

Okul Temelli Travma Müdahaleleri Üzerine Sistematik Tematik Bir Haritalama (2010–2025): Psikolojik Danışmanların Rolü ve Müdahale Düzeyleri

A Systematic Thematic Mapping of School-Based Trauma Interventions (2010–2025): The Role of Psychological Counselors and Levels of Intervention

Ezgi Lif^a 

Article Type/Makale Türü:

Research Article/Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 22/07/2025

Revised/Düzeltilti: 10/10/2025

Accepted/ Kabul edildi:

30/10/2025

Anahtar kelimeler:

Psikolojik danışma, Travma müdahalesi, Okul temelli uygulamalar, Tematik analiz, Sistematik derleme, Danışman yeterlikleri,

ÖZ

Bu sistematik tematik inceleme, 2010–2025 yılları arasında okul ortamında yürütülen travma müdahalelerine odaklanan akademik yayınları analiz etmektedir. Amaç, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası süreçlerde üstlendikleri rolleri, kullandıkları müdahale düzeylerini ve hedefledikleri travma türlerini görünür kılmaktır. Çalışma, PRISMA 2020 yönergelerine uygun biçimde ve 112 hakemli yayının tematik analizi yapılmıştır. Bulgular, okul temelli müdahalelerin çoğunlukla bireysel düzeyde yürütüldüğünü, sistem düzeyli ve grup temelli uygulamalara daha az yer verildiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, birçok çalışmada müdahale amacı ve düzeyinin açık biçimde tanımlanmadığı görülmektedir. Sonuçlar, müdahalelerin yapısal bütünlüğünün artırılması ve “travma bilgili okul” yaklaşımının okul rehberlik sistemlerine entegrasyonu gerekliliğini ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda politika geliştiricilere, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

This systematic thematic review analyzes academic publications focusing on trauma interventions conducted in school settings between 2010 and 2025. The study aims to make visible the roles undertaken by school counselors in post-trauma processes, the intervention levels they employ, and the types of trauma they target. The review was structured in accordance with PRISMA 2020 guidelines, and a thematic analysis of 112 peer-reviewed publications was conducted. The findings indicate that school-based interventions are predominantly implemented at the individual level, while group-based and system-level applications are less frequently addressed. Furthermore, many studies do not clearly define the purpose and level of the interventions. The results reveal the need to strengthen the structural integrity of trauma interventions and to integrate the “trauma-informed school” approach into school counseling systems. Based on the findings, recommendations have been provided for policymakers, practitioners, and researchers.

Keywords:

School counseling, Trauma intervention, School-based practices, Thematic analysis, Systematic review, Counselor competencies

^a Öğretim Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, ezgilif@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0848-6629



Giriş

Travma, bireyin olağan başa çıkma mekanizmalarının yetersiz kaldığı, yaşamı tehdit eden ya da yoğun duygusal stres yaratan olaylar sonrasında ortaya çıkan psikolojik bir durumdur (APA, 2013). Travmatik yaşantılar yalnızca bireyin psikolojik sağlığını değil; bilişsel gelişimini (Teicher ve Samson, 2016), nörobiyolojik sistemlerini (Perry ve Szalavitz, 2017) ve sosyal işlevselliğini (Cook vd., 2005) de kalıcı biçimde etkileyebilmektedir. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yaşanan travmalar, bireyin gelişimsel görevlerini sağlıklı biçimde tamamlamasını engelleyerek akademik başarı, benlik saygısı, bağlanma örüntüleri ve sosyal ilişkiler üzerinde uzun vadeli olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Cohen vd., 2017; van der Kolk, 2015; Cicchetti ve Toth, 2005). Erken dönem travmalar, beynin stres yanıt sistemlerini etkileyerek öğrenme, dikkat, hafıza ve öz düzenleme süreçlerini bozmakta; bu durum okul çağındaki çocukların sınıf içi uyumunu ve akademik işlevselliğini doğrudan tehdit etmektedir (Perry ve Szalavitz, 2017; Shonkoff vd., 2012).

Okullar bu nedenle yalnızca akademik bilginin aktarıldığı kurumlar değil; aynı zamanda iyileşmenin başladığı, güvenin yeniden inşa edildiği ve gelişimin desteklendiği koruyucu ortamlardır (Hawkins ve Catalano, 2005). Travmaya maruz kalan öğrencilerin yeniden işlevsellik kazanabilmeleri için psikososyal desteklerin okul sistemi içerisine entegre edilmesi, hem psikolojik hem pedagojik açıdan bir gerekliliktir. Bu süreçte okul psikolojik danışmanları; bireysel danışma, grup rehberliği, öğretmen ve veli eğitimleri, kriz müdahale planlamaları ve okul iklimini iyileştirme gibi çok katmanlı roller üstlenmektedir (Brock ve Jimerson, 2012; Jaycox vd., 2012). Literatür, bu tür okul temelli müdahalelerin yalnızca bireysel değil; çevresel ve bağlamsal düzeylerde yapılandırıldığında daha etkili olduğunu göstermektedir (Chafouleas vd., 2016).

Günümüzde travmaya yönelik yaklaşımlar, bireyin semptomlarına odaklanmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve gelişimsel bağlamı dikkate alan çok katmanlı modeller çerçevesinde ele alınmaktadır (Ko vd., 2008). Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistemler kuramı, travmanın yalnızca bireysel değil; mikro (ör. aile, okul), mezo (ör. aile-okul etkileşimi), ekzo (ör. eğitim politikaları) ve makro (ör. kültürel normlar) sistemlerle etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Engel'in (1977) biyo-psiko-sosyal modeli de benzer biçimde, travmanın biyolojik yatkınlık, psikolojik değerlendirme biçimi ve sosyal bağlam gibi değişkenlerin etkileşimiyle ortaya çıktığını öne sürer.

Ehlers ve Clark (2000) travma sonrası ortaya çıkan semptomların yalnızca yaşantının içeriğiyle değil, bireyin bu yaşantıyı nasıl anlamlandırdığıyla da ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu model, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin bilişsel çarpıtmaları, güvenlik algıları ve olumsuz kendilik şemalarıyla çalışmasının önemine işaret eder. Perry'nin nörosekansiyel gelişim modeli (Perry ve Szalavitz, 2017) ise erken dönem travmaların nörobiyolojik etkilerini açıklayarak, travmaya duyarlı okul ortamlarının

düzenleyici işlevine teorik bir temel sunar.

Bu kuramsal çerçeveler, yalnızca bireysel danışma uygulamalarını değil; tüm okul sisteminin müdahale sürecine dâhil edilmesini öngören “travma bilgili okul” (trauma-informed school) modeline dayanak oluşturmaktadır (Samhsa, 2014; Thomas vd., 2019). Travma bilgili okul yaklaşımı, öğrencilerin davranışlarını bireysel patolojiden ziyade çevresel stresörler ve ilişkisel dinamiklerin sonucu olarak ele alır. Modelin temelinde güven, öngörülebilirlik, iş birliği, güçlendirme ve kültürel duyarlılık ilkeleri yer almaktadır (Brunzell vd., 2018). Okul ortamı, öğrencilerin travma sonrası iyileşme süreçlerinde düzenleyici bir yapı olarak işlev görmektedir; ilişkisel güven ve öğretmen-öğrenci bağının güçlenmesi, duygusal denge ve öğrenme kapasitesinin yeniden inşasında merkezi rol oynamaktadır.

Uluslararası araştırmalar, travma bilgili okul uygulamalarının öğrencilerde travma belirtilerini azalttığını, okul aidiyetini güçlendirdiğini ve öğretmenlerin davranışları daha bütüncül değerlendirmelerine katkı sunduğunu göstermektedir (Overstreet ve Chafouleas, 2016; Dorado vd., 2016). Bununla birlikte, okul psikolojik danışmanlarının bu tür sistem temelli rolleri üstlenebilmeleri için mesleki yeterliklerin yanı sıra kurumsal destek, politika yönelimi ve yetki alanlarının da dikkate alınması gerekmektedir (Jaycox vd., 2012; Crosby vd., 2018).

Türkiye bağlamında travma bilgili okul yaklaşımı, özellikle afetler, göç hareketliliği ve pandemi süreçleriyle birlikte giderek daha fazla önem kazanmıştır. Okul psikolojik danışmanları, bu süreçlerde yalnızca bireysel destek sağlayan uzmanlar değil; aynı zamanda okul genelinde travma duyarlılığını artıran sistem aktörleri olarak değerlendirilmektedir (Koç ve Kaçdi, 2022). Öğretmen farkındalık çalışmaları, veli bilgilendirme toplantıları ve psiko-eğitim etkinlikleri, okul ortamında güven duygusunun yeniden tesis edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle travma bilgili okul yaklaşımı, ekolojik sistemler kuramının doğal bir uzantısı olarak mikro düzeyden makro düzeye uzanan bütüncül bir dayanıklılık çerçevesi önermektedir. Ancak Türkiye’de okul temelli travma müdahalelerine ilişkin literatür henüz kurumsal bir çerçeveye kavuşmamıştır. Çalışmalar çoğunlukla kriz sonrasında yürütülen psikososyal destek programlarına odaklanmakta (MEB, 2017; Kılıç ve Gündüz, 2021) ve önleyici-sistem düzeyli yaklaşımlar yeterince temsil edilmemektedir. Travma bilgili okul kavramı son yıllarda daha fazla tartışılrsa da (Arslan, 2022; Aydın ve Kaya, 2023), uygulama modellerinin sistematik biçimde incelendiği araştırma sayısı sınırlıdır. Travma odaklı girişimlerin çoğu zaman öğretmen ya da psikolojik danışmanların kişisel inisiyatifiyle yürütüldüğü, bu uygulamaların kapsamı ve hedeflerinin net tanımlanmadığı görülmektedir (Korkut-Owen ve Arıcı, 2017; Günindi ve Günindi, 2018). Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası rollerine ilişkin çalışmalar genellikle kriz anlarına odaklanmakta; uzun vadeli izleme, sistemik dönüşüm ve politika katkısı gibi süreçler yeterince incelenmemektedir (Yıldırım ve Bursal, 2020; Türk ve Arslan, 2022). Milli Eğitim

Bakanlığı'nın Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2017) travma temelli müdahalelere dair açık yönlendirmelerin bulunmaması da bu durumu pekiştirmektedir.

Bu bağlamda, okul ortamlarında gerçekleştirilen travma müdahalesi temelli akademik çalışmaların sistematik bir biçimde analiz edilmesine; müdahale düzeyleri, hedeflenen travma türleri ve uygulama amaçları gibi parametreler temelinde tematik biçimde sınıflandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda doğal afetler, göç, pandemi, şiddet olayları ve sosyoekonomik eşitsizlikler gibi küresel gelişmeler, okul çağındaki çocukların travmatik yaşantılara maruz kalma olasılığını artırmıştır (Özmen ve Aküzüm, 2020). Bu süreçlerde okul psikolojik danışmanlarının rolü kritik olmakla birlikte, literatürde bu rollerin hangi travma türleriyle ilişkilendirildiği, hangi müdahale düzeylerinde işlevselleştiği ve hangi amaçlarla yürütüldüğü konusunda parçalı bulgular mevcuttur.

Bu çalışma, söz konusu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. 2010–2025 yılları arasında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik yayınlar sistematik biçimde incelenecek; müdahaleler travma türü (ör. afet, pandemi, mesleki travma), müdahale düzeyi (bireysel, grup, sistemik) ve amacı (önleyici, destekleyici, iyileştirici) boyutlarında sınıflandırılacaktır. Böylelikle, farklı kültürel bağlamlarda okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahale süreçlerindeki rollerine ilişkin eğilimlerin ve sınırlılıkların bütüncül bir çerçevede ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu çalışmayı alanyazında yer alan sistematik derlemelerden ayıran temel yön, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahale rollerini yalnızca betimsel düzeyde değil, travma türü – müdahale düzeyi – müdahale amacı etkileşimi çerçevesinde çok katmanlı biçimde ele almasıdır. Bu bütünlük yaklaşım, literatürde dağınık biçimde yer alan bulguları tematik bir sistematik içinde yeniden yorumlamayı ve özellikle Türkiye bağlamında geliştirilen travma bilgili okul uygulamalarını uluslararası eğilimlerle karşılaştırmalı biçimde görünür kılmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırma soruları, var olan bilgi birikimini özetlemekten ziyade, okul temelli travma müdahalelerinin yapısal bileşenlerine dair özgün bir kavramsal model önermeye yöneliktir.

Araştırma Soruları

Bu araştırmanın temel amacı, 2010–2025 yılları arasında yayımlanan okul temelli travma müdahale çalışmalarını sistematik biçimde inceleyerek okul psikolojik danışmanlarının rollerini, kullanılan yöntemsel yaklaşımları, müdahale düzeylerini (bireysel, grup, sistem), müdahale amaçlarını (önleyici, destekleyici, iyileştirici), ele alınan travma türlerini ve bu değişkenler arasındaki örüntüleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. İncelenen çalışmaların yöntemsel özellikleri (yöntem türleri, yıllara göre dağılım, ülke/bölge dağılımı) nasıldır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının yürüttüğü müdahaleler hangi düzeylerde (bireysel, grup, sistem) raporlanmaktadır?
3. Müdahalelerin amaçları (önleyici, destekleyici, iyileştirici) nasıl sınıflandırılmaktadır?
4. Çalışmalarda ele alınan travma türleri nelerdir?
5. Travma türleri ile müdahale düzeyleri arasındaki ilişkiler nasıl bir örüntü sergilemektedir?
6. Travma türleri ile müdahale amaçları arasındaki ilişkiler nasıl bir örüntü sergilemektedir?
7. Travma türü – müdahale düzeyi – müdahale amacı arasındaki örüntüler nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde, sistematik inceleme sürecine ilişkin izlenen yöntemsel adımlar ayrıntılı biçimde sunulmaktadır. Literatür taraması, veri seçimi, kodlama ve analiz süreçleri uluslararası standartlara (PRISMA 2020) uygun biçimde yürütülmüştür. Bu inceleme yalnızca Türkiye’de değil, farklı ülkelerde yürütülen okul temelli travma müdahalesi çalışmalarını da kapsamaktadır. İnceleme sürecinde yalnızca ampirik veri sunan ve okul ortamında gerçekleştirilen travma sonrası müdahaleleri raporlayan çalışmalar değerlendirilmiştir. İnceleme süreci PRISMA 2020 yönergeleri (Page vd., 2021) doğrultusunda yapılandırılmıştır ve raporlama sürecinde metodolojik şeffaflık sağlamak amacıyla tüm dahil etme–dışlama adımları, seçim akışı ve analiz süreçleri açık biçimde sunulmuştur. Bulgular, giriş bölümünde sunulan araştırma sorularını yanıtlamak üzere tematik analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir.

Veri Tabanları ve Arama Stratejisi

Araştırma kapsamda kullanılan veri tabanları ve izlenen arama stratejisi aşağıda özetlenmiştir. Literatür taraması, disiplinler arası veri kaynaklarını kapsayacak şekilde ProQuest, Web of Science, Scopus, ERIC, TR Dizin ve Google Scholar veri tabanlarında yürütülmüştür. Hem İngilizce hem Türkçe dillerinde yayımlanmış hakemli dergi makaleleri taramaya dâhil edilmiştir. Tez, bildiri veya rapor gibi hakemli yayın sürecinden geçmemiş çalışmalar ise yöntemsel bütünlük ve karşılaştırılabilirlik sağlamak amacıyla kapsam dışında bırakılmıştır.

2010–2025 yılları arasında yayımlanan çalışmalarla sınırlandırılan arama, Boolean operatörleri kullanılarak yapılandırılmış; örnek arama dizgesi şu şekilde oluşturulmuştur: ("school counseling" OR "school psychologist") AND ("trauma" OR "crisis" OR "disaster")

AND ("intervention" OR "support" OR "response"). Türkçe aramalarda ise şu ifadeler kullanılmıştır: (“okul psikolojik danışmanlığı” VE “travma” VE “müdahale” VEYA “kriz yanıtı”).

Bununla birlikte, veri tabanlarında ulaşılamayan fakat alanla doğrudan ilişkili olabilecek yayınları saptamak için manuel tarama yapılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye’deki psikolojik danışma, eğitim psikolojisi ve okul temelli müdahaleler üzerine yayın yapan başlıca hakemli dergiler (ör. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Eğitim ve Bilim) sistematik biçimde incelenmiştir. Ayrıca dâhil edilen makalelerin kaynakçaları üzerinden atıf zinciri izlenmiş ve kriterlere uyan ek çalışmalar belirlenmiştir. El ile tarama, 2010–2025 dönemini kapsayacak şekilde yürütülmüş ve yalnızca hakemli dergilerde yayımlanan makaleler dikkate alınmıştır. Böylece veri setinin olabildiğince bütüncül biçimde oluşturulması hedeflenmiştir.

Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Bu sistematik incelemede, çalışmalara dâhil edilme ve dışlanma süreçleri önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda yürütülmüştür. Kriterler, literatürdeki benzer sistematik derleme çalışmaları ve PRISMA 2020 yönergeleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Aşağıdaki tabloda, çalışmaya alınacak yayınların taşınması gereken nitelikler ile dışlanma gerekçeleri detaylı biçimde sunulmuştur. İncelencek çalışmaların seçiminde kullanılan dahil etme ve dışlama kriterleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Kategori	Kriter
Dahil Etme	1. 2010–2025 arasında yayımlanmış olması
	2. Okul ortamında gerçekleşen travma sonrası müdahaleleri içermesi
	3. Tam metnine erişilebilmesi
	4. Hakemli akademik dergide yayımlanmış olması
	5. Nitel, nicel veya karma desenli yöntem kullanması
Dışlama	1. Klinik bağlamda yürütülen veya vaka sunumları içeren çalışmalar
	2. Yalnızca teorik model öneren, ampirik veri içermeyen yayınlar
	3. Tez, bildiri, rapor, kitap bölümü gibi akademik olmayan türler
	4. Okul dışı bağlamlara odaklanan araştırmalar
	5. Tam metnine ulaşılamayan yayınlar

Not. Kriterler PRISMA 2020 yönergeleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Sadece okul ortamında yürütülen ve ampirik veri içeren çalışmalar dahil edilmiştir.

Tabloda yer alan dahil etme kriterleri, okul temelli ve ampirik nitelikteki çalışmaları kapsayacak şekilde geniş tutulmuştur. Buna karşın, belirli türdeki yayınların dışlanması çeşitli gerekçelere dayanmaktadır. Klinik bağlamda yürütülen ya da yalnızca vaka sunumları içeren çalışmalar, okul ortamı dışındaki özellikleri nedeniyle incelemenin kapsamı ile doğrudan örtüşmemektedir. Ampirik veri içermeyen, yalnızca teorik model öneren yayınlar ise karşılaştırılabilir bulgular sunmaması nedeniyle değerlendirmeye alınmamıştır. Tez, bildiri, rapor ve kitap bölümleri gibi hakemli dergi dışındaki akademik ürünler, standart hakemlik sürecinden geçmedikleri için metodolojik güvenilirlik ve yayın kalitesi açısından farklılık gösterebilmekte; bu nedenle incelemenin dışında bırakılmıştır. Ayrıca, tam metnine ulaşılamayan kaynakların dışlanması, veri bütünlüğünü ve yöntemsel şeffaflığı korumak açısından gerekli görülmüştür. Bu yapılandırma, incelemeye alınan yayınların hem bağlamsal tutarlılığını hem de analitik açıklığını güçlendirmeyi hedeflemektedir.

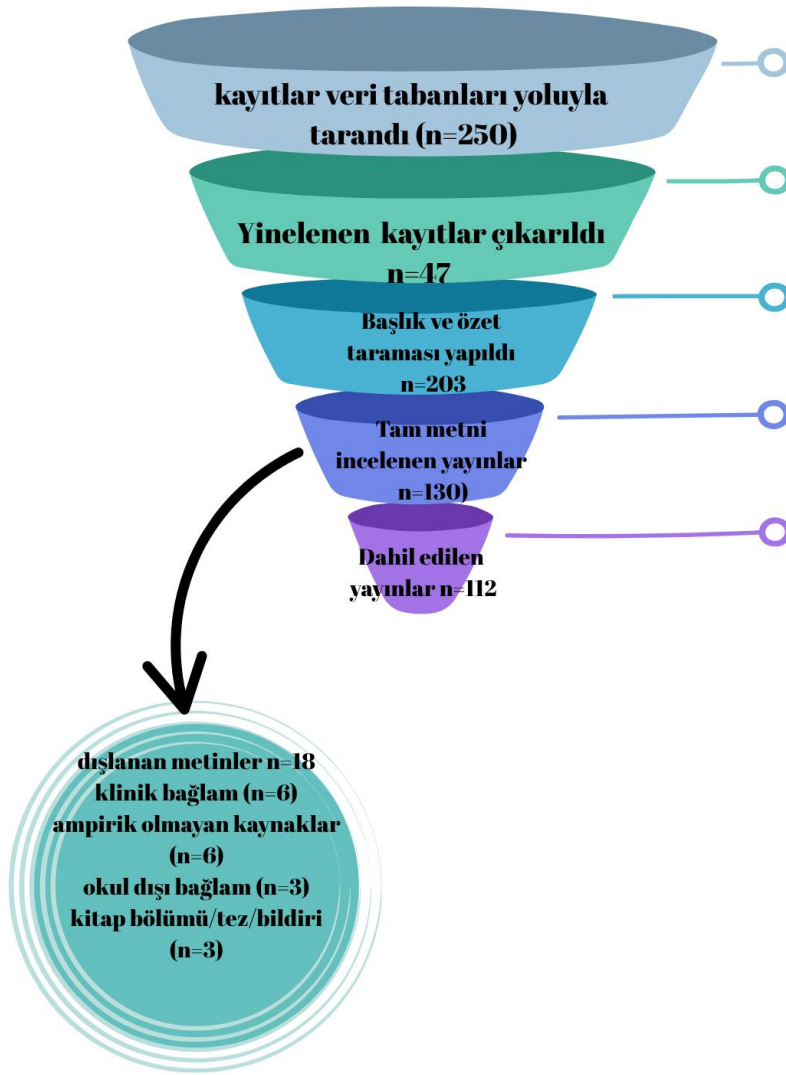
Tarama kapsamı, 2010 yılı sonrasını içerecek şekilde sınırlandırılmıştır. Bu tarihten itibaren okul temelli travma müdahalelerine ilişkin araştırmalarda belirgin bir artış gözlenmekte ve alanyazında psikolojik danışmanların travma bağlamındaki rollerine yönelik güncel tartışmalar yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, on beş yıllık bir dönemin incelenmesi güncel eğilimlerin yakalanabilmesi ve verilerin yönetilebilir biçimde analiz edilebilmesi açısından uygun görülmüştür. Bu nedenle 2010 öncesindeki çalışmalar inceleme dışında tutulmuştur. Çalışmaların yaş grubu açısından bir sınırlaması yapılmamıştır; ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülen tüm uygulamalar kapsam içine alınmıştır. Bununla birlikte, okul temelli psikolojik danışmanlık odağının dışına çıkan (örneğin yalnızca üniversite öğrencilerine yönelik) çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır.

Seçim Süreci ve PRISMA Akışı

Literatür taraması sonucunda toplam 250 yayın başlık, özet ve tam metin düzeyinde değerlendirilmiştir. İlk aşamada yinelenen kayıtlar elenmiş, ardından içerik uygunluğu ve metodolojik yeterlilik kriterleri doğrultusunda inceleme yapılmıştır. Bu eleme süreci sonunda 112 makale incelemeye dâhil edilmiştir.

Bu süreç, sistematik derleme çalışmalarında raporlama şeffaflığını artırmak amacıyla geliştirilen PRISMA 2020 yönergeleri (Page vd., 2021) temel alınarak yürütülmüştür. PRISMA yaklaşımı, araştırma seçimi ve dışlama kararlarının görsel olarak izlenebilmesini sağlamakta, sürecin metodolojik tutarlılığını desteklemektedir. Bu kapsamda, literatür taramasından elde edilen yayınların seçim adımları Şekil 1’de akış diyagramı biçiminde sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, seçim süreci şeffaf ve çok aşamalı bir değerlendirme doğrultusunda ilerlemiştir. Özellikle tam metin düzeyinde dışlanan çalışmaların nedenlerinin açıkça belirtilmesi, sistematik derlemelerde metodolojik saydamlık açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, araştırma desenleri, bağlam uygunluğu ve veri sunumu gibi unsurlar da seçim kriterleri arasında dikkate alınmıştır. Sonuç olarak dahil edilen 112 çalışma, belirlenen kodlama formu aracılığıyla sistematik olarak incelenmiş ve tematik analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu çalışmalara ilişkin temel bilgiler, araştırma özellikleri ve sınıflama kriterleri Ek 1’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.



Şekil 1. Literatür Seçim Sürecine İlişkin PRISMA 2020 Akış Diyagramı

Kalite Değerlendirmesi

İncelenen çalışmaların metodolojik kalitesini değerlendirmek amacıyla uluslararası kabul görmüş kontrol listeleri kullanılmıştır. Nitel çalışmalar için Critical Appraisal Skills Programme (CASP) kontrol listesi, nicel ve karma desenli çalışmalar için Joanna Briggs Institute (JBI) kontrol listesi kullanılmıştır.

Veri Çıkarımı ve Analiz Süreci

Dahil edilen çalışmalardan elde edilen veriler standart bir form aracılığıyla çıkarılmış ve tematik analizle çözümlenmiştir. Her çalışmadan aşağıdaki temel bilgiler kodlanmıştır:

- Yazar(lar) ve yıl
- Ülke ve bağlam
- Araştırma yöntemi ve desen
- Örneklem özellikleri
- Müdahale türü ve düzeyi (bireysel, grup, sistemik)
- Müdahalenin amacı (önleyici, destekleyici, iyileştirici)
- Hedeflenen travma türü (doğal afet, pandemi, şiddet, kayıp, göç vb.)
- Temel bulgular ve öneriler

Kodlama süreci, her bir çalışmanın sistematik olarak değerlendirilebilmesini sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu doğrultuda, yayınlardan standart bir veri çıkarımı formu aracılığıyla nitelikler toplanmıştır. Aşağıdaki tabloda, çalışmalardan kodlanan başlıca değişkenler ve örnek kodlama alanları özetlenmiştir. Bu form, tematik analiz sürecinin güvenilirliğini ve tekrarlanabilirliğini artırmak amacıyla oluşturulmuştur.

Tablo 2. Örnek Veri Çıkarımı ve Kodlama Alanları

Yazar (Yıl)	Ülke	Yöntem	Örneklem Türü	Müdahale Türü	Müdahale Düzeyi	Müdahale Amacı	Travma Türü
Smith vd. (2020)	ABD	Nitel	Öğrenciler	Grup Psiko-eğitim	Grup	Destekleyici	Pandemi
Yılmaz ve Demir (2019)	Türkiye	Karma	Danışmanlar	EMDR	Bireysel	İyileştirici	Afet (deprem)
Chen vd. (2022)	Çin	Nicel	Öğrenciler	Sistemik Program	Sistem düzeyi	Önleyici	Göçmenlik / Ayrımcılık

Not. Her çalışmadan sistematik olarak çıkarılan bilgi alanları, tematik analiz için yapılandırılmış formda kodlanmıştır

Kodlar, önceki literatürde kullanılan sınıflamalardan (örn., Jaycox vd., 2012; Chafouleas vd., 2016) yararlanılarak ön-kod listesi şeklinde oluşturulmuştur. Bununla birlikte, açık kodlama yaklaşımı benimsenmiş ve incelenen çalışmalardan elde edilen yeni temalar da analize dahil edilmiştir. Böylece hem literatür temelli hem de veri temelli bir kodlama süreci yürütülmüş; kodların oluşturulmasında hem tümevarımsal hem de kuramsal yönlendirmeli bir yaklaşım benimsenmiştir. Kodlama sürecinde temalar ve alt temalar, incelenen makalelerde raporlanan müdahale içerikleri temel alınarak tümevarımcı biçimde oluşturulmuştur. Kodların kaynağı doğrudan makalelerdeki bulgu ve açıklama bölümlerinden elde edilmiş, her kodun yanına ilgili çalışmanın kimliği not edilmiştir. Bu yaklaşım, elde edilen temaların yalnızca araştırmacının yorumuna değil, aynı zamanda incelenen metinlerdeki açık ifadelerle dayandırılmasını sağlamıştır. Ayrıca kodlama sürecinde yalnızca hangi bulguların tekrarlandığı değil, bu bulguların bağlamsal açıdan neden dikkat çekici olduğu da değerlendirilmiştir. Böylece analiz, bulguların betimlenmesinin ötesinde, okul psikolojik danışmanlığının travma bağlamındaki olası rollerine dair daha anlamlı bir çerçeve sunmayı hedeflemiştir.

Kodlama süreci iki araştırmacı tarafından bağımsız biçimde yürütülmüş, ardından karşılaştırma ve uzlaş toplantıları ile nihai kod listesi oluşturulmuştur. Kodların geliştirilmesinde hem literatür temelli kavramsal çerçeve hem de veriye dayalı tümevarımsal yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık Cohen's Kappa ile hesaplanmış ve $\kappa = 0,84$ olarak bulunmuştur; bu oran yüksek düzeyde uzlaşya işaret etmektedir. Uyuşmazlık durumlarında üçüncü bir araştırmacının görüşü alınmış, böylece kodların güvenilirliği ve kaynağı metodolojik olarak şeffaf biçimde temellendirilmiştir. Kodların nihai temalara dönüştürülme süreci hem sistematik derleme standartlarına hem de nitel analizde güvenilirlik ilkelerine uygun biçimde yürütülmüştür.

Kodlama sürecinin işleyişine ilişkin örnek bir açık kod–alt tema–tema eşleştirmesi aşağıda sunulmuştur. Bu örnek, anlam birimlerinden tematik yapılara geçiş sürecinin sistematik biçimde yürütüldüğünü göstermektedir.

Tablo 3. Örnek Kodlama Eşleştirmeleri (Açık Kod – Alt Tema – Tema)

Açık Kod	Alt Tema	Tema	Kaynak (Örnek Çalışma)	Açık Kod
“Öğrencinin ilk teması genellikle öğretmenle oluyor.”	Öğretmen Desteği	Kriz Sonrası Roller	Çalışma 14	“Öğrencinin ilk teması genellikle öğretmenle oluyor.”
“Okul yönetimiyle düzenli	Kurumsal Destek	Sistem Temelli Müdahaleler	Çalışma 23	“Okul yönetimiyle düzenli

koordinasyon sağlanıyor.”				koordinasyon sağlanıyor.”
“Aileye psikoeğitim desteği veriliyor.”	Aile İşbirliği	Sistem Temelli Müdahaleler	Çalışma 31	“Aileye psikoeğitim desteği veriliyor.”

Kodlanan veriler, Braun ve Clarke’ın (2006) altı aşamalı tematik analiz yöntemine göre çözümlenmiştir. Önce anlam birimleri belirlenmiş; ardından kodlar tematik kümeler hâline getirilmiş ve üst temalara dönüştürülmüştür. Süreç boyunca açık kodlama yaklaşımı ve analitik duyarlılık ilkesi korunmuştur. Kodlara ilişkin tema eşleşmeleri ve kısa açıklamaları Ek 7’de tablo halinde sunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde sistematik inceleme kapsamında dahil edilen çalışmaların analizinden elde edilen bulgular, araştırma sorularına paralel olarak sunulmaktadır. Bulgular nesnel biçimde, frekans dağılımları ve tablolar aracılığıyla raporlanmış; temsili örnekler ve incelenen makalelere yapılan doğrudan atıflarla somutlaştırılmıştır. Böylece okul psikolojik danışmanlarının travma müdahalelerine ilişkin eğilimler, kapsam, müdahale düzeyleri, amaçları ve raporlama sınırlılıkları bütüncül bir çerçevede ortaya konmuştur.

Araştırma Sorusu 1: İncelenen çalışmaların yöntemsel özellikleri (yöntem türleri, yıllara göre dağılım, ülke/bölge dağılımı) nasıldır?

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında incelenen 112 çalışmada okul psikolojik danışmanlarının travma bağlamındaki işlevleri sistematik olarak değerlendirilmiştir. Bulgular, hem yöntem türleri hem de çalışmaların zaman ve coğrafi dağılımları üzerinden analiz edilerek danışmanların rollerinin hangi bağlamlarda ve hangi eğilimler doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bütüncül yaklaşım, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahale süreçlerinde üstlendikleri rollerin kapsamını, çeşitliliğini ve zaman içindeki dönüşümünü görünür kılmaktadır.

İlk olarak, incelenen yayınların yöntem türlerine göre dağılımı, alanda hangi araştırma yaklaşımlarının daha sık tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Kodlanan verilere göre çalışmaların %41,1’i nitel, %31,3’ü nicel ve %27,7’si karma yöntemle gerçekleştirilmiştir.

Tablo 4. Yöntem Türlerine Göre Dağılım (n = 112)

Yöntem Türü	Makale Sayısı	Yüzde (%)
Nitel Yöntem	46	41.1
Nicel Yöntem	35	31.3
Karma Yöntem	31	27.7

Bu yöntemsel dağılım, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahalelerine ilişkin bilgi birikiminin büyük ölçüde tanımlayıcı ve nitel içerikli çalışmalara dayandığını göstermektedir. Örneğin, Jaycox vd. (2012) tarafından yürütülen nitel bir çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının deprem sonrası öğrencilere bireysel görüşmeler yoluyla yoğun kaygı ve kabuslarla baş etme desteği sundukları aktarılmıştır. Buna karşılık, yapılandırılmış deneysel çalışmaların daha sınırlı olduğu ve özellikle kanıta dayalı müdahale programlarının etkililiğini sınavan nicel araştırmalara daha az yer verildiği görülmektedir (ör. Yılmaz ve Demir, 2019). Bu durum, alanda kanıta dayalı veri üretiminde önemli bir boşluk bulunduğunu ortaya koymaktadır.

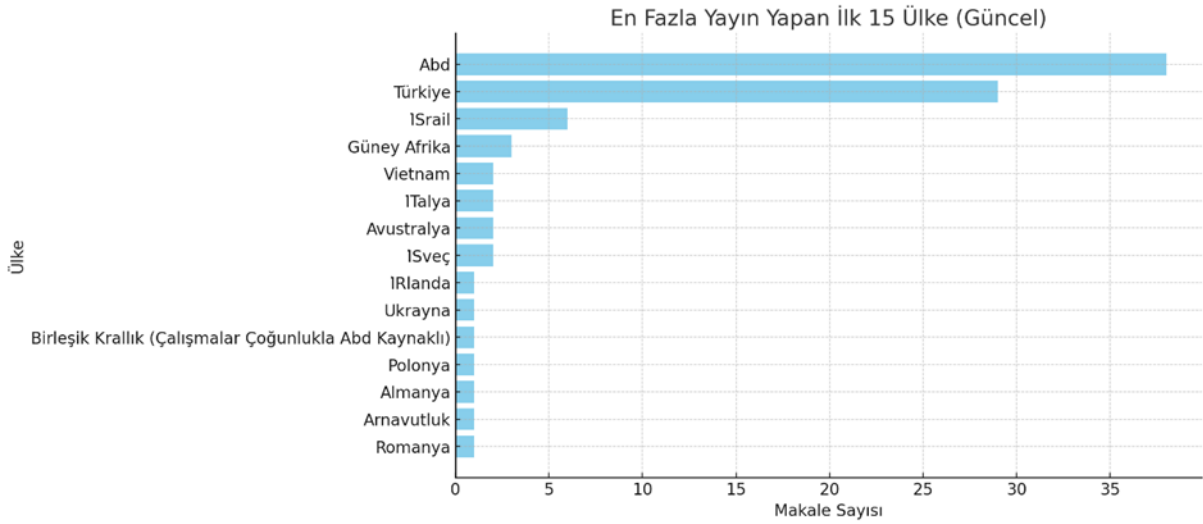
Yöntemsel çeşitliliğin yanı sıra, yayınların yıllara göre dağılımı da dikkat çekici bir eğilime işaret etmektedir. Üçer yıllık periyotlarla yapılan analiz, özellikle 2019 sonrasında okul temelli travma müdahalesi araştırmalarında belirgin bir artış yaşandığını göstermektedir.

Tablo 5. Yayınların Yıllara Göre Dağılımı (n = 112)

Yıl Aralığı	Makale Sayısı
2010–2012	6
2013–2015	10
2016–2018	18
2019–2021	34
2022–2025	44

Not. Dağılım üçer yıllık periyotlarla gruplanarak sunulmuştur.

2019 sonrasında gözlenen bu artışın, COVID-19 pandemisi, göç hareketlilikleri ve büyük ölçekli doğal afetler gibi toplumsal travmaların yoğunluğuyla ilişkili olduğu değerlendirilmektedir. Nitekim pandemi sürecinde yürütülen çalışmalar, öğrencilerin çevrim içi öğrenme sırasında yoğun kaygı yaşadıklarını ve okul psikolojik danışmanlarının bu kaygıyı azaltmak için çevrim içi grup oturumları düzenlediklerini aktarmaktadır (Çalışma 96). Dolayısıyla travmaya ilişkin toplumsal olayların, akademik üretime doğrudan yansıdığı ve okul danışmanlığı alanında araştırma–uygulama ilişkisini güçlendirdiği görülmektedir. Yayınların üretildiği ülkelere göre dağılım, okul psikolojik danışmanlığı alanında travma müdahalelerine yönelik akademik ilginin coğrafi yoğunlaşmalar sergilediğini göstermektedir. Şekil 2’de görüldüğü üzere, en fazla yayın yapan iki ülke Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye olmuştur.



Şekil 2. En Fazla Yayın Yapan İlk 15 Ülke (n = 112)

ABD'nin literatürdeki ağırlığı, kurumsallaşmış kriz müdahale modelleri ve okul temelli ruh sağlığı uygulamalarındaki güçlü akademik altyapı ile açıklanabilir. Örneğin, Dorado ve arkadaşları (2016), ABD'de yürütülen bir çalışmada öğretmenlere yönelik travma duyarlılık seminerlerinin okul genelinde güven duygusunu yeniden inşa ettiğini rapor etmiştir. Türkiye'de ise son yıllarda özellikle deprem ve göç gibi toplumsal travmaların artmasıyla birlikte okul psikolojik danışmanlarının müdahale rollerine dair akademik üretimde önemli bir artış görülmektedir (Koç ve Kaçdi, 2022).

Araştırmanın ilk sorusuna ilişkin bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travma müdahalesindeki rollerinin zaman, bağlam ve yöntemsel çeşitlilik çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Çalışmaların büyük bölümü nitel yöntemlere dayalı olup, danışmanların uygulama deneyimlerini betimleyici şekilde raporlamaktadır. Son beş yılda yayın sayısındaki artış, toplumsal travmaların alanyazında görünürlüğü artırdığını ortaya koymaktadır. Ayrıca ABD ve Türkiye'nin öne çıkması hem küresel hem yerel düzeyde farklı bağlamsal dinamiklerin rol oynadığını göstermektedir. Bu genel görünüm, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahalelerde giderek daha görünür ve çok yönlü roller üstlendiklerini ortaya koymaktadır. Söz konusu yöntemsel tablo, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahale biçimlerini anlamak için bir zemin oluşturmaktadır. Ancak danışmanların travmaya hangi düzeylerde (bireysel, grup ya da sistemik) yanıt verdikleri, bu işlevlerin uygulama alanındaki görünümünü daha somut biçimde ortaya koymaktadır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde incelenen çalışmaların müdahale düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 2: Okul psikolojik danışmanlarının yürüttüğü müdahaleler hangi düzeylerde (bireysel, grup, sistem) raporlanmaktadır?

İncelenen 112 çalışma, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahale süreçlerinde farklı düzeylerde rol aldıklarını göstermektedir. Müdahaleler üç temel kategori altında sınıflandırılmıştır: bireysel, grup ve sistem düzeyi uygulamalar. Bunun yanı sıra, birçok çalışmada müdahale düzeyinin açık biçimde tanımlanmadığı veya birden fazla düzeyi kapsayan karma yaklaşımlara yer verildiği görülmüştür.

Kodlama sonuçlarına göre, incelenen çalışmalarda bireysel müdahale 20, grup müdahale 12, sistemik müdahale 29 ve belirtilmemiş/karma müdahaleler 51 çalışmada raporlanmıştır (Bkz. Tablo 5).

Tablo 6. Müdahale Düzeylerinin Frekans Dağılımı (n = 112)

Müdahale Düzeyi	Makale Sayısı
Bireysel Müdahale	20
Grup Müdahale	12
Sistemik Müdahale	29
Belirtilmemiş / Karma	51

Not. Bazı çalışmalar birden fazla düzeyi kapsadığı veya müdahale biçimini net tanımlamadığı için “Belirtilmemiş/Karma” kategorisi oluşturulmuştur.

Bu tablo, bireysel düzeydeki müdahalelerin görece daha yaygın olduğunu, grup temelli uygulamaların sınırlı kaldığını, sistem düzeyli girişimlerin ise belirli örneklerde öne çıktığını ortaya koymaktadır. En dikkat çekici bulgu ise, müdahale düzeyi belirtilmeyen ya da karma biçimde aktarılan çalışmaların sayıca oldukça fazla olmasıdır.

Bireysel düzeydeki çalışmalar, genellikle öğrencilerin travma sonrası yaşadıkları kaygı, kabus, öfke ya da okul uyumu sorunlarına odaklanmaktadır. Örneğin, Jaycox vd. (2012) tarafından yapılan bir çalışmada kısa süreli bilişsel-davranışçı tekniklerle öğrencilerin yoğun kaygı ve kabuslarının azaldığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Demir (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada EMDR uygulaması ile öğrencilerin uyku sorunlarında azalma olduğu belirtilmiştir. Bu bulgular, bireysel danışma oturumlarının travma sonrası öğrencilerin işlevselliğini yeniden kazanmalarında kritik rol oynadığını göstermektedir.

Grup düzeyinde yapılan çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, genellikle psiko-eğitim ve destek grupları biçiminde yapılandırılmıştır. Örneğin, Overstreet ve Chafouleas (2016) öğrencilerin travma sonrası akademik motivasyonlarını artırmaya yönelik grup psiko-eğitim uygulamalarının etkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca, sanat temelli etkinlikler yoluyla öğrencilerin güvenli alan algısının güçlendirildiğini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Dorado vd., 2016). Bu bulgular, grup temelli uygulamaların öğrencilerde

dayanıklılığı artırma potansiyeli taşıdığını, ancak uygulama sıklığının düşük olduğunu göstermektedir.

Sistem düzeyindeki uygulamalar, okul çapında kriz planlamaları, öğretmen ve ailelerle iş birliği, okul iklimini düzenlemeye yönelik girişimler ve öğretmen eğitimlerini kapsamaktadır. Dorado ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında öğretmenlere verilen travma duyarlılık seminerlerinin okul genelinde güven duygusunu artırdığı vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Koç ve Kaçdi (2022)'nin pandemi sürecinde yürüttüğü araştırmada, öğretmen-veli iş birliği yoluyla öğrencilerin psikososyal iyilik hâlinin desteklendiği rapor edilmiştir. Bu bulgular, sistem düzeyinde gerçekleştirilen girişimlerin okulun bütüncül travma duyarlılığı kazanmasında önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır.

En büyük kategori olan “belirtilmemiş/karma” müdahaleler (n = 51), raporlama standardizasyonundaki eksiklikleri göstermektedir. Bu yayınlarda çoğunlukla “öğrencilere psikososyal destek sağlandığı” gibi genel ifadeler yer almakta, müdahalenin bireysel mi, grup mu yoksa sistem düzeyinde mi olduğu net biçimde belirtilmemektedir. Bu durum, raporlama dilinde kavramsal netlik eksikliğine işaret etmektedir.

Elde edilen bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahalelerde en yaygın olarak bireysel düzeyde görev aldıklarını, grup temelli uygulamaların sınırlı kaldığını ve sistem düzeyli müdahalelerin çoğunlukla kriz dönemlerinde uygulandığını göstermektedir. Bronfenbrenner'in (1994) ekolojik sistemler kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde, danışmanların daha çok mikro düzeyde (öğrenci birey) yoğunlaştıkları, mezo ve makro düzeylerde (aile-okul iş birliği, okul politikaları) ise yeterince rol üstlenemedikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç, alanın özellikle sistem düzeyinde daha yapılandırılmış ve sürdürülebilir müdahalelere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Müdahalelerin düzeylerine ilişkin bu bulgular, okul psikolojik danışmanlarının hangi bağlamlarda ve kimlerle çalıştıklarına dair kapsamlı bir görünüm sunmaktadır. Bununla birlikte, her bir müdahalenin hangi amaçlarla yürütüldüğü, danışmanların önleyici, destekleyici veya iyileştirici yönelimlerinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla izleyen bölümde, müdahalelerin amaçlarına yönelik bulgular ayrıntılı biçimde ele alınmıştır.

Araştırma Sorusu 3: Müdahalelerin amaçları (önleyici, destekleyici, iyileştirici) nasıl sınıflandırılmaktadır?

İncelenen çalışmalar, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası uygulamalarında farklı amaçlarla hareket ettiklerini göstermektedir. Müdahaleler üç ana hedef doğrultusunda sınıflandırılmıştır: önleyici, destekleyici ve iyileştirici. Bunun yanı sıra, önemli sayıda çalışmada müdahale amacının açık biçimde tanımlanmadığı ya da birden fazla amacın iç içe geçtiği görülmüştür.

Kodlama sonucuna göre, 112 çalışmanın 12'sinde önleyici, 19'unda destekleyici,

18’inde iyileştirici amaçlar raporlanmış; 63 çalışmada ise amaç belirtilmemiş veya karma olarak ifade edilmiştir (Bkz. Tablo 6).

Tablo 7. Müdahale Amaçlarının Dağılımı (n = 112)

Müdahale Amacı	Makale Sayısı	Yüzde (%)
Önleyici	12	10.7
Destekleyici	19	17
İyileştirici	18	16.1
Belirtilmemiş/Karma	63	56.3

Not. “Belirtilmemiş/Karma” kategorisi, müdahale amacı net olarak tanımlanmayan veya birden fazla hedefle yapılandırılan uygulamaları kapsamaktadır.

Bu tablo, okul psikolojik danışmanlığı alanında önleyici yaklaşımların sınırlı kaldığını, çalışmaların daha çok travma sonrası tepkileri düzenlemeye ve mevcut sorunları azaltmaya odaklandığını göstermektedir.

Önleyici amaçlı çalışmalar sayıca az olmakla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin travma ile başa çıkma becerilerini kriz yaşanmadan önce geliştirmeyi hedeflemiştir. Örneğin, Koç ve Kaçdi’nin (2022) çalışmasında öğretmenlere yönelik farkındalık seminerleri düzenlenmiş, böylece olası travmatik yaşantılarda okulun hazır bulunuşluğunun artırılması hedeflenmiştir. Benzer şekilde, afet bilinci eğitimlerinin öğrencilerin kriz durumlarına yönelik bilişsel hazırlıklarını güçlendirdiği raporlanmıştır (Perry ve Szalavitz, 2017). Ancak genel olarak önleyici müdahalelerin azlığı, okul psikolojik danışmanlığında proaktif bir yaklaşımın yeterince kurumsallaşmadığını düşündürmektedir.

Destekleyici amaçlı uygulamalar daha sık rapor edilmiştir. Bu tür müdahaleler, travma sonrası öğrencilerin duygusal ve sosyal işlevselliklerini desteklemeyi, akademik motivasyonlarını yeniden kazandırmayı ve okul ortamında güven duygusunu güçlendirmeyi hedeflemiştir. Overstreet ve Chafouleas (2016), travma sonrası psiko-eğitim gruplarının öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını bildirmiştir. Benzer şekilde, Dorado ve arkadaşlarının (2016) öğretmenlere yönelik travma duyarlılık programı, öğrencilerin güvenli okul algısını pekiştirerek destekleyici işlev görmüştür. Destekleyici müdahaleler, özellikle pandemi döneminde öne çıkmış; çevrim içi grup oturumları ve duygu paylaşım çalışmalarıyla öğrencilerin yalnızlık ve kaygı düzeylerinin azaldığı rapor edilmiştir (Cohen, Mannarino ve Deblinger, 2017).

İyileştirici amaçlı uygulamalar, travma sonrası belirtilerin azaltılmasına ve psikolojik işlevselliğin yeniden kazanılmasına odaklanmaktadır. Bu kategoride, yapılandırılmış terapi yöntemleri özellikle dikkat çekmiştir. Örneğin, Yılmaz ve Demir (2019), EMDR uygulamalarının öğrencilerde uyku sorunlarını azalttığını rapor etmiştir. Benzer şekilde, Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT) uygulamaları, yoğun korku yaşayan öğrencilerin travmatik anılarını yeniden yapılandırmalarında etkili bulunmuştur (Cohen vd.,

2017). Bu bulgular, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca destekleyici değil, aynı zamanda tedavi edici nitelikte uygulamalar da gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Araştırmaların büyük bölümünde ($n = 63$), müdahale amacının açık biçimde tanımlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmalarda genellikle “öğrencilere psikososyal destek sağlandığı” gibi genel ifadeler kullanılmış, uygulamanın önleyici mi, destekleyici mi yoksa iyileştirici mi olduğu net biçimde belirtilmemiştir. Örneğin, Jaycox ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında danışmanların “kriz sonrası öğrencilere psikososyal destek sundukları” belirtilmiş; ancak bu desteğin hangi amaca yönelik olarak yapılandırıldığı açıklanmamıştır. Bu durum, literatürde raporlama standardizasyonunun yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahalelerde en sık olarak destekleyici ve iyileştirici amaçlara odaklandıklarını, önleyici müdahalelerin ise oldukça sınırlı kaldığını göstermektedir. Özellikle grup psiko-eğitimi, öğretmenlere yönelik seminerler ve çevrim içi oturumlar destekleyici amaçlara hizmet ederken, EMDR ve TF-CBT gibi teknikler iyileştirici hedeflerle uygulanmıştır. Ancak müdahale amaçlarının çoğu zaman açıkça tanımlanmamış olması, literatürde kavramsal netlik eksikliğini gözler önüne sermektedir. Bu bulgular, gelecekte okul psikolojik danışmanlarının daha net tanımlanmış amaçlarla, önleyici ve sistemik yaklaşımları da kapsayan bütüncül programlar geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

Müdahale amaçlarına ilişkin bu sınıflama, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası uygulamalarda hangi hedefleri önceliklendirdiğini göstermektedir. Ancak bu hedeflerin hangi tür travmalara yönelik olarak geliştirildiği sorusu, danışmanların müdahale alanlarını anlamada kritik bir adım oluşturmaktadır. Bu nedenle, bir sonraki kısımda incelenen çalışmaların odaklandığı travma türleri sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 4: Çalışmalarda ele alınan travma türleri nelerdir?

İncelenen 112 çalışma, okul psikolojik danışmanlarının müdahalelerinin yöneldiği travma türlerinin farklılaştığını göstermektedir. Kodlama süreci sonucunda travmalar; afet/kriz travmaları, mesleki travmalar, pandemi kaynaklı travmalar, sistemik travmalar, PTSD/klinik travmalar ve belirtilmemiş/genel travmalar olmak üzere altı ana kategori altında sınıflandırılmıştır. Çalışmalarda en fazla ele alınan travma türü afet ve kriz temelli olaylar olmuştur. Kodlama sonucuna göre, afet/kriz travmaları 20 çalışmada, mesleki travmalar 14 çalışmada, pandemi kaynaklı travmalar 12 çalışmada, sistemik travmalar 11 çalışmada, PTSD/klinik travmalar 5 çalışmada ve belirtilmemiş/genel travmalar ise 50 çalışmada rapor edilmiştir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 8. Travma Türlerinin Frekans Dağılımı ($n = 112$)

Travma Türü	Frekans	Yüzde (%)
Afet/Kriz Travması	20	17.9

Mesleki Travma	14	12.5
Pandemi	12	10.7
Sistemik Travma	11	9.8
PTSD/Klinik Travma	5	4.5
Belirtilmemiş / Diğer	50	44.6

Not. “Belirtilmemiş/Genel” kategorisi, travma türünün açıkça tanımlanmadığı ancak travma müdahalesi içerdiği belirtilen çalışmaları kapsamaktadır.

En sık ele alınan travma türü afet ve krizlerdir. Bu kategori; deprem, sel, yangın, terör saldırısı ve ani kayıpları kapsamaktadır. Jaycox ve arkadaşları (2012) deprem sonrası öğrencilerle yapılan güvenli alan egzersizlerinin kaygı düzeylerini azalttığını bildirmiştir. Benzer şekilde, Cohen vd. (2017) travma sonrası yas süreçlerini anlamlandırmaya yönelik grup çalışmaları ile öğrencilerin işlevselliklerini yeniden kazandıklarını rapor etmiştir. Bu bulgular, afet ve kriz temelli olayların okul psikolojik danışmanlarının en yoğun şekilde müdahale ettikleri travma türleri olduğunu göstermektedir.

Mesleki travmalar genellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanan şiddet, çatışma ve danışmanların tükenmişlik deneyimleri ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin, Dorado ve arkadaşları (2016) öğretmenlerin şiddet içerikli öğrenci davranışları nedeniyle psikolojik danışmanlardan süpervizyon desteği aldıklarını rapor etmiştir. Bu tür çalışmalar, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca öğrencilere değil, öğretmen ve okul çalışanlarına da destek sunduklarını göstermektedir.

COVID-19 pandemisi, literatürde özellikle çevrim içi öğrenme, izolasyon ve akademik motivasyon kaybı üzerinden ele alınmıştır. Koç ve Kaçdi (2022), pandemi döneminde öğrencilerin psikososyal ihtiyaçlarının arttığını, danışmanların ise çevrim içi grup oturumları ve psiko-eğitim programları aracılığıyla bu ihtiyaçlara yanıt verdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Cohen ve arkadaşları (2017) pandemi sürecinde uygulanan çevrim içi destek programlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını vurgulamaktadır.

Sistemik travmalar göç, yoksulluk ve toplumsal dışlanma gibi daha geniş bağlamsal koşulları kapsamaktadır. Perry ve Szalavitz (2017) göçmen öğrencilerde kültürel uyum sorunlarının yalnızlık ve dışlanma duygularını artırdığını, okul danışmanlarının aile-okul iş birliği oturumlarıyla bu süreci desteklemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalarda da göçmen öğrencilerle yürütülen uyum atölyelerinin öğrencilerin aidiyet duygusunu pekiştirdiği rapor edilmiştir (Koç ve Kaçdi, 2022).

PTSD ve klinik özellikler taşıyan travmalar daha az çalışmada yer bulmuştur. Bu araştırmalar, genellikle özel gereksinimli öğrencilere odaklanmaktadır. Yılmaz ve Demir (2019), EMDR uygulamalarının travma sonrası kabus yaşayan öğrencilerin uyku sorunlarını azalttığını rapor etmiştir. Bu tür çalışmalar, klinik düzeyde semptomlar gösteren öğrencilere yönelik bireysel müdahalelerin önemini vurgulamaktadır.

Dikkat çekici bir bulgu, incelenen 112 çalışmanın 50'sinde travma türünün açık biçimde tanımlanmamış olmasıdır. Bu çalışmalarda “zorlayıcı yaşam olayları” gibi genel ifadeler kullanılmıştır. Jaycox ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında yalnızca “öğrencilere psikososyal destek sağlandığı” belirtilmiş, ancak travmanın türü net biçimde ifade edilmemiştir. Bu durum, literatürde raporlama biçimlerinde standardizasyon eksikliğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, okul psikolojik danışmanlarının en sık olarak afet ve kriz travmalarına müdahale ettiklerini, mesleki ve pandemi kaynaklı travmaların daha sınırlı düzeyde ele alındığını, sistemik travmalara ise görece az sayıda çalışmada odaklanıldığını göstermektedir. PTSD/klinik travmaların daha az işlenmiş olması, okul ortamında klinik vakaların genellikle ruh sağlığı merkezlerine yönlendirildiğini düşündürmektedir. En dikkat çekici bulgu, travma türünün net biçimde belirtilmediği yayınların fazlalığıdır. Bu sonuç, raporlama standardizasyonunun güçlendirilmesi gerektiğini ve okul psikolojik danışmanlığı alanında daha bağlamsal, kültürel ve tür odaklı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Travma türlerine ilişkin bu dağılım, okul psikolojik danışmanlarının farklı travmatik durumlarda değişen roller üstlendiğini göstermektedir. Ancak travma türleri ile bu rolleri yansıtan müdahale düzeyleri arasındaki etkileşimin nasıl şekillendiği, alan yazında sınırlı biçimde ele alınmıştır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde travma türü ile müdahale düzeyi arasındaki örüntüler ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.

Araştırma Sorusu 5: Travma türleri ile müdahale düzeyleri arasındaki ilişkiler nasıl bir örüntü sergilemektedir?

Bu araştırma sorusu kapsamında incelenen 112 çalışma, farklı travma türlerinin hangi düzeylerde (bireysel, grup, sistemik) müdahalelerle ele alındığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, travmanın niteliğinin okul psikolojik danışmanlarının müdahale stratejilerini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Kodlama sonucuna göre, afet ve kriz travmalarında sistem düzeyli müdahaleler daha sık raporlanırken, mesleki travmalar ve PTSD/klinik travmalar genellikle bireysel düzeyde ele alınmıştır. Pandemi sürecinde grup ve sistemik düzeyde uygulamalar öne çıkmış; sistemik travmalarda ise aile-okul iş birliği ve kültürel uyum çalışmaları dikkat çekmiştir. Genel olarak ise birçok çalışmada müdahale düzeyinin net olarak belirtilmediği görülmüştür (Bkz. Tablo 8).

Tablo 9. Travma Türü ile Müdahale Düzeyi Arasındaki Eşleşmeler (n = 112)

Travma Türü	Bireysel	Grup	Sistemik	Belirtilmemiş
Afet/Kriz	2	2	6	10

Travması				
Mesleki	3	1	2	8
Travma				
Pandemi	3	1	3	5
Sistemik	1	0	3	7
Travma				
PTSD/Klinik	1	0	0	4
Travma				
Belirtilmemiş /	10	8	13	19
Diğer				

Not. “Belirtilmemiş” sütunu, çalışmalarda müdahale düzeyinin tanımlanmadığı veya çoklu düzeyde raporlandığı durumları yansıtmaktadır.

Afet ve kriz kaynaklı travmalar çoğunlukla sistem düzeyinde ele alınmıştır. Örneğin, Dorado ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında öğretmenlere yönelik travma duyarlılık eğitimlerinin okul çapında güven duygusunu yeniden tesis ettiği rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Jaycox ve arkadaşları (2012) deprem sonrası toplu yas oturumlarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını aktarmıştır. Bu bulgular, geniş ölçekli travmaların daha çok okul sisteminin bütününe yayılan müdahalelerle ele alındığını göstermektedir.

Mesleki travmalar ise daha çok bireysel düzeyde ele alınmıştır. Dorado ve arkadaşlarının (2016) rapor ettiği üzere, öğretmenlerin öğrenci şiddeti nedeniyle danışmanlardan bireysel süpervizyon desteği aldıkları gözlenmiştir. Bu tür bulgular, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca öğrencilere değil, öğretmenlere de bireysel danışma yoluyla destek sunduğunu ortaya koymaktadır.

Pandemi sürecine ilişkin müdahaleler hem grup hem sistem düzeyinde öne çıkmıştır. Koç ve Kaçdi (2022), çevrim içi psiko-eğitim gruplarının öğrencilerin kaygı ve izolasyon duygularını azalttığını belirtmiştir. Cohen vd. (2017) ise çevrim içi destek gruplarının pandemi döneminde öğrencilerin motivasyonlarını sürdürmelerine katkı sağladığını aktarmıştır. Bu bulgular, pandemi gibi toplumsal krizlerde grup temelli ve sistemik yaklaşımların ön plana çıktığını göstermektedir.

Sistemik travmalar (göç, yoksulluk, dışlanma) çoğunlukla sistem düzeyinde ele alınmıştır. Perry ve Szalavitz (2017), göçmen öğrenciler için gerçekleştirilen kültürel uyum atölyelerinin yalnızca öğrencilere değil, ailelere de destek sağladığını vurgulamıştır. Türkiye bağlamında yapılan çalışmalar da benzer şekilde aile-okul iş birliği oturumlarının göçmen öğrencilerin aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ortaya koymaktadır (Koç ve Kaçdi, 2022).

PTSD ve klinik özellikli vakalar daha çok bireysel düzeyde ele alınmıştır. Yılmaz ve Demir (2019), EMDR uygulamalarının travma sonrası yoğun kabus gören öğrencilerin uyku sorunlarını azalttığını belirtmiştir. Bu durum, klinik düzeyde semptomların bireysel danışma süreçleriyle ele alındığını göstermektedir.

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, travma türlerinin okul psikolojik danışmanlarının

müdahale düzeylerini doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Afet ve pandemi gibi toplumsal krizlerde sistem düzeyli ve grup temelli uygulamalar ön plana çıkarken, mesleki ve klinik travmalar daha çok bireysel müdahalelerle ele alınmıştır. Ancak birçok çalışmada müdahale düzeyinin belirtilmemesi, raporlama standardizasyonunun alanda hâlen güçlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travma türüne göre farklı düzeylerde esnek roller üstlendiklerini; ancak sistemik ve bütüncül yaklaşımların henüz yeterince yaygınlaşmadığını ortaya koymaktadır.

Travma türü ve müdahale düzeyi arasındaki bu ilişki, danışmanların bağlama göre esneklik kazandığını ortaya koymaktadır. Ancak bu esnekliğin hangi amaçlarla yapıldığı, müdahalelerin yöneldiği niteliğini anlamada belirleyici bir faktördür. Bu nedenle, izleyen bölümde travma türü ile müdahale amaçları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Araştırma Sorusu 6: Travma türleri ile müdahale amaçları arasındaki ilişkiler nasıl bir örüntü sergilemektedir?

İncelenen 112 çalışmanın bulguları, farklı travma türlerinin yalnızca müdahale düzeylerini değil, aynı zamanda müdahale amaçlarını da belirlediğini göstermektedir. Kodlama sonucunda afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda daha çok destekleyici yaklaşımların benimsendiği; bireysel düzeyde yaşanan mesleki travmalar ve PTSD/klinik vakalarda ise iyileştirici amaçların öne çıktığı görülmüştür. Sistemik travmalara ilişkin çalışmalarda ise önleyici ve kapsayıcı amaçların görece daha fazla vurgulandığı dikkati çekmiştir.

Afet ve kriz temelli travmalara yönelik çalışmaların önemli bir bölümü destekleyici amaçlıdır. Jaycox ve arkadaşları (2012) deprem sonrası düzenlenen toplu yas oturumlarının öğrencilerin güven duygusunu pekiştirdiğini rapor etmiştir. Benzer şekilde, Dorado ve arkadaşlarının (2016) kriz sonrası yürüttüğü okul çapında seminerler, öğrencilerin travma sonrası uyum süreçlerinde destekleyici işlev görmüştür. Bu bulgular, afetlerin genellikle okul ölçeğinde psiko-eğitim ve güven duygusunu yeniden inşa etmeye yönelik destekleyici amaçlarla ele alındığını göstermektedir.

Mesleki travmalar ise daha çok iyileştirici amaçlarla ele alınmıştır. Dorado ve arkadaşları (2016), öğretmenlerin şiddet içerikli öğrenci davranışları nedeniyle bireysel süpervizyon desteği aldıklarını bildirmiştir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin tükenmişlik ve stres düzeylerini azaltmayı hedeflemiştir. Bu durum, mesleki travmaların doğrudan okul çalışanlarının işlevselliğini yeniden kazanmasına odaklanan iyileştirici amaçlarla ele alındığını göstermektedir.

Pandemi döneminde gerçekleştirilen müdahalelerin çoğu destekleyici amaçlarla yapılandırılmıştır. Koç ve Kaçdi (2022) çevrim içi grup oturumlarının öğrencilerin izolasyon ve kaygı düzeylerini azalttığını ortaya koymuştur. Cohen vd. (2017) ise çevrim içi destek programlarının öğrencilerin akademik motivasyonlarını sürdürmelerine katkı sağladığını

vurgulamıştır. Bu örnekler, pandemi gibi toplumsal krizlerde okul psikolojik danışmanlarının öncelikle öğrencilerin duygusal dayanıklılığını güçlendirmeye ve uyum süreçlerini desteklemeye odaklandığını göstermektedir.

Sistemik travmalara (göç, yoksulluk, toplumsal dışlanma) odaklanan araştırmalarda önleyici ve kapsayıcı amaçlar öne çıkmıştır. Perry ve Szalavitz (2017), göçmen öğrenciler için düzenlenen kültürel uyum atölyelerinin yalnızca öğrencilerin değil, ailelerin de sosyal kapsayıcılığını artırdığını aktarmıştır. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda da aile-okul iş birliği toplantılarının göçmen öğrencilerin aidiyet duygusunu güçlendirdiği bildirilmiştir (Koç ve Kaçdi, 2022). Bu bulgular, sistemik travmaların önleyici ve sosyal adalet temelli yaklaşımlarla ele alındığını göstermektedir.

PTSD ve klinik düzeydeki travmalar, çoğunlukla iyileştirici amaçlarla ele alınmıştır. Yılmaz ve Demir (2019), EMDR uygulamalarının yoğun kâbus gören öğrencilerin uyku sorunlarını azalttığını rapor etmiştir. Cohen ve arkadaşlarının (2017) ise Travma Odaklı Bilişsel Davranışçı Terapi (TF-CBT) uygulamaları, öğrencilerin travmatik anılarıyla baş etmede önemli yarar sağlamıştır. Bu bulgular, klinik nitelikli travmaların iyileştirici müdahalelerle hedeflendiğini göstermektedir.

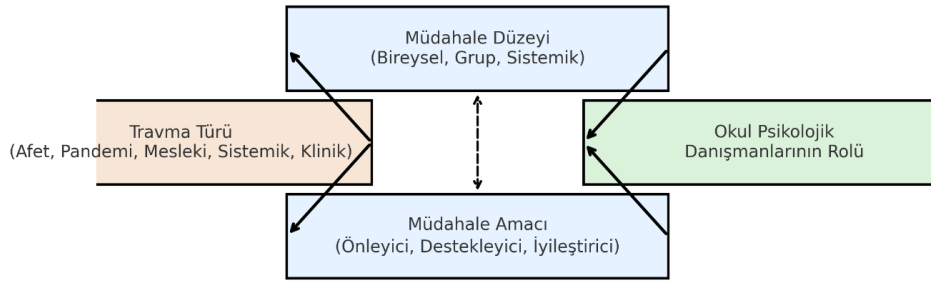
Çalışmaların önemli bir bölümünde (n = 63) müdahale amacı açık biçimde tanımlanmamıştır. Bu yayınlarda genellikle “öğrencilere psikososyal destek sağlandığı” gibi genel ifadeler kullanılmıştır. Örneğin, Jaycox ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında danışmanların kriz sonrası sunduğu destek aktarılmış; ancak bu desteğin önleyici, destekleyici ya da iyileştirici amaçlardan hangisine odaklandığı açıkça belirtilmemiştir. Bu durum, alanda raporlama standardizasyonu eksikliğine işaret etmektedir.

Araştırma 6. sorusuna ilişkin bulgular, travma türü ile müdahale amaçları arasında bağlamsal bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda destekleyici yaklaşımlar öne çıkarken; mesleki ve klinik travmalarda iyileştirici amaçlar baskın olmuştur. Sistemik travmalarda ise önleyici ve kapsayıcı amaçların raporlandığı görülmektedir. Ancak çok sayıda çalışmada müdahale amacının açık biçimde tanımlanmaması, literatürde kavramsal netlik eksikliğini göstermektedir. Genel olarak bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travmanın niteliğine göre farklı amaçlarla müdahale ettiklerini; ancak gelecekte özellikle önleyici ve sistemik yaklaşımlara dayalı programların geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Müdahale düzeyleri ve amaçlarının ayrı ayrı incelenmesi, okul psikolojik danışmanlarının travma süreçlerindeki işlevlerini çok boyutlu biçimde anlamamızı sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu iki boyutun travma türleriyle nasıl kesiştiği sorusu, danışman rollerinin bütüncül bir modelde değerlendirilmesi için önemlidir. Son bölümde bu üç değişkenin (travma türü – müdahale düzeyi – müdahale amacı) etkileşimine ilişkin örüntüler sunulmaktadır.

Araştırma Sorusu 7: Travma Türü – Müdahale Düzeyi – Müdahale Amacı Arasındaki Örüntüler

İncelenen 112 çalışma, travma türü, müdahale düzeyi ve müdahale amacı arasındaki ilişkilerin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bulgular, bu üç değişkenin birbiriyle kesiştiği noktalarda okul psikolojik danışmanlarının rollerinin daha açık biçimde tanımlanabildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda sistem ve grup düzeyli destekleyici amaçlar, bireysel ve klinik travmalarda ise bireysel düzeyli iyileştirici amaçlar baskın hale gelmiştir. Buna karşılık sistemik travmalara ilişkin çalışmalarda önleyici ve kapsayıcı stratejiler öne çıkmış; ancak bu alan görece az sayıda çalışmada incelenmiştir.



Şekil 3. Travma türü, müdahale düzeyi ve müdahale amacının etkileşimli yapısı ve okul psikolojik danışmanlarının rolüne yansımaları.

Not: Kesikli çift yönlü ok, müdahale düzeyi ile müdahale amacı arasındaki karşılıklı etkileşimi temsil eder.

Şekil 3'te sunulan temalar arası ilişki şeması, travma türü, müdahale düzeyi ve amaç arasındaki örüntülerin bütüncül bir görünümünü ortaya koymaktadır. Şemada görüldüğü üzere, bireysel düzeyli müdahaleler çoğunlukla iyileştirici amaçlarla ve klinik/mesleki travmalarla ilişkilendirilmiştir. Sistem düzeyindeki müdahaleler ise daha çok afet ve pandemi bağlamında destekleyici amaçlara odaklanmıştır. Grup düzeyli uygulamalar, genellikle destekleyici işlev taşımış; öğrencilerin akademik motivasyonunu ve güven algısını yeniden inşa etmeye yönelik olarak kullanılmıştır (Overstreet ve Chafouleas, 2016).

Afet ve kriz travmaları çoğunlukla sistem düzeyli ve destekleyici amaçlarla ele

alınmıştır. Dorado ve arkadaşlarının (2016) öğretmenlere yönelik travma duyarlılık seminerleri, kriz sonrası okul iklimini iyileştirici bir işlev görmüştür. Jaycox ve arkadaşları (2012) ise deprem sonrası düzenlenen toplu yas oturumlarının hem grup hem de destekleyici amaçla kullanıldığını bildirmiştir. Pandemi sürecinde yapılan çalışmalar da benzer bir yönelim göstermiştir: Koç ve Kaçdi (2022), çevrim içi grup psiko-eğitimlerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini azalttığını; Cohen vd. (2017) ise çevrim içi destek oturumlarının öğrencilerin motivasyonunu sürdürmelerine yardımcı olduğunu rapor etmiştir.

Mesleki travmalarda bireysel düzeyde ve iyileştirici amaçla yürütülen müdahaleler öne çıkmaktadır. Dorado ve arkadaşlarının (2016) rapor ettiği üzere, öğretmenlerin öğrenci şiddeti nedeniyle danışmanlardan süpervizyon desteği almaları, bu yönelimin tipik bir örneğidir. Klinik özellikler taşıyan PTSD vakalarında ise EMDR (Yılmaz ve Demir, 2019) ve TF-CBT (Cohen vd., 2017) gibi yapılandırılmış teknikler bireysel düzeyde iyileştirici amaçlarla uygulanmıştır. Bu bulgular, bireysel/klinik düzeydeki travmaların genellikle terapötik müdahalelerle ele alındığını göstermektedir.

Sistemik travmalar (göç, yoksulluk, dışlanma) daha çok önleyici ve kapsayıcı amaçlarla, sistem düzeyinde ele alınmıştır. Perry ve Szalavitz (2017), göçmen öğrenciler için kültürel uyum atölyelerinin yalnızca öğrencilerin değil, ailelerin de aidiyet duygusunu artırdığını vurgulamıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da aile-okul iş birliği oturumlarının göçmen öğrencilerin sosyal uyumunu kolaylaştırdığı belirtilmiştir (Koç ve Kaçdi, 2022). Bu bulgular, sistemik travmalarda danışmanların kapsayıcı, kültürel duyarlılıkla şekillenen önleyici programlara yöneldiğini göstermektedir.

Araştırma sorusuna ilişkin bulgular, travma türü, müdahale düzeyi ve amaç arasındaki ilişkinin doğrusal değil, bağlama duyarlı ve çok katmanlı olduğunu ortaya koymaktadır. Afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda sistem ve grup düzeyinde destekleyici amaçlar öne çıkarken; bireysel/mesleki travmalar ve klinik vakalar bireysel düzeyde iyileştirici amaçlarla ele alınmıştır. Sistemik travmalarda ise önleyici ve kapsayıcı müdahaleler görülmekle birlikte, bu alanda araştırmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Çok sayıda çalışmada ise müdahale düzeyi ve amaç net biçimde tanımlanmadığından, raporlama standardizasyonu eksikliği göze çarpmaktadır. Bu genel örüntü, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası rollerinin yalnızca bireysel danışma ile sınırlı kalmadığını; aynı zamanda sistemik, önleyici ve destekleyici boyutlara da uzandığını göstermektedir.

Tüm araştırma sorularına verilen yanıtlar birlikte değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahale rollerinin çok katmanlı ve bağlamsal koşullara duyarlı bir görünüm sergilediği ortaya çıkmaktadır. Bulgular, bireysel düzeyli ve iyileştirici amaçlı müdahalelerin hâlen baskın olduğunu, grup ve sistem düzeyli yaklaşımların ise afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda öne çıktığını göstermektedir. Sistemik travmalara yönelik önleyici ve kapsayıcı uygulamalar görece sınırlı kalmış; çok sayıda çalışmada ise müdahale düzeyi ve amacının net olarak tanımlanmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, alan

yazında raporlama standardizasyonu eksikliğini işaret etmekte ve okul psikolojik danışmanlarının rollerinin daha sistematik biçimde belgelenmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Genel olarak, travma türü, müdahale düzeyi ve amaç arasındaki çok boyutlu örüntüler, okul psikolojik danışmanlarının yalnızca bireysel danışmanlık hizmeti sunan profesyoneller değil; aynı zamanda okul çapında güven inşasına, öğretmen ve ailelerle iş birliğine ve kültürel olarak duyarlı önleyici programların geliştirilmesine katkı sunan aktörler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bütüncül görünüm, tartışma bölümünde ele alınacak kuramsal ve uygulamalı çıkarımlara zemin hazırlamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ulaşılan bulgular, okul psikolojik danışmanlarının travma müdahale süreçlerinde çok katmanlı roller üstlendiğini, ancak bu rollerin ağırlıklı olarak bireysel düzeyde ve iyileştirici amaçlarla şekillendiğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle, danışmanların kriz sonrası süreçte öğrencilere doğrudan psikolojik destek verme işlevleri ön plandadır. Bu durum literatürde uzun süredir tartışılan bir eğilimi yeniden doğrulamaktadır. Brock ve Jimerson (2012), okul danışmanlarının travma sonrası ilk yardım ve kriz müdahalesinde bireysel çalışmalara yoğunlaştığını, grup ya da okul çapında girişimlerin ise görece daha sınırlı kaldığını belirtmiştir. Benzer biçimde Türkiye bağlamında Koç ve Kaçdi (2022), pandemi döneminde okul danışmanlarının çevrim içi bireysel destek sağlama pratiklerinin yaygınlaştığını, ancak sistem düzeyli müdahalelerin yeterince geliştirilemediğini göstermiştir. Dolayısıyla, bu bulgu yalnızca mevcut uygulama alışkanlıklarının bir yansıması değil; aynı zamanda okul psikolojik danışmanlığının rol tanımlarında hâlen bireysel temelli bir yaklaşımın baskın olduğuna işaret etmektedir.

Bununla birlikte, müdahalelerin düzeylerine bakıldığında afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda danışmanların daha çok grup veya sistem düzeyli çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Örneğin, Dorado ve arkadaşları (2016) afet sonrası uygulanan okul temelli psiko-eğitim programlarının, öğrencilerde kaygı ve stres semptomlarını azalttığını göstermiştir. Bu tür bulgular, danışmanların bağlama duyarlı biçimde rollerini çeşitlendirdiğini ortaya koymaktadır. Ancak burada dikkat çekici nokta, bireysel travmalarda neredeyse daima bireysel müdahale tercih edilirken, sistemik travmalara yönelik grup veya okul çaplı yaklaşımların sayıca oldukça az olmasıdır. Bu durum, Overstreet ve Chafouleas'ın (2016) travma duyarlı okul modelinde vurguladığı sistemik önleme ve bütüncül okul politikalarının pratikte yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir. Bulguların bu yönü, okul psikolojik danışmanlığının mevcut kapasitesinin ötesine geçmesi gerektiğini, özellikle kolektif ve bağlamsal travmalar söz konusu olduğunda bireysel müdahalenin ötesine taşınacak yapısal programların önemini hatırlatmaktadır. Örneğin, ABD ve Avrupa ülkelerinde okul danışmanlarının kriz sonrası dönemlerde daha çok bireysel psikolojik destek ve kısa süreli müdahalelere yöneldiği, ancak sistemik ve önleyici yaklaşımların

genellikle politika desteğiyle kurumsallaşabildiği belirtilmektedir (Berger ve Gelkopf, 2011; Jaycox vd., 2012). Avustralya ve Kanada’da “travma bilgili okul” modelleri, danışmanların öğretmen ve yönetimle koordineli çalışmasını zorunlu kılar (Brunzell vd., 2018), Türkiye’de benzer roller çoğunlukla danışmanların bireysel inisiyatifiyle yürütülmektedir. Bu farklılık, danışmanlık uygulamalarının kurumsal temelde değil, bireysel çerçevede yapılandığı bir sistemi yansıtmaktadır.

Müdahalelerin amaçları incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunda iyileştirici hedeflerin ön planda olduğu, destekleyici ve özellikle önleyici amaçların daha sınırlı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bu eğilim, okul psikolojik danışmanlarının genellikle travma yaşandıktan sonra devreye girdiğini, yani müdahalelerin reaktif bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Jaycox ve arkadaşlarının (2012) afet sonrası uyguladığı okul temelli programlar, öğrencilerde kaygı ve depresyon belirtilerini azaltmayı hedefleyen iyileştirici içeriklere odaklanmış; Cohen vd. (2017)’in çalışmalarında ise travma odaklı bilişsel davranışçı programların semptom azaltıcı etkisi rapor edilmiştir. Dolayısıyla bulgular, iyileştirici yaklaşımların kısa vadede etkili olmakla birlikte önleyici çerçevede yapılandırılmış programların oldukça sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, travmanın yalnızca kriz sonrası semptomlarıyla başa çıkmaya değil, aynı zamanda uzun vadeli direnç ve dayanıklılık geliştirmeye odaklanılması gerektiğini düşündürmektedir.

Travma türleri bağlamında ise araştırmalar daha çok doğal afetler, pandemi ve bireysel travmalar üzerine yoğunlaşmış; göç, yoksulluk, ayrımcılık gibi sistemik ve süregelen travmaların çok daha az çalışıldığı görülmüştür. Bu tablo, Perry ve Szalavitz’in (2017) sistemik travmaların çocukların öğrenme süreçleri, duygusal uyumu ve sosyal ilişkilerinde kritik etkileri olduğunu vurgulayan bulgularıyla çelişmektedir. Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalar göçmen öğrencilerin yaşadığı psikososyal uyum sorunlarında okul danışmanlarının önemli roller üstlendiğini göstermiştir (Koç ve Kaçdi, 2022). Ancak alandaki genel eğilim, sistemik travmaların okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarında yeterince ele alınmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kültürel ve bağlamsal faktörlerin dikkate alınmadığını, müdahalelerin daha çok kısa süreli krizlere ve bireysel deneyimlere odaklandığını göstermektedir.

Kültürel bağlam farklılıkları, travmaya müdahale biçimlerinin niteliğini önemli ölçüde etkilemektedir. Bireyci kültürlerde (ör. ABD, İngiltere) travma sonrası destek programları bireyin psikolojik iyileşmesine odaklanırken; kolektivist kültürlerde (ör. Türkiye, Güney Kore, Japonya) aile, öğretmen ve topluluk temelli destek daha merkezi bir rol oynamaktadır (Ko vd., 2008; Alisic vd., 2014). Dolayısıyla Türkiye bağlamında danışmanların aile ve okul topluluğu ile birlikte hareket etme eğilimi, kültürel olarak ilişkisel dayanışma modelinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Ancak bu avantajın kurumsal düzeyde yapılandırılmadığı durumlarda, sistemik müdahalelerin kalıcılığı sınırlı kalmaktadır.

Bulguların daha bütüncül bir değerlendirmesi yapıldığında, travma türü, müdahale

düzeyi ve amaç arasındaki ilişkilerin sistematik bir örüntü oluşturduğu görülmektedir. Bireysel travmalarda danışmanlar çoğunlukla bireysel düzeyde ve iyileştirici amaçlı müdahalelere yönelirken, afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda grup temelli ya da okul çaplı çalışmalar devreye girmiştir. Ancak bu durumda bile önleyici amaçların yeterince gelişmediği dikkat çekmektedir. Örneğin, Wong ve arkadaşlarının (2017) çalışması, okul temelli afet sonrası programların yalnızca kısa vadeli semptom yönetimiyle sınırlı kaldığını, uzun vadeli önleyici boyutların ise göz ardı edildiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde, Overstreet ve Chafouleas (2016), travma duyarlı okul modelinde bireysel–grup–sistem düzeylerinin entegrasyonunu vurgularken, sahadaki uygulamaların çoğunun hâlâ bireysel semptom yönetimine dayandığını belirtmiştir.

Bu örüntü, okul psikolojik danışmanlığının yapısal olarak bireysel danışma geleneğinden beslendiğini ve travmanın çok boyutlu doğasına rağmen sistemik ve önleyici yaklaşımlara daha az alan açıldığını düşündürmektedir. Ayrıca, raporlamalarda sıkça görülen eksiklikler –örneğin müdahale düzeyi veya amacının net belirtilmemesi– bu örüntülerin daha sağlıklı biçimde analiz edilmesini güçleştirmektedir. Buna rağmen mevcut veriler, travma türü ile müdahale biçimi arasında belirgin bir eşleşmenin var olduğunu göstermektedir. Yani okul psikolojik danışmanları, bağlamsal gereklilikler doğrultusunda rollerini çeşitlendirmekte ancak bu çeşitlilik çoğu zaman geçici ve sınırlı kalmaktadır. Bu durum, danışmanların esnekliğini ortaya koyarken aynı zamanda kurumsal ve yapısal desteklerin yetersizliğine de işaret etmektedir. Elde edilen örüntüler, uluslararası literatürdeki eğilimlerle hem örtüşen hem de ayrışan yönler taşımaktadır. Birçok ülkede okul temelli travma müdahaleleri çok katmanlı sistemler (multi-tiered systems of support, MTSS) içinde yapılandırılırken (Chafouleas vd., 2016; Overstreet ve Chafouleas, 2016), Türkiye’de bu tür yapıların henüz politika düzeyinde tanımlanmadığı görülmektedir. Bu durum, travma duyarlı okul uygulamalarının sürdürülebilirliğini sınırlamakta ve danışmanların sistemik rollerini kurumsal düzeyde destekleyememektedir. Öte yandan, Türkiye’deki danışmanların kriz dönemlerinde esnek ve bağlamsal çözümler üretebilmesi, literatürde “uyarlanabilir profesyonellik” (adaptive professionalism) olarak tanımlanan bir beceri setiyle örtüşmektedir (Howard vd., 2020).

Bu çalışmanın bulguları, travmaya müdahale süreçlerinin yalnızca bireysel düzeyde değil, okul ekosistemi ve kültürel bağlam içinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Okul, öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturmakta ve bu yönüyle travmanın hem en görünür hem de en derin etkilerinin gözlemlenebildiği bir ortamdır. Bu nedenle okul psikolojik danışmanlarının müdahaleleri yalnızca bireysel danışma çerçevesinde değil, aynı zamanda sistemik işlevleri gözetten bir bütünlük içinde değerlendirilmelidir. Bronfenbrenner’in (1979) ekolojik sistemler kuramı, bireyin yaşadığı travmatik deneyimlerin yalnızca kişisel değil, aile, okul, akran grupları ve daha geniş toplumsal bağlam tarafından şekillendiğini vurgular. Bulgular da bu yaklaşımı destekler

biçimde, kolektif travmalarda danışmanların daha çok grup veya okul düzeyinde rol üstlenmeye yöneldiğini ortaya koymuştur.

Kültürel bağlam açısından bakıldığında, Türkiye’de yapılan çalışmalar okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukla bireysel düzeyde müdahalelerde bulunduklarını, aileyle işbirliği ya da okul politikaları bağlamında sistemik düzenlemelere daha az yer verildiğini göstermektedir (Koç ve Kaçdi, 2022). Bu durum, Kağıtçıbaşı’nın (2005) özerk-ilişkisel benlik modeliyle de açıklanabilir: bireylerin özerklik gelişimi ve psikolojik uyumu, aile ve okul sistemiyle kurdukları ilişkilerden bağımsız değildir. Ancak uygulamada bu ilişkisel bağlam çoğu zaman ikincil planda kalmakta, danışmanlar bireysel destek sunmaya yönelmektedir. Oysa uluslararası alanyazında, travma duyarlı okul modelleri çok düzeyli işleyişin zorunluluğunu vurgulamaktadır (Overstreet ve Chafouleas, 2016). Bu bağlamda mevcut bulgular, kültürel değerler, kurumsal yapılar ve sistemik yaklaşımlar arasında önemli bir uyumsuzluğa işaret etmektedir.

Bulguların bütüncül yorumlanmasında dikkate alınması gereken önemli sınırlılıklar da bulunmaktadır. Öncelikle, incelenen çalışmaların önemli bir kısmında müdahalelerin düzeyi, amacı ya da kullanılan yöntemlerin açık biçimde raporlanmadığı görülmektedir. Bu durum, elde edilen verilerin karşılaştırılabilirliğini sınırlamakta ve travma müdahale örüntülerinin daha net biçimde analiz edilmesini güçleştirmektedir. Özellikle önleyici amaçlı uygulamaların raporlanmaması, bu tür girişimlerin gerçekten az mı olduğu yoksa yalnızca eksik bildirildiği sorusunu gündeme getirmektedir.

Bir diğer sınırlılık, sistemik ve süregelen travmaların alanyazında yeterince temsil edilmemesidir. Çalışmalar ağırlıklı olarak afet ve bireysel travmalara odaklanmış, yoksulluk, göç, ayrımcılık gibi uzun süreli ve bağlamsal travmalar ise ihmal edilmiştir. Oysa Perry ve Szalavitz’in (2017) de belirttiği gibi, bu tür süregelen travmalar öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişiminde kalıcı etkiler yaratmaktadır. Türkiye bağlamında da göçmen öğrencilerle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunması, okul psikolojik danışmanlarının bu gruplara yönelik rollerinin yeterince görünür kılınmadığını göstermektedir.

Son olarak, metodolojik açıdan birçok araştırmanın küçük örneklemelerle yürütülmesi, uzunlamasına izleme verilerinin bulunmaması ve nitel bulguların sistematik biçimde raporlanmaması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu eksiklikler, elde edilen bulguların sahaya ışık tutmakla birlikte daha kapsamlı, kültürel duyarlılıkla tasarlanmış ve uzun vadeli çalışmalarla desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahale süreçlerinde çok yönlü fakat çoğunlukla reaktif roller üstlendikleri görülmektedir. Müdahaleler, ağırlıklı olarak bireysel düzeyde ve semptom azaltıcı amaçlarla sınırlı kalmakta; önleyici, sistemik ve kültürel bağlamı gözetken uygulamalar ise görece az temsil edilmektedir. Buna karşın, afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda danışmanların grup ve okul düzeyinde etkinlik göstermesi, mesleki esnekliğin ve bağlama uyum

sağlayabilme kapasitesinin güçlü bir göstergesi olarak dikkat çekmektedir. Bulgular, alanın gelecekte daha çok düzeyli, kültürel duyarlılığı yüksek ve sistemik yaklaşımlarla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bütüncül perspektif, sonuç bölümünde sunulacak olan önerilerin temel dayanağını oluşturmaktadır.

Öneriler

Bu sistematik incelemenin sonuçları, okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahalede kritik bir rol oynadıklarını, ancak rollerinin çoğunlukla bireysel düzeyle sınırlı kaldığını ortaya koymuştur. Bulgular, özellikle afet ve pandemi gibi kolektif travmalarda danışmanların grup ve okul temelli çalışmalara yönelerek mesleki esneklik gösterdiklerini, ancak önleyici ve sistemik yaklaşımların yeterince yerleşmediğini göstermektedir. Türkiye bağlamında bireysel müdahalelerin ağırlığı, okul danışmanlığının yapısal özellikleri ve kültürel faktörlerle ilişkili görünmektedir.

Bu bulgular ışığında birkaç temel öneri geliştirilebilir:

1. Önleyici programların güçlendirilmesi:

- Okul psikolojik danışmanları, yıl boyunca sürdürülebilir travma farkındalığı ve duygusal düzenleme programları planlamalıdır.
- Bu kapsamda öğretmenlerle birlikte kısa psiko-eğitim oturumları, güvenli alan etkinlikleri ve duygu tanıma atölyeleri düzenlenebilir.
- Bu programlar yalnızca kriz sonrasında değil, her dönem okul iklimini koruyucu biçimde uygulanmalıdır.

2. Sistemik ve kültürel duyarlılığın artırılması:

- Okul-aile iş birliğini güçlendirmek amacıyla rehberlik servisleri, aile odaklı bilgilendirme toplantıları ve açık kapı günleri düzenlemelidir.
- Bu toplantılarda velilere travma belirtilerinin günlük yaşamda nasıl gözlemlenebileceği ve destekleyici ebeveyn tutumları anlatılmalıdır.
- Ayrıca okul yönetimleri, öğretmenlerle birlikte kültürel farklılıklara duyarlı dil kullanımını içeren kurum içi eğitimler düzenlemelidir.

3. Metodolojik çeşitliliğin artırılması:

- Üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliğinde, farklı bölgelerdeki okullarda eylem araştırmaları ve vaka temelli çalışmalar desteklenmelidir.
- Bu sayede okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin yerel veriler artacak ve uygulama modelleri karşılaştırmalı biçimde değerlendirilebilecektir.

4. Göç ve süregelen travmalara odaklanması:

- Göçmen ve dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu bölgelerde, çok dilli ve

kültürel arabuluculuk içeren destek programları oluşturulmalıdır.

- Bu öğrenciler için sosyal uyum, aidiyet ve güven temalarını merkeze alan psiko-sosyal etkinlikler planlanmalıdır.
- Okul danışmanlarının saha temelli ihtiyaç analizleriyle bu programları yerleştirmeleri önerilmektedir.

5. Politika ve mesleki destek:

- Travma duyarlı yaklaşımlar, Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ve hizmet içi eğitim modülleri içerisine entegre edilmelidir.
- Okul danışmanlarının iş yükünü azaltacak destek personeli (ör. psikolojik danışma asistanı, sosyal hizmet uzmanı) istihdamı teşvik edilmelidir.
- Bu sayede danışmanlar, kriz yönetiminden çok koruyucu sistem tasarımı işlevine yönelebilecektir.

Sonuç olarak, bu çalışma okul psikolojik danışmanlarının travmaya müdahalede çok yönlü fakat çoğu zaman sınırlı roller üstlendiklerini ortaya koymakta; önleyici, sistemik ve kültürel duyarlılığı yüksek modellerin geliştirilmesi gerekliliğine işaret etmektedir. Böylece hem öğrencilerin psikolojik iyilik hâli daha sürdürülebilir biçimde desteklenecek hem de okul ekosisteminin travmalara karşı daha dayanıklı hale gelmesi sağlanacaktır.

Araştırma Etiği

Bu çalışma, daha önce yayımlanmış akademik literatürün sistematik incelemesine dayanmaktadır. Araştırma sürecinde herhangi bir insan katılımcıdan veri toplanmamış, deneysel bir uygulama yapılmamıştır. Bu nedenle etik kurul onayı gerekmemektedir. İncelenen tüm yayınlara uygun şekilde atıf yapılmış ve APA 7 yazım kurallarına uygun kaynak gösterimi sağlanmıştır. Araştırma, akademik etik ilkelerine ve bilimsel dürüstlük esaslarına uygun olarak yürütülmüştür.

Kaynakça

- Adelman, H. S., ve Taylor, L. (2006). *The school leader's guide to student learning supports: New directions for addressing barriers to learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Alisic, E., Zalta, A. K., van Wesel, F., Larsen, S. E., Hafstad, G. S., Hassanpour, K., ve Smid, G. E. (2014). Rates of post-traumatic stress disorder in trauma-exposed children and adolescents: Meta-analysis. *British Journal of Psychiatry*, 204(5), 335–340. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.131227>
- Arslan, G. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının travma sonrası müdahale rollerine ilişkin görüşleri [School counselors' views on post-trauma intervention roles]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12(65), 73–92.
- Aydın, M., ve Kaya, İ. (2023). Travma bilgili okul yaklaşımı: Türkiye bağlamında bir değerlendirme [Trauma-informed school approach: An evaluation in the Turkish context]. *Eğitim ve Psikoloji Dergisi*, 15(2), 145–162.
- Berger, R., ve Gelkopf, M. (2011). An intervention for reducing secondary traumatization and improving professional self-efficacy in well baby clinic nurses following war and terror: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies*, 48(5), 601–610. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.09.007>
- Blitz, L. V., Anderson, E. M., ve Saastamoinen, M. (2016). Assessing perceptions of culture and trauma in an elementary school: Informing a model for culturally responsive trauma-informed schools. *The Urban Review*, 48(4), 520–542. <https://doi.org/10.1007/s11256-016-0366-9>
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., ve Feinberg, T. A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Brock, S. E., ve Jimerson, S. R. (2012). *Best practices in school crisis prevention and intervention*. In A. Thomas ve J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 1471–1482). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen ve T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643–1647). Oxford, UK: Pergamon.
- Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S., ve Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health*, 8(1), 144–162. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8>

- Cicchetti, D., ve Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 409–438.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029>
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., ve Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents (2nd ed.)*. New York, NY: Guilford Press.
- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ... van der Kolk, B. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390–398. <https://doi.org/10.3928/00485713-20050501-05>
- Crosby, S. D., Howell, P. B., ve Thomas, S. (2018). Social justice education through trauma-informed teaching. *Middle School Journal*, 49(4), 15–23.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2018.1488470>
- Day, A. G., Somers, C. L., Baroni, B. A., West, S. D., Sanders, L., ve Peterson, C. D. (2015). Evaluation of a trauma-informed school intervention with girls in a residential facility school: Student outcomes and staff perceptions. *School Mental Health*, 7(2), 130–143. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9142-z>
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., ve Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8(1), 163–176.
<https://doi.org/10.1007/s12310-016-9181-4>
- Engel, G. L. (1977). *The need for a new medical model: A challenge for biomedicine*. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Ehlers, A., ve Clark, D. M. (2000). A cognitive model of posttraumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 38(4), 319–345.
[https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(99\)00123-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(99)00123-0)
- Günindi, Y., ve Günindi, F. T. (2018). Travma sonrası stres bozukluğu yaşayan çocuklara yönelik okul temelli psikososyal müdahaleler. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 123–140.*
- Hawkins, J. D., ve Catalano, R. F. (2005). *Investing in your community's youth: An introduction to the Communities That Care system*. South Deerfield, MA: Channing Bete Company.
- Jaycox, L. H., Langley, A. K., Stein, B. D., Wong, M., Sharma, P., Scott, M., Schonlau, M. (2012). Support for Students Exposed to Trauma: A pilot study. *School Mental Health*, 4(1), 55–65. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9065-3>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403–422.
- Kılıç, S., ve Gündüz, B. (2021). Okul temelli psikososyal destek uygulamaları: Türkiye'deki modellerin değerlendirilmesi [School-based psychosocial support

- practices: An evaluation of models in Turkey]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 112–129.
- Ko, S. J., Ford, J. D., Kassam-Adams, N., Berkowitz, S. J., Wilson, C., Wong, M., Brymer, M. J., ve Layne, C. M. (2008). Creating trauma-informed systems: Child welfare, education, first responders, health care, juvenile justice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(4), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.4.396>
- Koç, S., ve Kacdi, R. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların deneyimleri. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 6(1), 63–82. <https://doi.org/10.29329/ijiape.2022.437.6>
- Korkut-Owen, F., ve Arıcı, F. (2017). Psikolojik danışma ve rehberlikte yeni gelişmeler: 2017 PDR hizmetleri yönetmeliği bağlamında bir değerlendirme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 101–115.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Millî Eğitim Bakanlığı psikososyal destek hizmetleri yönergesi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mannarino, A. P., ve Deblinger, E. (2017). *Trauma-focused cognitive behavioral therapy*. In J. D. Ford ve C. A. Courtois (Eds.), *Treating complex traumatic stress disorders in children and adolescents: Scientific foundations and therapeutic models* (pp. 59–74). New York, NY: Guilford Press.
- Overstreet, S., ve Chafouleas, S. M. (2016). Trauma-informed schools: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 8(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9184-1>
- Özmen, F., ve Aküzüm, C. (2020). Kriz yönetiminde okul psikolojik danışmanlarının rolü: Bir durum analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 54–72. <https://doi.org/10.17679/inuefd.574321>
- Page, A., Daniels, J., ve Craig, D. (2021). Implementation of trauma-informed practices in schools: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3311. <https://doi.org/10.1002/rev3.3311>
- Perry, B. D., ve Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook (2nd ed.)*. New York, NY: Basic Books.
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA]. (2014). *SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach* (HHS Publication No. SMA 14-4884). Rockville, MD: Author.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L. ve Wood, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>

- Teicher, M. H., ve Samson, J. A. (2016). Annual Research Review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 241–266. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>
- Thomas, M. S., Crosby, S., ve Vanderhaar, J. (2019). Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, 43(1), 422–452. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- Türk, F., ve Arslan, G. (2022). School-based psychological counseling and guidance services in the context of trauma: A Turkish perspective. *Journal of School Psychology*, 90, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.01.004>
- Van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York, NY: Viking.
- Yıldırım, K., ve Bursal, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarının kriz ve travma müdahalesine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(58), 112–129. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.2020.58.007>
- Yılmaz, O., ve Demir, V. (2019). Travma sonrası stres belirtileri gösteren öğrencilere yönelik okul temelli psikolojik danışma uygulamaları. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 253–268. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.7980>

Extended Abstract

Background and Purpose: Trauma remains a critical concern for children and adolescents, particularly in the context of schools where emotional, cognitive, and behavioral consequences of traumatic events are directly observable. School counselors, as frontline mental health professionals, play an essential role in identifying and responding to students exposed to trauma. The increasing frequency of natural disasters, pandemics, migration, and school-based violence in recent years has further underscored the importance of trauma-informed interventions in school settings. Despite the global proliferation of trauma-related studies, there remains a lack of systematic understanding of how school counselors contribute to trauma interventions, particularly in the Turkish context. This study aims to systematically review the literature on trauma response practices in school counseling published between 2010 and 2025. Specifically, it explores which types of trauma are most frequently addressed, the dominant intervention methods, and the contextual and institutional factors that influence implementation.

Research Method: The research was designed as a systematic review using the thematic analysis method. Inclusion criteria required that studies be published between 2010 and 2025, conducted in school settings, focus on post-trauma interventions, and be accessible in full-text format. A total of 172 peer-reviewed articles were identified across TR Dizin, Scopus, and Web of Science databases. Thematic analysis was performed following Braun and Clarke's (2006) six-phase framework. Initial coding was conducted line by line, followed by clustering similar codes into broader themes. To ensure inter-coder reliability, a double-blind coding strategy was used, yielding a Cohen's Kappa coefficient of .84. The data were then interpreted through the lens of trauma theory, developmental psychology, and ecological systems theory, incorporating frameworks such as the American School Counselor Association (ASCA) Model and trauma-informed care principles.

Findings: Four primary themes were identified: (1) Types of Trauma, (2) Intervention Approaches, (3) Counselor Competencies, and (4) Institutional Barriers. The studies frequently addressed trauma types such as natural disasters (e.g., earthquakes, floods), domestic loss or abuse, school violence, and pandemic-related disruptions. Intervention approaches predominantly included individual counseling sessions, group guidance, and psychoeducational programs. However, many interventions lacked structured frameworks or consistent implementation protocols. The reviewed literature also highlighted significant disparities in counselor competencies regarding trauma response, often attributed to limited training and supervision. Institutional barriers such as administrative burden, time constraints, and ambiguous role definitions were also shown to impede the effectiveness of trauma-focused interventions in schools.

Conclusion: The findings emphasize that school counselors hold a vital yet under-supported role in trauma intervention processes. To improve their effectiveness, trauma responses must be embedded within multi-tiered support systems that include teacher collaboration, parental involvement, and systemic policy support. The study reveals an urgent need to develop structured, culturally responsive, and developmentally appropriate trauma intervention models within school counseling frameworks in Türkiye. The integration of trauma-informed care principles into school policy and counselor training programs emerges as a critical recommendation.

Implications: This review contributes significantly to the field by providing a comprehensive thematic map of school-based trauma interventions. It offers practical insights for policymakers, counselor educators, and school administrators seeking to enhance mental health services within educational settings. Future research should investigate the longitudinal impact of structured trauma interventions and explore culturally adapted models that align with the needs of diverse student populations.