Aracı-İyiaydın (2026), Cilt 9, Sayı 1, 83-106
Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi
DOI: 10.58433/opdd.1928934

DERLEME Açık Erişim

REVIEW Open Access

Psikolojik Danışman Eğitiminde Rehberlik Müfredatı Geliştirme Becerilerinin Desteklenmesi: Uygulama Temelli Bir Ders Tasarımı

Guidance Curriculum Development in Counselor Education: A Practice-Based Course Design

Ayşegül Aracı-İyiaydın

Öz. Bu çalışma, psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak tasarlanan "Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Program Geliştirme" dersinin yapısını, öğretim sürecini ve uygulamaya dayalı çıkarımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, 2025–2026 güz döneminde bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında yürütülen 13 haftalık ders sürecine dayanmaktadır. Betimleyici nitelikteki bu durum çalışmasında tartışma temelli öğrenme, proje temelli çalışma, mini simülasyonlar ve akran geri bildirimi gibi öğretim stratejileri kullanılmıştır. Ders sürecine ilişkin gözlemler, bu yapılandırılmış ve deneyimsel öğrenme ortamının psikolojik danışman adaylarının rehberlik müfredatı tasarlama, gelişimsel uygunluğu gözetme, paydaş entegrasyonu sağlama ve programları uygulamaya dönük düşünme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Çalışma, psikolojik danışman eğitiminde uygulama temelli ders tasarımlarının önemine dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler. Psikolojik danışman eğitimi, rehberlik müfredatı, program geliştirme, gelişimsel rehberlik.

Abstract. This study aims to present the design, instructional process, and practice-based implications of the course Program Development in Guidance and Psychological Counseling, which was designed to foster guidance curriculum development skills in counselor education. The study is based on a 13-week course offered in the 2025–2026 fall semester in an undergraduate Counseling and Guidance program. Designed as a descriptive case study, the course incorporated discussion-based learning, project-based work, mini-simulations, and peer feedback. Observations from the course suggest that this structured and experiential learning environment supported counselor candidates' skills in designing guidance curricula, considering developmental appropriateness, integrating stakeholders, and linking program design to practice. The study highlights the importance of practice-based course designs in counselor education.

Keywords. Counselor education, guidance curriculum, program development, developmental guidance.

Ayşegül Aracı-İyiaydın
TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.
e-mail: aysegul.iyiaydin@tedu.edu.tr
0000-0003-3170-2921

Geliş/Received: 12.04.2026
Kabul/Accepted: 09.06.2026

PDR
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

1. Giriş

Okul psikolojik danışmanlığı alanında son yıllarda öne çıkan yaklaşımlar, rehberlik hizmetlerinin yalnızca bireysel danışma süreçleriyle sınırlı tutulmaması; bunun yerine tüm öğrencilere sistematik, planlı ve gelişimsel bir anlayışla sunulması gerektiğini vurgulamaktadır (ASCA, 2019; Gysbers ve Henderson, 2012; Myrick, 2011). Bu dönüşüm, rehberlik hizmetlerinin reaktif ve sorun odaklı bir yapıdan uzaklaşarak önleyici, gelişimsel ve okul temelli bir modele yönelmesini beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede rehberlik müfredatı, öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen yapılandırılmış öğrenme yaşantılarının temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Terzi, 2006).

Uluslararası alanyazında kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programları, psikolojik danışmanları yalnızca bireysel danışma hizmeti sunan uzmanlar olarak değil; aynı zamanda program tasarlayan, uygulayan, değerlendiren ve okul sistemi içinde liderlik üstlenen profesyoneller olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım, psikolojik danışmanların rehberlik müfredatı geliştirme ve uygulama yeterliklerine sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Benzer biçimde, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) tarafından geliştirilen sosyal-duygusal öğrenme çerçevesi, öğrencilerin öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme gibi temel yeterliklerinin sistematik ve müfredat temelli uygulamalar yoluyla desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (CASEL, 2023; Durlak ve ark., 2011). Dolayısıyla kapsamlı rehberlik anlayışı ile sosyal-duygusal öğrenme yaklaşımı birlikte değerlendirildiğinde, okul temelli rehberlik müfredatlarının tasarlanması ve uygulanması psikolojik danışmanların önemli mesleki rollerinden biri hâline gelmektedir.

Bununla birlikte, psikolojik danışman yetiştirme programlarında bu becerilerin nasıl kazandırıldığına ilişkin çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle lisans düzeyinde, öğrencilerin rehberlik müfredatı geliştirme sürecini uygulamalı olarak deneyimlemelerine olanak tanıyan derslerin ve öğretim modellerinin yeterince sistematik biçimde raporlanmadığı dikkat çekmektedir. Bu eksiklik, mezun olan psikolojik danışman adaylarının okul ortamında karşılaştıkları program geliştirme sorumluluklarına yeterince hazırlıklı olmamalarına yol açabilmektedir (Nur Yılmaz ve Orakçı, 2025; Tuzgöl Dost, 2020). Uygulamada birçok psikolojik danışmanın sınıf rehberliği etkinlikleri planlama, ölçülebilir

kazanımlar yazma, değerlendirme araçları geliştirme ve paydaşlarla etkili iş birliği kurma konularında güçlük yaşadığı bilinmektedir.

Bu nedenle psikolojik danışman eğitiminin yalnızca kuramsal bilgi aktarımına değil, aynı zamanda program geliştirme becerilerinin deneyimsel öğrenme süreçleri içinde kazandırılmasına odaklanması gerekmektedir. Rehberlik müfredatının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik yapılandırılmış ders deneyimleri, geleceğin psikolojik danışmanlarının okul temelli uygulamalarda daha etkin, planlı ve sistem odaklı roller üstlenmelerine katkı sağlayabilir.

Bu çalışmanın amacı, lisans düzeyinde yürütülen "Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Program Geliştirme" dersinin tasarımını, öğretim sürecini ve uygulamadan çıkarılan pedagojik sonuçları ortaya koymaktır. Çalışma, nicel ya da nitel veri analizine dayalı bir etkililik araştırması sunmaktan çok, psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerinin nasıl yapılandırılabileceğine ilişkin uygulama temelli bir model önermeyi amaçlamaktadır.

Gelişimsel rehberlik yaklaşımı

Okul psikolojik danışmanlığı alanında yaşanan paradigma değişimi, rehberlik hizmetlerinin yalnızca problem yaşayan öğrencilere yönelik kriz odaklı müdahalelerden ibaret olmadığını; tüm öğrencilerin gelişimini destekleyen önleyici ve sistematik bir yapı içinde sunulması gerektiğini göstermiştir (Myrick, 2011). Gelişimsel rehberlik yaklaşımı, bu dönüşümün temel kuramsal dayanaklarından biridir. Bu yaklaşım, bireyin yaşam boyu gelişimini esas alır ve öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişimlerini destekleyen planlı öğrenme yaşantılarına ihtiyaç duyduğunu vurgular.

Gelişimsel rehberlik anlayışı, rehberlik hizmetlerini bireysel danışma ile sınırlandırmaz; sınıf temelli etkinlikler, grup çalışmaları ve okul genelinde yürütülen programlar aracılığıyla tüm öğrencilere ulaşmayı hedefler. Bu yönüyle rehberlik hizmetleri, yalnızca sorunlara müdahale eden bir yapı olmaktan çıkarak önleyici ve güçlendirici bir karakter kazanır. Amaç, öğrencilerin yalnızca mevcut güçlüklerini azaltmak değil; aynı zamanda yaşam becerilerini geliştirmek ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini desteklemektir.

Kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programları

Gelişimsel rehberlik yaklaşımının uygulamadaki karşılığı, kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programlarıdır. Bu programlar, rehberlik hizmetlerini bütüncül bir çerçevede ele alır ve planlı, sistematik, veri temelli bir yapı içinde sunmayı amaçlar. Kapsamlı programlar genellikle rehberlik müfredatı, bireysel planlama, müdahale hizmetleri ve sistem desteği gibi temel bileşenlerden oluşmaktadır (ASCA, 2019).

Bu programların merkezinde rehberlik müfredatı yer almaktadır. Rehberlik müfredatı, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun kazanımların sistematik biçimde kazandırılmasını amaçlayan yapılandırılmış bir öğrenme alanıdır. Bu müfredat aracılığıyla öğrencilerin akademik becerileri, kariyer farkındalıkları ve sosyal-duygusal yeterlikleri desteklenmektedir. Dolayısıyla rehberlik müfredatı, yalnızca bilgi aktaran bir yapı değil; beceri geliştirmeyi ve tutum değişimini hedefleyen planlı bir öğrenme sürecidir.

Kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programları aynı zamanda eşitlik ve erişim ilkelerini temel alır. Buna göre rehberlik hizmetlerinin yalnızca belirli öğrenci gruplarına değil, bütün öğrencilere sistematik biçimde ulaştırılması esastır. Bu ilke, rehberlik müfredatının okul genelinde planlı ve koordineli biçimde uygulanmasını gerekli kılmaktadır.

Rehberlik müfredatı ve psikolojik danışmanın rolü

Kapsamlı rehberlik programları çerçevesinde psikolojik danışmanların rolü, geleneksel anlayışın ötesine geçerek çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Psikolojik danışmanlar artık yalnızca bireysel danışma hizmeti sunan uzmanlar değil; aynı zamanda rehberlik müfredatını tasarlayan, uygulayan, değerlendiren ve okul sistemi içinde koordinasyon sağlayan profesyonellerdir.

Bu rol; program geliştirme, paydaşlarla iş birliği kurma, veri temelli karar verme, uygulamayı izleme ve değerlendirme gibi sorumlulukları içermektedir. Rehberlik müfredatının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerle kurulacak iş birliği kritik önemdedir. Bu iş birliği, öğrencilerin kazandıkları becerilerin farklı ortamlarda desteklenmesine ve programın sürdürülebilirliğine katkı sağlar.

Bununla birlikte, alanyazın okul psikolojik danışmanlarının uygulamada çoğu zaman bireysel danışma ve kriz müdahalesi gibi hizmetlere ağırlık verdiğini; rehberlik müfredatı geliştirme ve uygulama rollerinin ise daha sınırlı kaldığını

göstermektedir (Tagay ve Çakar, 2017; Yüksel Şahin, 2016). Bu durum, rehberlik hizmetlerinin bütüncül ve önleyici niteliğinin zayıflamasına yol açabilmektedir.

2.4. Psikolojik danışman eğitiminde müfredat geliştirme becerisi

Psikolojik danışmanların rehberlik müfredatı geliştirme ve uygulama rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri, bu becerilerin lisans eğitimi sürecinde kazandırılmasına bağlıdır. Ancak psikolojik danışman eğitim programlarında müfredat geliştirme becerilerinin öğretimine yeterince yer verilmediği ve bu alandaki derslerin çoğu zaman kuramsal düzeyde kaldığı görülmektedir.

Oysa rehberlik müfredatı geliştirme süreci; ihtiyaç analizi yapma, hedef ve kazanım belirleme, içerik ve etkinlik tasarlama, değerlendirme araçları geliştirme ve uygulamayı izleme gibi çok yönlü beceriler gerektirmektedir. Bu becerilerin yalnızca teorik bilgi aktarımıyla değil, uygulama temelli ve deneyimsel öğrenme süreçleri yoluyla kazandırılması gerekmektedir (Kolb, 1984; Wiggins ve McTighe, 2005).

Bu bağlamda proje temelli öğrenme, vaka analizi, iş birlikçi öğrenme ve uygulama odaklı ders tasarımları, psikolojik danışman adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Ancak bu tür uygulamaların nasıl yapılandırıldığına ve hangi öğretim stratejilerinin daha işlevsel sonuçlar ürettiğine ilişkin çalışmalar sınırlıdır.

2.5. Çalışmanın alanyazına katkısı

Yukarıda sunulan kuramsal çerçeve, rehberlik müfredatı geliştirme ve uygulama becerilerinin psikolojik danışmanların mesleki rollerinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın, bu becerilerin lisans düzeyinde nasıl kazandırılabileceğine ilişkin uygulamaya dayalı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma, lisans düzeyinde tasarlanan bir ders aracılığıyla öğrencilerin rehberlik müfredatı geliştirme sürecini doğrudan deneyimlemelerine olanak tanıyan bir öğretim modelini betimleyerek bu boşluğa katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, psikolojik danışman eğitiminde uygulama temelli ders tasarımlarına ilişkin alanyazına katkı sağlayabilecek bir örnek sunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu çalışma, psikolojik danışman eğitiminde geliştirilen uygulama temelli bir ders tasarımını betimleyen bir çalışmadır. Ders kapsamında tartışma temelli öğrenme, proje temelli çalışma, mini simülasyonlar ve akran geri bildirimi gibi öğretim stratejileri kullanılmıştır. Çalışmada, lisans düzeyinde sunulan bir dersin içerik yapısı, öğretim stratejileri ve öğrenme süreçleri betimleyici bir yaklaşımla ele alınmıştır. Araştırmanın temel amacı, belirli bir ders deneyimi üzerinden uygulamaya dayalı bir öğretim modelini görünür kılmaktır.

Etik hususlar

Bu çalışma, sistematik veri toplama ve analizine dayalı ampirik bir araştırma olarak değil, psikolojik danışman eğitiminde yürütülen uygulama temelli bir ders tasarımının betimlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada öğrencilerden araştırma kapsamında ek veri toplanmamış; bireysel öğrenci performansları, geri bildirimleri ya da ürünleri analiz amacıyla kullanılmamıştır. Ders kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler, akran geri bildirimleri ve proje sunumları öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak yürütülmüştür. Çalışmada herhangi bir öğrenciye ait kimlik bilgisi, bireysel değerlendirme ya da anonimliği zedeleyebilecek veri paylaşılmamıştır.

Bağlam ve katılımcılar

Çalışma, 2025–2026 akademik yılı güz döneminde bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülen "Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Program Geliştirme" dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ders, psikolojik danışman adaylarının okul temelli rehberlik hizmetlerini planlama, yapılandırma ve uygulama becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir alan dersidir. Toplam 13 hafta süren ders, kuramsal içerik ile uygulama temelli öğrenme etkinliklerinin bütünleştirildiği bir yapı içinde tasarlanmıştır.

Dersin yapısı ve içeriği

Dersin ilk haftalarında eğitimde program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar, program geliştirme süreçleri ve bu alandaki tarihsel gelişim ele alınmıştır. Bu aşamada öğrencilerin müfredat kavramına ilişkin farklı yaklaşımları tanımaları ve rehberlik müfredatının genel eğitim programları içindeki yerini kavramaları hedeflenmiştir.

İzleyen haftalarda ders, kuramsal tartışmaları uygulama boyutuyla ilişkilendirecek biçimde ilerlemiştir. Öğrencilerin yalnızca kuramsal bilgi edinmeleri değil; aynı zamanda bu bilgileri okul temelli rehberlik uygulamalarıyla ilişkilendirerek somut program tasarımlarına dönüştürmeleri amaçlanmıştır.

Tartışma temelli öğrenme etkinliği

Dersin ikinci haftasında, öğrencilerin eğitim ve müfredat anlayışlarını sorgulamalarını desteklemek amacıyla tartışma temelli bir öğrenme etkinliği yürütülmüştür. Bu etkinlikte öğrencilerin öğretme ve öğrenmeye, öğrenciye, bilginin doğasına ve neyin öğrenmeye değer olduğuna ilişkin inançlarını görünür hâle getirmeleri amaçlanmıştır. Etkinliğin merkezinde yer alan "Bu inançlardan hangisi müfredata en güçlü biçimde yön vermelidir ve neden?" sorusu, müfredat tasarımının yalnızca teknik bir işlem olarak değil, aynı zamanda değerler, varsayımlar ve eğitim anlayışlarıyla ilişkili bir süreç olarak ele alınmasına zemin hazırlamıştır.

Bu etkinliğin, öğrencilerin rehberlik programı tasarımında örtük varsayımların ve kişisel eğitim anlayışlarının belirleyici olabileceğini fark etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin farklı görüşleri karşılaştırmaları, belirli bir müfredat yaklaşımının hangi insan, öğrenme ve bilgi anlayışına dayandığını tartışmaları, program geliştirme sürecinin nötr ve tamamen teknik bir yapı olarak ele alınamayacağını görmelerini desteklemiş olabilir. Bu yönüyle etkinliğin, öğrencilerin rehberlik müfredatı tasarımına daha eleştirel ve yansıtıcı bir bakış geliştirmelerine katkı sunduğu söylenebilir.

Kuramsal temellendirme: Myrick'in gelişimsel rehberlik modeli

Proje sürecine geçmeden önce, öğrencilerin geliştirecekleri programların kuramsal bir zemine dayanmasını desteklemek amacıyla Myrick'in gelişimsel rehberlik modeli ele alınmıştır. Bu kapsamda rehberlik hizmetlerinin tüm öğrencilere yönelik olması, önleyici bir nitelik taşıması ve program temelli biçimde sunulması gibi temel ilkeler tartışmaya açılmıştır. Böylece öğrencilerin, rehberlik hizmetlerini yalnızca bireysel müdahale odaklı bir yapı içinde değil, daha bütüncül ve gelişimsel bir çerçevede değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Bu tartışmaların, öğrencilerin mevcut okul uygulamaları ile gelişimsel rehberlik yaklaşımı arasındaki farkları daha eleştirel biçimde görmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle rehberlik hizmetlerinin kapsamı, hedef kitlesi ve önleyici işlevi üzerine yürütülen değerlendirmelerin, öğrencilerin tasarlayacakları programları belirli bir kuramsal çerçeveye dayandırma gerekliliğini daha açık biçimde fark etmelerini desteklemiş olabileceği söylenebilir. Bu yönüyle söz konusu kuramsal temellendirmenin, proje geliştirme sürecinde öğrencilerin yalnızca etkinlik odaklı değil, aynı zamanda kuramsal tutarlılığı gözeten bir yaklaşım geliştirmelerine katkı sunduğu ifade edilebilir.

Uluslararası ve ulusal modellerin analizi

Dersin ilerleyen haftalarında öğrenciler, rehberlik hizmetlerini sistematik bir yapı içinde değerlendirebilmek amacıyla önce ASCA Ulusal Modeli'ni incelemiş, ardından Türkiye bağlamında Millî Eğitim Bakanlığı rehberlik modelini analiz etmiştir. Bu iki modelin karşılaştırmalı olarak ele alınmasıyla, öğrencilerin rehberlik hizmetlerinin farklı eğitim sistemleri içinde nasıl yapılandığını, hangi ilkeler etrafında örgütlendiğini ve uygulamaya nasıl yansıdığını daha bütüncül biçimde değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Bu inceleme sürecinin, öğrencilerin iki model arasındaki benzerlik ve farklılıkları daha eleştirel bir bakışla değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle rehberlik hizmetlerinin kapsamı, program bileşenleri, uygulama öncelikleri ve sistem desteği boyutlarında yapılan karşılaştırmaların, öğrencilerin farklı modellerin güçlü yönleri ile sınırlılıklarını daha açık biçimde görmelerini desteklemiş olabileceği söylenebilir. Bu yönüyle

söz konusu karşılaştırmalı analiz sürecinin, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yalnızca mevcut uygulamalar üzerinden değil, farklı model ve sistemler bağlamında da değerlendirebilmelerine katkı sunduğu ifade edilebilir.

Rehberlik müfredatı ve öğrenci standartlarının analizi

Ders kapsamında ASCA *Student Standards: Mindsets and Behaviors* çerçevesi de ele alınmış ve bu çerçevenin rehberlik müfredatıyla ilişkisi incelenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin, rehberlik müfredatının yalnızca içerik düzenlemeye yönelik bir yapı olmadığını; aynı zamanda öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumlarla doğrudan bağlantılı bir çerçeve sunduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Böylece öğrenci standartlarının, rehberlik programlarının hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflerin daha somut biçimde yapılandırılması açısından nasıl bir işlev gördüğü tartışılmıştır.

Bu inceleme sürecinin, öğrencilerin rehberlik programlarının çıktı odaklı niteliğini daha somut biçimde değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle bilgi, beceri ve tutum boyutlarının birlikte ele alınmasının, öğrencilerin rehberlik müfredatını yalnızca etkinlikler dizisi olarak değil, belirli gelişimsel çıktılara dayanan planlı bir yapı olarak görmelerini desteklemiş olabileceği söylenebilir. Bu yönüyle söz konusu analiz sürecinin, öğrencilerin program tasarımında hedefler, kazanımlar ve uygulama arasındaki ilişkiyi daha bütüncül biçimde kavramalarına katkı sunduğu ifade edilebilir.

Kazanımların SMART ilkelerine göre değerlendirilmesi

Öğrencilerin rehberlik müfredatındaki kazanımları eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri amacıyla, ASCA K–12 düzeyindeki kazanımlar ile MEB rehberlik programında yer alan kazanımlar SMART ilkeleri doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Bu çalışma sırasında öğrenciler, kazanımların açıklığı, ölçülebilirliği, uygulanabilirliği ve gelişimsel uygunluğu üzerinde durmuş; etkili bir rehberlik programının ölçülebilir öğrenme çıktıları üzerine kurulması gerektiğini daha somut biçimde deneyimlemiştir.

Proje temelli öğrenme süreci

Dersin uygulama boyutunda proje temelli öğrenme yaklaşımı benimsenmiştir. Öğrenciler küçük gruplar hâlinde çalışarak farklı gelişim dönemlerine ve ihtiyaç alanlarına yönelik gelişimsel ve önleyici rehberlik programları tasarlamışlardır. Her grup dört öğrenciden oluşmuş ve her birine belirli bir yaş grubuna yönelik özgün bir konu verilmiştir. Bu konular arasında empati, duyguları tanıma, duygu düzenleme becerileri, cinsel sağlık eğitimi, akran zorbalığı ve seyirci olmama, dijital denge ve ekran süresi yönetimi, toplumsal cinsiyet eşitliği, kariyer karar verme becerileri ve etkili öğrenme stratejileri gibi farklı gelişimsel alanlar yer almıştır.

Her grup, hedeflediği yaş grubunun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak en az üç oturumdan oluşan bir rehberlik programı hazırlamıştır. Bu süreçte öğrencilerden yalnızca içerik üretmeleri değil; aynı zamanda programlarını etkileşimli, katılımcı ve öğrenci merkezli bir yapıda kurgulamaları beklenmiştir. Bu nedenle geliştirilen oturumlar çoğu zaman küçük grup çalışmaları, akran etkileşimi, rol oynama, yaratıcı drama, tartışma ve oyun temelli etkinlikler gibi aktif öğrenme yöntemlerini içermiştir.

Programların tasarım sürecinde öğrenciler, hedeflenen kazanımları destekleyecek materyaller geliştirmiş ve bu materyalleri oturum akışına entegre etmiştir. Görsel kartlar, oyunlaştırılmış etkinlikler, etkileşimli çalışma kâğıtları ve dijital içerikler bu materyaller arasında yer almıştır. Bazı gruplar, öğrenme sürecini daha ilgi çekici hâle getirmek amacıyla senaryo temelli ya da oyunlaştırılmış uygulamalar tasarlamıştır.

Öğrencilerin proje geliştirme sürecinde yapay zekâ araçlarından yararlanmalarına izin verilmiş; bu araçların özellikle etkinlik fikirleri üretme, materyal tasarımı ve içerik zenginleştirme aşamalarında destekleyici biçimde kullanılması teşvik edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerden bu araçları doğrudan içerik üreticisi olarak değil, eleştirel değerlendirme sürecini destekleyen yardımcı kaynaklar olarak kullanmaları beklenmiştir. Böylece dijital araçların pedagojik denetim altında kullanılması hedeflenmiştir.

Bu sürecin, öğrencilerin rehberlik müfredatının yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir yapı olmadığını; öğrencilerin aktif katılımını gerektiren deneyimsel ve etkileşimli öğrenme süreçleri üzerine kurulması gerektiğini fark etmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca farklı yaş gruplarına yönelik program geliştirme deneyimi, gelişimsel uygunluk ilkesinin somut biçimde uygulanmasına olanak tanımıştır.

Paydaş entegrasyonu

Öğrencilerden geliştirdikleri programlarda veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri için destekleyici stratejiler oluşturmaları da istenmiştir. Bu süreçte paydaş katılımının yalnızca bilgilendirme düzeyinde ele alınmaması; aksine programın etkililiğini ve sürdürülebilirliğini destekleyecek işlevsel roller üzerinden yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden, velilere öğrencinin oturumlarda kazandığı becerileri ev ortamında uygulayabileceği fırsatlar sunmaya yönelik öneriler geliştirmeleri; öğretmenler için sınıf içi gözlem yapma, uygun durumlarda becerileri pekiştirme, öğrenciye olumlu model olma ve psikolojik danışmana geri bildirim sağlama gibi stratejiler oluşturmaları; okul yöneticileri için ise destekleyici okul iklimi oluşturma, gerekli düzenlemeleri yapma ve programı kurumsal düzeyde destekleme yollarını düşünmeleri beklenmiştir.

Bu entegrasyon sürecinin, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yalnızca sınıf içi uygulamalarla sınırlı bir yapı olarak değil, okulun farklı paydaşlarının aktif katkısıyla güçlenen bütüncül bir sistem olarak değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle becerilerin farklı ortamlarda pekiştirilmesi, öğrencinin gelişiminin çeşitli paydaşlar tarafından gözlemlenmesi ve psikolojik danışmana geri bildirim akışının kurgulanması gibi unsurların, öğrencilerin program tasarımında sürdürülebilirlik ve uygulanabilirlik boyutlarını daha görünür hâle getirmiş olabileceği söylenebilir. Bu yönüyle paydaş entegrasyonu çalışmasının, öğrencilerin rehberlik programlarını okul ekosistemi içinde işleyen çok bileşenli yapılar olarak kavramalarını desteklediği ifade edilebilir.

Sunum ve mini simülasyon süreci

Dersin son haftalarında öğrenciler, geliştirdikleri programları sınıf ortamında sunmuş ve tasarladıkları oturumlardan en az bir etkinliği uygulamıştır. Bu aşamada sınıf ortamı, hedef yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak öğrencilerin uygun roller üstlendiği mini bir simülasyon alanı olarak yapılandırılmıştır. Sunumların yalnızca programın içeriğini aktaran açıklamalarla sınırlı kalmaması; bunun yanında etkinliklerin akışı, kullanılan materyaller, öğrenci katılımı ve uygulama biçiminin de deneyimsel olarak görünür hâle gelmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin hazırladıkları programları yalnızca kuramsal düzeyde tanıtmaları değil, aynı zamanda uygulama mantığını sınıf içinde canlandırmaları beklenmiştir.

Bu simülasyon sürecinin, öğrencilerin geliştirdikleri programların gelişimsel uygunluğunu ve uygulanabilirliğini daha somut biçimde değerlendirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Özellikle hedef yaş grubuna uygun dil kullanımı, etkinlik yönergelerinin açıklığı, süre yönetimi, öğrenci katılımını teşvik etme biçimi ve materyallerin işlevselliği gibi unsurların, uygulama sırasında daha görünür hâle geldiği söylenebilir. Ayrıca bu sürecin, öğrencilerin kuramsal olarak yapılandırdıkları bir programın uygulama aşamasında nasıl işlediğini görmelerini ve olası güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönleri fark etmelerini desteklemiş olabileceği ifade edilebilir. Bu yönüyle mini simülasyonların, öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmelerine ve program tasarımını deneyimsel bir bakışla yeniden gözden geçirmelerine katkı sunduğu söylenebilir.

Değerlendirme süreci ve ölçütler

Öğrenci projeleri, önceden yapılandırılmış ve çok boyutlu ölçütler içeren bir değerlendirme rubriği doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu rubriğin, rehberlik programı tasarımının yalnızca son ürününü değil, aynı zamanda programın içeriksel tutarlılığını, pedagojik niteliğini ve uygulamaya dönük işlevselliğini birlikte değerlendirmeyi amaçlayan bir çerçeve olarak kurgulandığı söylenebilir. Bu doğrultuda değerlendirme sürecinde, öğrencilerin geliştirdikleri programların kuramsal dayanakları ile uygulama bileşenleri arasındaki uyumun da dikkate alınması hedeflenmiştir.

Değerlendirmede; programın hedeflenen yaş ve gelişim düzeyine uygunluğu, etkinliklerin yapısı ve yaratıcılık düzeyi, hedef ve kazanımların açıklığı ile SMART ilkelerine uygunluğu, paydaş entegrasyonunun niteliği, programın kuramsal ve etik dayanakları, ölçme-değerlendirme araçlarının işlevselliği ve öğrencilerin sunum becerileri dikkate alınmıştır. Bu çok boyutlu değerlendirme yaklaşımının, öğrencilerin yalnızca "iyi bir etkinlik" tasarlamaya değil, aynı zamanda hedefler, yöntemler, materyaller, değerlendirme araçları ve paydaş desteği arasında bütünlük kurmaya yönelmelerini desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca rubriğin, öğrenciler için beklenen ölçütleri daha görünür hâle getirerek program tasarım sürecinde hangi boyutların önemli olduğunu somutlaştırmış olabileceği söylenebilir. Bu yönüyle değerlendirme sürecinin, yalnızca not vermeye yönelik bir işlemden ziyade, pedagojik niteliği görünür kılan ve öğrencilerin programlarını daha bütüncül biçimde gözden geçirmelerine katkı sunan bir araç olarak işlev gördüğü ifade edilebilir.

Akran geri bildirimi süreci

Ders kapsamında, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmelerini ve çok yönlü geri bildirim almalarını desteklemek amacıyla yapılandırılmış bir akran geri bildirimi süreci uygulanmıştır. Her sunumun ardından geri bildirimler anonim biçimde ve dijital bir platform olan Mentimeter aracılığıyla toplanmıştır. Bu uygulamanın, öğrencilerin değerlendirme sürecine daha aktif katılım göstermelerini ve görüşlerini daha açık biçimde ifade etmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca geri bildirimin sunumun hemen ardından toplanmasının, öğrencilerin izledikleri programlara ilişkin gözlemlerini daha taze ve somut biçimde değerlendirmelerine imkân vermiş olabileceği söylenebilir.

Akran geri bildirim formu; öğrenme hedeflerinin açıklığı, içerik ve etkinliklerin hedeflenen sınıf düzeyine uygunluğu, kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ve etkililiği, programın etkileşim düzeyi, paydaş entegrasyonunun açıklığı, kuramsal ve etik temellendirme, oturum planlarının tutarlılığı, sunum kalitesi, sınıf içinde uygulanan etkinliğin etkililiği ve programın gerçek okul bağlamındaki uygulanabilirliği gibi ölçütleri içerecek biçimde hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilere her grup için en önemli geliştirme önerisini gerekçesiyle belirtmelerini isteyen açık uçlu bir soru da yöneltilmiştir. Bu sürecin, öğrencilerin farklı program tasarımlarını belirli ölçütler doğrultusunda

karşılaştırmalarına, eleştirel değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve kendi çalışmalarına dışarıdan bakabilmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir. Aynı zamanda akran geri bildiriminin, öğrencilerin rehberlik programlarını yalnızca içerik açısından değil, pedagojik bütünlük, uygulanabilirlik ve sürdürülebilirlik boyutlarıyla birlikte değerlendirmelerine destek sunduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA

Bu çalışma, psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerinin desteklenmesine yönelik olarak tasarlanan uygulama temelli bir ders modelini ortaya koymaktadır. Ders sürecine ilişkin bütüncül değerlendirme, kuramsal tartışma, model analizi, proje geliştirme, mini simülasyon ve akran geri bildirimi gibi farklı öğretim bileşenlerinin birlikte kullanılmasının, psikolojik danışman adaylarının rehberlik müfredatını çok boyutlu bir mesleki yeterlik alanı olarak kavramalarını desteklediğini düşündürmektedir.

Öncelikle, ders kapsamında yürütülen tartışma temelli öğrenme etkinlikleri, öğrencilerin müfredat tasarımını yalnızca teknik bir planlama süreci olarak değil; bireysel inançlar, değerler ve eğitim anlayışlarıyla ilişkili bir süreç olarak değerlendirmelerine olanak sağlamıştır. Öğretme ve öğrenmeye, bilginin doğasına ve neyin öğrenmeye değer olduğuna ilişkin varsayımların görünür hâle getirilmesi, öğrencilerin rehberlik programı tasarlarken kendi örtük kabullerini fark etmelerini desteklemiştir. Bu durum, rehberlik müfredatının nötr bir yapıdan ziyade, tasarımcının pedagojik ve epistemolojik duruşunu yansıtan bir süreç olduğunu vurgulayan alanyazınla uyumludur (Apple, 2004; Eisner, 2002).

Benzer biçimde, gelişimsel rehberlik yaklaşımının ders kapsamında ele alınması, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini bireysel müdahale odaklı dar bir çerçeveden çıkararak tüm öğrencilere yönelik önleyici ve program temelli bir yapı içinde düşünmelerine katkı sunmuştur. Özellikle Türkiye'de rehberlik hizmetlerinin çoğu zaman bireysel danışma ve kriz müdahalesi ağırlıklı yürütüldüğüne ilişkin bulgular dikkate alındığında, bu tür kuramsal temellendirmenin mesleki rol algısının yeniden yapılandırılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

ASCA modeli ile Türkiye'deki rehberlik yapısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve öğrenci kazanımlarının SMART ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi, öğrencilerin rehberlik müfredatına daha eleştirel ve analitik yaklaşmalarını desteklemiştir. Bu süreç, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yalnızca mevcut uygulamalar üzerinden değil, farklı sistemsel modeller ve kalite ölçütleri üzerinden değerlendirmelerine olanak sağlamıştır. Aynı zamanda etkili bir rehberlik programının açık, ölçülebilir ve değerlendirilebilir öğrenme çıktıları üzerine kurulması gerektiğine ilişkin farkındalık geliştirilmiştir.

Dersin en güçlü bileşenlerinden biri proje temelli öğrenme süreci olmuştur. Öğrencilerin farklı yaş gruplarına yönelik rehberlik programları tasarlamaları; gelişimsel uygunluk, hedef belirleme, etkinlik tasarımı, materyal geliştirme, değerlendirme planlama ve paydaş entegrasyonu gibi çoklu becerileri eş zamanlı olarak kullanmalarını gerektirmiştir. Bu süreç, rehberlik programı geliştirmenin yalnızca yaratıcı etkinlik üretmekten ibaret olmadığını; hedefler, yöntemler, uygulama koşulları ve değerlendirme arasında bütünlük kurmayı gerektiren sistematik bir süreç olduğunu görünür kılmıştır.

Özellikle öğretmenler, veliler ve okul yöneticilerinin program tasarımına destekleyici paydaşlar olarak entegre edilmesi, öğrencilerin rehberlik hizmetlerini yalnızca sınıf içi etkinlikler düzeyinde değil, okulun bütününe yayılan sistem temelli bir yapı içinde düşünmelerine katkı sağlamıştır. Bu durum, kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programlarında iş birliği ve sistem desteği boyutlarının neden kritik olduğunu somutlaştırmıştır.

Mini simülasyon uygulamaları ve yapılandırılmış akran geri bildirimi de uygulama temelli öğrenmenin önemli bileşenleri olarak öne çıkmıştır. Öğrencilerin tasarladıkları programları yalnızca sunmaları değil, kısmen deneyimletmeleri; hedef yaş grubuna uygun dil kullanımı, süre yönetimi, materyal işlevselliği ve katılımı teşvik etme gibi uygulamaya özgü becerileri daha görünür hâle getirmiştir. Anonim ve ölçüt temelli akran geri bildirimleri ise öğrencilerin hem birbirlerinin çalışmalarını sistematik biçimde değerlendirmelerine hem de kendi tasarımlarına daha eleştirel bakabilmelerine

olanak tanımıştır. Bu yönüyle dersin, deneyimsel öğrenme ilkeleriyle uyumlu biçimde yapılandırıldığı söylenebilir.

Bununla birlikte, ders sürecinde bazı güçlük alanları da dikkat çekmiştir. Özellikle öğrencilerin ölçülebilir kazanım yazma, uygun değerlendirme araçları geliştirme ve program bileşenleri arasında tutarlılık kurma konularında daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları gözlenmiştir. Buna karşılık materyal geliştirme, grup içi iş birliği ve etkileşimli etkinlik tasarımı gibi alanlarda daha güçlü performans sergilendiği görülmüştür. Bu durum, psikolojik danışman eğitiminde program geliştirmenin özellikle ölçme-değerlendirme boyutuna daha sistematik biçimde yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuç olarak, bu ders deneyimi psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamaya dayalı bir öğretim modelinin anlamlı katkılar sunabileceğini göstermektedir. Özellikle Türkiye'de psikolojik danışmanların önemli bir bölümünün okul ortamında görev yaptığı düşünüldüğünde, rehberlik müfredatı tasarlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini merkeze alan bu tür derslerin mesleki hazırlık açısından önemli bir işlev üstlenebileceği değerlendirilmektedir.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sunduğu çıkarımlar ve önerilen öğretim modeli, belirli sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, nicel ya da nitel veri analizine dayalı ampirik bir etkililik araştırması olarak değil; uygulama temelli bir dersin yapısını ve öğretim sürecini betimlemeyi amaçlayan bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle burada sunulan değerlendirmeler, sistematik veri analizlerinden çok ders sürecine ilişkin gözlemlere, öğrenci ürünlerine ve uygulama deneyimine dayalı yorumlar olarak ele alınmalıdır.

İkinci olarak, öğrencilerin derse ilişkin değerlendirmeleri yalnızca üniversitenin standart ders değerlendirme sistemi kapsamında toplanmıştır. Bu çalışma özelinde ön test-son test uygulamaları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak

grup çalışmaları, ayrıntılı performans çözümlemeleri ya da bağımsız gözlem verileri gibi ek veri toplama yöntemlerinin kullanılmamış olması, ortaya konan çıkarımların ampirik olarak daha güçlü biçimde sınanmasını sınırlamaktadır. Bu nedenle dersin öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişime ne ölçüde katkı sunduğuna ilişkin değerlendirmeler, dikkatli ve bağlama duyarlı biçimde yorumlanmalıdır.

Üçüncü olarak, çalışma tek bir üniversitede ve belirli bir öğrenci grubuyla yürütülmüştür. Bu durum, sunulan öğretim modelinin farklı üniversiteler, farklı program yapıları ve farklı öğrenci profilleri açısından doğrudan genellenmesini güçleştirmektedir. Benzer biçimde dersin belirli bir öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olması, sürecin öğretim elemanına özgü pedagojik tercih ve uygulamalardan etkilenmiş olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla burada sunulan ders deneyimi, evrensel bir modelden çok belirli bir bağlam içinde şekillenmiş bir uygulama örneği olarak değerlendirilmelidir.

Bunlara ek olarak, proje temelli öğrenme, mini simülasyon ve akran geri bildirimi gibi öğretim bileşenlerinin öğrencilerin gerçek okul ortamlarındaki mesleki performanslarına nasıl yansıdığına ilişkin uzunlamasına izleme verisi bulunmamaktadır. Bu nedenle ders kapsamında gözlenen kazanımların mezuniyet sonrası uygulamalara ne ölçüde taşındığı doğrudan değerlendirilememiştir. Son olarak, öğrencilerin proje geliştirme sürecinde yapay zekâ araçlarından yararlanmalarına izin verilmiş olmakla birlikte, bu araçların öğrenme süreci üzerindeki etkileri sistematik biçimde incelenmemiştir. Bu durum, dijital araçların yaratıcı düşünme, materyal geliştirme ve pedagojik karar verme süreçlerine nasıl katkı sunduğunun daha ayrıntılı biçimde araştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Bu çalışmada sunulan ders tasarımı, psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerinin desteklenmesine yönelik uygulama temelli bir model önermektedir. Bununla birlikte, bu modelin etkililiğine ilişkin daha güçlü çıkarımlar üretebilmek için gelecekte yapılacak çalışmaların daha sistematik ve ampirik araştırma desenleriyle yapılandırılması yararlı olabilir.

Öncelikle benzer ders tasarımlarının farklı üniversitelerde, farklı öğretim elemanlarıyla ve farklı öğrenci gruplarıyla uygulanarak karşılaştırmalı biçimde incelenmesi önerilebilir. Böyle bir yaklaşım, sunulan modelin farklı bağlamlardaki uygulanabilirliğini, güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını daha açık biçimde ortaya koyabilir. Özellikle kurumsal yapı, ders süresi, öğrenci profili ve uygulama olanakları gibi değişkenlerin öğretim süreci üzerindeki etkisinin incelenmesi, alan yazına daha ayrıntılı katkılar sunabilir.

Bunun yanı sıra, gelecekte yapılacak araştırmalarda nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanılması önem taşımaktadır. Ön test-son test uygulamaları, performans değerlendirmeleri, öğrenci ürünlerinin sistematik analizi, yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup çalışmaları gibi veri kaynakları, öğrencilerin rehberlik müfredatı geliştirme becerilerindeki değişimi daha somut biçimde incelemeye olanak sağlayabilir. Bu tür çoklu veri kaynakları, yalnızca dersin nasıl işlediğini değil, hangi öğrenme bileşenlerinin hangi beceriler üzerinde daha etkili olabileceğini de daha görünür kılabilir.

Ayrıca, bu tür derslerin öğrencilerin mezuniyet sonrası mesleki uygulamalarına etkisini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılması yararlı olacaktır. Psikolojik danışman adaylarının lisans eğitiminde kazandıkları program geliştirme becerilerini gerçek okul ortamlarında ne ölçüde kullandıklarını, bu becerilerin rehberlik hizmetlerinin niteliğine nasıl yansıdığını ve hangi koşullarda sürdürülebildiğini inceleyen çalışmalar, alan için daha güçlü kanıtlar üretebilir.

Son olarak, proje temelli öğrenme, mini simülasyon, yapılandırılmış rubrik kullanımı ve akran geri bildirimi gibi öğretim bileşenlerinin ayrı ayrı ve birlikte etkilerinin incelenmesi önerilebilir. Bu sayede hangi öğretim bileşenlerinin öğrencilerin mesleki beceri gelişimine daha fazla katkı sunduğu daha net biçimde değerlendirilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin proje geliştirme sürecinde kullandıkları yapay zekâ destekli araçların yaratıcı düşünme, materyal geliştirme, içerik uyarlama ve pedagojik karar verme süreçlerine etkisinin daha derinlemesine incelenmesi, gelecekte psikolojik danışman eğitiminde dijital

araçların nasıl daha bilinçli ve etik biçimde kullanılabileceğine ilişkin önemli açılımlar sağlayabilir.

SONUÇ

Bu çalışma, psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerini desteklemeye yönelik uygulama temelli bir ders tasarımına ilişkin bir model sunmaktadır. Ders kapsamında kullanılan tartışma temelli öğrenme, kuramsal model karşılaştırmaları, proje temelli öğrenme, mini simülasyonlar ve yapılandırılmış akran geri bildirimi gibi öğretim bileşenleri, psikolojik danışman adaylarının rehberlik müfredatını çok boyutlu bir mesleki uygulama alanı olarak deneyimlemelerine olanak sağlayan pedagojik araçlar olarak yapılandırılmıştır.

Sunulan ders modeli, psikolojik danışman eğitiminde kuramsal bilgi ile uygulama deneyimini bir araya getiren öğretim yaklaşımlarının nasıl yapılandırılabileceğine ilişkin somut bir örnek oluşturmaktadır. Özellikle okul ortamında görev alacak psikolojik danışman adaylarının rehberlik müfredatı tasarlama, yapılandırma ve uygulama süreçlerine erken dönemde maruz kalmalarının mesleki hazırlık açısından önemli bir öğrenme fırsatı sunduğu düşünülmektedir.

Bununla birlikte, bu çalışma bir etkililik araştırması olarak değil, uygulama temelli bir öğretim modelinin betimlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu nedenle burada sunulan çıkarımlar, sistematik veri analizine dayalı ampirik sonuçlar olarak değil; belirli bir ders deneyiminin pedagojik yapısına ilişkin değerlendirmeler olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışma psikolojik danışman eğitiminde rehberlik müfredatı geliştirme becerilerini merkeze alan uygulama temelli ders tasarımlarına ilişkin bir örnek sunmakta ve bu alandaki öğretim uygulamalarına katkı sağlayabilecek bir çerçeve önermektedir.

KAYNAKÇA

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4. Baskı).

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3. baskı). Routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *CASEL framework for systemic social and emotional learning.* 11.04.2026 tarihinde https://casel.org adresinden erişilmiştir.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432.

Eisner, E. W. (2002). The educational imagination: On the design and evaluation of school programs (3. baskı). Merrill Prentice Hall.

Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2012). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5. Baskı). Wiley.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the Source of learning and development*. Prentice-Hall.

Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (5. Baskı). Educational Media Corp.

Nur Yılmaz, F. N. ve Orakçı, Ş. (2025). Okul rehberlik hizmetlerinin kapsamlı gelişimsel rehberlik modeli açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(2), 3471-3511. https://doi.org/10.51460/baebd.1555268

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

Terzi, Ş. I. (2006). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi. A. Kaya (Ed.), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Anı Yayıncılık, 359-388.

Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(76), 1673-1690. https://doi.org/10.17755/esosder.715029

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005) *Understanding by design* (2. baskı). Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar. Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Aracı-İyiaydın, TED Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, aysegul.iyiaydin@tedu.edu.tr

Assist. Prof. Ayşegül Aracı-İyiaydın, TED University, Department of Educational Sciences, Guidance and Psychological Counseling Program, aysegul.iyiaydin@tedu.edu.tr

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

The author declares that there is no conflict of interest.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

ORCID

Ayşegül Aracı-İyiaydın http://orcid.org/0000-0003-3170-2921

Extended Abstract

Introduction: Recent developments in school counseling emphasize a shift from reactive, problem-focused interventions toward comprehensive, preventive, and developmental models that serve all students systematically. Within this paradigm, guidance services are no longer limited to individual counseling but are conceptualized as structured programs that support students' academic, career, and social-emotional development. Comprehensive school counseling models, such as the ASCA National Model, position school counselors as professionals who design, implement, evaluate, and lead school-wide programs. Similarly, the Social and Emotional Learning (SEL) framework highlights the importance of integrating social-emotional competencies into the school curriculum through systematic and developmentally appropriate interventions.

Despite this theoretical emphasis, there is a growing concern that school counselors often prioritize individual counseling and crisis intervention in practice, while their roles in curriculum development and program implementation remain underdeveloped. This gap highlights the importance of equipping counselor trainees with curriculum development competencies during their undergraduate education. However, existing literature indicates that opportunities for experiential and practice-based learning in counselor education programs are limited, particularly in the context of guidance curriculum design.

In response to this need, the present study aims to present the design, implementation process, and instructional outcomes of an undergraduate course titled "Curriculum Development in Guidance and Counseling." The study introduces a practice-based instructional model that allows counselor trainees to actively engage in designing, implementing, and evaluating guidance curricula.

Method: This study adopts a qualitative case study design focusing on the structure and implementation of a practice-based course in counselor education. The study was conducted during the 2025–2026 academic year with senior undergraduate students enrolled in a Guidance and Psychological Counseling program. The course spanned 13 weeks and was designed to integrate theoretical knowledge with experiential learning activities.

The instructional process included multiple components such as discussion-based learning activities, theoretical grounding through developmental guidance models, comparative analysis of international and national counseling frameworks, and project-based learning. Students engaged in structured classroom debates to reflect on their beliefs about education and curriculum design. They also analyzed the ASCA

National Model and the Turkish school counseling framework, comparing their components and underlying principles. Additionally, students evaluated learning outcomes based on SMART criteria to develop a deeper understanding of measurable and developmentally appropriate objectives.

A central component of the course was a project-based learning process in which students worked in small groups to design multi-session guidance programs for different grade levels. These programs included clearly defined objectives, interactive activities, assessment tools, and stakeholder integration strategies. The course also incorporated a mini simulation environment where students implemented selected activities while their peers assumed the roles of target student groups. Furthermore, structured peer feedback was collected through anonymous digital tools to support reflective learning.

As this study aims to present a practice-based instructional model, no additional quantitative or qualitative data collection procedures were employed beyond institutional course evaluations.

Results: The instructional process revealed several important outcomes regarding the development of counselor trainees' competencies in guidance curriculum design. First, discussion-based learning activities facilitated students' awareness that curriculum design is not a purely technical process but is shaped by personal beliefs, values, and educational philosophies. This contributed to a deeper understanding of curriculum as a reflective and interpretive practice.

Second, the integration of developmental guidance theory enabled students to conceptualize school counseling services within a preventive and program-based framework rather than a reactive, individual-focused approach. Comparative analyses of international and national models enhanced students' critical thinking skills and their ability to evaluate different systemic approaches to school counseling.

Third, project-based learning played a crucial role in translating theoretical knowledge into practice. Students were able to design developmentally appropriate, interactive, and student-centered guidance programs. The use of diverse instructional strategies, such as role play, group work, and game-based activities, supported active engagement and creativity. The integration of stakeholder perspectives (teachers, parents, administrators) further strengthened students' understanding of school counseling as a systemic practice.

The mini simulation environment allowed students to test the applicability of their programs and evaluate developmental appropriateness in a realistic context. Additionally, peer feedback processes supported reflective thinking and enhanced students' ability to critically evaluate both their own and others' work.

However, observations indicated that students experienced challenges in writing measurable learning outcomes, developing assessment tools, and maintaining coherence across program components.

Discussion & Conclusion: The findings of this study highlight the effectiveness of integrating experiential and practice-based learning approaches in counselor education, particularly in the development of guidance curriculum competencies. The course design demonstrated that structured learning environments combining theoretical grounding, active learning, and application opportunities can significantly enhance students' professional skills.

The use of project-based learning, simulation, and peer feedback created a rich learning environment that supported both cognitive and experiential dimensions of learning. These findings are consistent with experiential learning theory, which emphasizes the importance of active engagement and reflection in skill development. Moreover, the integration of stakeholder perspectives contributed to students' understanding of school counseling as a systemic and collaborative practice.

Despite these contributions, the study has certain limitations, including the lack of systematic data collection to measure learning outcomes and the context-specific nature of the course implementation. Future research should employ mixed-method designs to evaluate the effectiveness of such instructional models more rigorously. Longitudinal studies examining the impact of these learning experiences on graduates' professional practices would also provide valuable insights.

In conclusion, this study offers a practice-based model for integrating curriculum development training into counselor education programs. It underscores the importance of moving beyond theory-based instruction toward experiential learning approaches that prepare future school counselors for the complex demands of school settings.