamalarına yardımcı olunur. Eğitim, kişisel/sosyal, kariyer, ahlak, estetik gibi tüm alanlarda gelişmeyi etkin biçimde kolaylaştırır. Önleyici müdahaleleri temel alan gelişimsel rehberlik, tüm paydaşların sürekli olarak zaman yatırımı yapmalarını içerir. Bu alandaki pek çok konu il sağlık müfredatına dâhil edilmiş olmakla birlikte gelişimsel rehberlik kapsamında da etkili başa çıkma becerileri kazandırılmaktadır.

2. Bireysel öğrenci planlaması; 3 ana faaliyeti içermektedir. Bunlardan birincisi bireysel değerlendirmedir. Öğrencinin yetenekleri, ilgileri, becerileri ve başarıları danışman tarafında değerlendirilir. İkincisi ise bireysel danışmanlıktır. Kişisel, eğitimsel ve mesleki hedefleri planlamak için bu alanlardaki bilgilerin kullanılması becerisi kazandırılır. Son olarak planlama faaliyetinde ise farklı eğitim kurumuna, okuldan işe ya da işten işe geçişle ilgili planlamalar yapılırken rehberlik sağlanır. Her öğrenci kendi hayat planlamasını yapabilir düzeye gelmelidir.

3. Duyarlı hizmetler; Öğrencilerle ilgili acil ihtiyaç ve endişelere yönelik sunulan profesyonel hizmetlerdir. Sel, salgın, deprem, yas, travma gibi durumlarda krize müdahale, bireysel veya grupla psikolojik danışmanlık, veli, öğretmen ve diğer paydaşlara müşavirlik ve etki alanını aşan durumlarda sevk/koordinasyon hizmetlerini içerir.

4. Okul ve toplum desteği; Kapsamlı PDR programını oluşturan, geliştiren ve sürdüren yönetim faaliyetlerini içerir. İhtiyaç analizleri yapılır, işverenlerle irtibat kurulur, program yönetimi ve çeşitli operasyonlarla müdahaleler gerçekleştirilir, danışma konseyi çalışmalarını içerir, toplum desteğini sağlamak için çalışmalar yürütülür vs. Programın aktif ve işlevsel olması için her türlü çalışma gerçekleştirilir.

Tablo 4.1.4.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programlarının Bileşenleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Destek hizmetler (İşbirliği, mesleki gelişim, müşavirlik ve Program yönetimi, araştırma, proje)	Rehberlik müfredatı	Gelişimsel rehberlik talimatları
Gelişimsel ve önleyici hizmetler (Bilgi verme, bireyi tanıma, sınıf rehberliği, yöneltme ve izleme)	Profesyonel hizmetler (koordinasyon, danışmanlık, müşavirlik)	Okul ve toplum desteği
İyileştirici hizmetler (Grupla psikolojik danışma, psikososyal müdahale)	Yaşam ve kariyer planlaması	Bireysel öğrenci planlaması
	Program yönetimi ve sistem desteği	Duyarlı hizmetler

Türkiye, Nova Scotia ve Alberta okul PDR programının bileşenleri farklı isimlendirmeler altında benzer hizmetler sunmaktadır. Gelişimsel ve önleyici özellikte olup

okul geneline sunulan faaliyetler Türkiye’de gelişimsel ve önleyici hizmetler bileşeninde, Nova Scotia’da rehberlik müfredatı bileşeninde, Alberta’da gelişimsel rehberlik talimatları bileşeninde sunulmaktadır. Programın diğer paydaşlarla ve toplum ile toplumdaki kurumlarla işbirliğini içeren faaliyetleri Türkiye’de destek hizmetler bileşeninde, Nova Scotia’da program yönetimi ve sistem desteği bileşeninde, Alberta’da okul ve toplum desteği bileşeninde sunulmaktadır. Profesyonel danışmanlık, krize müdahale durumlarında gerçekleştirilen faaliyetler Türkiye’de iyileştirici hizmetler bileşeninde, Nova Scotia’da profesyonel hizmetler bileşeninde, Alberta’da duyarlı hizmetler bileşeninde sunulmaktadır. Bireyin gelecek ve kariyer planlaması Nova Scotia’da “yaşam ve kariyer planlaması” ve Alberta’da “Bireysel öğrenci planlaması” şeklinde ayrı birer bileşen olarak ele alınmıştır. Türkiye’de ise kariyer danışmanlığı ayrı bir bileşen değildir. Öğrenci ihtiyaçlarına göre gelişimsel ve önleyici hizmetler içeriğinde sunulmaktadır.

4.1.5. Türkiye ve Kanada okul PDR programının müfredatları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının müfredatı öğrencileri ilkokuldan 12. Sınıfa kadar belirlenen çıktıları karşılamak için tasarlanmıştır. Bu çıktıları sağlamak için özel olarak yapılandırılmış etkinlikler kullanılır. Müfredatın güncel, etkili olması, öğrencilere uygun öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanarak belirli bilgi ve yaşam becerilerinin kazandırılması beklenmektedir. Psikolojik danışmanlar rehberlik müfredatını Devlet Okulları Programlarına entegre etmelerine yardımcı olmak için sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileriyle birlikte çalışır. Müfredatın uygulanması sürecinde psikolojik danışmanlar planlanmış derslerin öğretiminin bir parçası olmaz. Müfredat iki şekilde uygulanır; birincisi sınıf öğretmenleri planlı mevcut derslerle bütünleştirerek uygular. İkincisi ise psikolojik danışmanlar tarafından özel niteliklerine dayanarak gerçekleştirilen etkinliklerdir. Öğretmenler ve psikolojik danışmanlar belirli etkinlikleri sunmak için öngörülen müfredat dâhilinde işbirliği içinde çalışırlar. Genel olarak rehberlik müfredatıyla ilgili normal sınıf etkinlikleri, temel sağlık programı, PDR ile Kariyer ve Yaşam Yönetimi (CALM) gibi çalışmalar Devlet Okulu Programına dâhil edilir. Rehberlik müfredatı bu özel derslerle sınırlı değildir, bireysel hizmetleri de içerir. Müfredat alanındaki etkinlikler pek çok şekilde ölçülebilir; sözel iletişim, sanat kursları, roman incelemesi vb. Psikolojik danışmana özgü faaliyetler ise okul kurullarına ve okullar arası farklılıklara göre değişiklik gösterebilir.

Örneğin özgeçmiş yazma atölyesi, ırkçılıkla başa çıkma becerileri, öfke yönetimi teknikleri gibi.

Türkiye okul PDR programında müfredat yapısı yoktur fakat benzer şekilde sınıf rehberlik planı vardır. Uygulama biçimi içinde değinilmiştir. Alberta eyaletinin okul PDR programında müfredat yapısı yoktur fakat SST ve Okul Mentorluk ve Danışmanlık Programı ile müfredata benzer etkinlikler gerçekleştirildiğine uygulama biçimi içinde değinilmiştir. Nova Scotia eyaleti rehberlik müfredatını uygulayarak program yapısına farklılaşmaktadır. Tamamen yapılandırılmış, paydaş rollerinin ağırlıkta olduğu, öğretim müfredatının ayrılmaz bir parçası olarak denetimi kolay bir yapı sağlamaktadır. Ayrıca bireysel yardımları rehberlik müfredatıyla birleştirilerek de Nova Scotia, Türkiye ile Alberta eyaletinde ayrılmaktadır.

4.1.6. Türkiye ve Kanada okul PDR programının zaman paylaşımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının bileşenlerine tavsiye edilen bir zaman paylaşımına ilgili kılavuz ve yönetmelikte değinilmemiştir.

Alberta eyaleti okul PDR programı zaman paylaşımı;

Tablo 4.1.6.1. Alberta Eyaleti Okul PDR Programı Zaman Dağılımı

Program bileşeni	İlkokul	Ortaokul	Lise
Gelişimsel rehberlik	30-35%	15-20%	5-10%
Bireysel öğrenci planlaması	5-10%	15-20%	30-35%
Okul ve toplum desteği	15-20%	15-20%	10-15%
Destek hizmetler	40-45%	40-45%	40-45%

Tablodaki gibidir. Program bileşenlerine belirlenen zaman yüzdeleri zorunlu değildir. Tavsiye edilendir.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının zaman paylaşımı;

Tablo 4.1.6.2. Nova Scotia Eyaleti Okul PDR Programı Zaman Dağılımı

Program bileşeni	İlkokul	Ortaokul	Lise
Rehberlik müfredatı	35-45%	25-35%	15-25%
Profesyonel hizmetler	30-40%	30-40%	25-35%
Yaşam ve Kariyer planlaması	10-25%	10-20%	25-35%
Program yönetimi ve sistem desteği	10-15%	10-15%	10-15%

Tablodaki gibidir. Program bileşenlerine belirlenen zaman yüzdeleri zorunlu değildir. Tavsiye edilendir.

Türkiye, Alberta ve Nova Scotia eyaletlerinden farklı olarak bileşenlere ayrılan zaman paylaşımı tavsiyesinde bulunmamıştır. Alberta eyaleti, destek hizmetlere programın diğer bileşenlerine göre daha fazla zaman ayırırken Nova Scotia eyaleti tam tersi biçimde en az zamanı destek hizmetlere ayırmıştır.

4.2. Türkiye ve Kanada okul PDR programının tasarımı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının tasarımında birincil öncelik genelden özele doğru ilerlemektir. Tüm ülke genelinde her okulda bir hedef aynıdır, daha sonra her il düzeyinde bir hedef aynıdır ve ardından okullar kendi hedeflerini belirlerler. Okul PDR programını tasarlama basamakları;

1. PDR Hizmetleri İl Danışma Komisyonun Oluşturulması

İl düzeyinde planlama ve işbirliği amacıyla oluşturulur. Eylül ve haziran ayları olmak üzere iki kez toplanan bu komisyon, eylül ayında yerel ihtiyaçları Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketi (RİBA)'nin bir önceki eğitim-öğretim yılının haziran ayında elde ettiği sonuçlara göre belirler. Bu sonuçlar ildeki tüm eğitim kurumlarından elde edilir ve en yüksek puanlı program hedefleri seçilir. Yine bu komisyon ülke geneli PDR hedefini bakanlıktan alır ve tüm eğitim kurumlarına iletmek üzere e-Rehberlik sistemine eylül ayının ilk haftası yerel hedeflerle birlikte işler.

2. İhtiyaç Analizi

Temelde RİBA ile veli, öğrenci ve okul personellerinden elde edilen ihtiyaç verileri hem o yılki rehberlik faaliyetlerinin bir değerlendirmesi hem de programın temel girdi malzemesidir. Anket, programda yer alması öngörülen hedeflere hitabendir. En yüksek puanları alan hedefler eylül ayında toplanan rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunda okul psikolojik danışmanı tarafından gündeme getirilir ve paydaşların işbirliği ile görüş alışverişi içerisinde değerlendirilir. Buna ek olarak ihtiyaç analizinde görüşme, beyin fırtınası, test dışı tekniklerle elde edilen veriler de kullanılır.

3. Hedeflerin Belirlenmesi

Yapılan ihtiyaç analizleri sonucunda bakanlık tarafından belirlenen genel hedef, il danışma komisyonunca belirlenen yerel hedef yanında okul rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunca da iki özel hedef belirlenerek kurum müdür tarafından e-Rehberlik sistemine işlenir.

4. Okul PDR Programının Hazırlanması

Genel hedef, yerel hedef ve özel hedefler dikkate alınarak psikolojik danışman tarafından okul PDR programı e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlanır. Sisteme göre her hedef yönelik, veliler ve öğrenciler için en az 1. Düzey 2 etkinlik, öğretmenler için de en az 1. Düzey 1 etkinlik düzenlenmelidir. Bunun dışında program tamamen danışmanın özel isteklerine, yeterliliklerine ve okulda ani gelişebilecek ihtiyaçlara kalmıştır. PDR hizmetleri sunum sistemi ile hangi program bileşenin hangi alt kolunda ne gibi hedeflerin yer alabileceği, hangi öğrenci tanıma yöntemlerinin kullanılabileceği, hangi toplantı, faaliyet vs. Gerçekleştirilebileceği sunulmuş ve sınırlandırılmıştır. Sınıf rehberlik planları da sınıf rehber öğretmenleri tarafından psikolojik danışmanın oluşturduğu yıllık planı baz alarak oluşturulmaktadır. Sınıf rehberlik planı kazanımlara dönüktür ve daha ölçülebilirdir. Tüm kazanımlar sınıf düzeylerine ve öğrenim kademelerine göre gruplandırılıp sınırlandırılmıştır.

5. Uygulama ve Değerlendirme

Psikolojik danışman, gelişimsel, önleyici, iyileştirici ve destek hizmetleri esas alarak programı uygular. Belirlenen hedeflerin hangi yöntem ve tekniklerle uygulanabileceği de e-Rehberlik sistemi program hazırlama modülünde başlıklar olarak sınırlandırılmıştır. Bu hizmetler sınıf rehberliği tek etkinlik uygulama, grupta danışma, psikoeğitim, yayın hazırlama, bireyle psikolojik danışma vb. gibidir. Sınıf rehber öğretmenlerinin uygulama esnasında sınıfta interaktif olarak kullanabilmesi için milli eğitim bakanlığı tarafından dijital sınıf rehberlik etkinlikleri platformu (DİSREP) geliştirilmiştir. Sınıf rehber öğretmenlerinin uzmanlıklarının dışında kalan etkinlikleri psikolojik danışmanlar uygular. Değerlendirme kısmında ise sınıf rehber öğretmenleri yıl onu rehberlik hizmetleri değerlendirme tutanağı ile psikolojik danışmanlar da e-Rehberlik sistemine sayısal veri girişleri, görüşme kayıtları ile kanıta dayalı değerlendirme verileri sunarlar.

Bunların yanında RİBA'lar tüm paydaşların yıllık faaliyetleri değerlendirmesi için uygulanır.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının tasarımı döngüsel ve dinamik bir yapıdadır. Okulun ve topluluğun değişen ihtiyaçlarına ve önceliklerine uyum sağlayacak esnekliktedir. Sürekli planlama ve değerlendirme ile uygun, etkili, yeterli ve verimli bir program olması amaçlanmaktadır. Tüm bileşenler ve etki alanları her okul programında olmak zorundadır. Programın tasarım basamakları;

1. Programı Başlatmak

Konsept, tasarım ve uygulama süreçleri sunulur, mesleki gelişim gibi ek gereksinimler belirlenir ve planlanır. Paydaşlarla işbirliği oluşturulmaya başlanır ve okul yönetim kurulu ile okul topluluğu da programın uygulanmasına dahil edilir. Uygulama öncesinde kurum müdürü ya da psikolojik danışmandan biri mutlaka eğitim alır. Bu noktada mesleki gelişim bakanlığın birincil sorumluluğudur.

2. Danışmanlık Kurulu Oluşturmak

Tüm paydaşlar yer alır, hem fikir üretilir hem de okul topluluğu ile koordinasyon sağlanır. İhtiyaçlar, kaynaklar, öncelikler, beklentiler, stratejiler belirlenir. Sürekli değerlendirme yapılır, farkındalık artar ve programın değeri teşvik edilir.

3. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç belirleme anketi ile elde edilen veriler danışmanlık kurulu tarafından analiz edilir ve değerlendirilir. Belirlenen ihtiyaçlar kişisel, sosyal, eğitimsel ve kariyer alanlarına göre sınıflandırılır. İhtiyaçları belirlemek için anketlerin yanı sıra paydaşlarla tartışma, yerel grup ve derneklerden girdi isteme, odak grupları, görüşme vb. Pek çok yöntem kullanılabilir.

4. Kaynakları Belirleme

İhtiyaçları karşılamak için hangi destek hizmet ve kaynağın gerektiğini belirlemek gerekir. Bu kaynaklar;

1. İnsan kaynakları

2. Mali kaynaklar

3. Okul tesisleri

4. Maddi kaynaklar

5. Topluluk kaynakları

6. Zaman dağılımı

5. Beklenen Öğrenci Çıktıları

Öğrenci çıktıları açıkça belirlendiğinde program ve hizmetlerin ne kadar sürede etkili olması gerektiği belirlenebilir. Programlar öğrenci çıktılarına dönük olduğunda izlenebilir, ölçülebilir ve geliştirilebilir hale gelir. Farklı amaçların çıktılarına dair farkındalık oluşturur ve programın bir parçası olan sınıf öğretmenlerine tanıdık hale geldiği için onları teşvik eder. Faaliyetleri belirlemede konu alanına dahil etmede kolaylaştırıcı olur. Program tasarımında hassas olunması gereken bir basamaktır.

6. Program Etkinliklerini belirleme

Etkinliklerin tasarımı, öğrenci çıktılarının ne derece eldi edildiğini bize göstereceği için önemlidir. Bu sebeple de tasarımda şu sorulara dikkat etmek gerekir;

1. Öğrenci ihtiyaçlarını nasıl ele alacak?

2. Etkinlik kime yönelik olacak, nasıl bir gruba sunulacak?

3. Tasarlanan etkinlikler farklı öğrenci gruplarında farklı sonuçlar getirecek mi?

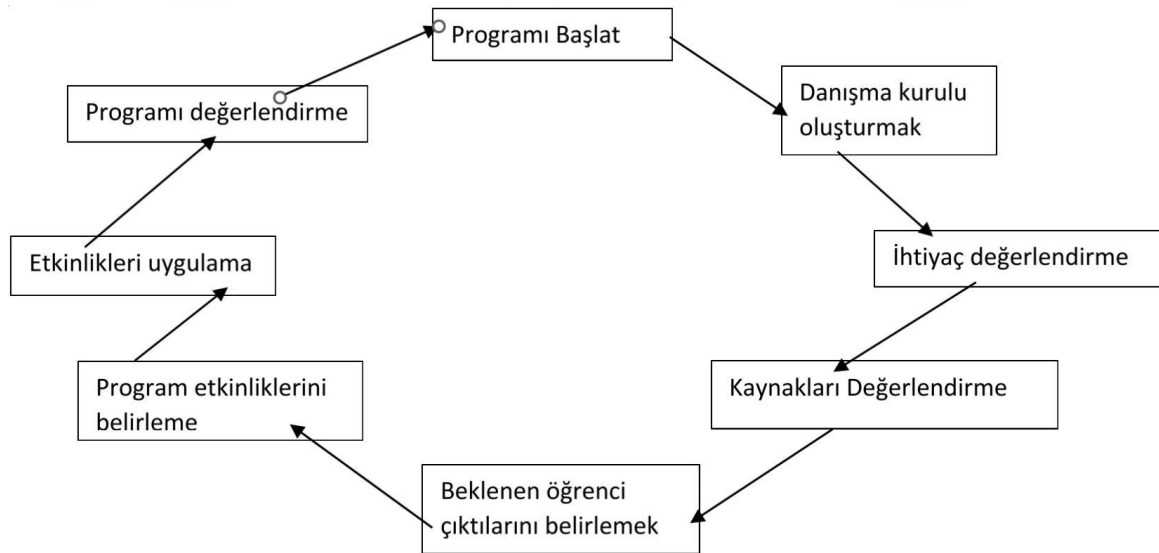
4. Etkinlik ne kadar zaman alacak, hangi kaynaklar kullanılacak, beklenen öğrenci çıktıları nasıl değerlendirilecek?

7. Etkinlikleri Uygulama

Zaman çerçevesi ve imkânlar okullar arası farklılık göstereceği için bazı etkinlikler kısa süreli bazıları ise daha zaman alıcı olabilir. Kritik bir aşamadır çünkü birincil etki okulun yerel imkânlarıdır. Bu durumda programın dinamikliği devreye girerek esneklikler ve değişimler gerekli olacaktır.

8. Programı Değerlendirme

Değerlendirmenin iki amacı vardır. Birincisi öğrenci çıktılarının ne ölçüde karşılandığını belirlemek ikincisi de programı revize etmek için bir kaynak sağlamaktır. Değerlendirme sürecine katkıda bulunanlar; öğrenciler, veliler, öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve kurul üyeleridir. Temel amaç programın ne kadar yeterli, verimli ve etkili olduğunu belirlemektir. Değerlendirme kapsamında programın her yaş grubu için kullanılan aktivite ve materyal açısından uygunluğuna, faaliyet süresi açısından yeterliliğine, psikolojik danışmanın zaman kullanımı bakımından verimliliğine ve programın ne ölçüde etkili olduğuna dikkat edilir.



Şekil 4.2.1. Nova Scotia Eyaleti Program Tasarım Aşamaları

Alberta eyaletinin okul PDR programının tasarımı dinamik ve esnek bir süreçtir. Temel tasarım bileşeni okul danışmanlık planının (CPP) oluşturulmasıdır. Tasarım aşamaları;

1. Okul Konseyinde Okul Rehberlik ve Danışmanlığı Komitesinin Oluşturulması

Çeşitli paydaşlar okul konseyinin bir alt komitesine dahil edilerek farklı bakış açısını, hesap verilebilirliği, farkındalığı, sorumluluk alma bilincini arttırmış olunur. Pek çok paydaşın sahada olması PDR hizmetlerinin önemi konusunda insanların farkındalığını arttırmayı sağlar. CPP'nin geliştirilmesinde her aşamaya fayda sağlamak amacıyla komite her sene başında yeniden kurulmalıdır. Danışman komitede aktif bir liderlik rolü üstlenir. Komitenin ana işlevlerinden biri kapsamlı bir PDR programı için yön tayin etmektir. Okul CPP için yol gösterici ilkeler ve hedefler belirlerken Alberta Eğitim'in

Eğitim için Misyon ve Yetki Dökümü 'nü, okul yönetim kurulunun felsefe ve vizyonunu, okulun büyüme planlarını, paydaşların belirttiği hedef veya değer beyanlarının dikkate alınması gerekir.

2. İhtiyaç Değerlendirme

Okul topluluğunun dinamik olmasından dolayı ihtiyaçlar da periyodik olarak değişecektir. İhtiyaçları değerlendirmenin tek bir yolu yoktur. Paydaşlarla resmi olmayan görüşmeler, odak grupları, anketler, kavram haritaları, öğrenci kayıtları, program değerlendirme sonuçları vb. Pek çok yöntem kullanılabilir.

3. Kaynakları Belirleme

İnsan kaynakları, maddi ve mali kaynaklar, mevcut zaman cetveli, toplum kaynakları belirlenir ve ihtiyaçlara uygun dağıtılması sağlanır. Alberta' da PDR hizmetlerini destekleyen kaynaklar çok çeşitlidir. Bu kaynakların farkında olunması için Alberta Eğitim program dosyasında bu kaynakların bir listesini yayınlamıştır. Her danışman bu listeden yararlanarak yerel imkanlarına göre ihtiyaca uygun kaynak belirleyebilir.

4. Beklenen Öğrenci Çıktılarını Belirlemek

Her CPP' nin beklentisi birbirinden bağımsız olsa da süreçler aynıdır. Önemli olan okul konseyi ile istişare içinde olmak, hedef ve ihtiyaçlarda paralellik göstermektir. Bazı okullar kişisel/sosyal alana odaklanırken bazı okullar kariyer alanına odaklanabilir. Odak noktalarının beklentilere göre şekillendiği gibi, beklentiler de okul hedefleri, vizyonu, misyonu, toplum ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenecektir. Beklentiler CPP için yol gösteri ilkelerle uyumlu olmalıdır ve açıkça ifade edilmelidir. Kapsayıcı, gerçekçi, ulaşılabilir ve değerlendirilebilir olmalıdır. Etkinlikler de değişen beklentilere paralel olarak her ay belirlenirse daha verimli bir program oluşur.

5. İhtiyaçlara Yönelik Stratejileri belirlemek

Programlar aynı hedefleri işe koysalar bile stratejiler farklılık gösterebilir çünkü uygulanan yaş grubu, grubun toplumsal özellikleri, okul imkanları, yerel imkanlar, veli profili vb. Tüm etkenler belirleyici olacaktır. Okul danışmanları öğretmenlere ve

diğer paydaşlara rehberlik etmeli ve mesleki literatürü inceleyerek yeni yollar keşfetmelidir. Strateji belirlerken şu sorulara cevap aranır;

- Belirli bir stratejiyi uygulamak için en iyi konumda olan kim?
- Ne kadar zaman gerekli, hangi kaynaklar kullanılmalı?
- Hizmet kime sunulacak, yardımcı özel rol veya süreçler gerekli mi?

6. CPP Hazırlamak

CPP geliştirmek dinamik ve aktif devam eden bir süreçtir. Önceki çalışmaların ve programların üzerine inşa edilir. Temel amaç dikkatli planlama ve düzenli değerlendirme ile PDR hizmetlerini etkili ve verimli hale getirmektir. Paydaşlar CPP hazırlanırken ne derece aktif olurlarsa uygulama sürecinde de o derece katılımcı olacaklardır. CPP diğer tim okul programları ve ders planları gibi hesap verebilir olmalıdır. Organizasyon ve yöntemler il düzeyinde aynı olmak zorunda değildir. Okuldan okula hatta sınıftan sınıfa değişiklik gösterebilir. Böylelikle hem öğretmen ve danışmanların hem de öğrencilerin farklılıkları programa yansıtılmış olur. Okul personeli yere okul yönetim kurulu tarafından belirlenen yönergeler ve politikalar doğrultusunda uygun etkinlik, yaklaşım, destek hizmet, sınıf düzeni, zaman cetveli ve topluluk kaynaklarını seçmekte özgürdür.

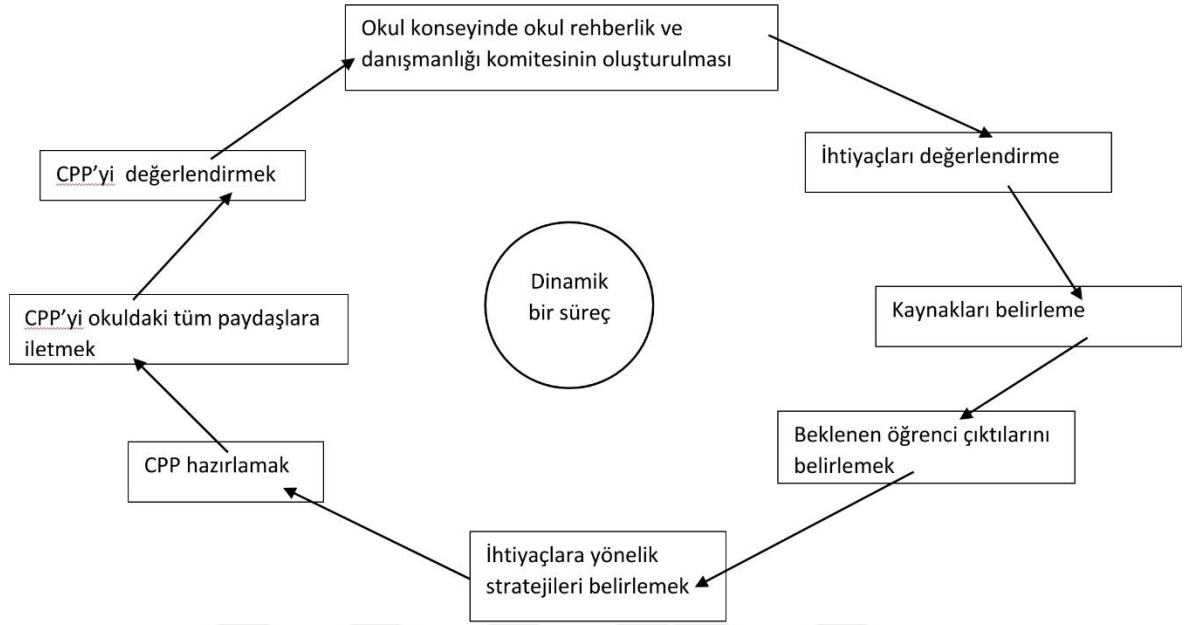
7. CPP' yi Okuldaki Tüm Paydaşlara İletmek

Danışmanlar programın amaçlarını, hedeflerini, etkinliklerini ve başarılarını tüm paydaşlara iletmeyi öncelikli olarak ele almalıdır. İletişim programın aktifliği için maksimum öneme sahiptir. Aynı zamanda CPP' nin tüm paydaşların erişimine açık olması, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin işbirlikçi olması, elde edilen sonuçların kamuoyu ile paylaşılması önemlidir.

8. CPP' yi Değerlendirmek

Programın ve hizmetlerin etkili ve verimli olmasını sağlamak için CPP yıllık olarak değerlendirilir. Çoğu zaman okul konseyi değerlendirmede birincil sorumluluğa sahiptir. Değerlendirmenin koordinasyonunda ise danışman ile kurum yönetimi birincil rolü üstlenir. Değerlendirmenin amacı CPP' nin okul topluluğunun ihtiyaçlarını karşılamada ne derece etkili olduğunu görmektir. Ayrıca hesap

verilebilirliği arttırmanın değerli bir yoludur. CPP' nin kapsamlı Aşamaları değerlendirilmesinde sayısal veriler, öğrenci yeterlilik verileri, okul topluluğu memnuniyet verileri kullanılır.



Şekil 4.2.2. Alberta Eyaleti Program Tasarım

Tablo 4.2.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programı Tasarımı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Kurul/komisyon oluştur	+	+	+
İhtiyaç değerlendirmesi	+	+	+
Programı değerlendirme	+	+	+
Kaynak belirleme		+	+
Beklenen öğrenci çıktıları belirleme		+	+
Strateji/Etkinlik belirleme		+	+
Uygulama	+	+	+
CPP hazırlama			+

Tasarım olarak karşılaştırıldığında Türkiye en basit düzeyde tasarlanan programdır. Türkiye, Nova Scotia ve Alberta'nın üçü de bir kurul/komisyon oluşturur, ihtiyaç

değerlendirmesi yapar ve programı değerlendirir. Nova Scotia ve Alberta programın hazırlanması kısmını detaylandırarak kaynak belirleme, beklenen öğrenci çıktılarını belirleme, strateji/etkinlik belirleme basamaklarını eklemiştir. Türkiye ve Nova Scotia eyaleti uygulama basamağı eklerken, Alberta eyaleti ayrıca okul danışmanlık planının (CPP) paydaşlara iletilmesine değinmiştir.

4.3. Türkiye ve Kanada okul PDR programının uygulaması arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programı uygulanırken program bileşenlerinin tamamı işe koyulur fakat tüm etki alanları uygulamaya koyulmayabilir. Örneğin ilkokul kademesinde genel, yerel ve özel hedeflerde mesleki alandan bir hedef seçilmezse, bireysel olarak herhangi bir öğrenciden talep gelmezse ve sınıf rehber öğretmeni bu alanda bir kazanıma sınıf rehberlik planında yer vermezse mesleki alanda hiçbir etkinlik yapılmayabilir. Programın uygulanmasında kilit nokta hedefler ve sınıf rehberlik planındaki kazanımlardır.

Psikolojik danışmanın neredeyse tüm iş ve işlemleri Millî Eğitim Bakanlığının bilgi paylaşım ağı olan MEBBİS'deki e-Rehberlik modülünde gerçekleştirilir. Yıllık plan hazırlanırken sunulan hedefler, program bileşenleri, etki alanları ve hizmetin kime sunulacağına göre etkinlik türlerine kadar kısıtlanmış ve listelenmiştir. Danışman tüm planı bu basamakları seçerek oluşturmaktadır. Yine tüm bireysel ve grupta danışma hizmetleri e-Rehberlik modülünde kayıt altına alınır. Açıklama kısmında yapılan görüşmeyle ilgili özet bilgiye yer verilir. Tüm görüşmeler belge olarak dosyalanır. Bireysel danışmanlık için öğrenci kendi başvurabileceği gibi “Öğrenci yönlendirme formu” doldurularak öğretmen tarafından da rehberlik servisine yönlendirilebilir. Diğer paydaşlar da sözel yolla randevu talebinde bulunabilir. Danışmanlık ilişkisi için veliden ayrıca izin alınmaz fakat psikoeğitim, grupta danışma gibi durumlarda okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda aileden izin alınır. Yıllık planda yer alan, sınıf rehberlik etkinlikleri, veli seminerleri, öğretmen müşavirlik işlemleri, grup danışma hizmetleri, yayın, broşür, afiş, seminerler, konferanslar, psikoeğitimler sayısal veriler ve yıllık planda yer alan başlıklar şeklinde veri girişi bölümüne işlenir. Danışman toplantı, duyuru, gelen yazı, uygulanan materyal hariç tüm işlemleri dijital ve nicel olarak kayıt altına alır. Verim, hedefe ulaşılma durumu vs. ile ilgili yorum, değerlendirme yapılsa bile e-Rehberlik modülüne işlenmez. Toplantı, tutanak, duyuru, gelen yazı, giden yazı gibi evraklar da psikolojik danışmanın odasında dosyalanır. Psikolojik danışman her sınıf için dosya hazırlar. Sınıf rehber öğretmenlerinin hazırladığı sınıf

rehberlik planlarının bir örneğini, sınıf risk haritalarının bir örneğini, özel eğitim öğrencileri için hazırlana bireyselleştirilmiş eğitim planlarının bir örneğini, öğrencilere uygulanan ölçek, test, envanter vb. Materyalleri ve değerlendirmelerini sınıf dosyalarında muhafaza eder. Psikolojik danışman uygulama esnasında seçeceği materyal, etkinlik, işbirliği türü gibi tüm etkenlerde özgürdür. Programında hangi bileşene daha azla vakit ayıracağına kendisi karar verir. Herhangi bir sebeple yıllık planda yer alan bir etkinliği uygulaması halinde de yine e-Rehberlik modülünde etkinliği uygulamama sebebini açıklamalıdır. Bireysel görüşmelere öğrenciler kendileri gelebildiği gibi öğrenci sevk evrakıyla öğretmenler de danışmanlık için yönlendirebilmektedir. Öğrencilerin sınıf ortamındaki sorunlarından birincil sorumlu sınıf rehber öğretmenidir. Eğer sınıf rehber öğretmeni bir sorunu çözme noktasında zorlanırsa önce psikolojik danışmandan müşavirlik alır, ardından hala çözüm olmazsa danışman ve rehber öğretmen işbirliğinde sınıfta müdahalede bulunulur. Psikolojik danışman yetki ve profesyonelliğini aşan durumlarda da öğrenciyi ilgili kurum veya kuruluşa sevk eder.

Uygulama esnasında önemli bir konu olan özel eğitim öğrencileriyle ilgili de tam bir işbirliği ilişkisi esastır. Sınıf veya branş öğretmenlerinin, ailenin gözlemleriyle özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenci psikolojik danışmana sevk edilir. Danışman gerekli gözlemleri yaptıktan sonra özel eğitim gerektiğinden şüphe ederse öğrenciyi RAM’a sınıf rehber öğretmeniyle ve aileyle doldurduğu eğitsel değerlendirme formuyla birlikte sevk eder. Yine bu öğrencilerin takibinde RAM ile işbirliği içinde olur. Sınıf rehberlik planı ise okul PDR programlarının temel önlemsel bileşenidir. Sınıf rehber öğretmenlerinin yıllık planı baz alarak, sunulan kazanım listesine göre hazırladığı bu plan uygulanırken çoğu zaman sınıf rehber öğretmeni etkin olmalıdır. Psikolojik danışman da profesyonelliğinin gerektiği noktalarda bu planı sürdürür. Sınıf rehber öğretmenleri kazanımları gerçekleştirirken DİSREP olarak bilinen dijital rehberlik etkinliklerini içeren platformdan yararlanabilir.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının uygulanış biçimi 2014 yılından itibaren farklılaşmıştır. Nova Scotia öğrenci bilgi sistemi olan iNSchool, bir çeşit sanal veri ağı olan TIENET’ in bir parçasıdır ve artık tüm depolama TIENET üzerinde yapılmaktadır. Tüm danışmanlık kayıtları, yapılan işlemler mümkün olduğunca elektronik olarak kayıt altına alınır ve saklanır. Danışmanlık kayıtları okul kurullarının gözetimindedir. Kılavuzdaki ihtiyaçların karşılanması için gerekli olanlar; öğrencilerle buluşmak için özel alan, özel bir

telefon, bilgisayar ve kilitli bir dosya dolabıdır. Dosya dolabı TIENET’den önce oluşturulan ve TIENET’de saklanamayan doysalar ve evraklar için gereklidir. Bunların yanında yazıcı, tarayıcı, kâğıt gibi teknik malzemeler de sağlanır. Danışmana öğrenci yönlendirme işlemi TIENET’de bulunan Danışmanlık Hizmetlerine Yönlendirme Formu ile öğrenciyle alakalı herkes ve okuldaki tüm ekipler yapabilir. Sevk aldıktan sonra danışmanlık sürecine başlamak için TIENET’deki çevrimiçi formun Sevk Durumu Kararı doldurulmalıdır.

6. sınıfa kadar öğrenciler, devlet okullarında danışmanlık ilişkisine girmeden önce ebeveyn onayına ihtiyaç vardır. Danışmanlık ilişkisi dışında kalan rehberlik çalışmaları için onaya gerek yoktur. Danışmanlık süreci için veli onayı TIENET’deki Okul Danışmanlığı Vaka Notları bölümünde belgelenmektedir. Veli onayı almadan danışmanlık ilişkisi kurulabilecek durumlar öğrenci yararına olan ve öğrenciyi tehlikeden koruma durumlarıdır.

7. Sınıftan itibaren öğrenci bağımsız olarak bilgilendirilmiş onam verebilir ve danışmanlık hizmeti başlatabilirler. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde ise mutlaka izin alınmalıdır. Danışmanlık sürecinde her öğrenciye gizliliğin sınırları hakkında bilgi verilmelidir. Ayrıca her danışman aynı zamanda bir eğitim görevlisi olarak eğitim yasası gereği zorbalık ve siber zorbalık dâhil olmak üzere yıkıcı davranışlarda soruşturma için idareye rapor vermekle yükümlüdür. Eğer resmi kayıtların herhangi bir aktarım durumu varsa, veliye ve öğrenciye danışmanlık kayıtlarının aktarımıyla ilgili bilgi verilmeli ve bu bilgi verme durumu belgelenerek TIENET’deki vaka notları bölümünde belgelenmelidir. Öğrenci okul değiştirdiğinde Bilgileri de elektronik olarak TIENET üzerinden taşınır. Taşınan bilgilere yalnızca psikolojik danışman tarafından erişilebilir. Danışmanlık ilişkisindeki tüm notlar bilgi özgürlüğü gizliliğinin korunması yasasına (FOIPOP) bağlıdır. Diğer erişimlerde ailenin ve öğrencinin izni vaka notları bölümünde belgelenmelidir. Yönetmelikte vaka notlarının nasıl düzenlenebileceği, hangi üslup ve dilin kullanılabileceğiyle ilgili örnekler verilmiştir. Danışmanlık sürecine bağlı tüm kâğıt üzeri notlar TIENET’de okul danışmanlığı vaka notları bölümüne ya da oku danışmanlığı etkinlik günlüğü notlarına taranarak eklenmelidir. Vaka notlarının içeriğinde; rıza veya ifşalarla ilgili endişeler, hangi bileşende danışmanlık verildiği, uzun/kısa vadeli oturum hedefleri, gelecek oturumlar için gerekli özet bilgiler, oturum tekniklerini de içeren eylem planı, oturum sonu için danışman imzası veyahut baş harfleri, öğrencinin demografik bilgileri yer alır. Demografik bilgilerin tamamı TIENET okul danışmanlığı kaydının öğrenci profili bölümünde otomatik olarak doldurulmuştur.

Bir öğrencinin danışmanlık kayıtları için FOIPOP yasası uyarınca bir talepte bulunulursa, geçici kayıtlar da dâhil olmak üzere kayıtların hiçbirisi imha süresi dolsa dahi imha edilemez. En az bir sene daha muhafaza edilmelidir. Amaç ileriye yönelik bilgi birikimini korumaktır. Okul yönetimi kurulunda bilgi erişimi gizlilik görevlisi vardır ve FOIPOP ve benzeri durumlarda bireylerin bilgi erişimi için bu görevliye yönlendirilmesi gerekmektedir. Psikolojik danışmanlar bu görevlilerle işbirliği içinde çalışırlar. Kayıtların saklanma alanı tercihen danışmanın odasıdır. Eğer orada muhafaza edilmesi zorsa mutlaka idarenin odasında kilitli bir dolapta muhafaza edilmelidir. 7 yıllık saklama süresinin ardından kâğıt tabanlı evraklar güvenli şekilde imha edilebilir.

Uygulamanın bir diğer boyutunu da rehberlik müfredatlarının sınıflarda uygulanması kapsamaktadır. Bu kısımda temel sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Öngörülen müfredata entegre edilen etkinlikler ve kazanımlar yoluyla rehberlik hizmetlerinin önleyici boyutu sağlanmaya çalışılır. Bunun yanında psikolojik danışmanlar da profesyonel yeterlilik alanlarının gerektiği etkinlikleri uygularlar. Örneğin bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması profesyonel bilgi gerektirdiğinden psikolojik danışmanlar uygularlar. Ya da Genel sağlık yönetimi içeriğinde liselerde cinsel sağlık eğitimi verilir.

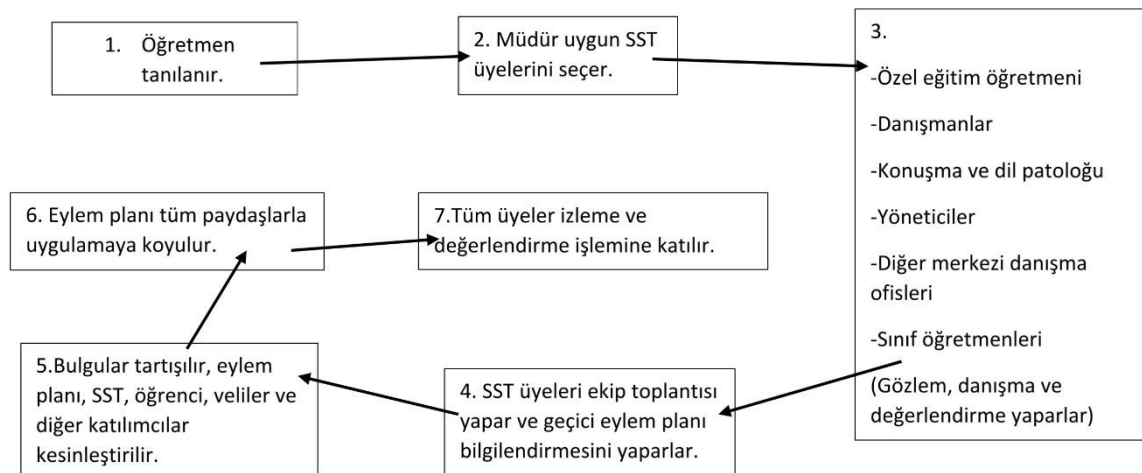
Alberta okul PDR programı 3 ana bileşenle uygulanmaktadır; profesyonel okul danışmanlığı hizmeti, öğrenci savunucusu olarak öğretmen ve okul-kurumlar arası işbirliği. Uygulama noktasında her okulun belirlenen ihtiyaçlara ve okul topluluğunun kaynaklarına göre program uygulama bileşenleriyle paralel, dengeli bir program oluşturması gerekmektedir. Profesyonel okul danışmanlığı hizmeti sunulması en zor rollerden biridir. Yetkin, deneyimli ve uzman bir danışman olmalıdır. Uygulama öncesi her okul kendi ihtiyaçlarına göre bir danışman seçer. Bu seçimi yaparken de Alberta Eğitim tarafından sağlanan kılavuzdaki standartları dikkate alır ve çizelgeyi doldurur. Öğrenci savunucusu olarak öğretmen denildiğinde aslında öğretmenin ders anlatıcısı olması dışındaki rollerine dikkat çekilmektedir. Öğrenciler doğal olarak öğretmenin ilgi ve şefkatine ihtiyaç duymaktadır ve öğretmenler de öğrencilerle ilgili kişisel süreçlerde endişelenmektedir. Öğretmen danışmandan önce öğrencinin birincil gözlemcisi olarak öğrencileri olumlu ve yapıcı yollara teşvik etmelidir. Bu kapsamda görev alacak öğretmenler de yine Alberta Eğitim'in danışmanlık kriterleri dikkate alınarak, gerekli çizelge doldurularak seçilir ki danışmanlık olmasa bile yeterli yetkinliğe sahip öğretmenlerce uygulanabilsin. Bu kapsamda

Alberta Eğitim'in sağlık programında yer alan rehberlik konularını öğretmek öğretmenlerin sorumluluğundadır. Bu konular aşağıdaki tabloda özetlenmiştir;

Tablo 4.3.1. Alberta Eğitim'in Sağlık Programındaki Konular

İlkokul ve Ortaokul	Lise
Tema I; kişisel farkındalık ve kabul	1. Özdenetim ve iyi oluş
Tema II; Başkalarıyla ilişki	2. İlişkiler ve bağımsız yaşam
Tema III; Yaşa kariyeri	3. Kariyer ve iş dünyası
Tema IV; İnsan cinselliği (opsiyonel)	4. İnsan cinselliği (opsiyonel)
	5. Girişimcilik (opsiyonel)
	6. Kültür köprüleri (opsiyonel)
	7. Krizle başa çıkma (opsiyonel)

Okul Temelli Destek Ekipleri (SST): Profesyonel okul danışmanlığı hizmeti ile öğrenci savunuculuğunun birleştirilmesiyle oluşan kapsamlı bir PDR programıdır. Bir ilkokulda SST yarı zamanlı iki danışman tarafından koordine edilerek işlevsel hale getirilir. Doğrudan öğretmenlerle çalışılır, tüm paydaşlarla işbirliği yapılır. Normal sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleriyle bireyselleştirilmiş program planları tasarlanır ve takip edilir. Vaka konferansları düzenlenir, iki yılda bir mutlaka ihtiyaç değerlendirmesi yapılır. Öğrencilere temel becerileri kazandırmak için haftalık danışma oturumları düzenlenir. Ortaokula geçişin sağlıklı olması için koordinasyon geliştirilir. Özellikle ilkokulda tercih edilen SST'nin bileşenleri;



Şekil 4.3.1. SST'nin Bileşenleri

Uygulama sürecinde SST ye ek olarak mentorluk ve danışmanlık programı da uygulanabilir. Bu uygulamada amaç öğretmenin bireysel olarak öğrenciyle ilgilenmesidir. Öğretmen öğrenci seçebileceği gibi öğrenci mentor öğretmen de seçebilir. Uygulama noktasında tek odak noktası danışmanlık hizmeti değildir. Danışman tüm bu süreçlerde koordine eden ve müşavirlik hizmeti verendir fakat pek çok paydaşın maksimum katılımıyla öğrenci ve veli eğitimi daha önemlidir. Yine uygulamada CPP'nin hangi bileşenine ağırlık verileceği de süreç öncesi karar verilen bir eylem olsa da yüzdelik dilimler ile geniş bir alan bırakılarak süreç esnasında oluşan ihtiyaçların yansıtılması sağlanır.

CPP'nin ve diğer danışmanlık çalışmalarının yanı sıra öğrencilerin kendilerine yardım ettikleri grup çalışmaları olumlu okul kültürü ve iyi oluş için uygulama sürecinde işe vurulur. Çatışma çözüm ekipleri uygulama sürecinde çok etkili bir grup çalışmasıdır. Amaç danışmanlık hizmetine gelmeden önce öğrencilerin öz denetim ve öz değerlendirme ile, mantıklı düşünüp empati kurarak sorunlarını yönetmelerini sağlamaktır. Çatışma çözümü için eğitilen bu ekip, oluşan sorunlarda çözüm için arabuluculuk yaparlar. Eğer sorun burada çözülmezse danışmana aktarılır. Ya da kayıp destek gruplarıyla yas danışmanlığı ihtiyacı olan küçük bir grup birlikte içsel süreçlerini paylaşarak birbirlerinin iyileşmelerine yardımcı olurlar. Gelişimsel rehberlik eğitimi kapsamında ise özellikle öğretmenlerin ve buna ek olarak misafir konuşmacı gibi ekstra katılımcıların sağladığı önleyici çalışmalar yer almaktadır. Müfredata entegre edilen konular (henüz sorunların çıkmadığı fakat potansiyel sorun olarak görülen konular, gelişimsel ve dönemsel ihtiyaçlar ile kazanımlar vs.) sınıf öğretmenleri tarafından işlenirken beceri, tutum ve bilgi kazandırma odaklı ilerlenir. Müşavirlik kapsamında da her ay düzenli olarak vak konferansları düzenlenir. Koordinasyon kapsamında ise sevk işlemleri, program dışı etkinliklerin organizasyonda yer almak temel işlemlerdir. Bu alanın uygulanması daha çok okul kurularının işidir.

Tablo 4.3.2. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programlarının Uygulamaları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler	
	Türkiye	Kanada
		Nova Scotia Alberta
Her şey dijital kayıt		+
Bazı bilgiler dijital kayıt	+	
Öğrenci sevk ve randevu dijital		+
Öğrenci sevk ve randevu analog	+	
Belgeler bir süre saklanır	+	+
Danışmanlık ilişkisinde veli izni		+
Sınırlı ilişkilerde veli izni	+	

Gizlilik ve belge saklamada birincil sorumlu danışman	+		
Gizlilik ve belge saklamada birincil sorumlu okul kurulu		+	+
Sanal etkinlik ağı	+		
Sınıf uygulamalarında temel sorumlu öğretmen	+	+	
Kazanım ve hedef seçimi sınırlı	+		
Etkinlik seçimleri serbest	+	+	+
Etki alanı seçiminde esneklik	+		
Tüm paydaşlar eşit sorumlu			+
Pek çok yapıyla sağlanan rehberlik hizmeti			+

Türkiye’de MEBBİS e-Rehberlik modülü ve Nova Scotia eyaletinde TIENET iNSchool ile verilen hizmetlere dair veriler sanal ortamda kayıt altına alınmaktadır. Nova Scotia Türkiye’den farklı olarak öğrenci yönlendirmeyi “Danışmanlık hizmetleri yönlendirme formu” ile, veli izni ve her şey vaka notları bölümünde sanal olarak muhafaza eder. Ayrıca danışman öğrenciyi kabul ediyorsa çevrim içi sevk durumunu doldurur. Türkiye’de öğrenci yönlendirme işlemi çıktı alınan “Öğrenci yönlendirme formu” ile, danışmanlık izinleri de velinin imzalı belgesiyle alınır ve kâğıt olarak muhafaza edilir. Türkiye’de evraklar 4 yıl arayla imha edilirler. Nova Scotia’da ise belgeler varsa 7 yıl boyunca muhafaza edilir. FOIPOP yasası kapsamında istenirse de ekstra olarak saklanır ve imha edilmez. Türkiye’de grupla danışma ve psikoeğitim dışındaki hizmetlerde veli izni alınmaz. Bu durumlarda da 15 yaşından önce izin alınır. Nova Scotia’da ise 6.sınıfa kadar kurulacak danışmanlık ilişkilerinde veli izni alınır ve sanal olarak da vaka notlarına kaydedilir. Türkiye’de görüşme kayıtlarının gizliliği ve saklanması psikolojik danışmanın birincil vazifesi iken Nova Scotia’da kayıtlar okul kurulu gözetimindedir. Türkiye’de uygulanan sınıf rehberlik planı ile Nova Scotia’nın rehberlik müfredatları benzer şekilde işlemektedir. Temel sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Türkiye’de farklı olarak DİSREP gibi sanal şekilde sunulabilen, kazanımlara yönelik etkinlikleri içeren bir ağ vardır. Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde seçilen kazanımlar ve hedeflerle ilgili bir kısıtlama yokken Türkiye’de verilen sunum sisteminin dışına çıkılamamaktadır. Fakat yine Türkiye’de de etkinliklerin seçiminde danışmanlar serbesttir. Türkiye’de programın tüm etki alanlarında çalışma yapılması zorunlu değildir. Program uygulanırken çoğunlukla danışmanın inisiyatifi devreye girmektedir. Alberta eyaleti hepsinden farklı bir uygulama biçimine sahiptir. Sınıf öğretmenleri ve danışmanlar dışındaki tüm paydaşların aktif olarak uygulama sahasında olması beklenir.

Profesyonel danışmanlık ve sınıf bazlı etkinliklerin dışına çıkılarak pek çok yapı ile gelişimsel ve önlemlsel çalışmalar gerçekleştirilir. Türkiye ile Nova Scotia eyaletleri uygulama noktasında daha benzerken Alberta eyaleti farklılaşmaktadır.

4.4. Türkiye ve Kanada okul PDR programının sonuçlarına dair beklentiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının sonuçlarına dair beklentiler ilgili mevzuat, yönetmelik ve kılavuzlarda açıklanmamıştır.

Alberta eyaletinin okul PDR programının sonuç beklentileri;

1. Bilgi, anlayış ve keyif için okuyan, bağlama uygun iletişim kuran çocuklar olmalıdırlar.
 2. Yaşam boyu öğrenme ihtiyacının farkına varmalıdırlar.
 3. İnisiyatif alıp, liderlik, esneklik ve sebat göstermelidirler. Öz değerlendirme yaparlar, sürekli gelişim için çaba gösterirler.
 4. Zaman ve kaynakları yönetebilirler. Çağdaş iletişim ve teknoloji yöntemlerine uyum sağlarlar.
 5. Aktif, sağlıklı bir yaşam tarzının gereksinimini bilirler. Sosyal ilişkilerin ruhsal esneklik için önemini anlar ve takdir ederler.
 6. Fiziksel ve duygusal sağlığın sorumluluğunun önemini kabul ederler. Bağımsız olarak veya ekiple çalışmanın bilincinde olurlar.
 7. Kültürel çeşitliliklere saygı gösterir, sanat ve edebiyatı takdir ederler.
- Şeklindedir.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programının sonuç beklentileri;

1. Kişisel çıktılar; öğrencilerin kendilerini anlamak ve takdir etmek için gerekli beceri, bilgi ve tutumları edinmeleridir. Güçlü yanlarını, ihtiyaçlarını, değerlerini, ilgilerini, yeteneklerini ve başarılarını değerlendirebilecekleri duruma gelmeleri beklenir. Potansiyellerini anlamaları için deneyimlerinden yararlanmaları, kendilerinin ve

başkalarının duygularını anlamlandırmaları, çocukluktan itibaren meydana gelen duygusal ve fiziksel değişikliklerle başa çıkmaları beklenir.

2. sosyal çıktılar; duygularını ele almanın çeşitli yollarını tanımaları, diğer insanların duygu ve ihtiyaçlarını duyarlı olmanın önemini anlamaları, işbirliği becerisi geliştirmeleri, her türlü farklılığın topluma sağladığı katkıları ve farklılığa saygılı olma bilincini, toplumda insanların karşılıklı bağımlılığının nasıl oluştuğuna dair fikir edinmeleri beklenmektedir.

3. Eğitsel çıktılar; çok çeşitli eğitim kaynaklarını planlamaları, eğitim yaşamıyla kariyer ilişkisini kurabilmeleri, sahip oldukları bilgi, beceri, tutum, yeteneklere göre eğitim seçenekleri ve hedefler belirlemeleri, yeni gelişimleri hayatlarına entegre edebilmeleri, uzun vadeli eğitim planlarına deneyimlerini ve gönüllü çalışmalarını dahil etmeleri, motivasyonun önemini anlamaları ve zaman yönetimi becerisi geliştirmeleri beklenmektedir.

4. Kariyer çıktıları; yaşam ve kariyer için planlamanın önemini takdir etmeleri, yerel ve kişisel anlamda meslekler hakkında farkındalık geliştirmeleri, geleceği planlamada kariyerle ilişkili kavramları anlamaları, kararların, deneyimlerin, sosyal ve ekonomik koşulların geleceği nasıl etkilediğini anlamaları, etkili karar verme becerilerinin önemini, yaşam boyu kariyer planı geliştirirken öğrenci kariyer portföyünü kullanmaları, çalışanların yasal hak ve sorumluluklarına aşina olmaları, sendika ve derneklerin rollerine ilişkin fikir sahibi olmaları beklenmektedir.

Tablo 4.4.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Sonuçlarına Dair Beklentiler Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler	
	Türkiye	Kanada
	Nova Scotia	Alberta
Sağlıklı sosyal iletişim	+	+
Yaşam boyu öğrenme	+	+
Öz değerlendirme ve öz denetim becerileri	+	+
Sorumluluk sahibi olma	+	+
İşbirlikçi olma	+	+
Kültürel farklılıklara saygı	+	+
Ruhsal anlamda sağlıklı ve esnek	+	
Çağdaş ve bağımsız		+
Teknolojik gelişmeleri takip		+
Sanat ve edebiyatı takdir eden		+
Kariyer alanındaki beklentiler	+	
Programın etki alanlarına göre sınıflama	+	

Türkiye okul PDR programında Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinden farklı olarak sonuçlara dair bir beklenti dile getirilmemiştir. Nova Scotia eyaletinde sonuç beklentileri programın etki alanlarına göre sınıflandırılırken Alberta eyaletinde böyle bir sınıflandırma yapılmamış, daha genel ifadeler kullanılmıştır. Her iki eyalet de sağlıklı sosyal iletişim, yaşam boyu öğrenme, öz değerlendirme ve denetim becerileri kazanma, sorumluluk sahibi olma, işbirlikçi, kültürel farklılıklara saygılı, ruhsal anlamda sağlıklı ve esnek bireyleri yetiştirme beklentisindedir. Alberta eyaleti bunlara ek olarak çağdaş ve bağımsız, teknolojik gelişmeleri takip eden, sanatı ve edebiyatı takdir eden bireyler yetiştirmeyi ummaktadır. Nova Scotia eyaleti ise farklı olarak kariyer alanındaki beklentilerini deyatlandırmıştır.

4.5. Türkiye ve Kanada okul PDR programının belirttiği paydaşların rolleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programında paydaşlara biçilen roller;

MEB; Programın temel yönetmelik, kılavuz, yönerge ve mevzuatlarını belirler. Ülke genelinde gerekli hizmetin sağlanmasını koordine eder. Gerekli tüm bilgileri paydaşlarla paylaşır.

1. PDR hizmetleri il yürütme komisyonu; Haziran ayında yapılan toplantıda ihtiyaç analizi sonuçları ile e-Rehberlik sisteminde yer alan ilgili eğitim öğretim yılı verilerini inceler, değerlendirir. İhtiyaçlar doğrultusunda bir sonraki yılın yerel hedeflerini belirler. Belirlenen hedefleri bir dahaki eylülün ilk haftasında e-Rehberlik sistemine işler. Eğitim kurumlarının talep ve isteklerine göre paydaşlar için yürütülecek etkinlikleri planlar, rehberlik servislerinde yürütülecek hizmetler için alınan önlemleri karara bağlar, açılmasına ihtiyaç duyulan RAM ilgili değerlendirmede bulunur ve alınan karar doğrultusunda bakanlığa teklifte bulunur, mahalli hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler.

2. PDR hizmetleri yürütme komisyonu; eğitim kurumlarında özel hedefler belirlenirken görüş bildirir, okul PDR servislerinde hazırlanan yıllık PDR programını inceler ve görüş bildirir, programın uygulanmasında gerekli önlemleri alarak karara bağlar, hizmetlerin yürütülmesi esnasındaki çalışmalarını inceler, ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri geliştirir, ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlaması amacıyla gerekli çalışmaları yapar, okulda

gerçekleşebilecek psikososyal destek hizmetleriyle ilgili okul programına eklenebilecek hususları bildirir, ihtiyaç halinde okullarda gerçekleştirilecek hizmetlerde görev alır.

3. Kurum müdürü; PDR hizmetlerinin yürütülmesinden birincil sorumludur, PDR hizmetleri için uygun fiziksel şartları hazırlar, gerekli araç-gereçleri sağlar, sağlıklı bir hizmet için kurumdaki paydaşlar arasındaki iş birliğini sağlar, birden fazla psikolojik danışman olması durumunda içlerinden birini koordinatör danışman olarak atar, PDR hizmetleri yürütme komisyonuna başkanlık eder, kurumun özel hedeflerini e-Rehberlik modülüne işler, danışmanın hazırladığı yıllık programı onaylar ve RAM'a yönlendirir, Psikolojik danışmanın haftalık programını e-Rehberlik modülünden takip eder, sınıf rehber öğretmenleri tarafından hazırlanan sınıf rehberlik planlarını onaylar ve takip eder, hakkında danışmanlık tedbir kararı alının öğrencilerin gerekli danışmanlığı alması işlemini yakından takip eder.

4. Müdür yardımcıları; PDR hizmetleri yürütme komisyonu toplantılarına katılırlar, hizmetlerin nitelikli şekilde devam edebilmesi için devam durumu, sosyal kulüpler, başarı durumları gibi bilgileri danışmanlarla paylaşırlar, PDR hizmetleriyle ilgili kurum müdürünün vereceği işleri yürütürler.

5. Koordinatör psikolojik danışman; Kurum yönetimiyle rehberlik servisi arasındaki iletişimi sağlar, yapılan çalışmalar hakkında öğretmenler kuruluna bilgi verir, RHYK toplantı gündemlerini ve alınan kararlar yazılı hale getirir, hazırlanan PDR programını kurum müdürüne e-Rehberlik üzerinden onaylatır.

6. Psikolojik danışman; gelişimsel ve önleyici, iyileştirici, destek hizmetlerini yerine getirir, sınıf rehberlik planında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular, bireyi tanıma, bilgi verme, müşavirlik, destek hizmetler, koordinasyon görevlerini yerine getirir, yöneltme ve izleme çalışmalarını gerçekleştirir, üst kurum tercih süreçlerinde görev alır, ihtiyacı olan öğrencilere bireysel veya grupta danışma uygular, psikososyal destek hizmetlerini yerine getirir, yeterliliğinin dışında kalan öğrencileri gerekli kurumlara yönlendirir, özel gereksinimi olmasından şüphelenilen öğrencileri önce psikiyatriye yönlendirir ardından da RAM ile iletişime geçerek aileye rehberlik eder, her yıl kasım ayında risk haritalarını sınıf rehber öğretmenlerinin de yardımıyla oluşturur, mümkün olan tüm verileri e-Rehberlik sistemine işler, işlenemeyen evrakları ise dosyalar, kendini geliştirmek

için hizmet içi eğitimlere katılır, PDR hizmetleriyle ilgili kurum müdürünün vereceği diğer işleri yerine getirir.

7. Sınıf rehber öğretmeni; yıllık PDR programını dikkate alarak sınıf rehberlik planını hazırlar ve ekim ayının 2. Haftası kurum müdürüne imzalatır, bir örneğini de rehberlik servisine teslim eder, etkinlikleri sınıfta uygular, öğrencilerinin ihtiyaçlarını gözlemleyerek okul PDR programına yansımaları için psikolojik danışmana iletir, sınıf risk haritasının bir örneğini psikolojik danışmana iletir, psikolojik danışman ile her konuda işbirliği içinde çalışır, desteğe, yardıma ihtiyaç duyan, özel gereksinimleri olan öğrencileri rehberlik servisine yönlendirir, kurum müdürünün rehberlikle ilgili vereceği diğer görevleri yerine getirir.

Nova Scotia eyaletinin PDR programında paydaşlara biçilen roller;

1. Eğitim bölümü; PDR programına yön ve liderlik sağlamak için politikalar, yönergeneler ve prosedürler oluşturur, programın denetlenmesinde bölgesel faaliyetleri ve mesleki gelişim planlamasını organize eder. Programın her aşamasında ihtiyaç duyulan kaynakların temin edilmesine zemin hazırlar. PDR konusunda okul kurullarına ve eğitim ortaklarına danışır.

2. Okul yönetim kurulu; Tavsiye edilen danışman-öğrenci oranına göre zaman planlamasını belirler. Programın müfredatın ayrılmaz bir parçası olmasını sağlar. Ailelerin programla ilgili katılım ve iletişimini teşvik eder. Başarılı bir sürecin sağlanmasında gerekli kaynakların teminine rehberlik eder ve sürekli yerel destek ile izleme hizmeti sunar. Öğrenci ve ailelerinin hizmetlerine hitaben topluluk ve devlet kurumlarının gerekli hizmetleri sağlayıp sürdürmesini takip eder.

3. Okul danışma konseyi; Programın amacını, hedef ve sonuçlarını topluma aktarmaya yardımcı olur. Paydaşların katılımını teşvik eder ve ihtiyaç değerlendirmesini sonuçlarını programa entegre etmede destek sağlar. İhtiyaç duyulan kaynaklara ulaşılmasını sağlar.

4. Program danışma komitesi; Programın uygulanmasında ve sunulmasında tavsiyelerde bulunur. İhtiyaç değerlendirme ve programın son etapta değerlendirilmesi çalışmalarına katılır. Okul ve toplumda programın tanıtımını ve desteklenmesini sağlar.

5. Okul Yönetimi; Programı uygulamak için gerekli oku kaynaklarını tesis eder, okul psikolojik danışmanının seçilmesi sürecine katılır. Program danışma komitesi ile birlikte

programa destek ve personeller için gerekli hizmet içi eğitim faaliyetlerini sağlar. Programın dinamik bir yapıda kalmasına, sürekli gözden geçirilmesine yardımcı olur.

6. Psikolojik danışman; Okul programını tasarlama, uygulama ve değerlendirmede liderlik eder. Program bileşenlerinin uygulanmasını yönetir ve koordine eder. Profesyonel danışmanlık hizmeti sağlar. Tüm paydaşlara programın etki alanları kapsamında profesyonel bilgi ve uzmanlığı ile müşavirlik sağlar. Toplumdaki tüm bireyler ve kurumlarla okulun işbirliği ilişkisini geliştirir. Mesleki güncelliğini korumak için gündemi ve yeni araştırmaları takip eder, kendini geliştirir. Nova Scotia ve Kanada toplumunun değişen doğasını takip eder ve bilgilerinin güncelliğini korur.

7. Sınıf Öğretmeni; Günlük etkileşim yoluyla programın sunumuna katılır, rehberlik müfredatı kapsamında ilgili konuları öğretir. Öğrencilere mentorluk eder. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılama yolunda tüm paydaşlarla işbirliği yapar. Program uygulama sürecinin bir parçası olarak faaliyetlerde önerilerde bulunur.

8. Aileler; İhtiyaç belirleme faaliyetlerine ve program danışma komitesine katılırlar. Kendi okullarında programın etkililiğini değerlendirme faaliyetlerine katılırlar. Programın tanıtımına ve çocukların programa dâhil edilmesine destek sağlamak.

9. Öğrenciler; İhtiyaç belirleme, değerlendirme faaliyetlerine ve program danışma komitesine katılırlar. Mevcut programın dinamikliği için girdi, geribildirim ve öneri sağlar.

Alberta eyaletinin okul PDR programında paydaşlara biçtiği roller;

1. Öğrenci; Program ihtiyacının, odak ve yönünün belirlenmesine yardımcı olabilir. Gelişimsel bağlamda kendi eğitimsel, sosyal, kariyer alanlarında sorumluluğunu üstlenir.

2. Aileler; Program ihtiyacının, odak ve yönünün belirlenmesine yardımcı olabilir. İsterse okul konseyinde görev alır. Program uygulanmasına ihtiyaç duyulan kaynakların teminine yardım eder. CPP'nin etkinliği hakkında yorum sağlar. Çocukların kariyer yollarını keşfetmelerine yardımcı olurlar.

3. Öğretmen; Günlük iletişim yoluyla programın öğrencilere sunulmasına destek verir. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına karşı duyarlı olur ve istisnai öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada uygun öğretim stratejilerini uygular. Mevcut müfredatta öğrencilere kariyer

bilgileri sağlar. Risk altındaki öğrencilerin davranışsal ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerle ve danışmanlarla işbirliği içinde olur.

4. Psikolojik danışman; Kapsamlı PDR programının geliştirilmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde, CPP'nin geliştirilmesinde liderlik eder. Olumlu karar vermeyi, sorumluluk öğretimi, öz değeri teşvik etmek için tüm paydaşlarda koordinasyon hizmeti ve müşavirlik sağlar. Paydalara programın etki alanlarında profesyonel kimliğinin gerektirdiği hizmetleri verir. Toplumdaki kurumlarda ve ilgili bireylerle işbirliği ilişkisini geliştirir.

5. Müdür ve okul idaresi; Kapsamlı PDR programının okul programıyla ayrılmaz bir bütün haline gelmesinde kilit bir sorumluluğa sahiptir. Danışman seçimine katılır ve programın oluşturulmasını, desteklenmesini sağlar. Okul tabanlı destek ekipleri gibi işbirlikçi girişimlerin oluşturulmasını teşvik eder. Danışmanlık odaklı mesleki gelişim faaliyetlerini sağlar. Kurumlarla işbirliğini destekler. CPP'nin planlamasına ve değerlendirilmesine yardımcı olur.

6. Okul konseyi; toplumun ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesine, PDR programının okul programıyla ayrılmaz bir bütün olmasına, uygulama, planlama ve değerlendirmede gerekli kaynaklara ulaşılmasında yardımcı olur. Programla ilgili bilgileri velilere ve önemli topluluk üyelerine iletir. CPP'nin uygulanması, okul ve toplum arasındaki iletişim üçgeninin oluşmasını sağlar.

7. Topluluk; Okul konseyi aracılığı ile programın yönü ve odağını belirleme çalışmalarına katılır. Paydaşların özel ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanan programlara ve hizmetleri ulaşımı sağlar. Kurumlar arası işbirliğine destek olur ve kariyer keşfinde işverenlerin rollerini tanımaya fırsatlar sağlar.

8. Okul yönetim kurulu; PDR programına ve hizmetlerine ailelerin katılımını, ilgisini teşvik eder. Alberta eğitim politikası, yönergeleri ve prosedürleri izinde PDR hizmetleri için yerel politika, yönerge ve öncelikleri belirler. Süreci kolaylaştırmak adına ek kaynak, mesleki gelişim fırsatları sağlar.

9. Alberta Eğitim Bakanlığı; Alberta eyaletindeki PDR programlarına ve hizmetlerine yön sağlamak için özel politika, yönergeler ve prosedürler oluştururlar. PDR hizmetlerinin

yönlendirilmesi ve sunulmasını desteklemek için uygun kaynakların geliştirilmesini sağlar. Bölgesel faaliyetlerin organizasyonunu ve planlamasını koordine eder.

Tablo 4.5.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Belirttiği Paydaşların Roller Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Okul idaresi ve yönetimi kolaylaştırıcı ve destekleyici	+	+	+
Bakanlık bazında temel yönergeler belirlenir	+	+	+
Psikolojik danışmanın temel rolleri	+	+	+
Öğretmen destekleyici	+	+	+
Program danışma komitesi		+	
Aile, öğrenci ve toplum resmi paydaş olarak belirtilmiş		+	+
Psikolojik danışman koordine eden		+	+
Psikolojik danışman temel sorumlu	+		+
Psikolojik danışmanın rolleri net ve sınırlı		+	+

Elde edilen bilgiler incelendiğinde hepsinde okul idaresi ile yönetimde yer alan grupların kolaylaştırıcı ve destekleyici olduğu, Bakanlık bazında temel yönergelerin oluşturulduğu, psikolojik danışmanın temel rollerinin aynı olduğu ve öğretmenlerin destekleyici olduğuna değinilmiştir. Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarında paydaşlara biçtiği roller karşılaştırıldığında en önemli fark aile, öğrenci ve okula destek olan diğer toplulukların Türkiye’de resmen paydaş olarak ele alınmamış olması ve bakanlık bazında paydaş rollerinin belirtilmemiş olmasıdır. Buna ek olarak Türkiye’de psikolojik danışmanların rolü Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinden farklı olarak koordine eden olmanın daha ötesinde ve yoğundur. Bu eyaletlerde psikolojik danışman rolleri daha sınırlı ve nettir. Programın ağırlığını üstüne almamaktadır. Nova Scotia ve Alberta eyaletleri ise benzer bir yapıya sahiptir, fakat isimler farklılık göstermektedir. Daha çok müfredat bazlı uygulama olması ve okul içinde öğretim programına benzer yapısından dolayı Nova Scotia eyaletinde farklı olarak program danışma komitesi yer almaktadır.

4.6. Türkiye ve Kanada okul PDR programının değerlendirme işlemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının değerlendirmesi ilgili mevzuat, yönetmelik ve kılavuzlara göre 3 şekilde yapılmaktadır; birincisi her okul uygulanması zorunlu olan

Rehberlik İhtiyaç Belirleme Anketi (RİBA)'dir. Bu anketin 3 formu vardır; veli, öğrenci ve öğretmen formu. RİBA'lar her eğitim yılının Mayıs ayında tüm okullarda gönüllülük esaslı olarak fakat topluluğun en azından %10'una ulaşma hedefiyle uygulanır. Elde edilen sonuçlar excel dosyasına sayısal veriler olarak işlenerek RAM'lara iletilir. RAM'lar ilçe milli eğitim müdürlüğüne, onlar, il milli eğitim müdürlüğüne, onlar da milli eğitim bakanlığına iletilirler. Böylece programın etki alanlarının altında sorulan sorular karşısında toplanan cevaplar ile hangi hedeflerin belirleneceğine karar verilir. Milli eğitim bakanlığı ülke geneli elde edilen verilerden, il milli eğitim müdürlükleri de elde edilen verilere göre birer hedef seçerler. RHYK'da ortak görüşle okul düzeyinde iki özel hedef seçerler ve bu süreç böylece iç içe devam eder. Bir diğer değerlendirme işlemi de e-Rehberlik modülünde psikolojik danışmanın sayısal veri olarak işlediği hedeflere yönelik etkinliklerin yine istatistik veriler olarak raporlanmasıdır. Okullar kendi düzeylerinde, iller ve ilçeler kendi düzeylerinde, bakanlık tüm ülkede sayısal verilere ulaşabilir. Son değerlendirme biçimi ise sınıf rehber öğretmenlerinin hazırladığı sınıf rehberlik planı faaliyet değerlendirme tutanağıdır. Bu tutanak yılsonunda tüm faaliyetlerle ilgili sınıf rehber öğretmenin görüşlerini içerir. Tüm değerlendirme formlarının örnekleri, nasıl doldurulup uygulanacağını yönergesi bakanlık tarafından resmi internet sitesi üzerinden sağlanır.

Nova Scotia eyaletinde PDR programının değerlendirme işlemleri ayrı bir başlık olarak ele alınmamıştır. Genel olarak okul programlarının değerlendirme işlemleriyle ilgili bir dizi talimat okul PDR programından bağımsız olarak, farklı kılavuzlarda açıklanmıştır.

Alberta eyaletinde PDR programının değerlendirme işlemi “Yeterlilik bazlı değerlendirme programı” ile gerçekleştirilir. Yeterlilik bir öğrenciye sağlanan öğrenme etkinliklerini veya PDR desteği yoluyla elde edilen gözlemlenebilir, ölçülebilir, tanımlanabilir sonuçtur. Bu yeterlilik temelli süreci oluşturmanın adımları;

1. Öğrencilerin Alberta Eğitim tarafından belirlenen öğrenme beklentilerinden edinmesi gereken yeterlilik çıktıları kararlaştırılır.
2. Yeterlilik çıktılarına karşılık gelecek program yeterlilikleri belirlenir.
3. Program yeterliliklerinin elde edildiğini gösterecek gelişimsel olarak uygun özel yeterlilikler belirlenir.
4. Tanımlanabilen, izlenebilen, değerlendirilebilen ve zaman içinde güçlendirilebilen sıkı bir şekilde tanımlanmış, iyi ifade edilmiş program tasarlanır.

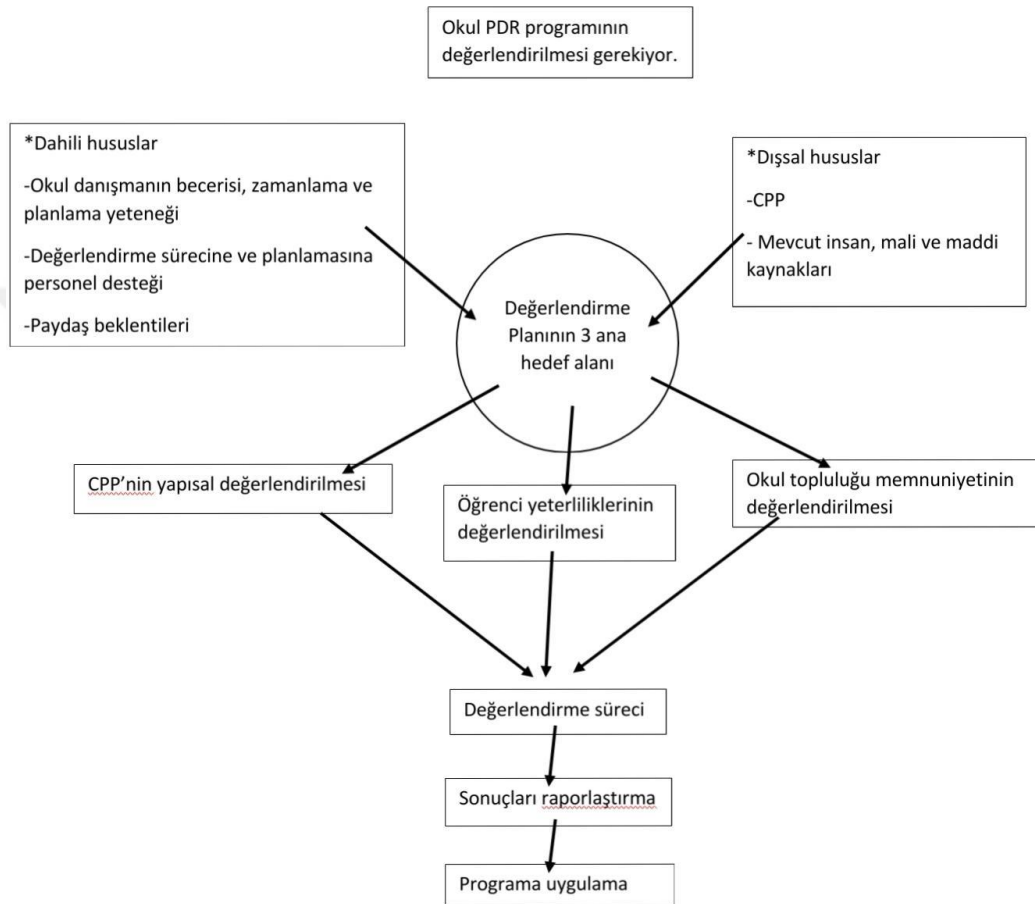
Öğrenme beklentileri, yeterliliğe dayalı bir program çerçevesi için başlangıç noktasıdır. Öğrenme beklentileri toplumun içinden, kalıcı, anlamlı, kişisel ve geleceğe dönük olmalıdır. En önemli nokta ise yeterliliklerin elde edilmesi sorumluluğunu tüm paydaşlar taşımalıdır ve PDR programları açık bir şekilde diğer öğretim programlarıyla bağlantılı olmalıdır. Aksi takdirde etkili bir değerlendirme süreci gerçekleştirilemez. Örneğin bir öğrenme beklentisi olan “açıkça konuşma ve yazma yeteneği” PDR programında kariyer etki alanında “iş ararken kendini iyi ifade eder” kazanımı olarak uygulamaya koyulmaktadır. Her öğrenim kademesinde bilgi, beceri ya da tutuma dönük şekilde ifade edilir. Böylece ölçülebilir ve değerlendirilebilir yapı sağlanmaktadır. Örnek programlar, okulların kendi programlarını kontrol etmeleri ve kendilerine uygun olan programı düzenlemelerine yardımcı olmak amacıyla paylaşılır.

Değerlendirme işlemi gelecek için bir yönerge ve tüm paydaşların sorumluluğundadır. Ayrıca değerlendirme araçları çok çeşitli seçilebilir. Anketler, gözlem formları, rubrikler, derecelendirme ölçekleri, anekdot kayıtları, öz değerlendirme formları vs. Değerlendirme planının üç ana hedefi vardır; bunlardan birincisi CPP’nin yapısal değerlendirilmesidir. Bu aşamada program bileşenlerinin tam ve yeterli olup olmadığı incelenir. İkinci hedef ise öğrenme yeterliliklerinin değerlendirilmesidir. Bu noktada öğrencinin eğitim, kariyer, kişisel alanlarında belirli beceri, tutum ve bilgiye hakim olup olmadıkları belirlenir. Son hedef ise okul topluluğu memnuniyetinin değerlendirilmesidir. Okul topluluğundan değerlendirme bilgisinin hangi yolla, nasıl alınacağından danışman haberdar olmalıdır. Bu üç ana hedefe giden değerlendirme aşamaları;

1. CPP’nin belirlenen program hedefleriyle ilgili faaliyetlerin listelenmesi
2. Faaliyetlerin sıklığının ve ne kadar zaman ayrıldığına listelenmesi
3. Ayrılan zamanların sayısal verilerinin incelenmesi
4. Hangi faaliyetin neden daha önemli olduğunun belirtilmesi
5. Okul topluluğu memnuniyeti verilerinin incelenmesi
6. Sayısal verilerle okul topluluğu memnuniyeti verilerinin birleştirilmesi ile hangi hedeflere ulaşıldığının belirlenmesi
7. Okul konseyinin elde edilen tüm bilgileri analiz etmesi.

Tüm bu aşamalara veri sağlaması amacıyla okul PDR programının ne ölçüde uygulandığını belirleyen POP Uygulama Ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek dört program bileşeni hakkında bilgileri birleştirir ve Genel Program Uygulama Puanı (OPTS) verir.

OPTS'yi elde etmek için toplam program puanı, bireysel danışman zaman tahsisi ile çarpılır. Planlama, iletişim, değerlendirme ve danışman yetkinlikleri hakkında bilgi verir. Bu ölçek temel değerlendirme materyalidir. Okul konseyi başkanı ve danışman bu ölçeği bağımsız olarak doldururlar. Sonra sonuçları karşılaştırmak için bir araya gelirler. Program planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki becerilerin geliştirilmesi üzerine çalışmaya başlarlar.



Şekil 4.6.1. Alberta Eyaleti PDR programı Değerlendirme Aşamaları

Tablo 4.6.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Değerlendirme İşlemleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Kanada	
		Nova Scotia	Alberta
Nicel değerlendirme	+		+
Nitel değerlendirme			+
Müfredat bazlı değerlendirme		+	
Kapsamlı			+
Detaylı			+
Standart form uygulama	+		+
Her kazanıma uygun değerlendirme yöntemi			+

Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının değerlendirme işlemleri birbirinden büyük oranda farklıdır. Türkiye’de değerlendirme işlemleri RİBA ve e-Rehberlik üzerinden elde edilen nicel verilere dayanmaktadır. Nitel değerlendirme yapılmamaktadır. Nova Scotia eyaletinde ise müfredat bazlı bir program olarak ele alındığından ayrıca bir değerlendirme süreci belirtilmemiştir. Alberta eyaleti en kapsamlı, detaylı, hem nicel hem de nitel veriler içeren bir değerlendirme sürecine sahiptir. Öğrenci yeterliliklerinin kazanımlar olarak ifade edildiği programda, kazanımların ne kadar elde edilip edilmediğini belirlemede her kazanıma uygun değerlendirme aracı kullanılır. Genel program yapısı ise nicel veriler veren POP uygulama ölçeği ile yapılır. Türkiye ile Alberta eyaletinin benzeyen tek yönü nicel değerlendirme için standart bir form kullanmalarıdır.

4.7. Türkiye ve Kanada okul PDR programının kariyer danışmanlığı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye okul PDR programının kariyer danışmanlığı bireyin ilgi, yetenek, değer ve kişilik özelliklerini tanımayı, mesleki seçenekleri fark etmeyi, mesleklerin gerektirdiği kişilik özellikleriyle olan ilişkisini fark etmeyi temel almaktadır. Mesleklere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini, kariyer farkındalığı edinmelerini, meslek hayatı ile eğitim arasındaki doğrusal korelasyonu fark etmelerini, yaşam boyu kendini geliştirmenin ve öğrenmeye açık olmanın kariyer açısından önemini fark etmelerini amaçlamaktadır. Özellikle liselerde rehberlik ve kariyer planlaması dersi ile PDR hizmetleri sınıf rehber öğretmenin koçluğunda ve rehberliğinde yürütülür, psikolojik danışman süreci koordine eder ve profesyonel olarak gerektiğinde destek sunar, üst öğretim kurumları, yaşam boyu eğitim merkezleri, halk eğitim merkezleri, kariyer fırsatları ve kararlarıyla ilgili birebir ilgilenir. Yalnızca öğrencilere değil, velilere ve okul personellerine de üst öğrenim kurumları, sınav stresi, kariyer üzerinde etkisi olan etmenler, ergenlerle iletişim vb. Okulun, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve eğitim kurumunun bulunduğu bölgenin ihtiyacına uygun biçimde bilgi verir. Farklı kurum ve kişilerle işbirliği yaparak öğrencilerin meslekleri ve iş ortamlarını tanımalarına fırsatlar oluşturur, ders seçimi sürecinde öğrencilerin potansiyellerini maksimum verimle kullanabilecekleri alanlara yönelmelerine yardımcı olur. Öğrenci ihtiyaçlarına göre ölçek ve envanter seçiminde sınıf rehber öğretmeniyle işbirliği yapar, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde sorumluluğunu yerine getirir, sonuçların bir kopyasını ayrıntılı değerlendirmek için dosyalar. Ortaokullarda ise kariyer danışmanlığı

daha çok öğrencilerin kendilerini ve meslekleri tanımlarına yöneliktir. İlkokulda ise tüm mesleklerin değerini anlama, farkları kavrama ve kendini tanımaya önem verilmektedir. Kariyer danışmanlığına en çok zaman ayrılan öğrenim kademesi lisedir, ilkokul ve ortaokulda aktif olarak üzerinde durulması için yerel hedef ya da özel hedef olarak seçilmesi gerekir.

Nova Scotia eyaletinin okul PDR programında kariyer danışmanlığı öğrencilerin hızla değişen dünyada öğrenimlerini ve kişisel-kariyer gelişimlerini planlamalarına, izlemelerine ve yönetmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler değişen sosyal ve ekonomik yapılara uyum sağlayacak biçimde beceriler edinmeli ve tutumlar geliştirmelidir. Öğrencilere en etkili kariyer gelişimini sağlamak, tüm paydaşlarla işbirliğine dayalı bir iletişim ortamından geçmektedir. Kariyer kavramı yakın çağda kişinin yaşam boyu çeşitli rolleri yönetmesi olarak görülmeye başlanmış ve anlamsal olarak evrimleşmiştir. Okullarda sunulan kariyer danışmanlığı da bu evrimleşmeye ayak uydurmalı, güncel ihtiyaçları takip ederek öğrencilere rehberlik sağlamalıdır. Dinamik bir süreç olarak kariyer danışmanlığı artık “ben ne olacağım?” sorusunu değil “yaşam boyu ilerlememi nasıl yöneteceğim?” sorusunu cevaplamayı amaçlamaktadır. Bu yaklaşım bireylerin değişen talepler ve koşullar karşısında proaktif, yaratıcı ve esnek olmaları için araçlar, teknikler ve tutumlar sağlar. Psikolojik danışmanların yaşam ve kariyer planlaması bileşenlerini koordine etme, planlama ve yönlendirmede oynayacağı özel bir rolü vardır. Sınıf öğretmenleri de program bölümlerinin ulaştırılmasında, gelecek planlarının oluşturulmasında temel yardımcı konumundadır. Ayrıca topluluk üyeleri mentorluk, işbaşı eğitimi, işbirlikçi eğitim ve arabuluculuk gibi çeşitli yollarla kişisel gelişim ve kariyer gelişimi konusunda yardımcı olur. Psikolojik danışman yaşam ve kariyer planlamasında şu stratejileri kullanmaya odaklanır;

1. Bireysel değerlendirme
2. Hedef belirleme
3. Bilgi toplama
4. Kişisel portföy geliştirme
5. Karar verme
6. Kariyer değişikliği yönetimi

Alberta eyaletinin okul PDR programında kariyer danışmanlığı bireyin geleceği için planlı olmaya öncelik veren bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olmaya çalışır. Bu alanda gerekli tutum, beceri ve bilgiyi geliştirmelerini amaçlar. Odak noktası lise öğrencilerinin üst

öğrenim kurumlarına, meslek hayatına, çıraklık eğitimine vb. Alanlara geçişlerine yardımcı olmaktır fakat sadece bunlarla da sınırlı değildir. Öğrencilere öz değerlendirme, kişisel özelliklere yönelik farkındalık, hedef belirleme ve kariyer planı yapma, kendi beceri ve yetene alanlarını test etme ve geleceğe yönelik bunlara benzer yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. İlkokul düzeyinde aile üyelerinin sınıf ziyaretiyle mesleklerini tanıtmaları ya da öğrencilere ailelerinin mesleklerine ve iş hayatlarına dair farkındalık kazandırma, kadın ve erkeğe göre işin doğasının nasıl değişebileceğini açıklama, kalıp yargıların etkilerini fark ettirme, geleceğe yönelik hayal kurma ve bu hayale gidecek yolla ilgili rehberlik gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte sınıf dışında da özellikle farklı cinsiyet grubuyla özdeşleşen mesleklerin seçimi sonrası dalga geçilmesiyle başa çıkma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Amaç çocukların meslekler ve kariyerle ilgili temelde sağlıklı yargılar geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Ortaokulda ise gelecekte bazı mesleklerin nasıl farklılaşabileceğini açıklama, iş alanlarında ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceklerini ifade etme, mevcut becerilerin gelecekteki kariyer yollarına etkisi, kariyerle ilgili beceri, tutum ve değerlerini tanımlamalarına yardımcı olma, en azından 1 adet geleneksel olmayan kariyer alanı keşfetmelerini sağlama gibi etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Amaç öğrencinin lise öncesinde kendine dair samimi bir farkındalık geliştirmektir. Bununla birlikte akran destek grupları, kariyer fuarlarına katılma gibi etkinlikler de ortaokulda kariyer danışmanlığı alanında gerçekleştirilebilir.

Lise düzeyinde ise kariyer yollarını eğitim planlarıyla ilişkilendirme, mevcut plandaki esnekliği belirleme, yaşam boyu içinde kalabileceği rol çatışmalarını tanımlama, yedek kariyer ve yaşam planı oluşturma, ani değişimler karşısında tutarlılık sağlama, kariyer yolunu etkileyebilecek tutum, bilgi, beceri ve değerlerine dair farkındalık kazanma gibi etkinlikler gerçekleştirilir. Ek olarak ise kariyer seçeneğini genişletmek için kurslara gitmek, yazları staj yapmak için fırsatlar oluşturmak, iş yeri ziyaretleri, üst öğrenim kurumları ziyaretleri, en azından 3 tane kariyer alternatifi belirlemek gibi etkinlikler de liselerde kariyer danışmanlığı kapsamında gerçekleştirilmektedir.

Tablo 4.7.1. Türkiye ve Kanada Okul PDR Programının Kariyer Danışmanlığı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler	
	Türkiye	Kanada
		Nova Scotia Alberta

Öğretim kademelerine göre içerik nasıl değişir	+	+
Odak nokta lise öğrencilerini yönlendirme	+	+
Birey ve işin özellikleri arasındaki uyumu fark etme	+	+
Gelecek için planlı süreç gerekli	+	+
Lisede öğrencilerin alan seçimi	+	
Yaşam boyu kariyer yolunda ilerlemede bilgi/beceri/tutum		+
Odak noktası psikolojik danışman	+	
Odak noktası sınıf öğretmeni		+

Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerin okul PDR programındaki kariyer danışmanlığı anlayışları karşılaştırıldığında Türkiye ile Alberta eyaletinin benzediği, Nova Scotia eyaletinin farklılaştığı görülmektedir. Türkiye ile Alberta eyaletinde öğretim kademelerine göre kariyer danışmanlığı içeriğinin nasıl değiştiğine, odak noktasının lise öğrencilerinin üst öğrenim kurumlarına ya da iş hayatına geçişleri olduğuna, bireyin özelliklerinin ve işin özelliklerinin arasındaki uyumu fark etmenin önemine değinilmiştir. Gelecek için planlı bir sürecin gerekliliği dile getirilmiştir. Alberta'dan farklı olarak Türkiye'de lise öğrencilerinin alan seçimlerinde destek verildiği ifade edilmektedir. Nova Scotia eyaletinde ise kariyer danışmanlığı mantığından ziyade yaşam boyu kariyer yolunda nasıl ilerleneceğine dair bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedefleyen bir program sunulmuştur. Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde Türkiye'den farklı olarak odak noktasında psikolojik danışman değil de sınıf öğretmeni yer almaktadır. Danışman planlayan, koordine eden ve yönetendir.

4.8. Türkiye ve Kanada okul PDR programına atfedilen önem arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye'de okul PDR programına atfedilen önem temelde öğretimin ve eğitim ayrılmaz bir parçası olmasıyla alakalıdır. Geleceğin sağlıklı, başarılı, kendisiyle barışık bireyleri rehberlik hizmetlerinin yardımıyla yetişecektir. Bireyin bütünsel olarak gelişmesini sağlar, bilgi, beceri ve değerler açısından maksimum düzeyde kendini geliştirmesine yardımcı olur. Tüm bunlar bireyin akademik anlamda en iyi halini sergilemesini sağladığı için rehberlik hizmetleri ve PDR programları önemlidir. Milli eğitim bakanlığının kök değerlerinin (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) bireylere kazandırılması da temel müfredatın dışında PDR

hizmetleriyle mümkündür. Kültürel farklılıklara saygı, çağa uygun beceriler geliştirme, öz değerlendirme, değişen ekonomik ve toplumsal yapıya uygun esneklik sağlama, benlik farkındalığı, sağlıklı sosyal iletişim vb. Pek çok alanda destek sağlanmaktadır.

Nova Scotia eyaletine göre PDR programı çağdaş dünyada öğrencilere yaşam boyu öğrenen, sorunları tanımlayıp çözen, değişimle başa çıkabilen kişiler olmaları için gerekli tutum, bilgi ve becerileri edinme fırsatları sunan temel bir eğitim bileşenidir. Öğrencilerin düşünceli ve sorumlu kararlar alabilmeleri için geniş bir bilgi tabanında net, yetkin ve kendinden emin bir şekilde iletişim kurabilmeleri gerekir. Bu eğitim hedeflerine ulaşmak, öğrencilere öğrendikleri ile nasıl yaşadıkları arasında bağlantıyı keşfetmelerini sağlayacaktır. Bur zorlu hedefleri gerçekleştirmenin yolu kapsamlı, gelişimsel, önleyici, proaktif bir PDR hizmetinden geçmektedir. Bu hizmet öğrencilerin temel yaşam yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu alanlar estetik biçimde kendini ifade etme, sorumlu vatandaşlık, iletişim, kişisel gelişim, problem çözme ve teknolojik yeterlilik alanlarıdır.

Alberta eyaletine göre okul danışmanlığının geleceği ve mevcudiyeti genel olarak eğitimde meydana gelen değişikliklere kaçınılmaz olarak bağlıdır. Eğitimdeki yeniden yapılanma, sahaya dayalı yönetim ve daha fazla hesap verilebilirlik arayışı PDR hizmetlerinin bir parçasıdır ve aranan bir özelliğidir. Yeniden yapılanmaya öğrencileri katmak, onların güncelliklerini korumasını sağlamak açısından önemlidir. PDR hizmetleri öğrencilerin uygun eğitim becerileri ve planları geliştirmelerini, kendilerini tanımlamalarını ve takdir etmelerini, başkalarıyla etkili iletişim kurmalarını, kariyer alternatiflerini keşfetmelerini, büyüme ve gelişme sürecinde bütünsel yaklaşımı benimsemelerini sağlayarak talep edilen eğitimsel, öğretimsel değişimleri karşılamaktadır.

Tablo 4.8.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programına Atfedilen Önem Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Mevcut eğitim/öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası	+	+	+
Çocukların gelişimlerini destekleme	+	+	+
En verimli öğrenmeyi gerçekleştirmede destek	+	+	+
MEB'in kök değerlerini kazandırma aracı	+		

Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletinin okul PDR programına atfedilen önem birbirine benzemektedir. PDR programlarının atfedilen temel önemi hepsinde mevcut eğitim-öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olması, çocukları gelişimlerini destekleyerek en iyi hallerini sergilemesini, en verimli öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlamasıdır. Bunlara ek olarak Türkiye’de MEB’in kök değerlerini kazandıran araç olması programın önemli bir özelliğidir.

4.9. Türkiye ve Kanada okul PDR programının okul psikolojik danışmanları için belirttiği etik kodlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Türkiye’de okul psikolojik danışmanları için etik kodlar;

1. PDR hizmetlerinin planlanmasında ve yürütülmesindeki etik ilkeler yetkinlik, dürüstlük, gizlilik, duyarlılık, bilimsellik ve sorumluluktur.
2. Psikolojik danışman yetkinlik sınırları dâhilinde hizmet sunar, kendini geliştirmek için güncel gelişmeleri takip eder, mesleki gelişim imkânlarını kullanır, gerektiğinde süpervizyona başvurur, danışanın yararını gözeterek ilgili kurumlarla işbirliği kurar.
3. Bireyin ihtiyaçları danışmanın uzmanlık ve yeterlilik alanının dışında kaldığında danışman bireyi yardım alabileceği uzmana, kuruma yönlendirir. Bireyi yönlendirebileceği uzman ya da kurum olmaması durumunda etik ikilemler basamaklarını takip ederek yardımda bulunmaya çalışır. En etkili hizmeti sunabilmek için kendi iyilik halini korur, aksi durumlarda gerekli tedbirleri alır.
4. Kendisi ve mesleki nitelikleri hakkında, gerçekleştirdiği çalışmalarda doğru bilgi verir, kendine veya bir tanıdığına yarar sağlamak için öğrenciyi okul dışı kuruma yönlendiremez, çalışmalarından herhangi maddi veya manevi çıkar sağlayamaz.
5. Danışmanlık hizmeti sürecinde elde ettiği bilgileri adli ve idari soruşturma haricinde bireyin izni ve reşit değilse ailenin izni olmadan kimseyle paylaşamaz. Ancak bireyin kendisine veya başkasına zarar verme durumlarının oluşmasında bireyin de bilgisi dâhilinde ilgili makamlara bilgi verir. İhmal ve istismar durumlarında veya şüphesinde bildirim ve sonrasında gerekli desteği sağlar.

6. Süpervizyon sırasına bireyin onayı alınarak ya da kimlik bilgileri gizlenerek yapılan danışma oturumlarından bahsedilebilir. Bireyin farklı bir ruh sağlığı uzmanına devam etmesi durumunda kendi izni veya velisinin izni olmadan bilgileri paylaşılamaz.

7. Görüntü ve ses kayıtları öncesinde danışandan veya ailesinden izin alınır, grup danışmanlıklarında gizlilik konusunda danışanlar bilgilendirilir ve teşvik edilir.

8. Irk, dil, din, cinsiyet vb. Ayrımlar yapılmaksızın danışanlara dil ve eşit davranılır, yaş, gelişim özellikleri ve öğrenim kademeleri dikkate alınarak bireyin gelişimine bütüncül şekilde katkıda bulunulur.

9. Birey zarar verebilecek her türlü tutum, davranış ve yaklaşımdan kaçınılır, bireysel, toplumsal özellikler ile ihtiyaçlar dikkate alınır. Bireye yönelik yararı engelleyecek her türlü ilişkiden kaçınılır.

10. Danışmanlık hizmetlerinde bireyin gönüllülüğü esastır. Ancak yasal süreçler gibi zorunlu durumlarda birey danışmanlık hizmetine katılmaya teşvik edilir.

11. Bireyin ailesinin seçim ve kararlarına saygılı olunur, danışman kendi değerlerinin ve inançlarının farkında olarak danışanı etkilememek için çaba sarf eder. Disiplin kurulundan yönlendirilen öğrencilere yönelik belge hazırlarken öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirir, ceza alma veya alamama hakkında yorum yapmaz.

12. PDR hizmetlerini bilimsellik esaslarına uygun olarak sunar. Ölçme araçlarını kullanırken bakanlıkça alınan önlemlere göre hareket eder. Uygulayacağı ölçme aracıyla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olur. Yeterliliği olmayan araçları kullanmaz. Bireyin kişisel engellerine (işitme, görme, yazma vb.) uygun ölçme araçları seçer. Gizliliğinden sorumludur ve sonuçlar hakkında birey ve ailesine açıklayıcı bilgi vermelidir.

13. Bireyi tanıma amaçlı uygulana ölçme araçlarının biriyle karara varmaz, farklı test ve test dışı tekniklerle sonuçları harmanlayarak yorumda bulunur.

14. Araştırma ve proje için kullanılacak olan veri toplama araçlarında yer alan soruların etik uygunluğuna dikkat etmelidir. Başkalarına ait veri toplama araçlarını kullanmak için izin almalıdır. Araştırma sürecinde elde edilen verileri araştırma amacı dışında hiçbir kişi kurum veya kuruluşla paylaşamaz.

14. PDR hizmetlerini en etkin şekilde yerine getirmekten sorumludur. Etik ikilem söz konusu olduğunda ikilem basamaklarını kullanır. Gerekğinde yeterliliği ölçüsünde süpervizyon verir. İhtiyaç halinde etik ilkeler kapsamında çevrimiçi olarak hizmet verir.

Nova Scotia eyaletinde okul psikolojik danışmanları için belirtilen etik kodlar;

a) Nova Scotia Öğretmenler Sendikası Etik Kuralları

1. Görev sırasında öğrencilerle ilgili elde edilen bütün bilgiler gizlilik esasına dahildir.
2. Öğretmenler tüm ilişkilerinde adil ve tarafsız olmalıdır, acil durumlarda öğrenci refahını esas almalıdır. Öğrenci ve velilerin inanç, siyasi fikir ve vicdanlarına zarar vermekten kaçınmalıdır.
3. Öğretmen müfredat konularından kaynaklı tartışmalı konuları ele alırken mümkün olduğunca objektif davranmalıdır.
4. Bir öğretmen başka bir öğretmene karşı küçümseyici, aşağılayıcı yorumlarda bulunamaz, mesleki yeterliliğini sorgulayamaz, haksız yere görevden alınan başka bir meslektaşının görevini kabul edemez.
5. Öğretmen okul içi yönetime makul ve uygun bir bağlılık göstermelidir. Okul idarecisi adil davranmalı, öğretmenle görüşüp tartışmadan hiçbir konuda kesin kanıya varmamalıdır.

b) Psikolojik Danışmanlar için Etik Rehber

1. Öğrenci çıkarlarını gözeterek onların kişisel, sosyal, eğitimsel ve kariyer ihtiyaçlarıyla ilgilenir. Duygularını keşfederek, kişisel farkındalık ve kişilerarası ilişkilerde beceriler geliştirerek, problem çözme ve karar verme seçeneklerini göz önünde bulundurarak tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlar.
2. Tüm paydaşlarla işbirliği içinde olmalıdır. Her bireye saygı, hassasiyet ve dürüstlikle yaklaşmalıdır. Bireylerin seçim özgürlüğüne saygı duymalıdır ve seçimle birlikte gelen sorumluluk alma bilincinin de farkında olmalıdır. Her birey kişisel gelişme ve büyüme hakkına sahiptir.
3. Danışmanın birincil sorumluluğu öğrencilerin bütünlüğüne saygı göstermek ve iyilik hallerini teşvik etmektir.

4. Birey danışma sürecine başlamadan önce süreçle ilgili bilgilendirilmelidir. Özellikle gizliliğin sınırları ve danışanın sorumlulukları aktarılmalıdır. Zorunlu raporlama süreçleri açıklanmalıdır. Rıza, olası zarar, çocuğu koruma, danışma ve işbirliği, yasal gereksinimler zorunlu raporlama süreçleridir.

5. Danışman ırk, cinsiyet ve kültürle ilgili kalıp davranışlar ve ayrımcılığın olumsuz etkilerine karşı öğrencileri korumalıdır.

6. Danışman yetkinliği dışındaki konularda mutlaka yönlendirme yapmalıdır. Uyguladığı standart testlerin amaçlarını ve sonuçlarını öğrencilere onların anlayabileceği şekilde açıklamalıdır.

7. Mesleki gelişim fırsatlarından yararlanarak yeterliliklerini sürdürmelidir. Yalnızca profesyonel olarak yetkin oldukları pozisyonları kabul etmelidirler. Farklı bir danışmanla terapi ilişkisi olan danışanla, danışmanlık ilişkisine giremezler.

8. Danışmanlar Nova Scotia Öğretmenler Birliği'nin Etik Kuralları ve Eğitim Bakanlığı'nın Psikolojik Danışmanlar için Etik İlkelerine uymak zorundadır.

Alberta eyaletinin okul psikolojik danışmanı için belirtilen etik kodlar;

a) Alberta Öğretmenlik Derneği rehberlik Konseyi Etik Davranış kılavuzu

1. Danışmanın birincil yükümlülüğü danışanların bütünlüğüne saygı göstermek ve refahlarını teşvik etmektir. Özellikle grup çalışmalarında danışanı oluşabilecek travmalardan korumalıdır.

2. Gizlilik danışmanın öncelikli sorumluluğu olmakla birlikte grup çalışmalarında aynı sorumluluğu grup üyeleri de paylaşmaktadır. Bu konuda gerekli bilgilendirmeyi yapmak danışmanın görevidir.

3. Her türlü veri kaydı resmi kurum kayıtlarının bir parçası değildir. Materyallerin başkasına ifşası mahkeme, tehlike durumları dışında danışanın veyahut reşit değilse vasisinin rızasına bağlıdır.

4. Eğitim ya da araştırma amacıyla girilen bir ilişkide elde edilen verilerde kimlik gizliliği esastır. Danışmanlık ilişkisinde bilgilendirilmiş onam almak mühimdir. Danışan her olasılıkla ilgili aydınlatılmalıdır.

5. Danışman yetersizlik ya da kişisel sınırlamalar sebebiyle ilişkiyi başlatamayacaksa ya da bitirecekse kar amacı gütmenden başka bir uzmana ya da kuruma yönlendirmelidir. Başka bir uzmanla danışmanlık ilişkisi varsa da o ilişki bitmeden danışmanlık başlatılamaz.

6. Danışanın kendine ya da bir başkasına zarar verme durumu varsa yetkili mercilere bilgi verilmelidir.

7. Danışman yetkinliği dışındaki test, envanter veya ölçekleri kullanamaz. Kullanılacak materyallerin geçerlik ve güvenilirliğinden emin olunur. Kullanılacak materyalin amaçları ve sonuçların nasıl kullanılacağıyla ilgili en başta bilgilendirme yapılır. Değerlendirme sonuçları veli veya öğrencilere iletilirken yeterli yorumla ve danışmanlıkla sunulur. Test sonuçları açık olarak yalnızca yorumlamaya yetkin kişilerle paylaşılır. Bir test üreticisinin izni olmadan değiştirilemez, çoğaltılamaz.

b) Alberta Öğretmenler Derneği Mesleki Davranış Kuralları

1. Öğretmen öğrencinin herhangi bir özelliğine karşı önyargısız ve onuruna karşı saygılı biçimde davranmalıdır.

2. Öğretmen eğitim ihtiyaçlarını teşhis etmekten, öğretim planlarını yazmaktan, uygulamaktan ve öğrenci ilerlemesini değerlendirmekten sorumludur, bu sorumluluğu kimseye devredemez.

3. Öğretmenler yönetmelik ve yasalarda belirtilen ekstra durumlar dışında gizli olarak edindikleri bilgileri kimseyle paylaşamazlar.

4. Öğretmen, resmi sorumluluğu olan hiçbir hizmet için öğrenciden para alamaz.

5. Öğretmen vasıflı olmadığı bir iş verildiğinde ya da hizmeti zorlaştıran koşullara maruz kaldığında protesto edebilir.

6. Öğretmen dernek tarafından adına müzakere edilen anlaşmalara bağlı kalır, mesleğinin onur ve saygınlığını koruyacak şekilde davranır. Yalnızca yetkili olduğu durumlarda dernek veya üyeleri adına vekalet verebilir.

Tablo 4.9.1. Türkiye ile Kanada Okul PDR Programının Okul Psikolojik Danışmanları İçin Belirttiği Etik Kodlar Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar

Kodlar	Ülkeler		
	Türkiye	Nova Scotia	Alberta
Kendini geliştirmek	+	+	+
İyilik halini koruma	+	+	+
Doğru bilgi verme	+	+	+
Maddi/manevi çıkar gütmeme	+	+	+
İzinsiz bilgi paylaşılmaması	+	+	+
Süpervizyon	+	+	+
Ayırım yapmama	+	+	+
Gönüllülük	+	+	+
Gizlilik	+	+	+
Disiplin kurulunca yönlendirilen öğrenci	+		
Ebeveyn tercihlerine saygı	+		
Etik ikilem	+		
Grupla danışma süreçleri		+	+
Öğretmen etik kodlarının kapsayıcılığı		+	+

Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde psikolojik danışmanlar için belirtilen etik kodlara bakıldığında birbirlerine büyük ölçüde benzedikleri görülmektedir. Hepsi kendine geliştirme, uzmanlığın dışına çıkmama, iyilik halini koruma, doğru bilgi verme, maddi veya manevi çıkar gütmeme, izinsiz bilgi paylaşılmaması, süpervizyon, ayırım yapmama, gönüllülük esası ve gizlilik konularına değinmiştir. Türkiye’de diğerlerinden farklı olarak disiplin kurulunca yönlendirilen öğrencilere karşı nasıl bir tutum olması gerektiğine, ebeveynlerin tercihlerine saygı konusuna ve etik ikilemlere değinilmiştir. Nova Scotia eyaletinde ise farklı olarak grupla danışma süreçlerine değinilmemiştir. Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde Türkiye’den farklı olarak öğretmenlerin etik kodlarının psikolojik danışmanları da kapsadığına değinilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada Türkiye ile Kanada'nın okul PDR programları incelenmiştir. Temel amaç Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin PDR programlarının karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlik ve farklılıklarının ortaya konmasıdır.

Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır:

- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının amaçlar açısından benzer özelliklerinin çoğunlukta olduğu, bununla birlikte dikkat çekici bazı farklılıkların da bulunduğunu söylemek mümkündür. Alberta ve Nova Scotia eyaletleri paydaşlarla işbirliği ve hizmetlerin herkese ulaşmasını Türkiye'den farklı olarak amaçlarının arasında dile getirmiştir. Türkiye'de okul PDR programlarına dair yapılan bazı çalışmalar göstermektedir ki paydaşlar, özellikle de psikolojik danışmanlar paydaşlarla işbirliğinin eksikliğinden ve paydaşların ilgisizliğinden yakınmaktadır. Buna ek olarak paydaşların PDR hizmetlerine bakış açılarının yapılan çalışmaların kalitesini olumsuz etkilediği de ulaşılan diğer bir sonuçtur. (Konca, 2007; Berber, 2010; Terzi, Tekinalp ve Lauwerke, 2011; Derebaşı, 2011; Apaydın ve Çakır, 2016; Tagay ve Çakar, 2017; Bayar ve Ekim, 2021).
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin temel özellikleri çoğunlukla benzer olmakla birlikte Türkiye'de kendi içinde çelişen özellikler mevcuttur. Hesap verilebilirlik Türkiye'de temel özellikken sürekli değerlendirme işlemi özellik olarak değerlendirilmemiştir. Aynı şekilde ihtiyaç değerlendirme yoluyla süreklilik kazandırma da özellikler arasında yerini almamıştır. Yazgünoğlu (2012), Bal Bardakçı (2011), Derebaşı (2011), Berber (2010) ve Tokalı (2007) yaptıkları çalışmaların sonucunda Türkiye okul PDR programının temel özelliklerinde değinilmeyen sürekli değerlendirme işlemlerinin paydaşlar tarafından programın eksikliği olarak dile getirildiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak Gürkan (2020) ve Yüksel-Şahin (2016) yaptıkları çalışmalarda sınıf rehberliği saatinin her kademedede olmamasının programı olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara

bakıldığında Türkiye okul PDR programının temel özelliklerinden biri olmayan “müfredata entegre bir yapı” ifadesi dikkat çekici bir bulgudur.

- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının etki alanları arasında hiçbir farklılık yoktur.
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının bileşenleri farklı isimlendirmeler ve gruplandırmalarla aynı hizmetleri sunmaktadır. Tek fark Türkiye’de kariyer danışmanlığının ayrı bir bileşen olarak ele alınmamasıdır. Türkiye’de kariyer danışmanlığı öğrenci ihtiyacı ve talebine göre sunulan bireysel ve gelişimsel bir hizmettir. Bingöl (2019) 11. Sınıfların rehberlik programına dair yaptığı çalışmada programın kariyer hedefleri ve çağdaş kariyer yaklaşımlarında olduğu gibi yaşam boyu kariyer yolculuğunda rehberlik etmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. İçtüzler (2017) ise yaptığı çalışmada kariyer hedeflerini belirleme sürecinde öğrencilerin PDR hizmetlerinde bireysel olarak yararlandığını, 12. Sınıflarda yer alan rehberlik saatinin “boş ders” gibi algılanıp kullanıldığı sonuçlarına ulaşmıştır.
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının müfredatları incelendiğine bu yapının yalnızca Nova Scotia eyaletinde yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de benzer olarak sınıf rehberlik planları ve çalışmaları yer almaktadır fakat müfredat gibi standart bir yapıda değildir. Alberta eyaletinde ise farklı öğretim programlarına entegre edilen, tüm paydaşların son derece aktif olduğu bir yapı mevcuttur. Henüz sınıf rehberlik uygulaması Türkiye’de aktif olarak gerçekleştirilmezken Nazlı (2003) pilot uygulama bölgesinde yaptığı çalışma sonucunda rehberlik saatinin gerekli ve faydalı olarak algılandığını tespit etmiştir. Bu çalışmadan yıllar sonra Gürkan (2020) yaptığı çalışmada 2012 yılında kaldırılan sınıf rehberlik saati uygulamasının sorunlara yol açtığı sonucuna ulaşırken Güler ve Çapri (2019) ile Terzi, Tekinalp ve Lauwerke (2011) çalışmalarında sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf düzeyindeki etkinlikleri uygulamada yetersiz ve donanımsız kaldıkları sonucuna ulaşmıştır.
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının bileşenlerine ayrılması tavsiye edilen zaman dağılımı yalnızca Türkiye’de ifade edilmemiştir. Zaman paylaşımıyla ilgili tavsiye olmaması öneli bir sonuçtur çünkü yapılan bazı çalışmalar Türkiye okul PDR programlarının zaman paylaşımı, sınıf

rehberlik etkinliklerine ayrılan süresinin yetersizliği konusunda sorunlar yaşandığını ifade etmektedir (Düz, 2012; Berber, 2010).

- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının tasarım aşamalarına dair bulgular incelendiğinde görülmektedir ki Türkiye en basit düzeydeki tasarıma sahiptir. Türkiye kaynak, öğrenci çıktıları ve uygulamaları detaylandırmazken Nova Scotia ve Alberta eyaletleri ilk aşamadan itibaren detaylandırarak ilerlemektedir. Türkiye’de yapılan bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre mevcut program kâğıt üstünde işlevsel görünse bile uygulama aşamasında güncellikten uzak, yüzeysel, paydaşların bakış açısından bakıldığında karmaşık, “yapılmak için yapılan” etkinlikler olarak görülmektedir (Derebaşı, 2011; Nazlı ve Er, 2010; Tokalı, 2007).
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının uygulama biçimlerine dair bulgular incelendiğinde görülmektedir ki Türkiye ile Nova Scotia eyaletinin benzerlikleri çok yüksek olmakla birlikte önemli farklılıklarının da olduğu görülmektedir. Nova Scotia eyaleti uygulamada mümkün olduğunca dijitalleşmeye çalışırken Türkiye’nin bu sistemi henüz yeterince oturtamadığı, gizlilik ve evrakların korunması noktasında psikolojik danışmanı temel sorumlu olarak gördüğü tespit edilmiştir. Yine Türkiye’deki önemli bir farklılık uygulamada tüm paydaşların eşit rollere sahip olmamasıdır. Türkiye ve Nova Scotia’dan tamamen farklı bir yapıya sahip olan Alberta eyaleti tüm paydaşların aktif olduğu, farklı programlarla entegre bir uygulamayla dikkat çekmektedir. Türkiye’de okul PDR programları ile alt bileşeni olan sınıf rehberlik programlarına dair yapılan pek çok çalışma paydaşların işbirliği eksikliğinin oluşturduğu sorunlara, fazla iş yükü ile gereksiz evrak işlerinin psikolojik danışmanlarca sorun olarak algılandığına, e-Rehberlik sisteminin geliştirilmesi gerektiğine dair sonuçlara ulaşmıştır (Bayar ve Ekim, 2021; Tuzgöl-Dost, 2020; Tagay ve Karataş, 2018; Tagay ve Çakar, 2017; Apaydın ve Çakır, 2016; Düz, 2012; Konca, 2007).
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının belirttiği sonuç beklentilerine dair bulgular incelendiğinde Türkiye’de sonuç beklentilerinin ifade edilmediği görülmektedir. Nova Scotia eyaletinde programın etki alanlarına göre detaylı sınıflandırma yapıldığı görülürken Alberta eyaleti ise genel biçimde ifade etmiştir.

- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının paydaşlara biçtiği rollere dair bulgular göstermektedir ki her üçünde de okul yönetimi ve okulla ilgili diğer topluluklar kolaylaştırıcı ve destekleyici konumdadır ve bakanlık düzeyinde teme yönergelerin oluşturulduğu görülmektedir. Aynı şekilde psikolojik danışmanların temel rolleri aynıdır ve öğretmenler destekleyici roldedir. Türkiye’de en önemli fark öğrenci, aile ve okula destek olan diğer toplulukların resmi anlamda paydaş olarak kabul edilmemiş olmasıdır. Bununla birlikte Türkiye’de temel sorumluluk psikolojik danışmandadır. Paydaş rolleri sınırlı ve net değildir. Yorgun, Köksal ve Mert (2019) yaptıkları çalışmada yöneticilerin ve okul psikolojik danışmanlarının PDR hizmetlerine dair görüşlerini ele almışlardır ve sonuç olarak görev dışı işlerin, zorunlu projelerin psikolojik danışmanlar tarafından sorun olarak algılandığını dile getirmişlerdir. Yine benzer şekilde Parmaksız ve Gök (2018) psikolojik danışmanların PDR hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları zorluklara dair yaptıkları çalışmada okul çalışanlarının işbirliği yapmadığı, görev tanımlarını belirsiz olduğu, idarecilerin yönetmelikte boşluktan yararlanıp ek işler verdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Daha pek çok çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Dilek ve Talu, 2021; Tuzgöl-Dost, 2020; Bacioğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Karataş ve Baltacı, 2013; Düz, 2012; Konca, 2007).
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarının değerlendirme işlemlerinin karşılaştırılmasından ulaşılan bulgular göstermektedir ki Türkiye’de nicel değerlendirme yapılmakta ve ağırlıklı olarak standart formlarla süreç ilerlemektedir. Alberta eyaletinde ise diğerlerinden farklı olarak hem nicel hem nitel ve detaylı bir değerlendirme süreci işe koyulmaktadır. Nova Scotia eyaletinde ise müfredat bazlı uygulamanın bir getirisi olan müfredat bazlı değerlendirme süreci söz konusudur. PDR hizmetleri için ayrıca bir değerlendirme süreci ifade edilmemektedir. Elde edilen bu bulgular Türkiye okul PDR programlarını değerlendirme işlemlerinde yüzeysel kaldığını göstermektedir. Nitekim yapılan bazı çalışmalar Türkiye’deki okul PDR programlarını değerlendirme süreçlerinin yüzeysel, yetersiz, anlaşılır olmaktan uzak olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Yazgünoğlu, 2012; Bal Bardakçı, 2011; Derebaşı, 2011; Berber, 2010; Nazlı ve Er, 2010).
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programları kapsamındaki kariyer danışmanlığı çalışmalarına dair bulgular göstermektedir ki Türkiye ile Alberta eyaletleri pek çok yönden benzer yapıdadır. Nova Scotia eyaleti

ise ikisinden de farklı olarak yaşam boyu kariyer yolunda ilerlemede bilgi, beceri ve tutum gelişimin temel almaktadır. Türkiye’de diğer PDR hizmetlerinde olduğu gibi bu alada da psikolojik danışman odak noktasındadır. Fakat Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinde odak noktasında sınıf öğretmenleri yer almaktadır. Türkiye açısından önemli bir diğer bulgu ise programın öğretim kademelerine göre içerik değişimini dile getirmesine rağmen Alberta eyaleti gibi lise öğrencilerini yönlendirmeye odaklanmış olmasıdır. Türkiye’de ilköğretim kademesinde okul PDR programlarına dair yapılan çalışmalar göstermektedir ki ele alınan konular genellikle sosyal/duygusal gelişim alanıyla ilgilidir ve kariyer konuları dikkat çekmemektedir (Dilek ve Talu, 2021; Tuzgöl-Dost, 2020, Yüksel-Şahin, 2016; Bal Bardakçı, 2011; Tokalı, 2007).

- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programlarına atfedilen öneme dair bulgular göstermektedir ki her üçü de aynı noktaları önemli bulmaktadır. Tek fark Türkiye’de PDR programı bakanlığın kök değerlerini kazandırma aracı olarak da önemli görülmektedir.
- Türkiye ile Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul PDR programları kapsamında psikolojik danışmalar için ifade edilen etik kodlar büyük oranda benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2016)’ın ASCA okul psikolojik danışmanlarının etik ilkeleri kılavuzunun çevirisini yaptığı çalışma incelendiğinde de hepsinin uluslararası standartlara uyduğu görülmektedir. Türkiye farklı olarak ebeveyn tercihlerinin etkisine de disiplin kurulu süreçlerine değinmiştir. Nova Scotia ve Alberta eyaleti de öğretmenler için belirtile etik kodların psikolojik danışmanları da kapsadığını belirtip geçmektense tekrar program kılavuzunda yer vermiştir.

5.2. Öneriler

Türkiye ile Kanada okul PDR programlarının karşılaştırıldığı bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Bu çalışmada Türkiye ile Kanada’nın okul PDR programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bir başka araştırmada Kapsamlı PDR programı kullanan diğer ülkelerin PDR programlarıyla karşılaştırma yapılabilir.
- Bu araştırmada program öğeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklarına dair doküman analizi yoluyla elde edilen bilgiler betimsel analiz çözümlemesiyle de

desteklenerek bulgulara ulaşılmıştır. Yapılacak bir başka araştırmada programın uygulama süreçlerine dair paydaş görüşlerin karşılaştırılması yapılabilir ve farklı yöntemlerle program ögeleri derinlemesine incelenebilir.

- Paydaşlarla işbirliği konusunun amaçlar arasında belirtilmemesi, öğrenci, aile ve okulu destekleyen toplulukların resmi olarak paydaş statüsünde olmaması literatürdeki çalışmaların da gösterdiği önemli eksikliklerdendir ve yıllardır dile getirilmektedir. Bu noktada PDR programın temeli olan yönetmelikte resmi olarak paydaş rollerinin genişletilmesi, işbirliğinin amaç haline getirilmesi, paydaş rollerinin teşvik edici biçimde dağıtılması sorunların çözümünde önemli bir adım olabilir.
- Elde edilen bulgular göstermektedir ki sınıf rehberliği uygulamaları kapsamlı ve gelişimsel PDR hizmetlerinin temelinde yer almasına rağmen Türkiye’de eksik kalmaktadır. Daha önce yapılan çalışmalar da her kademede uygulanan sınıf rehberlik saatinin kaldırılmış olmasının negatif sonuçlarına değinmiştir. Bu uygulamanın yeniden canlandırılması sınıf rehberlik planlarının işlevselliğini arttırabilir. Bu konuda Alberta eyaletinin sınıf çalışmaları incelenebilir. Fakat dikkat çeken bir diğer nokta da PDR programlarının uygulanışında temel sorumluluğun psikolojik danışmanlarda olması ve paydaşların yeterli donanıma sahip olmadığına dair eleştirilerin yapılmasıdır. İşlevsel ve kapsamlı hizmet içi eğitimlerle özellikle sınıf rehber öğretmenleri bu konuda donanımlı hale getirilebilir.
- Türkiye PDR programı tasarım konusunda yüzeysel kalmaktadır. Tasarım aşamasının detaylandırılması programın sahip olamadığı netliği kazanmasına yardımcı olabilir. Bu konuda Alberta eyaletinin çalışmaları örnek alınabilir.
- Değerlendirme süreçleri incelendiğinde görülmektedir ki Türkiye okul PDR programı nicel ve tamamen istatistiksel olarak değerlendirilmektedir. Bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde Alberta eyaletinin değerlendirme işlemleri rehber alınarak program revize edilebilir. Programın kazanımlara dönük olmayıp genel hedef ifadeleriyle planlanıyor olması da değerlendirme işlemlerini zorlaştırmaktadır. Nova Scotia eyaletinde olduğu gibi kazanımlarla ifade edilen bir program tasarımı, değerlendirme işlemlerinde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirlerken kolaylık sağlayabilir.

- Türkiye’de temel programın uygulanmasında temel sorumluluğun psikolojik danışmanda olması, rol ve sorumlulukların net olmaması Kanada’dan en önemli farklarından biridir çünkü daha önce yapılan çalışmalarda bu durum özellikle sorum olarak ifade edilmektedir. Özellikle Nova Scotia eyaleti bu alandaki eksikliklerin giderilmesinde örnek olarak alınabilir.
- Türkiye kariyer danışmanlığı konusunda geleneksel bir çizgide kalmaktadır. Çağımız küresel değerleri dikkate alındığında öğretim kademeleri arasında yönlendirme ve meslek seçme işlemiyle sınırlı kariyer danışmanlığı yetersizdir. Nova Scotia eyaletinde olduğu gibi yaşam boyu kariyer gelişimini temel alan bir kariyer danışmanlığı planlaması daha işlevsel olabilir.
- e-Rehberlik uygulaması Türkiye’de yeni sayılabilecek bir uygulama olmakla birlikte geliştirilmesi gereken bir uygulamadır. Bu konuda Nova Scotia eyaletinin kullandığı dijital platform incelenerek Türkiye’deki eksiklikler giderilebilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.

Alberta Education, Special Education Branch (1997). Comprehensive school guidance and counseling programs and services: Guidelines for practice. A program development and validation checklist. Edmonton, Alberta, Canada: Alberta Education, Special Education Branch.

Altun, E., Erkan, S. ve Kaya, O. (2006). *Rehberlikte program geliştirme seminer notları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Apaydın, S. ve Çakır, S. G. (2016). Okul yöneticilerinin PDR hizmetlerinin gerekliliği ve etkililiğine ilişkin algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Atıf İndeksi*, 655-668. doi: /10.14527/9786053183563.040

Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48). 1302-1370.

Bakioğlu, A. (2017). *Karşılaştırmalı eğitim politikalar, göstergeler, bağlamlar*. Eğitim Yayınevi.

Bal Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmeni, Sınıf Rehber Öğretmeni Ve Psikolojik Danışmanların Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Balcı, A., (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. doi: 0.31592/aeusbed.598299

Bayar, A. ve Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 331-344.

Berber, D. (2010). *Ortaöğretim Kurumları Onuncu Sınıf Rehberlik Programı Uygulamalarının Sınıf Rehber Öğretmenleri Ve Rehber Öğretmenler Görüşleri*

Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Eğitim Yayınevi.

Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bingöl, B. (2019). *11. Sınıf Rehberlik Programının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Çetin, S. K., Korkmaz, S. P. ve Öner, N. S. (2017). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 28-40.

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. ve İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi- Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(1).

Demir, G. T. (2017). 1918-1938 yılları arasında yayınlanan eğitim dergilerindeki karşılaştırmalı eğitim makalelerinin analizi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(1), 15-33.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim.* İstanbul: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deniz, M. E. ve Erözkan, A. (2018). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Pegem Akademi.

Department of Education and Early Childhood Development (2014). Nova Scotia Guidelines for School Counselling Records and Standards of Practice Draft. <https://studentservices.ednet.ns.ca/document/n>

Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim Kurumları Onikinci Sınıf Rehberlik Programının Sınıf Rehber Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Dertli, A. (2021). *Türkiye, Rusya, Kanada eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Dilek, H. ve Talu, E. (2021). Okul öncesi rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(2), 384-409.

Domene, J. F. & Bedi, R. P. (2013). Counselling and psychotherapy in Canada: Diversity and growth.

Düz, C. (2012). *İlköğretim Sınıf Rehberlik Programının Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Sınıf Rehber Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada ve Hong Kong'un ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283.

Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. İstanbul: Sümer Yayıncılık.

Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Altan, E. (2020). *Politikalar Nasıl Değişir? Türk Milli Eğitim Sisteminde Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Hizmetleri Politikalarının Değişimi*. (Yüksek Lisans Tezi) Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Erkan, S. (1995). Kapsamlı rehberlik programları. *Milli Eğitim*, 128, 38-43.

Erkan, S., Kaya, O. ve Altun, E. (2007). *Rehberlikte program geliştirme seminer notları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Ertaş, B. ve Çelik, S. (2017). *Karşılaştırmalı eğitim kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.

Gladding, S. T. & Alderson, K. G. (2012). *Counselling: A comprehensive profession* (Can. ed.). Toronto: Pearson Canada.

Gordon, T. R. (2000). *Comprehensive School Programming: An Assessment Of Adolescents' Needs*. (Unpublished master's thesis). University of Calgary, Calgary.

Graham-Migel, J. (2002). Comprehensive guidance and counselling program: The beechville-lakeside-timberlea experience. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 36(1).

Güler, M. ve Çapri, B. (2019). Teachers' opinions on the pre-school counselling program. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(3), 521-546.

Gürkan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605.

Gybers, N. C., Lapan, R. T. & Blair, M. (1999). Closing in on the statewide implementation of a comprehensive guidance program model, *Professional School Counseling*, 2, 357-366.

Gysbers, N. & Henderson, P. (1997). *Comprehensive guidance programs that work-II*. North Carolina: ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.

Gysbers, N. C. (2001). School guidance and counseling in the 21st century: Remember the past into the future. *Professional School Counseling*, 5(2), 96-106.

Haltmatov, S. (2014). *Türkiye’de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliğin Gelişim Süreci*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hiebert, B. (1994). *Moving to the Future: Outcome-Based Comprehensive Guidance and Counselling in Alberta Schools*.

Hiebert, B. (2002). Comprehensive Guidance and Counselling Introduction to the Special Theme Issue. *Canadian Journal of Counselling*, 36(1), 4-5.

Hughey, K. F., Gysbers, N. C., & Starr, M. (1993). Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of students, parents, and teachers. *The School Counselor*, 41(1), 31-35.

İçtüzzer, E. (2017). *Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karataş, Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.

Karataş, Z. ve Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.

Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contempo Rary Educational Researches Journal*, 2(1), 21-22.

King, E., J. (1973). Other Schools and Ours: Comparative Studies for Today. *British Journal of Educational Studies*, 21(3), 354-355. doi:/10.2307/3120355

Koç, S. (2019). Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(97), 231-245.

Konca, F. (2007). *İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kuzgun, Y. (2000). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Kuzgun, Y. (2019). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mailandt, W. (2002). *Comprehensive Guidance: Student And Parent Perceptions Of Junior High Student Needs*. (Doctoral dissertation). University of Lethbridge Faculty of Education, Lethbridge.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim). <https://orgm.meb.gov.tr/www/sinif-rehberlik-programi/icerik/1362> adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi. <https://orgm.meb.gov.tr/www/rehberlik-ve-arastirma-merkezi-yonergesi-ile-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-hizmetleri-etik-yonergesi-yayimlandi/icerik/1412> adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). Rehberlik Hizmetleri Plan Hazırlama Kitapçığı. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjQusLv18z9AhWaZ_EDHXi_CX0QFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Forgm.meb.gov.tr%2Fmeb_iys_dosyalar%2F2018_06%2F01135552_rehberlik_plan_hazirlama_kitapcigi.pdf&usg=AOvVaw1TftdPJD0hwoy6EWlWcfHw adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). E- Rehberlik Modülü Kullanım Videoları <https://orgm.meb.gov.tr/www/e-rehberlik-modulu-kullanim-videolari/icerik/1199> adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). Hedef Listesi <https://orgm.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-programi/icerik/1413> adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2022). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sunum Sistemi <https://orgm.meb.gov.tr/> adresinden 12 Aralık 2022 Tarihinde ulaşılmıştır.

MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015). Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışman Hizmetleri Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2019). *PISA 2018 Türkiye Eğitim Ön Raporu, Eğitim Analizi ve Değerlendirme Raporları Serisi* (No. 10). Ankara.

MEB. (2020). *Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri*. Ankara: Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Moodley, R., Gielen, U. P. & Wu R. (2013). *Handbook of counselling and psychotherapy in an international context*. New York: Routledge.

Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Nazlı, S., ve Er, K. O. (2010). İlköğretim sınıf rehberliği programının değerlendirilmesi. *Balıkesir University Journal of Social Sciences Institute*, 12(22).

Neff, K. A., Lauwerys, J. A. ve Varış, F. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Niizeki, S. (2005). *School Counselling in Canada and Japan*. (Unpublished master's thesis). Simon Fraser University, In The Faculty of Education.

Nova Scotia Educaiton (2007). *Comprehensive guidance and counselling program: Student services series*. Nova Scotia: Department of Education. Student Services.

OECD, (2019). *PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do* (Volume I). <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Oksal, A. ve Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye’deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. doi:10.17244/eku.300551

Owen, F. K. (2020). Okullarda İyilik Hali ve PDR Çalışmaları. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 29-58.

Özensel, E. (2012). Çok kültürlülük uygulaması olarak Kanada çok kültürlülüğü. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55-70.

Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 247-265.

Phillips, D. (2006). Comparative education: Method. *Research In Comparative And International Education*, 1(4), 304-319. doi: 10.2304/rcie.2006.1.4.

Püsküllüoğlu, E. I. ve Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.

Reavie, M. (2015). Establishing best practice in school counselling via collaborative leadership in the counsellor–school administrator dyad. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (174).

Resmî Gazete (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>

Robertson, S. E. & Borgen, W. A. (2016). Introduction to the special issue on the history of counselling in Canada. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 50(3), 197-206.

Robertson, S. E. & Paterson, J. G. (1983). Characteristics of guidance and counselling services in Canada. *Personnel and Guidance Journal*, 61(8), 490–493.

Roukaya, M. N. (2015). *Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Tarihsel Ve Karşılaştırmalı Temelleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Saldıroğlu, H. (2002) Eğitim sisteminde program ve rehberlik. *Bilimin ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 1(32), 13-15.

Schmidt, J. J. (2004). Invitational counselling: An expanded framework for comprehensive school counselling programs. *Canadian Journal of Counselling*, 31(1), 6-17.

Schmidt, J.J. (2004). *A survival guide for the elementary/middle school counselor*. San Francisco: Jossey-Bass.

Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma*. Anı yayıncılık.

Stewart, J. M. (2009). The Comprehensive Guidance and Counselling Program in Nova Scotia: School Counsellors' Perspectives. (Doctoral dissertation). Acadia University.

Sumarah, J. & Lehr, R. (2002). Catching The Vision: Guidance And Counselling In Nova Scotia's Schools. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 36(1).

Tagay, Ö. ve Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.

Tagay, Ö. ve Karataş, Z. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının e-rehberlik modülü kapsamında rehberlik hizmetlerinin planlanmasına ilişkin görüşleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 31-43.

Tatlı, S. ve Adıgüzel, O. C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-150.

Tatlıhoğlu, K. ve Uysal, M. M. (2013). Okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetlerinin Kapsamlı/Gelişimsel Rehberlik Anlayışı Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *International Symposium On Changes And New Trends In Education*. 98-111.

Terzi, Ş., B., Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2009). Emergence of national school counseling models: Views from the United States and Turkey. *Journal of School Counseling*, 7(33).

Terzi, Ş., Tekinalp, B. E. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.

Tokalı, H. (2007). *9. Sınıf Rehberlik Programının (Sınıf Öğretmenleri İçin) Rehber Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76), 1673-1690.

Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.

Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı eğitim: Dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı Yayıncılık.

UNESCO (1955). *Comparative Education*. Hamburg: UNESCO Institute of Education.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Yayınevi.

Yazgünoğlu, S., S. (2012). *Okul Ve Sınıf Rehber Öğretmenlerinin İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, İ. (2009). *Türk ve Kanada Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yeşilyaprak, B. (2012). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, C. ve Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: “On yıl sonra”. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.

Yorğun, V., Köksal, G. ve Mert, S. (2019). Okul Yöneticileri ve Psikolojik Danışmanların perspektifinden Okul Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetlerinin İncelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(2), 166-198.

Yorulmaz, Y. İ. , Çolak, İ. ve Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education* , 6(4) , 169-185. doi: 10.19128/turje.329755

Yüksel-Şahin, F. (2012). Türk milli eğitim şuraları'nda (1939-2010) psikolojik danışma ve rehberlik ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 95-118.

Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298.



EKLER

EK-1 Doküman İnceleme Formu

Bu form, Türkiye'nin, Nova Scotia ve Alberta eyaletlerinin okul psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarına dair ilgili belgelerin araştırmanın amacı doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesi için oluşturulmuştur.

	PROGRAM BİLEŞENLERİ	Evet	Kısmen	Hayır
1	Programın genel yapısı açık biçimde belirtilmiştir.			
1.1	Programın amaçları			
1.2	Programın temel özellikleri			
1.3	Programın etki alanları			
1.4	Programın bileşenleri			
1.5	Programın müfredatı			
1.6	Programın zaman paylaşımı			
2	Programın tasarımı detaylı olarak belirtilmiştir.			
3	Programın uygulanma biçimi detaylı olarak anlatılmıştır.			
4	Programın sonuçlarına dair beklentiler açık biçimde ifade edilmiştir.			
5	Programın paydaşlara biçtiği roller açık biçimde belirtilmiştir.			
6	Programın değerlendirme işlemleri açık biçimde ifade edilmiştir.			
7	Programın kariyer danışmanlığı hizmetleri nasıl gerçekleştiği net şekilde ifade edilmiştir.			
8	Programa atfedilen önem dile getirilmiştir.			
9	Programda okul psikolojik danışmanları için belirtilen etik kodlara yer verilmiştir.			