



Araştırma Makalesi

Liselerde Görev Yapan Okul Psikolojik Danışmanlarının Sınıf Rehberlik Programına İlişkin Görüşleri

Büşra ARSLAN*, Kerim GÜNDOĞDU*, Demet DUMAN*

*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın /Türkiye

MAKALE BİLGİSİ

Anahtar Kelimeler:
Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı
Program Değerlendirme
Okul Psikolojik Danışmanı
Gelişimsel Rehberlik

Gönderim tarihi: 25.03.2025

Kabul tarihi: 07.02.2026

Yayın Tarihi: 06.03.2026

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, liselerde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının ortaöğretim sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerini incelemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Nazilli ilçesindeki farklı lise türlerinde görev yapan ve gönüllü olarak katılan yedi psikolojik danışman oluşturmaktadır. Veriler, programın amaçları, içerik yapısı, etkinlikleri, kazanımları, ölçme-değerlendirme süreci, güçlü ve zayıf yönleri ile okul türlerine göre uygulanmasına yönelik sorular içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular, programın teorik olarak planlı olmasına karşın uygulamada süre yetersizliği, sınıf rehber öğretmenlerinin bilgi eksikliği ve düşük motivasyonu, ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlılığı ve programın okul türlerine özgü ihtiyaçları yeterince karşılamaması gibi sorunlar içerdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlara dayalı olarak program geliştirenlere, okul yöneticileri ve uygulayıcılara ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Opinions of School Psychological Counsellors Working in High Schools on Classroom Guidance Curriculum

ARTICLE INFO

Keywords:
Secondary School Classroom Guidance Curriculum
Curriculum Evaluation
School Psychological Counselor
Developmental Guidance

Received: 25.03.2025

Accepted: 07.02.2026

Published: 06.03.2026

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of school psychological counselors working in high schools regarding the secondary education classroom guidance program. The study employed a holistic multiple case study design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of seven psychological counselors who voluntarily participated and were working in different types of high schools in Nazilli, Aydın, during the 2022–2023 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form that included questions on the aims, content structure, activities, learning outcomes, assessment–evaluation processes, strengths and weaknesses of the program, as well as its implementation across different school types. The data were analyzed using descriptive analysis. The findings revealed that, although the program is theoretically well structured, various challenges arise during implementation. These challenges include insufficient time allocated for activities, classroom guidance teachers' lack of knowledge and low motivation regarding the program, limitations in assessment and evaluation tools, and the program's failure to adequately address the specific needs of different school types. Based on the results, recommendations are provided for curriculum specialists, school administrators and practitioners, and for future research.

1. Giriş

Günümüz dünyasında birey, hızla değişen ve gelişen bir toplumla karşı karşıyadır. Çağın ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen bireylerin yetişmesi klasik eğitim anlayışıyla mümkün gözükmediğinden çağdaş eğitim anlayışına geçiş zorunlu hale gelmiştir (Poyraz, 2006). Bu dönüşümün temel bileşenlerinden biri ise rehberlik hizmetleridir. Rehberlik, bireyin kendini tanıması, çevresiyle uyum sağlaması ve önemli kararlar alabilmesi için uzman kişiler tarafından sunulan planlı ve programlı bir yardım sürecidir. Karaca ve İkiz (2010) rehberliği, bireyin kritik kararlarını destekleyen bir süreç olarak tanımlarken; Özgüven (2001), bu sürecin bireyin kendini tanıması ve toplumla uyum becerileri kazanmasına katkı sağladığını vurgular. Kepçeoğlu (1994) rehberliği, bireyin problemlerine çözüm bulması ve kendini gerçekleştirme için verilen bir hizmet olarak ifade ederken, Yeşilyaprak (2021) bunu, bireylerin kendilerini keşfetmelerine yönelik psikolojik destek olarak değerlendirir. Özellikle çağdaş eğitim anlayışında, rehberlik; öğrencinin kişisel, akademik ve mesleki gelişimini destekleyen bütüncül bir hizmet olarak öne çıkmakta ve ortaöğretimde ergenlik dönemi ile mesleki karar süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır (Bakırcıoğlu, 2005; Yeşilyaprak, 2021).

Rehberlik çalışmaları ilk olarak 20. yüzyılın başında ABD’de meslek seçimi ve iş bulma konularında ortaya çıkmış, zamanla eğitim sistemine entegre edilmiştir (Yeşilyaprak, 2013). Türkiye’de ise 1950’li yıllarda Amerikalı uzmanlar ve Türk eğitimcilerin katkılarıyla rehberlik hizmetleri uygulanmaya başlanmıştır (Doğan, 1996). 1960’larda “yönetme” kavramı etrafında şekillenen rehberlik, 1970-71 yıllarında okullarda resmi olarak yer almış; 1983’te ise Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilgili müdürlük kurulmuştur. Ancak, yeterli öğretmen ve idareci eğitimi eksikliği ve otoriter yapı nedeniyle rehberlik alanı beklenen gelişimi sağlayamamıştır (Yeşilyaprak, 2021). 1980’lerde eğitimde yeniden yapılandırma gereksinimi ortaya çıkarken, 1992’den itibaren gelişimsel rehberlik modeli uygulanmaya başlanmış ve 2005’ten sonra kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarına geçiş yaşanmıştır (Nazlı, 2003). Toplumun sadece bilgi alanı değil aynı zamanda eleştiren, yorumlayan ve yaratıcı bireylere ihtiyaç duyduğu günümüzde, rehberlik anlayışı da krize müdahaleden bireyin sürekli gelişimini desteklemeye evrilmiştir (Nazlı, 2004). Gelişimsel rehberlik yaklaşımın temel ilkeleri arasında; tüm öğrencilere yönelik olma, öğrencinin gelişimini destekleme, okul personeli ve velilerin iş birliği, öğrencinin ihtiyaçlarının odak nokta alınması, planlı ve esnek yapı ile kriz müdahalesinin sürecin yalnızca bir parçası olması yer alır (Aluede, Imonikhe, & Afen-Akpaidia, 2007; Gybers, 2004; Kiyi, 2024; Külahoğlu, 2024; Myrick, 1997; Yeşilyaprak, 2021).

2005 yılında Talim Terbiye Kurulu Kararıyla, ilköğretim okullarına haftalık ders programında rehberlik ve sosyal etkinlikler için birinci sınıftan sekizinci sınıfın sonuna kadar zorunlu ders saati konulmuştur. Bu nedenle ayrılan bu saatlerdeki çalışmalar için de bir program hazırlama gereksinimi ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, Talim Terbiye Kurulunun Kararıyla 2005 yılında, üç yıllık liselerin süresinin 9. sınıftan başlanarak kademeli olarak 4 yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır. Aynı yıl içerisinde hazırlanan Eylem Planı’nda ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgesine rehberlik için zorunlu vakit ayrılması kararlaştırıldığından, öğrenciyi her yönüyle destekleyecek bir programa ihtiyaç duyulmuştur. Bunun üzerine Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının kararıyla 2000 yılında uygulanmaya başlanan “Ortaöğretim Kurumları Sınıf Öğretmenleri için 9, 10 ve 11. Sınıf Rehberlik Programı”nın güncellenmesi gündeme gelmiştir. Ancak ilköğretim ve Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı arasındaki uyumu ve bütünlüğü sağlamak amacıyla programın güncellenmesi yerine yeniden hazırlanması kararlaştırılmıştır. Programın hazırlanma sürecinde, çağdaş eğitim anlayışına dayalı rehberlik hizmetlerinin sunulmasını destekleyen gelişimsel rehberlik yaklaşımının planlı bir program gerektirmesi belirleyici bir faktör olmuştur (MEB, 2006).

Böylelikle 2020 yılı itibarıyla yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı, Türkiye’de geleneksel olarak kriz odaklı ve sorun temelli şekilde işleyen rehberlik anlayışından uzaklaşarak gelişimsel, yeterlik temelli ve güç temelli bir çerçeve sunmaktadır (MEB, 2020; Myrick, 2011). Programın temel amacı, öğrencinin yalnızca akademik başarısını desteklemekle sınırlı kalmayıp, kişisel, sosyal ve mesleki gelişimini bütüncül biçimde güçlendirmektir. Bu yaklaşım, rehberlik hizmetlerini yalnızca riskli davranışların önlenmesi veya problem çözme aracı olarak değil, yaşam boyu gelişimi destekleyen önleyici ve yapılandırıcı bir süreç olarak ele almaktadır (Gysbers & Henderson, 2014; Lopez & Snyder, 2011; Myrick, 2011; Seligman, 2011). Bu doğrultuda öğrencilerin öz-yeterlik, psikolojik dayanıklılık ve uyum becerilerini güçlendiren etkinlikler aracılığıyla, 21. yüzyılın karmaşık ve dinamik yaşam koşullarına hazırlanmaları hedeflenmektedir (OECD, 2018; Yeşilyaprak, 2021).

Teorik düzeyde oldukça güçlü bir yapıya sahip olan program, kazanımların yeterlik alanlarına göre tanımlanması, uygulama sürecinin öğretmen-psikolojik danışman iş birliğine dayanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin süreç odaklı olması gibi yönleriyle mevcut rehberlik faaliyetlerine önemli yenilikler getirmektedir (MEB, 2020). Bununla birlikte alanyazın, merkezi olarak tasarlanan rehberlik programlarının sahadaki uygulama koşulları ile hedeflenen ideal yapı arasında belirgin boşluklar barındırdığına işaret etmektedir (Gysbers, 2004; Sink & Spencer, 2007). Özellikle programa en yakın uygulayıcı konumunda olan sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri, motivasyon düzeyleri ve okullardaki zaman, mekân ve organizasyonel olanakların kısıtlılığı, programın uygulanabilirliğini doğrudan etkilemektedir (Kılınç, 2023; Korkmaz & Şahin, 2022). Türkiye’de yürütülen çalışmalar, öğretmenlerin rehberlik uygulamalarını çoğu zaman yalnızca “form doldurma”, “belge tamamlama” ya da “zorunlu etkinlik işleme” biçiminde algıladığını; programın gelişimsel yapısının sahaya tam olarak yansıtılmadığını göstermektedir (Külahoğlu, 2024; Yeşilyaprak, 2021).

Programın uygulanmasındaki güçlükler yalnızca öğretmen yeterlilikleriyle sınırlı değildir. Okul türleri arasındaki kültürel, sosyal ve yaşamsal farklılıklar, programın aynı etkililik düzeyiyle uygulanmasını sınırlamakta; meslek liseleri, fen liseleri veya imam hatip liseleri gibi farklı eğitim ekosistemlerinde programın öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt veremediğine ilişkin bulgular ortaya çıkmaktadır (Çalık & Sezgin, 2020; Eryılmaz & Hacıömeroğlu, 2019). Bu bulgular, programın bütüncül bir felsefeye sahip olmasına karşın, yerel bağlamın özgün gereksinimlerini karşılamaya yönelik esnekliğinin uygulamada sınırlı kaldığını göstermektedir. Ayrıca programın uygulanması sırasında okul psikolojik danışmanlarının aşırı iş yükü, danışan yoğunluğu ve idari görevler nedeniyle süreçte daha çok “uygulama denetçisi” rolüne itilmesi, gelişimsel danışmanlık rolünün arka planda kalmasına yol açmaktadır (Karacaoğlu, 2021; Karataş & Şahin, 2022).

Bu noktada, sınıf rehberlik programının ideal çerçevesi ile sahadaki gerçeklik arasındaki boşluğun en görünür olduğu alanlardan biri, programın ölçme ve değerlendirme süreçleridir. Program, süreç odaklı değerlendirme, öz-değerlendirme, gözlem ve öğrenci performansının izlenmesi gibi yöntemler önermesine karşın, uygulamada bu süreçlerin çoğunlukla biçimsel ve belge odaklı yürütüldüğü görülmektedir (Demirel, 2021; Hui, 2000). Ölçme-değerlendirme uygulamalarında sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanının iş birliği programın önemli bir unsuru olmasına rağmen, okullar arası işleyiş farklılığı, personel niteliği ve kurumsal kültür, bu iş birliğinin sürdürülebilirliğini zayıflatmaktadır (MEB, 2006; MEB, 2020).

Bu alanyazın çerçevesi, 2020 Sınıf Rehberlik Programı'nın teorik açıdan güçlü ve bütüncül bir yapıya sahip olmasına rağmen, sahada uygulamaya ilişkin belirsizlikler, etkililik sorunları ve okul türleri arasında farklılaşan ihtiyaçlara yönelik sınırlılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla programın, eğitim ortamında doğrudan etkileşimde bulunan aktörler tarafından nasıl algılandığı, uygulanabildiği ve iyileştirilmeye açık yönlerinin neler olduğu sorusu önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, programın en kritik uygulayıcıları olan okul psikolojik danışmanlarının bakış açılarının incelenmesi, hem programın güçlü ve zayıf yönlerinin anlaşılması hem de gelecekte yapılacak revizyonların yönlendirilmesi açısından değer taşımaktadır.

Bu araştırmada, çeşitli lise türlerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, programın (a) hedeflere ulaşma düzeyi, (b) içerik ve kazanımların uygunluğu, (c) uygulanabilirlik koşulları, (d) öğretmen-psikolojik danışman iş birliği ve (e) farklı okul türlerinde işlevselliği konularına odaklanılmıştır. Araştırmanın temel amacı, ideal olarak tasarlanan programın sahadaki gerçeklikte nasıl karşılık bulduğunu ortaya koymak ve bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aramaktır:

1. Okul psikolojik danışmanlarının, sınıf rehberlik programının genel yapısına, amacına, yeterlik alanlarına (içeriğine), kazanımlarına (hedeflerine), etkinliklerine (öğrenme-öğretme sürecine) ve ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim sınıf rehberlik programının güçlü ve zayıf yönleri hakkında okul psikolojik danışmanları ne düşünmektedir?
3. Ortaöğretim sınıf rehberlik programının işleyişi farklı lise türlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında bütüncül çoklu durum çalışması deseni ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması, sosyal olguları bağlamı içinde ve gerçek yaşam koşullarından koparmadan derinlemesine anlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Yin, 2018). Yin'e (2018), Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre durum çalışmaları, özellikle incelenen olguya dair "nasıl" ve "niçin" sorularını cevaplamada güçlü bir yöntemdir ve araştırmacıya karmaşık süreçleri sistematik biçimde analiz etme imkânı sağlar. Benzer şekilde Stake (1995), durum çalışmalarının araştırmacıya katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve bağlamsal etkileşimlerini bütüncül bir perspektiften inceleme fırsatı sunduğunu vurgulamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmada incelenen durum, ortaöğretim düzeyinde uygulanan 2020 Sınıf Rehberlik Programıdır. Programın uygulama sürecine ilişkin bağlamsal farklılıkları ortaya koymak amacıyla, analiz birimi olarak farklı lise türlerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri ele alınmıştır. Fen lisesi, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi gibi farklı okul türleri, program uygulamasına ilişkin özgün yapısal ve kültürel özellikler taşıdığından, her biri ayrı bir "durum" olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada "bütüncül" yaklaşımın benimsenmesi, her durumun yalnızca belirli alt bileşenleri üzerinden değil, programın hedefleri, kazanımları, uygulama süreçleri ve değerlendirme pratikleriyle birlikte bütünsel bir sistem olarak ele alınmasıyla ilgilidir. Yin (2018) tarafından ifade edildiği üzere bütüncül çoklu durum deseninde; her bir durum kendi bağlamsal yapısı içinde analiz edilir, ardından durumlar arası benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak ortaya konur. Bu araştırmada da her lise türü kendi koşulları, öğrenci profili, öğretmen-veli ilişkileri ve okul iklimi bağlamında değerlendirilmiş; elde edilen bulgular çapraz durum analizi yoluyla ilişkilendirilmiştir.

Bu yönetsel tercih, merkezi olarak tasarlanmış 2020 Sınıf Rehberlik Programı'nın uygulamada okul türlerine göre nasıl farklılaştığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece programın kuramsal çerçevesi ile sahadaki pratik uygulamaları arasındaki boşluk belirlenerek, programın geliştirilmesine yönelik yapısal önerilerin sunulması hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, bilgi açısından kapsamlı kabul edilen durumların derinlemesine bir şekilde incelenmesine dayanmaktadır. Bu bağlamda, olgu ve olayların açıklanmasına yarar sağlamaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde ise araştırmacı, çalışma grubunu erişiminin en kolay olduğu durumlar arasından seçmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Bu araştırmanın çalışma gurubunu ilk araştırmacının da görev yaptığı Aydın ili Nazilli ilçesinde bulunan farklı lise türlerinde görev yapan okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt olarak okul rehber öğretmenlerinin bulunduğu liseler seçilmiştir. Liselerin farklı lise türlerinden olmasına dikkat edilmiş, öğretmenlerin gönüllülük esasıyla çalışmaya katılmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda yedi tane okul rehber öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda temel amaç, sayısal değerden çok araştırılan olgunun ayrıntılı ve bağlamsal olarak anlaşılmasıdır. Bu doğrultuda, çalışmaya dâhil edilen katılımcı sayısının, veri tekrarının başladığı ve yeni bilgilerin sınırlı hale geldiği noktaya ulaşması yeterli görülmektedir. Bu araştırmada gerçekleştirilen yedi görüşmenin, araştırma amacına uygun biçimde yeterli veri derinliği ve çeşitliliği sağladığı düşünülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ait bilgiler isimleri verilmeden kendilerine ait kodlarla birlikte Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl) (Yıl)	Lise Türü
Ö1	Erkek	49	21	Fen Lisesi
Ö2	Kadın	35	12	Anadolu Lisesi
Ö3	Erkek	53	27	İmam Hatip Lisesi
Ö4	Erkek	44	20	Meslek Lisesi
Ö5	Kadın	30	8	Meslek Lisesi
Ö6	Erkek	49	26	Sosyal Bilimler Lisesi
Ö7	Kadın	51	28	Anadolu Lisesi

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, benzer ve ortak konular hakkında farklı bireylerden aynı türde bilgilerin elde edilmesini amaçlamaktadır (Patton, 1987, akt. Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme tekniği uygulaması için, kişisel bilgilerin ve sorulacak soruların yer aldığı, öğretmenlere yönelik bir görüşme formu hazırlanmıştır. Formda yer alan sorulara ilişkin bu alandaki tezler, makaleler ve kitaplar incelenerek kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve alanında deneyimli uzmanlardan görüş alınmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, katılımcılarla önceden kararlaştırılan gün ve saatlerde yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış bir görüşme formuna dayalı olarak yürütülmüş; katılımcı onayı alınan durumlarda ses kaydı kullanılmış, ses kaydı talep etmeyen katılımcıların yanıtları ise araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak not edilmiştir. Ses kayıtları görüşmelerin ardından yazılı ortama aktarılmış ve tüm görüşmeler araştırmanın veri setini oluşturacak şekilde çözümlenebilir hâle getirilmiştir.

Verilerin analizinde nitel veri çözümlemesine uygun olarak betimsel analiz yaklaşımı benimsenmiştir. Analiz süreci, görüşme dökümlerinin ayrıntılı biçimde incelenmesiyle başlamış; araştırma soruları doğrultusunda önceden belirlenen kavramsal çerçeve, veri setinin ilk kodlaması için referans olarak kullanılmıştır. Ardından, tekrar eden ifadeler, ortak temalar ve örüntüler belirlenmiş; bu ilk kodlardan daha kapsayıcı kategoriler ve tematik alanlar oluşturulmuştur. Temalar, araştırmanın odaklandığı içerik alanlarını temsil edecek şekilde yeniden tanımlanmış ve araştırmacı tarafından yapılan yorumlarla desteklenmiştir. Böylece katılımcı ifadeleri yalnızca betimsel olarak aktarılmakla kalmamış, aynı zamanda ilgili literatür bağlamında yorumlanarak anlamlandırılmıştır (Creswell & Poth, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla kodlama işlemi yalnızca tek bir araştırmacı tarafından yürütülmemiş; ikinci bir araştırmacıdan kodlar ve temalar üzerinde karşılaştırmalı değerlendirme desteği alınmıştır. İki araştırmacının kodlamaları arasındaki tutarlıklar ve ayrışmalar tartışılmış ve gerekli durumlarda kodlar revize edilmiştir. Bu yöntem, kodlayıcılar arası güvenilirlik sağlayarak yorumların daha nesnel bir zemine oturmasına katkı sunmuştur (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Dolayısıyla oluşturulan temalar, araştırmacılar tarafından bağımsız olarak gözden geçirilmiş; temaların kapsamı, temsil gücü ve araştırma sorularıyla uyumu tartışılarak değerlendirilmiştir. Görüş birliği sağlanamayan durumlarda ilgili kodlar yeniden ele alınmış, veriye geri dönülerek temalar üzerinde uzlaşya varılncaya kadar düzenleme yapılmıştır.

Çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından birden fazla strateji uygulanmıştır. Öncelikle, katılımcıların ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve bulguların yorumlanmasında bu alıntılardan yararlanılmıştır; bu durum araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmiştir. Ayrıca araştırma süreci, veri toplama araçları, analiz aşamaları ve araştırmacı kararlarına ilişkin açıklamalar ayrıntılı olarak sunulmuş, böylece aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln & Guba, 1985). İhtiyaç duyulan durumlarda bulgular, görüşme yapılan katılımcılara geri bildirim amacıyla ulaştırılmış ve yorumların doğruluğu konusunda katılımcılardan onay alınmıştır.

Sonuç olarak, veriler araştırma sorularıyla tutarlı biçimde düzenlenmiş; tema başlıkları altında yorumlanmış ve katılımcı ifadeleri bulguların kavramsal bütünlüğünü güçlendirecek şekilde sunulmuştur.

3. Bulgular

Araştırma kapsamında yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda okul psikolojik danışmanlarının ortaöğretim sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular “programın genel yapısına, amacına, içeriğine, kazanımlarına, öğrenme-öğretme sürecine, ölçme değerlendirmesine, güçlü ve zayıf yönlerine ve farklı lise türlerine göre uygulanma durumuna” yönelik temalar altında ele alınmıştır.

3.1. Programın Genel Yapısına İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan psikolojik danışmanlar ortaöğretim sınıf rehberlik programını incelediklerini, sınıf rehber öğretmenleriyle birlikte sürecin içinde yer aldıklarını, program hakkında bilgi sahibi olduklarını ve bu programın en genelinde düzeni sağladığını ifade etmişlerdir. Programla ilgili gözlerine ilk çarpan hususlar sorulduğunda programın genel olarak iyi hazırlanmış bir program olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar programın belirli avantajlarını kabul etmekle birlikte, uygulanabilirliğe dair şüpheler ile birlikte programın etkili olabileceği konusunda olumlu bir yaklaşım da sergilenmektedir. Bu hususlara yönelik dile getirilen bazı görüşler aşağıdadır:

"Tabii. Öğretmenlerle birlikte inceledim. Sürecin içerisindeyiz biz zaten. Etkinim. Öğretmenlere programla ilgili yönlendirme de yapıyorum. Aslında bu program düzeni sağlıyor. Bize de sistemli olma yolunda yardımcı oluyor. Ama uygulanabiliyor mu? Zor." Ö3

"Tabi ki inceledim. Önceki programımıza göre çok güzel güncellemeler ve gelişmeler var. Önceki program öğrencilerin çok alt düzeyinde kalıyordu. İlgili çekmiyordu. Basit düzeydeydi. Öğrenciyi temele çok da almıyordu. Şimdi güncellemeyle birlikte güzel oldu. İhtiyaçlar göz önünde. Çocuğun gelişimi göz önünde. Uygulanırsa güzel olacak. Bir de herkes ne yapacağını biliyor artık. Belirsizlik yok." Ö5

"Tabii ki inceledim. Programın uygulayıcılarından biri de biziz. Çok yararlı olacağını düşündüğüm bir program. En başta bir standart var. Herkes bir plan dâhilinde çalışıyor. Bu olumlu. Kazanımları, etkinlikleri çok iyi. Sınıflarda düzgün uygulandığı takdirde öğrenciler için çok yararlı olduğunu düşünüyorum." Ö6

Katılımcılar, programın genel yapısını sistematik, standart ve öğrenci merkezli bularak önceki programa kıyasla olumlu bir gelişme olarak değerlendirmektedir. Programın belirsizliği ortadan kaldırdığı ve sürece bir düzen getirdiği ifade edilmekle birlikte, yapısal olarak güçlü bulunmasına rağmen sahadaki uygulanabilirliği konusunda bazı tereddütler dile getirilmektedir. Programın yapısal özelliklerine ilişkin bu değerlendirmelerin ardından, psikolojik danışmanların programın hangi amaçlara hizmet ettiğine ve bu amaçların uygulamada ne ölçüde karşılık bulduğuna yönelik görüşleri incelenmiştir.

3.2. Programın Amacına İlişkin Görüşler

Programın genel amacına yönelik olarak sorulan soruya psikolojik danışmanların hepsinin aynı doğrultuda cevap verdiği görülmüştür. Programın genel amacının güzel, işlevsel ve çağa uygun olduğunu fakat programın uygulanması konusunda sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı psikolojik danışman görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Programın amacı iyi. İşlevsel bir amaç. Öğrencinin aktif olmasını istiyor. Akademik başarıyı hedefliyor. Yeni eğitim anlayışına uygun bir anlayış var. Amaç, çağa ve çağın gelişmelerine uygun. Ancak öğretmenler geleneksel kalıyor. Sistem dışına çıkamıyorlar. Uygulamıyorlar ya da uygulayamıyorlar. Ne güzel uzmanlar tarafından hazırlanmış bir program. Uygulanabilirse yararlı olacak." Ö3

"Amaç güzel ve işlevsel. Çağa uygun. Hedeflerimiz güzel. Uygulanırsa yararlı bir program." Ö5

"Programın amacı gayet mantıklı. İşlevsel bir amacı var. Öğrencileri hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara daha iyi hazırlamayı hedefliyor. Lise düzeyi gayet güzel bence. Düşünülecek hazırlanmış bir program. Uygulandığı takdirde yararlı olacağına inanıyorum." Ö6

Programın amacı genel olarak çağdaş, işlevsel, akademik başarıyı destekleyen ve öğrencileri hayata hazırlayan bir nitelikte görülmektedir. Katılımcılar amacın doğruluğu konusunda hemfikir olsa da uygulayıcıların geleneksel alışkanlıkları ve sistem dışına çıkamamaları nedeniyle, belirlenen bu çağdaş amaçlara ulaşmada uygulama kaynaklı engeller yaşandığına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, psikolojik danışmanların programın hangi yeterlik alanları etrafında yapılandırıldığına ve içeriğin bu amaçlarla ne ölçüde örtüştüğüne yönelik görüşleri ele alınmıştır.

3.3. Programın Yeterlik Alanlarına (İçeriğine) İlişkin Görüşler

Programın genel amacına (içeriğine) yönelik sorulan soruya görüşme yapılan yedi psikolojik danışmandan beşi iyi bir sınıflandırma yapıldığını ve yeterlik alanlarının kazanımlarla uyum içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu psikolojik danışmanların bazılarının ait görüşler aşağıdaki gibidir:

"Bence doğru bir sınıflandırma yapılmış. İçerik sağlam. Mantıklı olmuş. Yeterlik alanları kazanımlarla uyum içerisinde. Düzenli. İhtiyaca yönelik." Ö2

"Yeterlik alanları iyi. Güzel bir sınıflama var. Teknolojiyi de dahil edersek daha da güzel olacak." Ö3

"İçerik mantıklı. Öğrenciyi uygun. Kazanımlara paralel. İhtiyaçlara uygun. Uygulandığında yararlı olacaktır." Ö7

Ö1 ve Ö5 ise yeterlik alanlarının daha da geliştirilip güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir:

"Yani başlangıçta program hiç yoktu. Daha sonrakilerde ise geliştirilmesi gereken yön çoktu. Tabi ki şu an eskiye göre daha iyi. Ancak yeterlik alanları daha da geliştirilmeli. Ortaöğretim sınıf rehberlik programı okulun şartlarına, ihtiyaçlarına uygun hale getirilmeli." Ö1

"Yeterlik alanları daha da geliştirilebilir. Güncelleme lazım." Ö5

Yeterlik alanları ve içerik sınıflandırması katılımcılar tarafından mantıklı, ihtiyaçlara uygun ve kazanımlarla tutarlı bulunmaktadır. Ancak içeriğin teknoloji entegrasyonu ile zenginleştirilmesi ve her okulun kendi şartlarına (özellikle ortaöğretim kademesinde) göre daha da geliştirilmeye açık olduğu vurgulanmaktadır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda, program kapsamında belirlenen kazanımların yeterliliği ve uygulanabilirliği ilişkin psikolojik danışman görüşleri ele alınmıştır.

3.4. Programın Kazanımlarına (Hedeflerine) İlişkin Görüşler

Programın kazanımlarına (hedeflerine) yönelik sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde; görüşme yapılan psikolojik danışmanların kazanımların yeterli, yeterlik alanlarına uygun ve ulaşılabilir olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak çeşitli nedenlerden kazanımlara ulaşamadığını vurgulamışlardır.

Ö1, sınıf rehber öğretmenlerinin inanarak çalışmasına dikkat çekerek *“Kazanımlar gayet açık. Anlaşılır ve kazanımlara %80 oranında ulaşılabilir. Bu çok iyi bir durum aslında. Fakat ulaşıyor mu? Buna bakılmalı. Öğretmenler yararına inanıp kendine hedef olarak koyup amaca uygun çalışırsa bu kazanımlara o zaman ulaşılabilir”* sözlerine yer vermiştir. Ö3 de benzer şekilde *“Kazanımlar yeterli, yeterlik alanlarına uygun. Net. Anlaşılmayan bir yer olduğunu sanmıyorum ben. Bir sorun yok. Öğretmenler isteyip uyguladığı takdirde ulaşılır.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ö5 ise kazanımların sadece okuldaki çalışmalarla kazandırılmayacağına vurgu yaparak aşağıdakileri ifade etmiştir:

“Kazanımlar yeterli. Yeterlik alanlarıyla da uyumlu. Ama ulaşılması sıkıntı. Bu kazanımlara sadece bir ders saatindeki çalışmalarla ulaşamazsınız. Bu değerler sadece okulda kazandırılmaz. Bunu desteklemek adına örneğin değerler eğitimi programı çıktı. Sosyal sorumluluk projeleri var. Tek başına okul yeterli olamaz. Zor...”

Ö7 de aile faktörüne değinerek, *“Kazanımlar yeterli. Ancak içerisinde ulaşılabilir olanlar da var, ulaşamayacak olanlar da var. Çünkü kazanımların kazandırılmasında pek çok etken devrede. Örneğin; aile desteklemiyorsa olmuyor. İstedığınız kadar uğraşın ne yazık ki aile desteklemediğinde o hedefe ulaşamıyor.”* sözleriyle benzer bir görüşü dile getirmiştir:

Genel olarak değerlendirildiğinde, kazanımlar açık, net ve anlaşılır bulunmakla birlikte, hedeflere ulaşılmasının sadece okul içi çalışmalarla mümkün olmadığı belirtilmektedir. Kazanımların hayata geçirilmesinde aile desteği, zaman yönetimi ve öğretmenlerin istekliliği gibi dışsal faktörlerin belirleyici olduğu; tek başına ders saatinin bu hedefler için yetersiz kaldığı görüşü hâkimdir. Kazanımlar çerçevesinde yapılan değerlendirmeler sonrasında, söz konusu hedeflerin sınıf ortamında nasıl desteklendiğine ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan etkinliklere yönelik görüşlere yer verilmiştir.

3.5. Programın Etkinliklerine (Öğrenme-Öğretme Sürecine) İlişkin Görüşler

Programın etkinliklerine (öğrenme-öğretme sürecine) ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde görüşme yapılan psikolojik danışmanlar etkinliklerin iyi, nitelikli ve düşünülerek hazırlanmış olduğunu belirtmişlerdir. Ancak etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda görüş farklılıkları söz konusudur. Yedi psikolojik danışmandan beşi etkinliklerin uygulanabilir olmadığını düşünürken ikisi etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünmektedir.

Etkinliklerin bir ders saatine sığmaması, fazla kırtasiye ürünü ve ön hazırlık gerektirmesi, uygulayan öğretmenin etkinliklere ilişkin bilgisinin yetersiz olması nedenlerinden uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir. Bu görüşte olan bazı psikolojik danışmanların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Etkinlikler iyi hazırlanmış. Ancak uygulanabilir değil. İşlevsel değil. Okul şartlarına göre revize edilmeli. En başta bir ders saatinde uygulanabilecek etkinlikler değil. Daha uzun sürüyor. Bu anlamda güncelleme yapılmalı. Ayrıca neredeyse her etkinlik bir kırtasiye ürünü ve evrak gerektiriyor. Bu da süreci zorlaştırıyor ne yazık ki. Öğretmen bunlara ulaşmada zorlanıyor.” Ö1

“Etkinlikler güzel. Uygulayamıyoruz diyen yok. Umarım uyguluyorlardır. Ama şöyle bir durum var. Öğretmen genelde kendi dersini anlatmaya öncelik veriyor. Yetiştirmesi gereken konular oluyor. Ya da bazı etkinlikler ön hazırlık istiyor. Hatta çoğu ön hazırlık istiyor. Materyal gerekiyor.” Ö6

“Etkinlikler iyi. Ancak fazla kırtasiye malzemesi istiyor. Maddi külfet var. Renkli fotokopi, kağıtlar, boyalar gibi. Bu sadeleşmeli. Daha masrafsız olmalı. Ayrıca etkinlikler teorik kalıyor. Uygulamaya dönük olmalı. 1 ders saatinde yetiştiriyor bazen. Öğretmen de hazırlıklı gelmeli. Ön hazırlık lazım. Öğretmenlere bu bilinç kazandırılmalı.” Ö7

Ö2 ve Ö5 ise etkinliklerin uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak sınıf rehber öğretmenlerinin bu etkinlikleri uygulamaya istekli olmaları gerektiği konusuna aşağıdaki şekilde dikkat çekmişlerdir:

“Uygulanabilir etkinlikler gerçekten. Son çıkan etkinlik kitabındakiilerden bahsediyorum. Hatta 12. Sınıflarda daha karmaşık etkinlikler bile olabilir. Bazen etkinlikler erken bitiyormuş. Eğer sınıf rehber öğretmenleri bu etkinlikleri ciddi anlamda uygulamak isterlerse tabi ki uygulanabilir. Burada onlar önemli.” Ö2

“Etkinlikler güzel ve uygulanabilir. Bir sorun yok. Yalnız şu önemli: Öğretmen istiyor mu? Uygulamak istemesi lazım.” Ö5

Etkinlikler teorik olarak iyi hazırlanmış olsa da uygulama aşamasında ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. Özellikle süre yetersizliği (bir ders saatine sığmama), yoğun kırtasiye/materyal külfeti ve ön hazırlık gerekliliği etkinliklerin işlevselliğini düşürmektedir. Öğretmenlerin akademik konulara öncelik vermesi de etkinliklerin uygulanmasını aksatan bir diğer faktör olarak öne çıkmaktadır. Söz konusu değerlendirmeler ışığında, programın etkililiğinin nasıl değerlendirildiğine ve ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin psikolojik danışman görüşleri ele alınmıştır.

3.6. Programın Ölçme-Değerlendirmesine İlişkin Görüşler

Yapılan görüşmede psikolojik danışmanlar, sınıf rehberlik programına ilişkin etkinlik değerlendirme formları aracılığıyla yapılan değerlendirmelerin yeterli olmadığını, bu alanda ölçme-değerlendirmenin genel olarak eksik kaldığını ve formların iyi hazırlanmadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili farklı psikolojik danışmanlara ait görüşler aşağıdaki gibidir:

“Yeterli değil. Etkinlikleri değerlendirmiyor. Geçerlilik ve güvenilirlik düşük. Ölçme yok. Elde sanki evrak olsun diye yapılmış gibi bir durum var. Formlar maalesef ki iyi hazırlanmamış.” Ö1

"Bu formla yapılan değerlendirmelerin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Detaylı değil. Ne yazık ki iyi hazırlanmamış. İyi değil." Ö5

"Değerlendirme yeterli değil. Etkinliklerin amaca ulaşip ulaşmadığını ne yazık ki bilmiyoruz. Formlar iyi hazırlanmamış." Ö7

Ö3 ve Ö4, ölçme-değerlendirme konusunda etkinlik değerlendirme formlarının yetersiz olmalarının yanı sıra uygulayan öğretmenlerin hem isteksiz olmalarına hem de dönüt vermekten kaçındıklarına aşağıdaki şekilde vurgu yapmışlardır:

"Olumsuz. Ölçme-değerlendirme sürecindeki araçlar kullanışlı ve uygulanabilir olmalı. Açık, net ve anlaşılır olmalı. Maalesef bu yok. Hem araç yetersiz hem de öğretmen isteksiz. Dönüt vermiyorlar. Formlar da iyi değil. Amaca ulaşamıyor ne yazık ki." Ö3

"Değerlendirme yapılmıyor. 20 yıllık meslek hayatımda hiç görmedim ki. Yalnız burada öğretmenler de önemli. Değerlendirme formunu vermiyor ki öğretmenler. Form da iyi değil. Yani olumlu bir durum yok." Ö4

Ö2 ise ölçme-değerlendirme sürecine öğrencinin de aktif olarak sürece dahil edilmesine dikkat çektiği görüşmede eleştiri ve tespitlerini aşağıdaki biçimde dile getirmiştir:

"Formla yapılan yeterli değil. Ben öğrencinin de görüşünün alınması gerektiğini düşünüyorum. Tek taraflı, sadece uygulayıcı tarafından görüş alınıyor. Mesela öğrenci en sonunda küçük notlarla başladığımız durumla geldiğimiz duruma kadar olan süreci derecelendirme yapabilir. Öğrenci aktif olmalı değerlendirme sürecinde. Öğrencinin fikri alınmalı. Etkinliğin etkili olup olmadığı ancak o zaman anlaşılabilir. Yoksa formlar zaten olumsuz, geliştirilmeli."

Katılımcı ifadeleri programın en zayıf boyutunun ölçme ve değerlendirme olduğunu göstermektedir. Mevcut formların niteliksiz olduğu, sadece evrak tamamlama amacı taşıdığı, geri bildirim sağlamadığı ve geçerlik-güvenirlilik düzeyinin düşük olduğu ifade edilmektedir. Değerlendirme sürecinin tek taraflı olduğu eleştirilerek, öğrenci görüşlerinin de sürece dâhil edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu noktadan hareketle, psikolojik danışmanların programın bütününe dair güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin genel değerlendirmelerine yer verilmiştir.

3.7. Programın Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan psikolojik danışmanlar, ortaöğretim sınıf rehberlik programının güçlü yönlerini; programın düzenliliği sağlaması, öğrencinin aktif olarak sürece yer almasını desteklemesi, içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlanması, kazanımların, etkinliklerin yaşa uygun ve gereksinimlere cevap verecek halde olması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda psikolojik danışmanların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Rehberlik alanında kesinlikle bir program olmalı. Bu bir ihtiyaç. Önceden hiç yoktu. Düzen ve disiplin açısından çok gerekli. Bunu sağlıyor." Ö1

"Öğrencinin aktif olmasını sağlıyor. Yaparak yaşayarak öğretmeyi merkeze alıyor. Öğrenciyi işin içine sokuyor." Ö2

"Öğrenciyi karşılaşılabileceği durumlara hazırlıyor. Çok ince düşünülmüş etkinlikler ve kazanımlar var." Ö6

"Rehberliğin planlı, programlı olması çok güzel. Daha önce biz bu programları kendimiz hazırlıyorduk. Bir standarda bağlanması güzel oldu. Sınıf rehber öğretmenleri de ne yapacağını biliyor artık." Ö7

Programın zayıf yönlerini ise etkinliklerin bir ders saatine sığmaması, bazı etkinliklerin fazla materyal gerektirmesi, programın teoride kalması, uygulanabilirlik düzeyinin düşük olması, rehberlik saatinin her sınıf düzeyinde olmayışı, öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgi edinmemesi ve uygun bir denetim mekanizmasının bulunmaması şeklinde ifade etmişlerdir. Bu konuda psikolojik danışmanlardan bazıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Etkinlikler uygulanamıyor. Bir ders saatine sığmıyor. Çok uzun olan etkinlikler var. Bu göz önüne alınmalı. Çok kırtasiye ürünü gerekiyor. Bunları temin etmek bazen zor olabiliyor. Sürekli bir evrak var. Çok teorik. Uygulama sıkıntılı. Tüm bunlar süreci zorlaştırıyor." Ö1

"Öğretmenler bilgilenmeli. Geleneksel anlayıştan uzaklaşmalı. Program amacına ulaşamıyor. Programın uygulanabilmesi ile alakalı olarak bir denetim sistemi, kontrol mekanizması yok. Denetim olmalı." Ö3

"Fazla teorik. Uygulamaya yönelik değil. Etkinlikler iyi hazırlansa da uygulanmadıktan sonra pek bir anlamı olmuyor." Ö4

"Meslek lisesinde rehberlik saati her sınıf düzeyinde olmalı. Ne yazık ki yok. Etkinlikler için bir ders saati az geliyor. O sırada öğretmen genel sınıf sorunlarını mı görüşecek, o etkinlikleri mi yapacak? Etkinliklerin süre sorunu var. Bu durum ayarlanmalı. Rehberlik saati olmaması ciddi bir sorun. İlkokulda öğretmen yine yapabilir derslerinde. Ama bu lise düzeyinde zor. Bu programı uygulamada sorun var." Ö5

"Öğretmenlerin bakış açısı olumsuz. Rehberliği gereksiz görüyorlar. Uygulamıyorlar. Eksik kalıyorlar. Psikolojik danışmanlar programı biliyor, bunda sorun yok. Eğitim aldık. Ancak sınıf rehber öğretmenleri ne yazık ki programa hâkim değiller. Eğitim almaları gerekiyor." Ö7

Ö2 ise programın zayıf yönlerine ilişkin olarak bireysel farklılıklara değinerek *"Belli kesime yani kendini ifade edebilen öğrencilere hitap ediyor. Biraz daha farklı özellikteki öğrenciler de dikkate alınmalı. Bireysel özellikler, farklılıklar dikkate alınmalı. Bu doğrultuda hazırlanmalı program"* şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Bu görüşlerden hareketle, programın en güçlü yönü rehberlik hizmetlerine standart, plan ve disiplin getirmesi iken; zayıf yönleri uygulama zorlukları, denetim eksikliği ve materyal temini sorunlarıdır. Ayrıca, programın bireysel farklılıkları yeterince kapsamadığı ve öğretmenlerin olumsuz tutumları nedeniyle hedeflenen verime ulaşamadığı belirtilmektedir. Programın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bu bütüncül değerlendirmelerin ardından, söz konusu programın farklı lise türlerinde nasıl uygulandığına ilişkin psikolojik danışman görüşleri ele alınmıştır.

3.8. Programın Farklı Lise Türlerine Göre Uygulanma Durumuna İlişkin Görüşler

Görüşme yapılan psikolojik danışmanların tamamı, ortaöğretim sınıf rehberlik programının işleyişinin farklı lise türlerine göre farklılık gösterdiğini savunmuşlardır. Bu farklılıkların; okulların hedeflerinin, amaçlarının, işlenecek konularının, öğrenci ihtiyaçlarının ve beklentilerinin farklı lise türlerinde değişmesinden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Konuyla alakalı olarak psikolojik danışmanların vermiş olduğu bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Fen lisesi ile meslek lisesinin hedefleri, amacı farklılık gösteriyor. Tüm lise türlerinde aynı programın aynı şekilde uygulanması mümkün değil. Bu programlar okul türüne göre ayarlanmalı. Örneğin biz fen lisesinde akademik başarı doğrultusunda çalışmalara ağırlık veriyorken meslek liseleri davranış sorunlarına yönelebilir. Amaca uygun programlar olmalı.” Ö1

“Kesinlikle farklılık gösterir. Benim okulumla (imam hatip lisesi) fen lisesinin hedefleri aynı olamaz. Aynı programı aynı şekilde işleyemeyiz.” Ö3

“Tabi ki farklılık gösteriyor. Aynı şekilde uygulanamaz. Konular farklı olmalı. Meslek liselerinde biraz daha bireysel rehberlik ön planda. Fen liselerinde mesleki rehberliğin daha çok yer tuttuğunu düşünüyorum. Meslek lisesi ve akademik lise çok farklı. Sınav kaygısı konusu meslek lisesinde çok da işlenen bir konu değil mesela. Ama akademik lisenin en önemli konularındandır. Farklı lise türlerine göre içerik yoğunluğu da farklı olmalı.” Ö4

“Farklılık gösteriyordur mutlaka. Meslek lisesindeki ihtiyaçla fen ve Anadolu lisesindeki ihtiyaç aynı değil. Meslek lisesinde kişisel-sosyal rehberlik ön planda olurken o liselerde kariyer ön planda. İhtiyaçlar farklı.” Ö5

Ö2 ise farklı lise türlerinde bulunan öğrencilerin kişisel özelliklerinin de farklılaştığına dikkat çekmiştir. Öğrenci özellikleri de programın aynı şekilde uygulanmasını mümkün kılmamaktadır. Bu psikolojik danışmana ait ifade aşağıdaki gibidir:

“Bizim lisemiz başarılı bir lise olduğu için çocuklar daha kolay alabiliyorlar her şeyi. O yüzden anlamada sıkıntı yaşamıyorlar. Farkındalıkları yüksek. Öyle olunca da uygulanabilir hale geliyor etkinlikler. Hatta bazı etkinlikler çok çabuk bitiyor. Ama bir meslek lisesinde daha farklı olabilir. Mesela orada öğrenciler daha hareketli oldukları için, fiziki dersleri olduğu için dikkatleri dağılıyor olabilir. Bizim okulda rahat uygulanıyor bu anlamda.” Ö2

Katılımcılar, tüm lise türlerinde (Fen Lisesi, Meslek Lisesi vb.) tek tip program uygulanmasının doğru olmadığı konusunda birleşmektedir. Okul türlerinin öğrenci profili, akademik hedefleri ve öncelikli ihtiyaçlarının farklılaşması nedeniyle, program içeriğinin ve yoğunluğunun okul türüne göre özelleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Söz konusu değerlendirmeler ışığında, psikolojik danışmanların programın geliştirilmesine yönelik önerilerine yer verilmiştir.

3.9. Programa İlişkin Diğer Öneriler

Programa yönelik öneriler kısmında psikolojik danışmanlar tarafından; programın daha uygulanabilir olması, sınıf rehber öğretmenlerinin programla ilgili hizmet içi eğitim alarak bilinçlenmesi ve bu programa inanarak onu uygulaması, programın okul türlerine göre güncellenmesi, rehberlik saatinin olmadığı okullara rehberlik saati konulması, bu programın uygulanmasının denetlenmesi konularına değinilmiştir.

Ö1, sınıf rehberlik programının uygulanabilir olmasına, öğretmenlerin bu konuda gerekli eğitimi almalarına ve bu programın okul türlerine göre güncellenmesi konularına dikkat çekerek aşağıdaki hususları dile getirmiştir:

“Program kesinlikle uygulanabilir olmalı. 40 dakikada etkinlikler bitecek şekilde ayarlanmalı. Kâğıt dağıt, topla şeklindeki etkinlikler çoğunlukta olmamalı. Öğretmenlere ortaöğretim sınıf rehberlik programının içeriği ve işleyişi hakkında seminer, eğitim verilmeli ve bunlar belirli aralıklarla güncellenmeli. Programlar okul türüne göre güncellenmeli. Her okulda aynı program olmamalı.” Ö1

Ö3’ün benzer konulara ilişkin aşağıdaki ifadesi dikkate değer bulunmuştur:

“Program uygulanabilir olmalı. Mesela daha fazla teknoloji katılmalı. Böylece kırtasiye masrafları azalır ve süreden tasarruf edilebilir. Öğretmen hizmet içi eğitim almalı, yetiştirilmeli. Ne yazık ki programı tanımıyorlar. Etkinlikler ders saatine göre ayarlanmalı.” Ö3

Ö4, rehberlik saatlerinin her sınıf düzeyinde olması gerektiğine ve programın uygulanmasına yönelik bir kontrol mekanizmasının olmasına dikkat çekerek “Meslek liselerinde rehberlik saati geri gelmeli. Etkinliklerin uygulanıp uygulanmamasının bağlayıcılığı olmalı. Biz rehberlik servisi olarak sadece bu etkinliği yapabilirsiniz diyoruz. Ama öğretmen yapmayınca ne olacak? Kontrol mekanizması şart. Denetlenmesi lazım.” sözlerine yer vermiştir.

Ö5 ve Ö7 ise benzer şekillerde sınıf rehber öğretmenlerinin bilinçlenmesinin ve istekli olmasının gerekliliğini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınıf öğretmenleri sahiplenmeli bu programı. İş yükü olarak görmeyi bırakmaları lazım. Kazanımları sahiplenip bilinç kazanmaları lazım. En başta öğretmen istemediğinde gereksiz gördüğünde olmuyor. Boş saat olarak görmemeli.” Ö5

“Sınıf rehber öğretmeni en başta istekli olmalı. Gönüllü olmalı. Sınıf rehber öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilmeli Bakış açısı kazandırılmalı. Öğrencilere üniversitelerde bu programlar öğretilmeli. Bizler programla ilk kez atanınca tanışmamalıyız.” Ö7

Katılımcıların temel önerileri; programın süre ve materyal açısından daha ekonomik ve uygulanabilir hale getirilmesi, teknoloji kullanımının artırılması ve etkin bir denetim mekanizmasının kurulmasıdır. Ayrıca, uygulayıcı öğretmenlerin yetkinliğini ve istekliliğini artırmak adına hem üniversite eğitiminde hem de hizmet içi eğitimlerde programa yönelik farkındalık çalışmalarının yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda, elde edilen sonuçların alan yazın bağlamında tartışılması ve uygulamaya yönelik çıkarımların sunulması amacıyla sonuç, tartışma ve öneriler bölümüne geçilmiştir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, ortaöğretim sınıf rehberlik programına ilişkin farklı lise türlerinde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerini ortaya koymuş ve programın uygulamaya geçirilme biçiminin okul türüne göre farklılık gösterdiğini göstermiştir. Bu sonuç, rehberlik hizmetlerinin standart bir program çerçevesiyle sunulmasına rağmen, öğrenen özellikleri, okul kültürü ve örgütsel yapı gibi değişkenlerin uygulama üzerinde belirleyici rol oynadığını vurgulayan alanyazın bulgularıyla (Carey & Dimmitt, 2012) örtüşmektedir. Nitekim uluslararası çalışmalarda da rehberlik ve danışmanlık programlarının uygulanmasında zaman kısıtları, kaynak yetersizliği ve kurumsal destek eksikliği gibi etmenlerin okuldan okula farklılık gösterdiği ve programların etkililiğini sınırladığı belirtilmektedir (Chilewa & Osaki, 2022; Sima, 2018). Ulusal alanyazında ise okul türüne göre öğrencilerin rehberlik hizmetlerine yönelik algılarının değiştiği; özellikle Anadolu liselerinde rehberlik hizmetlerinin daha işlevsel algılandığı, meslek liseleri ve akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda ise rehberlik gereksinimlerinin farklılaştığı görülmektedir (Çivicioğlu, 2016; Torunoğlu & Gençtanırım-Kurt, 2022). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ortaöğretim rehberlik programlarının tek tip bir uygulama modeliyle yürütülmesinin, farklı okul türlerinin pedagojik ve sosyo-kültürel ihtiyaçlarını karşılamada sınırlılıklar taşıdığı söylenebilir.

Çalışmanın ikinci temel sonucu, programın öğretmenler tarafından uygulanmasında isteksizlik ve yetersizlik algılarının yaygın olmasıdır. Bu durum, alanyazında sıklıkla vurgulanan “program tasarımının güçlü, uygulamanın zayıf” olduğuyla ilgilidir (Bal-Bardakçı, 2011; Kızıl, 2007). Bununla ilgili yapılan uluslararası çalışmalarda, sınıf rehberlik programlarının etkili biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin yalnızca materyale değil; rehberlik ve gelişim psikolojisi temelli uygulama becerilerine ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (ASCA, 2019; Gysbers & Henderson, 2012). Ancak öğretmenlerin programı ‘ek iş yükü’ olarak görmesi ve rehberlik hizmetinin pedagojik bir uzmanlık gerektirdiğine dair farkındalığın düşük olması, programın uygulanabilirliğini sınırlamaktadır. Bu algısal ve mesleki farklılaşmanın bir yansıması olarak Özgen (2024), branş öğretmenlerinin öğrenci rehberliğine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin farklılaştığını, psikolojik danışmanların ise öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin yeterli donanımına sahip olmadığını düşündüklerini bildirmiştir.

Bunlara ek olarak, ortaöğretim sınıf rehberlik programının etkinliklerine (öğrenme-öğretme sürecine) ilişkin sonuçlar, görüşülen psikolojik danışmanların tamamının etkinlikleri iyi ve nitelikli olarak değerlendirdiğini göstermiştir. Ancak bu durumun yanı sıra görüşme yapılan psikolojik danışmanların çoğu etkinliklerin çeşitli nedenlerle uygulanabilir olmadığını düşünürken, bir kısmı da uygulanabilir olduğu görüşündedir. Yapılan bu çalışmada, etkinliklerin uygulanabilir olmamasıyla ilgili olarak görüşmecilerin belirttiği nedenler arasında, etkinliklerin bir ders saatine sığmaması, fazla ön hazırlık ve kırtasiye malzemesi gerektirmesi, ayrıca uygulayan sınıf rehber öğretmenlerinin etkinliklere ilişkin bilgisinin yetersiz olması gibi durumlar yer almaktadır. Bu sonuç, Yazgünoğlu’nun (2012) sürenin yetersiz olmasından dolayı etkinliklerin bazılarının bir ders saatinde yetişmediği ve kazanımların bu kadar kısa sürede kazandırılmayacağı bulgusunu destekler niteliktedir.

Psikolojik danışmanlara göre programın en güçlü yönlerinden biri düzenli, yapılandırılmış ve kazanım odaklı bir çerçeve sunmasıdır. Bu sonuç, uluslararası alanyazında (Beesley, 2004; Beesley & Frey, 2006; Butler & Fox, 2007; Gallant & Zhao, 2011; Gysbers et al., 1997; Zalaquett, 2005) kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının okul düzeyinde standartlaşmayı artırdığı, öğrenci katılımını desteklediği ve uygulamaya yön verdiği yönündeki sonuçlarla tutarlıdır. Demirel’in (2010) çalışmasındaki ortaöğretim sınıf rehberlik programının RPD hizmetlerini daha planlı, programlı ve bir standarda bağlı olarak yürütmeyi sağladığına ilişkin bulgular bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Berber (2010) yaptığı çalışmada programın öğrencinin aktif olmasını desteklediği, öğrenciyi merkeze alan bir amaçla hazırlandığını vurgulamıştır. Bununla birlikte, programın güçlü yapısının sahaya etkisinin düşük kalmasının temel nedeni, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği ve öğretmenlerin program döngüsüne dönüt üretmemesidir. ASCA (2019), etkili rehberlik programlarında öğrenci çıktılarının ölçülmesi, programın yeniden tasarlanması ve uygulama-geri bildirim döngüsünün sürekli işletilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Tokalı (2007) 9. sınıf rehberlik programını değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, psikolojik danışmanların görüşleri doğrultusunda kazanımların, uygulamadan kaynaklı birtakım sorunlar nedeniyle yeterli düzeyde kazandırılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ise öğretmenlerin değerlendirme sürecine katılım göstermedikleri, çoğu zaman formları kullanmadıkları ve program çıktılarını izlemedikleri görülmüştür. Bu durumun, rehberlik programının etkililiğini yalnızca ‘uygulama yapıldı/yapılmadı’ tespitiyle indirgediği söylenebilir.

Görüldüğü üzere, çalışma sonuçları sınıf rehberlik programının uygulanmasından öğretmenlerin değil, uzmanlık alanı psikolojik danışmanlık olan profesyonellerin sorumlu olması gerektiğine işaret etmektedir. Uluslararası rehberlik standartları, okul psikolojik danışmanlarının gelişimsel programların asıl uygulayıcıları olduğunu ve öğretmenlerin yalnızca destekleyici rolde bulunması gerektiğini belirtmektedir (ASCA, 2019). Türkiye bağlamında ise mevcut uygulama, rehberlik faaliyetlerini sınıf rehber öğretmenlerine devretmekte ve bu durum eğitim hakkaniyetini zayıflatmaktadır. Sonuçlar, programın hedeflenen öğrenme çıktılarına okul türünden bağımsız biçimde ulaşılabilmesi açısından uygulamanın profesyonelleştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma, ortaöğretim sınıf rehberlik programının teorik olarak güçlü ancak uygulamada kırılgan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Programın kazanımları ve yeterli alanları öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu olsa da bu yapı uygulayıcı aktörlerin donanım düzeyine ve okulun örgüt kültürüne duyarlıdır. Bu araştırmanın bilimsel katkısı, rehberlik hizmetlerinin lise türüne göre farklı biçimlerde şekillendiğini ortaya koyarak, programın tek tip uygulanmasının sorunlu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu bulgu, rehberlik programlarının okul bağlamına göre uyarlanması gerektiğine dair uluslararası yaklaşımı doğrudan desteklemektedir.

Buna ek olarak, öğretmen merkezli uygulama modelinin programın etkisini sınırladığı ve öğretmenlerin rehberlik konusunda uzmanlaşmadığı gerçeği dikkate alındığında, uygulamanın okul psikolojik danışmanlarına devredilmesi önemli bir politika önerisidir. Bu yaklaşım hem programın etkililiğini artıracak hem de branş öğretmenlerinin kendi alanlarına odaklanmasına olanak tanıyabilir. Programın sürdürülebilirliğinin sağlanması için; ölçme-değerlendirme araçlarının yeniden tasarlanması, öğretmen-psikolojik danışman iş birliğinin kurumsallaştırılması ve profesyonel gelişim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda, araştırma bulguları temel alınarak aşağıdaki somut ve uygulamaya dönük bazı öneriler sunulmuştur:

Program Geliştirenler Yönelik Öneriler

Program çıktılarının uygulanabilirliğinin artırılması amacıyla rehberlik etkinlikleri, öğretmenlerin sınıf içinde karşılaştığı tipik öğrenci davranış örüntüleri (motivasyon düşüklüğü, sınav kaygısı, mesleki belirsizlik vb.) ile ilişkilendirilebilir. Katılımcıların büyük bölümünün “etkinliklerin soyut kaldığını ve öğrencilerin gerçek yaşamlarına dokunmadığını” belirtmiş olması program tasarımında öğrenci deneyimi temelli içerik modeline ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların “etkinlik materyallerinin sınıf düzeyine uygun olmadığı” yönündeki ifadeleri, programın kademelendirilmiş içerik sunması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda aynı etkinliğin farklı zorluk düzeyleri için versiyonları (örneğin A1–A2–B1) hazırlanabilir ve uygulayıcı bu seviyelerden uygun olanı seçebilir.

Okul Yöneticileri ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin programı tek başına yürütmek zorunda kalmasının uygulama kalitesini düşürdüğünü göstermektedir. Bu nedenle RPD servislerinin yalnızca danışma merkezi değil, programın ortak yürütücüsü olarak konumlandırılması gerekmektedir. Yöneticiler, haftalık rehberlik saatlerinde öğretmen–RPD koordinasyonunu zorunlu hale getirecek kurumsal işleyişler oluşturmalıdır.

Okul yönetimleri, programın uygulanması için blok zaman planlaması veya etkinlik odaklı atölye ortamları oluşturabilir. Bu düzenleme yalnızca faaliyet süresini değil, öğrencilerin etkileşim derinliğini de artıracaktır.

Gelecek Araştırmalara Yönelik Bulgulara Dayalı Öneriler

Farklı okul türlerinde çalışan katılımcıların ifadeleri, ihtiyaçların belirgin şekilde değiştiğini göstermektedir. Bu nedenle gelecekteki çalışmalar, okul türüne özgü program adaptasyonu üzerine kurgulanabilir ve örneğin “meslek liselerinde kariyer farkındalığı” veya “Anadolu liselerinde akademik yönelim stresi” gibi tematik alanlar odaklanabilir.

Süreç temelli gözlem formları, öğrenci portfolyoları ve performans göstergeleri gibi araçların etkinliğini test eden deneysel veya yarı-deneysel tasarımlar geliştirebilir.

Kaynakça

- Aluede, O., Imonikhe, J., & Afen-Akpaidia, J. (2007). Towards a conceptual basis for understanding developmental counselling and guidance model. *Education*, 128(2), 189–201.
- ASCA. (2019). *ASCA National Model: A framework for school counseling programs* (4th ed.). American School Counselor Association.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *İlköğretim Ortaöğretim ve Yükseköğretimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık* (7. basım). Anı Yayıncılık.
- Bal-Bardakçı, M. (2011). Ortaöğretim sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik etkinliklerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 1–23.
- Beesley, D. (2004). Teachers' perceptions of school counselor effectiveness: Collaborating for student success. *Education Journal*, 125(2), 259–262.
- Beesley, D., & Frey, L. L. (2006). Principals' perceptions of school counselor roles and satisfaction with school counseling services. *Journal of School Counseling*, 4(14), 27–39.
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulamalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Butler, I. & Fox, C. L. (2007). If you don't want to tell anyone else you can tell her: Young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance & Counselling*, 35(1), 97–114. <https://doi.org/10.1080/03069880601106831>
- Carey, J., & Dimmitt, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. *Professional School Counseling*, 16(2), 146–153. <https://doi.org/10.1177/2156759X1201600202>
- Chilewa, E. A., & Osaki, K. (2022). The effectiveness of guidance and counseling practices on students' career development in secondary schools in Temeke Municipality. *International Journal of Humanities and Education Development (IJHED)*, 4(1), 160–181. <https://dx.doi.org/10.22161/ijhed.4.1.17>
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2020). Okul türlerine göre öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(4), 623–648.
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 45–60.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde program geliştirme* (30. basım). Pegem Akademi.

- Doğan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44.
- Eryılmaz, A., & Hacıömeroğlu, G. (2019). Farklı lise türlerinde rehberlik hizmetlerinin öğrencilerin okul bağlılığına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 219-237.
- Eşen, R. (2009). 10. sınıf rehberlik programının (sınıf rehber öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gallant, D. J., & Zhao, J. (2011). High school students’ perceptions of school counselors: An exploratory study. *Professional School Counseling*, 14(2), 215-225.
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 7(3), 148-157.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2014). *Developing and managing your school guidance and counseling program* (5th ed.). American Counseling Association.
- Gysbers, N. C., Lapan, R.T. & Sun Y. (1997). The impact of morefully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75(4), 292-302. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1997.tb02344.x>
- Hui, E. K. P. (2000). Guidance as a whole school approach in Hong Kong: From remediation to student development. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22(1), 69-80. <https://doi.org/10.1023/A:1005494502922>
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2010). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış* (2. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. (2021). Okul psikolojik danışmanlarının görev tanımları ve iş yükleri üzerine nitel bir inceleme. *Eğitim Psikolojisi Araştırmaları*, 3(2), 115-138.
- Karataş, Z., & Şahin, B. (2022). Rehberlik hizmetlerinin okul iklimi ve idari yapı ile ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(1), 87-109.
- Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Kadioğlu Matbaası.
- Kızıl, D. (2007). Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılınç, M. (2023). Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik yeterlilikleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Yeni Yönelimler*, 12(1), 101-129.
- Kiye, S. (2024). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Tarihi gelişimi, modelleri ve programı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 601-629. <https://doi.org/10.17152/gefad.1372539>
- Korkmaz, A., & Şahin, M. (2022). Rehberlik etkinliklerinin öğretmen motivasyonu ve öğrenci katılımı üzerindeki etkileri. *Eğitimde Psikolojik Danışma Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 204-223.
- Külahoğlu, Ş. (2024). Sınıf rehberliği programına dayalı kapsamlı gelişimsel RPD hizmetleri yıllık planlaması için bir yöntem önerisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(4), 1130-1164. <https://doi.org/10.34056/aujef.1420887>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (2011). *The Oxford handbook of positive psychology* (2nd ed.). Oxford University Press.
- M. E. B. (2006). *Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara.
- M.E.B. (2006). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı. https://korkutfidan.weebly.com/uploads/4/6/0/5/46053217/appendix_1_sınıf_rehberlik_programi.pdf
- M.E.B. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Rehberlik Programı. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Myrick, R. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (3th Ed.). Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach* (5th ed.). Educational Media.
- Nazlı, S. (2003). Öğretmenlerin kapsamlı/gelişimsel rehberlik ve psikolojik danışma programını algılamaları ve değerlendirmeleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(10), 131-145.
- Nazlı, S. (2004). Sınıf rehberliği etkinlikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(11), 135-151.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Özgen, Z. S. (2024). Ortaöğretim branş öğretmenlerinin etkili öğrenci rehberliğine yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* (2. basım). PDREM.

- Poyraz, C. (2006). Türkiye'deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 187-209.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sima, R. G. (2018). The challenges in the provision of counselling services in secondary schools in Tanzania. *Papers in Education and Development*, (29). <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/1451>
- Sink, C. A., & Spencer, L. R. (2007). Comprehensive school counseling programs and academic achievement. *Professional School Counseling*, 10(5), 396-404.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tokalı, H. (2007). 9. Sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Torunoğlu, H. ve Gençtanırım-Kurt, D. (2022). Ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının meslek liseleri okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 268-285.
- Yazgünoğlu, S. S. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilyaprak, B. (2013). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan Uygulamaya* (4. basım). Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (2021). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri-gelişimsel yaklaşım* (30. basım). Nobel Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. basım). Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.
- Zalaquett, C. P. (2005). Principals' perceptions of elementary school counselors' role and functions. *Professional School Counseling*, 8, 451-457.

Extended Abstract

Introduction

Guidance is a planned and programmed process of assistance provided by specialists to help individuals get to know themselves, adapt to their environment and make important decisions. In the 2020 Classroom Guidance Programme, which was prepared in this direction, it is important that students acquire the targeted skills at all levels. As much as the preparation of the programmes, the evaluation of these programmes is a detailed and meticulous process. School counsellors are professionals who observe the direct effects of the programme on the educational environment and students. For this reason, understanding their perspectives on the curriculum will guide future changes and corrections. In addition, this study was found worthy of research in terms of finding out whether there is a difference in opinions according to high school types as a result of interviews with school counsellors working in different high school types. In addition to these, this research is important in terms of contributing to the development of the classroom guidance programme in secondary schools and the studies on deciding the effectiveness of this programme.

Method

This research was structured with a holistic multiple case study design within the framework of qualitative research method. The study group was determined through easily accessible case sampling from purposive sampling techniques. In this context, the study group consists of seven school counsellors working in different high school types in Nazilli district of Aydın province where the first researcher works. While determining the study group, high schools with school counsellors were selected as a criterion. The data of the study were collected through semi-structured interview technique. These collected data were analysed with descriptive analysis technique.

Findings

According to the research findings, psychological counsellors stated that the general purpose of the programme was good, functional and suitable for the age, but there were problems in the implementation of the programme.

Five of the seven psychological counsellors think that a good classification was made about the content of the programme and that the competency areas are in harmony with the outcomes. It was seen that the psychological counsellors thought that the programme's outcomes were adequate, appropriate to the competency areas and accessible. However, they emphasised that the outcomes could not be achieved for various reasons. Psychological counsellors stated that the activities were good, qualified and thoughtfully prepared. There were differences of opinion about the applicability of the activities. In addition, it was stated that the evaluations made through activity evaluation forms were not sufficient, measurement and evaluation in this field was generally incomplete and the forms were not well prepared.

Psychological counsellors stated that the strengths of the secondary school guidance programme are that the programme provides regularity, supports students to actively take part in the process, its content is prepared in a way to meet the needs of students, achievements and activities are age-appropriate and meet the needs. As for the weaknesses of the programme, they stated that the activities do not fit into one lesson hour, some activities require too much material, the programme remains in theory, the applicability level is low, guidance hours are not available at every grade level, teachers do not have enough information about the programme and there is no appropriate supervision mechanism.

All of the psychological counsellors argued that the functioning of the secondary school guidance programme differs according to different high school types. They emphasised that these differences arise from the fact that the goals, objectives, subjects to be covered, student needs and expectations of schools vary in different high school types.

In the suggestions for the programme section, the psychological counsellors mentioned that the programme should be more applicable, classroom guidance counsellors should receive in-service training on the programme, they should be aware of the programme and believe in it and implement it, the programme should be updated according to school types, guidance hours should be provided in schools where there is no guidance hour, and the implementation of this programme should be supervised.

Results and Discussion

In this study, the opinions of school counsellors working in different high schools about the secondary school classroom guidance programme were taken. In the study, it was concluded that the psychological counsellors had a good command of this programme. It was concluded that the programme provides regularity, encourages systematic work and contributes to the implementation of guidance services in a certain order.

It was determined that the outcomes in the secondary school guidance programme were clear, comprehensible, adequate and compatible with the competency areas; however, they could not be implemented for various reasons and this situation prevented the achievement of the outcomes at the desired level. In the findings related to the activities of the programme, all of the psychological counsellors evaluated the activities as good and qualified. However, there were differences of opinion about the applicability of the activities. Regarding the measurement-evaluation process of the programme, all of the psychological counsellors thought that measurement-evaluation was inadequate. In this study, it was concluded that the activity evaluation forms were not well prepared and did not achieve their purpose.

Regarding the strengths of the programme, it was concluded that the programme made guidance studies more regular and systematic, provided standardisation, actively involved students in the process, and the activities and achievements were generally well prepared. Regarding the weaknesses of the programme, it was concluded that the activities did not fit into one lesson hour and required a lot of material, the applicability level of the programme was low, and the lack of guidance hours at each grade level was an obstacle to the effective implementation of the programme.

Finally, it was observed that the functioning of the classroom guidance programme differed according to different high school types. Among the reasons mentioned by the teachers are that the aims and objectives of the schools are different, the subjects taught in the schools differ, the needs and expectations of the students differ according to the type of school, and the personality characteristics of the students differ.