

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ MESLEKİ ve İŞ
DOYUMLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şilan TONGUÇ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

HAZİRAN, 2024

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ MESLEKİ VE İŞ
DOYUMLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Şilan TONGUÇ
(Y2112.037011)

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK

HAZİRAN, 2024

ONAY FORMU



ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki ve İş Doyumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Şilan TONGUÇ



ÖNSÖZ

Tez yazım sürecim boyunca güler yüzüyle, mütevazî kişiliği ve bilgisiyle yolumu aydınlatan, hiçbir desteğini esirgemedi sabırla yanımda olan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Ragıp Özyürek'e,

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni motive eden, tez yazım sürecimin başından sonuna kadar beni destekleyen, veri toplama sürecimde de büyük emeği olan Gaziosmanpaşa Rehberlik Araştırma Merkezi kurum müdürüm Bülent Gökmen'e ve aynı şekilde desteklerini esirgemeyen değerli çalışma arkadaşlarıma,

Araştırma sürecimde veri toplamama katkı sağlayan, okullarda yaşadıkları tüm zorluklara rağmen yılmadan öğrencilerinin hayatlarına dokunmaya devam eden değerli okul psikolojik danışmanı arkadaşlarıma,

Yüksek lisans sürecim boyunca manevi destekleri için tüm aileme, ablam Dilan Bulakoğlu'na ve arkadaşlarıma,

En büyük teşekkürü de tüm hayatım boyunca sevgisiyle, merhametiyle ve desteğiyle her daim yanımda olan canım annem Zeynep Tonguç'a ve canım babam Hamit Tonguç'a çok teşekkür ederim.

Haziran, 2024

Şilan TONGUÇ



OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ MESLEKİ ve İŞ DOYUMLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesidir. Bu nedenle araştırmada iki farklı çoklu regresyon analizi yapılmıştır, dolayısıyla araştırmanın iki farklı ölçüt değişkeni vardır: Mesleki doyum ve iş doyum. Her iki ölçüt değişken için bağımsız değişken olarak seçilen yordayıcı değişkenler; okul psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşmeler yönteminin ne ölçüde kullanıldığı, büyük grup rehberliği yönteminin ne ölçüde kullanıldığı, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan süre ve öğrencilerle doğrudan etkileşime ayrılan süredir. Araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ve uygun örneklem yöntemiyle seçilen 327 okul psikolojik danışmanı olmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Mesleki Doyum Ölçeği, İş Tatmini Ölçeği, Okul Psikolojik Danışmanının Öz Yetkinliği Ölçeği, Büyük Grup Rehberliği Yöntemini Kullanma Ölçeği, Kısa Süreli Görüşme Yöntemini Kullanma Ölçeği kullanılmıştır.

Veriler SPSS 27 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için Pearson korelasyon analizi, ölçüt değişkenin yordayıcılar üzerindeki etki gücünü belirleyebilmek amacıyla adımli çoklu doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada Pearson korelasyon analizinden elde edilen bulgulara göre mesleki doyum ile öz yetkinlik arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, kısa süreli görüşme yöntemleri, büyük grup rehberliği yöntemi, doğrudan etkileşim süresi arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki doyum ile PDR ile ilgili olmayan görevler arasında ise düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer bulgular iş doyumunu değişkeni için de bulunmuştur. İş doyumunu ile öz yetkinlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, kısa süreli görüşme yöntemleri, büyük grup rehberliği yöntemi, doğrudan etkileşim süresi

arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile PDR ile ilgili olmayan görevler arasında düşük düzeyde ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Adımlı çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki doyumun en güçlü yordayıcı değişkenleri sırasıyla; öz yetkinlik, PDR ile ilgili olmayan görevler ve doğrudan etkileşim süresi olarak tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre; kısa süreli görüşme yöntemi ile büyük grup rehberliği yönteminin mesleki doyum için anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir. Benzer bulgular iş doyumunu ölçümleri için de elde edilmiştir. İş doyumunun en güçlü yordayıcı değişkenleri sırasıyla öz yetkinlik ve PDR ile ilgili olmayan görevler olarak belirlenmiştir. Doğrudan etkileşim süresi, kısa süreli görüşme yöntemi büyük grup rehberliği yönteminin iş doyumunu için anlamlı birer yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara göre; öz yetkinliği daha yüksek düzeyde olan, PDR ile ilgili olmayan görevlere vaktini daha az ayıran ve öğrencilerle doğrudan etkileşime daha fazla giren psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul psikolojik danışmanı, öz yetkinlik, mesleki doyum.

EXAMINING THE VARIABLES THAT PREDICT PROFESSIONAL AND JOB SATISFACTION OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL COUNSELORS

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the variables that predict the professional satisfaction and job satisfaction of school psychological counselors. For this reason, two different multiple regression analyzes were conducted in the research, so the research has two different criterion variables: Professional satisfaction and job satisfaction. Predictor variables selected as independent variables for both criterion variables; The self-efficacy of school counselors is the extent to which the short-term interview method is used, the extent to which the large group guidance method is used, the time allocated to tasks not related to PDR, and the time allocated to direct interaction with students. The participants of the research were 327 school psychological counselors working in public and private educational institutions affiliated with the Ministry of National Education in the 2023-2024 academic year and selected by the convenient sampling method. As a data collection tool in the research; Professional Satisfaction Scale, Job Satisfaction Scale, School Psychological Counselor Self-Efficacy Scale, Large Group Guidance Method Use Scale, Short-Term Interview Method Use Scale were used.

The data were analyzed using the SPSS 27 package program. In the analysis of the data, Pearson correlation analysis was used to determine the relationships between variables, and the stepwise multiple linear regression analysis method was used to determine the effect power of the criterion variable on the predictors.

According to the findings obtained from the Pearson correlation analysis in the study, a medium-level positive significant relationship was found between professional satisfaction and self-efficacy, and a low-level positive significant relationship was found between short-term interview methods, large group guidance method, and direct interaction time. A low-level, negative and significant relationship

was found between job satisfaction and tasks not related to PDR. Similar findings were found for the job satisfaction variable. A positive significant relationship was found between job satisfaction and self-efficacy, and a low and positive relationship was found between short-term interview methods, large group guidance method, and direct interaction time. A low and negative relationship was found between job satisfaction and tasks not related to PDR. And direct interaction time. It was determined that measurements related to using short-term interview methods and large group guidance method did not make a significant contribution to predicting job satisfaction. Similar findings were obtained for job satisfaction measurements.

According to the findings obtained from the research results; It can be said that psychological counselors who have a higher level of self-efficacy, spend less time on tasks not related to PDR, and interact more directly with students have higher professional and job satisfaction.

Keywords: School psychological counselor, self-efficacy, professional satisfaction.

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
I. GİRİŞ.....	1
A. Problem	6
1. Alt Problemler	6
B. Araştırmanın Amacı	7
C. Araştırmanın Önemi	7
D. Sınırlılıklar	8
E. Tanımlar.....	8
F. Kuramsal Temel ve İlgili Araştırmalar	10
G. Türkiye’de PDR Hizmetleri Gelişiminin Kısa Tarihçesi	10
H. Önleyici Rehberlik Hizmetleri	13
İ. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği Ulusal Modeli.....	14
1. Tanımlamak	14
2. Yönetmek	15
3. Hizmet Sunmak.....	15
4. Değerlendirme.....	15
5. ASCA Anlayış ve Standartlarına Göre Okul Psikolojik Danışmanları İçin Uygun Olan Görevler	16
6. ASCA Anlayış ve Standartlarına Göre Okul Psikolojik Danışmanları İçin Uygun Olmayan Görevler	16
J. ASCA Ulusal Model ve Türkiye’deki Uygulamaların Karşılaştırması.....	17
K. PDR ile İlgili Olmayan Görevler	18

L. Okul Psikolojik Danışmanlarının Görevlerini Yürütürken Yararlandıkları Belli Başlı Doğrudan Etkileşim Yöntemleri	21
1. Bireyle Psikolojik Danışma.....	21
2. Küçük grup psikolojik danışması.....	21
3. Kısa süreli görüşmeler.....	22
4. Periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri.....	22
5. Küçük grup rehberliği	23
6. Büyük grup rehberliği	23
7. Sınıf rehberliği.....	23
8. Okul konferansları.....	24
M. Okul Psikolojik Danışmanı Ulusal Meslek Standartı	24
N. Okul Psikolojik Danışmanlığı Hizmetleriyle İlgili Araştırmalar	25
O. Öz Yetkinlikle İlgili Kuramsal Çerçeve	29
1. Öz Yetkinlik Bilgi Kaynakları	31
a. Tamamlanmış başarılı performanslar	31
b. Dolaylı yaşantılar	31
c. Sözel ikna	31
d. Fizyolojik ve duygusal durum.....	32
2. Öz Yetkinliği Etkileyen Süreçler	32
a. Bilişsel süreçler	32
b. Motivasyon süreçleri	32
c. Duyuşsal süreçler.....	33
d. Seçim süreçleri	33
3. Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği.....	33
4. Öz Yetkinlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	34
5. Öz Yetkinlikle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	39
P. Mesleki Doyum ve İş Doyumuyla İlgili Kuramsal Çerçeve.....	40
1. Mesleki Doyumu ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	43
a. Bireysel (İçsel) Faktörler	43
i. Yaş.....	43
ii. Cinsiyet.....	44
iii. Medeni durum	45
iv. Kıdem	45
v. Kişilik yapısı.....	46

b. Örgütsel (Dışsal) Faktörler.....	46
i. Ücret	46
ii. Okul iklimi	47
iii. Yönetimsel tutum	47
iv. Çalışma ortamı	48
2. Mesleki Doyum ve İş Doyumu ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	48
3. Mesleki Doyum ve İş Doyumu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
II. YÖNTEM.....	59
A. Araştırmanın Modeli	59
B. Çalışma Grubu.....	59
C. Veri Toplama Araçları.....	60
1. Kişisel Bilgi Formu (Ek-7)	60
2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) (Ek-2).....	60
a. Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) (Ek-3)	61
b. İş Tatmini Ölçeği (İTÖ) (Ek-4).....	62
c. Kısa Süreli Görüşme Yöntemini Kullanma Ölçeği (KSGYKÖ) (Ek-5)	62
d. Büyük Grup Rehberliği Yöntemini Kullanma Ölçeği (BGRYKÖ) (Ek-6)	63
D. Verilerin Analizi.....	63
E. İşlemler	64
III. BULGULAR	65
A. Değişkenlerin Betimleyici İstatistik Bulguları	65
B. Korelasyon Analizi Bulguları.....	66
C. Mesleki Doyum İçin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Bulguları..	67
1. Yordayıcı değişkenlerin eşitliğe giriş sırası	67
D. İş Doyumu İçin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Bulguları.....	74
IV. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	79
A. Tartışma.....	79
1. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını; öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri ne ölçüde yordamaktadır sorusunun birlikte tartışılması.	79
B. Sonuç	83
C. Öneriler.....	83

1. Uygulamalara Yönelik Öneriler	83
2. Gelecekteki Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	84
V. KAYNAKÇA	87
EKLER.....	99
ÖZGEÇMİŞ	115



ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Demografik Bulgular	60
Çizelge 2: Değişkenlerin Betimsel İstatistik Bulguları	65
Çizelge 3: Korelasyon Analizi Sonuçları	66
Çizelge 4: Mesleki Doyumun Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Birinci ve ikinci modeller, çizelgede sadelik sağlanabilmesi için gösterilmemiştir.)	74
Çizelge 5: İş Doyumunun Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Birinci ve ikinci modeller, çizelgede sadelik sağlanabilmesi için gösterilmemiştir.)	78



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: “Studentized residuals” ile Standardize Edilmeyen Yordanmış Değerler Arasındaki Saçılım Grafiği.	68
Şekil 2: Öz Yetkinlik Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı	68
Şekil 3: PDR ile İlgili Olmayan Görevler Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı.....	69
Şekil 4: Doğrudan Etkileşim Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı....	69
Şekil 5: Kısa Süreli Görüşme Yöntemi Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı.....	70
Şekil 6: Büyük Grup Rehberliğini Kullanma Yöntemi Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı	70
Şekil 7: Standardize edilmiş hataların regresyonu ve standardize edilmiş yordanmış değerlerin regresyonuna ait histogram (normal dağılım eğrisi ile) grafiği	72
Şekil 8: Normal olasılık dağılımları (probability plots; P-P Plots).....	72
Şekil 9: Saçılım grafikleri	73
Şekil 10: “Studentized residuals” ile Standardize Edilmeyen Yordanmış Değerler Arasındaki Saçılım Grafiği	75
Şekil 11: Öz Yetkinlik Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı	76
Şekil 12: PDR ile İlgili Olmayan Görevler Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı.....	76
Şekil 13: Standardize edilmiş hataların regresyonu ve standardize edilmiş yordanmış değerlerin regresyonuna ait histogram (normal dağılım eğrisi ile)	77
Şekil 14: Normal olasılık dağılımları (probability plots; P-P Plots) grafiği	77

I. GİRİŞ

Ülkemizde, 1950’li yıllardan itibaren okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Kültürümüzde ise 8. Yüzyıla kadar eskiye dayanan ve İbn-i Sina tarafından ruh sağlığı ile ilgili çalışmaların olduğundan söz edilmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı programlarının gelişimine yönelik çalışmalar ise Amerika Birleşik Devletleri’nde 1970’li yıllarda başlatılmıştır (Erkan, 2017; Nazlı, 2016; Özyürek, 2023).

Okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi sırasında önleyici rehberlikle ilgili görevler yürütülmektedir. Bu görevleri Myrick (1993), gelişimsel ve önleyici, çözüm bulucu ve krize müdahale edici başlıklarına göre dörde ayırmıştır. Ancak okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, önleyici rehberlikle ilgili görevlerini yürütürken birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Parmaksız ve Gök (2018)’ün psikolojik danışmanların hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlükleri inceledikleri araştırmalarında en büyük güçlüğün okul idaresi ve velilerle iş birliği yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Karşılaşılan diğer güçlüklerin ise öğretmenlerin PDR hizmetlerine bakış açısı ve yöneticilerin PDR hizmetlerini ciddiye almaması, görev tanımının net olmaması, idari görevlerle ilgili talepler olarak belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Karaman’ın (2021) araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Araştırmada psikolojik danışmanlara PDR hizmetleri dışında görevler verildiği belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Bıçak ve Demir Bolat’ın (2019) araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Psikolojik danışmanlara meslekleriyle ilgili olmayan görev ve idari işler verildiği belirlenmiştir. Oysa 2020 yılında yayınlanan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nin 21. maddesinde okul psikolojik danışmanlarının görevleri net bir şekilde belirtilmiştir (MEB, 2020). Örneğin; sınıf rehberlik programı kapsamındaki özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygulamak, bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygulamak, öğrencilerin sosyal, duygusal, akademik yönlerinin desteklenmesi için bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yapmak okul psikolojik

danışmanlarının görevleri arasında yer almaktadır ve bu görevler PDR alanında özel bilgi ve beceri gerektiren görevlerdir.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (American School Counselor Association; ASCA) tarafından okul psikolojik danışmanlarının mesleklerine uygun olan ve uygun olmayan görevler net bir şekilde belirlenmiştir. ASCA anlayış ve standartlarına göre okul psikolojik danışmanlarının mesleklerine uygun olmayan görevlerden bazıları şunlardır; okul yönetimi tarafından verilen büro ve idari işler yapmak, öğretmenlerin olmadığı durumlarda boş derse girmek, öğrencilerin kayıt işleriyle ilgili görevleri yapmak, disiplin kurulundaki işlemlerin yapılmasında ve sonuçlanmasında görev almak gibi hizmetler okul psikolojik danışmanlarına uygun değildir. Okul psikolojik danışmanlarına uygun olan görevlerden bazıları şunlardır; öğrencilere psikolojik danışma hizmeti vermek, öğrencilerle kısa süreli bireysel görüşmeler yapmak, yeni gelen öğrencilere oryantasyon yapmak, gerekli durumlarda okul personeliyle konsültasyon yapmak, okul psikolojik danışmanlığı programını planlamak, geliştirmek, sunmak ve değerlendirmektir. Ayrıca ASCA anlayış ve standartlarına göre okul psikolojik danışmanlarının vaka yükü 250 öğrenci olmalıdır. Okul psikolojik danışmanları, zamanlarının en az yüzde 80'ini öğrencilerle doğrudan ve dolaylı öğrenci hizmetlerine ayırmalıdır. Kalan zamanını ise okul rehberlik programının tanıtımı, yönetimi ve değerlendirilmesi gibi hizmetlere ayırmalıdır (ASCA, 2019).

Okul psikolojik danışmanlarının okullarda görevlerini yaparken onların mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını etkileyen bazı etkenler bulunmaktadır. Literatürde okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve iş doyumları üzerine yapılan birçok çalışma mevcuttur. Alan yazında bulunan en eski çalışmalardan biri olan Kepçeoğlu'nun (1976), araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının kendi özlük hakları ve okul rehberlik hizmetleri uygulamalarıyla ilgili, fiziksel ortam ve sağlanan imkanlarla ilgili mevcut bazı problemler bulunduğu belirtilmiştir (Kepçeoğlu, 1987: 267). Benzer problemler günümüze yakın yapılan çalışmalarda da dikkat çekmektedir. Tagay ve Çakar (2012)'in araştırma bulgularına göre halen fiziksel imkanlarla ilgili sıkıntı yaşayan psikolojik danışmanların olduğu belirlenmiştir. Tuzgöl-Dost (2020), ilkokullardaki PDR hizmetlerinin durumunu ve sorunlarını incelediği araştırmanın bulgularına göre PDR hizmetlerinin yaşadıkları en önemli sorunlar şunlardır; öğretmen ve okul idaresinin desteğinin az olması, veli

desteğinin yetersizliği, iş yükü ve uygun olmayan görevler, okuldaki fiziki imkanların yetersizliği ve lisans programlarının yetersizliğidir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarıyla ilgili yapılan birçok araştırmada; yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, kıdem, okul türü gibi demografik özelliklere göre mesleki ve iş doyum düzeyinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Uslu, 1999; Kocayörük, 2000; Özen, 2011; Güneş, 2020; Doğan, 2020). Kocabaş (2019), araştırmasında psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını demografik değişkenlere ve mesleki gelişim çabalarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tuzgöl-Dost ve Keklik'in (2012) araştırmasında psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını olumlu etkileyen faktörler olarak mesleğin kişiliklerine uygun olması, okul idaresinin ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımı, öğrencilerin ve velilerin olumlu geri bildirimi olarak belirlenmiştir. Mesleki doyumlarını olumsuz etkileyen faktörler ise rol ve sorumluluk dışı gerçekçi olmayan beklentiler, okul idaresi ve öğretmenler tarafından anlaşılama, görev tanımının net olmaması olarak görülmüştür. Işık-Tokmak (2019), psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile görevlerini yerine getirirken öğrencilerle yüz yüze etkileşim halinde olmaları pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Aynı araştırma sonucunda psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili olmayan görevleri yapmaları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Benzer bir sonuç Baggerly ve Osborn'un (2006) yaptıkları araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Araştırma sonucuna göre meslekleriyle ilgili olan görevleri yürüten psikolojik danışmanların mesleklerinden daha fazla doyum aldıkları ve mesleklerine daha fazla bağlı oldukları tespit edilmiştir.

Uslu (1999), okullarda çalışan psikolojik danışmanların iş doyumlarını; yaş, cinsiyet, medeni durum, denetim odağı, mesleki yeterlilik durumu, görev yerleri, çalışılan kurumun fiziki durumu, hizmet içi eğitime ihtiyaç durumu gibi çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara mesleki yeterlik puanları daha yüksek olan, fiziki şartları yeterli olan, okul yöneticileriyle iş birliği yapabilen ve içten denetimi yüksek olan rehber öğretmenlerin iş doyum puanları daha yüksek bulunmuştur. Taşdelen-Kırkçay (2008), farklı eğitim programından mezun olan okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve mesleki yeterliklerini incelediği

araştırmada mezun olunan programa göre alan mezunları ve alan dışı mezunları değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlikleri ve iş doyumları arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Doğan (2020), okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlamlıkları ile öz yeterlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre; psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ile öz yeterlikleri ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş doyumunu ve öz yeterlik algılarının okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlamlıklarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekşi vd. (2015), iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ve dinleme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri ve dinleme becerileri düzeyi değişkenleri psikolojik danışmanların iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışmanların iş doyumunu kıdeme göre farklılaşmıştır ve görev süresi daha çok olan psikolojik danışmanların iş doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Araştırmada ölçüt değişkeni olarak mesleki doyum ve iş doyumunun ayrı ayrı kullanılmasının nedeni, yordayıcı değişkenlerin farklı bir katkılarına olup olmadığını anlayabilmektir. Okul psikolojik danışmanları MEB' e bağlı anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise gibi tüm kademelerde görev yapmaktadırlar. Ayrıca yine MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri, Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nde de okul psikolojik danışmanı kadrosunda görev yapmaktadırlar. Ancak her kademede okul psikolojik danışmanlarının yaptığı iş ve işlemler farklılaşabilmektedir. Örneğin ortaokul kademesinde çalışan okul psikolojik danışmanları; ergenlik sorunları, sınav kaygısı, akran zorbalığı gibi problemlerle çalışırken lise kademesinde çalışan bir okul psikolojik danışmanı kariyer danışmanlığı konularında çalışabilir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde çalışan psikolojik danışmanlar ise rehber öğretmenlere/okul psikolojik danışmanlarına yönelik bilgilendirici eğitim ve seminerler düzenleyebilir, öğrencilere yönelik zekâ testi uygulamaları yaparak eğitsel tanı koyabilmektedir. Okul psikolojik danışmanının yaptığı iş farklılaşabilirken, mesleği değişmemektedir. Okul psikolojik danışmanının yaptığı işten keyif alması, işini sevmesi onun mesleki doyumunu da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada hem mesleki doyum hem iş doyum kavramları ele alınmıştır. Farklılığın olması ya da olmaması durumunda gerek

psikolojik danışman eğitimcilerinin gerekse de MEB bürokratlarının yararlanacağı bulgular elde edilebilir.

Ayrıca mesleki doyum ve iş doyumunun arasındaki ilişkilerin incelenmesi, yordayıcılarının farklılık gösterip göstermediklerinin belirlenmesi yararlı olacaktır. Çünkü gelecekteki araştırmalarda her iki değişken arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ortaya koyan bir araştırma bulgusu elde edilecektir.

Tüm bunlara dayanarak bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan çeşitli değişkenler incelenmiştir. Bu değişkenlerden okul kademesi, cinsiyet, yaş, çalışma süresi/mesleki kıdem gibi değişkenlerin ilgili alanyazında mesleki doyum ve iş doyumuyla anlamlı ilişkiler elde edilemediği ya da tutarlı ilişkiler bulunamadığına ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Kadıoğlu, 2014; Ekşi vd., 2015; Güneş, 2020). Bu nedenle bu araştırmada yaş, cinsiyet, medeni durum, okul kademesi, mesleki kıdem gibi değişkenler incelenmemiştir. Alanyazında okul psikolojik danışmanlarının demografik özelliklerinin mesleki ve iş doyumuna etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmasına karşın kullandıkları yöntemlere ilişkin araştırmalarda yetersizlik gözlenmektedir.

Okullarda yapılan önleyici rehberlik hizmetleri çalışmaları, okul psikolojik danışmanları tarafından özellikle doğrudan etkileşim yöntemleriyle (ASCA, 2019) yapılmaktadır. Örneğin, bunların başlıcaları arasında okul psikolojik danışmanlarının öğrencileriyle yaptıkları kısa süreli görüşmeler yöntemi ya da okul psikolojik danışmanlarının yaklaşık 10 öğrenciyle yaptıkları büyük grup rehberliği yöntemi sayılabilir (Özyürek, 2023). Ancak doğrudan etkileşim yöntemlerine ayrılan zaman, kısa süreli görüşme yöntemini kullanma, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma gibi değişkenlerle yapılan çalışmalar az sayıda bulunmaktadır. Alanyazına katkı sağlaması amacıyla bu değişkenler (doğrudan etkileşim yöntemlerine ayrılan zaman, kısa süreli görüşmeler yöntemini kullanma, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma, PDR ile ilgili olmayan görevler) kullanılmıştır. İlgili alanyazında Tokmak-Işık'ın (2019) araştırma bulgularına göre mesleki doyum ilgili olarak anlamlı ilişkiler gösteren değişkenlerin öz yetkinlik, öğrencileriyle doğrudan etkileşimlerde bulunma, PDR ile ilgili olmayan görevleri daha az yapma gibi değişkenler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada da bu değişkenlerin mesleki doyum ve iş doyumuyla ilişkisi incelenerek yordayıcı gücü sınanmıştır.

Araştırmanın bağımlı (yordayıcı) değişkenlerini; okul psikolojik danışmanı öz yetkinliği, büyük grup rehberliği yöntemini ne sıklıkla kullandıkları, kısa süreli görüşme yöntemini ne sıklıkla kullandıkları, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre ve öğrencilerle doğrudan etkileşime ayırdıkları süre oluşturmaktadır.

A. Problem

Bu araştırmanın temel problemi, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi ve PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları sürenin mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını ne ölçüde yordadığını belirlemektir.

1. Alt Problemler

1. Okul psikolojik danışmanlarının **mesleki doyumları** ile öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının **mesleki doyumlarını**; öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri ne ölçüde yordamaktadır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının **iş doyumları** ile öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. Okul psikolojik danışmanlarının **iş doyumlarını**; öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri ne ölçüde yordamaktadır?

B. Araştırmanın Amacı

Bu yüksek lisans tezinin amacı, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan değişkenlerin incelenmesidir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri mesleki doyum ve iş doyumunu iken, bağımsız değişken olarak seçilen yordayıcılar; psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yönteminin kullanılma sıklığı, büyük grup rehberliği yönteminin kullanılma sıklığı, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları zaman ve öğrencilerle doğrudan etkileşime ayırdıkları zamandır.

C. Araştırmanın Önemi

Okul psikolojik danışmanlarının görevlerini yürütürken, yaşadıkları mesleki ve iş doyumları önemli değişkenler olarak ele alınmaktadır. İlgili alanyazında bu konu vurgulanmaktadır. Örneğin, araştırmalara göre psikolojik danışmanların mesleki ve iş doyumlarını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. (Kocaoğlu, 2000; Kadioğlu, 2014; Tagay ve Çakar, 2017; Işık-Tokmak, 2019). Okul idaresi ve öğretmenler tarafından anlaşılamama, PDR hizmetlerine yeterli önemin verilmemesi, okul personeliyle iş birliğinin sağlanamaması, okullardaki fiziki yetersizlikler, okul psikolojik danışmanlarının görev tanımlarının net olmaması, PDR ile ilgisiz işlerin verilmesi okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını negatif yönde etkileyebilir. Tarhan (2017), okul psikolojik danışmanlarının görevleri yürütürken en çok mesleki doyum elde ettikleri görevleri belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre en çok mesleki doyum elde edilen görevler sırasıyla şunlardır; psikolojik danışma yapmak, bireysel rehberlik hizmetlerini ve bireyi tanıma etkinliklerini yürütmek, ailelere ve okul çalışanlarına yönelik konferans vermek ve sınıflarda yürütülen eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden uygulanması PDR alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygulamaktır. Araştırmada yer alan ve okul psikolojik danışmanlarının en çok mesleki doyum elde ettiği görevlerin birçoğu öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olmayı gerektirmektedir. Işık Tokmak (2019) da araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının görevlerini yaparken öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olmaları ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur.

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Aynı zamanda mesleki ve iş doyumları ile öz yetkinlikleri, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma sıklığı, kısa süreli görüşme yöntemini kullanma sıklığı, öğrencilere ayrılan doğrudan etkileşim süresi ve PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları zaman arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili modeller geliştirilirken, okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları işten aldıkları doyumun da göz önünde bulundurulması, okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarına da dikkat edilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle psikolojik danışmanların mesleki ya da iş doyumlarını düşüren uygulamalara dikkat edilmesi ve okul psikolojik danışmalarına kendi alanlarıyla ilgili olmayan görevlerin verilmesi konulara dikkat çekmek amaçlanmıştır. Ayrıca, MEB bürokratlarının dikkatini çekmek de amaçlanmıştır.

D. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2023-2024 eğitim-ğretim döneminde okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarla sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular mesleki doyum, iş doyumunu okul psikolojik danışmanı öz yetkinliği, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma, kısa süreli görüşme yöntemini kullanma, doğrudan etkileşim süresi ve PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan süre değişkenleri ile sınırlı kalmıştır.
3. Okul psikolojik danışmanlarına ait olan demografik bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formuyla sınırlandırılmıştır.
4. Elde edilen bulgular araştırmada kullanılan lme araçlarının nitelikleriyle sınırlı kalmıştır.

E. Tanımlar

Büyük grup rehberliği yöntemi: Büyük grup rehberliği, 8-12 ğrenci arasında yapılabilen oturum süresi 20-60 dakika arasında olan ve öğrencilere yaşam becerisi kazandırmayı amaçlayan çalışmalardır. Büyük grup rehberliğinde kazandırılmayı amaçlanan yaşam becerileri, gelişimsel ve önleyici bir içeriktir. Büyük grup rehberliğinde psiko-eğitsel programlar uygulanır ve oturum süresi

programların içeriğine bağlıdır. Programlar bir oturumdan 10 oturuma kadar uzayabilir. Okul psikolojik danışmanlığı programında büyük grup rehberliğinin hangi öğrencilerle yapılacağı, oturumun süresi, programların zamanı belirlenmiştir (Özyürek, 2023:40).

Doğrudan etkileşim yöntemleri: Psikolojik danışmanların öğrencilerle yüz yüze ve bire bir etkileşimde bulunarak yaptığı çalışmalardır. Kısa süreli görüşmeler, periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri, küçük grup rehberliği, küçük grup psikolojik danışması, büyük grup rehberliği, sınıf rehberliği, veli ve öğrenci seminerleri doğrudan etkileşim yöntemleri arasında yer almaktadır (Özyürek, 2023: 40).

İş doyumu: İş doyumu, kişilerin işlerinden hoşlanma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Tezer, 1991). Bireylerin mesleklerini yaparken meydana gelen olumlu duygular olarak ifade edilmiştir (Locke, 1976: 1299).

Kısa süreli görüşmeler yöntemi: Bu görüşmeler, bireysel veya gruplar halinde yapılabilir ve bireyle psikolojik danışma gibi düzenli olmayan görüşmelerdir. Bu görüşmelerdeki amaç, öğrencilerin kendisini ifade etmesi ve varsa bir sorununu psikolojik danışmanla çözmesiyle ilgilidir (Özyürek, 2023:40).

Mesleki doyum: Bireyin işini ve meslek hayatını değerlendirerek eriştiği haz duygusudur. Bireyin bu haz duygusu ne kadar yüksek ise işinden alacağı mesleki doyum da o kadar yüksek olur (Başaran, 1982).

Okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği: Psikolojik danışmanın öz yetkinliği kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için olması gereken bir özellik olarak görülmektedir. Öz yetkinlik, okul psikolojik danışmanları için zorlukların üstesinden gelmeyi ve işlerinde başarılı olabilmeleri için gerekli bulunan yeteneklerine olan inançlarını ifade eder (Bardhoshi ve Um, 2021: 290).

Öz yetkinlik: Bireyin belli bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getireceğine olan inancı olarak kavramsallaştırmıştır (Bandura, 1977: 193).

PDR ile ilgili olmayan görevler: Okul yönetimi tarafından okul psikolojik danışmanlarına verilen ve PDR hizmetleriyle ilgili olmayan görevlerdir (Özyürek, 2023:40).

F. Kuramsal Temel ve İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında Türkiye’deki PDR hizmetlerinin kısa tarihçesi, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği (American School Counseling Association; ASCA) Ulusal Model’ine, öz yetkinlik, mesleki doyum ve iş doyum kavramlarına, okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili araştırmalara, yer verilmiştir.

G. Türkiye’de PDR Hizmetleri Gelişiminin Kısa Tarihçesi

Ülkemizde psikolojik yardım hizmeti anlayışının benimsenmesi çok uzun yıllar öncesine dayanmaktadır. İlk çalışmalardan biri, 8. Yüzyılın başında yapılmış ve hastanelerde akıl hastaları için özel bölümler açılmış, İbn-i Sina müzikle tedavi yöntemleri denemiştir. 1920’li yıllara gelindiğinde, tarım toplumu olan ülkemizin modern topluma dönüştürülmeye çalışılmasıyla birlikte eğitimde reform arayışları da hız kazanmıştır. 1926 yılında mesleğe yönlendirmede okulların rolleriyle ilgili bir makale yayınlanmıştır. 1939’da ilköğretim müfredat programında ve 1948’de ortaokul müfredat programında öğrencilerin başarılı olmaları için rehberlik etme görevi öğretmenlere verilmiştir (Nazlı, 2016: 23).

Okul rehberlik hizmetlerinin dünyada ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Amerika Birleşik Devletleri (ABD) önemli bir rol oynamaktadır. ABD’de Frank Parsons’un 1908’de kurduğu Rehberlik Bürosu rehberlik hizmetlerinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Frank Parsons’ın yayınladığı “Bir Meslek Seçmek” isimli kitabı kariyer rehberliğinin temelini oluşturmaktadır. Bu kitap doğru kişiyi doğru işe yerleştirmek için yürütülen çalışmaların ürünüdür (Totan, 2014:59) 19. Yüzyılda tarım toplumundan sanayi toplumuna geçilmesiyle “vasıflı işgücü” ihtiyacı doğmuş ve bu ihtiyaç meslek seçim problemlerini beraberinde getirmiştir. Sanayi toplumunun yeni değerlerine cevap verebilmek için de rehberlik hizmetleri ortaya çıkmıştır. Okul rehberlik hizmetleri toplumsal değerlerin farklılaşmasıyla birlikte birçok değişim geçirmiştir (Nazlı, 2016: 42).

1945-1950’li yıllarda Türkiye ve ABD arasındaki askeri ve politik alandaki yakınlaşmalar eğitim alanına da yansımıştır. Marshall yardımı kapsamında ülkemizdeki genç bilim insanları uzmanlaşmak için ABD’ye gönderilirken Amerikalı uzmanlar da Türk Eğitim Sistemini incelemek üzere ülkemize gelmişlerdir (Tan, 1974,

Akt.; Pişkin, 2006). Ülkemize gelen bu uzmanlar çeşitli seminerler, konferanslar vermiş ve rehberlik alanında pilot uygulamalar başlatmışlardır. Aynı zamanda eğitim sistemimizde gördükleri problemleri ve bu problemleri düzeltmeye yönelik önerileri hakkındaki raporlarını Millî Eğitim Bakanlığı'na sunmuşlardır. Bu raporda PDR hizmetlerine de yer verilmiş, “öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara önem verilmesi” üzerinde durulmuştur. ABD'den davet edilen uzmanlardan bazıları rehberlik faaliyetlerinin öneminin anlaşılabilmesi ve örgütlenebilmesi için çalışmalar yapmışlar, öğretmenlere ve okul yöneticilerine konferans, seminerler vermişlerdir. O dönemde henüz rehberlik alanında yetiştirilmiş olan personeller bulunmadığı için ABD'li uzmanlar öğretmenleri rehberlik konusunda yetiştirmeye çalışmıştır Ankara, İzmir, İstanbul, Adana, Konya ve Samsun illeri pilot bölgeler seçilerek bu illerdeki ortaöğretim okullarında rehberlik çalışmaları başlatılmış, rehberlik kurulları oluşturulmuştur (Özgüven, 1990:4-5). Bu dönemdeki yoğun çalışmalar sonucunda pek çok gelişme yaşanmıştır. Gazi Eğitim Enstitüsünün Pedagoji ve Özel Eğitim bölümlerinde 1953-1954 Eğitim-Öğretim yılında ilk kez “Rehberlik” dersleri okutulmaya başlanmıştır. Yine bu yıllarda rehberlik konusunda bazı kitap ve makaleler yayınlanmıştır. Bu kitaplar arasında Şerbetçioğlu (1954) tarafından yazılan “Okullarda Eğitsel Rehberlik”, Tan (1954) tarafından yazılan “Okullarda Rehberlik” kitapları yer almaktadır. O. Mathiasen tarafından kaleme alınan “Rehberliğin Manası” ve “Rehberlik Programında Gözetilecek Hususlar” yayınları Tan (1954) tarafından çevirisi yapılarak yayınlanmıştır (Kepçeoğlu, 1996:46). 1953 yılında Talim ve Terbiye Dairesine bağlı “Test ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. Özellikle ilkokul ve ortaokullar için başarı testleri geliştirilmiş ve bazı yetenek testleri (Thurstone Zihin Kabiliyetleri, Otis Zihin Kabiliyetleri, Farklı Kabiliyet Testi ve Genel Kabiliyet Testi) Türkçeye çevrilmiştir. Bu büroda o dönemde; ölçme ve değerlendirme araçları, testler, sınavlar hakkında birçok araştırma raporu yayınlamış ve bu konuda birçok elemanın tecrübe kazanmasına katkı sağlanmıştır (Güven, 2020:56).

1970-1971 eğitim-öğretim yılı Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık açısından çok önemli bir yıl olmuştur. Millî Eğitim Bakanlığınca “Orta Dereceli Okullarda Rehberlik Servislerinin Kuruluşu ve Görevleri ile İlgili Esaslar” geliştirilmiş ve genel, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında uygulamalar başlamıştır (Kepçeoğlu, 1996:47). 1970-1971 öğretim döneminde 23 lisede rehberlik uygulamaları başlatılmıştır fakat yeterli sayıda uzman olmadığı için bu uygulamalar

öğretmenler tarafından yürütülmüştür. 1980’li yıllara gelindiğinde bu hizmetin öğretmenler tarafından değil de bu alanda eğitim almış uzmanlar tarafından verilmesi gerektiği benimsenerek psikolojik danışman eğitimine ağırlık verilmiştir (Nazlı, 2016: 43). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki lisans programı 1980’li yıllardan beri üniversitelerin eğitim fakültelerinde ayrı bir bilim dalı olarak yerini almıştır. 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim kanunuyla birlikte Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programları lisans düzeyinde açılmaya başlanmıştır (Güven, 2020:56). Bu alandan mezun olanlar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak resmi ve özel okullarda, Rehberlik Araştırma Merkezlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, Adalet Bakanlığı’nda, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı’nda çalışabilmektedirler (Kocabaş, 2019:3).

1983 yılında özel eğitim hizmetleri ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha sistemli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla Özel Eğitim Rehberlik Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Günümüzde MEB bünyesindeki tüm okul ve kurumlarda sürdürülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğundadır (Güven, 2020:58). Okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanları, çalışmalarını MEB Mevzuat ve Yönetmeliklerine göre yapmaktadırlar. MEB tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri’yle ilgili olarak 1985 yılında Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, 2001 yılında Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2017 yılında Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği ve son olarak da 2020 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Camadan, 2021:1017). Son yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Resmî Gazete, 2020) önleyici yaklaşımın önemi vurgulanmıştır. Hem 2020 yılında yayınlanan yönetmelikte hem de bir önceki 2017 yılında yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehberlik ve psikolojik danışmanın ilkeleri başlığında “önleyici yaklaşımın esas olduğu” vurgusu yapılmıştır (Aslan, 2022:28). 2017 yılında yayınlanan Okul Psikolojik Danışmanı Ulusal Meslek Standartlarında yer alan okul psikolojik danışmanlarının meslek tanımında okul psikolojik danışmanının önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikteki okul psikolojik danışmanlığı programı geliştiren ve programı uygulayan kişi rolüne değinilmiştir (MYK, 2017).

H. Önleyici Rehberlik Hizmetleri

Myrick (1993), PDR hizmetlerinin; krize müdahale edici, çözüm bulucu, gelişimsel ve önleyici olmak üzere dört temel yaklaşıma sahip olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlardan önleyici psikolojik danışma hizmetlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. PDR hizmetleri, yalnızca birey problem yaşadıkdan sonra yapılan müdahaleleri içeren bir hizmet değildir. Problemler oluşmadan önce de sorunun önlenmesine yönelik yapılacak hizmetleri kapsamaktadır. Yaşam boyunca ortaya çıkan problemlere çözüm bulmak, problemi ortaya çıkmadan önce önlemekten çok daha zor olmuştur. Problem ortaya çıkmadan önce önleyici hizmetlerin yürütülmesi daha az emek gerektirmektedir. Önleyici rehberlik hizmetleri de bu bağlamda önem taşımaktadır. (Aslan, 2022:10). Önleyici müdahalelerin amaçları genel olarak şunlardır; sorunlu davranışın ortaya çıkmasını engellemek ve sorunlu olan davranış ortaya çıksa bile etkisini en aza indirmektir. Önleyici psikolojik danışma anlayışı tüm yaşam dönemlerini kapsar ve bu dönemde yaşanma ihtimali olan sorunları hedef alır (Savi-Çakar, 2018:7). Korkut (2003), okullarda verilecek olan önleyici rehberlik çalışmalarıyla ilgili olarak bazı öneriler geliştirmiştir. Bu önerilerden bazıları şunlardır; önleyici çalışmalar iyi planlanmış olmalıdır ve önleyici programların daha etkili olabilmesi için program geliştirme konusundaki uzmanlarla iş birliğinin sağlanması gerekmektedir. Önleyici rehberlik çalışmaları, öğretmenler ve yöneticiler gibi paydaşların desteğini gerektirmektedir. Okul içi sağlanan iş birliğinin yanı sıra diğer meslek gruplarının da desteği önemlidir. Örneğin madde bağımlılığıyla ilgili düzenlenecek bir çalışmada polis ve sağlık kurumlarıyla yapılacak olan iş birliği çalışmayı daha verimli hale getirir. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve ailelere yönelik de önleyici çalışmalar düzenlenmelidir. Dolaylı önleme çalışma programları olmadan doğrudan öğrencilere yapılan önleyici programların etkisinin daha zayıf olacağı düşünülmektedir (Erkan, 2017: 222). Tuzgöl-Dost (2020), ilkokullarda görev yapan psikolojik danışmanların katıldığı araştırmasında önleyici rehberlik hizmetlerinin önemini vurgulamıştır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokuldaki PDR hizmetlerinin en önemli işlevlerinden bir tanesi de önleyici olan rolüdür. Bağımlılıktan, ihmal ve istismardan koruma, şiddeti önleme gibi önleyici rehberlik çalışmalarının öğrencilerde oluşabilecek gelişimsel sorunların başlangıç aşamasında fark edilmesinin önemine dikkat çekilmiştir.

İ. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlığı Derneği Ulusal Modeli

21. yy'ın ilk yıllarında kapsamlı okul danışmanlığı programlarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında birtakım ilerlemeler kaydedilmesine rağmen programın amaçlarına ve okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarına yönelik tartışmalar devam etmiştir. Programın odak noktası eğitsel, mesleki ya da duyuşsal mı olmalı sorusuna cevap aranmıştır. Bazı yazarlar akademik başarı ve kariyere odaklanmıştır, ancak duyuşsal gelişime odaklanmamışlardır. Bazı yazarlar ise ruh sağlığına daha fazla odaklanılması gerektiğini savunmuştur. Her üç alana da odaklanılması gerektiğini savunan bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini düşünen yazarlar da bu konuda ısrarcı olmuşlardır. Bu dönemde okul psikolojik danışmanlarının rolleriyle ilgili tartışmalar devam etmiştir. Son olarak okul psikolojik danışmanlarının daha fazla veri odaklı olmaları gerektiği, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek için verileri kullanmaları yönünde bir hareket ortaya çıkmıştır. ASCA Ulusal Modeli 2003 yılında yayınlanmış ve birçok eyalet ve okul bölgesinde benimsenmesiyle 2005 yılında ikinci baskısı, 2013 yılında üçüncü baskısı ve 2019 yılında dördüncü baskısı yayınlanmıştır.

ASCA Ulusal Modeli okul psikolojik danışmanlarına, okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi için rehberlik eder (ASCA, 2019). Bu model kapsamlı, önleyici ve gelişimsel özelliklere sahiptir. Okul psikolojik danışmanlığı programı, okul öncesinden başlayıp 12. sınıfa kadar olan tüm öğrencilerin eğitsel, kariyer ve kişisel/sosyal gelişimine odaklandığı için kapsamlı bir modeldir. Programlar geliştirerek proaktif biçimde uyarlanabilir olduğu için önleyici bir modeldir. Öğrencilerin yaşına uygun içeriklerin programlandığı bir hizmet sunduğu için de gelişimsel bir model olduğu söylenebilir (Özyürek, 2023:9).

ASCA Ulusal Modelin çerçevesi dört bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler; tanımlamak, yönetmek, hizmet sunmak ve değerlendirmektir.

1. Tanımlamak

Öğrencilere yönelik olan okul psikolojik danışmanlığı standartları ve mesleki uygulamalar, okul psikolojik danışmanlığı mesleğinin tanımlayıcı belgelerini içermektedir. Bu standartlar öğrenci standartları ve mesleki standartlardır (ASCA, 2019:1). ASCA Ulusal Modelde öğrenci standartları, öğrencilerin neleri yapıp yapmamalarının yararlı olacağıyla ilgili akademik, kariyer, kişisel/sosyal alanlara göre

ve her sınıf düzeyindeki öğrenciler için belirlenmiştir. Standartlar okul psikolojik danışmanlığı programının uygulamaları sonucunda öğrencilerin göstereceği bilgi, beceri ve tutumlarla ilgilidir. Bu standartlar anlayış ve davranış standartları olmak üzere iki kategoriye göre oluşmuştur. Anlayış standartları, öğrencilerin akademik çalışmalarıyla ilgili olarak kendileri hakkındaki psikososyal tutum ve inançlarla ilgilidir. Davranış standartları, başarılı bir öğrenci olmakla ilişkilendirilen davranışları kapsamaktadır. Davranış standartları öğrenme stratejileri, öz yönetim becerileri ve sosyal beceriler olmak üzere üç ayrı kategoriye ayrılmıştır (ASCA, 2019:2).

2. Yönetmek

Öğrencilerin tüm gelişimsel süreçlerini nitelikli bir şekilde ele alabilmek ve okul psikolojik danışmanlığı müdahalelerini, stratejilerini, etkinliklerini etkili bir şekilde sunabilmek için okul psikolojik danışmanlığı programının iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Sağlam bir okul psikolojik danışmanlığı temeli sayesinde her öğrencinin bu programdan ne şekilde yararlanacağı belirlenir. Programın güçlü bir temele oturtulabilmesi için okul personelinin, velilerin ve toplumun iş birliğine dayalı olarak ortak bir çaba gösterilmesi gerekmektedir (ASCA, 2019:29).

3. Hizmet Sunmak

Hizmet sunma bileşeni okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere etkinlik ve hizmet sunmak amacıyla kullandıkları yöntemleri tanımlamaktadır. Bu bileşen doğrudan ve dolaylı öğrenci hizmetleri olmak üzere iki geniş kategoriden oluşmaktadır. Doğrudan öğrenci hizmetleri, okul psikolojik danışmanları ve öğrenciler arasındaki yüz yüze etkileşimleri içermektedir. Öğretim, değerlendirme ve psikolojik danışma gibi doğrudan hizmetler aracılığıyla okul psikolojik danışmanları öğrencilerin bilgi, tutum ve becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Dolaylı öğrenci hizmetleri ise okul psikolojik danışmanlarının başkalarıyla etkileşimleri sonucunda öğrenci adına verilen hizmetlerdir. İş birliği, konsültasyon ve sevk dolaylı öğrenci hizmetleri arasında sayılmaktadır (ASCA, 2019:77).

4. Değerlendirme

Okul psikolojik danışmanları geliştirdikleri programın etkililiğini belirleyebilmek için düzenli olarak değerlendirme yaparlar. Değerlendirme sayesinde

okul psikolojik danışmanları, uygulaması tamamlanmış olan programın öğrencilerde nasıl bir farklılık yarattığıyla ilgili sonuçlar elde ederler (ASCA, 2019:80).

5. ASCA Anlayış ve Standartlarına Göre Okul Psikolojik Danışmanları İçin

Uygun Olan Görevler

- Akademik planlama için öğrencilere tavsiye vermek ve değerlendirme yapmak
- Yeni gelen öğrenciler için oryantasyon programı,
- Bilişsel, yetenek ve başarı testlerinin yorumlanması,
- Öğrencilere psikolojik danışma hizmetinin verilmesi,
- Disiplin sorunu yaşayan öğrencilere psikolojik danışma hizmetinin verilmesi,
- Öğrencilerle kısa süreli bireysel görüşmeler ve küçük grupla psikolojik danışma yapılması,
- Başarıyla ilgili olarak not ortalamalarının analiz edilmesi,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve problemlerini belirlemek için okul müdürüne danışılması,
- Gerekli durumlarda (bireysel eğitim planı toplantılarında, okula devam inceleme kurulları, öğrenci çalışma ekipleri) öğrencilerin savunulması,
- Okul psikolojik danışmanlığı verilerinin analiz edilmesi ve
- Okul psikolojik danışmanlığı programını planlamak ve sunmak için öğretmenlerle konsültasyon yapmak (ASCA, 2019:67).

6. ASCA Anlayış ve Standartlarına Göre Okul Psikolojik Danışmanları İçin

Uygun Olmayan Görevler

- Yeni gelen öğrencilerin kayıt işlemlerini yapmak,
- Bilişsel, yetenek ve başarı testlerinin programlarını koordine etmek, yöneticilik yapmak,
- Geç kalan öğrencilere mazeret belgesi vermek, imzalamak,
- Disiplin kurulunda işlemlerin gerçekleşmesini ve sonuçları belirlemek,
- Psikolojik bozukluklar için öğrencilerle uzun süren bireysel psikolojik danışma yapmak,
- Öğretmenlerin olmadığı zamanlarda boş derse girmek,
- Öğrenci kayıtlarının tutmak,
- Okul müdürünün odasındaki idari işleri yapmak ve

- İdari işlerle ilgili kayıt tutmak (ASCA, 2019:67).

J. ASCA Ulusal Model ve Türkiye’deki Uygulamaların Karşılaştırması

ASCA Ulusal Model en kapsamlı gelişimsel modeldir ve yukarıda kısaca açıklanan dört bileşeninin uygulanması konusunda önemli bir ilerleme sağlanmıştır. Türkiye’deki okul psikolojik danışmanlığı programıyla ilgili uygulamalarda ise bu bileşenlerdeki çalışmaların bir kısmı uygulanabilmektedir. Ancak uygulananlara kıyasla, uygulanamayan çalışmaların daha fazla olduğu söylenebilir. Aşağıda, ASCA Ulusal Modelin bileşenlerine göre uygulanan çalışmalar, karşılaştırılmalı biçimde açıklanmıştır. Uygulanmayan çalışmaların ise başlıkları belirtilmiştir.

“Tanımlamak” bileşenindeki profesyonel standartlar ya da etik ilkelerle ilgili çalışmalar yürütülmektedir. Örneğin, Mesleki Yeterlilik Kurumu ile Türk PDR Derneği arasında yapılan bir protokol gereği, 2017 yılında Resmî Gazetede (Tarih: 1.11.2027 – Sayı: 30227) Okul Psikolojik Danışmanlığı Ulusal Standartları yayımlanmıştır. Ayrıca, yine Türk PDR Derneği tarafından Etik Kodlar (2022) yayımlanmıştır.

“Yönetmek” bileşeni ile ilgili olarak, rehberlik ihtiyaçlarını belirleme anketi (RİBA) her sene mayıs ayında öğrencilere, velilere ve öğretmenlere uygulanarak rehberlik ihtiyaçları ile ilgili veriler elde edilmektedir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda yapılacak çalışmalar sene başında belirlenmektedir. Okullar, bakanlığın belirlediği genel hedefler, il yürütme kurulu komisyonunun belirlediği yerel hedefler ve iki özel hedef belirlerler. Özel hedefler, RİBA analiz sonuçlarına göre okulun rehberlik ihtiyacı doğrultusunda belirlenir. Özel hedefler rehberlik programında yer alır ve okul psikolojik danışmanları bununla ilgili çalışmalar yaparlar. Eylem planı olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarının yoğun olduğu saptanan konularla (örneğin, akran zorbalığının önemli bir sıkıntı durumuna gelmesi halinde), okulda eylem planı geliştirilerek, uygulanabilmektedir. Programın uygulanması sırasında, ASCA Ulusal Modelde yapıldığı gibi ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanmasında zorluklarla karşılaşmaktadır. Örneğin, okullardaki rehberlik saati sadece 8 ve 12. sınıflarda bulunmaktadır ve bu saatlerde sınıf öğretmenleri derslere girmektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının ders planı yaparak, uygulamaları pek mümkün değildir. ASCA Ulusal Modeldeki danışma kurulunun karşılığı, MEB rehberlik

hizmetleri yürütme kurulusudur. ASCA Ulusal Modelin Yönetmek bileşeninde bulunan, ancak MEB PDR hizmetlerinde yer almayan çalışmaların başlıkları ise şunlardır:

Programın odağını ile ilgili olarak, okul psikolojik danışmanlığı programının inanç, vizyon ve misyon beyanı ve

Programın planlanması ile ilgili olarak, yıllık verilerin incelenmesi, yıllık öğrenci sonucu hedefleri, yıllık yönetici konferansları, zaman kullanımının hesaplanması, takvimlerin geliştirilmesi.

“Hizmet Sunmak” bileşenindeki doğrudan öğrenci hizmetleri kapsamında bulunan sınıf öğretimi, küçük grup öğretimi ve bireysel öğretim, Türkiye koşullarında daha farklı yapılmaktadır. Sınıf rehberliği yöntemiyle, sınıflarda etkinlikler uygulanmaktadır, ancak küçük gruplarla yapılan çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bireysel öğretim ise daha çok kısa süreli görüşmeler şeklinde yapılmaktadır. Değerlendirme ve bilgilendirme hizmetleri ise ülkemizdeki okullarda, test dışı teknikler ve psikolojik testler ile yapılmaktadır. ASCA Ulusal Modelde psikolojik danışma hizmetleri kısa süreli (örneğin, 10 oturum kadar sürecek şekilde) yapılabilmektedir. Ülkemizde de çok yaygın olmasa da psikolojik danışma oturumlarının yapıldığı gözlenebilmektedir. ASCA Ulusal Modeldeki dolaylı öğrenci hizmetleri kapsamındaki konsültasyon ve sevk hizmetlerinin ise ülkemizde de yapılabildiği söylenebilir.

“Değerlendirmek” bileşenindeki yıllık bulguların raporları, Türkiye’de e-Rehberlik modülünde yapılmaktadır. Öğrenci davranışlarıyla veriler e-Rehberlik modülüne girilmekte ve sene sonu değerlendirmeleri yapılabilmektedir. ASCA Ulusal Modelin Değerlendirmek bileşeninde bulunan, ancak MEB PDR hizmetlerinde yer almayan çalışmaların başlıkları ise şunlardır:

Okul psikolojik danışmanlığı program değerlendirmesi,

Açılmış farkların kapanması analizleri için eylem planları / bulguların raporları ve zaman içinde verilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi.

K. PDR ile İlgili Olmayan Görevler

Ülkemizdeki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yaklaşık 70 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen okul psikolojik danışmanlarının görev, yetki ve sorumluluklarında hala birtakım belirsizlikler bulunmaktadır. Kepçeoğlu’nun (1978) yaptığı bir araştırmada okul idarecilerinin okul psikolojik danışmanlarından

beklentilerinde bir yetersizlik olduğu ve PDR ile ilgili olmayan bir anlayışta oldukları belirlenmiştir. Her ne kadar Kepçeoğlu tarafından yapılan bu araştırma geçmiş dönemlerdeki müdürlerin anlayışlarını yansıtır olsa da yıllar sonraki bir araştırmada (Yüksel-Şahin, 2002), bu anlayışın okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarında okul idaresiyle iş birliğini engellediği için uygulamaların yeteri kadar başarılı olamadığı belirlenmiştir. Hatunoğlu (2021), 20 okul müdürü ve müdür yardımcısıyla yaptığı okul yöneticilerinin okullarındaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik görüşlerini incelediği araştırma sonuçlarına göre okul rehberlik hizmetlerinin pek çok açıdan yeterli görülmediği ve sistemde eksiklikler olduğu vurgusu yapılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının okullardaki rolleri ve görevlerine yönelik algı ve beklentilerin dönemin ihtiyaçlarına ve milli eğitim politikalarına göre farklılık göstermesi hem meslek kimliğinin oluşmasını hem de görev ve sorumlulukların sınırlarının belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Yıldız ve Türk, 2018:1209). Ülkemizde 2000’li yıllara kadar okullarda geleneksel rehberlik modeli kullanılmaktaydı. MEB’in 2001 yılında resmî gazetede yayınladığı 24376 sayılı okul rehberlik hizmetleri yönetmeliğinde gelişimsel yaklaşım vurgusu yapılmıştır (MEB, 2001). Geleneksel rehberlik modellerinin kullanıldığı zamanlarda okul psikolojik danışmanlarının okul yönetiminin işlerine yardım eden bir personel olarak görülmesi okul psikolojik danışma hizmetlerinin değersiz bir hizmet gibi görülmesine yol açmıştır (Işık-Tokmak, 2019: 30). Geleneksel rehberlik modeli, rehberlik ve psikolojik danışma programını vurgulamaktan çok psikolojik danışmanın rolünü vurgulamıştır. Bu sebeple rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti çoğu kişi tarafından yardımcı-destek hizmeti olarak algılanmıştır. Ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri programının gerekli somut düzenlemelerinin yapılmamış olması, okul psikolojik danışmanının boş zamanı çok fazla olan ve görevi kolay olan bir eleman gibi algılanmasına sebep olmuştur. Bu algı da psikolojik danışmanın kendi görevleri dışında ek görevler üstlenmesine sebep olmuştur (Gysberg, 1992, Akt.; Doğan, 2000: 56). Mesleki sınırların tam olarak belirlenmemiş olmasına bağlı olarak yaşanan problemler ASCA Ulusal Standartların yayınlanmasıyla beraber bu problemlerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Işık-Tokmak, 2019:30). ASCA, okul rehberlik hizmetlerinin sorumluluğunda olan görevleri ve okul rehberlik hizmetlerinin sorumluluğunda olmayan görevleri belirlemiştir (Nazlı, 2016:17).

Karaman (2021), yaptığı araştırma sonuçlarına göre okullarda psikolojik danışmanlara PDR hizmetleri dışında görevler verildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlar olarak okullarda psikolojik danışmanlara görevleri dışında sorumluluklar verildiği, idari işlerde görevlendirildiği, boş derslere girmelerinin istendiği başka araştırmalar da bulunmaktadır (Güven, 2003; Hamamcı, Murat ve Çoban, 2004; Yüksel Şahin, 2008; Tagay ve Savi Çakar, 2017). 2020 yılında yayınlanan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin 21. Maddesinde psikolojik danışmanların görevleri net bir şekilde açıklanmıştır ve okul yönetiminin psikolojik danışmanlara PDR hizmetleri dışında görev verilemeyeceği belirlenmiştir. Buna dayanarak okul psikolojik danışmanlarının da PDR hizmetleri dışında kalan görevleri kabul etmemeleri gerekir ve yasal haklarını savunmaları beklenmektedir (Karaman, 2021: 301). Bıçak ve Demirbolat'ın (2019) yaptıkları araştırma bulgularına göre de okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin psikolojik danışmanlardan rehberlik hizmetleri kapsamında olmayan görev ve iş taleplerinde bulundukları belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların da verilen bu PDR ile ilgisiz görevleri isteyerek yerine getirdikleri belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar kendilerinden meslekleriyle ilgili olmayan görevler talep edilmesinin sebeplerini; görev tanımlarının net olmayışına, unvan sorunlarının bulunmasına rehberlik çalışma alanının geniş olduğu için yöneticilerin farklı beklentilere sahip olmalarına bağlamışlardır (Bıçak ve Demirbolat, 2019:251).

Psikolojik danışmanlara verilen ve meslekleriyle ilgili olmayan görevler onların mesleki doyumlarını da etkilemektedir. Baggerly ve Osborn (2006) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre meslekleriyle ilgili olmayan işler yürüten psikolojik danışmanların mesleki doyumsuzluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı araştırma sonuçlarına göre meslekleri ile ilgili görevler yürüten psikolojik danışmanların ise mesleklerine daha çok bağlı oldukları ve mesleklerinden daha çok doyum sağladıkları tespit edilmiştir (Güneş, 2020: 59). Işık-Tokmak (2019)'ın yaptığı çalışmada öğrencileriyle birebir etkileşimde bulunan ve PDR ile ilgili olmayan görevleri daha az yerine getiren psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur (Işık-Tokmak, 2019:178).

L. Okul Psikolojik Danışmanlarının Görevlerini Yürütürken Yararlandıkları Belli Başlı Doğrudan Etkileşim Yöntemleri

ASCA'ya göre okul psikolojik danışmanları, programlarını en etkili şekilde yürütebilmeleri için zamanlarının yüzde 80'ini doğrudan ve dolaylı öğrenci hizmetlerine ayırmalıdır. Dolaylı öğrenci hizmetleri okul psikolojik danışmanının başkalarıyla etkileşimleri sonucunda öğrenciler adına sağlanan hizmetlerdir. İş birliği, konsültasyon ve sevk dolaylı öğrenci hizmetleri arasında yer almaktadır Doğrudan öğrenci hizmetleri okul psikolojik danışmanları ve öğrenciler arasındaki etkileşimlerden oluşmaktadır. (ASCA, 2019: 77).

Okul psikolojik danışmanlarının görevlerini yürütürken yararlandıkları belli başlı doğrudan öğrenci hizmetleri bulunmaktadır. Bunlar; bireyle psikolojik danışma, küçük grup psikolojik danışma yöntemi, kısa süreli görüşmeler, periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri, küçük grup rehberliği, büyük grup rehberliği, sınıf rehberliği ve okul konferanslarıdır (Özyürek, 2023: 40).

1. Bireyle Psikolojik Danışma

Öğrencilerin kişisel ve sosyal problemlerini çözmelerine yardımcı olmak için psikolojik danışman ve öğrenci arasındaki etkileşim bireysel psikolojik danışma olarak ifade edilmektedir. (Myrick, 2011:178). Bireysel psikolojik danışma, en çok kullanılan okul müdahale yöntemlerinden biridir. Genel olarak psikolojik danışma oturumları 6-10 seans arasında ve oturum süreleri de 45-50 dakika arasında değişmektedir (Öncü, 2015: 403). Okullarda rehberlik çalışmalarının yapıldığı ilk yıllarda bireysel psikolojik danışma daha çok öğrencilerin mesleki planlarıyla ilgili görüşmeler üzerine temellenmekteydi. Öğrencilerin mesleki ilgi ve yetenekleri araştırılarak uygun mesleklere yönelmelerine yardımcı olunuyordu ve mesleki yönden psikolojik danışma hizmeti sunuluyordu. Zamanla öğrencilerin kişisel ve sosyal sorunlarına daha fazla önem verilmeye başlandı.

2. Küçük grup psikolojik danışması

Grupla psikolojik danışma üyelerin duyguları, değerleri ve tutumlarının üzerinde durulan, kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini amaçlayan gruptaki her bir üyenin davranışsal hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve alanında uzman bir psikolojik danışman tarafından yürütülen profesyonel bir terapötik süreçtir (Öncü, 2002: 86).

Küçük grupla psikolojik danışma, öğrencilerin duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını keşfetmek için birlikte çalışabilecekleri önemli bir eğitimsel deneyimdir (Myrick, 1997, Akt.; Öncü, 2002:86). Küçük grup psikolojik danışması 3-7 öğrenci arasında yapılabilir. Oturum süresi 20-60 dakika arasındadır. Öğrencilerin okulda yaşadıkları kriz dönemlerine müdahale edebilecekleri gibi gelişimleri açısından riskli durumlar yaşayan öğrenciler için de küçük gruplar oluşturulabilir. Okul psikolojik danışmanı öğrencilerle onların psikolojik sorunlarını ve öğrencilerin mahrem yanlarını da konuşacağı için 18 yaşından küçük öğrencilerin velilerinden bilgilendirilmiş onam formu alınması gerekmektedir (Özyürek, 2023: 40).

3. Kısa süreli görüşmeler

Görüşmeler, öğrencilerle bireysel, ikili ya da gruplar halinde yapılabilir ve süresi bireysel psikolojik danışmada yapıldığı gibi düzenli değildir. Görüşmelerdeki amaç terapötik bir ilişki ile öğrencinin geliştirilmesinden ziyade, öğrencinin kendini ya da bir isteğini ifade etmesi ve varsa, bir sorununa çözüm aranması ile ilgilidir. Bazen de bir sınıfın karşısında bir konu ya da sorun görüşülür. Bu görüşmeler bir teneffüs süresinden, bir ders saatine kadar uzayabilir. Aynı öğrencilerle bir ya da iki defa tekrarlanabilir. Bireyi tanıma tekniklerinden elde edilen verilere göre bir planlama yapılmasından ziyade, çoğunlukla daha önceden planlanmamış bir şekilde öğrenci ya da diğer ilgililerin isteği doğrultusunda gerçekleşir, acil olan bir konu ya da bir sorun hakkında da konuşulabilir. Dolayısıyla önleyici olmaktan çok müdahale amaçlıdır, okul psikolojik danışmanı proaktif değil, çoğunlukla reaktiftir (Özyürek, 2023:40).

4. Periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri

Bu görüşmeler öğrenciyle yapılan oturum süresi genellikle 20-40 dakika arası süren, periyodik olarak düzenlenen ve en az üç oturumdan oluşan görüşmelerdir. Bu görüşmelerdeki amaç öğrencilerin akademik ve kariyer gelişimiyle ilgili hedef belirlemesine yardımcı olmaktır. Görüşmelerde öğrencilerle terapötik ilişki kurmaktan çok öğrencinin daha ayrıntılı bir şekilde tanınması ve eğitsel planlarının geliştirilmesi amaçlanır. Periyodik bireysel görüşmede oturumlar yarı yapılandırılmış bir şekilde yapılır. Öğrenciler görüşmelerden önce kariyer planlama portfolyosu olarak adlandırılan bir kitapçıktan ön okumalar yaparak görüşmeye hazırlanırlar. Her periyodik görüşmede öğrencilerin yaptıkları ön okumalar üzerinde durulur. Periyodik görüşmeler bittikten sonra gerekli görülürse aynı öğrenciyle tekrar görüşülür. İhtiyaç

duyan öğrencilere psikolojik danışma, sevk, konsültasyon gibi hizmetler de verilir (Özyürek, 2023:40-41).

5. Küçük grup rehberliği

Okul psikolojik danışmanları öğrenci başarısını arttırmak için önceden planlanmış bir şekilde eğitim ve etkinlikler yapmak için küçük öğrenci gruplarıyla çalışır. Küçük grup rehberliği en az 2 oturumdan ve üç ya da dört öğrenciden oluşmaktadır. Küçük grup rehberliğine örnek verecek olursak; çalışma becerileri, motivasyonel destek veya akran danışmanlığı gibi konularda akademik küçük gruplar, belirli kariyer ilgi alanlarına göre kariyer küçük grupları, stres yönetimi, öz yönetim becerileri ve sosyal beceriler geliştirmek için olumlu yaklaşım vs. gibi konularda sosyal-duyuşsal küçük gruplar olabilir (ASCA, 2019:79). Küçük grup rehberliği oturumları 20-60 dakika arasında sürer ve bu gruplarda öğrencilerin özel konularına ve psikolojik sorunlarına değinilmez (Özyürek, 2023:41).

6. Büyük grup rehberliği

Büyük grup rehberliği, 8-12 öğrenci arasında yapılabilen oturum süresi 20-60 dakika arasında olan ve öğrencilere yaşam becerisi kazandırmayı amaçlayan çalışmalardır. Büyük grup rehberliğinde kazandırılmayı amaçlanan yaşam becerileri, gelişimsel ve önleyici bir içeriktedir. Büyük grup rehberliğinde psiko-eğitsel programlar uygulanır ve oturum süresi programların içeriğine bağlıdır. Programlar bir oturumdan 10 oturuma kadar uzayabilir. Okul psikolojik danışmanlığı programında büyük grup rehberliğinin hangi öğrencilerle yapılacağı, oturumun süresi, programların zamanı belirlenmiştir (Özyürek, 2023:41).

7. Sınıf rehberliği

Sınıf rehberliğinde oturum süreleri bir ders saati kadardır. Öğrencilere yaşam becerileri kazandırmak amaçlanır. Oturumlarda psikoeğitim programı veya üniteler ve ünitelerin kapsamındaki etkinlikler uygulanır. Okul psikolojik danışmanlığı programında sınıf rehberliği programının ne zaman yapılacağı, süresi, hangi şubelerle yapılacağı bellidir.

8. Okul konferansları

Veli ve öğrencilere yönelik olarak yapılan okul konferanslarındaki amaç öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik bilgiler edinmeleri ve velilerin okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri çalışmalarını hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktır. Sınav süreci, bir üst kademeye geçiş, ergenlik dönemi ve uyum problemleri, ebeveyn eğitimleri vb. konular hakkında okul konferansları verilebilir. Okuldaki birkaç şubeye aynı anda verilebilir oturum süresi bir veya iki ders saati kadardır. Bir şubeye yılda iki veya üç defa konferans verilebilir. Okul konferanslarındaki amaç önleyici ve gelişimsel olmaktır (Özyürek, 2023:41).

M. Okul Psikolojik Danışmanı Ulusal Meslek Standartı

Okul psikolojik danışmanı standartları, 2017 yılında “Okul Psikolojik Danışmanları Seviye 7 Ulusal Meslek Standartları (UMS)” şeklinde resmi gazetede yayınlanmıştır. Bu çalışma Mesleki Yeterlik Kurumu’nun (MYK) görevlendirdiği Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-DER) tarafından hazırlanmış, ilgili kurum ve kuruluşların görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. MYK Eğitim Sektör Komitesi tarafından incelemesi yapıldıktan sonra MYK Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır. Okul psikolojik danışmanı ulusal meslek standartlarında; meslek tanıtımına, çalışma koşulları ve becerilere, kullanılan araç ve becerilere, okul psikolojik danışmanın sahip olması gereken bilgi ve becerilere, tutum ve davranışlara yer verilmiştir.

UMS’ye göre okul psikolojik danışmanı meslek tanımı şu şekilde yapılmıştır: İş sağlığı ve güvenliği, çevre koruma ve kalite gereklilikleri çerçevesinde öğretmen aile ve diğer tüm paydaşlarla iş birliği halinde olan öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel-sosyal gelişimlerine okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar yardımcı olmak için bireyi tanıma tekniklerinden yararlanan, önleyici, geliştirici ve çözüm bulucu özellikli okul psikolojik danışmanlığı programını geliştiren ve programı uygulayan, değerlendiren; öğrencileriyle bireysel ve grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği gibi doğrudan etkileşime ve okuldaki ilgili kişilerle konsültasyon gibi çalışmalar yapan nitelikli kişi olarak tanımlanmıştır (MYK, 2017:8).

UMS’de okul psikolojik danışmanlarının çalışma ortamı ve koşullarına da değinilmiştir. Buna göre okul psikolojik danışmanları mesleğe uygun donanımına sahip ofis ortamlarında çalışırlar ve gerektiğinde ofis dışı çalışmalar yürütürler. Meslek genel olarak mesaili çalışma düzeniyle yürütülür. Mesleğe bağlı iş kazası riski az olmaktadır. Ancak mesleğin koşulları ve stres altında çalışmak psikolojik yıpranma riskini içermektedir (MYK, 2017:9).

Bu standartlarda okul psikolojik danışmanının sahip olması gereken bilgi ve becerilere yer verilmiştir. UMS’ye göre belirtilen bilgi ve becerilerden bazıları şunlardır: Etkin dinleme, eleştirel düşünme, ekiple çalışma, müdahale hizmetleri, karar verme ve hedef belirleme becerileri, küçük grupla psikolojik danışma yapma bilgi ve becerisi, psiko-eğitim programı geliştirme ve uygulama bilgisi, sınıf rehberliği yapma bilgisi, öğrenci ruh sağlığı bilgisi, müdahale hizmetleri bilgi ve becerisi, farklı sosyo kültürel gruplarla çalışma bilgi ve becerisidir.

UMS’de okul psikolojik danışmanlarının sahip olması gereken tutum ve davranışlar da belirtilmiştir. Bu tutum ve davranışlardan bazıları şunlardır: İnsanları kabul edici ve sıcak tavırlar sergilemek, çalışma zamanını işe uygun bir şekilde etkili ve verimli kullanmak, mesleki gelişime açık olmak ve bunu sürdürmek, hizmet süreçlerinde kaliteye önem vermek, geribildirim ve eleştirilere açık olmak ve mesleğin etik ilkelerini uygulamaktır (MYK, 2017:23-25).

N. Okul Psikolojik Danışmanlığı Hizmetleriyle İlgili Araştırmalar

Özyürek ve Yiğit (2022), okul psikolojik danışmanlarının yürüttüğü çalışmaların etkililiğini veli görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmaya 463 öğrenci velisi katılmıştır. Araştırma sonucunda velilerin okul psikolojik danışmanlarının en çok kullandığını düşündükleri yöntemler, öğrencilerle bireysel görüşme yapma, seminerler verme, kriz durumlarında müdahalelerde bulunma, öğretmen ve velilerle görüşmeler yapma gibi çalışmalardır. En az çalışılan konular ise grup çalışmaları, veli ev ziyaretleri, boşanmış ebeveyn çocuklarıyla çalışmalar, özel yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalar araştırma sonucuna göre en az çalışılan konulardır. Araştırmaya göre okul psikolojik danışmanlarının verdikleri hizmetlerin geliştirilebilmesi için gerekli olan imkanlar, rehberlik saatlerinin ders programında yer alması, rehberlik servisi olanaklarının iyileştirilmesi, hizmet içi eğitim olanaklarının

olması, okul psikolojik danışmanlarına görevleriyle ilgisiz olan işlerin verilmemesi olarak belirlenmiştir. Velilerin büyük çoğunluğu da bu olanakların sağlanmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin çoğunluğunun rehberlikle ve psikolojik danışma hizmetlerine karşı olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Karaman (2021), çalışmasında okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarını odak grup görüşmesi yöntemiyle değerlendirmiştir. Araştırmanın verileri üç ana başlıkta toplanmış ve değerlendirilmiştir. Bu başlıklar okullarda PDR hizmetlerinin etkililiği, karşılaşılan güçlükler ve psikolojik danışmanların konu ile ilgili önerilerini içermektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda okullarda uygulanan PDR hizmetlerinin etkililiği konusunda tüm katılımcılar bu hizmetlerin etkili bir şekilde verilemediğini ifade etmiştir. Bu durumun sebebi zaman yetersizliği, okul yönetimi, öğretmenler ve velilerle ilgili sorunlar, mevzuat sorunları, yetersiz lisans eğitimleri olarak gösterilmiştir.

Bıçak ve Ottekin Demirbolat (2019), okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesi sürecinde psikolojik danışmanların öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden neler beklediğini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak yapılan araştırmanın katılımcılarını Çorum ilinde göre yapan 48 psikolojik danışman oluşturmuştur. Yapılan analiz sonucuna göre psikolojik danışmanlar rehberlik servisinin yeterli fiziki şartlara sahip olduğunu ancak okul yönetiminin psikolojik danışmanlardan farklı iş taleplerinde bulundukları belirtmişlerdir. Okul psikolojik danışmanlarının yöneticilerden genel olarak yaptıkları çalışmalara destek olmalarını, meslekle ilgili olan yanlış algılarını değiştirmelerini ve PDR alanı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını bekledikleri belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının diğer öğretmenlerden rehberlik servisiyle iş birliği halinde olmalarını ve PDR alanıyla ilgili yanlış algılarını değiştirmelerini bekledikleri belirlenmiştir. Psikolojik danışmanların Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğinin tekrar gözden geçirilerek görevlerinin netleştirilmesini ve yoruma açık ifadelerin kaldırılması konusunda ortak çalışmaların yapılması gerektiği beklentisinde oldukları belirlenmiştir.

Tagay ve Çakar (2017), okullarda yürütülen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmaya 30 kadın 18 erkek olmak üzere toplam 48 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların öğrencilerine en sık

verdikleri hizmetlerin sırasıyla bireysel görüşmeler, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, bilgi verme, grup rehberliği etkinlikleri olarak tespit edilmiştir. Bu hizmetleri verirken yaşadıkları problemlerden bazıları ise öğrenci sayısının fazla olması öğretmenlerin ve idarecilerin ilgisiz olmaları ve yanlış tutumları, çalışma yapacak mekanların olmaması gibi problemler olduklarını belirtmişlerdir.

Tarhan (2017), okullarda çalışan rehber öğretmenlerin MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan görevlere yönelik görüşlerini, bu görevleri yaparken ne derecede mesleki doyuma ulaştıklarını ve bu görevlerle ilgili kendilerini ne derecede yeterli hissettiklerini incelemiştir. Araştırmaya 235 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin en çok ihtiyaç duyulduğunu düşündükleri görevler; komisyonlara ve toplantılara katılmak, bilgi vermek, görüş belirtmek, bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanıma teknikleri olarak sıralanmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin kendini yeterli algıladıkları görevler; yıl sonunda rapor hazırlamak, komisyon ve toplantılara katılarak bilgi vermek, görüş belirtmek, sınıf rehber öğretmenlerine bilgilendirme yapmak olarak sıralanmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin görevlerini yaparken en çok mesleki doyuma ulaştığı görevler; psikolojik danışma yapmak, bireysel rehberlik hizmetlerini ve bireyi tanıma etkinlikleri yürütmek, velilere ve okul çalışanlarına konferans vb. etkinlikler yapmak, sınıflarda yapılan eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden uygulanması PDR alanında bilgi ve beceri gerektiren çalışmaları uygulamak olarak sıralanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının okullarında en az ihtiyaç duyulduğuna inandıkları görevler; seçmeli derslerle ilgili öneride bulunmak, öğrencileri eğitsel kollara yönlendirmek ve mezun olan öğrenciler için rapor hazırlamaktır.

Pamuk ve Yıldırım (2016), araştırmalarında psikolojik danışmanların bireysel psikolojik danışma uygulamalarını ve bu uygulamalardaki yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmaya 344 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların birçoğunun danışman olarak deneyimlerinin olduğu, birçoğunun süper vizyon içinde dönüt aldığı, çoğunluğunun bireysel psikolojik danışma yaptığı ve kendilerini yeterli olarak algıladıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların birçoğunun bireysel psikolojik danışmaya yönelik eğitime katılmadıkları bulunmuştur. Psikolojik danışmanların daha iyi bireysel psikolojik danışma yapabilmeleri için önerilerinde

Millî Eğitim Bakanlığı, üniversite ve okul ve psikolojik danışman ana temalarına vurgu yaptıkları görülmüştür.

Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunlarını incelemişlerdir. Araştırmaya farklı kurumlarda görev yapan 108 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların görevlerini yürütürken kendilerini en çok yeterli buldukları alanlar arasında psikolojik danışma ve grup rehberliği olmuştur. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını etkileyen olumlu faktörler öğrencilerin sorunlarına çözüm bulma, öğrenci ve velilerden alınan olumlu geri bildirim, mesleğin kişiliğe uygun olması, idareci ve öğretmenlerin olumlu yaklaşımı olarak görülmüştür. Araştırmada psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını olumsuz etkileyen faktörler ise idareciler ve öğretmenler tarafından anlaşılamama, rol ve sorumluluk dışı-gerçekçi olmayan beklentiler, görev tanımının net olmaması görülmüştür.

Özyürek (2010), araştırmasında psikolojik danışma ve rehberlik lisans programında eğitime devam eden son sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili yaptıkları uygulamaların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu uygulamalar psikolojik danışma ve rehberlik programı geliştirme, program değerlendirme ve hesap verebilirlik uygulamaları, psikolojik testlerin uygulanması, bireyi tanıma tekniklerinin uygulanması ve eşgüdümleme, akran rehberliği, sevk etme, konsültasyon ve oryantasyon gibi diğer uygulamalar başlıklarına göre ele alınmıştır. Araştırmaya 2006 yılında mezun olan 345 4. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bu başlıklar altındaki uygulamalardan kendilerini yetkinleştirebilecek olan uygulamaları yeteri kadar yapamadıkları belirlenmiştir. En çok yapılan uygulamalar bireyi tanıma teknikleri kapsamındaki becerilerle ilgili olarak tespit edilmiştir.

Korkut-Owen ve Owen (2008), okul psikolojik danışmanlarının ve yöneticilerinin okul psikolojik danışmanların rol ve işlevlerini nasıl algıladıklarını incelemişlerdir. Ayrıca araştırmada bu iki grubun psikolojik danışmanların zamanlarını nasıl kullandıkları ile ilgili algıları da incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin, okul rehberlik programlarına psikolojik danışmanlara göre daha olumlu bir tutum içinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada zaman kullanımına göre psikolojik danışmanlar ve yöneticilerin görüşleri karşılaştırılmıştır.

Psikolojik danışmanların bireysel çalışma yapma, grupla çalışma yapma ve yönetimle ilgili işlere yardım etmek için ne kadar zaman ayırmalarının daha yararlı olacağına dair görüşleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre psikolojik danışmanlar bireysel çalışmalara daha fazla zaman ayırmaları gerektiğini düşünmektedirler, ancak gerçekte ayırdıkları zaman beklentilerinin altında kalmaktadır. Yönetmeliklere ise daha az zaman harcamaları gerektiğini düşünmüşlerdir, ancak psikolojik danışmanlar yönetmeliklere fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Sonuçlara göre yönetmeliklere ayrılması gereken ideal zaman ve gerçek zaman arasında fark bulunmaktadır. Grupla yapılan çalışmalara ayırmaları gereken ideal zaman ve ayırdıkları gerçek zaman karşılaştırıldığında yakın sonuçlar elde edilmiştir. İdeal zaman ve ayırdıkları gerçek zaman arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

O. Öz Yetkinlikle İlgili Kuramsal Çerçeve

“İnsanlar yeteneklerini aştığını düşündükleri faaliyetlerden kaçınırken yapabileceklerini düşündükleri görevleri üstlenme eğilimi sergilerler” (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 214). Yetkinlik, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (2021) yetkin olma durumu, olgunluk, kemal ve mükemmeliyet olarak tanımlanmıştır. Boyatzis (1982, Akt., Özdemir, 2023: 32), yetkinliği; beceri motive olabilme, kişinin öz-saygısı ve bir işteki etkili ve üstün performansı ile ilişkili kişilik özelliklerinin temeli olarak tanımlamıştır. Öz yetkinlik (self-efficacy) kavramı ise Bandura (1977) tarafından ortaya atılmış olan ve bireyin belli bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getireceğine dair olan inancı olarak tanımlanmış bir kavramdır.

Öz yetkinlik kavramıyla ilgili birçok farklı çalışma yapılmıştır ve self-efficacy kavramı ülkemizdeki araştırmacılar tarafından farklı şekillerde çevrilmiştir. Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) ve Yiyit (2001) “yetkinlik beklentisi” şeklinde ifade ederken, Gözüm ve Aksayan (1999) “öz etkililik” şeklinde ifade etmişlerdir (Akt.; Asarlı, 2012: 14). Hazır Bıkmaz (2004) “öz-yeterlik inancı” olarak ifade etmiştir. Bu çalışmada “öz yetkinlik” kavramı olarak ifade edilecektir.

Öz yetkinlik kavramı (self-efficacy), Bandura tarafından kavramlaştırılmıştır. Öz yetkinlik, kişinin belli bir davranışı başarılı bir şekilde yerine getireceğine ilişkin inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977: 193). Öz yetkinlik kişinin belli bir beceriyi yapabilmesi için gerekli olan özellikleri organize edip başarılı bir şekilde

yapabilme kapasitesiyle ilgili algısıdır ve bireyin sahip olduğu becerilerden çok, bu becerilerle neler yapabileceğiyle ilgili kişinin algısını yansıtır. Bandura'ya göre kişinin eylemlerini etkileyen öz yetkinlik algısı onun nasıl hissedebileceğini, dűřünebileceđini ve nasıl davranabileceğini belirlemektedir. Öz yetkinlik, sahip olduğumuz becerilerin sayısıyla değil de bu becerileri çeşitli koşullar altında sergilerken neler yapabileceğimize dair inancımızla ilgilidir. Bu nedenle benzer becerilere sahip farklı kişiler veya farklı koşullar altında performans sergileyecek olan aynı kiři, öz yetkinlik inancına bağlı olarak zayıf veya çok yűksek bir performans sergileyebilirler. Algılanan öz yetkinlik bireyin sahip olduğu becerilerin bir ۆlçűsű değildir. Bireyin sahip olduğu becerilerle farklı koşullar altında neler yapabileceğine dair olan bir inançtır (Bandura, 1997: 37).

Bandura (1977), öz yetkinlik kavramını açıklarken yetkinlik beklentisini ve sonuç beklentisini birbirinden ayırmıştır. Yetkinlik beklentisi kişinin gerekli olan davranışı başarılı bir şekilde yerine getireceğine dair inancı olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1977: 193). Sosyal bilişsel kurama göre yetkinlik beklentisi sabit, bölűnmez ve ortamdan bağımsız kalıcı bir ۆzellik değildir. Yetkinlik beklentisi, genel olmamakla birlikte belli performans alanlarına ۆzgűdűr. Yetkinlik beklentisi diğer bireysel, davranışsal ve çevresel etkenlerle karmaşık biçimde etkileşim içerisindedir. Yetkinlik beklentisi dinamikdir ve tekrar kazanılabilir. Başarılı yaşantılara, geri bildirimlere göre değişebilir (Özyűrek, 2012: 240). Yetkinlik beklentileri kişiler ve davranışları arasında aracı rolű görmektedir. Yetkinlik beklentisi yűksek olan kişiler, o davranışı başarılı bir biçimde yapabileceğine inandığı için o davranışı yapmaya devam edecektir (Schile, 2014: 476). Sonuç beklentisi ise bireyin belirli davranışların belirli sonuçlara yol aacağına dair tahminidir (Bandura, 1977: 193). Sonuç beklentileri belirli bir davranışı yaptıktan sonra ortaya çıkan durumlarla ilgili kişisel inançlardır ve davranışın motive edilmesinde ۆnemli bir rol oynamaktadır. Sonuç beklentileri belirli davranışı gűsterdikten sonra ortaya çıkabilecek durumlarla ilgiliyken, yetkinlik beklentisi daha çok bireyin kapasitesiyle ilgilidir (Özyűrek, 2012: 241). Bandura, davranışı yetkinlik beklentisine göre sonuç beklentisinin daha iyi yordadığını ifade etmiştir. Yűksek bir yetkinlik beklentisi olan kişiler bir hedefe ulaşmada veya problemlerle bař etmede daha kararlı olurlar. Ancak dűřűk öz yetkinlik algısına sahip olan kişiler başarılı olamayacaklarını dűřűndűkleri işlerden kaçınır ve çabuk vazgeçme eğiliminde olurlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012: 214).

1. Öz Yetkinlik Bilgi Kaynakları

Bandura (1977), sosyal öğrenme kuramında öz yetkinliğin dört temel kaynaktan elde edilen bilgilere dayandığını ifade etmiştir. Bunlar (a) tamamlanmış başarılı performanslar, (b) dolaylı yaşantılar, (c) sözel ikna, (d) fizyolojik ve duygusal durumlardır (Bandura, 1977: 195).

a. Tamamlanmış başarılı performanslar

Bandura'ya (1997: 80-81) göre, geçmiş dönemde yaşanan başarılı performanslar bireyler için öz yetkinlik algısının önemli bilgi kaynaklarından biridir. Elde edilen başarılar bireyin kişisel benliğine dair güçlü bir inanç oluşturmaktadır. Başarılı performanslar kişinin öz yetkinlik inancını yükseltir. Ancak başarısız deneyimler, özellikle yetkinlik duygusu kişide tam anlamıyla oluşmadan önce yaşanırsa düşük öz yetkinlik algısına sebep olabilir. Bu deneyimler özellikle ilk denemelerde gerçekleşirse ve yeterince çaba göstermemekten ya da dış koşullara bağlı sebeplerden kaynaklanmıyorsa yetkinlik beklentisini düşürebilir. Bireylerin yaşadığı küçük bir performans başarısı, onları başarılı olmak için gerekli özelliklere sahip oldukları konusunda ikna edebilir ve daha yüksek başarılarla ulaşmalarını sağlayabilir.

b. Dolaylı yaşantılar

Bandura (1997: 86-87), bireylerin günlük yaşamlarında sık sık kendilerini çevrelerindeki kişilerle (sınıf arkadaşları, iş arkadaşları, rakipler) karşılaştırdıklarını ifade etmektedir. Daha iyi bir performans sergilemek, rakiplerinden öne geçmek bireyin kendisine olan inancını artırırken daha düşük performans sergilemek kişinin kendisine olan inancını düşürebilir. Kişinin yaptığı öz değerlendirme karşılaştırma yapmak için çevresinde seçtiği kişilerin yeteneklerine bağlı olarak değişebilmektedir. Model olarak seçilen kişiyle olan benzerlik oranı ne kadar fazlaysa seçilen modelin başarıları ve başarısızlıkları o kadar ikna edici olur. Bireylerde kendileriyle benzer özelliklere sahip kişilerin başarılı olan performanslarını gözlemleyerek aynı şeyleri yapabileceği düşüncesi gelişmektedir. Başkaları yapabiliyorsa kendilerinin de aynı şeyi yapabileceklerine inanırlar.

c. Sözel ikna

Bandura'ya (1997: 101) göre, sözel ikna kaynağı insanların başarılı olma inancı geliştirmesinin başka bir yolu olarak hizmet etmektedir. Bireyler zorluklarla baş ederken, çevresindeki önemli kişiler tarafından zorluklarla baş edebileceklerine dair

inandırılırsa kişinin öz yetkinlik algısını sürdürmesi kolaylaşmaktadır. Ancak sözel iknanın gerçekçi boyutlarda olması önem taşımaktadır. Gerçekçi olmayan bir sözel ikna, kişinin kendi yeteneklerine olan inancını zayıflatarak başarısızlığa sebep olabilir. Aynı zamanda sözel iknayı yapan kişiye karşı bir güvensizlik oluşabilir

d. Fizyolojik ve duygusal durum

Bandura (1997: 106-107), kişilerin yeteneklerini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumların aktardığı bilgilere güvendiğini belirtmiştir. Stresli durumlarda vücutlarında yaşanan tepkileri yetersizlik belirtisi olarak görebilirler. Güç ve fiziksel dayanıklılık gerektiren durumlarda insanlar yorgunluklarını, ağrılarını fiziksel yetersizlik göstergesi olarak görebilirler. Ruh hali kişinin kendi benliğine olan yargılarını da etkiler. Bu da bireyin öz yetkinlik algısını etkileyebilir.

2. Öz Yetkinliği Etkileyen Süreçler

Öz yetkinlik inançlarını etkileyen dört temel süreç bulunmaktadır. Bunlar; bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir (Bandura, 1997: 116).

a. Bilişsel süreçler

Birçok eylem önce düşünceyle şekillenmektedir. Kişiler düşünceleriyle olayları yorumlayıp bu yorumlardan yola çıkarak gelecekle ilgili öngörülerde bulunup amaç belirlerler. Bu amaçlar bireyin kendi yetenekleriyle ilgili olan değerlendirmelerinden etkilenmektedir. Bireyin kendi yeteneklerine olan inancı ne kadar yüksekse, belirlediği hedefin zorluk derecesi ve hedefe olan bağlılığı da o kadar yüksek olmaktadır. Zorlu hedefler bireyin motivasyon düzeyini arttırmaktadır (Bandura, 1997: 116).

b. Motivasyon süreçleri

Bandura (1997:122-124), öz yetkinliğin motivasyonun düzenlenmesinde önemli bir rol oynadığını savunmaktadır. Kişinin kendi kendini motive edebilmesi bilişsel süreçlere dayanmaktadır. Çoğu insan motivasyonu bilişsel olarak üretmektedir. İnsanlar gelecek için eylem planları yaparken kendilerine hedefler koyarlar. Belirli bir hedefi belirlemiş olan kişiler daha sonra bu hedefe ulaşabilmek için harekete geçerler. Öz yetkinliği yüksek olan kişiler başarısız sonuçlar aldıklarında

bunu yeterince çaba göstermemeye bağlarlar. Ancak düşük öz yetkinliğe sahip kişiler, başarısız olduklarında yeteneksiz olduğunu düşünebilirler

c. Duyuşsal süreçler

Bandura (1997:137-140), öz yetkinliğin duygusal durumların düzenlenmesinde de önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Bireylerin öz yetkinlik algısı duygusal süreçlerden etkilenmektedir. Kişinin farklı durumlarla baş etme yeteneğine olan inancı, zor durumlarda yaşadığı kaygı, stres ve motivasyon seviyesini etkilemektedir. Öz yetkinlik inancı kişinin çevresindeki potansiyel tehditleri nasıl algıladığını belirler. Öz yetkinlik, kişiye kaygı veren durumlar üzerinde kontrol sağlamasında önemli bir rol oynamaktadır. Kaygı veren durumları kontrol altına alabileceğine inanan bireyler olumsuz düşünce kalıpları yaratmazlar. Ancak ona kaygı veren durumu kontrol altına alamayacağına inanan kişi yüksek kaygıya sahip olur.

d. Seçim süreçleri

Bandura'ya (1997:160) göre bireyler kısmen de olsa çevrelerinin ürünüdür. Kişiler çevrelerini seçerek kişisel gelişimlerine de katkıda bulunurlar. Seçimler, bireylerin öz yetkinlik inançlarından etkilenmektedir. İnsanlar başarılı olabileceğine inandıkları işleri daha fazla seçme eğilimi gösterirler. Başarılı olamayacaklarını düşündükleri işlerden ise kaçınarak uzak kalmayı tercih ederler. Kişinin öz yetkinlik düzeyi ne kadar yüksek olursa seçtiği faaliyetin zorluğu da o kadar yüksek olmaktadır. Kişilerin öz yetkinlik inançları onların gelişimini, tercihlerini ve kariyerini etkilemektedir.

3. Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği

Bandura, sosyal bilişsel teorisinde psikolojik danışman öz yetkinliğinden tam olarak bahsetmemiştir. Ancak etkili bir işleyişte öz yetkinliğin rolüne ait olan hipotezlerin çoğu psikolojik danışmanın öz yetkinliğine de uyarlanabilmektedir (Larson ve Daniels, 1998:180-181). Larson (1998) öz yetkinlik ile psikolojik danışma alanı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Larson okul psikolojik danışmanı öz yetkinliğini psikolojik danışmanın danışanı ile başarılı bir şekilde danışma yapabilmesine yönelik olarak kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır (Balcı, 2017:634).

Okul psikolojik danışmanları okullarda öğrencilerin bilişsel, duygusal, psikososyal ve eğitsel gelişimlerini destekleyici hizmetler vermektedirler. Öz yetkinlik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların görev yaptıkları okullarda, PDR hizmetlerinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken üst düzeyde katkıları olduğu belirtilmektedir (Balcı, 2017:634). Örneğin, bu psikolojik danışmanların bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma ve psikoeğitim programı uygulama gibi çalışmaları daha etkili şekilde yaptıkları düşünülebilir.

Psikolojik danışmanın etkili bir şekilde psikolojik danışma yapma becerilerine dair inancı ve yargıları olarak tanımlanan psikolojik danışman öz yetkinliği, etkili bir psikolojik danışma için önemli bir faktördür (Larson ve Daniels, 1998:180-181). Psikolojik danışman öz yetkinliği, yalnızca psikolojik danışma sürecine olan inancı değildir. Psikolojik danışmanın sahip olduğu psikolojik danışma becerilerine ilişkin inancını da ifade etmektedir. Bu nedenle etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebilmek için psikolojik danışmanın yüksek bir öz yetkinlik algısının olması gerekmektedir (Özdemir, 2023:38). Psikolojik danışmanın belirli bir çaba göstererek psikolojik danışma sürecini başarılı bir şekilde sürdürebilme inancı, yani öz yetkinliğiyle etkili bir psikolojik danışma hizmeti arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Yüksek öz yetkinliğe sahip olan psikolojik danışmanın sunduğu psikolojik danışma hizmeti de daha etkili olmaktadır. Yani psikolojik danışmanların öz yetkinlik inancı yükseldikçe, sundukları psikolojik danışma hizmetinin niteliği de artmaktadır. Öz yetkinlik inancı yüksek olan bir psikolojik danışman, psikolojik danışma sürecindeki kaygılarla daha iyi başa çıkarak kendisini motive eden daha gerçekçi düşünceler ve hedefler geliştirir. Böylelikle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileriyle birlikte psikolojik danışma sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilir. Psikolojik danışma öz yetkinliği, bireyin kendisiyle ilgili bir değerlendirme olduğu için yüksek öz yetkinliğe sahip bir psikolojik danışmanın daha nitelikli ve etkili bir psikolojik danışma sunması beklenmektedir (Özdemir, 2023:37-38).

4. Öz Yetkinlik ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Akyıl vd. (2023), oryantasyon programının okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanları için hazırlanmış olan 12 oturumluk bir oryantasyon programının psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya göreve yeni başlamış olan 40 psikolojik danışman katılmıştır. Deney

grubuna 20 okul psikolojik danışmanı katılmıştır ve 12 haftalık bir oryantasyon programına alınmışlardır. Kontrol grubunda bulunan 20 okul psikolojik danışmanlarına ise hiçbir uygulama yapılmamıştır. Psikolojik danışmanlara oryantasyon programı başlarken ve biterken test yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak okul psikolojik danışmanı öz yetkinlik ölçeği kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik testi puanları oryantasyon programı sonunda anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik puanları da az da olsa artış göstermiştir. Araştırmada öz yetkilik puanları cinsiyete göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Özdemir (2023), okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara ilinde devlet okullarında görev yapan 357 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeyleri ile kişilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerinin psikolojik test uygulayabilme yetkisine, süpervizyon desteği alıp almama durumuna ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bir başka bulguya göre psikolojik danışmanların öz yetkinliklerinin cinsiyetlerine, kıdemlerine ve mezun oldukları lisans programına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özelliklerinin ise cinsiyetlerine ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılaşmadığı; ancak mezun oldukları lisans programına, kıdemlerine, psikolojik test uygulama yetkisinin olup olmasına ve süpervizyon desteği alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Batal ve Ümmet (2022), psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumları ile ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya devlet okulları ve özel sektörde aktif olarak görev yapan 294 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların yüksek yaşam doyumuna sahip olması öz yetkinliklerini de arttırmaktadır. Yaşam doyumunun, psikolojik danışmanların öz yetkinliklerini anlamlı bir düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada yer alan başka bir bulgu da duygusal zekanın psikolojik danışmanların öz yetkinliklerini anlamlı düzeyde yordadığıdır.

Bağcı vd. (2022), devlet okullarında çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yetkinlikleri ile ikincil travmatik stresleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 219 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre ikincil travmatik stres düzeyi daha düşük olan psikolojik danışmanların öz yetkinlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmanın başka bir sonucuna göre ise öz yetkinlikleri yüksek psikolojik danışmanların, danışanlarının travmatik yaşantılarından daha az etkilendikleri görülmüştür. Psikolojik danışma öz yeterliği ve alt boyutları ile psikolojik danışma uygulamaları yaparken psikolojik danışmanların kendilerini yakın hissettikleri danışma kuramları, cinsiyet ve hizmet yılı ile anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ak (2021), okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünü incelemiştir. Betimsel ve ilişkisel nitelikte olan bu araştırmaya 561 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin ortamın üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü mezunu, hizmet süresi 6 yıldan fazla olan ve özel okulda görev yapan psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Öz yeterliğin mezun olunan lisans programı, çalışılan eğitim kademesi, okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı ve cinsiyet açısından farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin kısmi bir aracı rolünün olduğu belirlenmiştir.

Doğanülkü ve Kırdök (2020), araştırmalarında psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterliklerinin mesleki bağlılıklarını yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini devlet okullarında ve RAM'lerde görev yapan 246 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre psikolojik danışma öz yeterliğinin mesleki, duygusal ve normatif bağlılık, birikmiş maliyetler ve alternatiflerin sınırlılığı üzerinde anlamlı bir şekilde yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucuna göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterliklerinin artması mesleki bağlılıklarının artmasına da katkıda bulunmuştur.

Yayla ve İkiz (2017), psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik danışma öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırmaya 166 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonucuna

göre etkili psikolojik danışman nitelikleri ile psikolojik danışma öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yani etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip olan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu söylenmektedir. Araştırmada etkili psikolojik danışman niteliklerine sahip olan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, çalışılan kurum, meslekte çalışma süresine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Ancak eğitim düzeyi ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuçlara göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan psikolojik danışmanların, lisans düzeyinde olan psikolojik danışmanlara göre etkili psikolojik danışman nitelikleri ve psikolojik danışma öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Belgi (2016), liselerde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişlik yaşantılarını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinin Bahçelievler ilçesinde yer alan devlet ve özel okullarda görev yapan 60 rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunurken, tükenmişlik yaşantıları düşük düzeyde bulunmuştur.

Yam ve İlhan (2016), psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin, kaygı düzeylerinin ve geçmiş eğitim yaşantılarının yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin psikolojik danışma öz yeterliği üzerindeki yordayıcı gücünü incelemişlerdir. Araştırmaya 270 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonucuna göre lisansüstü eğitim düzeyine sahip psikolojik danışmanların, psikolojik danışma oturumunu yönetme becerileri öz yeterliği puanları, lisans eğitim düzeyine sahip psikolojik danışmanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin yeterliği ile ilgili algıları ve eğitimlerden duydukları memnuniyet düzeyi arttıkça, psikolojik danışma öz yeterlik inançlarının da arttığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulguya göre psikolojik danışmanların kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri, geçmiş eğitim yaşantıları yeterliğine ilişkin algı düzeyleri psikolojik danışma öz yeterliliğini anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Gürbüz ve Bozbeyli (2014), rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların, özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algılarını incelemişlerdir. Araştırmada psikolojik danışmanların özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları ile ailesinde engelli

bireyin olup olmaması, cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışma süresi, mezun olunan bölüm gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre RAM'larda çalışan psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyi cinsiyete göre farklılaşmamıştır. Ancak çalışma süresi, mezun olunan bölüm ve ailesinde engelli bireyin olup olmamasına göre anlamlı düzeyde farklılıklar bulunmuştur.

Erkan (2011), okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolünü incelemiştir. Araştırmaya farklı kademelerde görev yapan 195 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanının öz yeterliği ile yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet arasında anlamlı düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanının eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyeti puanı arttıkça öz yeterlik puanının da arttığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre eğitim yaşantısına ilişkin memnuniyet değişkeni psikolojik danışmanın öz yeterliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olarak görülmüştür. Eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet değişkeninin, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini yordama gücü basit regresyon analizi ile incelenmiştir. Sonuca göre eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet değişkeni toplam varyansın %17'sini açıklamıştır.

Aksoy ve Diken (2009), psikolojik danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmaya 277 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Bulgulara göre, psikolojik danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma ve öz yeterlik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak psikolojik danışmanların mezun oldukları lisans programı, mesleki deneyim süreleri, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gündüz ve Çelikkaleli'nin (2009), okul psikolojik danışmanlarının mesleki yetkinlik inançları incelenmiştir. Araştırmaya 194 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre hizmet süresi daha fazla olan okul psikolojik danışmanlarının mesleki yetkinlik inançları, psikolojik danışma becerileri alt ölçeğine göre daha yüksek bulunmuştur. Okul türü değişkenine bakıldığında okul psikolojik danışmanlarının çalıştığı okul türünün yetkinlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı

görülmüştür. Araştırmanın diğer bulgularına göre cinsiyet, sosyal destek kaynağı, hizmet verilen öğrenci sayısı değişkenlerine göre okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik inançlarının farklılaştığı sonucuna varılmıştır.

5. Öz Yetkinlikle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Bardhoshi ve Um (2021), iş talepleri-kaynaklar modeline dayanarak okul psikolojik danışmanı tükenmişliğinin yordayıcı faktörlerini inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemi Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne (American School Counselor Association; ASCA) üye olan ve okullarda görev yapan 993 katılımcıdan oluşmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre öz yetkinliğin, iş kaynaklarından (algılanan örgütsel destek, müdür desteği ve klinik denetim sıklığı) tükenmişliğe giden süreçte önemli derecede aracılık ettiği görülmüştür. Çalışmada müdür desteğinin doğrudan tükenmişlikle ilgisi olmamasına rağmen, öz yetkinlikle birlikte ele alındığında dolaylı olarak tükenmişliği etkilediği bulunmuştur. Müdürleri tarafından daha çok desteklenen okul psikolojik danışmanlarının, daha yüksek öz yetkinlik gösterdiği ve daha az tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Çalışmada okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliklerini önlemek için öz yetkinliklerinin artırılmasına ve destekleyici okul ortamının oluşturulmasına vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçlarında görülen başka bir bulguya göre, okul psikolojik danışmanlarının vaka yükleri (öğrenci sayısı) tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir. ASCA'nın tavsiye ettiği vaka yükü 250 öğrenciyken, araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının vaka yükü 393 öğrencidir. Araştırma bulgularına göre öğrenci sayısının fazlalığı da psikolojik danışmanın tükenmişliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Gallo (2018), lisede çalışan okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlikleri ile öğrencileriyle ilgili intihar riski değerlendirmesi yapma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya lisede çalışan 200 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Farklı değişkenlerin okul psikolojik danışmanlarının intihar riski değerlendirmelerini yürütmedeki öz yeterliliğine nasıl katkı sağladığı da araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öz yetkinlikleri yürütülen intihar düşüncelerini değerlendirmelerinin sayısı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Yani öz yetkinlikleri yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının, daha fazla öğrenciyi intihar açısından değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin algıları, yapılan intihar değerlendirmelerinin sayısını da yordadığı tespit edilmiştir.

Mullen ve Lambia (2016), araştırmalarında okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinliklerinin programlı hizmet sunma sıklıklarına olan katkılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 693 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özellikle kendine güvenen okul psikolojik danışmanına sahip olan bir okulun, aynı zamanda yüksek oranda programlı bir hizmete sahip olduğu belirlenmiştir. Bulgular katılımcıların öz yeterlik puanlarının programlı hizmet sunma sıklıklarına katkıda bulunduğu göstermiştir.

Haron vd. (2010), okul ikliminin psikolojik danışman öz yetkinliğine etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmaya Malezya'daki ortaokullarda görev yapan 100 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul iklimi ile psikolojik danışmanın öz yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul ikliminin psikolojik danışmanının öz yetkinliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı değişken olduğu görölmüştür.

Sutton ve Fall (1995), okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlikleri, okul iklimi, psikolojik danışmanın rolleri ve bazı değişkenlerin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmaya okullarda görev yapan 316 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yönetiminin ve okuldaki diğer personelin destekleyici tutumları okul psikolojik danışmanının öz yetkinlik algısının güçlü yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Okul ikliminin üzerinde önemli etkileri olan okul yönetimi ve okul personelinin destekleyici tutumları öz yeterlik algısını güçlendirdiği sonucuna varılmıştır.

P. Mesleki Doyum ve İş Doyumuyla İlgili Kuramsal Çerçeve

İlgili alanyazında mesleki doyum ve iş doyum kavramları birbirine önemli bir şekilde benzediği için her iki kavramın kuramsal çerçevesi birlikte ele alınmıştır. Meslek, kişinin hayatını kazanabilmek için yaptığı, belli bir eğitimle kazanılan ve kuralları toplum tarafından belirlenmiş olan etkinlikler bütünüdür. Meslek yalnızca para kazanabilmek için yapılan bir etkinlik değildir. Meslek sahibi olmanın temelinde fizyolojik ihtiyaçları doyurmanın yanı sıra sosyal ve psikolojik ihtiyaçları doyurma isteği de vardır. Meslek, bireyin fizyolojik, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamada yaşam doyumunu etkileyen önemli bir faktördür (Yeşilyaprak, 2012: 3-5). Meslek, bireyin belli bir eğitim yoluyla edindiği, sonucunda bir ürün veya hizmet

ortaya koyduğu, belli bir ücret kazanmak için yaptığı ve kuralları toplum tarafından belirlenmiş olan etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999:14).

İnsan davranışının altında giderilmeye çalışılan birtakım ihtiyaçlar bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlarımızın bazıları fizyolojik bazıları da psikolojik ihtiyaçlar olabilir. Mesleki etkinlikler sonrasında aldığımız ücret sayesinde farklı fizyolojik ihtiyaçlarımızı karşılarız. Başarılı olma, kendimizi ifade etme, yeteneklerimizi kullanma gibi psikolojik ihtiyaçlarımızı da mesleki etkinlikler sayesinde doyurabiliriz. Mesleki etkinlikler, insan yaşamının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bireyin iş yaşamındaki mutluluğu genel yaşamına da yansımaktadır. (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999:14).

Bireyler zamanlarının büyük bir kısmını işlerini yaparak geçirmektedirler. Bireylerin işlerinden tatmin olmaları onların hem psikolojik hem de fiziki varlıkları açısından önem taşır. Çünkü iş tatmini yaşam doyumunu doğrudan etkileyen bir kavramdır. Çalışan kişinin iş ortamında yetenek ve becerilerini sergileyebilmesi, geliştirebilmesi onun yaşamını anlamlı ve değerli bulmasına katkı sağlamaktadır. (Sudak ve Zehir, 2013:148).

İş doyum kavramı ilk kez 1920’li yıllarda ortaya atılmış olan bir kavramdır ve 1930-40’lı yıllarda önemi daha iyi anlaşılmıştır. Bu kavramın önemli olmasının nedeni yaşam doyumuyla ilişkili olmasıdır (Sevimli ve İşcan, 2005:55). İş doyum çalışan bireylerin yaptıkları işe karşı hissettiklerini ifade etmektedir. Yapılan işin beklentileri ve çalışan bireylerin beklentileri birbiriyle örtüştüğü zaman iş doyum ortaya çıkmaktadır. (Bingöl, 1990, Akt.; Sevimli ve İşcan, 2005). Çalışan bireylerin işlerinden doyum elde etmeleri büyük önem taşımaktadır. Çalışanların işlerine karşı olan duygu ve düşüncelerinin olumsuz olması iş doyumsuzluğuna sebep olmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının da meslekleriyle ilgili kendilerini yetersiz görmeleri, çalışırken zorlanmaları ve yaptıkları işten keyif alamamaları sonucunda iş doyum elde edilememektedir (Ekşi vd., 2015:86)

Bazı araştırmacılar “mesleki doyum” kavramı yerine iş doyum kavramını kullanmışlardır. Bazı araştırmacılar da “mesleki doyum” ve “iş doyum” kavramlarını birbirinden ayrı olarak değerlendirmiştir. Fırat (2018), meslek ve iş kavramlarını farklı kavramlar olarak değerlendirmiş, aynı zamanda mesleki doyum ve iş doyumunu da birbirinden ayırmıştır. Meslek, uzun süre zarfında bireyin çalışma hayatında yürüttüğü

faaliyetler bütünü olarak görülürken; iş daha esnek ve sık değiştirilebilen bir yapı olarak görülmüştür. Birey çalışma hayatında pek çok farklı işi yürütmek zorunda olabilir. Ancak mesleği hala aynı olabilir. Meslek ve iş birbirinden tamamen ayrı olarak görülmemiştir. Çünkü iş doyumunu, kişinin iş ve işle ilgili faaliyetleri değerlendirmesi sonucunda ortaya çıkan duygusal tepkiler sonucunda oluşan mesleki doyum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Fırat, 2018: 159). Yelboğa (2008), mesleki doyum ve iş doyumunu kavramlarını birlikte kullanmıştır. İş doyumunu genel anlamda iş ortamına ilişkin olumlu ve olumsuz duyguların tümü olarak ifade edilmiştir. David (1982) meslek/iş doyumunu bireylerin işlerine karşı beslediği hoşnutluk veya hoşnutsuzluk duygusu olarak tanımlamıştır. Locke (1976), meslek/iş doyumunu bireyin işini ve tecrübesini değerlendirmesi sonucunda oluşan olumlu hisler olarak tanımlamıştır (Yelboğa, 2008:127). Başaran (1982)'a göre mesleki doyum, bireyin işini ve meslek hayatını değerlendirerek eriştiği haz duygusudur. Bireyin bu haz duygusu ne kadar yüksek ise işinden alacağı mesleki doyum da o kadar yüksek olmaktadır. Mesleki doyum, bireyin mesleğini ve mesleki hayatını değerlendirmesi sonucunda hissetmiş olduğu mutlulukla birlikte oluşan duygusal tatmin olarak tanımlanmıştır (Güngör vd., 2022:39). Mersin (2007) mesleki doyumunu kişinin yaptığı işle ilgili kazanç, başarılı olma gibi maddi ve manevi gereksinimlerinin giderilmesi, bu gereksinimlerin sebep olduğu gerginlik durumunun sonlanması ve belirli bir memnuniyetin ortaya çıkması olarak ifade etmiştir (Mersin, 2007:106).

Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999)'ya göre kişinin yaptığı meslek veya iş ile kişinin ihtiyaçları ve istekleri yaptığı mesleğin sağladığı olanaklarla örtüşürse, meslek doyumunu meydana gelir. Kişinin beklentileri ile mesleğin sağladığı olanakların şu alanlarda birbirine uygun olması durumunda mesleki doyum meydana gelmektedir.

- Bireyin yetenek, bilgi ve becerileri ile mesleğin gerektirdiği etkinliklerin tutarlı olması.
- Çalışma ortamının fiziksel yönden uygun olması.
- Çalışma ortamındaki kişiler arası ilişkiler.
- Kazanılan gelir düzeyi.
- Ödül ve takdirin olması.
- Kişiye sağlanan güvence

- Meslekte ilerleme şansı.
- Kişiyeye verilen yetki ve sorumluluklar.
- Çalışma süresi.
- Rekabet şansı.
- İş bulabilme olanağı.
- Mesleki etkinliklerin kişi için ilgi çekici olması.

Bu alanların iş yerinde az olması veya çok olması tek başına doyuma yol açmamaktadır. Doyum, bireylerin bu alanlara verdiği öneme bağlıdır. Birey işinin bazı yönlerinden memnunken bazı yönlerinden memnun olmayabilir (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1999: 15).

1. Mesleki Doyumu ve İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

Bireylerin mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler bireysel ve örgütsel olmak üzere iki farklı grupta yer almaktadır. Bireysel faktörler; yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem ve kişilik yapısıdır. Örgütsel faktörler arasında ise ücret, okul iklimi, yönetici tutumu, çalışma ortamı, çalışma arkadaşları bulunmaktadır.

a. Bireysel (İçsel) Faktörler

i. Yaş

Bireyin bulunduğu yaş aralığı; onun davranışları, ilgileri, olayları algılayış biçimi ve hayattan beklentileri üzerinde etkilidir. Yaşla birlikte gelen hayat tecrübeleri de bireylerin beklentileri üzerinde etki göstermektedir. Bu nedenle bireylerin yaşlarıyla birlikte mesleklerine ve işlerine yönelik algı, tutum ve beklentileri de değişebilir (Yılmaz, 2023:20). Emekliliğine kısa bir zaman kalan bazı çalışanların, emeklilik dönemine girecek olmanın endişesiyle birlikte iş doyumlarında azalmalar olduğu saptanmıştır. Bazı çalışanların ise ileriki yaşlarında iş ve yaşamlarıyla ilgili beklentilerinin pek çoğunu gerçekleştirmiş olması sebebiyle yaşın artmasıyla iş doyumunu düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Tokmak-Işık, 2019:40). Kocayörük

(2000), Yayla ve İkiz'in (2017) araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Aynı şekilde Özen'in (2011) araştırma bulgularına göre de psikolojik danışmanların iş doyumunu, yaş değişkenine göre farklılaşmamıştır. Çimen ve Şahin'in (2017) sağlık personellerinin iş doyum düzeylerini incelediği araştırmalarında incelenen grubun en büyükleri olan 40 yaş ve üzeri personellerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde Sevimli ve İşcan (2005), hekimlerin iş doyumları üzerine yaptıkları araştırmada da daha yaşlı olan hekimlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekşi vd. (2015), yaptıkları araştırmada da psikolojik danışmanların iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre 26-30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanlarının iş doyum düzeyleri, 22-25 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanlarına göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Avcı (2018), araştırmasında mesleki doyum düzeyi en yüksek olan yaş aralığının 20-30 yaş arası olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma hayatının ilk yıllarında olan bireylerin idealist düşüncelerinin ve heyecanlarının etkisiyle daha çok mesleki doyum yaşadıklarının düşünüldüğünü belirtmiştir.

ii. Cinsiyet

Araştırmalara göre cinsiyet mesleki doyum ve iş doyumunu üzerinde önemli bir faktör olarak görülmüştür. Ancak hangi cinsiyetin mesleki doyum ve iş doyumunu düzeyinin yüksek olduğuna dair farklı sonuçlar elde edilmiştir. Clark (1997), araştırmasında kadınların erkeklere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun sebebini de kadınların işleriyle ilgili daha az beklentiye sahip olmalarına bağlamıştır. Kocabaş (2019), araştırmasında kadın psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerini erkek psikolojik danışmanlara göre daha yüksek düzeyde bulmuştur. Bu sonucun, kadın psikolojik danışmanların empati, etkin dinleme gibi temel psikolojik danışma becerilerini, kadınların daha iyi kullanmasından ve öz farkındalık düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. Bazı araştırma sonuçlarına göre iş koşulları eşit olduğunda mesleki doyumun ve iş doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (Kocabaş, 2019:21). Uslu (1999), Kocayörük (2000), Kağan (2010); Akkuş (2010); Özen (2011); Kadioğlu (2014); Öztürk ve Şahbudak (2015)'in araştırma

sonuçlarına göre mesleki doyum ve iş doyumu düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, Hamamcı (2005) ve Kocabaş'ın (2019) araştırma sonuçlarına göre mesleki doyum düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmıştır ve kadınların mesleki doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Adıgüzel (2023), araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının iş doyumlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır ve erkek okul psikolojik danışmanlarının iş doyum düzeyleri kadın psikolojik danışmanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde cinsiyet ile mesleki ve iş doyumu arasında tutarlı olmayan sonuçların yer aldığı görülmektedir.

iii. Medeni durum

Kadın ve erkekte beklenen toplumsal rollerin farklı olması ve iş ortamından beklenen özelliklerin kadın ve erkeğe göre değişmesine bağlı olarak mesleki doyum düzeylerinin değişiklik gösterdiği görülmektedir (Işık Tokmak, 2019: 40). Çalışanların medeni durumlarının mesleki doyumları ve iş doyumlarının üzerindeki etkisini inceleyen birçok araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırma sonuçlarına göre medeni durumun mesleki doyum ve iş doyumu üzerinde etkisi olduğu savunulurken, bazı araştırmalarda da medeni durumun mesleki doyum ve iş doyumu üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır (Kocabaş, 2019: 22). Akkuş (2010), Çulha'nın (2017) araştırma sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının medeni durumlarıyla iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak Uslu'nun (1999) araştırma sonuçlarına göre medeni durum ve iş doyumu arasında farklılık bulunmuştur. Evli olan psikolojik danışmanların iş doyumu düzeyleri bekar olan psikolojik danışmanlara göre pozitif yönde anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kocayörük (2000); Kadioğlu (2014); Öztürk ve Şahbudak (2015); Helvacı'nın (2023) araştırma sonuçlarına göre medeni durumun mesleki doyum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır.

iv. Kıdem

Kıdem, bir meslekte veya iş yerinde geçirilen görev süresi olarak ifade edilebilir. Kıdemın mesleki doyum ve iş doyumu üzerindeki etkilerine dair farklı araştırma sonuçları elde edilmiştir. Kocayörük (2000), Özen (2011) ve Güneş'in (2020) araştırma sonuçlarına göre kıdem değişkeninin mesleki doyum üzerinde

anlamli bir fark yaratmadığı sonucuna varılmıştır. Kocabaş (2019)'ın araştırma sonuçlarına göre kıdem, mesleki doyum üzerinde fark yaratmıştır ve görev süresi 2 yıldan az olan psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Ekşi vd.'nin (2015) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre kıdem, iş doyumunu üzerinde anlamlı bir fark yaratmıştır ve çalışma süresi daha fazla olan, diğer bir ifade ile kıdemi daha yüksek olan psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Buna sebep olarak da psikolojik danışmanların deneyim kazanmalarının belli bir zaman alması ve kazanılan deneyimler sayesinde işlerini daha iyi yapmalarından kaynaklı olarak daha fazla keyif almaları olarak gösterilmiştir. Kağan (2010); Umay (2015); Adıgüzel'in (2023) araştırma sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının mesleki kıdemleri ile iş doyumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

v. Kişilik yapısı

Kişilik, mesleki doyumunu ve iş doyumunu etkileyen faktörler arasında görülmektedir. Bireylerin mesleklerine karşı olan tutumlarını, mesleki ve iş doyumlarını kişilik özellikleri etkilemektedir. Bazı çalışanlar için doyum sağlayıcı olarak görülen bir iş, bazı çalışanlar için daha farklı algılanabilir (Kocabaş, 2019: 22). Araştırmalara göre iş denetimi yüksek ve esnek kişilik özelliklerine sahip olan; öz yetkinlik algı düzeyi yüksek, olumlu benlik algısına sahip olan kişilerin mesleki doyumları daha yüksek bulunmuştur (Cömertpay, 2019). Sudak ve Zehir (2013), çalışmalarında kişilik tipleri ve iş tatmini arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre uyumlu, sorumluluk sahibi ve dengeli kişilik tipleri iş tatminine duygusal zekâ aracılığıyla pozitif yönde bir katkı sağlamıştır. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), araştırmalarında okul psikolojik danışmanlarının mesleklerinin kişiliklerine uygun olması mesleki doyumunu olumlu etkileyen faktörler arasında yer almıştır.

b. Örgütsel (Dışsal) Faktörler

i. Ücret

Çalışanların verdiği çaba ve uğraşlar sonucunda aldığı maddi değerdir. Çalışan bireyin ücretle ilgili beklentileri tam olarak karşılanmazsa, bu durum doyumsuzluğa sebep olabilir. Çalışan kişinin aldığı ücretin yeterli olması ve onun ihtiyaçlarını

karşılayabilmesi onun mesleki doyumunu ve iş doyumunu etkilemektedir (Çulha, 2017: 40). Ücret, işin kişiden istenilenlere, kişinin yeteneğine, toplumun ekonomik yapısına göre uygun ve adil olduğu takdirde çalışan kişi de işine karşı olumlu bir tutum geliştirir. Araştırmalara göre ücret çalışanlar için çok önemli bir faktördür ve gelir düzeyi ile mesleki doyum ve iş doyumları arasında olumlu ilişkiler olduğunu belirten bulgulara rastlanmıştır. Bireyin maddi açıdan doyumsuzluğu performansına olumsuz bir şekilde yansımaktadır ve iş doyumunu düşürmektedir (Sevimli ve İşcan, 2005: 58). Umay (2015)'ın araştırma bulgularını göre aylık geliri daha yüksek olan psikolojik danışmanların iş doyum düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

ii. Okul iklimi

Okulda görev yapan kişilerin çalışma ortamına karşı geliştirdiği tutum ve algıları ifade etmektedir. Okul iklimi, okulda çalışanlar arasındaki ilişkileri, yapılan işe yönelik tutumu, mesleki doyum ve iş motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür. Sağlıklı bir okul ikliminde öğretmenler ve yöneticiler arasında karşılıklı bir güven ve saygı bulunmaktadır. Okullarda görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle ve okul idaresiyle olan ilişkilerinin kalitesi, okul ikliminin olumlu ve sağlıklı olmasını sağlamaktadır. Okul ikliminin olumlu olması öğrenciler için de daha sağlıklı bir eğitim ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Destekleyici yönetime sahip okul ikliminde, okul yönetimi öğretmenlerin görüş ve önerilerine önem vererek dikkate almaktadır. Gerekli durumlarda da öğretmenleri takdir ederek motivasyonlarını yükseltmektedir. Ancak emredici, kısıtlayıcı okul ikliminde okul yöneticileri, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dikkate almamaktadır. Bu ortamda çalışan bireylerin motivasyonlarının ve iş doyumlarının düşük olması kaçınılmazdır (Ak, 2021:23). Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), idareci ve öğretmenlerin anlaşamamasının, yani okul yönetimi ve öğretmenlerle olan iletişimin olumsuz olmasının, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını olumsuz yönde etkilediğini bulmuşlardır. Ak (2021)'ın araştırma sonuçlarına göre okul ikliminin, psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile iş doyumları arasında kısmi bir aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

iii. Yönetimsel tutum

Yöneticinin çalışanlara olan bakış açısı ve tavrı çalışanın çalıştığı ortamdaki huzurunu ve kendini ifade etme özgürlüğünü etkilemektedir (Alçekiç, 2011: 37). Çalışanların mesleki doyumları ve iş doyumları üzerinde etkili olan örgütsel

faktörlerin en önemlilerinde biri yönetici davranışlarıdır. Yöneticiler tarafından takdir edilme mesleki doyum üzerinde önemli bir faktördür. Takdir edilme şekilleri, ülkeler ve örgütler arasında farklılaşmaktadır. Takdir edilmenin yanı sıra adaletli yönetici davranışları da mesleki doyum üzerinde etkilidir (Oruç, 2023: 21).

iv. Çalışma ortamı

Bireylerin evlerinden sonra en çok zaman geçirdikleri yer onların iş ortamlarıdır. Çalışılan ortamın fiziki koşulları mesleki doyumla ve iş doyumuyla doğrudan ilişkilidir. Tehlikeli çalışma koşulları, aşırı beden gücü kullanma, ortamdaki gürültünün fazla olması gibi faktörler fiziksel çalışma koşulları kapsamındadır. Bu faktörler kişilerin verimliliğini de etkilemektedir. Çalışma ortamının sağladığı koşullar hem fiziksel hem de psikolojik sağlığı tehdit etmemelidir (Çulha, 2017: 41). Çalışma ortamı, kişisel rahatlık ve işin doğru ve iyi yapılması açısından önem taşır. Dolayısıyla işin fiziksel şartlarının iyi olması da bir mesleki doyum sebebidir (Sevimli ve İşcan, 2005: 58).

v. Çalışma arkadaşları

Çalışma arkadaşları da kişinin mesleki doyumunu ve iş doyumunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Çalışma arkadaşlarıyla iletişimi olmayan kişilerin iş doyumsuzluğu yaşama ve iş bırakmaya daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Çalışma ortamında yalnız çalışan kişilerin iş doyum düzeyleri, çalışma ortamında yalnız olmayan kişilere göre daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çalışma ortamında bireylerin iş arkadaşlarıyla benzer tutum ve duygulara sahip çalışma arkadaşlarının olmasının kişinin iş doyumunu arttırdığı belirtilmektedir (Tüzün, 2013: 12). Çalıştığı yerde daha iyi sosyal ilişkiler kurabilen bireylerin iş doyumlarının da pozitif yönde arttığı görülmektedir (Demiröz, 2001:21; Akt.; Doğan, 2020).

2. Mesleki Doyum ve İş Doyumu ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Helvacı (2023), psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalı mezunlarının çalıştıkları bakanlıklara göre mesleki doyum seviyelerine etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı'nda görev yapan 229 psikolojik danışman oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan psikolojik danışmanların, Aile ve Sosyal Hizmet Bakanlığı ve Adalet Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan psikolojik danışmanlara göre mesleki doyum

düzeyleri anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Adalet Bakanlığı'na bağlı olarak görev yapan psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan psikolojik danışmanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Psikolojik danışmanların cinsiyet, mesleki deneyim ve bakanlığa aidiyet hissi değişkenleri mesleki doyum düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Medeni durum, öğrenim durumu, yaşanan şehir ve kazanılan ücret algısı değişkenleri açısından ise mesleki doyum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Karatepe (2021), psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Türkiye genelinde çeşitli kurum türlerinde görev yapan 470 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin eğitim durumu, yaş ve çalıştıkları gruba göre farklılaştığı görülmüştür. Bilişsel esneklik düzeyinin mesleki deneyime göre farklılaştığı, stresle başa çıkma toplam puanlarının ise cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum ile stresle başa çıkma arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Mesleki doyum ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki doyumun, belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik ve stresle başa çıkma arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Ok Taş (2021), psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları, öz yeterlilikleri ve ikincil travmatik stres düzeylerinin mesleki doyumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak farklı okul ve kurumlarda görev yapan 508 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları ve öz yeterliliklerinin mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna varılmıştır. İkincil travmatik stres düzeylerinin ise mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır. Psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının yaş, cinsiyet, meslekteki çalışma süresi ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre incelendiğinde, anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıklarının ise yaş, cinsiyet, meslekteki çalışma süresi, mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur. Psikolojik danışmanların öz yeterliliklerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanırken; yaş, cinsiyet meslekte

Çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Psikolojik danışmanların ikincil travmatik stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak yaş öğrenim düzeyi ve meslekte çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların psikolojik sağlamlıkları, öz yeterlikleri ve ikincil travmatik stres düzeyleri, mesleki doyumdaki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır.

zdamar (2021), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları, okul psikolojik danışmanlarının hizmet yılları psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutumlarının cinsiyet, hizmet yılı, çalışılan kurum türü, psikolojik danışma ilke ve teknikleri derslerine, bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulama derslerine yönelik verimlilik görüşlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelemiştir. Araştırmaya çeşitli eğitim kademelerinde görev yapan 309 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının hizmet yılları, bireyle ve grupla psikolojik danışma uygulaması ile psikolojik danışma ilke ve teknikleri derslerine yönelik verimlilik görüşleri ile mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışma hizmeti vermeye yönelik tutumlarının toplam puanları, psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını %20.9 oranında açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2020), psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin; cinsiyet, mesleki deneyim, görev yapılan eğitim kademesi, kurum türü ve kazanç gibi faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya farklı eğitim kademesinde görev yapan 333 psikolojik danışman katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri cinsiyet, eğitim kademesi, kurum türü ve mesleki deneyime göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, psikolojik danışmanların mesleki doyumları algıladıkları sosyoekonomik duruma göre farklılaşmaktadır. Sosyoekonomik durumunu iyi ve üstü olarak belirten psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeyleri, sosyoekonomik durumunu orta ve altı olarak belirtenlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

Günel (2020), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 405 okul psikolojik danışmanı oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışmanlarının psikolojik iyi oluş düzeylerinin, cinsiyet ve hizmet sunulan sektör türü açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak yaş ve medeni durum açısından psikolojik danışmanların iyi oluş düzeyleri anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Araştırma değişkenlerinin arasındaki ilişkiler incelendiğinde psikolojik iyi oluşun, mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esnekliği ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyum ile iş yaşamı psikolojik esnekliği arasında da pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca iş yaşamı psikolojik esnekliğinin mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Işık Tokmak (2019), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve öz yeterlik algıları ile yürüttükleri okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme ve değerlendirme görevleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 300 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre psikolojik danışmanların mesleki doyumları ve öz yeterlik algıları ile, psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili olmayan görevleri yapmalarıyla negatif olarak ilişkili bulunurken, öğrencilerle doğrudan etkileşim halinde olmaları pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca mesleki doyum ve öz yeterlik algısı ile büyük grup rehberliği yapma, bireysel rehberlik görüşmesi yapma ve bireyle psikolojik danışma uygulamaları pozitif yönde ilişkili bulunurken, öğrencilere verilen konferans sayısı ve küçük grup rehberliği yapma sayısı ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur.

Kocabaş (2019), rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, demografik ve meslekle ilgili özelliklere göre inceleyerek rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki gelişim çabaları arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini Kocaeli ilinde görev yapan 345 rehber öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre kadın, görev süresi 2 yıldan daha az olan, lisansüstü eğitim alan, daha az öğrenciye hizmet sunan ve PDR, Psikoloji bölümleri dışında kalan lisans programlarından (Felsefe, Sosyoloji vs.) mezun olan rehber öğretmenlerin mesleki doyumları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişim çabaları ve mesleki doyum düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki

bulunmuştur. Rehber öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla katıldığı eğitimler, en çok alından, en az alına doğru olarak şu şekilde sıralanmıştır: Kriz psikolojisi ve yönetimi, psikoterapi yaklaşımları, aile eğitim programları, kişisel gelişim eğitimleri, öğrenci tanıma testleri ve kariyer psikolojik danışmanlığı olarak sıralanmıştır. Rehber öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerden en fazla yararlandıklarını belirttikleri eğitimler ise; özel eğitimle ilgili eğitimler, anne çocuk eğitimleri, baba destek programları ve aile eğitim programlarıdır.

Tarhan (2017), ihtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algılarını incelemiştir. Araştırmada okullarda çalışan rehber öğretmenlerin, MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde yer alan görevlerle ilgili görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırmaya 235 rehber öğretmen katılmıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği'nde bulunan görevler sıralanmış ve beşli Likert tipi derecelendirme yapılarak puanlar elde edilmiştir. Bunun sonucunda okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin okullarında en çok ihtiyaç duyulduğuna inandıkları görevler; komisyon ve toplantılara katılmak, bilgi vermek, görüş belirtmek, bireysel rehberlik hizmetleri ve bireyi tanıma etkinliklerini yürütmektir. Rehber öğretmenlerin görevlerini yaparken kendilerini yeterli gördükleri görevler; yıl sonunda rapor hazırlamak, komisyon ve toplantılara katılıp bilgi vermek, görüşlerini belirtmek, sınıf öğretmenlerine rehberlik etmektir. Rehber öğretmenlerin görevlerini yaparken en çok mesleki doyum elde ettiği görevler; psikolojik danışma uygulamaları yapmak, bireyi tanıma etkinlikleri yürütmek ve bireysel rehberlik hizmetlerini yürütmek, okul personeline ve öğrencilerin ailelerine yönelik konferans vb. etkinlikler yapmak, sınıflara yönelik olarak yapılan eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden rehber öğretmenler tarafından yapılması gerekli olan uygulamaları yapmak olarak sıralanmıştır.

Umay (2015), araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 323 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların iş doyumlarıyla; cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, aylık gelir, meslek değiştirme isteği, katıldıkları eğitim, seminer ve kongre, alınan izin sayısı, sigara kullanımı, okula ulaşım değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Kadıoğlu (2014), psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile kendine saygıları arasındaki ilişkiyi yaş, cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, görev

yılı, eğitim durumu, çalışılan kurum tipi, çalışılan kurum kademesi, okuldaki öğrenci sayısı, yöneticilik yapıp yapmama durumu, psikolojik danışma odasının olup olmaması, meslekle ilgili ve meslek dışı seminer sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmaya İstanbul ilinin Anadolu yakasında yer alan ilçelerde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çalışan 297 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmanların benlik saygısı ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleki doyum ile yaş, çalıştıkları kurum, mesleki kıdem ve psikolojik danışma odasının olup olmaması gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Psikolojik danışmanların benlik saygısı ile cinsiyet, medeni durum, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, çalışılan kurum kademesi, yöneticilik yapıp yapmama durumu, öğrenci mevcudu, psikolojik danışma odasının olup olmaması, meslekle ilgili ve meslek dışı seminer sayısı gibi değişkenler açısından incelendiğinde, anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Akkuş (2010), araştırmasında Ankara'daki RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya RAM'da görev yapan 121 rehber öğretmen katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre rehber öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun oldukları alan, çalışma yılı, öğrenim durumu, çalışma ortamındaki teknolojik koşulların yeterliliği gibi değişkenler ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. rehber öğretmenlerin kurum yönetimi ve çalışanlar arasında pozitif ilişkilerin oluşması değişkenine göre alınan puanlara bakıldığında iş doyumu düzeyleri ile anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Hamamcı (2005), Ankara'da görev yapan psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerini belirleyerek; psikolojik danışmanların mesleki gelişimleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya Ankara'da resmi okullarda görev yapan 135 psikolojik danışman katılmıştır. Bulgulara göre, okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişimleri için genellikle uzmanlardan ve alanda çalışan kendi meslektaşlarından yardım aldıkları sonucu çıkmıştır. Okul psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerini arttırmak için en az başvurduğu yollar şu şekilde sıralanmıştır: Alanla ilgili yazıları okuma, seminer ve konferanslara katılma, güncel mesleki yayınları takip etme. Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara göre kadın, mesleki bir derneğe üye ve mezun olduktan sonra eğitim programlarına devam eden

okul psikolojik danışmanlarının kendilerini mesleki yönden geliştirmek için daha çok çaba harcadıkları görülmüştür. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişimleri ve mesleki doyumları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmaya göre cinsiyet, alanla ilgili yayınları okuma, konferans ve seminerlere katılma, mesleki konular hakkında meslektaşlarla tartışma mesleki doyumun önemli yordayıcıları olarak tespit edilmiştir.

Kocayörük (2000), araştırmasında çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını karşılaştırmıştır. Araştırmaya Ankara'da görev yapan 209 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma bulgularına göre rehber öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan bölüm ve meslekte çalışma yılı değişkenleri açısından mesleki doyum düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak okul türü değişkeni açısından bakılacak olursa Anadolu liselerinde çalışan rehber öğretmenlerin hem ilköğretim okulu hem de meslek liselerinde çalışan rehber öğretmenlerle mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre Anadolu liselerinde görev yapan rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ilköğretim okulu ve meslek liselerinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenler ile istemeyerek seçen rehber öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleğini isteyerek seçen rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri, mesleğini istemeyerek seçen rehber öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın diğer değişkenleri olan işten sağlanan kazançlar, iş yerindeki denetimin adli ve bilimsel olması, araç-gereç olanakları, rehberlik servisinin bulunması ve düzeni, çalışma saatleri, velilerin rehberlik faaliyetlerine ilişkin tutumları açısından rehber öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak rehber öğretmenlerin yetki ve sorumluluk, mesleğin ilgi ve yeteneklere uygunluğu, öğrencilerin PDR faaliyetlerine ilişkin tutumları, okul yöneticilerinin alanla ilgili görevler vermesi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca rehber öğretmenlerin mesleki doyum ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişki düşük düzeyde bulunmuştur.

Uslu (1999), okullarda çalışan psikolojik danışmanların iş doyumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmanın örneklemini okullarda rehber öğretmen olarak çalışan 107 kişi oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre rehber öğretmenlerin iş doyumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, medeni

duruma göre farklılaştığı; evli olan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının bekar olan rehber öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, okul yöneticileriyle iş birliği yapan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olduğu, içten denetimli rehber öğretmenlerin iş doyumunu puanlarının dıştan denetimli rehber öğretmenlerin iş doyumunu puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kurumun fiziki şartları yeterli olan okullarda çalışan rehber öğretmenlerin ve mesleki yeterlik değişkeni açısından kendisini yeterli hissedenden rehber öğretmenlerin iş doyumunu puanları daha yüksek bulunmuştur.

3. Mesleki Doyum ve İş Doyumu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Mullen vd. (2021), okul psikolojik danışmanlarının tükenmişliği, iş stresi ve iş doyumundaki farklılıkları, öğrenci vaka yükü boyutlarına göre incelemişlerdir. Araştırmaya 327 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırmada aynı zamanda ASCA anlayış standartlarında yer alan her psikolojik danışmana 250 vaka yükü görüşünün öneminin kanıtlanması da amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre daha fazla vaka yükü yani sorumlu olduğu öğrenci sayısı daha fazla olan okul psikolojik danışmanları, daha düşük iş doyumunu yaşadıkları, daha yüksek derecede tükenmişlik ve iş stresi yaşadıkları saptanmıştır. Vaka yükü daha az olan psikolojik danışmanların ise iş doyumları daha yüksek, tükenmişlik düzeyleri ve iş stresleri daha düşük bulunmuştur.

Boon vd. (2015), okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik kaynaklarının psikolojik danışma ortamlarındaki iş tatminleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya Malezya’da görev yapan 541 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Çalışmada yetkinlik etkisinin gücü ve psikolojik danışma öz yetkinliği ve iş doyumundaki etkisi araştırılmıştır. Bulgulara göre, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yetkinlik kaynakları ile iş doyumunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki deneyimin, fizyolojik ve duygusal durumun ve psikolojik danışmanın öz yetkinliğinin okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu etkilediği sonucuna varılmıştır. Mesleki deneyimin pozitif bir yordayıcı olduğu tespit edilirken, fizyolojik ve duygusal durumun iş doyumunda olumsuz bir katkısı olduğu tespit edilmiştir.

Baggerly ve Osborn (2006), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının ve mesleki bağlılıklarının arasındaki ilişkiyi ve yordayıcı gücünü

incelemişlerdir. Araştırmaya Florida eyaletinde çalışan 1280 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarına olumlu etki eden pozitif yordayıcılar; psikolojik danışmanların mesleklerine uygun görevler yürütmeleri, yüksek öz yetkinlik, bölge ve akran denetimi olarak tespit edilmiştir. Olumsuz yordayıcılar ise psikolojik danışmanların mesleklerine uygun olmayan görevler ve stres olarak bulunmuştur. Mesleki bağlılığın tek pozitif yordayıcısı uygun psikolojik danışma görevleriyken, negatif yordayıcı da stres olarak tespit edilmiştir.

Bryant ve Constantine (2006), kadın okul psikolojik danışmanlarında çoklu rol dengesi, iş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya 133 kadın okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çoklu rol dengesi ve iş doyumunun, yaşam doyumunu yordadığı tespit edilmiştir. Daha yüksek iş doyumunun, kadın okul psikolojik danışmanları arasında daha yüksek yaşam doyumunun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Kadın okul psikolojik danışmanlarının çoklu rol dengesi yeteneğinin yaşamdan daha fazla memnuniyet duymayla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yani birden fazla rolü etkili bir biçimde yönetebilmek, kadın psikolojik danışmanların ruh sağlığı açısından faydalı olduğu belirlenmiştir.

Bane (2006), ortaokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanları arasındaki iş doyumunu düzeylerini belirlemiştir. Araştırmaya Virginia kamu ortaokullarında görev yapan 255 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Virginia'daki ortaokullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının iş doyumunu düzeyi, çalışma ortamlarıyla iş doyumunu özellikleri, seçilen demografik değişkenlerle iş doyumunun ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışanların %92,9'u mevcut durumlarından memnun olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların yalnızca %7,1'i memnun değildir. Bulgulara göre ücretlendirme, en az tatmin edilen alan olarak görülürken, sosyal hizmet en fazla memnun duyulan alan olmuştur. Demografik değişkenler arasında yer alan cinsiyet, lisans ve pozisyonda kalma durumu iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olarak görülmüştür. Eğitim durumu lisansüstü olan ve önümüzdeki beş yıl boyunca aynı pozisyonda kalmayı düşünen kadın okul psikolojik danışmanlarının, diğer katılımcılara göre işlerinden daha çok memnun oldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların tercih ettiği rolün önündeki en büyük engelin psikolojik danışmanlıkla ilgili olmayan işlerin yapılması olarak belirlenirken, en

büyük desteğin ise okul yöneticileri ve müdürler olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre Virginia'daki ortaokullarda çalışan psikolojik danışmanların genel olarak işlerinden memnun olduğu belirlenmiştir.





II. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmadaki araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ve işlemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırma, nicel araştırma modellerinden olan ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri araştırmak için kullanılan bir modeldir. Araştırmada istatistiksel yöntem olarak “adımlı (stepwise) çoklu doğrusal regresyon analizi” yöntemi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon, bağımlı değişken için yordayıcı değişkenin bir veya birden fazlasının ayrı ve toplu olarak katkılarını inceleyen bir yöntemdir. Bu yöntem, birçok değişkenin tek bir ölçüt değişkenle ilişkili olduğunu tanımlayabilmek için kullanılır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008:272-274).

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’nin çeşitli illerinde 2023-2024 Eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı olarak resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ve uygun (convenient) örneklem yöntemiyle seçilen 327 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının kolay bir şekilde ulaşabileceği bir örneklem üzerinden veri toplamayı ifade eder (Büyüköztürk vd., 2021:95). Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 238’i (%71.7) kadın, 89’u (%26.8) erkek okul psikolojik danışmanıdır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının 289’u (%88.37) devlet okullarında, 37’si (%11.31) ise özel okullarda görev yapmaktadır.

Çizelge-1’de araştırmaya katılanların demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Çizelge 1: Demografik Bulgular

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	238	72.8
	Erkek	89	27.2
		39	11.92
Okul Kademesi	Anaokul		
	İlkokul	93	28.44
	Ortaokul	91	27.82
	Lise	103	31.49
Okul türü	Devlet	289	88.37
	Özel	37	11.31
Toplam		327	%100

Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının %72.8'i kadın (n=238), %27.2'si erkek (n=89) okul psikolojik danışmanıdır. Okul psikolojik danışmanlarının yaş ortalaması 29.50'tir ($\bar{X}$ =29.50; SS=5.59). Okullarda psikolojik danışman olarak çalıştıkları görev sürelerinin aritmetik ortalaması ise 5.56'dır. ($\bar{X}$ =5.56; SS=5.41) Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak devlet okullarında görev yapanlar araştırmaya katılanların %88.37'sini (n=289) oluştururken, katılımcıların %11.37'si (n=37) özel okullarda görev yapmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları okul kademesine bakıldığında katılımcıların %11.92'si (n=39) anaokulu, %28.44'ü ilkokul (n=93), %27.82'si ortaokul (n=91) ve %31.49'u (n=103) lisede görev yapmaktadır.

C. Veri Toplama Araçları

1. Kişisel Bilgi Formu (Ek-7)

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve katılımcıların yaş, cinsiyet, görev yılı, çalıştığı okul kademesi, okul türü (devlet ve özel) gibi bilgileri içeren bir formdur. Psikolojik danışmanlara; PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları sürenin yüzdesi ve öğrencilerle doğrudan etkileşime ayırdıkları sürenin yüzdesi soruları da sorulmuştur.

2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) (Ek-2)

Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş olan OPDÖÖ, ABD'deki okullarda görevli olan okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. OPDÖÖ, ASCA tarafından belirlenen okul psikolojik

danışmanı özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanmış olan bir ölçme aracıdır. Bu ölçek okul psikolojik danışmanının, okuldaki psikolojik danışma ile ilişkili olan faaliyetlerindeki performans düzeyinden ziyade gelecekteki performansına yönelik inanç düzeyini ölçmektedir (Balcı, 2017: 635).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Balcı (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; kişisel ve sosyal gelişim, liderlik ve değerlendirme, mesleki ve akademik gelişim, iş birliği ve kültürel kabuldür. OPDÖÖ 37 maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert tipinde geliştirilmiş bir derecelendirme yapılmaktadır. Derecelendirme ifadeleri emin değilim (1), çok az eminim (2), kısmen eminim (3), çoğunlukla eminim (4) ve kesinlikle eminim (5) şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınacak toplam puanlar 37-185 arasında değişmektedir. Madde toplam puan korelasyonları tüm ölçek ve alt ölçekler için .75-.83 arasında bulunmuştur. Ölçeklerin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .70 ve üzerindedir (Balcı, 2017: 643).

OPDÖÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliğini belirlemek için açıcı faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin özgün halinde bulunan maddelerin Türkçe uyarlama formunda da kullanılabileceği görülmüştür. (Balcı, 2017: 643).

a. Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) (Ek-3)

MDÖ, Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1998) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken Herzberg'in İki Faktör Kuramından yola çıkılarak mesleki doyuma katkı sağlayan mesleki etkinliklerin bireyin ilgi ve yeteneklerine uygunluğuyla ilgili maddeler yazılmıştır. Ölçekte 20 madde vardır ve derecelendirmesi beşli Likert tipinde yapılmaktadır. Derecelendirme puanları her zaman:5, sık sık:4, ara sıra:3, nadiren:2, hiçbir zaman:1 şeklinde yapılmaktadır. MDÖ'nün 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 numaralı maddeleri olumsuz nitelikte olan maddelerdir ve tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır ve tek boyutlu olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir. Yapılan analizlerde ölçekte bulunan 20 maddenin madde toplam korelasyonları .30 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. MDÖ'de bireylerin ölçekten alabilecekleri en düşük puan 20 puan iken, en yüksek puan ise 100

puandır. Ölçekten alınan yüksek puanların anlamı, bireyin mesleki doyumunun yüksek olduğunu ifade etmektedir (Kuzgun, Sevim ve Hamamcı, 1998).

b. İş Tatmini Ölçeği (İTÖ) (Ek-4)

İTÖ, Brayfield ve Rothe (1951) tarafından geliştirilmiştir. Judge, Locke, Durham ve Kluger (1998) tarafından kısaltılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Başol ve Çömlekçi (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek beş maddeden oluşmaktadır ve beşli Likert tipi derecelendirme yapılmaktadır: (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan en az puan 1, en çok puan 5 olarak hesaplanmaktadır ve hesaplama ilgili beş maddenin ortalaması alınarak yapılmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek iş doyumunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık değeri .92 olarak bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonlarının .76 ile .89 arasında değiştiği görülmüştür (Başol ve Çömlekçi, 2020: 17).

c. Kısa Süreli Görüşme Yöntemini Kullanma Ölçeği (KSGYKÖ) (Ek-5)

Kısa süreli görüşme yönteminin Özyürek (2023) tarafından yapılan tanımından yararlanılarak, ölçek bu araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken okul psikolojik danışmanı kadrosunda halen görev yapmakta olan psikolojik danışmanların görüşlerine de başvurulmuştur. Ölçekte (Ek-7) okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları kısa süreli bireysel görüşmeleri ne sıklıkta yaptıkları ile ilgili sorular yer almaktadır. Örneğin, “Bir ders saatine kadar uzayan kısa süreli görüşmeler yaparım”, “Önceden planlanmamış bir şekilde öğrenci ya da diğer ilgililerin (okul idaresi, öğretmen, veli) isteği doğrultusunda kısa süreli görüşmeler yaparım”. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır ve dördümlü Likert tipli derecelendirme yapılmıştır. Katılımcılardan kendilerine sorulan maddeleri ne sıklıkla (hiçbir zaman, ara sıra, sık sık, her zaman) yaptıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .19 ile .61 arasında değişmektedir (Ek-7) ve Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutludur. Ölçekte bulunan maddelerin ölçülen özelliği yeterince ayırt edebildiğini söylemek için o maddenin madde toplam puan korelasyonunun .30 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2021:128). Her ne kadar 9. ve 10. maddelerin düzeltilmiş madde toplam puan korelasyonları .30

altında kalmış olsa da bu yöntemin tanımında bu maddeler bulunduğundan dolayı ölçekten çıkarılmamıştır.

d. Büyük Grup Rehberliği Yöntemini Kullanma Ölçeği (BGRYKÖ) (Ek-6)

Büyük grup rehberliği yönteminin Özyürek (2023) tarafından yapılan tanımından yararlanılarak, ölçek araştırma kapsamında geliştirilmiştir. Ölçek 7 maddeden oluşmaktadır ve derecelendirilmesi KSGYKÖ ile aynıdır. Ölçek geliştirilirken okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine de başvurulmuştur. Ölçekte okul psikolojik danışmanlarının büyük grup rehberliği yöntemi uygulamalarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Örneğin; 8-12 civarındaki öğrenciyle grup rehberliği yaparım, Önleyici ve gelişimsel içerikte grup rehberliği yaparım. Madde toplam puan korelasyonları .25 ile .61 arasında değişmektedir ve Cronbach alfa değeri .83 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutludur. Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici özelliği olduğunu söyleyebilmek için madde toplam puan korelasyonu değerinin .30 ve üzerinde olması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2021:128). Ölçekte bulunan 5. madde bu değerin altında bulunmaktadır ancak büyük grup rehberliği yönteminin tanımında bu maddeler yer aldığı için ölçekten çıkarılmamıştır.

D. Verilerin Analizi

Analizlerde ilk olarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Betimsel istatistikler hesaplandıktan sonra adımli çoklu regresyon analizi (ÇRA) yapılmıştır. Bir ÇRA çeşidi olarak, adımli ÇRA tercih edilmesinin nedeni, mesleki doyum ya da iş doyum gibi ölçüt değişkenlerin yordayıcıların (öz yetkinlik, büyük grup ve kısa süreli görüşme yöntemleri, öğrencilerle doğrudan etkileşim yüzdesi ve PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan zaman yüzdesi) sıraları ile ilgili denence oluşturacak kadar bir alanyazın birikimi olmamasıdır. Değişkenlerin regresyon eşitliğine giriş sırasını belirlemek için istatistiksel bir ölçüt olarak bu değişkenler arasındaki Pearson korelasyonları hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2015). Öğrencilerle doğrudan etkileşim süresinin yüzdesi ve PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları sürenin yüzdesi dışındaki diğer değişkenler konu ile ilgili ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ayrılan yüzdelere ise kişisel bilgi formunda (Ek-7) birer soruyla okul psikolojik danışmanlarına sorulmuştur.

E. İşlemler

Araştırmanın verileri, İstanbul Aydın Üniversitesi'nden Etik Kurulu izni alındıktan sonra 2023 yılının Ekim, Kasım ve Aralık aylarında toplanmıştır. Daha fazla sayıda okul psikolojik danışmanına ulaşabilmek amacıyla veri toplama araçları Google form haline getirilmiş ve Türkiye geneline yayılmıştır. Ancak farklı şehirlerden katılım az düzeyde sağlanmıştır. Araştırmanın örneklemini yoğunlukla İstanbul ilinin Gaziosmanpaşa, Eyüp Sultan, Esenler ve Sultangazi ilçelerine bağlı olarak çalışan okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Bu yoğunluğun sebebi; İstanbul ili Avrupa Yakasında yer alan ilçelerdeki okulların bağlı oldukları RAM müdürlüklerine ulaşarak izin alındıktan sonra bazı toplantı ve seminerlerden önce veri toplama araçlarını gönüllülük esasına dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarına uygulanmasıdır. Uygulamadan önce okul psikolojik danışmanlarına veri toplama araçlarıyla ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Psikolojik danışmanların veri toplama araçlarındaki soruları cevaplarken herhangi bir zorluk yaşamadıkları gözlenmiştir.

III. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir. Değişkenlerin betimleyici istatistikleri ile değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine ve çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilecektir.

A. Değişkenlerin Betimleyici İstatistik Bulguları

Çizelge-2’de araştırmanın değişkenlerine dair betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir.

Çizelge 2: Değişkenlerin Betimsel İstatistik Bulguları

Değişkenler	n	AO	s	Çarpıklık	Basıklık
Mesleki Doyum	331	78.21	11.93	-.60	.29
İş Doyumu	332	19.70	4.18	-.63	-.02
Öz Yetkinlik	331	157.25	16.07	-.38	-.44
PDR ile İlgili Olmayan Görevler	326	28.27	17.51	.62	.17
Kısa Süreli Görüşme Yöntemi	332	30.27	4.11	.24	.02
Büyük Grup Rehberliği Yöntemi	327	16.83	4.19	.35	.87
Doğrudan Etkileşim Yöntemleri	326	65.46	17.76	-.47	-.32

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım olduğunu söyleyebilmek için değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bu araştırmadaki değişkenlerin çarpıklık değerleri -.63 ile .62 arasında, basıklık değerleri ise -.44 ile .87 arasındadır. Bu değerlere göre de dağılımın normal olduğu söylenebilmektedir.

B. Korelasyon Analizi Bulguları

Bu başlık altında; mesleki doyum, öz yetkinlik, PDR ile ilgili olmayan görevler, kısa süreli görüşme yöntemini kullanma, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma ve öğrencilerle doğrudan etkileşim süresi değişkenlerine ilişkin Pearson korelasyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Çizelge 3: Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
(1) Mesleki Doyum	1.00						
(2) İş Doyumu	.79**	1.00					
(3) Öz Yetkinlik	.39**	.31**	1.00				
(4) PDR ile İlgili Olmayan Görevler	-.28**	-.25**	-.08	1.00			
(5) Kısa Süreli Görüşme Yöntemi	.21**	.18**	.29**	-.06	1.00		
(6) Büyük Grup Rehberliği Yöntemi	.19**	.19**	.40**	-.11*	.40	1.00	
(7) Doğrudan Etkileşim Yöntemleri	.25**	.20	.06	-.38**	.29**	.18**	1.00

N=325. *p <.05, **p <.001.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre mesleki doyum ile okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.39$, $p<0.001$) anlamlı bir ilişki, mesleki doyum ile PDR ile ilgili olmayan görevler arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r=-.28$, $p<0.001$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki doyum ile kısa süreli görüşme yöntemini kullanma sıklığı arasında ($r=.21$, $p<0.001$), büyük grup rehberliği yöntemini kullanma sıklığı arasında ($r=.19$, $p<0.001$), ve doğrudan etkileşim süresi arasında ($r=.25$, $p<0.001$) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre iş doyumunu değişkeni ile okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği arasında orta düzeyde ve pozitif yönde ($r=.31$, $p<0.001$) anlamlı bir ilişki, iş doyumunu ile PDR ile ilgili olmayan görevler arasında düşük düzeyde ve negatif yönde ($r=-.25$, $p<0.001$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İş doyumunu ile kısa süreli görüşme yöntemini kullanma sıklığı arasında ($r=.18$, $p<0.001$), büyük grup rehberliği yöntemini kullanma sıklığı arasında ($r=.19$, $p<0.001$), ve doğrudan

etkileşim süresi arasında ($r=.20$, $p<0.001$) düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

C. Mesleki Doyum İçin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Ölçüt değişken olarak mesleki doyum ve yordayıcı değişken olarak ise; öz yetkinlik, büyük grup ve kısa süreli görüşme yöntemlerini kullanma, öğrencilerle doğrudan etkileşim yüzdesi ve okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlere ayrılan zaman yüzdesi belirlenmiş ve adımlı ÇRA yapılmıştır. Değişkenlerin eşitliğe giriş sırasını belirlemek için Çizelge 3'teki Pearson korelasyonları incelenmiştir. MDÖ toplam puanları ile en yüksekten en düşüğe değin korelasyon gösteren değişkenler, aşağıda sıralanmıştır:

1. Yordayıcı değişkenlerin eşitliğe giriş sırası

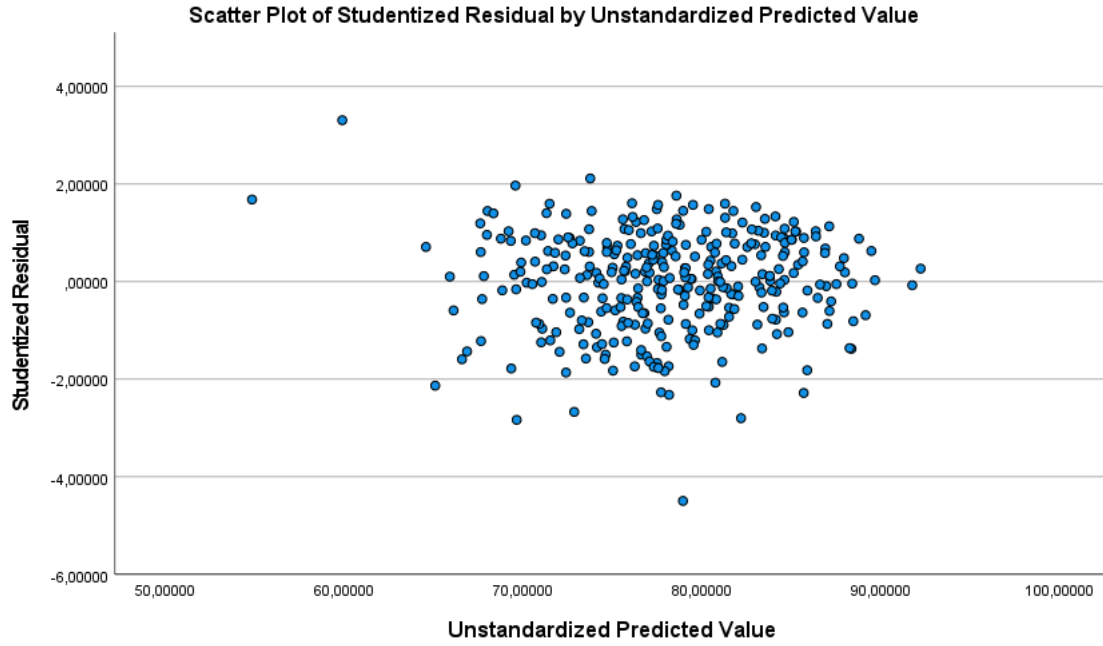
1. Okul psikolojik danışmanlığı öz yetkinliği ($r=.38$)
2. Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlere ayrılan zaman yüzdesi ($r=-.28$)
3. Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle doğrudan etkileşim yüzdesi ($r=.24$)
4. Kısa süreli görüşmeler yöntemini kullanma ($r=.21$)
5. Büyük grup rehberliği yöntemini kullanma ($r=.18$)

Hesaplanan bu Pearson korelasyon değerlerinin büyüklüklerine adımlı ÇRA eşitliğine giriş sırası bu şekilde belirlenmiştir. Analizlere (<https://statistics.laerd.com/>) ilk olarak ÇRA sayıltılarının sınanması ile başlanmıştır. İlk sınanan sayıltı birinci dereceden oto korelasyonun olup olmamasının test edilmesi ile ilgili olmuştur. Diğer bir deyişle gözlemlerin bağımsızlığı sayıltısı sınamıştır. Bu amaçla Durbin-Watson istatistiği belirlenmiştir ve elde edilen değerin (1.98) 2.0 değeri yakın olduğu ve sayıltının desteklendiği belirlenmiştir.

İkinci sayıltı olarak, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallığı incelenmiştir. Bu amaçla, (a) bağımlı değişken ile toplu biçimde bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olup olmadığı saçılım grafikleri ile ve (b) bağımlı değişkenin her bir bağımsız değişkenle arasındaki ayrı ayrı kısmi regresyon dağılımları (partial regression plots) ile incelenmiştir. Saçılım grafiklerini yapmak için

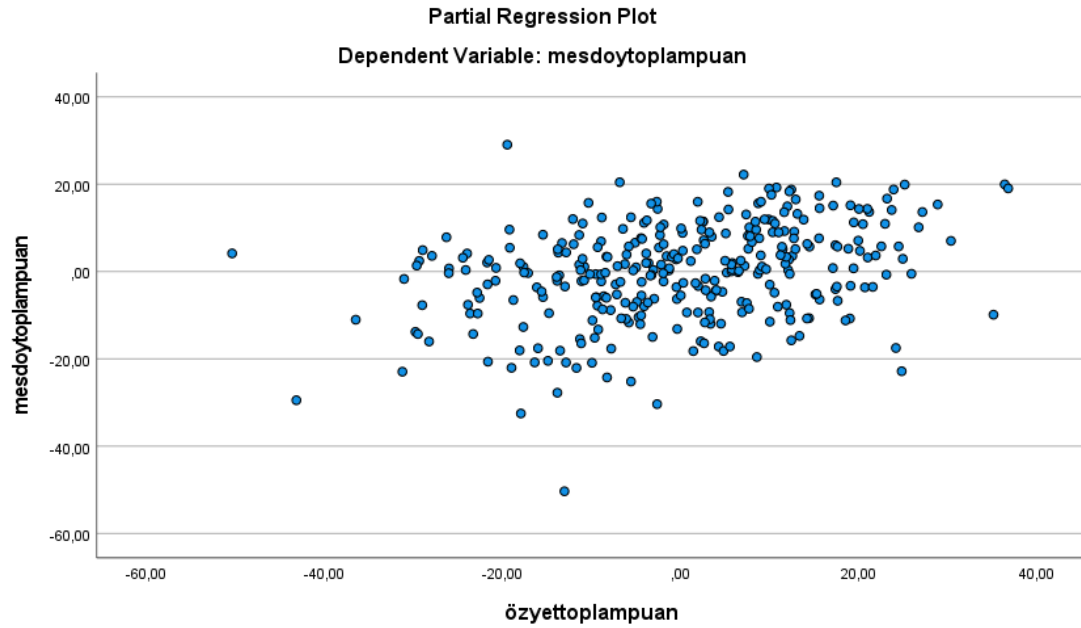
“studentized residuals” değerleri ile standardize edilmeyen yordanmış değerler (unstandardized predicted values) arasında bu grafikler yapılmıştır (Şekil 1.).

Şekil 1.’deki saçılım grafiği incelendiğinde doğrusal bir ilişki gözlenmektedir.

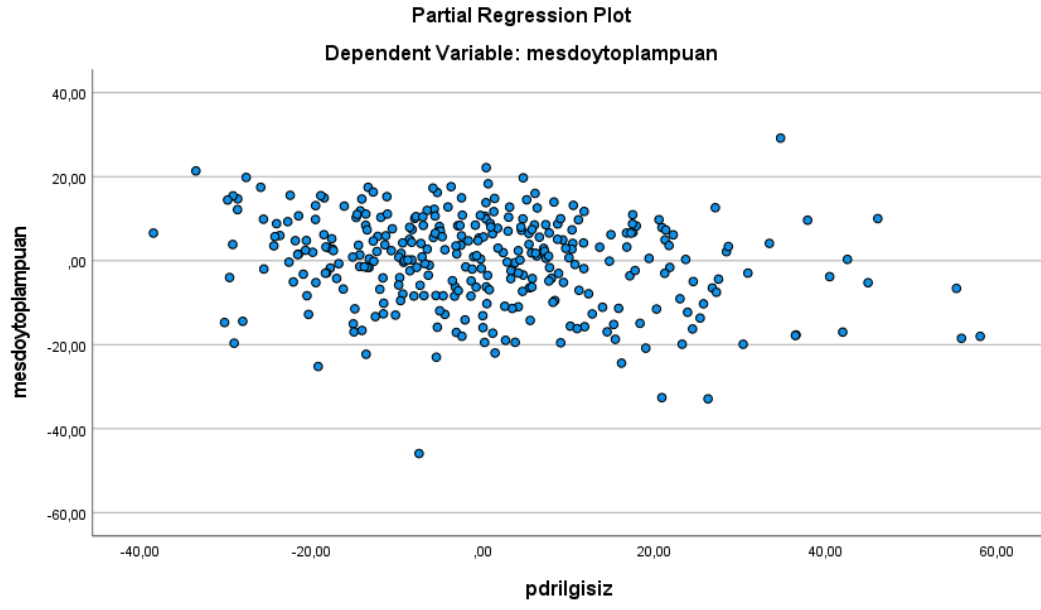


Şekil 1: “Studentized residuals” ile Standardize Edilmeyen Yordanmış Değerler Arasındaki Saçılım Grafiği.

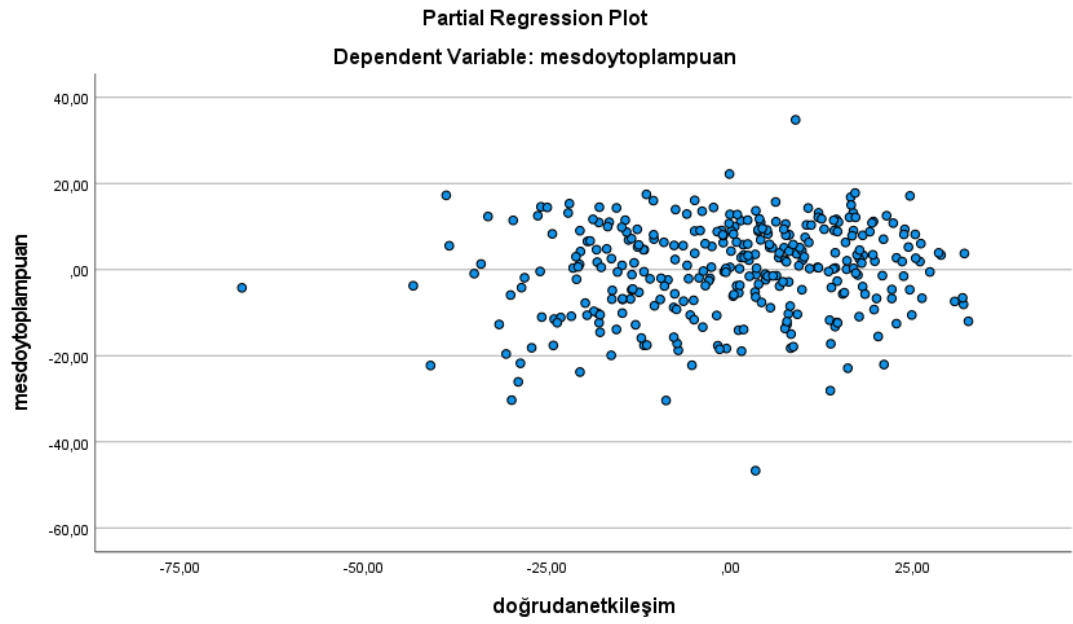
Şekil 2 ile Şekil 6 arasındaki her bir bağımsız değişken için ayrı ayrı yapılan kısmi regresyon dağılımları incelendiğinde yine doğrusal bir ilişki örüntüsüne rastlanmıştır.



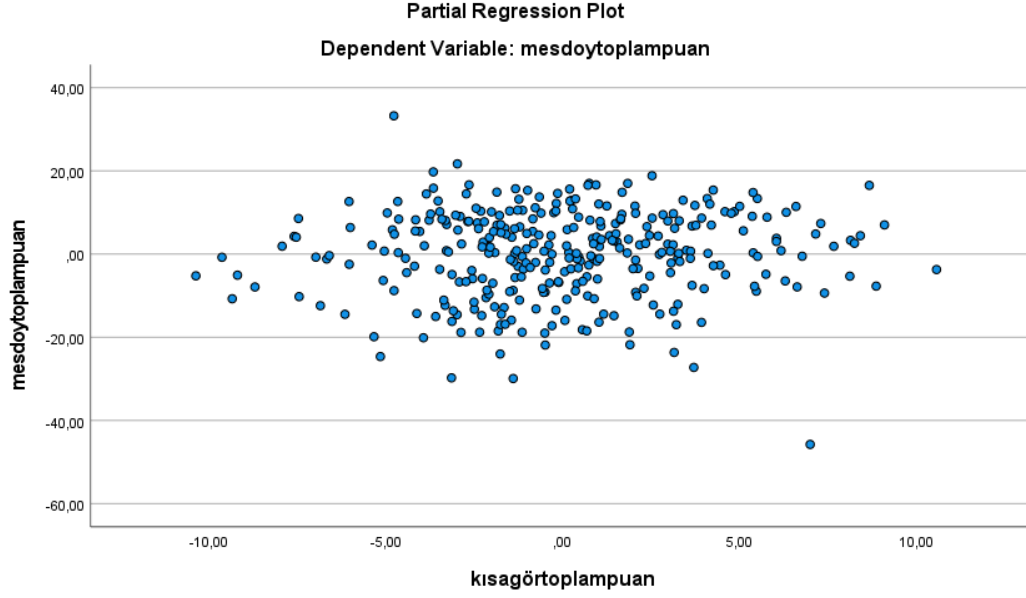
Şekil 2: Öz Yetkinlik Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı



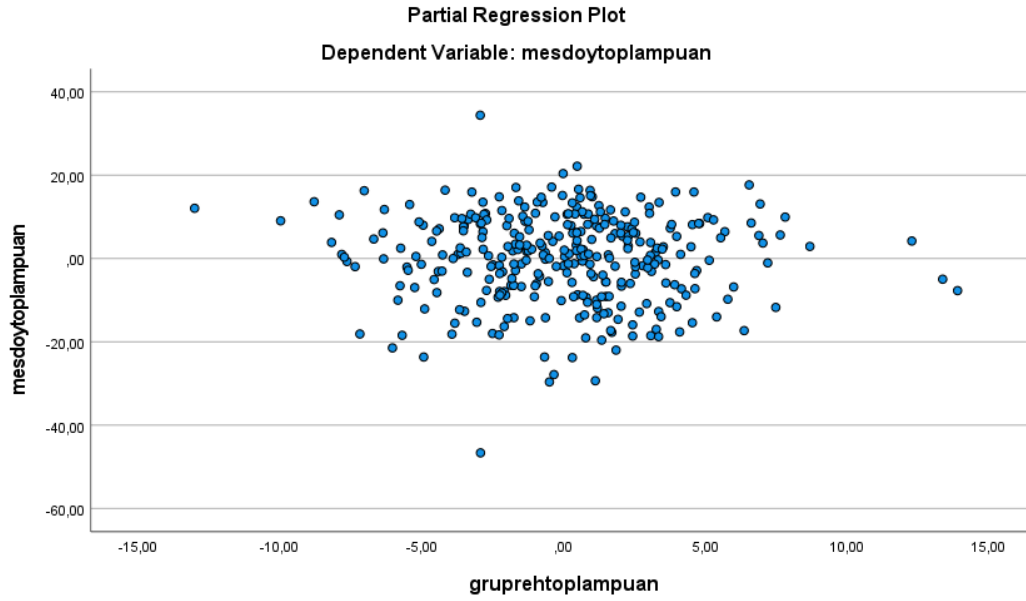
Şekil 3: PDR ile İlgili Olmayan Görevler Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı



Şekil 4: Doğrudan Etkileşim Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı



Şekil 5: Kısa Süreli Görüşme Yöntemi Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı



Şekil 6: Büyük Grup Rehberliğini Kullanma Yöntemi Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı

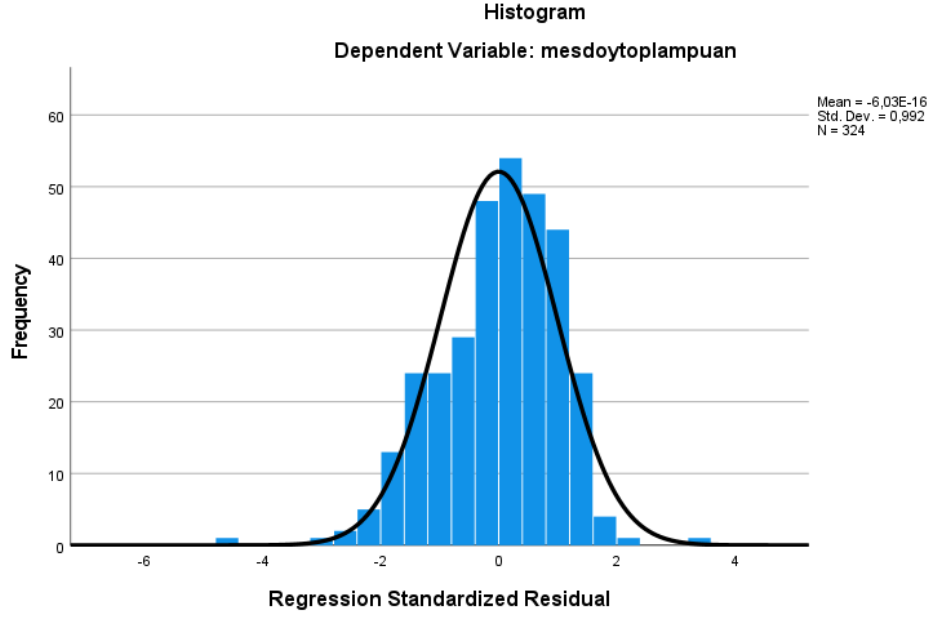
Üçüncü sayıltı, hata varyanslarının (artık değerlerin, residuals) eş varyanslılık (homoscedasticity) gösterip göstermediğinin sınanması ile ilgilidir. Bu sayıltı aynı zamanda ikinci sayıltıda sınanmış ve verilerin eş varyanslılık gösterdiği belirlenmiştir.

Dördüncü sayıltı olarak, çoklu birlikte doğrusallık (multicollinearity) sayıltısı incelenmiştir. Bu amaçla yordayıcı değişkenlerin aralarındaki Pearson korelasyon değerleri .80 ya da .90 kadar yüksek değerler değildir (Çizelge-3). Ayrıca Tolerans ile VIF (Tolerans değerinin 1'e bölünmesi ile hesaplanmaktadır) değerleri incelenmiştir.

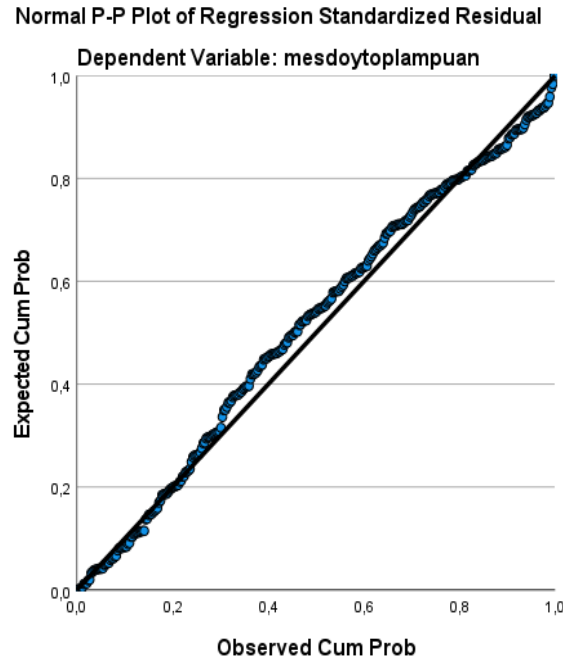
Tolerans değerlerinin hiçbirisi .01 değerinden küçük değildir (en küçük Tolerans değeri =.74). VIF değerleri ise 1.15 ile 1.36 arasında bulunmuştur. Bu değerler de çoklu birlikte doğrusallık sorunun olmadığını kanıtlamaktadır.

Beşinci sayıltı olarak, anlamlı uç değerlerin (outliers) olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla verileri yüksek ölçüde etkileyen değerlerin olup olmadığı belirlenmiş ve Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2015). Serbestlik derecesi bağımsız değişken sayısına (5) göre belirlenmiş ve kritik ki kare değeri 20.515 olarak belirlenmiştir. İlk hesaplanan en yüksek Mahalanobis uzaklık değeri 22.107 olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, kritik değerden daha yüksek uzaklık değeri olan okul psikolojik danışmanları örneklemden elenmişlerdir. Sonuç olarak, dört kişi örneklemden çıkarılmış ve bu kritik değerden daha yüksek değeri olan kişi örnekleme kalmamıştır.

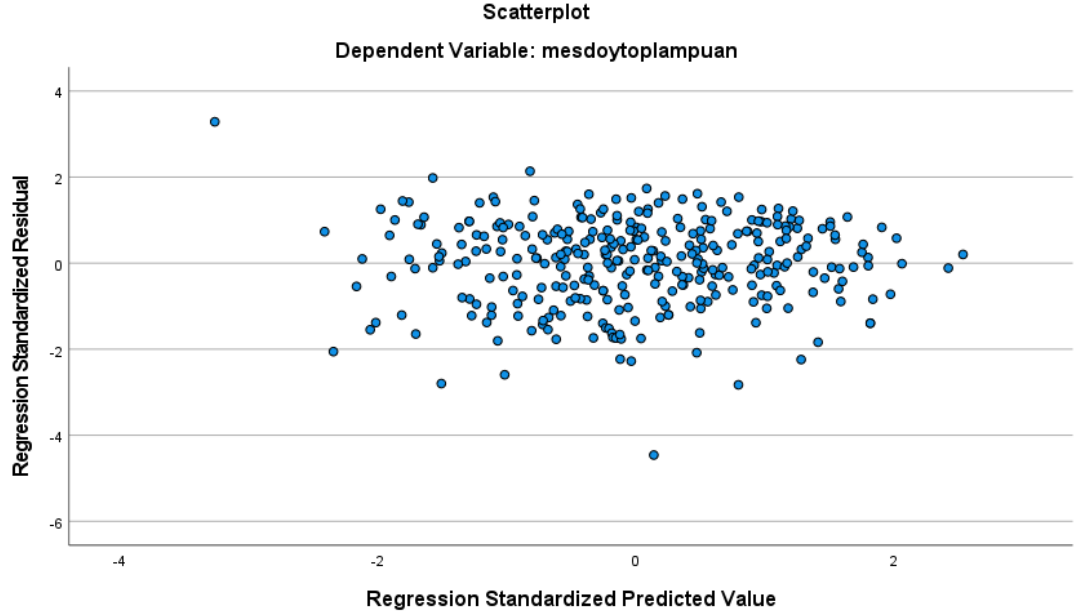
Sayıltıların incelenmesi için son olarak hataların (artık değer, residuals, errors) yaklaşık olarak normal dağılım yansıtıp yansıtmadıkları incelenmiştir. Bunun için hata değerlerinin (a) histogram grafiğinde normal dağılıma uygun bir dağılımlarının olup olmadığı ve (b) “studentized” hata değerlerinin normal Q-Q (quantile-quantile, çeyreklik-çeyreklik) dağılımları incelenmiştir. Bu amaçla hataların standart değerleri bağımlı ve yordanmış değerlerin standart değerleri bağımsız değişken olarak kabul edilerek, histogram (normal dağılım eğrisi ile), normal olasılık dağılımları (probability plots; P-P Plots) ve saçılım grafikleri oluşturulmuştur (Şekil 7., Şekil 8., Şekil 9.). Bu grafikler incelendiğinde hataların dağılımının normal dağılıma yakın bir dağılım olduğu belirlenmiştir.



Şekil 7: Standardize edilmiş hataların regresyonu ve standardize edilmiş yordanmış değerin regresyonuna ait histogram (normal dağılım eğrisi ile) grafiği



Şekil 8: Normal olasılık dağılımları (probability plots; P-P Plots)



Şekil 9: Saçılım grafikleri

Sayıtların karşılanması ile ilgili kanıtlar elde edildikten sonra adımli ÇRA yapılmıştır. Yukarıda sıraları açıklanan yordayıcı değişkenler adımli ÇRA komutu ile hep birlikte eşitliğe alınmıştır. Birinci modelde yalnızca öz yetkinlik ölçümü, varyansın %15'ini açıklamış ($R^2 = .15$; $p < .001$), pozitif bir standardize edilmiş beta değeri bulunmuştur ($\beta = .39$, $t(322) = 7.61$, $p < .001$).

İkinci modelde, öz yetkinlik değişkeni ile okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlerin yapılması ile ilgili ölçüm anlamlı katkı sağlamıştır. Düzeltilmiş R^2 değeri .21'e yükselmiş ve $\Delta R^2 = .06$ olarak bulunmuştur (F değişim $[1, 321] = 24.12$, $p < .001$). Bu değişkenin standardize edilmiş beta değeri negatiftir ($\beta = -.24$, $t(321) = -4.91$, $p < .001$).

Çizelge 4: Mesleki Doyumun Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Birinci ve ikinci modeller, çizelgede sadelik sağlanabilmesi için gösterilmemiştir.)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	Pearson r	Kısmi r	Yarı Kısmi r	Düzeltilmiş R ²	ΔR^2
Sabit	32.40	6.47		5.01	.000					
Öz Yetkinlik	.27	.04	.37	7.44	.000	0.39	.38	.37	.15	.15***
PDR ile ilgili olmayan görevler	-.13	.04	-.19	-3.55	.000	-.27	-.18	-.17	.21	.06***
Doğrudan Etkileşim süresi	.10	.04	.15	2.77	.006	.24	.15	.14	.23	.02***

Çizelge-4'te belirtildiği üzere, üçüncü modelde ise PDR ile ilgili olmayan görevlerin yapılması değişkeni eklenmiş ve düzeltilmiş R² değeri .23'e yükselmiş ve $\Delta R^2 = .02$ olarak bulunmuştur (F değişim [1, 320] = 7.67, p<.01). Standardize edilmiş beta değeri ise pozitifdir ($\beta = .15$, t (320)=2.77, p<.01) (Çizelge-4). Diğer iki değişkenin (kısa süreli görüşmeler ile büyük grup rehberliğine zaman ayırma) ise yordayıcı katkıları anlamlı değildir.

Özetle, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının en güçlü yordayıcı değişkenleri sırasıyla; okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği, PDR ile ilgili olmayan görevler ve doğrudan etkileşim süresi olarak belirlenmiştir. Diğer değişkenlerin ise yordayıcı katkılarının düşük ve anlamlı olmadığı bulunmuştur.

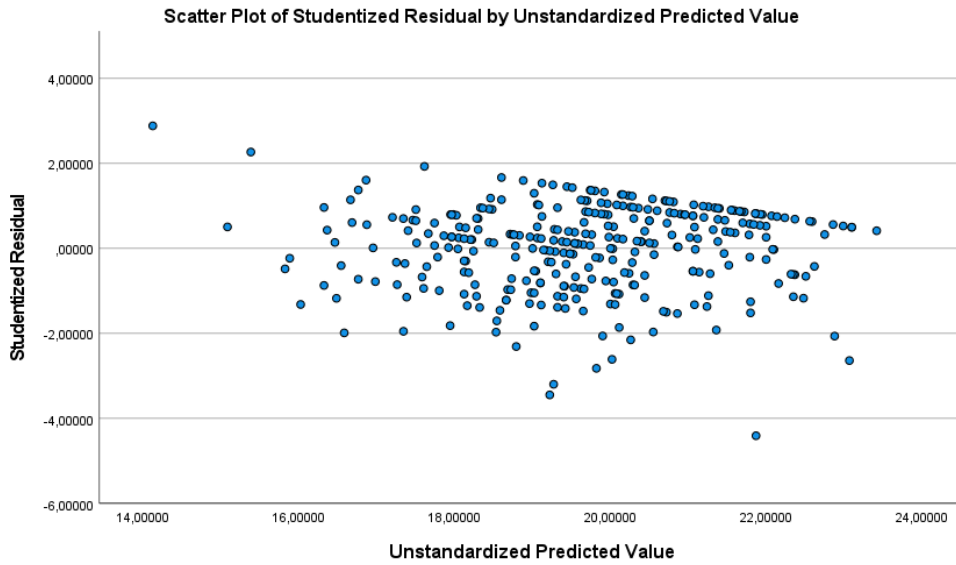
D. İş Doyumu İçin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Bulguları

Bu kez de iş doyumunu için adımlı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle mesleki doyum için yapıldığı gibi hesaplanan Pearson korelasyon değerlerinin (Çizelge 3.) büyüklüklerine adımlı ÇRA eşitliğine giriş sırası bu şekilde belirlenmiştir:

Yordayıcı değişkenlerin eşitliğe giriş sırası:

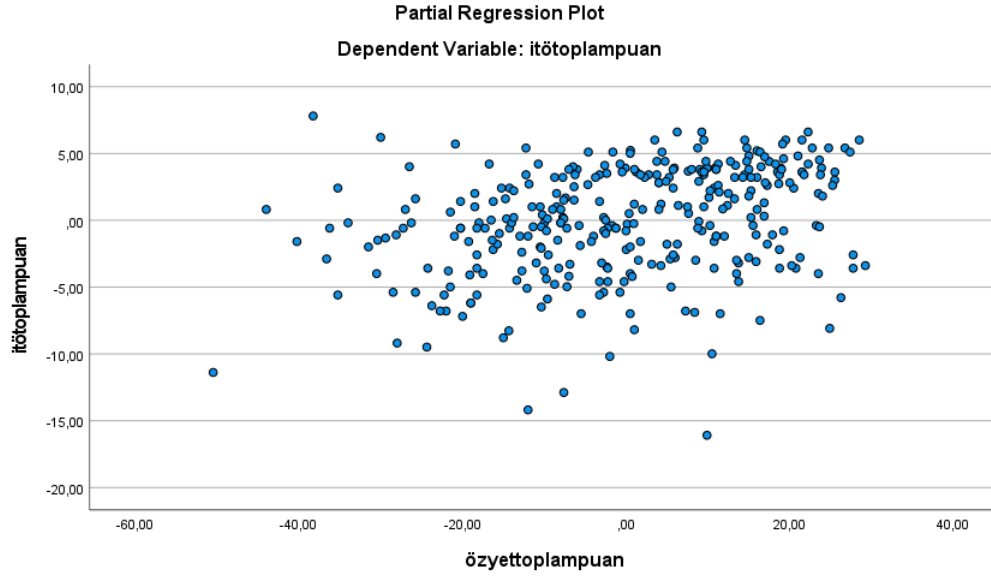
1. Okul psikolojik danışmanlığı öz yetkinliği ($r=.31$)
2. Okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlere ayrılan zaman yüzdesi ($r=-.25$)
3. Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerle doğrudan etkileşim yüzdesi ($r=.20$)
4. Büyük grup rehberliği yöntemini kullanma ($r=.19$)
5. Kısa süreli görüşmeler yöntemini kullanma ($r=.18$)

Bu sıranın belirlenmesinin ardından, çoklu regresyon analizlerinin sayıltıları ile ilgili analizler yapılmıştır. Gözlemlerin bağımsızlığı sayıltısı için hesaplanan Durbin-Watson değerinin 2.06 olduğu ve bu sayıltının desteklendiği anlaşılmıştır. İkinci olarak, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallığı sayıltısı incelenmiştir. Bu amaçla saçılım grafikleri yapılmıştır. Bu grafikler, standardize edilmeyen yordanmış değerler ile “studentized residuals” arasında yapılmıştır (Şekil-10).

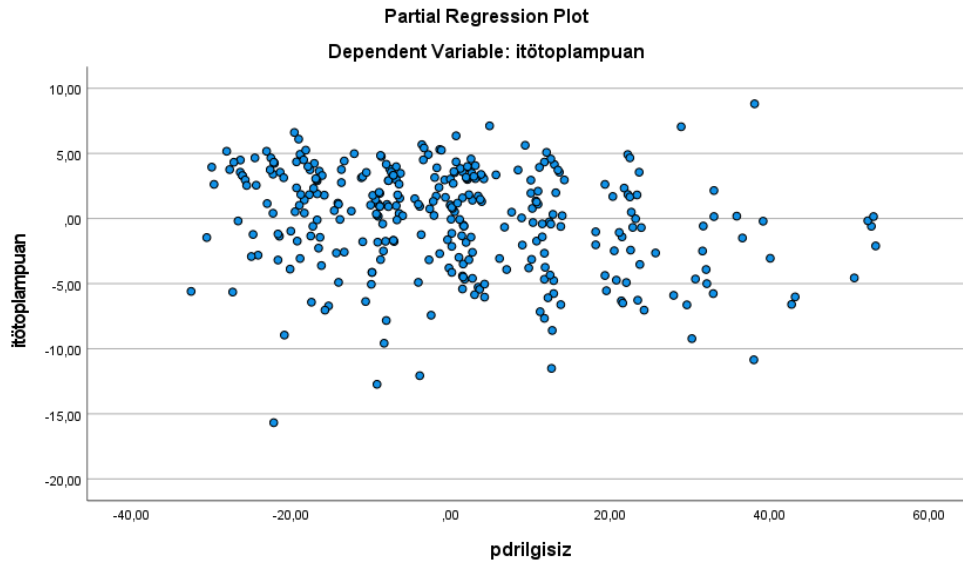


Şekil 10: “Studentized residuals” ile Standardize Edilmeyen Yordanmış Değerler Arasındaki Saçılım Grafiği

Ayrıca bağımsız değişkenler için ayrı ayrı yapılan kısmi regresyon dağılımları Şekil 11.’de gösterilmiştir. Doğrusal bir ilişki örüntüsü olduğu bu dağılımlarda da görülmektedir.



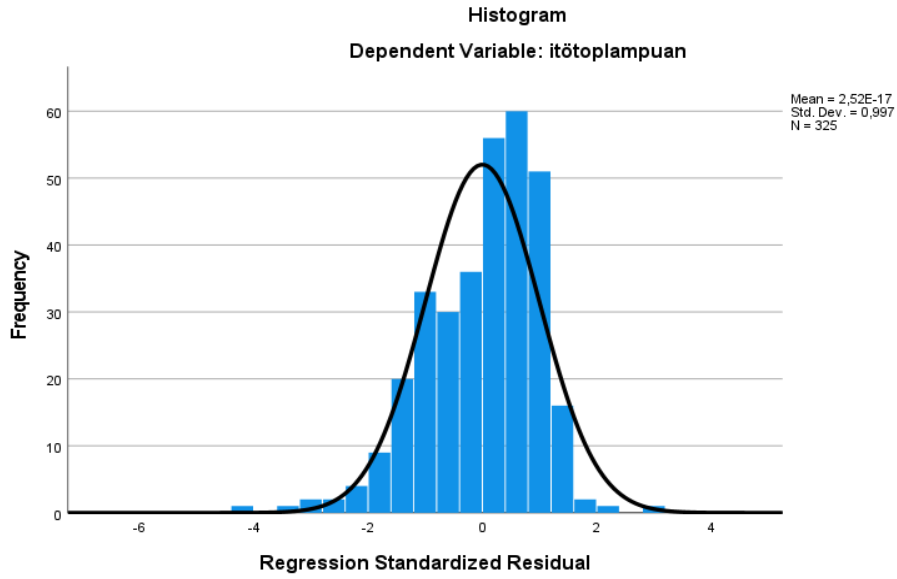
Şekil 11: Öz Yetkinlik Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı



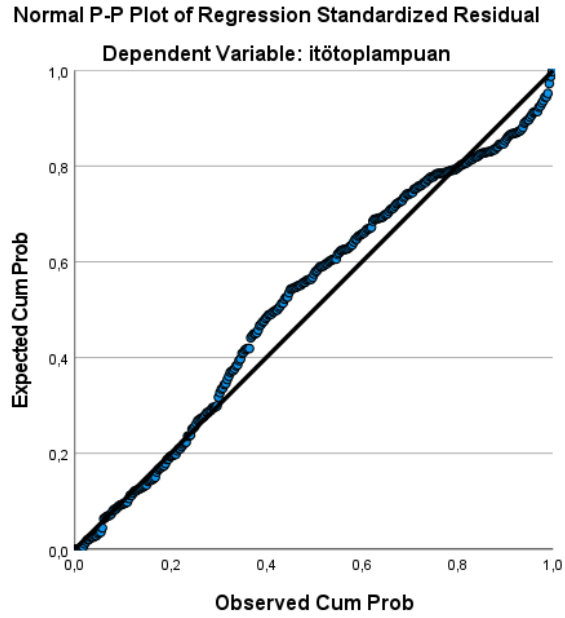
Şekil 12: PDR ile İlgili Olmayan Görevler Değişkeni İçin Yapılan Kısmi Regresyon Dağılımı

Üçüncü sayıltı olarak, hata varyanslarının eş varyanslılık gösterip göstermediğinin sınanması, ikinci sayıltıda sınanmıştır. Dördüncü olarak, çoklu birlikte doğrusallık sayıltısının zedelenmediği, bağımsız değişkenlerin arasındaki korelasyon değerlerinin .80'den yüksek olmadığı Pearson korelasyonları incelenerek anlaşılmıştır. Ayrıca, VIF ve tolerans değerleri 1.00'a yakın bulunmuştur. Beşinci olarak, anlamlı uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve hesaplanan Mahalanobis uzaklık değerinin 12.58 olduğu bulunmuştur. Bu değer kritik ki kare değerinden

küçüktür. Son olarak hataların yaklaşık normal dağılımı yansıttığı bulunmuştur (Şekil-13).



Şekil 13: Standardize edilmiş hataların regresyonu ve standardize edilmiş yordanmış değerin regresyonuna ait histogram (normal dağılım eğrisi ile)



Şekil 14: Normal olasılık dağılımları (probability plots; P-P Plots) grafiği

Daha sonra adımlı çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yukarıda sıraları açıklanan yordayıcı değişkenler adımlı ÇRA komutu ile hep birlikte eşitliğe alınmıştır.

Birinci modelde yalnızca öz yetkinlik ölçümü, varyansın %10'unu açıklamış ($R^2 = .10$; $p < .001$), pozitif bir standardize edilmiş beta değeri bulunmuştur ($\beta = .31$, $t(322) = 5.97$, $p < .001$).

Çizelge 5: İş Doyumunun Yordayıcı Değişkenlerine İlişkin Adımlı (Stepwise) Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları (Birinci ve ikinci modeller, çizelgede sadelik sağlanabilmesi için gösterilmemiştir.)

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	Pearson r	Kısmi r	Yarı Kısmi r	Düzeltilmiş R^2	ΔR^2
Sabit	8.64	2.17		3.98	.001				.10	
Öz Yetkinlik	.80	.01	.31	5.97	.001	0.33	.32	.31	.10	.11***
PDR ile ilgili olmayan görevler	-.05	.01	-.23	-4.41	.001	-.25	-.24	-.23	.15	.05***

İkinci modelde (Çizelge-5) öz yetkinlik değişkeni ile birlikte okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlerin yapılması ile ilgili ölçüm anlamlı katkı sağlamış, varyansın %15'ini açıklamış ($R^2 = .15$) ve $\Delta R^2 = .05$ olarak bulunmuştur (F değişim $[1, 322] = 19.46$, $p < .001$). Bu değişkenin standardize edilmiş beta değeri negatiftir ($\beta = -.23$, $t(321) = -4.41$, $p < .001$) (Çizelge-5). Diğer üç değişkenin (doğrudan etkileşim süresi, kısa süreli görüşmeler ile büyük grup rehberliğine zaman ayırma) ise yordayıcı katkıları anlamlı değildir.

IV. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmasına, araştırma sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

A. Tartışma

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumunu yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki doyum ve iş doyumuna; öz yetkinlik, doğrudan etkileşim süresi, büyük grup rehberliği yöntemini kullanma, kısa süreli görüşmeler yöntemini kullanma arasında pozitif yönde, PDR ile ilgili olmayan görevleri yerine getirme arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mesleki doyumun yordayıcılarını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon modeli oluşturulmuştur ve yordayıcı değişkenler katkıları açısından incelenmiştir. Analiz sonucuna göre mesleki doyumun en güçlü yordayıcıları sırasıyla; okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği, PDR ile ilgili olmayan görevlerin süresi ve doğrudan etkileşim süresi olarak tespit edilmiştir. İş doyumunun yordayıcılarını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon modeli oluşturulmuş ve yordayıcı değişkenler katkıları açısından incelenmiştir. İş doyumunun en güçlü yordayıcısı sırasıyla okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği ve PDR ile ilgili olmayan görevlerin süresi olarak tespit edilmiştir.

1. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını; öz yetkinlikleri, kısa süreli görüşme yöntemini kullanmaları, büyük grup rehberliği yöntemini kullanmaları, öğrencilere ayırdıkları doğrudan etkileşim süresi, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları süre değişkenleri ne ölçüde yordamaktadır sorusunun birlikte tartışılması.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mesleki doyum ve öz yetkinlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde araştırma (Adıgüzel, 2023; Ak, 2021; Boon vd., 2015; Doğan, 2020) sonuçlarıyla tutarlılık gösteren başka araştırmalar da mevcuttur. Gerek alanyazındaki gerekse de bu

araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlikleri ile mesleki ve iş doyumları ilişkili bulunmuştur. Bu bulguya göre, kendini yetkin hisseden okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarının da yüksek olduğu düşünülebilir. Diğer bir ifadeyle, profesyonel görevlerini başarılı biçimde yürüttüklerini düşünen okul psikolojik danışmanlarının mesleki etkinliklerinden ve iş ortamlarından memnun oldukları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen başka bir bulguya göre, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan süre ve mesleki doyum arasında negatif yönde ve anlamlı bir korelasyon değeri bulunmuştur. Değişkenlerin betimsel istatistik bulgularından elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının zamanlarının %28.39'unu PDR ile ilgili olmayan görevlere ayırdıkları görülmüştür. ASCA Ulusal Standartlarına göre okul psikolojik danışmanları, zamanlarının %80'ini doğrudan ve dolaylı öğrenci hizmetlerine, kalan %20'lik zamanlarını ise program yönetimi, okul rehberlik programının tanıtımı, yönetimi ve değerlendirilmesi gibi okul hizmetlerine ayırılmalıdır (ASCA, 2019). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre bu oran %28.39'dur ve ASCA Ulusal Standartlarının tavsiye ettiği oranın oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu sonuçların önceki araştırmalarla tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Işık Tokmak (2019), araştırma bulgularına göre PDR ile ilgili olmayan görevleri yerine getirmek ve mesleki doyum arasında negatif yönde bir korelasyon değeri elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının PDR ile ilgili olmayan görevlere zamanlarının %20.39'unu ayırdıkları görülmüştür. Korkut ve Owen (2008), araştırmasında okul psikolojik danışmanlarına yönetim görevlerine ne kadar zaman ayırmaları gerektiğini ve gerçekte ne kadar zaman ayırdıklarını belirlemiştir. Sonuçlara göre ideal zaman ve gerçek zaman arasında fark bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanları yönetim görevlerine daha az vakit ayırmaları gerektiğini düşünmelerine rağmen yönetim işlerine fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Baggerly ve Osborn (2006), araştırmalarında meslekleriyle ilgili olmayan işler yürüten okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumsuzluk yaşadığını, meslekleriyle ilgili çalışmalar yürüten psikolojik danışmanların ise mesleklerine daha çok bağlı olduklarını ve daha fazla mesleki doyum elde ettiğini tespit etmiştir. Tuzgöl Dost ve Keklik (2012), okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumunu olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında okul idarecileri ve öğretmenler tarafından rol ve sorumluluk dışı beklentiler

olduğu tespit etmişlerdir. Parmaksız ve Gök (2018), okul psikolojik danışmanlarının hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlüklerin incelendiği araştırmalarında karşılaşılan güçlükler arasında idari işlerle ilgili talepler yer almaktadır. Baggerly ve Osborn, Tuzgöl Dost ve Keklik ile Parmaksız ve Gök'ün elde ettikleri bu bulgular doğrultusunda, okul psikolojik danışmanlarından görev tanımlarına uymayan, boş derslere girme, okul yönetiminin idari işlerine yardımcı olma gibi görevleri yerine getirmeleri beklendiği anlaşılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının PDR ile ilgili olmayan görevleri yürütmesi konusunda dikkatli olması ve okul yöneticilerinin de bu konuda duyarlı olması gerekmektedir.

Araştırma bulgularına göre, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını ve iş doyumlarını yordayan değişkenler arasında bulunan diğer bir değişken okul psikolojik danışmanlarının öğrencileriyle olan doğrudan etkileşim süresi olarak tespit edilmiştir. Hem mesleki doyum hem de iş doyumunu ile doğrudan etkileşim süresi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir deyişle, öğrencileriyle doğrudan etkileşime daha fazla giren okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumları daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Doğrudan etkileşim yöntemleri arasında kısa süreli görüşmeler, küçük grup rehberliği, büyük grup rehberliği, küçük grupla psikolojik danışma, büyük grupla psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve öğrenci seminerleri gibi çalışmalar yer almaktadır (Özyürek, 2023). ASCA Ulusal Standartları'na göre okul psikolojik danışmanları zamanlarının %80'ini öğrencileriyle doğrudan ve dolaylı etkileşim yöntemlerine ayırmalıdır. Araştırmadan elde edilen analiz sonuçlarına göre bu sürenin ortalaması %65.03'dür. ASCA Ulusal Standartlarının tavsiye ettiği oranın oldukça altında kaldığı görülmektedir. Benzer bir bulguya Işık-Tokmak (2019), okul psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını yordayan etmenleri incelediği araştırma bulgularında da rastlanmaktadır. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının zamanlarının %68.45'ini öğrencileriyle doğrudan etkileşime ayırdıkları belirtilmiştir. Bu bulgular aynı zamanda Tarhan'ın (2017) bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma uygulamaları yapmaları, bireysel rehberlik hizmetlerini yürütmeleri ve öğrenci ve ailelere yönelik konferans vermeleri en çok mesleki doyum elde ettikleri uygulamalar arasında yer almıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre mesleki doyumun en güçlü yordayıcıları olarak sırasıyla; okul psikolojik danışmanının öz yetkinliği, PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan süre ve öğrencilerle doğrudan etkileşim süresi olarak belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde öz yetkinliğin mesleki doyumun yordayıcısı olarak görüldüğü farklı araştırma (Bardoshi ve Um, 2021; Ekşi vd. 2015; Ok Taş, 2021) sonuçlarına da rastlanmıştır. İş doyumunu değişkeninin en güçlü yordayıcıları ise öz yetkinlik ve doğrudan etkileşim süresi değişkenleri olarak bulunmuştur. Buna göre mesleki ve iş doyumunda okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinliklerinin yüksek olması ve öğrencilerle doğrudan etkileşimde bulunmasının önemi ortaya konulmuştur. Diğer bir deyişle okul psikolojik danışmanları eğitimini aldıkları becerileri uyguladıklarında kendilerini mesleki açıdan ve iş ortamında daha iyi hissediyor olabilirler. Bunun tersi durumunda ise yönetmelikte yazmayan ve meslekleriyle ilgili olmayan görevleri yapmaları halinde ise memnuniyet düzeyleri azalabilmektedir.

Araştırma bulgularına göre kısa süreli görüşme yöntemini kullanma ve büyük grup rehberliği yöntemini kullanma değişkenlerinin mesleki doyum ve iş doyumundaki yordayıcı katkısının az olduğu tespit edilmiştir. PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan süre değişkeni ise hem iş doyumunu hem de mesleki doyum için önemli bir yordayıcı olarak bulunmuştur. Kısa süreli görüşme yöntemi ve büyük grup rehberliği yöntemini kullanma değişkenlerinin yordayıcı katkısının az olmasının sebebi, okul psikolojik danışmanlarının PDR ile ilgili olmayan görevlere vakit ayırmak zorunda kalmaları olabilir. PDR ile ilgili olmayan işler yürütmek zorunda kalan okul psikolojik danışmanı, kendi görevine daha az vakit ayırmak zorunda kalacaktır. Örneğin kendi alanıyla ilgisi olmayan ve mesleki olarak kendisine katkı sağlamayacak toplantı ve seminerlere katılmak zorunda olan bir okul psikolojik danışmanı kendi programını aksatabilir, öğrencilerine daha az vakit ayırmak zorunda kalabilir.

Ayrıca, mesleki doyum ile iş doyumundaki korelasyon değeri (.79) yüksek bulunmuştur. Aynı zamanda, bu iki değişkenin yordayıcıları da benzerdir. Böylece, hangi değişkenin daha önemli olduğu ya da hangi değişkenin araştırmacılar tarafından kullanılmasının gerekli olduğu yönünde akla gelecek soru işaretleri de ortadan kaldırılmıştır. Ancak araştırmada kullanılan ölçme araçlarının puanları arasındaki bu yüksek korelasyon değeri, mesleki ve iş doyum kavramlarının da benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanmamalıdır.

B. Sonuç

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre mesleki doyumun ve iş doyumunun en güçlü yordayıcısı öz yetkinlik olarak bulunmuştur. Öz yetkinlik özellikle mesleki doyumun güçlü bir yordayıcısıdır. Ancak bu değişkenin iş doyumunu yordamadaki katkısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada mesleki doyum ve iş doyumları arasında yüksek bir ilişki olduğu ve aynı zamanda yordayıcıları arasında benzerlikler olduğu saptanmıştır. Araştırmanın başka önemli bir bulgusu da büyük grup rehberliği ve kısa süreli görüşmeleri ne sıklıkla yaptıklarıyla ilgili ölçümlerin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığıdır.

C. Öneriler

1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanının öğrencileriyle doğrudan etkileşime girmesi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda mesleki ve iş doyumunun güçlü bir yordayıcısı olarak tespit edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının görevlerini yürütürken yararlandıkları doğrudan etkileşim yöntemlerini (bireyle ve grupla psikolojik danışma, veli ve öğrenci seminerleri, sınıf rehberlikleri) daha fazla kullanabilmesine imkân sağlanması psikolojik danışmanlar için yararlı olacaktır. Diğer bir deyişle de PDR ile ilgili olmayan görevleri yapmalarının önüne geçilmelidir. Okul psikolojik danışmanlarına gerekli imkanların sağlanması için de daha az sayıda öğrenciden sorumlu olmaları, fiziksel imkanlarının geliştirilmesi, okul yönetimiyle iş birliğinin güçlendirilmesi ve okul psikolojik danışmanlarının yalnız bırakılmaması gibi konular önemlidir.
- Okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinliklerinin geliştirilmesi için okul psikolojik danışmanlığı yüksek lisans programları açılmalıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul psikolojik danışmanlarının PDR ile ilgili olmayan görevleri yapması onların mesleki ve iş doyumlarını düşürmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının görev tanımları yönetmelikte net olarak belirlenmiştir. Ancak psikolojik danışmanların görev tanımını dışında

verilen işleri yapmamaları, bu konuda taviz vermemeleri, görev tanımlarını ve özlük haklarını bilmeleri gerekmektedir.

- Okul Psikolojik Danışmanlığı programında yer alan çalışmaların, etkinliklerin daha sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için müfredatta rehberlik saatine yer verilmesi yararlı olacaktır.
- Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ana bilim dalı programlarında yürütülen uygulamalı derslerin (bireyle psikolojik danışma uygulamaları, grupla psikolojik danışma yaşantısı, okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları ve kariyer psikolojik danışmanlığı uygulamaları gibi), Türk PDR Derneği Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Birimi (PDR-EPDAB) standartlarına uygun bir şekilde hazırlanması, okul psikolojik danışmanı adaylarının mezun olmadan önce kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlamak bakımından yararlı olacaktır.

2. Gelecekteki Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma Türkiye'nin farklı illerinde çalışan okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak planlanarak yapılmıştır. Ancak diğer illerden katılımcıların az olması sebebiyle yoğunlukla İstanbul ilinde görev yapan psikolojik danışmanlarla sınırlı kalmıştır. Araştırma farklı bölgelerde görev yapan daha fazla okul psikolojik danışmanına ulaşarak daha geniş çapta yapılabilir.
- Özyürek (2023) tarafından tanımlanan diğer doğrudan etkileşim yöntemlerinin (periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri, küçük grup rehberliği, küçük grup psikolojik danışması, büyük grup rehberliği, sınıf rehberliği, veli ve öğrenci seminerleri gibi) yordayıcı olarak etkililiği sınanabilir. Çünkü her bir yöntemin ne ölçüde yordayıcı gücünün anlaşılması sayesinde okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarının yükseltilmesiyle ilgili yapılacak çabalar da desteklenecektir. Örneğin, sınıf rehberliği ile ilgili yaptıkları çalışmaların sıklığı mesleki ve iş doyumlarıyla, tükenmişlikleriyle ve önemsenme algılarıyla ilişkili bulunduğu takdirde, okul psikolojik danışmanlarının bu çalışmaları daha çok yapmaları desteklenebilir.
- Ölçüt değişken olarak mesleki ve iş doyumunu almanın yanı sıra tükenmişlik ve okul psikolojik danışmanlarının önemsenme algısı gibi diğer değişkenler de incelenebilir.

- Bu araştırmada kısa süreli görüşmeler yöntemi ile büyük grup rehberliği yöntemi için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeklere ek olarak, okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları belli başlı diğer etkileşim yöntemlerinden (Özyürek, 2023); periyodik bireysel kariyer planlama görüşmeleri, küçük grup rehberliği, küçük grup psikolojik danışması ve sınıf rehberliği yöntemleriyle ilgili olarak da ölçekler geliştirilebilir.
- Mesleki ve iş doyumunun yordayıcıları ile okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları yöntemlerin önleyici rehberlik hizmetleri ile ilişkilerinin incelenmesi yararlı olabilir. Örneğin, önleyici rehberlik hizmetleri uygulamalarının etkili olması, öğrencilerdeki davranış problemlerinin başlamadan önce önlenmesi ve olumlu okul ikliminin oluşturulabilmesi okul psikolojik danışmanlarının mesleki ve iş doyumlarını arttırabilir.
- Önleyici rehberlik hizmetleri uygulamalarının başarıları ile okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları yöntemler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Örneğin birinci dönemin çalışmalarında sınıf ve grup rehberliği yönteminin ikinci dönemin çalışmalarında ise küçük grup psikolojik danışması yönteminin daha yararlı bir şekilde kullanılabileceği düşünülebilir.
- PDR ile ilgili olmayan görevlerin yapılmasıyla ilgili belirlenen yüzde tek maddeyle ölçülmüştür. Bundan sonraki araştırmalarda, psikolojik danışmanların görev tanımları dışında kalan, ancak yapmak zorunda kaldıkları görevlerin listesi oluşturulup, bu görevleri ne kadar sıklıkla yaptıkları okul psikolojik danışmanlarına sorulabilir.
- Bundan sonraki araştırmalarda PDR ile olmayan görevlere ayrılan zaman ve öğrencilerle ilgili doğrudan etkileşime ayrılan zamana ilişkin anket sorularının şu şekilde olması önerilmektedir:

Yaklaşık olarak yıl boyunca okulda geçen zamanınızın yüzde kaçının

Doğrudan öğrenci hizmetleri (öğretim, değerlendirme ve bilgilendirme, psikolojik danışma) %.....

Dolaylı öğrenci hizmetleri (sevk, konsültasyon ve iş birliği) %.....

Programın planlanması, raporlanması (e-rehberlik iş ve işlemleri, toplantılar) %.....

Okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili olmayan görevler (boş derse girme, idari iş ve işlemlere yardımcı olmak, meslekle ilgili olmayan toplantılara katılma görevleri vb.) %.....

- Bu araştırmada mesleki ve iş doyumu kavramlarının ölçümleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Sonraki araştırmalarda bu konu incelenebilir ve her iki kavram yerine sadece bir tanesinin kullanılıp kullanılmayacağı konusu incelenebilir.



V. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

AMERICAN SCHOOL COUNSELOR ASSOCIATION (2019). **The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs**, Alexandria, VA: Author, Fourth Edition.

ASLAN, S. (2022). **Önleyici Rehberlik**. Nobel Akademi, 1. Baskı.

BANDURA, A. (1997). **Self-efficacy: The Exercise of Control**. New York: Freeman.

BAŞARAN, E. İ. (1982). **Örgütsel Davranış**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:108.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2021). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (31. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

CÜCELOĞLU, D. (1998). **İnsan ve Davranışı** (8. b.). İstanbul: Remzi Kitapevi.

ERKAN, S. (2017). **Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme** (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

GÜVEN, M. (2020). **Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi**. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ed.) Türkiye’deki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri. Afşar Ofset, Yayın No: 7450, Ankara.

HEPPNER, P.P., WAMPOLD, B.E., JR. KIVLIGHAN, D.M. (2008). **Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri**. (D.M. SİYEZ, Çev. Ed.). Mentis Yayıncılık.

İNANÇ-YAZGAN, B. ve YERLİKAYA, E.E. (2012). **Kişilik Kuramları**, Pegem Akademi, 4. Baskı.

KEPÇEOĞLU, M. (1996). **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**. Özdemir Ofset Yayınları, 10. Baskı.

- LOCKE, E. (1976), The Nature and Causes of Job Satisfaction, Ed. Dunnette, Marvin, Hand-Book of Industrial and Organizational Psychology, ss 1297-1349, USA-Chicago.
- MYRICK, R. D. (2011). **Developmental Guidance and Counseling: A Practical Approach**. 5th. Edition. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- NAZLI, S. (2016). **Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı**, Ankara: Anı Yayınevi, 6. Baskı.
- PİŞKİN, M. (2006). **Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını**. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAVİ-ÇAKAR, F. (2018). **Önleyici Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları**. Pegem Akademi, 1. Baskı.
- ÖZYÜREK, R. (2023). **Okul Psikolojik Danışmanlığı Uygulamaları El Kitabı**, Pegem Akademi, 3.baskı.
- ÖZYÜREK, R. (2012). **Sosyal-Bilişsel Yaklaşımlar**. B. Yeşilyaprak. (Ed.) **Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya**, 220-268, Pegem Akademi, 3. Baskı.
- TABACHNICK, B. G. ve FIDELL, L. S. (2015). **Using Multivariate Statistics**. Boston: Pearson.
- YEŞİLYAPRAK, B. (2012). **Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi, 3. Baskı.

MAKALELER

- AKSOY, V. ve DİKEN, İ. H. (2009). “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi”. **İlköğretim Online**, cilt 8, sayı 3, ss. 709-720.
- AKYIL, Y., İME, Y., KILIÇ, K., ÇETİNER, O., BAŞAR, A., UZAN, M. (2023). “Oryantasyon Programının Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz yetkinlik Düzeyi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”. **Uluslararası Psikososyal Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 3, sayı 4 ss. 21-35.

- BAGGERLY J. ve OSBORN, D. (2006). "School Counselors' Career Satisfaction and Commitment: Correlates and Predictors". **Professional School Counseling**, Volume 9, Issue 3, Pages 197-205.
- BAĞCI, B., UĞUR, A., ÇALIK, E., UZUN, İ. B. & BAŞIBEYAZ, İ. H. (2021). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinlikleri ile İkincil Travmatik Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss.148-173.
- BALCI, S. (2017). Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeğinin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 18, sayı 2, ss. 633-649.
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. **Psychological Review**, Volume 84, Issue 2, Pages 191-215.
- BAŞOL, O., & ÇÖMLEKÇİ, M. F. (2020). İş Tatmini Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi**, cilt 1, sayı 2, ss. 17-31.
- BAYRAKÇEKEN, S., SAMANCI, O., CANPOLAT, N. & DOYMUŞ, K. (2021). Motivasyon ve Başarı. Öz Belirleme Kuramı Temelinde Öğrenciler Öğrenmeye Nasıl Motive Edilir? **Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, sayı 66, ss.482-505.
- BATAL, Ö. ve ÜMMET, D. (2022). Psikolojik Danışmanların Danışma Öz Yetkinliklerinin Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumlarına Göre İncelenmesi. **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 56, sayı 56, ss.44-59.
- BOON, O. P., JAFAR, W. M., BABA, M. (2015). Factors Contributing to Job Satisfaction Among School Counselors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. Volume 211, Pages 803-810.
- BRYANT, R.M., ed. CONSTANTINE, M.G. (2006). Multiple Role Balance, Job Satisfaction, and Life Satisfaction in Women School Counselors. **Professional School Counseling**, Volume 9, Issue 4, Pages. 265-271.
- CAMADAN, F. (2021). MEB Tarafından Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile İlgili Olarak Yayınlanan Yönetmeliklerdeki Kararların Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**, cilt 50, sayı 230, 1015-1038.

- CLARK, A.E. (1997), "Job satisfaction and gender: why are women so happy at work?", **Labour Economics**, Volume 4, Issue 4, Pages. 341-372.
- ÇİMEN, M. & ŞAHİN, İ. (2000). Bir Kurumda Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyumu Düzeyinin Belirlenmesi. **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, cilt 5, sayı 4, ss. 54-67.
- DEMİRLİ YILDIZ, A., ve TÜRK, E.G. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Görev Sınırları ve Sorumluluklarının Metaforlar ile Analizi. **Kastamonu Education Journal**, cilt 26, sayı 4, ss.1207-1216.
- DOĞAN, S. (2000). Okul Rehberliği ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, cilt 2, sayı 13, ss.56-64.
- DOĞANÜLKÜ, H. A. ve KIRDÖK, O. (2020). Psikolojik Danışmanların Mesleki Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Psikolojik Danışma Öz-Yeterliliği. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 21, sayı 3.
- EKŞİ, H., ISMUK, E., ve PARLAK, S. (2015). Okul Psikolojik Danışmanlarında İş Doyumunun Yordayıcısı Olarak Psikolojik Danışma Öz Yeterliliği ve Dinleme Becerileri. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 15, sayı 2, ss. 84-103.
- FIRAT, Z. M. (2018). Mesleki Doyum, İş-Aile Çatışması ve Aile-İş Çatışmasının Algılanan İş Stresi Üzerindeki Etkisi. **Yönetim Bilimleri Dergisi**, cilt 16, sayı 32, ss.157-176.
- GALLO, L. L. (2018). The Relationship Between High School Counselors' Self-Efficacy and Conducting Suicide Risk Assessments. **Journal of Child and Adolescent Counseling**, Volume 4, Pages 209-225.
- GÜNDÜZ, B. ve ÇELİKKALELİ, Ö. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 1, ss. 119-133.
- GÜNEŞ, B. (2020). Psikolojik Danışmanların Meslek Doyumuna Etki Eden Faktörler. **Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 2, ss.58-70.
- GÜNGÖR, H., GÜLAY OGELMAN, H. & AMCA TOKLU, D. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliliği ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss. 38-48.

- GÜRBÜZ, S. F. ve BOZGEYİKLİ, H. (2014). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmaya Yönelik Öz Yeterlik Algısının İncelenmesi. **Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi**, cilt 4, sayı 6, ss.79-99.
- HAMAMCI, Z. (2005). Ankara İlinde Görev Yapan Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Gelişim ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 3, sayı 24, ss. 27-44.
- HARON, S., JAFARA, W., M., BABA, M. (2010). The Influence of School Climate Towards Counselor's Self-efficacy. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Volume 5, Pages 445–448.
- HATUNOĞLU, B. Y. (2021). The impressions of school managers on psychological counseling and guidance services: A descriptive study. **African Educational Research Journal**, cilt 9, sayı 1, ss.160- 167.
- HELVACI, İ., POLAT, C., & TERZİ, R. (2023). Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Pdr) Bölümü Mezunlarının Çalıştıkları Bakanlıklara Göre Mesleki Doyum Seviyelerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. **Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 25, ss.257-270.
- KAĞAN, M. (2010). Ankara İlindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okulları ile Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi. **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 12, sayı 1, ss.39-55.
- KARAMAN, O. (2021). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Uygulamalarının Odak Grup Görüşmesi Yöntemi ile Değerlendirilmesi. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 13, sayı 24, ss. 294-307.
- KEPÇEOĞLU, M. (1987). Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Gelişimi ve Belli Başlı Sorunlar. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 2, sayı 2.
- KOÇAK BIÇAK, D. & OTTEKİN DEMİRBOLAT, A. (2019). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerden Beklentileri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss. 236-257.
- KORKUT, F. (2003). Okullarda Önleyici Rehberlik Hizmetleri. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, cilt 2, sayı 20, ss. 27-40.

- KORKUT, F., & OWEN, D. W. (2008). School Counselor's Role and Functions: School Administrators' and Counselors' Opinions. **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, Volume 41, Issue 1, Pages 207-222.
- LARSON, L. M., ve DANIELS, J. A. (1998). Review of The Counseling Self-Efficacy Literature. **The Counseling Psychologist**, 26, Pages 179-218.
- MULLEN P. R. ve LAMBIE G. W. (2016). The Contribution of School Counselors Self-efficacy to Their Programmatic service Delivery. **Psychology in The Schools**, Vol. 53, Issue 3, Pages.306-320.
- MULLEN, P. R., CHAE, N., BACKER, A., NILES, J. (2021). School Counselor Burnout, Job Stress, and Job Satisfaction by Student Caseload. **Nassp Bulletin**, Volume 105, Issue 1, Pages 25-42.
- ÖNCÜ, H. (2002). Psikolojik Danışma Müdahalesi Olarak Küçük Grupla Psikolojik Danışma. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 22, sayı 2, ss.85-102.
- ÖNCÜ H. (2015). Psikolojik Danışma Müdahalesi Olarak Bireysel Psikolojik Danışma. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 16, sayı 1, ss.389-407.
- ÖZEN, Y. (2011). Psikolojik Danışmanların İş Memnuniyetlerinin İncelenmesi. **İş Ahlakı Dergisi**, cilt 4, sayı 7, ss.77-92.
- ÖZYÜREK, R., ve YİĞİT, S. (2022). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi**, cilt 5, sayı 2, ss. 56-86.
- ÖZYÜREK, R. (2010). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programı Öğrencilerinin Yaptıkları Okul Psikolojik Danışmanlığıyla İlgili Uygulamaların Saptaması. **Eğitim ve Bilim**, cilt 35, sayı 156, ss.160-174.
- ÖZTÜRK, M., ŞAHBUDAK, Ş. (2015). Akademisyenlikte İş Doyumu. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 8, sayı 40, ss.494-501.
- ÖZGÜVEN, E. (1990). **Ülkemizde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Faaliyetlerinin Dünyası ve Bugünü**. Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, cilt 1, sayı 1, ss. 4-15.

- PAMUK, M. ve YILDIRIM (2016). Psikolojik Danışmanların Bireysel Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Bu Uygulamalardaki Yeterliklerine İlişkin Algıları. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 17, sayı 2, ss.01-20.
- SCHİLE, BRYN E. ed. (2014). Counseling Self-Efficacy, Quality of Services and Knowledge of Evidence-Based Practices in School Mental Health. **The Professional Counselor**, Volume 4, Issue 5, Pages 467–480.
- SEVİMLİ, F. ve İŞCAN, Ö. F. (2005). Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu. **Ege Academic Review**, cilt 5, sayı 1, ss. 55-64.
- SUDAK, M. K., & ZEHİR, C. (2013). Kişilik Tipleri, Duygusal Zekâ, İş Tatmini İlişkisi Üzerine Yapılan Bir Araştırma. **Yönetim Bilimleri Dergisi**, cilt 11, sayı 22, ss.141-165.
- TAGAY, Ö. ve ÇAKAR, F. S. (2017). Okullarda Yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüşleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 18, sayı 3, ss.1168–1186.
- TARHAN, S. (2017). İhtiyaç, Yeterlik ve Mesleki Doyum Bağlamında Rehber Öğretmenlerin Görev Algıları. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.1385-1408.
- TAŞDELEN KARÇKAY A (2008). Farklı Eğitim Programı Mezunu Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilikleri ve İş Doyumlarının İncelenmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 0 sayı 24, ss. 24-35.
- TEZER, E. (2001). İş Doyumu Ölçeğinin Güvenilirlik ve Geçerliği. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, cilt 2, sayı 16, ss. 33-39.
- TUZGÖL-DOST, M. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarına Göre İlkokullardaki Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Durumu ve Sorunları. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, cilt 19, sayı 76, ss. 1673-1690.
- TUZGÖL-DOST, M. ve KEKLİK, İ. (2012). Alanda Çalışanların Gözünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Sorunları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 1, sayı 23, ss. 389-407.
- TOTAN, T. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi. **Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 5, sayı 1, ss. 57-70.

- PARMAKSIZ, İ., & GÖK, A. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerini Yürütürken Karşılaştıkları. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** sayı 47, ss.247-265.
- YAYLA, E. ve İKİZ, F. E. (2017). Psikolojik Danışmanların Etkili Nitelikleri ile Danışma Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, cilt 7, sayı 48, 0-0.
- YAM, F. C. (2018). Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeyleri, İş doyumunu/Mesleki Memnuniyet Düzeyleri ve Psikolojik Danışma Öz yeterlikleri: Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 70, ss. 110-131.
- YAM, F. ve İLHAN, T., (2016). Psikolojik danışma öz yeterliği: kişilik özellikleri, kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 9, sayı 42, ss. 1305-1317.
- YÜKSEL-ŞAHİN, F. (2002). Bazı Değişkenlerin Yönetici Adaylarının, Okul Psikolojik Danışmanlarından Görev Beklentileri Düzeylerine Etkisi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, cilt 27, sayı 123, ss. 13-21.

TEZLER

- ADIGÜZEL, Y. (2023). Psikolojik Danışmanların Öz Yeterlikleri ile İş Doyumu İlişkisinin ve Bu İlişkide Öz Şefkatin Aracılık Rolünün İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- AK, G. (2021). Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolünün İncelenmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- ASARLI, Z. (2012). Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AVCI, S. (2018). İş Stresi ve Mesleki Doyum Arasındaki İlişki: Sosyal Çalışma Görevlileri Üzerine Bir Araştırma. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BANE, T., Y. (2006). “Job Satisfaction Among Professional Middle School Counselors in Virginia”, (Doctoral dissertation), Department of Counselor Education, Virginia University.

- BELGİ, S. (2016). Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler İlçesi Örneği). İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇULHA, Y. (2017). Okul Psikolojik Danışmanlarının Müdürlerinin Liderlik Stilllerini Algıları ile Kendi İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEDE, E. (2023). Okul Psikolojik Danışmanlarında Bilişsel Esneklik, İşle İlgili Akış Deneyimi ve Örgütsel Bağlılığın İş Doyumu ile İlişkisi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞAN, B. B. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının (Rehber Öğretmenlerinin) Psikolojik Sağlamlık, Öz Yeterlik ve İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı.
- ERKAN, Z. (2011). Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliğini Yordamada Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyetin Rolü. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜNEL, D. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumları ile Psikolojik İyi Oluşları Arasındaki İlişkide Psikolojik Esnekliğin Aracı Rolünün İncelenmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- İŞİK-TOKMAK, A. (2019). Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarını Etkileyen Etmenlerin İncelenmesi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KADIOĞLU, F. (2014). Psikolojik Danışmanların (Rehber Öğretmenlerin) Mesleki Doyum ile Kendine Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KARATEPE, B. (2021). Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyumları ile Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Bilişsel Esneklik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- KOCABAŞ, H. (2019). Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyum Düzeylerinin Mesleki Gelişim Çabaları Açısından İncelenmesi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Ana Bilim Dalı.
- KOCAYÖRÜK, E. (2000). Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının Karşılaştırması. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MERSİN, Y. (2007). Din Görevlilerinde Mesleki Doyum. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- OK TAŞ, Ş. (2021). Mesleki Doyumun Yordayıcıları Olarak Psikolojik Sağlamlık Öz yeterlik ve İkincil Travmatik Stres. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- ORUÇ, S. (2023). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ile Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Öğretimi Spor Öğretimi Anabilim Dalı.
- ÖZDAMAR, S. (2021). Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışma Becerileri ve Psikolojik Danışma Yardımı Vermeye Yönelik Tutumlarının Mesleki Doyuma Etkisinin İncelenmesi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, G. (2023). Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri ile Öz Yetkinlik Düzeyleri: Ankara ili örneği. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TÜZÜN, B.A. (2013). İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Perakende Sektöründe Bir Araştırma. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- UMAY, G. (2015). Psikolojik Danışman ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- USLU, M. (1999). Resmi Eğitim Kurumlarında Çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uzmanlarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Danışmanların Denetim Odağı ve Bazı Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- YILMAZ, H. (2023). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algısı ile İş Doyumu İlişkisinin İncelenmesi. Yozgat: Bozok Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

DİĞER KAYNAKLAR

MEB (2001). “Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”. Resmî Gazete, Sayı:24376.

MEB (2020). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete, Sayı:31213.

MESLEKİ YETERLİK KURUMU (2017). Ulusal Meslek Standardı Okul Psikolojik Danışmanı Seviye 7. Resmî Gazete Tarih-Sayı/ 1/11/2017- 30227.





EKLER

Ek-1: Etik Kurulu Kararı

Ek-2: Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği Örnek Maddeler

Ek-3: Mesleki Doyum Ölçeği

Ek-4: İş Tatmini Ölçeği

Ek-5: Kısa Süreli Görüşme Yöntemi Ölçeği

Ek-6: Büyük Grup Rehberliği Yöntemi Kullanma Ölçeği

Ek-7: Kişisel Bilgiler Formu



Ek-1. Etik Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.10.2023-99627



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-99627
Konu : Etik Onayı Hk.

17.10.2023

Sayın Şilan TONÇUÇ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Komisyonu'nun 02.10.2023 tarihli ve 2023/10 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSP41JLF1P Pin Kodu : 01562

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yaziisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002





Ek-2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği Örnek Maddeler

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ YETKİNLİK ÖLÇEĞİ

Değerli Psikolojik Danışman,

Aşağıda okulda görevli psikolojik danışmanın sorumluluğunda olan faaliyetlerin listesi verilmiştir. Sizden istenen her bir faaliyeti gerçekleştirme konusunda kendi durumunuzu değerlendirerek cümlelerin sonundaki ölçekte yer alan uygun seçeneği işaretlemektir. Lütfen tüm maddeleri ideal olarak gördüğünüz duruma göre değil de okul ortamında yapabildiklerinize göre cevaplayınız ve şu anda nasıl düşündüğünüzü (X) şeklinde belirtiniz. Bu bir sınav değildir ve doğru cevaplar bulunmamaktadır. Bu çalışmanın değeri ve başarısı sizin katılımınıza bağlıdır. İlgi ve duyarlılığınız için teşekkür ederiz.

Örnek:

1. Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel gelişim konularının okulumdaki görev alanıma dahil edilmesini savunurum. 1 2 3 4 5
□ () () (X) ()

Aşağıdaki ölçeği kullanınız:

- 1 = Emin değilim
2 = Çok az eminim
3 = Kısmen eminim
4 = Çoğunlukla eminim
5 = Kesinlikle eminim

	1	2	3	4	5
1. Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel gelişimin konularının okulumdaki görev alanıma dahil edilmesini savunurum.	()	()	()	()	()
2. Öğrencinin öğrenmesini ve başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen problemleri belirlerim.	()	()	()	()	()
3. Okul başarısına katkıda bulunan davranış biçimlerini belirlerim.	()	()	()	()	()
4. Profesyonel bir psikolojik danışman olarak psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve hedeflerini savunurum.	()	()	()	()	()
5. Okulun psikolojik danışma hizmetleri müfredatının değerlendirilebilir olması için ölçülebilir çıktılar geliştiririm.	()	()	()	()	()
6. Öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler, diğer çalışanlar, idareciler ve velilerle iş birliği yaparım ve onlara bu konuda müşavirlik hizmetinde bulunurum.	()	()	()	()	()
7. Bireysel psikolojik danışma hizmetleri için öğrenciyle iş birliği yapabilirim.	()	()	()	()	()
8. Küçük bir grupla başarılı şekilde çalışma yaparım.	()	()	()	()	()
9. Okulun psikolojik danışma hizmetleri müfredatının uygun bölümlerinin, sınıf ortamı gibi geniş gruplara etkin bir şekilde uygulanmasını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
10. Öğrencilerin etkinliğini ve başarısını etkileyen problemleri çözmek için anne babalar, veliler ve ailelerle bir arada psikolojik müdahalede bulunurum.	()	()	()	()	()
11. Öğrencilere zaman ve görev yönetimi becerilerini nasıl kullanacaklarını öğretirim.	()	()	()	()	()
12. Öğrenme ile çalışma arasındaki ilişkiyi öğrencilerin anlayabilmesi için çaba gösteririm.	()	()	()	()	()
13. Öğrenme stillerinin okul performansını nasıl etkilediği konusunda öğrencilere, ailelere ve öğretmenlere uygun açıklamalarda bulunurum.	()	()	()	()	()
14. Öğrencilere iş dünyasını incelemeye yönelik gerekli becerileri edinebilmeleri için yaşlarına uygun etkinlikler planlarım ve uygulardım ya da uygulanmasını sağlarım.	()	()	()	()	()
15. Tüm öğrencilerin bilinçli mesleki kararlar verebilmelerine destek olacak bir program	()	()	()	()	()



Ek-3: Mesleki Doyum Ölçeği

MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda işinize ilişkin bazı sorular bulunmaktadır. Lütfen seçeneklerden size uygun olanı X ile işaretleyiniz.

		Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1.	Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?					
2.	Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?					
3.	Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?					
4.	Keşke başka bir iş yapsaydım dediğiniz olur mu?					
5.	Mesleğinizin kişisel gelişiminize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?					
6.	İşyerinize istekli bir şekilde geliyor musunuz?					
7.	İşinizle ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?					
8.	İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?					
9.	İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hissedersiniz mi?					
10.	Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?					
11.	Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?					
12.	Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptığını sorar mısınız?					
13.	Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?					
14.	İşyerinizdeki bazı engeller çalışma isteğinizi kırıyor mu?					
15.	İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
16.	Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?					
17.	Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
18.	İşinizin ilgililerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
19.	Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					
20.	Meslek bilgilerinizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?					



Ek-4

İş Tatmini Ölçeği

Lütfen size en uygun olan maddeyi işaretleyiniz. (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Ne katılıyorum ne katılmıyorum (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle katılıyorum

1.İşimi severek yaparım.

(1) (2) (3) (4) (5)

2.Mutluluğu işimdeyken buluyorum.

(1) (2) (3) (4) (5)

3.Mevcut işimden memnunum.

(1) (2) (3) (4) (5)

4.İşimi keyifli buluyorum.

(1) (2) (3) (4) (5)

5.İş yerinde zaman iyi geçiyor.

(1) (2) (3) (4) (5)



Ek-5. Kısa Süreli Görüşme Yöntemini Kullanma Ölçeği

Değerli Psikolojik Danışmanlar,

Aşağıda okulunuzda uyguladığınız kısa süreli görüşmelerle ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden bu maddelerde yazılan ifadeleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı derecelendirmeniz rica edilmektedir.

1. Öğrencilerle bireysel olarak kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

2. Öğrencilerle ikili ya da gruplar halinde kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

3. Bir teneffüs süresi kadar kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

4. Bir ders saatine kadar uzayan kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

5. Aynı öğrencilerle bir ya da iki defa tekrarlamak üzere kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

6. Önceden planlanmamış bir şekilde öğrenci ya diğer ilgililerin (okul idaresi, öğretmen, veli) isteği doğrultusunda kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

7. Acil olan bir konu ya da bir sorun hakkında öğrencilerle kısa süreli görüşme yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

8. Öğrencilerin sorunları oluştuğunda reaktif biçimde davranarak kısa süreli görüşmeler yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

9. Yaptığım kısa süreli görüşmeler ile ilgili sınıf rehber öğretmenine geri bildirim veririm.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

10. Yaptığım kısa süreli görüşmelerin raporlarını tutarım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

Kısa Süreli Görüşme Yöntemini Kullanma Ölçeği İçin Madde Toplam Puan Korelasyonları

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Puan Korelasyonları
1.Öğrencilerle bireysel olarak kısa süreli görüşmeler yaparım.	.56
2. Öğrencilerle ikili ya da gruplar halinde kısa süreli görüşmeler yaparım.	.47
3.Bir teneffüs süresi kadar kısa süreli görüşmeler yaparım.	.35
4.Bir ders saatine kadar uzayan kısa süreli görüşmeler yaparım.	.45
5.Aynı öğrencilerle bir ya da iki defa tekrarlamak üzere kısa süreli görüşmeler yaparım.	.61
6.Önceden planlanmamış bir şekilde öğrenci ya diğer ilgililerin (okul idaresi, öğretmen, veli) isteği doğrultusunda kısa süreli görüşmeler yaparım.	.56
7.Acil olan bir konu ya da bir sorun hakkında öğrencilerle kısa süreli görüşme yaparım.	.54
8.Öğrencilerin sorunları oluşukça reaktif biçimde davranarak kısa süreli görüşmeler yaparım.	.56
9.Yaptığım kısa süreli görüşmeler ile ilgili sınıf rehber öğretmenine geri bildirim veririm.	.23
10.Yaptığım kısa süreli görüşmelerin raporlarını tutarım.	.19

Ek-6. Büyük Grup Rehberliği Yöntemini Kullanma Ölçeği

Değerli Psikolojik Danışmanlar,

Aşağıda okulunuzda uyguladığınız büyük grup rehberliği yöntemiyle ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden bu maddelerde yazılan ifadeleri ne kadar sıklıkla yaptığınızı derecelendirmeniz rica edilmektedir.

1. 8-12 civarındaki öğrenciyle grup rehberliği yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

2. Oturum süreleri 20-60 dk olan grup rehberliği oturumları yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

3. Öğrencilere yaşam becerileri kazandırma amacıyla grup rehberliği oturumları yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

4. Önleyici ve gelişimsel içerikte grup rehberliği yaparım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

5. Büyük çoğunlukla en çok 10 oturuma kadar uzayan grup rehberliği programı uygulayırım.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

6. Okul psikolojik danışmanlığı programımda yapacağım grup rehberliği çalışmalarını yer alır.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

7. Öğrencilerle yaptığım grup rehberliği çalışmalarında proaktif olurum.

() Hiçbir zaman () Ara sıra () Sık sık () Her zaman

Büyük Grup Rehberliği Yöntemini Kullanma Ölçeği İçin Madde Toplam Puan Korelasyonları

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Puan Korelasyonları
1. 8-12 civarındaki öğrenciyle grup rehberliği yaparım.	.62
2. Oturum süreleri 20-60 dk olan grup rehberliği oturumları yaparım.	.68
3. Öğrencilere yaşam becerileri kazandırma amacıyla grup rehberliği oturumları yaparım.	.66
4. Önleyici ve gelişimsel içerikte grup rehberliği yaparım.	.62
5. Büyük çoğunlukla en çok 10 oturuma kadar uzayan grup rehberliği programı uygulardım.	.25
6.Okul psikolojik danışmanlığı programımda yapacağım grup rehberliği çalışmaları yer alır.	.55
7. Öğrencilerle yaptığım grup rehberliği çalışmalarında proaktif olurum.	.59

Ek-7. Kişisel Bilgi Formu

Değerli psikolojik danışmanlar, aşağıdaki anket ve ölçeklere vereceğiniz yanıtlar Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında “Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi” konulu bir araştırmada kullanılacak olup başka bir yerde kullanılmayacaktır. Lütfen soruları okuyarak size en uygun olan maddeleri işaretleyiniz

Cinsiyet:

☐ K ☐ E

Yaş:...

Çalışılan Okul Türü

☐ Devlet Okulu ☐ Özel Okul

Çalışılan Okul Kademesi:

☐ Anaokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

Kaç yıldır psikolojik danışman/rehber öğretmen kadrosunda görev yapıyorsunuz?

.....

PDR ile ilgili olmayan görevlere ayrılan zaman

-Yaklaşık olarak, yıl boyunca okulda geçen zamanınızın yüzde kaçının PDR ile ilgili olmayan görevlerle geçtiğini **lütfen belirtiniz.** %..... (Işık-Tokmak, 2019)

Öğrencilerle doğrudan etkileşime ayrılan zaman

-Yaklaşık olarak, yıl boyunca okulda geçen zamanınızın yüzde kaçını öğrencilerle doğrudan etkileşime ayırdığınızı **lütfen belirtiniz:** % (Işık-Tokmak, 2019)



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Şilan TONGUÇ

Öğrenim Durumu

Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2011-2015)

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi/ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (2022-2024)

Mesleki Deneyim

23 Nisan Ortaokulu-Şırnak/Silopi (2016-2019)

Gaziosmanpaşa Rehberlik ve Araştırma Merkezi- İstanbul/Gaziosmanpaşa (2019-...)

Katıldığı Eğitimler

Kısa Süreli Çözüm Odaklı Terapi Eğitimi, Dr. Nevin Dölek, Padem Psikoloji, 2016.

Çocuk Koruma Kanunu Danışmanlık Tedbiri Kararları Uygulayıcı Yetiştirme Kursu, MEB, 2017.

Psikoeğitim Uygulayıcı Eğitimi Kursu, MEB, 2017

Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) Uygulayıcı Eğitimi Kursu, MEB, 2019.

Çocuk Merkezli Oyun Terapisi Eğitimi, Psikoloji Eğitim Akademisi, Elif Macit, 2022