

Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Tarık TOTAN

Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
PDR Anabilim Dalı
tariktotan@gmail.com

Özet

Sosyal ve duygusal öğrenme giderek ABD'deki okullarda alternatif bir rehberlik model olarak kendini göstermektedir. Aslında yeni bir yaklaşım olmasına rağmen Sosyal ve Duygusal Öğrenme üzerine Türkiye'deki araştırmalar gün geçtikçe artmaktadır. Tarihsel gelişimi içinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okullarda kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışına ulaşmıştır. Önleme bu model içinde yer alan önemli bir unsurdur. Bir psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti olarak önleme, okullarda sorun olabilecek durumları belirleyerek, henüz onlar daha ortaya çıkmadan önlemler almayı hedeflemektedir. Bu durum Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin de varoluş amacıdır. Bu literatür taramasında Sosyal ve Duygusal Öğrenmeyle Psikolojik Danışma ve Rehberlik arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ele alınmıştır. Alanyazın Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin önleyici rehberliğin bir parçası olarak okul rehberlik hizmetlerinde kullanılabilirlik yeterlikte olduğunu göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Sosyal ve duygusal öğrenme, rehberlik ve psikolojik danışma, önleyici rehberlik.

Evaluation of the Social and Emotional Learning within School Guidance and Counseling Services

Abstract

Social and Emotional Learning is increasingly presents itself as an alternative schools guidance model in the United States. In fact, although it is a new approach researches on Social and Emotional Learning are increasing day by day in Turkey. In historical context, guidance and counseling services has evolved in understanding of comprehensive developmental guidance in schools. The prevention is an important element within this model. The prevention as a counseling and guidance service aims to identify conditions that may cause trouble in school and take precautions before they arise, yet. This situation is the existential purpose of Social and Emotional Learning. This literature review discusses the similarities and differences between the Social and Emotional Learning and Guidance and Counseling. The literature shows that Social and Emotional Learning is sufficient to be used in school counseling services as part of a preventive guidance.

Keywords: Social and emotional learning, guidance and counseling, preventive guidance.

GİRİŞ

Tarih içerisinde okul rehberlik hizmetlerinde farklı rehberlik hizmetlerine daha fazla odaklanılmıştır. Bunun en temel nedeni, değişen toplum içerisinde yetişkin süpervizyonun çocuklar için azalmasıyla rehberliğe duyulan ihtiyacın giderek artması ve toplumsal dinamiklerin değişim göstermesidir (Myrick, 1999). Mesleki rehberlik hizmetleriyle başlayan süreç, eğitsel rehberlik ve ardından kişisel-sosyal rehberlik hizmetleriyle günümüze kadar gelmiştir. ABD’de çok tartışılan bir model olan Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) yaklaşımı bilenen içeriğinde okul rehberlik hizmetlerine alternatif oluşturabilecek bir güçte olup olmadığı konusunda tam bir görüş bulunmamaktadır. Her ne kadar SDÖ, öğrenci kişilik hizmetlerine alternatif bir model olarak sunulsa da (Elias, 2003), kuramsal bir çıkarım (Elias ve diğ., 1997), kuramlar üstü bir çerçeve (Norris, 2003), eğitsel bir ihtiyaç (Coryn, Spybrook, Evergreen ve Blinkiewicz, 2009) yada bütünleştirici bir hizmet (CASEL, 2013) olarak da değerlendirilebilmektedir. Bu makale de SDÖ’nün okul rehberlik hizmetlerinde önleyici rehberlik hizmetlerini güçlendirecek bir yaklaşım olarak kullanılabilmesi savunulmaktadır. Bu tezi savunabilmek amacıyla öncelikle okul rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi ve günümüzdeki değişimi ele alınmıştır.

Günümüzde Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR), bireyi kendisi ve toplumu için yetiştirmeyi amaçlayan çağdaş eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (Yeşilyaprak, 2013). Ancak bu noktaya ulaşmaya kadar geçtiğimiz yüzyıl içinde çok fazla yol katetmiştir. Okul rehberlik hizmetleri, günümüzde hali hazırlarda okullarda kullanılan kapsamlı gelişimsel modele ulaşmaya kadar tarih içinde pek çok farklı modele ve yaklaşıma dayanmıştır. Bunun en temel nedeni olarak toplumun değişimiyle birlikte rehberlik hizmetlerinde temel alınan yaklaşımlarında farklılık göstermeye başlaması (Myrick, 1997) olduğu savunulabilir. ABD’deki PDR hizmetlerinin gelişimi tüm dünyadaki ve elbette ülkemizdeki PDR gelişimine de yön vermiştir (Meydan, 2014). Bu sebeple de, PDR ve SDÖ arasındaki ilişkiler tarihsel gelişim çerçevesinde ele alırken, ABD’deki PDR gelişiminden Türkiye’deki PDR gelişimine doğru ele alınmıştır.

Psikolojik danışma ve rehberliğin tarihsel gelişimi

Geçmişte yakınlarla kurulan ilişkilerin psikolojik danışman rolüne ikame edebileceğini ve bu sebeple de psikolojik danışmanın insanoğlu tarihi kadar eski olduğunu öne süren uzmanlar bulunmaktadır (Glossoff ve Schwarz-Whittaker, 2013). Bununla birlikte, en erken açıklamalar da, Plato ve Aristo gibi Batı filozoflarının bireysel öğrenme ve insan gelişimi üzerine çalışmalar yapmaları, onların PDR gelişimini temellendirdiği düşüncesi bulunmaktadır (Brown ve Srebalus, 1996). Ancak günümüzde benimsenen yaklaşımların kökenini bu kadar eskiye dayandırmaktansa sanayileşme öncesine dayanan mesleki rehberlik gelişimini merkeze alan bakışı (Lambie ve Williamson, 2004; Gladding, 2013) dikkate almak daha doğru olacaktır. Bu bakış açısı PDR’nin çeşitli mesleklerdeki değişim ve meslek elemanlarının özelliklerinin belirlenmeye yönelik çabaların başlamasıyla ortaya çıktığını öne sürmektedir.

Ortaçağda Katolik dünyasında kilisede ve el sanatlarına yönelik mesleklerde yükselmeye ilgili yayınların bulunması, aslında kariyer rehberliğinin ilk örneğidir. Ancak PDR için asıl ilerleme Amerikan İç Savaşı öncesi ABD’nin kuzeyinin endüstride güneyinin ise tarımda hızlı gelişim göstermesine dayanır. Kuzeyin galibiyeti savaş sanayi için mesleki eğitim ve rehberlik adına farkındalık kazandırmıştır. Bu farkındalık, 1888’de San Francisco’da bir okulda kariyer rehberliğinin ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır (Brown ve Srebalus, 1996). Bu durum Boston’da Parsons’ın çalışmalarına yön vermiştir. Bu süreçte değişen toplum

içerisinde her iki ebeveynin de çalışmasının artması, yetişkin süpervizyonun çocuklar için azalması gibi sorunlar rehberliğe duyulan ihtiyacı giderek arttırmıştır (Myrick, 1999). Şehirleşme ve sanayileşmenin getirdiği sosyal ve ekonomik problemler, eğitilmiş insanlar yetiştirmekle aşımaya çalışılmış, böylece PDR mesleğinin ortaya çıkışı hızlanmıştır (Glossoff ve Schwarz-Whittaker, 2013). Diğer bir ifadeyle, PDR'ye duyulan ihtiyaç nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyacın artışıyla paralellik göstermiştir.

Yirminci yüzyılın başında Frank Parsons'ın yayınladığı "Bir Meslek Seçmek" isimli kitap onun doğru işe doğru kişiyi yerleştirmek amacıyla yürüttüğü çalışmaların ürünüdür ve kariyer rehberliğinin temelini oluşturmuştur (Ferguson, 2008; ACA, 2009). Bu görüşten etkilenen Minnesota ekibi, özellik-etmen temelinde sistemli bir kuram ortaya çıkarmışlardır (Gothard, Mignot, Offer ve Ruff, 2001). Ancak I. ve II. Dünya Savaşlarından sonra mesleki rehberlik tek başına yeterli gelmemiştir. Özellikle uzay yarışında 1957 yılında, Ruslar'ın Sputnik uzay mekiğini yörüngeye oturtmasıyla, ABD'de SSCB'nin gerisinde kaldığını düşünerek fen bilimleri ve matematik alanlarında bir dizi eğitim reformu gerçekleştirmiştir (ACA, 2009). Bu reformlar sayesinde kariyer rehberliği okullarda yer bularak eğitsel rehberlik faaliyetleri hız almıştır. Bu dönemde, Türkiye'nin ABD'yle kurduğu yakın temaslar hem Türk bilim insanlarının ABD'de eğitim almasını hem de bu bilim insanlarının ABD'deki eğitim reformlarına tanık olmasını sağlamıştır. Bu durum Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlığının meslek olarak gelişiminde ABD modeli temelini benimsenmesini ve günümüzde de ABD'deki PDR modellerinin baskınlığını korumasına neden olmuştur.

Temelde adım adım ABD'deki PDR gelişimi incelenerek belirli dönemlerde ele alındığında (Baker ve Gerler, 2008); mesleki rehberlik akımı, psikometrik akım, ruh sağlığı akımı ve okul psikolojik danışma uzmanlığı başlıkları öne çıkar. II. Dünya Savaşından sonra ise bireysel özgürlük ve özerkliğe olan arzuyla eğitsel ve ekonomik sorunların okul rehberlik hizmetlerine olan duyarlılığı arttırdığı düşünülebilir. Yüzyılın ortasında insancıl yaklaşım popülerlik kazanmaya başlamıştır. 1942 yılında Carl Rogers'ın "Psikolojik Danışma ve Psikoterapi" ve takibinde "Danışan-Merkezli Terapi" kitaplarını çıkarması grup merkezli rehberlik hizmetlerinin yürütüldüğü okullara, birey odaklı psikolojik danışmayı sokmayı başarmıştır (Brown ve Srebalus, 1996). Rogers, benliğe yönelik açıklamalarıyla döneminde oldukça ilgi çekmiştir. Seksenlerin başında, Gottferdson ve Super'in mesleki rehberliğin olup biten bir tercihten öte yaşam boyu sürmesi gereken bir destek hizmeti olarak değerlendirmeleri, gelişimsel modeli temellendirmiştir (Gothard, Mignot, Offer ve Ruff, 2001). Psikolojik danışma hizmeti veren uzmanlar için standartlar ve programlar oluşturmayı amaçlayan CACREP'in (Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs) 1978'de kurulması meslek eğitimin standartlarını sağlamış, böylece psikolojik danışma mesleği profesyonel bir kimlik kazanmıştır. 21. yüzyılda toplumdaki ve okullardaki hızlı değişim, okul psikolojik danışmanlarını da etkilemiştir (Clark ve Crandall Breman, 2009). ABD'de 1990'lı yıllardan başlayarak ülke içinde PDR hizmetlerinin ulusal standartlara ulaşması adına çalışmalar başlamıştır (Dahir, 2009). Bu çalışmalar genel anlamda hesap verilebilirlik, bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak uzman niteliğini geliştirme, meslekle ilgili standartlar oluşturma, teknolojide gelişimle birlikte gelecekte olası ortaya çıkacak meslek ihtiyaçlarını belirleme ve okul psikolojik danışmanı yetiştirmede olması gerekenlerle ilgilidir (Borders, 2002; Dahir, 2009). Bu tartışmalara benzer olarak Türkiye'de de hemen her yıl üniversitelerde faaliyet gösteren PDR anabilim dalları toplanarak, meslekle ilgili sorunları ve nitelik arttırmayı ele almaktadırlar. Tüm bunlar dikkate alındığında PDR'nin yüzyılı geçkin bir sürede kararlı ve emin adımlarla geliştiği söylenebilir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi

Günümüzde SDÖ ABD'deki bazı eyaletlerin müfredatında okul öncesinden lise sona kadar olan sınıflarda yaygınlık göstermektedir. 1990'lı yıllarda ortaya çıkan SDÖ'nün PDR'ye oranla hızlı bir ilerleme gösterdiği düşünülebilir. Her ne kadar, SDÖ son yirmi beş yıldır alanyazında yer alsada temelleri oldukça eskiye dayanmaktadır. On dokuzuncu yüzyılda ABD'de yapılan ulusal düzeydeki eğitim reformları SDÖ'nün temelini oluşturmakla birlikte, ilk farkındalık 1990'lı yıllarda eyaletler arasında yapılan başarı testlerinde, öğrencilerin sözel ve sayısal alan başarısındaki farklılıklarının nasıl azaltılacağı sorusudur (Schaps, 2010). Eş zamanlı olarak Daniel Goleman'ın "Duygusal Zeka: Neden IQ'dan önemlidir" isimli kitabında, IQ'nun, okul ve gerçek yaşamdaki başarısının doğrusal açıklayıcısı olmadığını, çocukların akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerinin gelişiminin desteklenmesi gerektiğine yönelik vurgu, SDÖ akımının doğmasını sağlamıştır (Norris, 2003; Merrell ve Guelder, 2010). Aynı yıllarda, kar amacı güdmeyen bir kuruluş olan Fetzer Enstitüsü, konferans düzenleyerek çocukların farklı alanlarda gelişimsel ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yürütmesi, SDÖ yaklaşımının ilk örneklerini ortaya çıkarmıştır (Elbertson, Brackett ve Weissberg, 2010; Macklem, 2014). Bu çalışmalar, ABD'de SDÖ adına yapılan ilk çalışmalar, olmakla birlikte sistemli ilk adımlar Chicago'da atılmıştır.

Her ne kadar SDÖ'nün gelişimi için, pek çok bağımsız kuruluş ve araştırmacı çaba harcarsa da, kuramsal temeli oluşturmak CASEL olarak kısaltılan Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği'nin (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) başarısıdır. CASEL, 1993 yılında Illinois Üniversitesinde, Daniel Goleman ve Elicen R. Growald tarafından kanıta dayalı bir şekilde, ABD'deki akademik, sosyal ve duygusal öğrenme alanları destekleyen programları inceleyerek bir model ortaya koymak amacıyla kurulmuştur (Schonert-Reichl ve Hymel, 2007). CASEL, ilk program çıktılarını 2003 yılında sunmuştur. Bu tarihten sonra SDÖ çalışmaları hızlanarak artmıştır. Sonuçta CASEL'in (2011) temel amacı; okulun farklı paydaşları olan öğrenciler, eğitimciler ve okulun dışındaki araştırmacılara, SDÖ için kuramsal temel ve uygulama üretmek, bunları sınamak ve raporlayarak yaymaktır.

Sosyal ve Duygusal Öğrenme Nedir?

Sosyal bir süreç olarak okullarda kazandırılmaya çalışılan öğrenme (Zins, Walberg ve Weissberg, 2004; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007) ve akademik başarı ancak öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gereksinmelerinin giderilmesiyle sağlanabilir (Elias ve diğ., 1997). Ancak okullarda kazandırılmaya çalışılan çoğu kazanım okul duvarlarıyla sınırlı kalır ve gerçek yaşama aktarılamaz. Bu sebeple de, SDÖ akademik başarı, okul uyumu ve sosyal yaşantıları arasında bağ kurmaya çalışır (Beamish ve Bryer, 2014). Akademik başarıyı arttırmak için sosyal ve duygusal becerilerin, okul içinde, tam anlamıyla yapılandırılmış, kapsamlı programlar aracılığıyla, öğrenme yoluyla kazandırılması temel amaçtır.

Öğrencilerin daha başarılı olmaları, onların sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmeleriyle olasıdır (Elias, 2003). Bu becerilerin kazandırılması, öğrencilerin olumsuz davranışlardan vazgeçmelerini olumlu davranışları daha sık göstermelerini sağlamaktadır (Zins, Payton, Weissberg ve Utne O'Brien, 2007). SDÖ, ortaya çıktığı ilk yıllarda, okul içindeki akademik programlara uyum sağlayan; sosyal beceri, çatışma çözme ve karakter eğitimi programları olarak değerlendirilmekteydi (Fredericks, 2003). Ancak, zaman içinde öğrencileri karmaşık ve değişen dünyaya hazırlayan, onların psikolojik dayanıklılıkla ilgili iyi oluşunu, ruh sağlığını, becerilerini arttıran, geliştiren ve koruyan bir çatı olarak değerlendirildi (Beamish ve Bryer,

2014). Hali hazırda okul içi programlarda bütünlük sağlamaya yönelik çalışmalara odaklanılmaktadır.

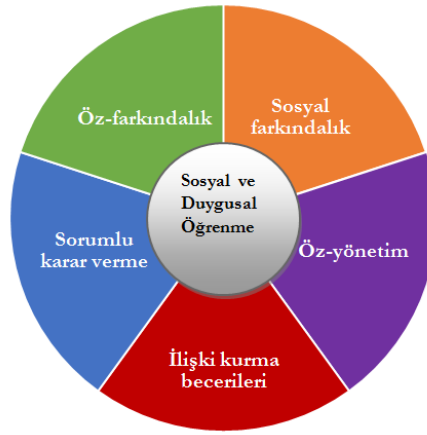
Psikoloji alanında olduğu gibi SDÖ açıklamalarında da uzmanlar kendi bakış açılarını tanımlarına aktarmaktadırlar. Bu sebeple de farklı uzmanlar, SDÖ'yü farklı amaçlarda ve kuramsal temellerde açıklamışlardır. Örneğin Zins ve Elias'a göre (2006) SDÖ, öğrencilerin duygularını fark ederek yönetmesi, çevresindekileri dikkate alarak ahlaki ve sorumlu davranışlar sergilemesi, olumlu ilişkiler geliştirerek bu ilişkileri koruması ve olumsuz davranışlardan kaçınmak için çaba harcamasını sağlamaya yönelik süreç olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımlamada (Payton ve diğ., 2008), SDÖ çocukların duygularını tanıması ve onlarla baş etmesi, hedefler belirleyerek onlara ulaşmak için çabalamasını, empati kurmasını, kişiler arası ilişkilerini yönetmesi, kararlar verebilmesi, arkadaşlıklar kurması için bilgi, tutum ve becerileri kazandırma sürecidir. Her ne kadar aralarında ufak farklıklar olsa da bu açıklamaların tümü için CASEL'in ana tanımlamasına dayandıkları öne sürülebilir.

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Beş Çekirdek Bileşeni

SDÖ eğitim ortamlarına öğrencilerin akademik yaşantılarının yanı sıra onlara kazandırılması gereken yeni standartlar belirlemektedir (Elias, 2003). Bu standartlar öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal öğrenmelerini artırmak ve gerçek yaşama aktarmak amacıyla SDÖ yaklaşımının akademik performans üzerinde dolaylı etkisi bulunmaktadır (Coryn ve diğ., 2009). Geliştirilen sosyal ve duygusal beceriler öğrencilerin akademik performanslarını da olumlu yönde etkilemektedir (Zins ve diğ., 2007). Ancak sosyal ve duygusal becerilere yönelik kazanımlar doğrudandır. SDÖ yaklaşımının sosyal kısmı öğrencilerin sosyal çevreleriyle (akranları, öğretmenleri, ebeveynler vb) olumlu ve süreğen ilişkiler geliştirmelerini kapsayan becerileri içerir (Merrell ve Gueldner, 2010). SDÖ olumlu duygular öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve akademik başarıyı artıran bir etkiye sahiptir (Zins, Walberg ve Weissberg, 2004). Bu durum, SDÖ'nün duygusal kısmının duygularını kontrol ederek onları sosyal davranışlarında kolaylaştırıcı olarak kullanmasıyla sağlanır.

Kurulduğu günden bu yana CASEL, okul öncesi eğitimden lise sona kadar olan sınıf basamakları için sosyal ve duygusal becerileri sistemli bir şekilde öğrencilere kazandıracak programlarını oluşturarak, bunları bilimsel olarak sınama çabasıdadır (Macklem, 2014). Bu deneyimlerin temelini ABD'deki okul temelli önleme ve müdahale hizmetlerinin derlenmesi ve bu derleme üzerinde içerik analizi yapılması yer almaktadır (Elias ve diğ., 1997). Bu içerik analizinde binden fazla deneye ve kanıta dayalı araştırma raporunu inceleyen CASEL ekibi, öğrencilerde istenmeyen davranışları azaltan bununla birlikte akademik başarıyı arttıran becerileri listelediklerinde bunların beş çekirdek üst beceri kümesinde toplanabileceğini belirlemişlerdir.

CASEL içeriğinde bilimsel kanıt olan okul içi psiko-eğitim ve rehberlik programlarını inceleyerek bunları ana başlıklar halinde toplamıştır. Sonuç olarak 1997 senesinde diğerleriyle etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma, amaçlar belirleme ve planlar yapma, problem çözme ve yaşamını düşünerek davranma gibi beceriler olduklarını belirlemişlerdir (Elias ve Weissberg, 2000). Bu beceriler daha da derlendiğinde birbirleriyle binişik beş becerinin ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bu beceriler SDÖ'nün beş çekirdek bileşeni (Bknz. Şekil 1) olarak değerlendirilmektedir.



Şekil 1. Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin beş çekirdek bileşeni

CASEL (2013) SDÖ'yü, bireyin duygularını fark etmesi, kendi yetenekleri konusunda farkındalık kazanması ve özgüven duymasının artırılmasını amaçlayan (1) *Öz-farkındalık*; çevresindeki diğer bireylerin duygularını ve düşüncelerini anlamak, değerlendirmek ve işbirliği becerilerini geliştirmeyi amaçlayan (2) *Sosyal farkındalık*; hedeflere ulaşmak için çalışmayı, görev sorumluluklarını yerine getirmeyi ve bu süreçte duyguları kullanmayı geliştirmeyi amaçlayan (3) *Öz-yönetim*, müzakere ve çatışma çözme becerilerini geliştirerek etkili iletişim de duygularını kullanmayı geliştirmeyi amaçlayan (4) *İlişki kurma becerileri* ile, karar verme, başkalarına saygı duyma, kişisel sorumluluklarını alarak riskli durumları değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan (5) *Sorumlu karar verme* olarak beş temel başlıkta şekillenen bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Bu beş bileşenin ortasında yer alan çekirdeği SDÖ oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle, bu beş çekirdeğin geliştirilmesi öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenmelerini geliştirmektedir. Her ne kadar birbirinden bağımsız gibi gözükse de aslında bu beş ana bileşen uzun uğraşlar sonunda etkili okul içi programların derlenmesi sonucunda ortaya çıkmışlardır.

Türkiye'deki SDÖ yaklaşımları da, ABD'deki açıklamalarla paralellik göstermektedir. Kabakçı ve Korkut Owen (2010) SDÖ'yü yaşam boyu perspektifte bireylerin sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerini destekleyen ve arttıran beceriler bütünü olarak ele almaktadırlar. Bu becerilerin kazandırılmasında duygusal zekâ, çoklu zekâ kuramı, yaşam becerileri, sosyal beceri ve sosyal öğrenme yaklaşımlarından destek alınmaktadır. Korkut Owen (2011) SDÖ becerilerinin problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olarak dört temel başlıkta önleyici rehberlik kapsamında değerlendirilebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca CASEL'in beş bileşenli modelinin Türkiye'de de işlevsellik gösterebileceğine yönelik bulgular ortaya çıkmaktadır (Totan, 2014a).

Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kanıta Dayalı Olumlu Sonuçları

CASEL'in beş temel beceri bütünü olarak tanımladığı SDÖ, ABD'deki birkaç eyaletlerin okul müfredatlarında yerini almıştır. Bu programlarda SDÖ toplunun bir parçası olarak öğrencilere etkin ve yapıcı davranmayı öğretmekte (Elias ve diğ., 1997) onların özgür ve demokratik bir vatandaş olmalarını sağlamaktadır (Greenberg ve diğ., 2003; Elias, 2009). Bununla birlikte okul yaşantılarıyla okul dışı yaşantıları birleştirme diğer bir ifadeyle öğrencilerin okul içinde öğrendikleri becerileri okul dışındaki yaşamlarına da aktarma

amacındadır (Payton ve diğ., 2000).SDÖ uygulama adımlarında ilk adım (CASEL, 2013) belirgin düzeyde SDÖ becerilerinin yapılandırılması için akademik müfredatla bütünleşme sağlanması ve öğretmenlerin eğitimiyle başlatılmaktadır. Çekirdek beş beceriye yönelik eğitim programının yıl içerisinde uygulanması bu sırada öğrencinin okula, başkalarına ve kendine yönelik olumlu tutumlar kazanması hedeflenmektedir. SDÖ eğitim programının olumlu sosyal davranışları ve akademik başarıyı artırması, duygusal sorunları ve davranışsal problemleri ise azaltması sağlanmaktadır.

Yapılan araştırmalar, öğrencilerde pek çok olumlu davranışın arttığını, pek çok olumsuz davranışın ise SDÖ temelinde azaldığını göstermektedir. Çalışmalar göstermektedir ki, SDÖ çocukların duygularını tanımasını ve kolay pes etmeyen bireyler olmasını (Zins ve diğ., 2007), ergen hatalarının, çeşitli yaşam problemlerinin (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005) madde kötüye kullanımının, saldırganlığın ve zorbalığın (Durlak ve Weissberg, 2010) azalmasını sağlamaktadır. SDÖ, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini arttırarak onların akademik başarılarına dolaylı şekilde olumlu etki sağlamaktadır (Elias ve diğ., 1997; CASEL, 2013). Kanıtı dayalı yaklaşımın benimsendiği bu programların etkililiği incelendiğinde, SDÖ'nün amacı sadece akademik, sosyal ve duygusal becerileri kazandırmak ve bunları gerçek yaşama aktarmak değildir. Öğrencilerin okul başarılarını artması istenmeyen problemlerle davranışların azalmasını da sağlamaktadır (Elias ve diğ., 1997). Diğer bir açıklama da ise SDÖ (Zins ve diğ., 2007) öğrencilerin bilişlerini, duygularını ve davranışlarını bütünleştirmelerini, gelişimsel görevlerine hazır olmalarını, okuldan zevk alarak daha fazla motivasyon göstermelerini sağlamaktadır.

SDÖ'ye yönelik çalışmaların incelendiği bir meta analiz çalışmasında (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011) SDÖ'nün tüm okul düzeylerinde öğrencilerin sosyal davranışlarını, akademik başarılarını arttırarak, duygusal ve davranışsal sorunlarını azalttığı belirlenmiştir. SDÖ, sadece öğrenciler üzerinde olumlu etkiler oluşturmamaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin üzerinde de yapıcı etkileri bulunmaktadır. Collie, Shapka ve Perry'in (2012) çalışmaları, SDÖ'nün öğretmenlerin öğrenci davranışlarından ve iş yaşamlarından kaynaklanan streslerini azalttığını, iş memnuniyeti ve öğretme yeterliliğini arttırdığını belirlemiştir.

Ülkemizde yapılan çalışmalarda SDÖ'ye temel olan becerilerin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre; SDÖ yaşam doyumunu olumlu yönde açıklamaktadır (Kabakçı ve Totan, 2013). SDÖ'ya yönelik ihtiyaçlardan olan görev bilinci, akran ilişkileri ve öz-düzenlemedeki artış, öğrencilerin öz-yetkinliklerini de arttırmaktadır (Totan, 2014b). Diğer bir çalışma (Totan, Özyeşil, Deniz ve Kıyar, 2014) SDÖ ihtiyaçlarıyla becerileri arasındaki ilişkilerde olumlu ve olumsuz sosyal davranışların kısmi aracılık etkilerini ortaya koyarken, kırsalda yaşayan ergenlerin kasaba ve şehirde yaşayanlara oranla daha yüksek SDÖ ortalamalarına sahip olduklarını göstermiştir. Bunun yanı sıra, SDÖ becerilerinden olan kendilik değerini arttıran becerilerle problem çözme becerilerinin zorbalığa katılmamayı açıklayan değişkenler olduğu (Totan ve Kabakçı, 2010), SDÖ becerilerinin ruhsal sorunlara ait bir dizi belirtiyi olumsuz yönde açıkladığı (Kabasakal ve Totan, 2013) ortaya konmuştur. Bu çalışmalar SDÖ olumlu etkilerinin ülkemizde de kanıtlanmaya başladığını göstermektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içinde sosyal ve duygusal öğrenme

ABD'de gelişimi içinde PDR; mesleki rehberlik, ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı, profesyonel kimlik gelişimi, federal kanunların etkisiyle ACA ve ASCA gibi birlikleri oluşturma ve profesyonelliğe yönelik delil sunma evrelerinden geçmiştir. (Glossoff ve

Schwarz-Whittaker, 2013). Türkiye'de ise Yeşilyaprak (2012) PDR'nin gelişimini meslek seçimi ve mesleki yönelmeye yardım çalışmalarının başlamasıyla 1953-1975 yılları arasında (1) "Başlangıç dönemi: Öncü adımlar", meslek eğitimi veya akademik eğitim alacak öğrencileri belirlemeye yönelik çalışmaların yürütüldüğü 1976 ile 1994 yılları arasında (2) "Arayış dönemi: Kararsız adımlar", her yaş ve okul düzeyinde PDR hizmetlerinin olması gerektiğine yönelik farkındalığın oluştuğu 1995 ile 2010 yılları arasında ise (3) "Gelişme dönemi: Sistemantik adımlar" olarak dönemlere ayırmaktadır.

PDR'nin ülkemizdeki gelişimi içinde arayış yıllarında bireyin kendini gerçekleştirme ve topluma uyumuna destek olma hizmetleriyken (Kuzgun, 2011), sistemantik adımların oluştuğu yıllarda, bireyin bulunduğu gelişim evresi içinde ihtiyaçları konusunda farkındalık kazanması ve gelişim basamaklarındaki görevlerini tamamlaması konusunda destek hizmetleri eklenmiştir (Doğan, 2000, Yeşilyaprak, 2013). Bu bağlamda okulun kendi ihtiyaçları ve olanakları da gözetilerek, ilk, orta ve lise kademelerindeki öğrencilerin kendi gelişimsel görevlerin yeterlikler ve kazanımlar olarak tanımlandığı kapsamlı okul rehberlik hizmetleri programları geliştirilmiştir (Erkan, 2011; Nazlı, 2011). Sonuçta bulunduğumuz dönemde PDR (Yeşilyaprak, 2013), bireyin potansiyel gücünü ortaya çıkarmak için kendini tanıması, geliştirmesi, toplumun bir parçası olarak etkin bir şekilde ona uyum sağlaması, tam işlevsillik göstermesi ve kendini gerçekleştirme amaçlamaktadır.

PDR hizmetlerini birbirleriyle etkileşim halinde dört yaklaşım altında toplayan Myrick (1997) bunları: Krize müdahale (The crisis approach), çare bulucu (The remedial approach), önleyici (The preventive approach) ve gelişimsel (The developmental approach) olarak isimlendirmiştir. Genel anlamıyla kriz yaklaşımında okul psikolojik danışma hizmetleri kriz oluşturan bir durumun ortaya çıkmasını beklemekte ve olay ortaya çıktıktan sonra müdahale hizmetlerini sunma söz konusudur. Çare bulucu yaklaşım, öğrencilerin kriz durumlarından kaçınmasını ve okulun normal işleyişine katılmalarını hedeflerken, gelişimsel yaklaşımda yaşamlarıyla ilgili görevlerini öğrenme fırsatlarının oluşturulması ve henüz daha kriz olmadan önce öğrencilerin krizi yönetmeyle ilgili kişiler arası becerileri öğrenmelerini hedeflemektedir. Tüm bunlarla birlikte önleyici yaklaşım ise henüz daha sorun ortaya çıkmadan onun çıkacağını bekleyerek, okul rehberlik hizmetleri programına olası sorunlarla ilgili başlıklar yerleştirmektedir (Myrick, 1997).Aslında önleyici rehberlik hizmetlerinin kökeninde sağlık sorunlarının ortaya çıkmamasını sağlama çalışmaları yer almaktadır. Caplan (1964: akt. Korkut Owen, 2011) önleme çalışmalarını temel, ikincil ve üçüncül olmak üzere sağlık alanının da tanımlamıştır. Bu yaklaşımda, temel önleme henüz ortaya çıkmayan sorunların olmasını önlemeyi, ikincil önleme ortaya çıkan sorunların etkisini ve yayılması engellemeyi, üçüncül önleme ise sorunlardan etkilenen bireylerde ortaya çıkan olumsuzlukları azaltmayı ve gidermeyi hedeflemektedir. Bu tanımlama genel olarak PDR'de de kabul görmüştür.

Önleme kelime anlamı olarak ortaya çıkması olası olan depresyon, ergen gebeliği, okul devamsızlığı ve çocuk felci gibi sorunları durdurmak anlamında alan yazında kullanılmaktadır (Romano ve Hage, 2000). Ancak önleme hizmetleri sadece bu başlıklardan oluşmamaktadır. Örneğin Myrick'in (1997) önleyici yaklaşım başlığı altında yürütülecek faaliyetler arasında; gelişigüzel cinsel ilişki, istenmeyen gebelik, madde kötüye kullanımı, devamsızlık, zayıf çalışma alışkanlığı, gençlik suçları, sigara içme, aşırı yeme, tembellik, oy kullanmaya kayıtsızlık, kendini tehlikeye atarak araç kullanma, kamu mülkünü kötü kullanma ve işsizlik gibi başlıklarını da saymaktadır.

Okul içindeki SDÖ programlarının büyük çoğunluğu tüm öğrencilere yöneliktir (Türnüklü, 2004) ve bir soruna odaklanmak yerine okul içinde kapsamlı önlemler alınmasını ve buna

yönelik becerilerin geliştirilmesini içermektedir (Zins ve Elias, 2006). Ancak, SDÖ programları kapsamlı programlar olarak hazırlanması, önleme, konsültasyon ve müdahalede tüm öğrencilere ulaşmada sorun olabilmektedir. Bu sebeple de SDÖ kapsamında hazırlanan önleme programların karma gruplarda sınıf kapsamlı ve okul kapsamlı olması önerilmektedir (Macklem, 2014). Bu öneriler hali hazırda okullarda kullanılan kapsamlı gelişimsel programla benzerlik göstermektedir.

PDR ile bir diğer ortak noktası, SDÖ'nün gelişimsel görevleri tamamlamak adına öğrencilere yardım amacını da taşımasıdır. Öğrencilerin fiziksel gelişimleri, bilişsel gelişimleri, ruh sağlıklarını ve beden sağlıklarını koruyarak geliştirmeleri temel amaçlar arasında sayılmaktadır (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005). Bu açıklamalar, SDÖ'nün öğrencilerin gelişimsel görevlerine duyarlı olduğunu göstermekle birlikte, SDÖ programlarında adım adım ASCA'da olduğu gibi yaşa dayanan gelişimsel yeterlik alanlarının tanımlanmamıştır. Bu durumda SDÖ'nün gelişimsel rehberlik kapsamında ele alınmasını güçleştirmektedir.

SDÖ'nün arttırma, önleme ve müdahale olmak üzere üç temel amacının olduğu savunulmaktadır (Cohen ve diğ., 2005). SDÖ genellikle önleyici hizmetleri (Elias ve Weissberg, 2000) olarak değerlendirilmesi onu önleyici rehberlik kapsamında ele alınmasını sağlamaktadır. Ülkemizdeki ilk örneklerden olan İzmir'deki özel bir lise de yürütülen Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı (2005), SDÖ'yü önleyici ve gelişimsel rehberlik yaklaşımlarında ekolojik kuram içerisinde değerlendirmiştir. Diğer çalışmalarda SDÖ'yü önleyici rehberlik kapsamında değerlendirmektedir (Totan ve Kabasakal, 2012). Ayrıca Korkut (2003) önleyici rehberlik hizmetlerinin planlanmasında kuramsal bir temel olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda SDÖ, kuramsal bir temel olarak önleyici rehberlik hizmetlerinde yer alabilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Toplumun değişimiyle birlikte rehberlik hizmetlerinde temel alınan yaklaşımlarda farklılık göstermeye başlamıştır (Myrick, 1997). Geçtiğimiz yıllar içinde ABD'de okul PDR programlarının odağında tüm öğrenciler arasındaki akademik farklılıkları azaltmak ve öğrencilerin okul başarısını arttırmaya yönelik değişimler için kanıta dayalı, bilimsel, okul psikolojik danışmanın hesap verebildiği, okul ve öğrenci ihtiyaçları temelinde yenilik çalışmalarına odaklanılmıştır (Gybers, 2001; Paisley ve McMahan, 2001; Borders, 2002; Clark ve Crandall Breman, 2009; Dahir, 2009). Bu süreçte Türkiye'de kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli işleyişe konulmuştur. PDR hizmetleri dinamik bir şekilde toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde kendini yenilemiştir. PDR, günümüzde ulaştığı nokta itibarıyla bir yüzyıldan fazla bir deneyimi içinde barındırırken, SDÖ için sadece birkaç on yıl geçmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle işbirliği içinde yürüttükleri; karakter eğitimi, akran arabuluculuğu, öğretim sorumlulukları, barış yapıcılık ve öz-belirleme gibi birey ve küçük grup odaklı müdahaleler sosyal ve duygusal modeller olarak değerlendirilmektedir (Clark ve Crandall Breman, 2009). ABD'de okul PDR hizmetlerinde görevli okul psikolojik danışmanlarının yanı sıra okul psikologları da hizmet verebilmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı eyaletler temelinde ulusal standartlarına dayalı olarak SDÖ'dan bağımsız kendi kapsamlı gelişimsel programlarını hazırlayarak uygulama eğilimindedir. Ulusal Okul Psikologları Birliğinin (The National Association of School Psychologists, NASP) erken

müdahale, karakter eğitimi, ruh sağlığını koruma, okullara yönelik önleme ve müdahale araştırmaları, okul şiddeti, cinsel eğitim ve duygusal/davranışsal sorunlara yönelik çalışmaları SDÖ kapsamına dahil edilmektedir (Flynn, 2014). Ancak, CASEL'in programı ASCA ve ACA'da olduğu gibi NCAP standartlarında açıkça yer almamakta yeterli alanlarının içinde örtük olarak yer almaktadır. Bu anlamda, ASCA'nın ulusal modelinin en kapsamlı ve gelişimsel görevlere en duyarlı model olduğu açıktır.

Okullar akademik başarıyı geliştirmeye odaklanırken,SDÖ becerilerini geliştirmeyi ikinci planda değerlendirmektedir. Bu sebeple de, okullarda öğrenciler arasında gözlenen pek çok problem SDÖ ile ilgili becerilerin eksikliğindedir (Türnüklü, 2004). Bununla birlikte Dahir de (2009) okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını bireyle ve grupla psikolojik danışmada çalışabilecek yeterlikte olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Psikolojik danışmanın mesleki görevlerini ve sorumluluklarını inceleyen Yalçın (2006) akademik, sosyal ve duygusal gelişimle ilişkilenen pek çok değişkende psikolojik danışmanın görevleri bulunduğunu vurgulanmıştır. Önleyici rehberlik hizmetlerinin planlanmasında da kuramsal bir temel olması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Korkut, 2003). Tüm bu çıkarımlara dayanarak okulların ve okul psikolojik danışmaların sadece akademik çıktılarını güçlendirmektense sosyal ve duygusal becerileri de geliştirmek için donanımlı olmaları gerektiği söylenebilir. Özellikle de önleyici rehberlik hizmetlerde kuramsal bir çerçeve olarak CASEL'in modeli kullanılabilir.

Psikolojik danışma mesleğiyle psikoloji ve sosyal çalışma alanlarının da ortak kuram ve teknikleri paylaşması (Brown ve Srebalus, 1996) dikkate alındığında SDÖ'nün de bu alanların ortak özellikleri alması doğaldır. Örneğin Yeşilyaprak (2009) evlenme yaşının yükselmesi, boşanma oranlarının artması, okula başlama yaşının geçmişe oranla daha erken olması, okulu olma yaşını uzması, küreselleşme, işsizlik, çekirdek ailenin artması ve rekabetçi eğitim ortamlar gibi nedenlerden dolayı PDR hizmetlerine giderek ihtiyacın artacağını belirtmiştir. Bu sayılan değişkenlerSDÖ'nün ortaya çıkma nedeni olarak sayılan gerekçelere oldukça benzemektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde PDR ve SDÖ arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Ancak SDÖ pek çok güçlü özelliğin yanı sıra zayıf özellikler içinde barındırmaktadır.

Sonuç olarak SDÖ'nün kapsamlı gelişimsel PDR modeliyle benzerlik gösterdiği ancak gelişimsel görevlere ASCA kadar yeterli düzeyde duyarlılık göstermediği, bununla birlikte önleyici rehberlik hizmetlerinin büyük bir kısmının SDÖ kapsamında ele alındığı söylenebilir. Ayrıca, SDÖ programları iyileştirici veya çare bulucu hizmetlerde de sınırlıdır. Daha çok önleyici hizmetler üzerine odaklanmaktadırlar. Örneğin, ortaya çıkan şiddet, madde kötüye kullanımı, öfke ve çatışma gibi yaygın okul içi sorunlarla nasıl bahsedileceğine yönelik önerileri ve önlemleri sınırlıdır. Bununla birlikte kariyer gelişimi ve müdahalesiyle ilgili önerileri de yüzeyseldir. Hali hazırda farklı okul düzeylerine yönelik, kariyer gelişimini içeren başlıklar bütünleşik olarak CASEL'in modeli içinde yer almamaktadır. Çekirdek becerilerin eğitiminden öğretmen sorumludur. Okul psikolojik danışmanı için herhangi bir rol tanımlamasına rastlanmamıştır. Öğretmenlerin eğitimini ve programın değerlendirilmesini okul dışında bulunan uzmanlar yapmaktadır. Bu durumda, okul içinde uzman bir okul psikolojik danışmanının bulunmamasından dolayı yetersizdir. Tüm bunlar dikkate alındığında, SDÖ'nün öğrenci gelişimine sınır düzeyde duyarlı, kişisel-sosyal rehberliğin ve önleyici rehberliğin şemsiyesi altında yer alabilecek bir program olduğu savunulabilir. Bu bağlamda PDR hizmetlerinin daha sistemli, öğrenci odağında ve birikimli olduğu düşünülebilir.

Son yıllarda ABD'deki okullarda hızla eğitim programlarına giren SDÖ, Türk alanyazının da kendine yer bulmaya başlamıştır. Ancak SDÖ'nün tam olarak nasıl ele alınması gerektiği konusunda gerek yabancı gerekse de yerli yayınlarda görüş birliği bulunmamaktadır. Her ne kadar görüş birliği bulunmasa da konuyu ilk kez ele alan ve SDÖ terimini ilk kez kavramsallaştıran kurum olan CASEL'in görüşleri araştırmalarda baskın bir şekilde yer almaktadır. Bu sebeple de bu yazıda CASEL'in beş çekirdek SDÖ yaklaşımının öğrenci kişilik hizmetlerinin bir parçası olup olmayacağı konusu ele alınmıştır. Sonuç olarak SDÖ'nün aslında rehberlik hizmetlerinde hali hazırda kazandırılan becerileri derlediği gözlenmiştir. Bu sebeple de aslında SDÖ'nün önleyici rehberlik hizmeti olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Daha sonraki araştırmalar da, SDÖ'nün PDR araştırmalarında pozitif psikoloji değişkenleriyle kullanılması, SDÖ çekirdeklerini ölçen çok boyutlu ölçme araçları geliştirilmesi ve bu ölçme araçlarının ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde test edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- ACA (2009). *The ACA encyclopedia of counseling*. Alexandria, VA: American Counseling Ass.
- Baker, S. B.& Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the twenty-first century* (5. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Beamish, W. & Bryer, F. (2014). Social and emotional learning. İçinde Susanne Garvis & Donna Pendergast (Eds), *Health and wellbeing in childhood*. (syf. 163-176). Melbourne: Cambridge University Press.
- Brown, D. & Srebalus, D. J. (1996). *Introduction to the counseling profession*. (2. Baskı). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections on the four focus articles. *Professional School Counseling*, 5(3), 180-185.
- CASEL (2011). *Expanding social and emotional learning nationwide: Let's go!* 13-14.Nisan.2011, CASEL Forumu, Washington
- CASEL (2013). *Effective social and emotional learning programs. Preschool and elementary school editon*. İnternette 18.01.2014 tarihinde www.casel.org/research#Lib adresinden alınmıştır.
- Clark, M. A. & Breman, J. C. (2009). School counselor inclusion: A collaborative model to provide academic and social-emotional support in the classroom setting. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 6-11.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. & Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development*. Washington, D.C.: National Conference of State Legislatures. Yayınlanmamış araştırma ve önlem raporu. İnternette 16.09.2013 tarihinde http://main.zerotothree.org/site/DocServer/helping_young_children_succeed_final.pdf?docID=1725 adresinden alınmıştır.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.

- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H. & Blinkiewicz, M. V. (2009). Development and evaluation of the Social-emotional Learning Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 283-295.
- Dahir, C. A. (2009). School counseling in the 21st Century: Where lies the future? Introduction to special section. *Journal of Counseling and Development*, 87(1), 3-5.
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-based social and emotional learning (SEL) Programming: Current perspectives. İçinde A. Hargreaves, M. Fullan, D. Hopkins ve A. Lieberman (Eds.), *The second international handbook of educational change*. (syf. 1017-1032). New York: Springer.
- Elias, M. J. (2003). *Academic and social-emotional learning*. International Bureau of Education UNESCO: International Academy of Education.
- Elias, M. J. ve diğ. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Elias, M. J. & Weissberg, R. P. (2000). Primary prevention: Educational approaches to enhance social and emotional learning. *Journal of School Health*, 70(5), 186-190.
- Fredericks, L. (2003). *Making the case for Social and Emotional Learning and Service-Learning*. Colorado: Education Commission of the States' Publications.
- Gladding, S. T. (2013). *Psikolojik danışma kapsamlı bir meslek*. (Çev. Ed. Nilüfer Voltan Acar). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Glosoff, H. L. & Schwarz-Whittaker, J. E. (2013). The counseling profession: Historical perspectives and current issues and trends. İçinde D. Capuzzi & Douglas R. Gross (Eds.), *Introduction to the counseling profession*. (6. Baskı, syf. 30-76). New York, NY: Taylor & Francis.
- Gothard, B., Mignot, P., Offeri M., & Ruff, M. (2001). *Careers guidance in context*. Londra: SAGE Publications Ltd.
- Greenberg, M. T. ve diğ. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- 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.
- Erkan, S. (2011). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ferguson (2008). *Encyclopedia of careers and vocational guidance*. (14. Baskı). New York, NY: Ferguson.
- Flynn, L. (2014). *The role of school psychologists in social-emotional learning programs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tez. Dayton, OH: University of Dayton.

- Kabakçı, Ö. M. ve Korkut Owen, F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T. (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kabasakal, Z. ve Totan, T. (2013). The effect of social and emotional learning needs on decreasing the mental symptoms in elementary school students. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 42(1), 56-64.
- Korkut, F. (2003). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Korkut Owen, F. (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (2011). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Lambie, G. W. & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124-131.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a Social and Emotional Learning lens. *Theory Into Practice*, 42(4), 313-318.
- Macklem, G. L. (2014). *Preventive mental health at school: Evidence-based services for students*. New York, NY: Springer Science+Business Media.
- Merrell, K. W. & Gueldner, B. A. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması. Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 110-123.
- Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (3. Baskı). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı (2005). *Okul Temelli Sosyal Duygusal Eğitim Programı*. Ankara: Özel Tevfik Okulları Yayınları.
- Paisley, P. O. & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5(2), 106-116.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weissberg, R. P. (2000). Social and Emotional Learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Romano, J. L. & Hage, S. M. (2000). Prevention and counseling psychology: Revitalizing commitments for the 21st century. *The Counseling Psychologist*, 28(6), 733-763.
- Schaps, E. (2010). How a changing society changes SEL. İçinde R. Slavin (Ed.). *Better: Evidence-based education. Social-emotional learning*, 2(2), 20-21, York: Institute for Effective Education, University of York.

- Schonert-Reichl, K. & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind social and emotional learning for school and life success. *Education Canada*, 47(2), 20-25.
- Totan, T. (2014a). *Sosyal ve duygusal öğrenmenin öz-farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ve sorumlu karar verme temellinde incelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Projeleri, Proje no: EĞT14005.
- Totan, T. (2014b). The canonical effect of task articulation, peer relations, and selfregulation based social and emotional learning needs to fields of self-efficacy. *Education and Science*, 39(171), 331-343.
- Totan, T. ve Kabakçı, Ö.F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zorbalığı yordama gücü. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 575-600.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- Totan, T., Özyeşil, Z., Engin, M. E. ve Kıyar, F. (2014). The importance of rural, township, and urban life in the interaction between social and emotional learning and social behaviors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 41-52.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 37(10), 136-152.
- Yalçın, İ. (2006). 21. yüzyılda psikolojik danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 117-133.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 193-213.
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. İçinde Binnur Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı. Kuramdan uygulamaya*, (2. baskı, syf. 2-39). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri. Gelişimsel yaklaşım*, (21. Baskı). Ankara: Nobel yayın.
- Zins, J. E., Bloosworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2), 191-210.
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2006). *Social and emotional learning*. İçinde G. G. Bear ve K. M. Minke (Ed.), *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, (s. 1-13), Bethesda, MD: National Ass of School Psychologists.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. & Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. İçinde G. Matthews, M. Zeidner ve R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knows and unknowns*, (s. 376-395). New York: Oxford University Press.
- Zins, J. E., Walberg, H., & Weissberg, R. (2004). Getting to the heart of school reform. Social and Emotional Learning for academic success. *Communique*, 33(3), 35.