



Grup Psikoeğitimi Yapan Öğretmenlerin Bu Eğitimi Alan Öğrencilerdeki Gözlenen Davranış Değişikliklerini Değerlendirmesi: Sınırlar Eğitimi Projesi Örneği

Ragıp Özyürek ^{ID}

Dilek Özyürek ^{ID}

Nezihe Atılgan ^{ID}

Ayşegül Kınık Topalsan ^{ID}

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenleri tarafından uygulanan sekiz farklı modül ile ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin gözünden bu değerlendirmelerinin betimlenmesidir. Modüllerin uygulanmasında gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeli temel alınmıştır. Araştırmada sadece son ölçüm yapılmış ve kontrol grubu kullanılmamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan bir devlet ilkokulundaki 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenler, öğrencilerinin gözünden uyguladıkları bu sekiz farklı modülü değerlendirmiş ve bunun için beş maddeli bir anket hazırlanmıştır. Modüllerin içerikleri duygular, benlik saygısı, çocuk hakları, özel bölgeler ve sınırlar, öz güven, hayır diyebilme ve kendini koruma ile ilgilidir. Sonuncu modül velilere uygulanan bir seminere yöneliktir. Öğretmenler ile bu modüllerin uygulanması konusunda bir eğitim gerçeğiyle karşılaşmış ve aynı zamanda grup süpervizyonu yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler öğrencilerinin etkinliklere istekli biçimde katıldıklarını, farkındalık kazandıklarını, yaşantılarında kullanma isteğinde olduklarını, oturumları işlevsel ve yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir. Tartışma bölümünde bu bulgular ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Gelişimsel model, Sınıf rehberliği, Psikoeğitim.

Teachers' Assessment of Behavioral Changes Observed in Students Receiving Group Psychotherapy: The "Boundaries Education" Project as an Example

Abstract

The aim of this research is to describe the evaluations of eight different modules implemented by classroom teachers from the students' perspective. The implementation of the modules is based on the developmental guidance and counseling model. The research, only the final measurement was made and no control group was used. The sample of the research consisted of 20 classroom teachers in a public primary school located on the European Side of Istanbul. Teachers evaluated these eight different modules from the perspective of their students, and a five-item survey was prepared for this. The contents of the modules are related to emotions, self-esteem, children's rights, private areas and boundaries, self-confidence, being able to say no and self-protection. The last module is about a seminar administered to parents. Teachers received training on the implementation of these modules and group supervision was also provided. According to the findings, teachers stated that their students participated in the activities willingly, gained awareness, wanted to use them in their lives, and found the sessions functional and useful. In the discussion section, these findings are discussed in the light of the relevant literature and various suggestions are included.

Keywords: Developmental model, Classroom guidance, Psychoeducation

GİRİŞ

Okul psikolojik danışmanları, okul psikolojik danışmanlığı programı kapsamında okuldaki tüm öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla sınıf ya da büyük grup ortamlarında planlanmış ve sistemli grup etkinlikleri uygulatır (ASCA, 2019a; Ohrt vd., 2016). Ülkemizde okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konusundaki araştırma birikimi ne yazık ki çok sınırlıdır (örnek bir araştırma için bkz. Özyürek vd., 2021). Benzer şekilde okul temelli psikoeğitim programlarının etkililiğini sınavan ve öğretmenlerin uyguladığı araştırma birikimi de yeterli değildir. Uz Baş (2019), etkili okul temelli önleme programların ortak özelliklerini belirlemek amacıyla bir alan yazını taraması yapmıştır. Buna göre çalışmalara bütün okulun katılımını sağlamak, önleme konusunda öğretmenleri bilgilendirmek, sonuçların değerlendirmesini yapmak önemlidir. Önleme çalışmalarını hazırlarken ve sunarken, öğrencilerin ilişkili olduğu ve onların gelişimleri üzerinde etki etme potansiyeli olan diğer bireylerin önleme çalışmalarına dâhil edilmesi, bu konularda bilgilendirilmeleri ve süpervizyon desteğinin sağlanması kritik bir öneme sahiptir. Örneğin okul yöneticilerinin ve yerel otoriteler gibi diğer yetkililerin desteğinin alınması, ebeveynlerin ve ilgili diğer bireylerin katılımının sağlanması ve ev-okul iş birliğinin sağlanması önleme programlarının etkililiğini arttırmaktadır. Uygulanan programın ardından bir değerlendirme yapılması da gerekli olmaktadır. Bu değerlendirme öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların gözünden yapılabilir.

Okul psikolojik danışmanlığı programlarının nasıl geliştirileceği, uygulanacağı ve değerlendirileceği ile ilgili modeller 1990'lı yıllarda geliştirilmiştir. Öncülerden biri olan Myrick (1997), okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerinin yürütülmesinde öğretmenlerin de katkılarının olacağı ve “gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma” adını verdiği bir model geliştirmiştir. Modele göre öğretmen ve okul psikolojik danışmanları birlikte öğrencilerin gereksinimlerine göre kazanacakları yeterlikleri belirlemektedirler. Gelişimsel derslerden sonra öğrencilerin bu yeterliklere ulaşması amaçlanmaktadır. Dersleri, gruplar hâlinde (sınıf ortamında) öğretmen ya da psikolojik danışmanlar birlikte yürütebilmektedir.

Myrick (1997) tarafından geliştirilen bu gelişimsel rehberlik modeline göre öğretmenler ders müfredatlarından farklı olarak öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda dersler planlamakta ve bu dersleri uygulamaktadırlar. Bu konuya şöyle bir örnek verilebilir: Varoşlardaki bir ilkökula atanan bir sınıf öğretmeni, birinci sınıfa yeni başlayan öğrencilerinin sağlık bilgisi alışkanlıklarına yeterince sahip olmadığını görmüş ve ders müfredatından farklı zamanlarda, grup hâlinde öğrencilerine bu konuda ders verebilir. Ortaokulda çalışan bir sınıf rehber öğretmeni öğrenciler arasında anlaşmazlıkların, geçimsizliklerin çok yoğun

yaşanmasından dolayı onlara daha empatik, nazik ve anlayışlı olmaya yönelik dersler vermek için bir ünite geliştirebilir ve ders dışındaki zamanlarında bu üniteyi uygulayabilir. Böylece öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesi sağlanacaktır (Özyürek, 2023).

Myrick'in bu yaklaşımından sonra başka modeller de geliştirilmiştir. Örneğin bu diğer modellerin en tanınmışları Gybers ve Henderson (2001) tarafından geliştirilen kapsamlı gelişimsel model ile Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği (American School Counseling Association, ASCA) tarafından geliştirilen ASCA Ulusal Model'dir (2019a, b). Bu modellerin Türkçe geniş bir tanıtımı için örneğin Nazlı (2011), Erkan (2017) ve Özyürek'ten (2023) yararlanılabilir. Bu modellere göre okul psikolojik danışmanları gelişimsel, önleyici ve kapsamlı bir okul psikolojik danışmanlığı programı geliştirir. Bu program içeriğinde bulunan temel eğitim programında planlanmış ve sistemli grup etkinlikleri ya da rehberlik saatlerinde uygulanan dersler bulunmaktadır. Dack ve Merlin-Knoblich (2019) ASCA Ulusal Model'de sınıf rehberliği çalışmalarının oldukça önemli olduğu belirtmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları öğrenci ya da şube sayıları genelde fazla olduğu için okul genelinde öğretmenlerle iş birliği hâlinde çalışmalar yaparak daha rahat ulaşabilirler.

Grup psikoeğitiminin okuldaki paydaşlarla iş birliği halinde uygulanması ile ilgili başarılı çalışmalar yapılmaktadır. Limberg vd. (2021), öğrencilerin kariyer gelişimini desteklemek amacıyla okul psikolojik danışmanları ile öğretmenler arasında proje tabanlı öğrenme yöntemini kullanarak, iş birliğine odaklanan bir kariyer gelişim programı yürütmüşlerdir. Programa katılan 15 okul psikolojik danışmanı ve 26 öğretmenin yaşantıları incelenmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğrenciler programda etkin biçimde proje etkinlikleri yaparak, mühendislik alanlarını tanımaya yönelik çalışmalar yapmışlardır. Öğretmen ve psikolojik danışmanlar ise iş birliğine dayalı projede çalışmalarını sürdürmenin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul çapında uygulanan psikoeğitim programlarının psikolojik danışmanlar tarafından uygulandığı ve başarılı sonuçların elde edildiği araştırmalar (örneğin, anne babanın boşanması için Nkyi, 2015; saldırganlık için Stratton ve Reid, 2003; sosyal kaygı için Vassilopoulos vd., 2013) bulunmaktadır. Türkçe alan yazınında da benzeri çalışmalar yayımlanmıştır. Örneğin siber zorbalık yaşantısı olan öğrenciler için okul psikolojik danışmanlarına bu konuda önleyici bir program öğretilmiş (Altundağ ve Ayas, 2020), problemli internet kullanımı davranışı sergileyen öğrencilere yönelik olarak okul psikolojik danışmanlarının verdikleri hizmetlere ilişkin görüşler belirlenmiş (Günlü ve Siyez, 2018), okulun rolü öğrencilerin teknoloji bağımlılığının önlenmesinde öğretmen görüşleri kapsamında analiz edilmiş (Karadağ ve Kılıç, 2019), saldırganlık (Yavuzer ve Üre, 2010) ve zorbalık (Kartal ve Bilgin, 2007) konularında uygulanan grup psi-

koeğitim programları için veli ve öğretmenlerin de çalışmalara dâhil edilmesi sağlanmıştır.

Öğretmen ve okul yöneticilerinin uyguladıkları ve önleyici / geliştirici hizmet olarak kabul edilebilecek araştırmalar İngilizce alan yazınında bulunmaktadır. Bu araştırmanın İngilizce başlığındaki sözcüklerden anahtar sözcüklerden (örneğin “*group psychoeducation program implemented by classroom teachers*” gibi) şeklinde yararlanılarak “*Taylor and Francis Online*” aramasından çeşitli kaynaklara ulaşılmıştır. Örneğin Midgett vd. (2015), ortaokul öğrencilerindeki zorba davranışların seyircileri için psikoeğitim programlarının geliştirildiği, öğretmen ve yöneticilerinin iş birliği ile uyguladığı araştırmanın bulgularını özetlemişlerdir. Stran vd. (2020), bir bölgedeki sekiz ilkokulun tüm 4. sınıf öğrencilerine öğretmenlerin desteği ile öz düzenleme eğitimini uygulamışlardır. Eğitim 12 haftada tamamlanmış ve haftada iki oturum yapılmıştır. Öğrencilerin problemlı davranışları ile öz düzenleme becerileri bakımından istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar elde edilmiş, öğrencilerin artan problemlı davranışlarında müdahale sonrasında azalmalar bulunmuştur. Bu araştırmanın bulguları, öz düzenleme becerileri gibi okul çapında yapılabilecek müdahalelerin etkileri ile ilgili kanıt sağlamıştır. Ülkemizde öğretmenlerin uyguladığı psikoeğitim programı ile ilgili bir çalışma Görmez vd. (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırma Suriyeli göçmen öğrencilerin öğrenim gördüğü İstanbul Fatih’teki bir eğitim merkezinde yapılmıştır. Arapça bilen öğretmenlere eğitim verildikten sonra sekiz oturum süren bir psikoeğitim programı uygulanmıştır. Program bilişsel davranışçı terapinin ilkeleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğretmenler iki gün süren yoğun bir eğitim almışlardır. Psikoeğitim programının her bir oturumu 70-90 dakika sürmüştür. Okulda 8-10 arasındaki öğrencilerden gruplar oluşturulmuş ve her bir grupta iki öğretmen bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin travma ile ilişkili belirtilerinde klinik olarak düzelmelerin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler eğitimden kendilerinin de yararlandıklarını söylemişlerdir. Çünkü onlar da öğrencilerin yaşamış oldukları travmatik olaylara maruz kalmışlar ve eğitim sayesinde kendilerini daha iyi anladıklarını dile getirmişlerdir. Siyez vd. (2012), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin liselerde görev yapan öğretmenlere kıyasla sınıf rehberliği çalışmalarına katılma konusunda daha istekli olduklarını bulmuşlardır. Ancak her iki grup öğretmen de büyük oranda bu çalışmaların öğretmenlere yararlı olduğunu düşünmektedirler. İlköğretim öğretmenleri sınıf rehberlik saatlerinin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi bakımından yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmada ise gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeline (Myrick, 1997) uygun biçimde bir devlet ilkokulundaki sınıf öğretmenleri tarafından sekiz farklı modül uygulanmış ve modül uygulamaları tamamen bittikten sonra

öğretmenlerden öğrencilerinin gözünden her bir modülü ayrı ayrı değerlendirmeleri rica edilmiştir. Araştırmanın amacı, modülleri öğretmenlerin uygulamalarının ardından, öğrencilerin motivasyonlarını (etkinliklere katılma istekleri), kazanımlara ulaşmalarını (farkındalık kazanma konusunda yeterli olup olmadıkları, yaşantılarında kullanma istekleri) ve oturumların yararlarını (işlevsel ve yararlı olmalarını) nasıl değerlendireceklerini betimlemektir. Böylece grup psikoeğitimi yapan sınıf öğretmenlerinin, bu modüllerle uygulanan eğitimi öğrencilerinin gözünden nasıl değerlendirdikleri belirlenecektir.

Araştırmada yanıt aranacak sorularla ilgili değerlendirme konuları, öğrencilerin motivasyonları ve modül içeriklerinin öğrencilere olan yararları ile ilgilidir. Motivasyonla ilgili olarak öğrencilerin etkinliklere katılma istekliliği, farkındalık kazanma konusundaki yeterlilikleri ve yaşantılarında kullanma istekliliği konusundaki öğretmenlerin düşüncelerinin ne olduğu sorularına yanıt aranmıştır. Yararlılık konusunda ise öğrencilerin modüllerde öğretilen becerileri yaşantılarında kullanma isteklilikleri ve oturum içeriklerini öğrencilerin ne ölçüde işlevsel buldukları ile ilgili olarak öğretmen düşüncelerinin ne olduğu soruları incelenmiştir. Gelişimsel rehberlikle ilgili yapılan araştırmaların birikimi yeterli olmadığı için elde edilen bulguların alan yazınına katkı sağlayacağı ve sonraki çalışmalar için bir ilham uyandıracığı düşünülmüştür.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel bir araştırmadır, deneysel bir tasarım kullanılmadığı için kontrol grubu bulunmamaktadır ve sadece son ölçüm yapılmıştır. Öğretmenler modüller hâlindeki grup psikoeğitimi bitirdikten sonra her bir modülle ilgili görüşlerini değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla modüllerin uygulaması bittikten sonra sadece bir defa değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmada uygulanan yöntem, psikolojik danışma alanındaki betimsel laboratuvar çalışmalarına (Heppner vd., 2013) uygundur. Psikolojik danışma araştırmacıları, betimsel laboratuvar çalışmalarını iki nedenle tercih etmektedirler. İlkinde, araştırmacılar dış değişkenlerden bazılarını manipüle etmeyi seçmemiş olsalar bile yine de onların bir kısmı üzerinde belirli bir ölçüde kontrol sağlamayı istemektedirler. Böylece veriler daha kolayca toplanabilir, deneysel değişkenleri etkileyen kontrol koşullarının mükemmel olması için endişelenilmez ve katılımcıların motivasyonlarını yükseltmek için özel bir gayret gösterilmesi gerekmez. İkinci neden ise olayların doğal akış sürecinin etkilenmemesi ile ilgilidir. Veri toplama işlemleri doğal ya da gerçek olmadığı takdirde, inceleme altındaki süreci de değiştirir. Süreci etkilemek istemeyen psikolojik danışma araştırmacıları, katılımcıların tepkilerini manipüle etmeyi tercih etmez, tersine bu tepkilerin doğal oluşumunu çalışmak isteyebilir. Betimsel laboratuvar çalışmaları (Heppner

vd., 2013) düşük iç geçerliğe ve düşük dış geçerliğe sahiptir. Çünkü dış geçerlik açısından bu çalışmalarda gerçek bir yaşam ortamının sadece bazı yollarla canlandırılabilirdiği bir ortam kullanılır. Kuşkusuz bulguların genellenebilirliği konusunda dikkatli olunmalıdır. İç geçerlik açısından ise katılımcıların seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmesi ya da bağımsız değişkenin manipüle edilmesi söz konusu olmaz (Karşılaştırmak için bkz. Özyürek vd., 2021; Özyürek vd., 2022).

Katılımcılar

Modüllerin uygulamalarını İstanbul İli Avrupa Yakasında bulunan bir devlet ilkokulundaki 20 sınıf öğretmeni gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri bu öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilmiştir. Dolayısıyla örneklem seçim yöntemi, uygun örneklem yöntemidir.

Öğretmenlerin sınıflarında toplam 621 öğrenci bulunmakta ve bu şubelerdeki öğrenci mevcutlarının genişliği 24-38 öğrenci arasındadır. Modül uygulamaları beş adet 1. sınıf, beş adet 2. sınıf, altı adet 3. sınıf ve dört adet 4. sınıfta yapılmıştır.

Ölçme Araçları

Öğretmen Değerlendirme Formu

Bu araştırmada öğretmenlerin yapmış oldukları çalışmaları sınıftaki öğrencilerdeki davranış değişikliklerini değerlendirmeleri için bir form geliştirilmiştir. Form geliştirilirken bir sınıf öğretmenin öğrencilerinin hangi davranışlarını somut biçimde gözlemleyebileceği ve hangi değerlendirmeleri yapabilecekleri düşünülmüş ve bu doğrultuda sorular hazırlanmıştır. Formdaki açıklamalar ve maddeler şu şekildedir:

Açıklama	
Değerli Öğretmenlerimiz, her bir modülün uygulamasını tamamladıktan sonra lütfen aşağıdaki maddeleri 1 ile 10 arasında puanlayınız ve uygun gördüğünüz puanı maddenin sol tarafına yazınız.	
Öğrencilerinizin gözünden bu modülü;	
----	Etkinliklere katılma istekliliği bakımından derecelendiriniz.
----	Farkındalık kazanma konusundaki yeterlilikleri bakımından derecelendiriniz.
----	Yaşantılarında kullanma istekliliği bakımından derecelendiriniz.
----	Oturumların işlevsel olmaları konusunda derecelendiriniz.
----	Oturumların yararlılığını derecelendiriniz.

Ayrıca açık uçlu soru olarak “Uygulamaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?” ve “Bu modülün içinde ek olarak ne tür etkinlikler olsaydı daha verimli olurdu?” şeklinde sorular sorulmuştur.

İşlemler

2022-2023 Eğitim-Öğretim yılında, Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfı (AKEV) Sınırlar Eğitimi Projesi kapsamında ve bir psikolojik danışman eğitimcisinin kılavuzluğunda (D. Özyürek), bir devlet ilkokulunun dört sınıf düzeyinde, sekiz modül (D. Özyürek ve Kınık Topalsan, 2025) şeklinde, öğretmenler tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Bu modüllerin hazırlanma nedeni, öğrencilerin mahremiyetlerinin ihlal edilmesi halinde kendilerini ifade etmeleri için birincil önleme niteliğinde grup psikoeğitimi yapmaktır. Bu eğitimin içeriğinde; öğrencilerde duygularını tanıma ve ifade etme; iletişim becerilerini kullanma; problem çözme; benlik saygısı geliştirme; haklarının farkında olma ve hayır diyebilme gibi yaşam becerilerini kazandırmak hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel, yerel ya da özel hedeflerle ilgili bir çalışma ise yapılmamıştır. Oturumları ikişer hafta (ikişer oturum) süren sekiz modülün başlıkları şu şekildedir:

Modül 1: Duygularını Tanıma ve İfade Etme

Modül 2: Benlik Saygısı

Modül 3: Çocuk Haklarına Yolculuk

Modül 4: Özel Bölgelerim ve Sınırlar

Modül 5: Öz Güven

Modül 6: Hayır Diyebilmek

Modül 7: Kendini Korumak/Yardım İstemek

Modül 8: Ebeveynlere Yönelik Seminer

Uygulamalara başlamadan önce bir uygulanma planı oluşturulmuş ve 20 Ekim 2022 tarihinde, okuldaki tüm öğretmenlere bu program tanıtılarak her oturumda nelere dikkat edecekleri konusunda bir eğitim verilmiştir. Aynı zamanda, hazırlanmış olan psikoeğitim programları ile ilgili kitapçık kendilerine teslim edilmiştir. Öğretmenler haftada iki saat bu etkinliklere haftalık programlarında zaman ayırmışlar ve ayrıca hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerinde de bu modüllerdeki temaları ele almışlardır. 27 Ekim 2022 tarihinde ise programın uygulandığı şubelerdeki öğrencilerin velileri okula davet edilmiştir. Özellikle sınıf temsilcisi, veliler ve okul aile birliği üyelerinin katılımı ile geniş katılımlı bir grupla, okul konferans salonunda velilere program tanıtılmış, ailelerin evde çocuklarını nasıl destekleyecekleri anlatılmıştır. Programın uygulanması sınıf öğretmenleri tarafından altı ayda (kasım ve mart 2022 tarihleri arasında) gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenler modüllerin oturumlarını uygulamaya başladıktan sonra, 23 Kasım 2022, 30 Kasım 2022, 22 Aralık 2022 ve 25 Mart 2023 tarihlerinde süpervizyon toplantıları düzenlenmiştir. Her bir toplantıda öğretmenler yaptıkları çalışmaları paylaşmış, ardından yeni yapacakları çalışmaların neler olduğunu anlatmışlar ve akıllarına takılan soruları sormuşlardır. Süpervizör ise öğrencilerin yaş dönemi özellikleri ve modüllerdeki oturum içeriklerinin nasıl yürütüleceği konularında

bilgiler verilmiştir. Ayrıca uygulamalar sırasında karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak okulun psikolojik danışmanı ile birlikte öğretmenlerin nasıl bir yöntem izleyecekleri üzerinde durulmuştur. Çalışmaların tamamlanmasının ardından, bu modülleri hepsini içeren bir yayın yapılmıştır.

Analizler

Analizler olarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Katılımcı olan 20 öğretmenin sekiz farklı modülle ilgili yaptığı toplam 160 derecelendirmenin ortalamaları, standart sapmaları, en küçük ve en yüksek derecelendirme değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1’de Öğretmen Değerlendirme Formu’ndaki maddelere verilen yanıtların betimsel istatistikleri bulunmaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Değerlendirme Formu’ndaki Maddeler Verilen Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Maddeler	En düşük	En yüksek	AO	s
Etkinliğe Katılma İsteği	3	10	9.38	1.16
Farkındalık Kazanma Konusunda Yeterliliği	5	10	9.28	1.04
Yaşantılarında Kullanma İstekliliği	5	10	9.38	0.96
İşlevsel Olma Konusunda	6	10	9.55	0.88
Oturumların Yararlılığı	6	10	9.69	0.64

Not. 20 öğretmeninden alınan 160 derecelendirmeye göre hesaplanmıştır.

Tablo 1’de katılımcı 20 öğretmenin 8 farklı modülle ilgili toplam 160 derecelendirmesinin ortalamaları her bir madde için 9.00 değerinden daha yüksek bulunmuştur. Her ne kadar maddelerle ilgili derecelendirmelerin genişliği (range) 3, 5 ya da 6 gibi değerlerden başlamış olsa da bu ortalamaların çok yüksek olduğu görülmüştür.

Açık uçlu soru olarak sorulan, “Uygulamaları yaparken ne tür güçlüklerle karşılaştınız?” sorusuna öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu “Karşılaşmadım” yanıtını yazmışlardır. Birkaç öğretmen ise etkinliklerin yürütülmesi ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. “Bu modülün içinde ek olarak ne tür etkinlikler olsaydı daha verimli olurdu?” sorusu için ise yine büyük çoğunluğu etkinliklerin yeterli olduğu doğrultusunda görüş yazmışlardır. Birkaç öğretmen ise etkinliklerin kapsamında video ve film gibi ilavelerin de olmasının yararlı olacağını önermişlerdir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada Myrick (1997) tarafından geliştirilen gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma modeline uygun biçimde psikoeğitim programları sınıf öğretmenleri tarafından modüller halinde uygulanmış ve uygulamaların ardından öğretmenler öğrencilerinin gözünden oturumları ve modelleri değerlendirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerinin etkinliklere istekli biçimde katıldıklarını, farkındalık kazandıklarını, yaşantılarında kullanma isteğinde olduklarını, oturumları işlevsel ve yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Okul psikolojik danışmanlarının görevleri oldukça karmaşık ve yoğundur. Hatta bu görevler arasında PDR ile ilgili olmayan görevler de bulunabilmektedir (Işık Tokmak, 2019; Işık Tokmak ve Özyürek, 2018). Bu görev sorumlulukları gereği, okuldaki paydaşlarla okul psikolojik danışmanlarının iş birliği içinde çalışmaları oldukça yararlı olacaktır. Siyez vd. (2012), bu araştırmada yapılarına benzer bir şekilde sınıf rehberliği yapan öğretmenlerle okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hâlinde olmalarını önermektedirler. Kok ve Low (2017), Malezya’da okul psikolojik danışmanlarının yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili yaptıkları nitel analizle ilgili araştırmalarında, psikolojik danışmanların “İşbirliğine dayalı bir yaklaşım özlemi” içinde olduklarını ve okulda kendilerini yalnız hissettiklerini bulmuşlardır. Okul psikolojik danışmanları öğrencileri daha iyi anlamak için öğretmen ve velilerin yardımına gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, gelişimsel rehberlik anlayışı çerçevesinde öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerine nasıl bir katkı sağlayabileceklerini kanıtlaması bakımından yararlı olmuştur.

Öğretmenlerin uygulayacağı psikoeğitim programlarıyla ilgili çalışmalar oldukça verimli biçimde yönetilebilir. Örneğin, bu programları yürütecek öğretmenlerin hiç eğitim almalarına gerek kalmayabilir (Stran vd., 2020) ya da çok uzun sürmeyen bir eğitim alabilirler (Görmez vd., 2017). Okulda bir psikolojik danışman görevlendirilmemişse, oturumlar düzenli olarak sürdürülen ders programları sırasında yapılabilir, oturumların süresi ders saatleri kadar ya da biraz daha fazla sürebilir. Kuşkusuz uygulanacak programa veliler ile yöneticilerin katkı sağlamaları beklenmelidir.

Bu araştırmada öğretmenler belirli bir eğitimden geçmişler ve uygulamalar sırasında kendilerine grup süpervizyonu imkânı sağlanmıştır. Sonraki araştırmalarda bu iki konuya dikkat edilmeli ve benzeri bir uygulama yapılmalıdır. Bundan sonraki araştırmalarda öğretmenlerin grup süpervizyonu ile ilgili değerlendirmeleri de öğrenilebilir. Okul psikolojik danışmanlığı becerilerini ya da eğitimlerini ölçme ve değerlendirme amaçlı ölçekler geliştirilmektedir (Fındık, 2026; Heled vd., 2022; Lambie ve Haugen, 2021). Gerek bu ölçeklerde gerekse de okul psikolojik danışmanlığı eğitimindeki becerilerde, aday psikolojik danışmanların birer pay-

daş olarak veli ve öğretmenlerle iş birliği halinde çalışmalar yapmalarına özel vurgular yapılmalıdır. Kuşkusuz ayrıca kendilerinin de gelişimsel sınıf rehberliği derslerini yürütme konusundaki yetkinliklerinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Bringman ve Lee, 2008).

Bu araştırmanın birkaç sınırlılığı bulunmaktadır: Sadece bir okulda uygulamaların yapılması, bir kontrol grubunun olmaması, geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili kanıt elde edilen bir ölçme aracının kullanılmamış olması, ön ölçüm ile izleme ölçümünün yapılmaması, öğrenci verisinin bulunmaması ve öğretmenlerin gözünden öğrenci görüşlerinin öğrenilmesi, anne baba değerlendirmesinin olmaması gibi eksik konular vardır. Ayrıca gerek öğretmenler ile okul psikolojik danışmanlarının gerekse de öğrencilerin görüşleri modüllerin uygulanmasından önce ve sonra nitel analizlerle de değerlendirilebilir.

Sonuç olarak okul yönetiminin destek verdiği ve öğretmenlerin yapacağı grup psikoeğitimlerinin sonucunda oldukça yararlı sonuçlar elde edilebilir (bkz. Fry vd., 2020; Gerrity ve DeLucia-Waack, 2006). Bu konu gelecek yıllarda yararlı bir araştırma konusu olabilir ve konuya daha çok dikkat çekilmelidir.

BEYANLAR

Etik Kurul İzni

Kurul adı: İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu

Karar tarihi: 2023-04

Belge sayı numarası: E-45379966-050.06.04-84901

Çıkar Çatışması

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Araştırma kapsamında sağladığı destek için Anadolu Kültür ve Eğitim Vakfına teşekkür ederiz.

KAYNAKLAR

Altundağ, Y., & Ayas, T. (2020). Effectiveness of the whole school-based program for equipping high school counselors with strategies of coping with cyberbullying and cyberbullying awareness. *Eğitim ve Bilim*, 45(201), 109–123. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8350>

Bringman, N., & Lee, S. M. (2008). Middle school counselors' competence in conducting developmental classroom lessons: Is teaching experience necessary? *Professional School Counseling*, 11(6), 380–385. <https://doi.org/10.5330/PS-C.n.2010-11.380>

Dack, H., & Merlin-Knoblich, C. (2019). Improving classroom guidance curriculum with "Understanding by Design." *Professional Counselor*, 9(2), 80–99.

Erdiantoro, R., & Nuralasari, Y. (2025). Development of an NLP-based communication manual for classroom guidance services in junior high school. *Journal of Education and Counseling (JECO)*, 6(1), 26–38. <https://doi.org/10.32627/jeco.v6i1.1428>

Fındık, N. (2026). *Okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarının öğrenim çıktılarına ilişkin bir öz yetkinlik ölçeği geliştirme çalışması*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Finnerty, S., Luke, M., & Duffy, J. T. (2019). A grounded theory of experiential group training of school counselors to engage in psychoeducational group lessons with first-in-family students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(2), 99–117.

Fry, M. L., Maclin, V., Newmeyer, M., & Baggerly, J. (2020). Effectiveness of child-centered and psychoeducational groups on disruptive behavior. *International Journal of Play Therapy*, 29(4), 201–212. <https://doi.org/10.1037/pla0000124>

Gerrity, D. A., & DeLucia-Waack, J. L. (2006). Effectiveness of groups in the schools. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32(1), 97–106.

Görmez, V., Kılıç, H. N., Örengül, A. C., Nursoy Demir, M., Bestenigar Mert, E., Makhouta, B., Kınık, K., & Semerci, B. (2017). Evaluation of a school-based, teacher-delivered psychological intervention group program for trauma-affected Syrian refugee children in Istanbul, Turkey. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(2), 125–131. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1304748>

Günlü, A., & Siyez, D. M. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının problemli internet kullanımı davranışı olan öğrencilerle yaptıkları çalışmalar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(3), 1264–1283.

Heled, E., Ukrop, S., & Davidovitch, N. (2022). Between academia and the field: The case of school counselling effectiveness of school counselling training and its impact on professional identity. *International Journal of Higher Education*, 11(6), 1–17. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n6p1>

Heppner, P. P., Wampold, B., & Kivlighan, D. (2008). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (D. M. Siyez, Çev.). Mentis.

Işık Tokmak, A. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Işık Tokmak, A., & Özyürek, R. (2018). The relationships among school counselors' vocational satisfactions, their school counseling self-efficacy expectations

and delivery system components. *Universal Journal of Psychology*, 6(2), 35–42. <https://doi.org/10.13189/ujp.2018.060201>

Joseph, W., Sam, S., Albert, T., Dely, B., Jacobs, B., Nagel, C., & Irick, A. (2015). Academically resilient, low-income students' perspectives of how school counselors can meet their academic needs. *Professional School Counseling*, 19(1).

Karadağ, E., & Kılıç, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı. *Psikiyatrideki Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 101–117. <https://doi.org/10.18863/pgy.556689>

Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207–227.

Kok, J. K., & Low, S. K. (2017). Proposing a collaborative approach for school counseling. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(4), 281–289. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1234986>

Lambie, G. W., & Haugen, J. S. (2021). The assessment of school counseling competencies as a tool to support school counseling students, supervisors, and training programs. *Professional School Counseling*, 25(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X20981050>

Limberg, D., Starrett, A., Ohrt, J. H., Irvin, M. J., Lotter, C., & Roy, G. J. (2021). School counselor and teacher collaboration to enhance students' career development using project-based learning. *Professional School Counseling*, 24(1b), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X211011908>

Midgett, A., Doumas, D., Sears, D., Lundquist, A., & Hausheer, R. (2015). A bystander bullying psychoeducation program with middle school students: A preliminary report. *The Professional Counselor*, 5(4), 486–500. <https://doi.org/10.15241/am.5.4.486>

Milsom, A., Akos, P., & Thompson, M. (2004). A psychoeducational group approach to postsecondary transition planning for students with learning disabilities. *Journal for Specialists in Group Work*, 29(4), 395–411.

Myrick, R. D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3rd ed.). Educational Media Corporation.

Nkyi, A. (2015). Development and implementation of a psychoeducational group for Ghanaian adolescents experiencing parental divorce. *The Journal for Specialists in Group Work*, 40(2), 243–264. <https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1017069>

Ohrt, J. H., Blalock, S., & Limberg, D. (2016). Preparing school counselors-in-training to conduct large group developmental guidance: Evaluation of an instructional model. *The Journal for Specialists in Group Work*, 41(2), 96–116. <https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1146377>

Özyürek, D., & Kınık Topalsan, A. (2025). *Sınırlar eğitimi projesi*. V8 Basım Hizmetleri San. ve Tic. Ltd. Şti.

Özyürek, R., Çalık, M., Yüksel Tokat, R., Demirci, A., & Aybay, Y. (2022, 13–14 Haziran). *Matematik öz yetkinlik beklentisini yükseltmeye yönelik kariyer grup rehberliği programının etkililiğinin sınanması* [Bildiri sunumu]. 23. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul.

Özyürek, R., Ertural, H., Saruhan, V., & Güme, S. (2021). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çerçeve programlarındaki kariyer planlama çalışmalarının kanıta dayalı uygulamalarla geliştirilmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(1), 67–109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd/issue/63251/903325>

Ruocco, S., Gordon, J., & McLean, L. A. (2016). Effectiveness of a school-based early intervention CBT group programme for children with anxiety aged 5–7 years, 29–49.

Siyez, D. M., Kaya, A., & Uz Bas, A. (2012). Investigating views of teachers on classroom guidance programs. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 213–230.

Stran, B. S., Chapin, B., Joy, E. E., Stover, B., & Maffei, A. D. (2020). Integrating a self-regulation focused cognitive-behavioral intervention in the classroom. *Journal of Applied School Psychology*, 36(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1727600>

Thompson, R. (2013). *School counseling: Best practices for working in the schools*. Routledge.

Uz Baş, A. (2019). Okul-temelli önleme: Etkili okul-temelli önleme programlarının özellikleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 73–94.

Vassilopoulos, S. P., Brouzos, B., Damer, D. E., Mellou, A., & Mitropoulou, A. (2013). A psychoeducational school-based group intervention for socially anxious children. *The Journal for Specialists in Group Work*, 38(4), 307–329. <https://doi.org/10.1080/01933922.2013.819953>

Extended Abstract

Teachers Who Provide Group Psychoeducation Evaluate This Education From the Students' Perspective- Example of a Borders Education Project

School counselors implement planned and systematic group activities in classrooms or large group settings to support students' academic, career, and social-emotional development (ASCA, 2019a; Ohrt et al., 2016). However, research on the development, implementation, and evaluation of school counseling programs in our country is quite limited (For an example study, see Özyürek et al., 2021). Similarly, studies examining the effectiveness of school-based psychoeducational programs and implemented by teachers are also insufficient.

Uz Baş (2019), in his literature review aimed at identifying the common characteristics of effective school-based prevention programs, emphasized the following elements: ensuring the participation of the entire school, informing teachers about prevention, evaluating the results, involving stakeholders who can influence student development (school administrators, local authorities, parents) in the process, and providing supervision support. These factors increase the effectiveness of prevention programs. It is also important to conduct evaluations based on the feedback of students, teachers, parents, and other stakeholders following the programs.

In the literature, there are studies showing that group psychoeducation programs have been successfully implemented in collaboration with stakeholders. School-wide programs conducted by counselors have been found to yield positive results in terms of aggression (Stratton & Reid, 2003) and social anxiety (Vassilopoulos et al., 2013). Similar findings are also present in the Turkish literature. For example, studies on the implementation of preventive programs against cyberbullying (Altundağ & Ayas, 2020), problematic internet use (Günlü & Siyez, 2018), the examination of the role of schools in preventing technology addiction (Karadağ & Kılıç, 2019), and group psychoeducation conducted on the topics of aggression (Yavuzer & Üre, 2010) and bullying (Kartal & Bilgin, 2007), where teachers and parents were actively involved in the process.

In this study, eight different modules were implemented by classroom teachers working at a public elementary school in accordance with the developmental guidance and psychological counseling model (Myrick, 1997). After completing the modules, teachers were asked to evaluate each module from their students' perspective. The aim of the study is to determine students' motivation and learning outcomes through teachers' observations and thus reveal how the implemented modules were evaluated by the students.

The evaluation topics related to the questions to be answered in the study concern students' motivation and the benefits of the module content for students. Regarding motivation, answers were sought to questions about students' willingness to participate in activities, their competence in gaining awareness, and teachers' thoughts on their willingness to use what they learned in their lives. Regarding usefulness, questions examined teachers' thoughts on students' willingness to use the skills taught in the modules in their lives and the extent to which students found the session content functional.

In this respect, it is believed that the research will contribute to the limited knowledge in the field of developmental guidance and will guide future studies.

METHOD

The study is quantitative in nature; there is no control group, and only a final measurement was taken. Teachers evaluated each module only once after implementing them. Twenty classroom teachers working at a public elementary school in the European side of Istanbul were included in the study using an appropriate sampling method. There are a total of 621 students in these teachers' classes; the number of students in each class ranges from 24 to 38. The activities were carried out in five first-grade classes, five second-grade classes, six third-grade classes, and four fourth-grade classes.

In this study, a form was developed for teachers to evaluate their work. The explanations and items on the form are as follows:

Explanation

Dear Teachers, after completing each module, please rate the following items on a scale of 1 to 10 and write the appropriate score on the left side of the item.

From your students' perspective, rate this module:

- In terms of willingness to participate in activities.
- In terms of their competence in gaining awareness.
- In terms of their willingness to use it in their lives.
- In terms of the functionality of the sessions.
- In terms of the usefulness of the sessions.

Additionally, open-ended questions such as “What types of difficulties did you encounter while completing the exercises?” and “What additional activities would have made this module more effective?” were asked.

During the 2022–2023 academic year, an eight-module psychoeducation program was implemented as part of the AKEV Boundaries Education Project and

under the counselor educator (D. Özyürek). The sessions were planned to last two weeks (two sessions). The modules consisted of the following topics:

1. Recognizing and Expressing Emotions
2. Self-Esteem
3. Journey to Children's Rights
4. My Private Areas and Boundaries
5. Self-Confidence
6. Being Able to Say No
7. Protecting Yourself/Asking for Help
8. Seminar for Parents

Prior to the program's beginning, an introductory session was held for all teachers on October 20, 2022, and training was provided on the implementation process. Program booklets were also distributed to teachers. Teachers allocated two hours for these activities in their weekly lesson plans and linked the module themes to life skills and social studies lessons. On October 27, 2022, parents were invited to the school for a program introduction, and information was provided on how families could support their children at home.

The applications were conducted by classroom teachers between November 2022 and March 2023. Throughout the process, supervision meetings were held on November 23, November 30, December 22, 2022, and March 25, 2023; teachers shared their experiences, asked questions about new applications, and received feedback from the supervisor regarding the characteristics of the age group and the implementation of the session content.

RESULTS

When Table 1 is examined, the averages of the 160 ratings given by the 20 participating teachers for the 8 different modules were found to be higher than 9.00 for each item. Although the range of ratings for the items started at values such as 3, 5, or 6, these averages were found to be very high.

In response to open-ended questions, the vast majority of teachers answered “I haven't encountered.” to the question “What kind of difficulties did you encounter while implementing the activities?” A small number of teachers offered suggestions regarding the implementation of activities. In response to the question, “What additional activities would make this module more effective?”, the majority found the current activities sufficient, while some teachers indicated that adding visual materials such as videos and films could be beneficial.

In this study, psychoeducational modules were implemented by classroom teachers in accordance with Myrick's (1997) developmental guidance and counseling

model, and teachers evaluated these sessions from their students' perspective. The findings show that students participated enthusiastically in the activities, gained awareness, were eager to use the knowledge they acquired in their daily lives, and found the sessions useful. Due to the heavy workload of school counselors, it is important for them to work in collaboration with teachers and parents; indeed, previous research (Kok & Low, 2017) has shown that counselors need support in this regard. These findings indicate that teachers can contribute to school counseling services within the framework of developmental guidance. It is emphasized that the programs can be implemented by teachers with brief training or directly, and can be carried out more efficiently with the support of parents and administrators. On the other hand, there are some shortcomings, such as the fact that the applications were only carried out in one school, the absence of a control group, the failure to use a measurement tool with proven validity and reliability, the lack of pre- and post-measurements, the absence of student data, the failure to obtain student opinions from the teachers' perspective, and the absence of parent evaluations.

Additionally, the views of both teachers and school counselors as well as students can be evaluated through qualitative analyses before and after the implementation of the modules.