

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA
ÖZ YETKİNLİKLERİ: KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
SÜLEYMAN BALCI

Ankara
Ocak– 2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA
ÖZ YETKİNLİKLERİ: KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
SÜLEYMAN BALCI

Tez Danışmanı
PROF. DR. GALİP YÜKSEL

Ankara
Ocak– 2014

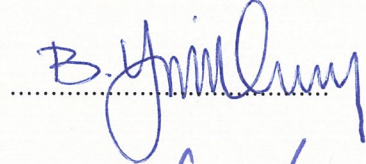
JÜRİ ONAY SAYFASI

Süleyman BALCI'nın "Okul Psikolojik Danışmanlarının Psikolojik Danışma Öz Yetkinlikleri: Kùltürler Arası Bir Çalışma" başlıklı tezi 08.01.2014 tarihinde, jürimiz tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

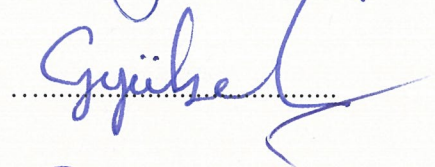
Adı Soyadı

İmza

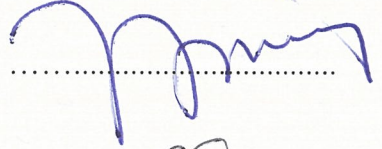
Başkan: Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK



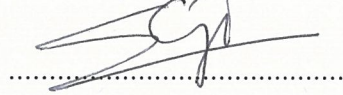
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Galip YÜKSEL



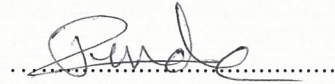
Üye: Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY



Üye: Prof. Dr. Mehmet GÜVEN



Üye: Prof. Dr. Feride BACANLI



ÖN SÖZ

Bu araştırmanın yapılmasında ve önerinin hazırlanmasından başlayarak bu tezin tüm aşamalarında görüş ve önerileriyle destek veren tez danışmanım Prof. Dr. Galip YÜKSEL'e, tezi inceleyerek katkıda bulunan Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak'a, Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY'a ve Doç. Dr. Adnan KAN'a teşekkürlerimi sunarım. Tez ile ilgili uygulamaların gerçekleştirilmesindeki katkılarından dolayı Ankara Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin yöneticilerine, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle İlçelerindeki ilköğretim okullarında ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlara; Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşavirliği yöneticilerine, Londra'nın Enfield, Haringey, Hackney, Islington bölgelerindeki yerel eğitim yöneticilerine, Londra'nın Enfield, Haringey, Hackney, Islington bölgelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlara çok teşekkür ederim. Ayrıca sabır ve umutla destek veren değerli Eşime, sürekli umut aşılayan oğluma ve kızıma şükranlarımı sunarım.

Süleyman BALCI

ÖZET

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZ YETKİNLİKLERİ: KÜLTÜRLERARASI BİR ÇALIŞMA

Süleyman BALCI

Doktora, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Galip Yüksel

Ocak, 2014 , 242 sayfa

Bu araştırmada Ankara ve Londra'daki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz yetkinliklerinin cinsiyete, görev yapılan öğretim kademesine, mesleki kıdeme, cinsiyet - öğretim kademesi etkileşimine ve mezun olunan programa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda Ankara'daki ilköğretim okullarında görev yapan 162 ve ortaöğretim okullarında görev yapan 195 toplam 357 (242 kadın, 115 erkek) psikolojik danışman ile Londra'daki ilköğretim okullarında görev yapan 32 ve ortaöğretim okullarında görev yapan 102 toplam 134 (35 kadın, 99 erkek) olmak üzere Türkiye ve Britanya grubunda toplam 417 psikolojik danışman yer almıştır.

Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların araştırma için gerekli kişisel bilgileri için “Psikolojik Danışman Bilgi Formu” ve öz yetkinlikleri ile ilgili verileri toplamak için “Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği”nin uygulaması yapılmıştır. Ayrıca, bu araştırma kapsamında Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır.

“Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği”nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul olarak beş alt ölçeği bulunmaktadır. Ankara ve Londra'da görev yapan okul psikolojik danışmanlarının alt ölçek puanlarının cinsiyete, görev yapılan öğretim kademesine, mesleki kıdeme, cinsiyet - öğretim kademesi etkileşimine ve mezun olunan programa göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Görev yapılan öğretim kademesi ilköğretim ve ortaöğretim okulu olarak, mesleki kıdem 1-6 yıl, 7-10 yıl ve 10 yıldan fazla olarak ve mezun olunan programlar PDR ve diğerleri şeklinde gruplara ayrılmıştır.

Verilerin analizinde, t-testi, İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis Varyans Analizi yöntemleri kullanılmıştır. İki Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu elde edilen F değerinin anlamlı bulunduğu durumlarda farkın kaynağını saptamak amacıyla Scheffé testi uygulanmıştır. Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

1. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖ Ölçeği Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında bir fark bulunmadığı; Türkiye grubundaki psikolojik danışmaların OPDÖ Ölçeği Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının, Britanya grubundaki psikolojik danışmalara göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

2. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Mesleki ve Akademik, Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında bir farklılık bulunmadığı; Türkiye grubundaki erkek psikolojik danışmanlar ile Britanya grubundaki kadın psikolojik danışmanların, toplamda ise erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarının yüksek olduğu; Türkiye ve Britanya grubundaki erkek psikolojik danışmanların, kadın psikolojik danışmanlara göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt boyut puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, İşbirliği alt ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı; Türkiye ve Britanya grubunda ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; mesleki kıdemi 7-10 yıl arası olan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdemi 7 yıldan az ve 11 yıldan fazla olan psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır.

5. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında bir farklılık bulunmadığını; ilköğretim düzeyinde görevli kadın psikolojik danışmanların ve ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

6. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: kültürler arası çalışma, psikolojik danışma öz yetkinliği, okul psikolojik danışmanı, öz yetkinlik.

ABSTRACT

COUNSELING SELF-EFFICACY OF SCHOOL COUNSELORS: A CROSS-CULTURAL STUDY

Süleyman BALCI

Ph.d., Guidance and Psychological Counselling Department

Advisor: Prof. Dr. Galip Yüksel

January, 2014 , 242 pages

The purpose of this study was to investigate whether there is any significant difference between Counseling Self-Efficacy of School Counselors working for primary and secondary schools in Ankara and London. The sample of this study was the 417 school counselors, of them working for primary schools (162 in total) and secondary schools (195 in total) in Ankara (417 in total as 242 females and 115 males) and of them working for primary schools (32 in total) and secondary schools (102 in total) in London (134 in total as 35 females and 99 males).

In order to collect necessary information about the school counselors, English version of ‘Counselor Personal Information Form’ was used and English version of ‘School Counselor Self-Efficacy Scale (SCSS)’ was applied to the school counselors working for primary and secondary schools in London to determine their level of counseling self-efficacy. Moreover, Turkish version of ‘Counselor Personal Information Form’ was used and Turkish version of SCSS was applied to the school counselors working for primary and secondary schools in Ankara after the adaptation, validity and reliability study of the scale conducted by the researcher.

In order to analyse the data, t-test, Two Way-ANOVA and Kruskal-Wallis analysis of variance were used. The source of the differences among groups were tested with employing Scheffé test. The significance level was determined as 0.05.

SCSS includes five sub-scales, which are “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, and “Cultural Acceptance” sub-scales. For this reason, school counselors’ counseling self-efficacy were analysed according to these sub-scales and in terms of their gender, level of schools where they have been working, their experience in school counselling, interaction of gender – school level and programs they had graduated.

Level of schools, where counselors have been working are primary schools and secondary schools. Counselors’ experience in school counselling were categorized as 1-6 years, 7-10 years and more than 11 years. Programs were categorized as counselling related programs and other programs.

Results of the study indicated that;

1- There is no significant differences about the scores of Personal and Social Development sub-scale of SCSS between school counselors working in Ankara and London. Moreover, the scores about Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, and “Cultural Acceptance” sub-scales of SCSS of school counselors working in Ankara is significantly higher than that of school counselors working in London.

2- There is no significant differences among the scores of school counselors working in Ankara and London about Personal and Social Development, “Career and Academic Development” and “Cultural Acceptance” sub-scale of SCSS in terms of their gender. Moreover, The scores of males are higher than that of females among school counselors working in Ankara and scores of females are higher than that of males among school counselors working in London and in total the scores of male school counselors are higher than that of female school counselors about Leadership and Assessment sub-scale of SCSS in terms of their gender significantly. The scores of males are higher than that of females among school counselors working in Ankara and in London in terms of their gender about Collaboration sub-scale of SCSS.

3- There is no significant differences about the scores of school counselors working in Ankara and London about “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Collaboration” sub-scale of SCSS in terms of school level where they have been working. Moreover, the scores of school counselors working at primary schools are higher than that of school counselors working at secondary schools about “Career and Academic Development”, “Cultural Acceptance” sub-scales of SCSS in terms of school level.

4- There is no significant differences about the scores of school counselors working in Ankara and London about “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration” sub-scale of SCSS in terms of their experience in school counselling. Moreover, the scores of school counselors with 7-10 years-experience are higher than that of school counselors with below-than-6- years-experience and more-than-11-years- experience about Cultural Acceptance sub-scale of SCSS.

5- In terms of interaction of gender – school level where they have been working, there is no significant differences about the scores of school counselors working in Ankara and London about “Personal and Social Development” sub-scale of SCSS; Moreover, the scores of female counselors working at primary schools and that of male counselors working at secondary schools are higher about “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, “Cultural Acceptance” sub-scale of SCSS.

6- There is no significant differences about the scores among school counselors working in Ankara and in London about “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, “Cultural Acceptance” sub-scale of SCSS in terms of programs they had graduated

Key words: cross cultural study, counselling self-efficacy, school counselor, self-efficacy

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN ONAY SAYFASI	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	4
1.3. Problem Cümlesi	4
1.3.1 Alt problemler	4
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Sayıtlar	11
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM II	12
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Öz Yetkinlik ile İlgili Kuramsal Çerçeve	12
2.1.1. Öz yetkinlik tanımı	12
2.1.2. Öz yetkinliği etkileyen faktörler	15
2.1.2.1. Uzmanlık deneyimi	16
2.1.2.2. Dolaylı deneyim	17
2.1.2.3. Sözlü olarak ikna	17
2.1.2.4. Duygusal durumlar	18
2.2. Öz Yetkinlik ile Benzer Kavramlar	19
2.3. Kültür ve Öz Yetkinlik	21
2.3.1. Kültürel farklılıkların boyutları	23
2.3.2. Kültürel farklılıklar ve öz yetkinlik değerlendirmesi	25

2.4. Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği	29
2.4.1. Psikolojik danışman öz yetkinliğini etkileyen faktörler	30
2.5. Okul Ortamındaki Faktörlerin Psikolojik Danışman	
Öz Yetkinliği ile İlişkisi	34
2.6. Öz Yetkinlik İle İlgili Yayın ve Araştırmalar	36
2.7. Britanya’da Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri	45
2.7.1. Britanya’da psikolojik danışma ve rehberlik	
hizmetlerinin geçmişi	45
2.7.2. Britanya’da psikolojik danışma eğitimi	46
2.7.2.1. programların süresi	46
2.7.2.2. dersler ve içerikleri	47
2.7.2.3. mesleki rehberlik	70
2.7.3. Britanya’da psikolojik danışman mesleki yeterlikleri	70
2.7.4. Britanya’da okullara ve öğrencilere yönelik psikolojik	
danışma hizmetleri	73
2.7.4.1. Özel kuruluşların sunduğu psikolojik danışma	
hizmetleri	80
2.7.5. Britanya’da mesleki rehberlik hizmetleri	83
2.7.5.1. mesleki rehberlik hizmetlerinin geçmişi ve mevcut	
durum	84
2.7.5.2. okullara yönelik meslekî rehberlik hizmetleri	87
2.7.5.3. mesleki rehberlik eğitimi	89
2.8. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri	93
2.8.1. Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik	
hizmetlerinin geçmişi	93
2.8.2. Türkiye’de psikolojik danışma eğitim	95
2.8.2.1. programların süresi	95
2.8.2.2. dersler ve içerikleri	96
2.8.2.3. mesleki rehberlik	96
2.8.3. Türkiye’de psikolojik danışman mesleki yeterlikleri	97
2.8.4. Türkiye’de okullara ve öğrencilere yönelik psikolojik	
danışma hizmetleri	97
BÖLÜM III	98
YÖNTEM	98

3.1. Araştırmanın Modeli	98
3.2. Evren ve Örneklem	99
3.3. Veri Toplama Araçları	103
3.3.1. Okul Psikolojik Danışman Özyetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ)	103
3.3.2. OPDÖÖ'nin güvenirliği	103
3.3.3. OPDÖÖ'nin geçerliği	107
3.3.4. OPDÖÖ'nin uyarlama çalışmaları	108
3.3.5. OPDÖÖ'nin çevirisi	108
3.3.6. OPDÖÖ'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları	109
3.3.7. OPDÖÖ'nin maddelerinin alt boyutlara göre listesi	121
3.4. Verilerin Analizi	123
BÖLÜM IV	121
BULGULAR	121
4.1. Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Puanları ile İlgili Bulgular	121
4.2. Psikolojik Danışmanların Cinsiyete Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları ile İlgili Bulgular	126
4.3. Psikolojik Danışmanların Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları ile İlgili Bulgular	137
4.4. Psikolojik Danışmanların Mesleki Kıdeme Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları ile İlgili Bulgular	148
4.5. Psikolojik Danışmanların Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesi Etkileşimine Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları ile İlgili Bulgular	159
4.6. Psikolojik Danışmanların Mezun Oldukları Programa Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları ile İlgili Bulgular	169
BÖLÜM V	179
TARTIŞMA VE YORUM	179
5.1. Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) Puanları ile İlgili Tartışma ve Yorum	179
5.2. Psikolojik Danışmanların Cinsiyete Göre OPDÖÖ Alt Boyutları ile İlgili Tartışma ve Yorum	183
5.3. Psikolojik Danışmanların Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyutları ile İlgili Tartışma ve Yorum	186
5.4. Psikolojik Danışmanların Mesleki Kıdemine Göre OPDÖÖ Alt	

Boyutları ile İlgili Tartışma ve Yorum	188
5.5. Psikolojik Danışmanların Cinsiyet ve Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyutları ile İlgili Tartışma Ve Yorum	190
5.6. Psikolojik Danışmanların Mezun Oldukları Programa Göre OPDÖÖ Alt Boyutları ile İlgili Tartışma ve Yorum	191
BÖLÜM VI	194
SONUÇ VE ÖNERİLER	194
6.1. Sonuçlar	194
6.2. Öneriler	195
KAYNAKLAR	197
EKLER	216

TABLÖLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1: Britanya’da yıllara göre lisans düzeyindeki modüller ve dersler	48
Tablo 3.1: Psikolojik danışmanların cinsiyete, görev yaptıkları okula, mesleki kıdeme göre dağılımı	99
Tablo 3.2: Britanya grubundaki psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre dağılımı	101
Tablo 3.3: Türkiye grubundaki psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre dağılımı	102
Tablo 3.4: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) ile diğer ölçekler arasındaki korelasyon değerleri	105
Tablo 3.5: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği bileşenlerine ait güvenirlilik katsayıları	107
Tablo 3.6: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği maddelerinin özdeğerleri ve açıklama yüzdeleri	108
Tablo 3.7: 37 Maddelik Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait faktör yükleri	110
Tablo 3.8: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri	111
Tablo 3.9: Model Uyum Ölçütleri	112
Tablo 3.10: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği için uyum iyiliği testlerine (goodness-of-fit indices) ilişkin değerler	114

Tablo 4.1.1: Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ alt ölçek puanlarının ortalama ($\bar{x}$), standart sapma (SS) değerleri ve t-testi sonuçları	122
Tablo 4.2.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	124
Tablo 4.2.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	125
Tablo 4.2.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	126
Tablo 4.2.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları	127
Tablo 4.2.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	128
Tablo 4.2.6: Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	129
Tablo 4.2.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	130
Tablo 4.2.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları	131

Tablo 4.2.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	132
Tablo 4.2.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	133
Tablo 4.3.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	134
Tablo 4.3.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	135
Tablo 4.3.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	136
Tablo 4.3.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları	137
Tablo 4.3.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	138
Tablo 4.3.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	139
Tablo 4.3.7: Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	141

Tablo 4.3.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	142
Tablo 4.3.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	143
Tablo 4.3.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	144
Tablo 4.4.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	145
Tablo 4.4.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	146
Tablo 4.4.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	147
Tablo 4.4.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları	148
Tablo 4.4.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	150
Tablo 4.4.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	151

Tablo 4.4.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	152
Tablo 4.4.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	153
Tablo 4.4.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	154
Tablo 4.4.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	155
Tablo 4.5.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	157
Tablo 4.5.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	158
Tablo 4.5.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	159
Tablo 4.5.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	160
Tablo 4.5.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	161

Tablo 4.5.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	162
Tablo 4.5.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyete ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	163
Tablo 4.5.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	164
Tablo 4.5.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) Değerleri	166
Tablo 4.5.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	167
Tablo 4.6.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mezun oldukları programa göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	169
Tablo 4.6.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mezun oldukları programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	170
Tablo 4.6.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	171

Tablo 4.6.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	172
Tablo 4.6.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	173
Tablo 4.6.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	174
Tablo 4.6.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri	175
Tablo 4.6.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	176
Tablo 4.6.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS) değerleri.	177
Tablo 4.6.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları	178

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 3.1: Araştırmada uygulanan araştırma deseni	99
Şekil 3.2: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait yamaç birikinti (scree plot) grafiği	109
Şekil 3.3: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğindeki maddelere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi diyagramı	113

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ PSİKOLOJİK DANIŞMA ÖZYEKİNLİKLERİ: KÜLTÜRLER ARASI BİR ÇALIŞMA

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem ve alt problemleri, araştırmanın amacı ve önemi, ilgili kavramların tanımları ve araştırmayla ilgili sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda okullarda verilmekte olan eğitim, bireylerin uzun yıllarını almakta ve bireylere ömür boyu kullanacakları akademik ve sosyal beceriler ile çeşitli yeterlikler kazandırmaktadır. Ayrıca bireylerin psikososyal özelliklerinin olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmesinde rol oynamaktadır. Bu, Britanya gibi gelişmiş ülkelerde olduğu gibi Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelere de böyledir.

Okullardaki öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, önemli bir yere sahiptir ve birey olarak öğrencinin her yönüyle bir bütün olarak kapasitelerini sonuna kadar geliştirebilmesine, daha verimli ve mutlu bir düzeye ulaşabilmesine yönelik hizmetleri ifade etmektedir. Okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve verimli olmasını sağlayan temel unsurlardan birisi, bu hizmetlerin mesleki yeterliği olan psikolojik danışmanlar tarafından sunulmasıdır (Yeşilyaprak, 2000).

Psikolojik danışmanlar kendilerini çoğunlukla gerekli destek sistemlerinin olmadığı çalışma ortamlarında bulmaktadır. Bunun yanında bir okulda ya da bir bölgede sadece bir psikolojik danışman bulunmaktadır. Ayrıca bu psikolojik danışmanların yaptığı çalışmalara çok az önem verilmekte veya birden fazla okulda sorumluluk verilmektedir. Ayrıca okul eğitim programları sadece öğretmenlerle ilişkili konulara

odaklanmaktadır. Psikolojik danışmanlardan alanıyla ilgili olmayan birçok görevler istenebilmektedir. Destek amaçlı çok az fırsatın bulunduğu bu tür okul ortamlarında görev yapan bir psikolojik danışmanın güçlü bir psikolojik danışman özyetkinliğinin olması destekleyici olmaktadır. Çünkü okul psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili araştırmaların bulgularına göre psikolojik danışman özyetkinliğinin psikolojik danışma hizmetlerinin, psikolojik danışman performansının anlaşılması ve iyileştirilmesinde önemli bir değişken olduğu belirtilmektedir (Sutton & Fall, 1995). Öz Yetkinlik bireylerin olaylar karşısındaki tutum ve davranışlarını belirleyen önemli bir faktördür. Öz Yetkinlik düzeyi bireylerin görevlerindeki performanslarını, başarı ve başarısızlıklarını da etkilemektedir. Çeşitli kaynaklardan beslenen öz yetkinlik inancı, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir.

Bandura'ya (1982) göre öz yetkinlik, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olmakta, sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde düzenleyici ve başarıyı, etkinliği, kariyeri ve benzer durumları teşvik edici bir rol oynamaktadır. Bandura (1982), öz yetkinlik inancının dört kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar; başarı ya da başarısızlık gibi yaşanan tüm deneyimler, heyecan, korku ve benzer fiziksel ve duygusal durumlar, başkalarının yaşantılarını gözleyerek başarı ya da başarısızlıklarına şahit olma gibi dolaylı yaşantılar ve aile, arkadaşlar, meslektaşlar, danışmanlar tarafından yapılan sözel ikna çabalarıdır.

Özyetkinlikleri konusunda güçlü inançlara sahip olanlar, üst düzey çaba gösterme eğiliminde oldukları ve elverişsiz durumlarda bile mücadele edebildikleri için kişinin özyetkinliğinin yüksek olması ve bunu geliştirmesi, o bireyin çok kötü koşullarda bile daha fazla ve etkili çalışmasına yol açmaktadır (Roberts & Borders, 1994). Bundan dolayı öz yetkinliği yüksek okul psikolojik danışmanlarının, okul psikolojik danışma hizmetlerine ve programlarına destek ve teşvik amacıyla, yöneticilerle, anne babalarla ve okul dernekleriyle daha etkili çalışmaya yönelik yöntemleri geliştirmesi ve uygulanmasında daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Sutton & Fall, 1995).

Literatürde psikolojik danışman öz yetkinlik düzeyi ile ilişkili bazı faktörler belirlenmiştir. Psikolojik danışmanın kişiliği (Özgün, 2007), özsaygı, yaşam doyumu

(Jang, 2009; Woods, 2009), deneyim (Ward, 2001), supervizyon (Fernando & Hulse-Killacky, 2005), sonuçla ilgili beklentiler (Daniels & Larson, 2001; Hall, 2009), supervizyon biçimi (Robinson, 2001) bu faktörlerden bazılarıdır.

Türkiye’de rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi ABD’den etkilenerek gelişmiştir. Bu anlamda Türk kültürü ve diğer kültürlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini ve bu ülkelerdeki uygulama farklılıklarının, benzerliklerinin araştırılması kültürler arası çalışmalara ve ilgili ülkelerdeki program düzenleyicilerine katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Kültürlerarası çalışmalarda kültürlerin çeşitli boyutları açısından farklılaştığı bilinmektedir (Hofstede, 1986). Bu farklılaşmaların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunmakla görevli personelin özyetkinliğine nasıl yansıdığı cevaplandırılması gereken bir sorudur.

Literatür incelemesinde psikolojik danışman öz yetkinliği konusunda birçok araştırma (Aksoy, 2008; Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Coşgun ve Ilgar, 2004; Özgün, 2007; Yiyit, 2001) bulunmasına rağmen bu konuyu kültürel olarak inceleyen araştırmalar az sayıdadır. Bu noktadan hareketle, farklı kültürel özellikler taşıyan çalışma gruplarının yer aldığı bir araştırmanın, bu kavramın kültürel yönüne katkıda bulunacağı ve psikolojik danışman özyetkinliğinin farklı açılardan değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, psikolojik danışman öz yetkinliği konusunu kültürel açıdan incelemek üzere farklı kültürel özellikleri barındıran Türkiye ve Britanya’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar yer almıştır. Bu okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ile iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışma gruplarının katılımı ile, Türkiye ve Britanya’da ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların özyetkinliklerinin cinsiyete, görev yaptıkları öğretim kademesine, mesleki kıdeme ve mezun olunan programa göre incelenerek kültürler arası karşılaştırılması planlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkiye ve Britanya'daki okullarda görev yapan psikolojik danışmanların özyeterkinliklerinin cinsiyete, görev yapılan öğretim kademesine, mesleki kıdeme, cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine ve mezun olunan programa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaca yönelik oluşturulan problem cümlesi ve alt problemler aşağıda verilmiştir.

1.3. Problem Cümlesi

1. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3.1. Alt problemler

1. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.5. Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.1. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.2. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.3. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.4. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.5. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.1. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.2. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.3. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.4. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3.5. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ölçeği Kültürel Kabul alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.1. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.2. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.3. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.4. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4.5. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.1. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.2. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.3. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.4. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5.5. Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Son yüzyılda yaşanan ve hızla artmakta olan sosyokültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin ve değişimlerin etkisiyle okulların zihinsel gelişim ile ilgili akademik becerileri geliştirmesi ile birlikte bireyin kişisel gelişimine yönelik öğrenci kişilik hizmetlerinin önemi artmaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Psikolojik danışmanlar okullarda öğrencilerin psikososyal ve duygusal gelişimlerini destekleyen hizmetler sunmaktadır. Bu nedenle psikolojik danışmanlar, normal gelişim süreçlerinde aksamalar yaşayan ya da herhangi bir psikolojik veya duygusal güçlük yaşayan öğrencilerle çoğunlukla ilk defa karşılaşan ve kendilerinden destek hizmeti beklenen uzmanlardır (Roberts & Borders, 1994).

Meslektaşların ve yönetimin desteğinin olmaması ve sınırlı bir karar alma sürecinden kaynaklanan güçsüzlük algısı, öğretmenlerin güçlü bir performans sergilemesini zorlaştırmaktadır. Bu kurumsal faktörler öğretmenlerin performansını etkilediği gibi okul psikolojik danışmanlarının da performansını etkileyebilmektedir.

Larson & Daniels (1998), yüksek özyetkinliğe sahip psikolojik danışmanların daha az kaygı yaşadığını, olumlu beklenti düzeyleri daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı psikolojik danışmanların öz yetkinlik algılarının okul ortamında yürütecekleri sınıf rehberliği, grup rehberliği ve mesleki rehberlik etkinlikleri gibi çeşitli psikolojik danışman hizmetleri ve programları üzerinde etkili olacağı söylenebilir (Tang, Addison, Lasure-Bryant, Norman, O’Connel & Stewart-Sicking, 2004).

Öz Yetkinlik düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların mesleklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları problem davranışları çözmede ve uygun danışmanlık becerilerini sergilemede daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Larson & Daniels,

1998). Bu anlamda okul ortamında görev yapan psikolojik danışmanların özyetkinliklerinin, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin verimi ve kalitesini etkileyen önemli değişkenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyinin yüksek olması, görev aldıkları okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin rol ve sorumluluklarını yerine getirmede, öğrencilerin problem davranışlarını gidermede ve onların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine üst düzeyde katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Al-Darmaki, 2004; Soresi, Nota & Lent, 2004; Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera & Crews, 2002).

Psikolojik danışman öz yetkinliği, psikolojik danışmanın yakın gelecekteki bir psikolojik danışma ortamında başarılı olmaya yönelik beklentileri ile ilgili ya da bir danışanla başarılı şekilde psikolojik danışma yapabilmeye yönelik kendi kapasitesine ilişkin inancı olarak ifade edilmektedir. Öz Yetkinlik inancı yüksek olan bir psikolojik danışman, bir psikolojik danışman olarak kendisiyle ilgili yapıcı düşünceler taşıma eğilimindedir, uygun düzeyde kaygı yaşar, gerçekçi hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşmak ve onları gerçekleştirmek için sebat ve azim gösterir (Larson, 1998).

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlar Derneği (ASCA) tarafından, psikolojik danışmanlık eğitimi programlarının istenen çıktılarını belirleyen standartlar yayınlanmıştır. Bu standartlar, adayların neleri bilmesi gerektiğini ve neleri yapabilmesi gerektiğini belirlemektedir ve akademik, sosyal, duygusal gelişim alanlarında ulaşılabilecek hedeflere psikolojik danışman adayının bakış açısı ile odaklanmaktadır. Ancak psikolojik danışmanın bu hedefleri nasıl gerçekleştireceğini ortaya koymamaktadır. Standartlar içerisinde uygulanacak yöntemler; bireysel psikolojik danışma, küçük grupla psikolojik danışma, konsultasyon, koordinasyon, vaka yönetimi, rehberlik çerçeve programı, program değerlendirme ve program geliştirme olarak belirtilmiştir (ASCA, 2003).

Bu standartlar, farklı kurumlardaki psikolojik danışmanların aynı amaca ulaşmak için değişik yöntemler kullanmalarına izin verecek biçimde ifade edilmiştir. Örneğin değişik kurumlardaki psikolojik danışmanlar, bir öğrencinin başkalarına saygı duymasını etkilemeye yönelik bir program geliştirebilir. Yaşla, gelişimle ve çevreyle ilgili farklılıklardan dolayı geliştirilen etkili bir program; şehirdeki bir lisede, kırsal bölgedeki bir ilköğretim okulunda ya da bir şehrin banliyösündeki bir ilköğretim okulunda

diğerlerine göre çok farklı olabilir. Çünkü programların okulun türüne ve düzeyine göre uyarlanması gerekir. Bunun sonucunda bu programlar, psikolojik danışmanların farklı becerileri etkili şekilde kullanmalarını sağlar. Dolayısıyla öz yetkinlik, psikolojik danışmanın hedeflerine nasıl ulaşacağını belirlemek yerine, birey olarak belirlenen hedeflere ulaşabileceğine olan güvenini yansıtır. Öz Yetkinlik kavramının; başarılı öğretimin, psikolojik danışmanın ve değişimle baş etmenin önemli bir yönünün olduğunu çeşitli araştırma sonuçları göstermektedir (Bandura, 2002; Larson & Daniels, 1998).

Öz yetkinlik ölçümünün, mesleki performans ile ilişkili kişisel özelliklere yönelik araştırma literatürüne önemli katkısı olduğu ve özyetkinliğin, uzman psikolojik danışmanlar eğitim alırken ve uygulama yaparken onları nasıl etkilediğine ilişkin araştırmaların yararlı olacağı belirtilmektedir (Bodenhorn & Skaggs, 2005).

Yapılan araştırmalara göre psikolojik danışman öz yetkinliği psikolojik danışman performansında, geçişleri benimseme ve tutarlı olma yönünden önemli olabilir (Larson & Daniels, 1998). Psikolojik danışmanlarla kullanılmak için geliştirilmiş bir özyeterlik ölçeği, bir mesleki geçişin benimsenmesi sürecinin izlenmesinde birçok yönden yardımcı olacaktır. Daha önemlisi psikolojik danışmanlık öz yetkinlik ölçeği, psikolojik danışmanlık programlarındaki eğitim sürecinin etkili olup olmadığını değerlendirmeye ve okullarda görevli psikolojik danışmanların başarılarını daha yakından görmeye yönelik diğer araçlarla birlikte kullanılabilir (Bodenhorn & Skaggs, 2005).

Psikolojik danışman öz yetkinliği, kuram ve araştırma yönünden yeni bir alandır ve psikolojik danışman özyetkinliğinin psikolojik danışmanın performansını nasıl etkilediğini belirgin olarak ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Bodenhorn & Skaggs, 2005).

Kültürlerin çeşitli boyutlarının nasıl farklılaştığı çeşitli kültürlerarası çalışmalarda incelenmiştir (Hofstede, 1986). Bu farklılaşmaların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini sunmakla görevli personelin özyetkinliğine nasıl yansıdığı merak edilen bir konudur. Bu anlamda Türk kültürü ve diğer kültürlerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini ve bu ülkelerdeki uygulama farklılıklarının, benzerliklerinin araştırılması kültürler arası çalışmalara ve ilgili ülkelerdeki program düzenleyicilerine katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Psikolojik danışma alanı ile ilgili literatürün taranması sonucunda yurtdışında psikolojik danışman öz yetkinliği konusunda çok sayıda araştırmanın ve kuramsal bilginin olduğu görülmektedir. Ancak gerek Yüksek Öğretim Kurulu tez tarama merkezine ulaşılarak yapılan taramalarda, gerekse ülkemizdeki psikolojik danışmanlık alanıyla ilgili yayınların incelenmesi sonucunda psikolojik danışmanların öz yetkinliklerini konu alan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Aksoy, 2008; Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Coşgun ve Ilgar, 2004; Özgün, 2007; Yiyit, 2001). Ayrıca ülkemizdeki psikolojik danışma alanıyla ilgili yayınlar arasında psikolojik danışmanların öz yetkinliklerini kültürler arası bir karşılaştırmayla inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu nedenle Türkiye ve Britanya'daki psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri ile ilgili bu araştırmanın, ülkemizde psikolojik danışma alanına kültürler arası bir araştırma olarak katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunun yanısıra bu araştırmanın küresel düzeyde psikolojik danışma alanındaki kültürlerarası uygulamalara katkısı olacağı umulmaktadır. Ayrıca ülkemizdeki psikolojik danışma eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik ipuçları sağlayabileceği ve öz yetkinlik geliştirmeye yönelik stratejilerin planlanmasında uyarıcı bir işlevi olabileceği düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1- Bu araştırmada, psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyleri, psikolojik danışmanların görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, Ankara ve Londra'daki devlet okullarında görevli psikolojik danışmanlara likert tipi veri toplama araçları uygulanarak veriler toplanmıştır. Bu nedenle, araştırma Ankara ve Londra merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar ile sınırlıdır.

2- Bu araştırma, çalışma gruplarının özellikleri ile sınırlıdır. Britanya çalışma grubunda üç yıllık öğretmenlik ve sosyal çalışma alanlarında lisans mezunu olup

rehberlik ve psikolojik danışma alanında sertifika eğitimi alarak öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır. Bu sertifika programlarının içeriği de farklılık gösterebilmektedir. Türkiye çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) yaklaşık % 45'i rehberlik ve psikolojik danışma programları dışında diğer programlardan mezun durumdadır.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırma, psikolojik danışmanların görüşlerine başvurularak psikolojik danışmanların özyetkinliklerine ilişkin bir çıkarımda bulunulabileceği varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle bu çalışma, araştırmaya katılan psikolojik danışmanların algılarının onların kendi düşüncelerini doğru bir şekilde betimleyebileceği ve katılımcıların ölçeklerdeki maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayımı üzerine kurulmuştur.

1.7. Tanımlar

Öz yetkinlik: Kişinin verilen bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin kendi yeteneğine olan inancıdır (Bandura, 1977).

Psikolojik danışman öz yetkinliği: Psikolojik danışmanın birey olarak belirlenen psikolojik danışma hedeflerine ulaşabileceğine olan inancını ve güvenini belirtir (Larson, 1998).

Psikolojik danışman: Türkiye’de 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim - öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim - öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personeli ifade etmektedir. Bu personel Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehber öğretmen (psikolojik danışman) ünvanı ile görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001). Ayrıca, Britanya’da üç yıllık lisans mezunu olup rehberlik ve psikolojik danışma alanında sertifika eğitimi alarak 2010-2011 eğitim - öğretim yılında eğitim - öğretim kurumlarında öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personeli belirtmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öz yetkinlik ile ilgili kuramsal bilgiler ve bu konuda ulaşılabilen çalışmalar ve araştırmalar özetlenmiştir. Daha sonra Britanya’da ve Türkiye’de üniversitelerde verilen Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimi ve ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.1. Öz Yetkinlik ile İlgili Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde öz yetkinlik ile ilgili kuramsal bilgiler ve bu konuda ulaşılabilen çalışmalar ve araştırmalar özetlenmiştir.

2.1.2. Öz yetkinlik tanımı

Öz Yetkinlik ile ilgili kuramsal görüşler ilk olarak Bandura (1977) tarafından ifade edilmiştir. Bandura (1977)’ya göre öz yetkinlik, problemleri gidermeye ve hayatın stres ve baskısı altında başarılı olmaya yönelik için gerekli eylemleri yapabilmek amacıyla kişinin sahip olduğu bilgi, beceri ve beklentilerine dayanmaktadır. Öz yetkinlik kişinin belirli bir davranışı başarılı biçimde gerçekleştirebileceğine yönelik kendisi ile ilgili inancı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin sahip olduğu öz yetkinlik düzeyi; bireyin güç durumlarla baş edip edemeyeceğini, ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller karşısında ne kadar süre direnç göstereceğini belirlemektedir.

Bandura (1977), öz yetkinlik ve davranış ile ilgili değişimlerin kalıcı ve sürekli olabilmesi için bazı aşamaların gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu aşamalar ilk olarak yetenekleri geliştirmeye yönelik güçlü uyarıcıları içeren katılımcı yöntemleri içermektedir. Bu aşamayı, öz yetkinliği destekleyen dış etkenlerin ortadan kaldırılması

izlemektedir. Daha sonra kişinin öz yetkinlik ile ilgili beklentilerinin güçlendirilmesi ve genelleştirilmesi gerekmektedir. Bu ise bireyin öz yetkinliğini ve ustalığını kullanması ile gerçekleşmektedir.

Bandura (1986) tarafından iki tür beklenti tanımı yapılmaktadır ve bu iki tür beklentinin de önemli aracılık rolleri (mediating roles) bulunmaktadır. Bunların birincisi yeterlik beklentisidir. Bu beklenti türü, kişinin belirli bir davranışı belirli bir düzeyde yapabileceğine ilişkin inancını ifade etmektedir. Diğer beklenti türü de bir çıktı beklentisidir (outcome expectancy). Bu beklenti ise gerçekleştirilen belirli davranışların, belirli sonuçları sağlayacağına ilişkin inanç olarak tanımlanmaktadır. Sonuç olarak yetkinlik beklentisi, birey ile bireyin davranışı arasında bir aracı (düzenleyici – mediator) durumunda iken çıktı beklentisi, bireyin davranışı ve o davranışın çıktısı arasında bir aracı durumundadır. Bu beklentiler birlikte işlemektedirler. Belirli davranışlara yönelik olumlu bir çıktı beklentisi, bu davranışların bir düzenleyicisi (regulator) olarak iş görebilmektedir.

Bireylerin davranışları, dış faktörlerden bilişsel süreçler aracılığı ile etkilenmektedir. Diğer bir ifade ile olaylardan çok bu olaylarla ilgili bireyin öznel algıları önemlidir. Dış olayların birey tarafından algılanma biçimi, kişinin etkilenme düzeyini ve gelecekteki seçimlerini etkilemektedir. Kişi kendi dışındaki bir faktörün davranışını etkilediğini düşündüğü zaman bu kişi kendi çevresinde çeşitli değişiklikler yapabilir. Bu faktörlerin önemi, zamana göre ve kişiye göre değişebilir (Bandura, 1997).

Öz Yetkinlik, bilgi ve eylem arasındaki ilişkiyi yönlendirmektedir, ancak davranışın tek belirleyicisi değildir. Bilgi ve beceriler, motivasyonun ön koşullarıdır. Eğer kişi kendi bilgi ve becerileri konusunda şüphesi varsa bu kişinin göreve ilişkin özgüven duyması ve bunu başarmak için çaba göstermesi güçleşmektedir (Bandura, 1977). Bunun bir sonucu olarak öz yetkinlik düzeyi motivasyondaki ve davranıştaki değişimleri etkilemektedir (Bandura, 1982). Bu nedenle başarılı bir performans için hem beceriler, hem de öz yetkinlik gereklidir.

Öz Yetkinlik, hedef belirlemeyi, davranış seçimini, motivasyonu, performansı, çabayı ve azimli olma durumunu etkilemektedir (Bandura, 1977). İnsanlar, yapılacak faaliyetler arasında kendilerini daha kapasiteli hissettikleri faaliyetlere yönelmeye

isteklidir. Diğer taraftan, insanlar gerçekleştirilecek faaliyetin kapasitesinin üstünde olduğuna inanırsa bu faaliyeti yapmaktan kaçınma eğilimindedir. Bu faaliyetlere ilişkin kendi yetkinliği ile ilgili inancı, bireyin göstereceği çabanın düzeyini ve güçlüklerle karşılaştığında ne kadar uzun süre direnç göstereceğini ve azimli olacağını belirlemektedir. Kişinin öz yetkinliği ne kadar güçlü ise bu hedeflere ulaşmaya yönelik çabaları ve güçlüklerle yönelik azmi, sebatı ve direnci de o kadar fazla olmaktadır. Dolayısıyla kişinin özyetkinliğinin yüksek olması başarılı bir performansa yol açmaktadır (Bandura, 1997).

Ayrıca öz yetkinlik, engellerle ve geçici başarısızlıklarla karşılaşıldığında veya çevreden engelleyici mesajlar geldiğinde uzun süreli hedeflere ulaşmayı güçleştiren bir direnç oluşmasına neden olmaktadır. Burada kişi, neleri yapabileceği konusunda kendisine sınırlama getirmektedir. Ancak kişinin belirli bir alanda yeteneği yeterli değilse bu sınırlamalar gerçekçi olabilir.

Öz Yetkinlik kavramının mesleki davranışa uygulanması, ilk olarak Hackett ve Betz (1981) tarafından ortaya atılmıştır. Öz Yetkinlik, kişinin bir görevi ya da davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin kendi yeteneğine olan inancını belirttiği için belirli bir davranışa yöneliktir. Bundan dolayı bu kavram, bir mesleki davranışın anlaşılmasında ve benimsenmesinde özellikle yararlı olduğu vurgulanmaktadır. Davranışın özyetkinlikle ilişkili sonuçları şunlar olabilir: a) yaklaşma veya kaçınma davranışı, b) hedefe yönelik davranışla ilgili performansın niteliği, c) engelleyici yaşantılara karşı direnç.

Bunların sonucunda bir davranış ya da davranış boyutuyla ilgili düşük düzeydeki öz yetkinlik beklentisi; bu davranışlardan kaçınmaya ve bu davranışlarla ilgili performansın yetersiz olmasına sebep olmaktadır. Bunun sonucunda, başarısızlıkla ya da engelleyici bir durumla karşılaştığında kişinin, gösterebileceği gayret ve çabayı ortaya koymadan çalışmayı bırakmasına neden olduğu düşünülmektedir. Örneğin, düşük matematik öz yetkinliği, matematik dersinden kaçınmaya, matematik sınavlarında zayıf performansa ve matematikteki zayıf performans ya da başarısızlığa ilişkin belirtilerin ilk algılandığı esnada matematikle ilgilenmeyi bırakmaya neden olabilir. Daha belirgin bir ifade ile, birey bu örnekte yaklaşma ya da kaçınma davranışı sergilemektedir. Burada

yaklaşma davranışı, kişinin yapmaya çalıştıklarını; kaçınma davranışı, kişinin yapmaktan çekindiği veya yapmamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Bu davranış biçimi de kişinin amacına ulaşmasında belirleyici olmaktadır. Çünkü bireyler bir şeyden kaçındığı zaman, o şeyle ilgili davranışları öğrenme veya gerçekleştirme konusunda kendisine hiç fırsat tanımamaktadır. Örnek olarak, kişinin bilgisayara yönelik bir çekingenliği varsa bu kişi bilgisayar kullanmaktan mümkün olduğu kadar uzak durmakta ve bilgisayar kullanma konusunda hiç yeterli hale gelememekte ya da bilgisayar kullanırken kendini rahat hissetmemektedir. Bu örneklerle göre, bireyin öz yetkinliği düşük düzeyde ise bu birey olumsuz benlik konuşmaları ya da kaygı tepkileri yaşayabilir. Bunlar, kişinin çalışmaya odaklanmasını ve performansını yeterli düzeyde ortaya koymasını engelleyebilir. Dolayısıyla bu bireyin, bir eğitim programını tamamlamaya yönelik zorunlu sınavlardaki ya da uygulamalardaki performansını da etkileyebilir.

Örneğin, göreviyle ilişkisi olmayan belirli okul psikolojik danışma hizmetleri görevlerini yapması istenen bir psikolojik danışman, çalışmasının takdir edileceği beklentisinden dolayı bu görevleri gönüllü şekilde yapabilir. Bu örnekte takdir edilme şeklindeki olumlu çıktı beklentisi, bir düzenleyici olarak hizmet etmektedir. Benzer şekilde davranışlarla ilgili olumsuz çıktı beklentisi, bu davranışlar için bir söndürücü olarak hizmet edebilmektedir. Bir diğer ifadeyle, bu davranışın sönmesi ya da yapılmaması yönünde etki etmektedir. Meslektaşlarından ve yöneticilerden olumsuz geri bildirim alan bir psikolojik danışman, yapacağı çalışmalar öğrencilerin yararına olmasına rağmen bu çalışmaları yapmayabilir. Dolayısıyla birey, belirli davranışlara yönelik yüksek yetkinlik beklentisi ve düşük düzeyde çıktı beklentisi içerisinde olabilir ve bireyin bilişsel değerlendirme süreci; davranışların, çevresel durumlardan dolayı istenen çıktıyı üretmediği şeklinde bir sonuç çıkarmasına neden olabilir. Bundan dolayı, psikolojik danışman öz yetkinlik düzeyinin okul ortamındaki ilişkilerin incelenmesinde dikkate alınabileceği belirtilmektedir (Sutton & Fall, 1995).

2.1.2. Özyetkinliği etkileyen faktörler

Öz Yetkinlik inançlarını şekillendiren dört kaynağın her birinin grup düzeyinde nasıl etkili olduğu Bandura (2002)'ya göre aşağıda açıklanmıştır.

2.1.2.1. Uzmanlık deneyimi

Uzmanlık deneyimi yetkinlik bilgisinin en güçlü kaynağıdır. Bireyin bir eylemi yaparken başarılı olması onun yetkinlik algısının güçlenmesine neden olan bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bandura (1977) başkalarından bağımsız olarak gerçekleştirilen uzmanlık deneyiminin, özyetkinliğin artmasında üç şekilde rol oynayabileceğini belirtmektedir. Bunları şu şekilde ifade etmektedir:

1. Bağımsız olarak gerçekleştirilen uzmanlık deneyimi, sonradan ortaya çıkan tehditlere ve olumsuzluklara maruz kalmayı artırmaktadır. Bu ise, olumsuzlukları yaşayan kişiye, “daha önce kendisini korkutan veya tedirgin eden durumların ya da yaşantıların, artık kendisinde olumsuz uyarılmalara ya da duygusal durumlara neden olmadığı” yönünde daha fazla kanıt ve destek sağlamaktadır. Bunun sonucunda, “azalmış haldeki duygusal uyarılma hali”, “artmış durumdaki baş etme yetkinliğini” pekiştirmekte ve öz yetkinlik beklentisini olumlu yönde etkilemektedir.
2. Kişinin kendisinin yönlendirdiği yetkinlik ya da uzmanlık deneyimi, ileri düzeydeki baş etme becerilerine yönelik fırsatlar sağlamakta ve bu kişinin strese karşı kırılganlığını ve zayıflığını azaltmaktadır. Dolayısıyla bireyin strese karşı direncini artırmakta ve öz yetkinlik beklentisini geliştirmektedir.
3. Başkalarından bağımsız olarak gerçekleştirilen uzmanlık deneyimi, ileri düzeyde gerçekleştiğinde, başarı içeren yaşantıları ortaya çıkarmakta ve böylece özyetkinlikle ilgili beklentiler, olumlu yönde daha da pekişmektedir.

Bu durum örgütler için de geçerlidir. Bir örgütün zor bir işi başarılı bir şekilde yerine getirmesi örgüt için bir uzmanlık deneyimi oluşturmaktadır. Bu anlamda, uzmanlık deneyimi bireylerin öz yetkinlik algılarının gelişmesine katkı sağlayan bir kaynak olması gibi, aynı şekilde örgütlerin de yeterli algılarının gelişmesine katkı sağlayan önemli bir kaynaktır.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlere uzmanlık deneyimi olanakları sunması gereklidir. Diğer bir ifadeyle okul müdürleri, öğretmenlerin, psikolojik danışmanların ve öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayabilecek koşullar üreterek öğretmenlerin ve diğer

personelin başarılı olmaları için yeterli öğretimsel kaynak ve yeteneklerini geliştirme imkânı oluşturmaları gereklidir.

2.1.2.2. Dolaylı deneyim

Doğrudan olumlu deneyimler gibi dolaylı deneyimler de (modeller) özyeterkinliğin gelişiminde önemlidir. Bir beceri veya bir iş başka biri tarafından modellenmiş bir beceri ise bu dolaylı deneyimdir. Model performansı iyi tanımladığı zaman, gözlemcinin öz yeterkinlik inancı muhtemelen artar. Diğer yandan, model kötü bir performans gösterirse, gözlemcinin yeterkinlik inancı düşme eğilimine girer. Dolaylı öğrenme bazen birinci elden öğrenme kadar etkili olabilir. Bu anlamda özellikle benzer hedefleri gerçekleştirmek isteyen, benzer olanaklar ve kısıtlamalarla karşı karşıya olan bireyler birbirleri için model olabilirler. Bireylerin yaptığı gibi örgütler de gözlemler aracılığıyla öğrenebilir. Diğer bir ifadeyle, gruplar veya örgütler diğer grup veya örgütlerden öğrenebilirler. Bir okulun başka bir okul tarafından başarılı bir şekilde uygulanan programı kullanmayı tercih etmesi dolaylı deneyime bir örnektir. Öğretmenler becerilerin başarılı ürünlerin gerçekleştirilmesine nasıl uygulanacağını gösteren rol modellerine de ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler, diğer meslektaşlarının veya okulların başarı öykülerini gözlemledikleri zaman, başarmak için kendi kapasitelerine yönelik daha güçlü öz yeterkinlik inancı geliştirebilirler.

2.1.2.3. Sözlü ikna

Sözlü ikna, öğretmenlerin özyeterkinliğini artıran ve güçlendiren diğer bir etmendir ve hedefleri belirleme ve gerçekleştirme kapasitesine sahip olduklarına öğretmenlerin inancını güçlendirmenin başka bir şeklidir. Bir öğretmenin, öğrencilerinin başarılı olmasını sağlayan temel neden olarak gösterilmesi, öğretmenin çaba ve motivasyonunu artıran bir sözlü ikna durumudur. Sözlü ikna, öğretmenlerin öz yeterkinlik inancı üzerinde tek başına güçlü bir etkiye sahip olmamasına rağmen, başarı modelleri ve olumlu doğrudan deneyimle ilişkilendirildiği zaman etkili olabilir. Sözlü ikna grup üyelerini bir yeniliğe yönelmesi ve zorlu durumların üstesinden gelmemesi için cesaretlendirebilir. Grup düzeyinde sözlü ikna, üyelerin birbirlerine bağlılık geliştirmeleri ve sosyalleşme sürecini anlamalarının bir yoludur.

2.1.2.4. Duygusal durumlar

"Duygusal durumlar", öz yetkinlik ile ilgili diğer bir bilgi kaynağını oluşturur. Gerginlik, kaygı ve korku gibi duygusal durumlar birçok insan tarafından yetersizlik belirtisi olarak görülür. Bir çalışma veya görev esnasında ortaya çıkan yorgunluk ve ağrı, bireyler tarafından kendi kapasitesi ile ilgili yetersizlik olarak değerlendirilebilir ya da yetersizliğin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bundan dolayı bireyler çoğunlukla kendilerini rahat hissettikleri duygusal durumlarda başarılı olma beklentisi içerisindeyler. (Bandura, 1986).

Bandura (1997) öz yetkinlik üzerinde öz yetkinlik bilgi kaynaklarının etkisinin tamamıyla performansın gerçek sonuçlarına bağlı olmadığını; bundan ziyade, özyetkinliğin, bireylerin kendi performanslarını diğer bilgilerle ilişkili olarak inceleyip yorumlama yaptıkları zaman oluştuğunu vurgulamıştır. Bandura (1997)'ya göre, "algılanan yetkinlikteki değişimler, performansın kendisinden ziyade, performansın yeteneğe ilişkin ortaya çıkardığı tanımlayıcı bilginin bilişsel olarak işlenmesinin sonucudur". Özyetkinlikte bilişselliliğin rolü önemlidir ve bu, tüm öz yetkinlik bilgi kaynakları için geçerlidir.

Öğretmenler sınıflarındaki başarıyı (uzmanlık deneyimi), ders kitaplarının, eğitim araç ve gereçlerinin, donanımların ve gelişmiş teknoloji ürünlerinin okul veya bölge tarafından sağlanmasına bağlıyorsa, bu durumda öğretmenler okul veya bölgenin onların başarılı olmalarına yardım edecek imkanları sağladığı şeklinde inanç geliştirirler. İlave olarak, öğretim için gerekli kaynaklar öğretmenler için sağlanırsa, başarılı okulların programları hakkında bilgilendirilirse (dolaylı deneyim), etkili okullar hakkında öyküler dinlerlerse (dolaylı deneyim) veya konferanslarda motive edici mesajlar duyarlarsa (sözlü ikna), bu kaynaklar öğretmenlerin yeterli inançlarını şekillendiren olumlu bilgi kaynakları olarak hizmet edebilir. Aynı zamanda, bu deneyimlere sahip öğretmenlerin kendilerini işlerinde desteklenmiş, yetkilendirilmiş ve cesaretlendirilmiş (duygusal durumlar) hissetmeleri daha muhtemeldir.

Bir okuldaki duygusal durum, güç durumların okul yönetimince nasıl yorumlandığı ve nasıl karşı koyulduğunu büyük ölçüde etkilemektedir. Bu anlamda, bu

yorumlamaların okulu olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilemesinde okul liderlerinin davranışları önemlidir. Başarılı bir lider olarak okul yöneticisi, çatışma durumunda sakin kalarak olayları kısıtlayıcı yanlış yorumlamalar yapmamalı ve aşırı veya yetersiz tepki vermemelidir.

2.2. Öz Yetkinlik ile Benzer Kavramlar

Öz Yetkinlik çoğunlukla çıktı beklentileri (outcome expectations), benlik kavramı (self-concept), özgüven (self-confidence) ve özsaygı (self-esteem) gibi kavramlarla karıştırılabilmektedir. Bu nedenle, bu kavramlar arasındaki farklılığın belirtilmesi gerekli görülmüştür.

Öz Yetkinlik ve çıktı beklentileri ilişkilidir ama Sosyal Bilişsel Kuram içerisinde farklı kavramlardır. Çıktı beklentisi, kişinin belirli bir davranışın belirli çıktılara yol açacağı şeklinde değerlendirmede bulunması olarak ifade edilir (Bandura, 1977). Öz Yetkinlik ise kişinin belirli bir göreve ilişkin kişisel kapasitesi ile ilgili inancıdır. Kişi performansa odaklanırsa bu öz yetkinlik inancı ile ilişkilidir, eğer performansın sonuçlarına odaklanırsa bu çıktı beklentileriyle ilişkilidir.

Benlik kavramı, kişinin kendine yönelik tutumlarıdır ve kendi değeri ile ilgili duygularını ve genel yetkinlik algılarını içerir (Bandura, 1997).

Özyetkinliğin özgüvenden farkı ise Bandura (1997), özgüveni inancın güçlü olması olarak belirtir ama belirli bir duruma özgü değildir. Bu, kişinin kendisiyle ilgili genel güvenini ifade eder. Diğer taraftan öz yetkinlik, belirli bir özelliğe özgüdür ve görevlere ya da durumlara göre farklıdır.

Bir başka benzer kavram özsaygıdır. Bu kavram, kişinin kendi değeri ile ilgili yargısını belirtir (Bandura, 1997). Özsaygı, bireyin kendisiyle ilgili genel bir duygusal değerlendirmesini yansıtır. Öz Yetkinlik ise belirli bir faaliyet ile ilgili kişisel kapasitesiyle ilgili inancıdır. Kişilerin özsaygıları zarar görmese de belirli bir faaliyet konusunda kendilerini yetersiz biçimde değerlendirebilir (Gist & Mitchell, 1992).

Öz Yetkinlik beklentisi dört temel bilgi kaynağına dayanır. Bunlar; uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyim (vicarious experience), sözlü ikna ve duygusal durumlardır (Bandura, 1997).

“Uzmanlık deneyimi”, özyetkinliğin en güçlü kaynağıdır. Çünkü bunlar gerçek yaşam deneyimlerine dayanır. Başarılar, öz yetkinlik düzeyini geliştirirken özellikle olayların başlangıcındaki başarısızlıklar öz yetkinlik düzeyini azaltmaktadır. Eğer kişi güçlü bir öz yetkinlik düzeyine sahip ise başarısızlıklar kişinin öz yetkinlik inançları üzerinde fazla etkili olmamaktadır. Başarısızlıkların zamanı ve sıklığı, güçlü bir öz yetkinlik gelişmesinin önemli belirleyicileridir. Güçlü öz yetkinlik beklentileri, başarılı performans yoluyla gelişmiş ise bu öz yetkinlik diğer durumlara genelleme yapılabilmektedir (Bandura, 1977).

Öz Yetkinlik ile ilgili bilginin ikinci önemli kaynağı dolaylı deneyimdir. Kendine benzer özelliklere sahip birisinin verilen bir görevi başardığını gözlemlediğinde kişinin bu görevi kendisinin de başarabileceğine yönelik inancı artmaktadır. Eğer kişi kendi kapasitesi konusunda kararsız ise ya da önceden konu ile ilgili doğrudan teması içeren yaşantısı az ise öz yetkinlik, özellikle bu tür bilgiden çabuk etkilenmektedir (Bandura, 1997).

Özyetkinliğin daha az etkili olan kaynağı "sözel ikna"dır. Bu, insanları belirli bir konudaki kapasiteleri ile ilgili ikna etmek için yaygın şekilde uygulanır. Bu cesaretlendirme ve teşvik, gerçekçi olursa ve başarılı bir performans ile sonuçlanırsa daha etkili olmaktadır (Bandura, 1977).

Öz Yetkinlik ile ilgili diğer kaynak ise "duygusal durumlar"dır. Gerginlik, kaygı ve korku birçok insan için yetersizliğin belirtileridir. Yorgunluk ve ağrı, kapasite yetersizliğinin göstergesi olarak ortaya çıkabilir. Sonuç olarak insanlar genellikle kendilerini rahat hissettikleri zaman başarılı olmayı beklerler. (Bandura, 1986). Bundan dolayı öz yetkinlik başarılı bir performansın, seçimlerin ve çabaların önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle bu kavram birçok alana uygulanmaktadır. Bu alanlardan birisi psikolojik danışma alanıdır. Son yıllarda öz yetkinliğin psikolojik danışman gelişimi ve performansı üzerindeki etkileri araştırılmaktadır.

2.3. Kültür ve Öz Yetkinlik

Kültürün öz yetkinlik ile ilgili bilgi kaynaklarını nasıl etkilediği Hofstede (1991) tarafından incelenmiştir. Bu amaçla kültürel farklılığın boyutları belirgin hale getirilerek aile ve okul ortamındaki öz yetkinlik bilgi kaynaklarına etkisi araştırılmıştır. Okul ve aile ortamındaki etkenlerin özyetkinlikle ilgili bilişsel, duyuşsal ve motivasyon oluşturunca özellikler taşıdığı ve bu özelliklerin çeşitli kültürler arasında farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Bandura (1977), bireylerin özyetkinliklerinin gelişiminde etkisi olan dört kaynak olduğunu belirtmektedir. En önemli kaynak olarak uzmanlık deneyimleri verilmektedir. Uzmanlık deneyim ile ilgili olarak yaşanan başarılar öz yetkinliği arttırırken, başarısızlıklar öz yetkinliği azaltmaktadır. Özellikle yeterli çaba gösterilmediği zaman ve çevrede olumsuz durumlar bulunmadığında yaşanan başarısızlıklar, bireyin öz yetkinlik gelişimi üzerinde olumsuz yönde etkiye neden olmaktadır.

Bireyler yaşadıkları önceki başarıları sayesinde güçlü bir özyetkinliğe sahip ise sonradan yaşanan başarısızlıkların belirleyici etkisi daha az olmaktadır. Ulaşılan başarılar, özellikle güçlüklerle rağmen elde edilen başarılar öz yetkinlik üzerinde daha etkili olmaktadır. Bir alanda elde edilen güçlü öz yetkinlik düzeyi, başka alanlara transfer edilebilmekte ve genel öz yetkinlik oluşturulabilmektedir (Bandura, 1986).

Başka insanların kazanımları da öz yetkinlik oluşumunu etkilemektedir. Bu konuda örnek alınan modeller, bireyin kendi kapasitesi ile ilgili yargıda bulunmasına ilişkin bir standart sunmaktadır. Okul notları gibi çoğu başarılar göreceli olarak belirlenmektedir. Birey kendi kazanımlarını başkalarının kazanımları ile karşılaştırarak kendi kapasitesine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktadır.

Ayrıca uzmanlık deneyimi olmasa da bireyler başkalarının başarılarını ve başarısızlıklarını gözlemleyerek kendi özyetkinliklerine ilişkin çıkarımda bulunurlar. Böylece dolaylı deneyimler ile, yani kendilerine benzeyenlerin başarılı yaşantıları ile kendi özyetkinlikleri artabilmektedir. Diğer taraftan kendilerine benzeyenlerin başarısızlıkları bireyde düşük özyetkinliğe yol açabilmektedir.

Yetenekli kişiler aktif etkileme çabaları ile öz yetkinliği etkileyebilir. Bu tür sözlü ikna çabası, bunu yapan kişi güvenilir ve uzman ise ve çekici özellikler taşıyorsa etkili olabilmektedir. Bu kişinin anlatımı, hedefteki kişiyi gerçekçi olmayan biçimde yetkin olarak tanıttırıyor ise, bu bireyin daha sonraki başarısızlık deneyimleri onun özyetkinliğindeki artışı ortadan kaldıracılabilmektedir.

Bir güçlölkle baş ederken orta çıkan düşük düzeydeki duygusal durumlar, öz yetkinlik düzeyi ile ilgili bilgi verir. Diğer taraftan, ağır veya yorgunluk biçiminde ortaya çıkan fiziksel ya da bedensel uyarılmaları içeren duygusal durumlar, düşük öz yetkinlik belirtisi olarak değerlendirilebilir. Gerilim ya da stres gibi duygusal durumlar da öz yetkinliği etkileyebilir. Bireyler olumlu duygusal durumlarda özyetkinliğini yüksek, olumsuz duygusal durumlarda özyetkinliğini düşük olarak değerlendirebilir.

Duygusal durumların öz yetkinlik ile ilişkili biçimde yorumlanması, karmaşık biçimde olmaktadır. Öz Yetkinlik ile ilgili dört potansiyel bilgi kaynağı olmasına karşın bireyler her zaman bunların hepsini yaşamayabilir. Dolaylı deneyimlerle ilgili fırsatlar sınırlı olabilir. Çünkü bireyin dolaylı deneyim yoluyla özyetkinliğe ilişkin bilgi edinebileceği yetkin modeller az olabilir. Ayrıca bireyler, örnek alırken seçici davranabilir; tercih ettikleri biçimleri ya da belirli özellikleri taşıyanların özelliklerine önem verip kullanabilir. Ya da başkalarının sözlü ikna çabalarını kendi performansı yanında dikkate almayabilir. Buna karşılık kişi, sözlü ikna durumlarını ve çabalarını dikkate alırken kendi olumsuz uzmanlık deneyimlerini göz ardı edebilir.

Bu açıklamalar, özyetkinliğin gelişiminin karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu karmaşık süreç birçok kaynaktan gelen bilginin seçilerek, bazılarına önem verilerek bazılarının ise göz ardı edilerek entegre edilmesi ve bir bütün haline getirilmesi şeklinde bir süreç izlemektedir. Bu süreç sonunda birey, kendisine ilişkin değerlendirmede bulunmaktadır. Bireyin kendisine ilişkin bu değerlendirme sürecinde kendi kültürünün yönlendirici bir rolü olabilmektedir.

Bandura (1977), yukarıda söz edilen özyetkinliğin gelişimini yönlendiren uzmanlık deneyimi, dolaylı deneyimler, sözlü ikna çabası ile duygusal durumlar olarak dört potansiyel bilgi kaynağı olduğunu ve bu kaynaklardan gelen bilginin birey tarafından

işlenmesinin karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Oettingen (2002), bu sürecin çevresel etkenlerden ya da çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini belirtmekte ve çeşitli faktörlerin bu süreçte yönlendirici rol oynayabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bireyin içinde yaşadığı kültürün bu değerlendirme sürecinde yönlendirici olabileceğini öne sürmektedir.

Oettingen (2002)'e göre, kültür çeşitli kaynaklardan sağlanan bilgi türünü etkileyebilmektedir. Kültürün etkisi; hangi bilginin seçileceğini, bireyin öz yetkinlik değerlendirmesinde hangisine önem verileceğini ve hangisinin kullanılacağını yönlendirerek ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, bazı kültürlerde bireylerin dolaylı deneyimlerle ilgili fırsatları sınırlı olabilmektedir. Ya da bireyin öz yetkinlik ile ilgili bilgi edinebileceği yetkin modeller az olabilmektedir.

Ayrıca bireyler, örnek alırken seçici davranabilir, tercih ettikleri biçimleri ya da özellikleri taşıyanların özelliklerine önem verip kullanabilir. Ya da başkalarının ikna çabalarını kendi performansı yanında dikkate almayabilir. Buna karşılık kişi, sözlü ikna durumlarını ve çabalarını dikkate alırken kendi olumsuz uzmanlık deneyimlerini göz ardı edebilir. Oettingen (2002), kültürün öz yetkinlik üzerindeki etkisinin, toplumdaki aile, okul, işyeri ve çevresindeki insanlar gibi temel sistemleri ve sosyal kurumları etkilemesi ile ortaya çıktığını kabul etmektedir. Ona göre bu farklı ortamlarda her gün yaşanan etkileşim bireyin öz yetkinlik değerlendirmesi için değişik biçimlerde bilgi sağlamaktadır. Kültürün bu önemli sosyal sistemlerdeki günlük etkileşimi nasıl etkilediğinin anlaşılması, bireylerin öz yetkinlik değerlendirmelerinin değişik kültürlerle göre nasıl değişim gösterdiğinin belirginleştirilmesine yardım edebilir. Bu amaçla kültürlerin farklılık gösterdiği temel boyutlara aşağıda yer verilmiştir.

2.3.1. Kültürel farklılıkların boyutları

Kültür, bir insan grubunun üyelerini diğer grubun üyelerinden ayırt eden bilişin (zihinin) kolektif olarak programlanması şeklinde tanımlanabilir (Hofstede, 1986). Bu tanıma göre değer sistemleri, kültürel farklılığın önemli bir kaynağını oluşturmaktadır. Diğer bir ifade ile, kültürler arasındaki temel farklılık, değerler sisteminde görülür. Hofstede (1986) kırktan fazla ülkedeki kültürel değer sistemlerini analiz ederek kültürel

farklılıkları gruplamıştır. Bu grupları, (a) bireycilik-kollektivizm, (b) güç farklılığı, (c) belirsizlikten kaçınma, (d) maskülen-feminen özellikler ve (e) uzun süreli uyum (long term orientation) olarak belirtmektedir. Bunlar ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

a) Kollektif kültürlerde “bireyler sürekli sadakat (bağlılık) gösterdiği gruplara aittir” görüşü desteklenir ve üyeler kendilerini bu bağlılıktan kolayca kurtaramaz. Bunun karşılığında üyeler grubun koruması altındadır. Bireyci kültürlerde bireyler öncelikli olarak kendilerinin ve yakın aile üyelerinin refahını gözetirler. Grubun amaçlarından çok kendisinin özerkliğine ve bireysel amaçlara değer verirler.

b) Güç farklılığının çok fazla olduğu kültürlerde güç farkını kabullenmeleri beklenir. Bu, kültürün özellikle az güçlü üyeleri için doğrudur. Güç farklılığının az olduğu kültürlerde bireyler, gücün daha eşit biçimde dağılım göstermesine önem verirler.

c) Belirsizlikten kaçınmanın fazla olduğu kültürlerdeki bireyler; yeni, yapılandırılmamış, belirsiz ya da tahmin edilemeyen durumlarda kolayca gerilim yaşarlar. Kesin doğrulara inanarak ve katı kurallar koyarak bu tür durumlardan kaçınmaya çalışırlar. Bu tür kültürlerin üyeleri; zorlayıcı, güvenlik arayan, hoşgörüsüz, saldırgan ve duygusal olma eğilimindedir. Belirsizlikten kaçınmanın düşük düzeyde olduğu kültürlerdeki bireyler; rahat, hoşgörülü, risk alabilen, düşünceli ve saldırgan olmayan bir eğilim sergilerler.

d) Maskülen bir kültürde kadın ve erkek arasında maksimum bir ayırım için çabalama vardır. Erkekler, maddi yönden başarılı, atılgan, tutkulu ve rekabetçi olmak için çabalar. Kadınların, çocuklara ve zayıflara bakım gibi yaşamın toplumsal yönüne hizmet etmede başarılı olmaları beklenir, profesyonel iş yapmaları beklenmez. Feminen kültürlerde yaşamın maddi olmayan yönüyle ilgilenen erkeklere, profesyonel ve teknik meslekleri olan kadınlara değer verilir. Yüksek öğretimde kadın ve erkekler aynı bölümlere devam etme eğilimindedir. Maskülen toplumlarda ise kadın ve erkeklere uygun olan meslekler farklıdır.

2.3.2. Kültürel farklılıklar ve öz yetkinlik değerlendirmesi

Kültürel farklılıkların öz yetkinliği nasıl etkilediğinin incelenmesinde Hofstede (1986)'ın ortaya koyduğu kültürel boyutlar ve bu boyutlardaki farklılıkların aile ve eğitim sistemlerindeki sosyal uygulamalara nasıl yansıdığı ile ilgili görüşlerinden yararlanılmıştır. Hofstede (1986)'e göre özyetkinliğin kaynakları üç şekilde değişiklik gösterebilir.

- 1- Bazı kaynaklar diğerlerine göre daha yaygın olabilir. Örneğin cinsiyete göre ayrımın katı olduğu toplumlarda kadınlar, erkek modelleri daha az izleme fırsatı bulabilir.
- 2- Kaynakların dağılımı eşit düzeyde olsa da farklı biçimlerde olabilir. Kollektif kültürlerde çocuklar kültür içindeki davranışlarının ve bireysel performanslarının nasıl olduğu konusunda geribildirim alabilir. Bireyci kültürlerde çocuklar sadece kendi bireysel performansları ile ilgili geri bildirim alabilmektedir.
- 3- Kaynakların nasıl değerlendirildiklerine göre de farklılık olabilir. Örnek olarak bireysel kazanımların vurgulanması, bireysel kültürde kolektif kültüre göre daha fazla olabilir ve daha fazla teşvik edilebilir.

Öz Yetkinlik ile ilgili bilgi kaynaklarını etkileyebilecek kültürel özelliklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Bireycilik-kolektivizm: Hofstede (1986) kolektif yönü yüksek olan kültürlerdeki ailelerin çocuklarına sevmeyi ve grup içi ihtiyaçlara saygı göstermeyi öğrettiğini belirtmektedir. Okulda çocuklar, kendi yetkinliklerini geliştirecek amaçları öğrenmek yerine gerekli yetkinlikleri gösteren performans hedeflerini izlemekte ve performans çıktılarının toplumda fark edilmesini sağlayan bir sosyal gerçeklik oluşturmaktadır. Bireyci yönü yüksek kültürlerde çocukların nasıl öğreneceğini öğrenmesi beklenir. Performans çıktıları, kendini gerçekleştirmenin ve kişinin bireysel potansiyelinin gerçekleştirilmesi için bir araç olarak görülür. Grup içi ihtiyaçlar karşılandığında bu çaba bırakılmaz. Aksine kişisel hedeflere yönelerek bireysel potansiyelin gerçekleştirilmesi için sürekli girişimde bulunur.

Bireyci kültürlerde çocuklar, öz yetkinlik değerlendirmesinde kendi kişisel performans kazanımlarının azalması ya da artmasıyla ilgili bilgiye odaklanır. Kollektif kültürlerde grup içi üyelerin değerlendirmesi, öz yetkinlik ile ilgili önemli bir bilgi kaynağıdır. Diğer üyelerin model alınması şeklindeki dolaylı deneyimler de etkili olmaktadır.

Bireyci kültürlerdeki çocuklar, kendi duygusal durumları ile daha uyumlu iken kolektif kültürlerde sosyalleşen çocuklar duygusal durumları daha stratejik kullanılmaktadır. Bundan dolayı, duygusal durumlar bireyci kültürlerde çocukların öz yetkinlik değerlendirmesinde daha belirgin bilgi kaynağı olmaktadır (Markus & Kitayama, 1991).

Güç farklılığı: Hofstede (1986)'e göre güç farkının aileyi ve okul ortamını etkileme biçimi, gençlerin otorite ile ilişkisini etkilemektedir. Güç farkının fazla olduğu kültürlerde çocuklara anne babasına itaat etmesi ve onları üstün olarak görmesi öğretilir. Eğitim, öğretmen merkezlidir. Öğrenciler öğretmenlerin eğitim faaliyetini kontrol etmesini ister. Öğretim malzemelerinin, öğretici personelin bilgeliğini yansıtmaları beklenir. Öğretim personeli ise eleştirilemez. Anne babaların öğretmenleri desteklemesi beklenir. Güç farklılığının az olduğu kültürlerde aile ortamında çocukların düşüncelerini serbestçe aktarmaları teşvik edilir. Çocuklar anne babalarla eşit kabul edilir. Okuldaki eğitim öğrenci merkezlidir. Öğretmenler, öğrencilerin iletişimi başlatmalarını, konuşmalarını, eleştirmelerini, kendi öğrenme biçimlerini bulmalarını bekler. Öğrenme materyali yetkin olan herkesten elde edilebilir. Anne babaların öğrencilerin yanında olması beklenir.

Güç farklılığının fazla olduğu kültürlerde öğretmen güçlü bir etkileyicidir. Öğrencilerin okul ile ilgili öz yetkinlik değerlendirmeleri, çoğunlukla öğretmen değerlendirmelerinin ve eylemlerinin bir ürünüdür. Dolayısıyla, öğrenciler kendi kapasitelerini öğretmenlerin değerlendirmelerine göre belirlerler. Model olarak görülen akranlar da öğretmenlerce belirlenir. Öğretmenlere uzmanlık ve güç gibi birçok etkileme özelliği yüklendiği için onların değerlendirme içeren geri bildirimleri, öğrencilerin kendi kapasiteleri ile ilgili değerlendirmelerini büyük ölçüde etkiler. Duygusal yönden de düşük akademik performans sonrası yaşanan duygusal gerilim düşük özyetkinliğe katkıda bulunur. Öğretmenlerin sorgulanmayan otoritesi, olumsuz duygusal uyarılmayı artırabilir. Sonuçta öğrencilerin duygusal durumları öz yetkinlik için yaygın bir bilgi kaynağı olmaktadır.

Güç farklılığının az olduğu kültürlerdeki öğrenciler oldukça farklıdır. Çocuklara öğrenme sırasındaki içerikler konusunda seçim yapmalarına izin verildiği için geçmiş performanslarında belirleyici olabilmektedir. Bundan dolayı geçmişteki performansları

konusunda öğretmen, anne baba veya akran grubu gibi otoritelerin etkisinden uzak bir şekilde karşılaştırma yaparak değerlendirebilmektedir. Öğretmenlerin sözlü değerlendirmelerine aşırı önem yüklenmediği için otoritenin etkilemesi azalmaktadır. Ayrıca buna paralel olarak öğrencilerin duygusal durumları da öğretmen ve anne baba değerlendirmesinden daha az etkilenmektedir.

Belirsizlikten kaçınma: Hofstede (1991)'e göre belirsizlikten kaçınmanın güçlü olduğu kültürdeki ailelerde yabancı etkiler, yüksek tehdit ve gerilim kaynağı olarak görülmekte, yakınlık ve bilinirlik sakinleştirici şekilde etkilemektedir. Aile ve okul ortamlarında duygusal tepkiler kabul görür. Kendini haklı görme yaygındır. Öğretmenlerin tüm doğru cevapları bilmesi ve resmi biçimde davranması beklenir. Düşünce uyumsuzluğu kişisel saldırı olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin yapılandırılmış tek boyutlu öğrenme stratejilerine uyum sağlaması beklenir.

Belirsizlikten kaçınmanın az olduğu kültürlerde aile üyeleri yeni ve yabancı yaşantıları merak ederler. Yeni problemlerle karşılaşınca kaygılanmazlar. Belirsizliklere duygusal değil, düşünerek tepki verirler. Öğretmenlerin her şeyi bilmesi beklenmez. Sade dil kullanırlar. Düşünce farklılığı mücadele olarak görülür. Anne babaların fikir ve görüşlerini alırlar. Öğrenciler çok boyutlu öğrenme stratejilerinden etkili biçimde yararlanırlar.

Belirsizlikten kaçınmanın fazla olduğu okullardaki öğrenciler geriye baktıklarında tamamen tasarlanmış bir performans geçmişini görürler. Çünkü tamamen yapılandırılmış bir öğretim çok az belirsizlik bırakır. Çalışmalar için düzenli ve sıkça yapılan geri bildirim, öğrencinin yeteneği konusunda kesin bir sıralama ortaya çıkarır. Toplumdaki sosyal sıralama, performansa dayalı öz yetkinlik değerlendirmesinde güçlü bir etkileyici olarak rol alır. Öğrenciler özyetkinlikleri ile ilgili sosyal yönden karşılaştırmalı değerlendirmede nerede olduklarını tam olarak bilirler. Ayrıca öğretmen, anne baba, akran gibi önemli ikna edicilerin sözlü iletişimlerini açık şekilde belirtilir ve yüksek düzeyde bir sosyal konsensüsü yansıtır. Yeni ya da yabancı etkinliklerde olumsuz duyguların yaşanılması, düşük düzeydeki öz yetkinliği pekiştirir. İstenmeyen akran karşılaştırmalarından kaynaklanan olumsuz duyguların yaşanılması, düşük düzeydeki öz yetkinliği daha da kararlı hale getirir. Diğer taraftan bireyin sosyal sıralamada akranından yukarıda olması, olumlu duygusal durumlar ortaya çıkarır. Bunun öz yetkinliği artırıcı rolü olmaktadır.

Belirsizlikten düşük düzeyde kaçınma davranışı sergileyen aile ve okullarda yetişen çocuklar kendi özyetkinliklerini değerlendirirken daha fazla belirsizlikle karşılaşmaktadır. Performans kazanımları ile ilgili performans geribildirimi ve sosyal sıralama bireyselleştirilmiş öğretimden dolayı daha az olmaktadır ve kesinliği daha azdır. Dolayısıyla dolaylı yaşantılar ve performans kazanımlarından elde edilen çıkarımlar, kendini değerlendirme için temel oluşturmaktadır. Bu ise kendini değerlendirme kapasitesinin gelişmesini sağlamaktadır. Ayrıca birey otorite değerlendirmelerini kendisi için kullanabildiği için, duygusal durumların öz yetkinlik değerlendirmesindeki rolü azalmaktadır.

Maskülen-feminen özellikler: Maskülen toplumlarda aileler başarı ve rekabete odaklanır. Okulda öğretmenler başarılı öğrencileri ideal olarak gösterirler ve akademik başarıları öne çıkarırlar. Öğrenci rekabettir, başarılarının reklamını yaparlar, başarısızlıklarını felaket olarak görürler. Profesyonel mesleki alanlara değer verilir. Akademik konularda araştırma yapılması ve eğitim alınması, feminen olarak görülür, bu alanlar erkeklere uygun görülmez. Daha feminen olan toplamlarda aileler karşılıklı sosyal ilişkilere önem verir ve çatışmalar müzakereler ile çözülmeye çalışılır. Okulda normlar öğrencilerin ortalaması ile belirlenir. Öğrencilerin sosyal uyumuna önem verilir. Akademik başarısızlık fazla ciddiye alınmaz. Akademik alan seçimi ilgilere göre belirlenir. Erkekler geleneksel olarak feminen görülen alanlarda çalışmakta serbesttir.

Maskülen toplumdaki erkek çocuklar katı bir performans rekabeti yaşar. Kendi özyetkinliğini değerlendirirken başkalarının performansının nasıl olduğuna dikkat eder. Rakiplerini geçen başarılar ve başkalarına kıyasla ulaşılan kişisel kazanımlar öz yetkinliği artırıcı rol oynar. Feminen kültürlerde performans kazanımları cinsiyete veya başkalarına bağlı olmadan öz yetkinlik değerlendirmesini etkiler. Maskülen kültürlerde erkek çocuklarına yönelik öz yetkinlik değerlendirmesinde kültürel etkilere özellikle dikkat edilir (Oettingen, 2002, s.157). Maskülen görülen mesleklerin tercih edilmesinde, feminen kültürlerde de feminen kabul edilen mesleklerin seçilmesinde kültürel etkilerin olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca Lin (2004)'e göre psikolojik danışma alanı kaçınılmaz biçimde belirli bir kültürel çevreyle ilişkilidir. Seeman ve diğerleri (2004), psikolojik danışmanın sosyal

çevresinin ve kültürel geçmişinin, psikolojik danışma yaklaşımını etkilediğini düşünmektedir. Benzer şekilde Laungani (2004), kültürel geçmişin farklı olmasının psikolojik danışmanları ve yaklaşımlarını etkilediğini savunmaktadır. Buna örnek olarak mevcut psikolojik danışma yaklaşımlarının Batı kaynaklı olduğunu, bundan dolayı da mevcut psikolojik danışma yaklaşımlarının Batı kültürlerinin özelliklerini taşıdığını belirtmektedir. Bu görüşünü desteklemek için verdiği örnekte, batı kültürlerinde ise bireyciliğin öncelikli olduğunu, doğu kültürlerinde ise kolektifliğin, duygusallığın ve ruhsal özelliklerin çoğunlukta olduğunu, bireylerin özel ve sosyal yaşamlarının toplumsal yaşama göre düzenlendiğini ve aile içerisinde bireysel amaçların ailedeki amaçlara göre şekillendiğini belirtmektedir. Bununla ilişkili olarak farklı etnik ya da kültürel geçmişi olan danışanlar için tasarlanmış modeller, kavramlar, beceriler ve teknikler bulunmaktadır. Buna paralel olarak psikolojik danışmanlar çok kültürlülük yönünden farkındalığa, bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır (Lin, 2004). Bunun yanısıra bazı psikolojik danışma programı eğitimcileri, farklı kültürlerdeki danışanlara yönelik etkili bir psikolojik danışma uygulamasının sağlanması için psikolojik danışmanlara o kültüre yönelik önerilerde bulunmaktadır. Örneğin Lin (2004) Tayvanlı danışanlarda pozitif değişim sağlamaya yönelik etkili psikolojik danışma uygulaması için Tayvanlı psikolojik danışmanların kendi kültürel özelliklerine uygun kültürel yetkinlik geliştirmelerini önermektedir. Sonuç olarak sosyal ve kültürel faktörler, psikolojik danışmanın yaşamını, eğitimini ve mesleki gelişimini etkileyerek psikolojik danışmanın özyetkinliğini etkileyebilmektedir (Chen, 2004; Liu ve diğerleri, 2007; Nilsson & Duan, 2007).

2.4. Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği

Etkili bir psikolojik danışman olmak için beceri ve özgüven gereklidir. Psikolojik danışman öz yetkinliği yakın bir gelecekte belirli bir danışanla psikolojik danışma oturumlarını etkili biçimde uygulayacağına yönelik psikolojik danışmanın kendi kapasitesi ile ilgili inancı olarak tanımlanmaktadır (Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel & Toulouse, 1992). Etkili biçimde psikolojik danışma oturumunun uygulanması; yardım becerilerini etkili biçimde uygulamak, oturum görevlerini yürütmek ve güç danışanlar ile uygulama yapabilmek anlamına gelmektedir (Larson & Daniels, 1998; Lent, Hill & Hoffman, 2003). Diğer bir ifade ile, psikolojik danışman öz yetkinliği, ne

yapılacağını bilmek ile eylemin yapılması arasında bir aktarıcıdır ve etkili bir psikolojik danışma uygulamasının önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir.

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramını dikkate alarak Larson (1998) tarafından psikolojik danışma eğitime yönelik Sosyal Bilişsel Model geliştirilmiştir. Bu modele göre psikolojik danışmanın kişiliği ve eğitim ortamı içerisinde yer alan psikolojik danışma oturumları ile supervizyon uygulamaları, psikolojik danışma uygulamalarını etkilemektedir. Ayrıca psikolojik danışmanın performansı da psikolojik danışmanın eğitimini ve kendisi ile ilgili algısını etkilemektedir.

Larson (1998)'e göre psikolojik danışman öz yetkinliği, özyetkinlikle ilgili dört kaynaktan etkilenmektedir. Bunlar, uygulamaları içeren uzmanlık deneyimi, model alma şeklindeki dolaylı deneyimler, sözlü ikna ve duygusal durumlar olarak belirtilmektedir. Psikolojik danışmanın uzmanlık deneyimi, gerçekleştirdiği uygulama yaşantılarını ve danışanlar ile başarılı biçimde uygulamalar yapılmasını içerir. Psikolojik danışma kariyerinin başlangıcındaki başarısızlıklar, meslek seçimini, katılımda bulunmayı ve güçlüklerle karşısında gösterilen azmi etkilemektedir. Model alma şeklindeki dolaylı deneyimler, başka bir psikolojik danışmanın ya da videodaki bir modelin hedef davranışı gerçekleştirmesinin izlenmesidir. Başkasının başarılı ve etkili psikolojik danışma uygulamalarını izleyen bir aday psikolojik danışman, kendisinin de başarılı olabileceğini düşünür. Eğer model, gözlemleyen kişi ile benzer özelliklere sahip ise bu, daha kolay ortaya çıkar. Sözlü ikna, supervizyon görevlisinin geri bildirimini, desteğini ve cesaretlendirmesini içerir. Supervizyon görevlisi, uzman olarak görülür ve aday psikolojik danışman tarafından güvenilir. Onun geri bildirimi daha ikna edicidir ve psikolojik danışmanın öz yetkinliği üzerinde etkili olabilir. Özyetkinliğin diğer kaynağı, psikolojik danışma uygulaması esnasındaki kaygı, korku veya heyecanlanma gibi duygusal durumları kapsar (Larson, 1998). Psikolojik danışma uygulamalarının bu kaynakların hepsini kapsayan özelliğe sahip olduğu açık şekilde görülmektedir. Bu açıklamalar psikolojik danışman özyetkinliğinin psikolojik danışma uygulamaları için önemli olduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilgili yapılmış araştırmalar, bu sonuçları desteklemektedir. Larson ve diğerleri (1992) tarafından yapılan araştırma da psikolojik

danışman öz yetkinliği ile kaygının psikolojik danışman performansını yordamasını incelemiştir. Araştırmaya 26 lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Psikolojik Danışman Kendini Yordama Ölçeği (Counselor-Self-Estimate (COSE) ile Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (State-Trait Anxiety Scale), görüşme öncesinde ve sonrasında bu öğrencilere uygulanmıştır. Psikolojik Danışman Davranış Dereceleme Formu (Behavioral Rating Form) ile ölçülmüştür. İki lisansüstü öğrencisi videoya alınmış, görüşmeleri gözlemlenmiş ve daha sonra bu formu doldurmuştur. Ulaşılan sonuçlara göre psikolojik danışman öz yetkinliği ve kaygının psikolojik danışman performansını önemli düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

2.4.1. Psikolojik danışman öz yetkinliğini etkileyen faktörler

Larson & Daniels (1998), 1983 ve 1998 yılları arasında yapılmış 32 araştırmanın sonuçlarını inceleyerek psikolojik danışman öz yetkinliğinin gelişmesine katkısı olan faktörleri belirlemiştir. Psikolojik danışman öz yetkinliğinin gelişmesine katkıda bulunan faktörler arasında kişilik, yaş, cinsiyet ve supervizyon alınmasının orta düzeyde katkıda bulunduğu, çıktı beklentileri, kaygı ve öz değerlendirme psikolojik danışman öz yetkinlik ile ileri düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca algılanan sosyal çevrenin supervizyon tarzının ve yakınlığın psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Klinik yönden supervizyon almanın psikolojik danışman öz yetkinliği üzerindeki etkisini inceleyen Cashwel & Dooley (2001) 33 psikolojik danışmanın katıldığı bir araştırma yapmıştır. Klinik supervizyon alan psikolojik danışmanlar ile klinik supervizyon almayan psikolojik danışmanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, supervizyon almanın yüksek düzeydeki psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Constantine (2001) çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ile çok kültürlü supervizyonun aday psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışman öz yetkinliği üzerindeki rolünü incelemiştir. 94 aday psikolojik danışman ile yapılan araştırmada çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin ve supervizyon süresinin ortalamasının aday psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışman öz

yetkinliği ile olumlu yönde ilişkili olduğu; supervizyon süresinin fazla olmasının yüksek düzeydeki psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

117 aday psikolojik danışman ile 82 supervizyon görevlisi ile yapılan araştırmada Kocarek (2001), psikolojik danışman öz yetkinliği ile psikolojik danışman performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Psikolojik danışman performansı, supervizyon görevlileri tarafından psikolojik danışman değerlendirme ölçeği kullanılarak incelenmiştir. Psikolojik danışman öz yetkinliği için Psikolojik Danışman Kendini Yordama Envanteri kullanılmıştır. Sonuç olarak, psikolojik danışman öz yetkinliği, kaygı ve psikolojik danışman deneyimi miktarının birlikte psikolojik danışman performansı için belirleyici olduğu bulunmuştur.

Ward (2001) tarafından yapılan araştırmada supervizyon süreci ile danışanlarla yapılan oturum sayısının aday psikolojik danışmanın psikolojik danışman öz yetkinliği algısı ile nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre supervizyon süresi, danışanlarla yapılan oturum sayısı ve psikolojik danışma öz yetkinliği arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bischoff, Barton, Thober & Hawley (2002) tarafından 39 aday PD ile yapılan nitel araştırmada danışanlar ile olan ilk görüşme esnasındaki özgüven gelişimini etkileyen dış olaylar ve yaşantılar incelenmiştir. Yüksek lisans eğitimi alan 39 aday psikolojik danışmana geçen 12 ay boyunca yapılan uygulamalar sırasındaki gelişimler konusunda telefon ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuç olarak özgüven gelişimini etkileyen faktörlerin supervizyon, danışanlar ile yakınlık, akranları ile yakınlık ve kişisel yaşam stresi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalara göre psikolojik danışman öz yetkinliği, danışanlar ile yakınlık kurulması, supervizyon ilişkisi, supervizyondan memnun olma gibi faktörlerle ilişkilidir.

Barbee, Scherer & Combs (2003)'ın yaptığı araştırmada 113 aday psikolojik danışman üzerinde psikolojik danışma programındaki uygulamalar ile psikolojik danışma ile ilişkili çalışma yaşantısının psikolojik danışman öz yetkinliği üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışma ile ilişki çalışma yaşantısı fazla

olan psikolojik danışman adaylarının daha güçlü psikolojik danışman öz yetkinlik algısı olduğu belirlenmiştir.

Toplam 116 aday psikolojik danışmanın katıldığı bir araştırmada (Tang ve diğerleri, 2004) çalışma yaşantılarının, psikolojik danışma ile ilişkili derslerin ve staj uygulamalarının psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, psikolojik danışma ile ilişkili dersler, psikolojik danışma ile ilişkili çalışma yaşantısı ve staj uygulamalarının süresi ile psikolojik danışman öz yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Whittaker (2004) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında supervizyon uygulamasının aday psikolojik danışmanların kaygısı ve psikolojik danışman öz yetkinliği üzerindeki rolü incelenmiştir. Meta analiz için 10 araştırma belirlenmiş ve sonuçlara göre supervizyon uygulamasının aday psikolojik danışmanların kaygısı üzerinde orta düzeyde bir etki taşıdığı belirlenmiştir. Ayrıca supervizyon uygulamasının aday psikolojik danışmanların öz yetkinliği üzerinde geniş etkiye sahip olduğu ve psikolojik danışma eğitimi sırasında psikolojik danışman öz yetkinlik düzeyinde artış görüldüğü belirtilmiştir.

Fernando & Hulse-Killacky (2005) tarafından aday psikolojik danışmanların supervizyondan memnun olma düzeyi ile psikolojik danışman öz yetkinliği arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Yüksek lisans eğitimi alan 82 psikolojik danışmanın katıldığı bu araştırmada supervizyondan memnun olma ile psikolojik danışman öz yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Hanson (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre psikolojik danışma özyetkinliğinin psikolojik danışman performansı ile ilişkili olduğu; yaşam doyumunun, supervizyonun ve psikolojik danışma ile ilişkili yaşantıların, psikolojik danışman öz yetkinlik düzeyi için belirleyici olduğu görülmektedir.

Harris (2007) tarafından yapılan araştırmada psikolojik danışma ile ilgili supervizyon süresi ile psikolojik danışman öz yetkinliği arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yeni ve yüksek lisans eğitimi alan toplam 59 psikolojik danışmanın aldıkları supervizyon ile psikolojik danışman özyetkinlikleri incelenmiştir.

Sonuç olarak psikolojik danışma supervizyon süresi ile psikolojik danışma oturumunu etkili yönetebilme öz yetkinliği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ancak supervizyon süresi ile yardım becerileri öz yetkinliği ve psikolojik danışma güçlükleri öz yetkinliği arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Etnik kökeni farklı danışanlara yönelik psikolojik danışman öz yetkinliği Sheu & Lent (2007) tarafından incelenmiştir. Bu araştırmada etnik kökeni farklı danışanlar ile iletişim halinde olmanın, çok kültürlü psikolojik danışman öz yetkinliği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik danışma uygulaması ile geri bildirim alınmasının supervizyondan memnun olma ve psikolojik danışman öz yetkinliği üzerinde etkili olup olmadığını inceleyen Reese, Usher, Bowman, Norsworthy, Halstead, Rowlands & Chisholm (2009) tarafından 28 aday psikolojik danışman, geri bildirim alanlar ve almayanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Geri bildirim alan gruba, bir eğitim yılı süresince supervizyon ile ilgili geri bildirim verilmiş, diğer gruba geri bildirim verilmemiştir. Eğitim yılı sonunda iki gruptaki adayların psikolojik danışman öz yetkinlik düzeylerinde artış görülmüştür. Fakat iki grubun psikolojik danışman öz yetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca supervizyondan memnun olma ile aday psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

2.5. Okul Ortamındaki Faktörlerin Psikolojik Danışman Öz Yetkinliği ile İlişkisi

Sutton & Fall (1995) tarafından okul psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili yapılan araştırmada Bandura'nın öz yetkinlik kavramının okul ortamı, psikolojik danışman rolleri ve bir grup demografik değişkenle ilişkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre destekleyici tutum içerisinde olan personel ve yöneticilerin, yüksek düzeydeki psikolojik danışman öz yetkinlik beklentisi ile güçlü ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, okul psikolojik danışman davranışına yönelik beklentinin, diğer personel ve yöneticilerin desteği ile ilişkili olduğu; ancak okul psikolojik danışmanlarının gerçekleştirdiği psikolojik danışma faaliyetleriyle düşük düzeyde ilişkili olduğu

bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, okullara yönelik hazırlanmış etkili psikolojik danışman ve rehberlik programlarının, hedeflenen şekilde başarılı şekilde uygulanmasında; programın hedeflerinin psikolojik danışman ve yöneticiler tarafından anlaşılır olması belirleyici olmaktadır. Sonuç olarak, okulun örgüt yapısı ile okul psikolojik danışma hizmetleri programının başarılı olması arasında doğrudan bir ilişki göze çarpmaktadır. Bu belirgin ilişki, bazı önemli sorulara neden olmaktadır. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir: “Yeterli desteğin olmadığı bir ortamda kişisel kontrol olmadığı için bir psikolojik danışman, değişim sağlama konusunda kendini güçsüz hisseder mi? Öz Yetkinlik düzeyi yüksek bir psikolojik danışman, destekleyici olmayan bir ortam ile baş edebilir mi? Okul ortamının, psikolojik danışmanın ve okul psikolojik danışma hizmetleri programının etkili olmasında bu kadar güçlü etkisi olabilir mi?” (Sutton & Fall, 1995).

Okuldaki diğer personelin, değişim oluşturmaya yönelik başarılı ya da başarısız çabalarını gözlemlemeyi içeren dolaylı deneyimlerin ya da yaşantıların, diğerlerine göre ikinci düzeyde etkisi olabilir. Muhtemel başarı ya da başarısızlığı vurgulayan meslektaşların sözlü iknası ve stres belirtileri gibi duygusal durumların artış göstermesi, öz yetkinlik değerlendirmesini yönlendirici olabilir. Bandura’nın kuramına göre okul ortamı, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinliği üzerinde bir etkisi olabilir. Bundan dolayı, okul ortamındaki sosyal ilişkilerin psikolojik danışman öz yetkinliği ile doğrudan ilişkili görünmektedir.

Fuller ve diğerlerinin (1982) elde ettiği araştırma sonuçlarına göre, sosyal yönden destek alan ilişkiler ve etkili sosyal bağlar; duygusal iyilik halini, fiziki sağlığı ve çalışma performansını etkilemektedir. Bu şekilde kurumsal düzeydeki sosyal etkileşime önem verilerek öz yetkinlik artırılabilir. Meslektaşlık gibi sosyal etkileşim içeren daha geniş bir bakış açısı, özyetkinliğin anlaşılmasında ve iyileştirilmesinde yardımcı olabilmektedir.

Okul gibi kurumlarda öz yetkinlik ile ilgili önemli konulardan birisi; kurumsal faktörlerin, kurum içerisinde öz yetkinliği nasıl arttırdığı veya azalttığı konusudur. Öğretmenlerin karar verme sürecine katılımı, sahiplenme duygusunu arttırabilir ve öğretmen memnuniyetine katkıda bulunabilir. Meslektaşların ve yönetimin desteğinin olmaması ve sınırlı bir karar alma sürecinden kaynaklanan güçsüzlük algısı, öğretmenlerin güçlü bir öz yetkinlik geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Bu kurumsal

faktörler öğretmenlerin özyetkinliğini etkilediği gibi okul psikolojik danışmanlarının özyetkinliğini de etkileyebilmektedir. Psikolojik danışmanları çoğunlukla kendilerini gerekli destekten mahrum çalışma ortamlarında bulmaktadır. Bir okulda ya da bir bölgede sadece bir psikolojik danışman olabilmektedir. Ayrıca bu psikolojik danışmanların yaptığı çalışmalara çok az önem verilmekte veya birden fazla okulda sorumluluk verilmektedir. Ya da okul eğitim programları sadece öğretmenlerle ilgili konulara odaklanmaktadır. Dahası okul psikolojik danışmanlarından okul psikolojik danışma çalışmalarıyla ilgisi olmayan birçok görevler istenebilmektedir. Yeterli desteği olmadığı böyle ortamlarda psikolojik danışmanın güçlü özyetkinliğe sahip olması, önemli hale gelmektedir.

Okul psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili bulgulara göre (Sutton & Fall 1995), psikolojik danışman öz yetkinliği, okul psikolojik danışma hizmetlerinin ve psikolojik danışman performansının anlaşılması ve iyileştirilmesinde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kendi rolü ve aldığı eğitimin içeriğinden uzak ve ilgisi olmayan hizmetler yapması istenen psikolojik danışmanların öz yetkinliği, çalıştığı okul ortamında düşük düzeyde olabilir. Ayrıca iyi eğitim almış ve hedefler belirlemiş bir psikolojik danışman, okula yararlı olmak ve değerli görünmek için okul psikolojik danışma hizmetleriyle ilgisi olmayan çalışmalara zaman ayırabilir ve bunun sonucunda okul psikolojik danışma hizmetleri programı, amacına uygun bir program olmaktan uzaklaşabilir. Bundan dolayı, psikolojik danışman öz yetkinliği, Okul Psikolojik Danışma Hizmetlerinin geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemli görülmektedir. Dolayısıyla, okul psikolojik danışman hizmetlerine ve programlarına destek ve teşvik amacıyla, okul psikolojik danışmanlarının yöneticilerle, anne babalarla ve okul dernekleriyle daha etkili çalışmalar yapmaya yönelik yöntemler geliştirmesi gerektiği belirtilmektedir ve bu tür bilgi ve yöntemlere okul psikolojik danışma hizmetleri eğitimi programlarında ve okul psikolojik danışmanı yetiştirme programlarında yer verilmesi, Sutton & Fall (1995) tarafından önerilmektedir.

2.6. Özyetkinlikle İlgili Yayın ve Araştırmalar

Bu bölümde öz yetkinlik ile ilgili ulaşılabilen yayın ve araştırmalara tarihlerine göre yer verilmiş ve özetlenmiştir. Öz Yetkinlik kavramının İngilizce karşılığı olan self-

efficacy kavramının Türkçe karşılığı bazı kaynaklarda özyeterlik olarak yer aldığından dolayı bazı özetlerde öz yetkinlik ifadesi yerine özyeterlik ifadesi kullanılmıştır.

Yiyit (2001) tarafından 315 kişilik örneklem grubu üzerinde yapılan psikolojik danışmanların öz yetkinlik algılarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında diploma notları, deneyim süreleri ve sorumlu oldukları öğrenci sayıları arttıkça okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik beklentilerinin yükseldiği; öz yetkinlik beklentisi puanları ile cinsiyet, yaş, mezun olunan program, çalışılan kurum ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Problem temelli öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine ve özyeterlik inanç düzeylerine etkisi ile ilgili Kaptan ve Korkmaz'ın (2002) yaptığı çalışmada, gruplar arasında özyeterlik inanç düzeyi ve problem çözme becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarında özgün deney tasarımının fen öğretimi özyeterlik algısı üzerindeki etkisini araştıran Çoban ve Sanalan'ın (2002) yaptıkları çalışmanın sonucunda, özyeterlik düzeyi deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmış, cinsiyete göre farklılaşma görülmemiştir. Bulgulardan ve görüşmeler sırasında elde edilen izlenimlerden özgün deney tasarlama sürecinin, öğretmen adaylarına yaratıcı öğretim etkinlikleri geliştirme güveni verdiği sonucuna varılmıştır.

Işksal ve Aşkar (2003) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan matematik öğretmenlerinin ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere göre öğretmen öz yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tang ve ark. (2004), psikolojik danışma öğrencilerinin öz yetkinliği ile ilişkili faktörlerle ilgili araştırma yapmıştır. Araştırmaya psikolojik danışma eğitimi alan 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda iş deneyimi, alınan kurs sayısı ve staj saat sayısı ile öğrencilerin özyeterlikleri arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Coşgun ve Ilgar (2004) tarafından psikolojik danışman adaylarının özyeterkinliğine ilişkin yapılan çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz yetkinlik algılarını olumlu yönde etkilediği, cinsiyet farkının ise

özyeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin Rehberlik Psikolojik Danışma Deneyimi I-II çalışmalarının özyeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık I-II uygulamasına katılan 59 öğrenciyle geliştirmiş oldukları 20 sorudan oluşan, Özyeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) yaptıkları çalışmada, okul danışmanlığı uygulamalarına katılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin özyeterlik beklentisi ile mesleki benlik saygılarının boylamsal olarak nasıl değiştiğini hem nicel hem de nitel yöntemler kullanarak incelemişlerdir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, önceki ölçümlere göre son ölçümlerde yeterlik beklentisi ile benlik saygısı değişkenleri arasında daha yüksek bir ilişki saptanmış ve yapılan uygulama çalışmalarının değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulunmuştur.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik yapılan betimsel çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Kuş, 2005).

Tezsiz yüksek lisans ve öğretmenlik meslek bilgisi programlarının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları açısından karşılaştırılması amacıyla Çakır, Kan ve Sünbül (2006) tarafından yapılan çalışmada, tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Halverson, Miars and Livneh (2006), yaptıkları araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli (Deliberate Psychological Education) eğitiminin psikolojik danışmanların öz yetkinlik algılarıyla ahlaki, kavramsal gelişim düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya psikolojik danışma ve rehberlik programında yüksek lisans eğitimi gören 50 öğrenci katılmıştır. Ölçümler; öğrenciler programa başladığı zaman, programın uygulamaya konulduğu

zaman ve stajın ilk çeyreğinde olmak üzere 3 zaman aralığında yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli'nin danışman öz yetkinlik düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Fakat ilgili eğitim modeli ile danışmanlık öğrencilerinin öz yetkinlik algılarıyla ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Akbaş ve Çelikkaleli'nin (2006) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının cinsiyete ve öğrenim türlerine göre farklılaşmadığı; üniversitelere göre farklılaştığı görülmüştür.

Okulöncesi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeylerini tespit etmeyi amaçlayan Alabay'ın (2006) yaptığı çalışmada, okulöncesi öğretmen adaylarının 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflarda eğitim gören öğrencilere göre fen dersine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel not ortalamaları arttıkça fen dersine yönelik özyeterlilik inanç düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür. Lise türü ve yaş değişkenlerine göre okulöncesi öğretmen adaylarının fen dersine yönelik özyeterlik algısında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Özgün (2007) tarafından psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve mesleki yeterlik beklentileri arasındaki ilişki ile cinsiyet, mezuniyet düzeyi, çalışılan okul düzeyi ve mezun olunan alana göre kişilik özellikleri ve mesleki yeterlik beklentilerinin farklı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda, psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ile danışman yeterlik beklentileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu, erkek psikolojik danışmanların ve yüksek lisans mezunu psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin duygusal kararlılık boyutunun daha yüksek olduğu, danışman özyeterlik beklentisinde mezuniyet düzeyine göre bir fark olmadığı, çalışılan okul düzeyine göre kendini gerçekleştirme, sosyal ilişkiler, sosyal normlar ve antisosyal eğilimler boyutlarında psikolojik danışmanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, fakat duygusal kararlılık boyutunda ve psikolojik danışman yeterlik beklentisinde ortaöğretimde çalışan psikolojik danışmanların puanlarının daha yüksek olduğu, mezun olunan programa göre kişilik özellikleri ve psikolojik danışman yeterlik beklentisi puanları açısından danışmanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Çapri ve Kan (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kişiler arası özyeterlik inançları; hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre incelemiştir. 784 öğretmenin katıldığı bu araştırmanın sonucunda, kişiler arası öz yeterlik inancında hizmet süresinin önemli bir etken olduğu, unvan değişkeninin ise herhangi bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin adayların fen öğretimi özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisini belirlemek amacıyla Yılmaz (2007) tarafından araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin yüksek düzeyde özyeterlik inançlarına sahip olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte sonuçlar, öğretmenlik uygulaması deneyiminin sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançlarında herhangi bir değişikliğe neden olmadığını ortaya çıkarmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin inançları incelendiğinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak müdahaleci sınıf yönetimi yaklaşımına sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte sonuçlar, öğretmenlik uygulaması deneyiminden sonra sınıf öğretmeni adaylarının eğitim yönetimi boyutunda müdahaleciden etkileşimciye doğru, insan yönetimi boyutunda ise daha müdahaleci bir sınıf yönetimi yaklaşımına sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca analiz sonuçları, yüksek düzeyde fen öğretimi özyeterlik inancına sahip sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetiminde de müdahaleci bir yaklaşıma sahip olduklarını göstermiştir.

Türk'ün (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin özyeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğretmenlerin özyeterlik algıları, örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşleri ve özyeterlik ile örgütsel yenileşme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Özata'nın (2007) yaptığı çalışmada, genel özyeterlik algısı, öğretimsel özyeterlilik ve olumsuz öngörüler boyutlarıyla cinsiyet, genel özyeterlilik ile okul hizmet süresi, yenileşme ile eğitim düzeyi ve kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile yenileşmeye ilişkin görüşleri arasında ise orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim öğretmenleri kendilerini örgütsel yenileşmeye ve okullarındaki örgütsel yenileşme uygulamalarına açık bulmaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemleri örgütsel yenileşmeye ilişkin fikir geliştirirken etkili olmakla beraber yaş ve branşları etkisiz olmaktadır.

Gençtürk'ün (2008) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik algıları ve iş doyumları arasında çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenler genel özyeterlik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissetmektedirler. Öğretmenlerin özyeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamış; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, araştırmada öğretmenlerin iş doyumlarının doyumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet (içsel iş doyumunu hariç), mezun oldukları okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem (dışsal iş doyumunu hariç), branş (dışsal iş doyumunu hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin özyeterlik algıları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ya da özyeterlik algıları azaldığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

Karahan'nın (2008) araştırmasında, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve özyeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Eğitimcilerin özyeterlik algı düzeyleri ile sosyodemografik

değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca eğitimcilerin özyeterlik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Schwarzer & Hallum (2008), Suriyeli ve Alman öğretmenler ile yaptığı çalışmada iş doyumunu ile özyeterkinliğin ilişkili olduğunu, bu ilişkinin 40 yaşın altındaki öğretmenlerde daha yüksek olduğunu, öğretmenlerin eğitim becerilerinin geliştirilmesi ile özyeterkinliğin ve iş doyumunun arttığını bulmuştur.

Yürekli (2008) 'nin yaptığı araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algıları ve tutumlarının cinsiyete, yaşa, mezun olunan lise türüne, anne ve baba eğitim durumuna, öğrenim görülen üniversiteye göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve söz konusu özyeterlik algıları ile tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algılarının oldukça gelişmiş ve tutumlarının son derece olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu özyeterlik algıları ve tutumlarının yaşa, mezun olunan lise türüne anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Özyeterlik algılarının matematiği yaşam becerilerine dönüştürebilme boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, özyeterlik algıları cinsiyete ve öğrenim görülen üniversiteye göre farklılaşmazken, tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik özyeterlik algıları ile tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009)'nin okul psikolojik danışmanların mesleki öz yetkinlik inancını araştırdığı çalışmada kadın psikolojik danışmanların kendilerini erkek psikolojik danışmanlardan daha yetkin buldukları, psikolojik danışma becerilerini kullanma konusunda daha uzun süre hizmet vermiş danışmanların hizmet süresi daha az olanlara göre mesleki yetkinlik beklentisinin daha yüksek olduğu, ilköğretim ya da ortaöğretimde çalışmanın psikolojik danışma becerileri, çok yönlü rol becerileri ve uygulamada zorlanılan beceriler ile ilgili öz yetkinlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Kurt (2009) tarafından öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleğin ilk yıllarında yüksek olduğu, 6-10 yıl kıdem düzeyinde düşük olduğu, 11-15 yıl kıdem grubunda tekrar

bir artış gözlemlendiği, 16-20 yıl kıdem grubunda hafif bir düşüş gerçekleştiği ve mesleğin son yıllarında en yüksek düzeye ulaştığı; ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerinin özyeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kadın öğretmenlerin özyeterlik algılarının erkek meslektaşlarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özyürek ise (2009) Türkiye'deki üniversitelerde psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin okullarda yaptıkları uygulamalarda sağlanan olanaklar, uygulama süresi ve süpervizyon (yapı ve geribildirim) çalışmaları bakımından incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okullarda yapılan uygulamalar için önemli orandaki öğrencinin yeterli sürede ve düzenli biçimde bireysel ya da grup süpervizyonu alamadığı, grup süpervizyonlarının deneyimsiz öğretim elemanları tarafından sunulduğu ve kalabalık öğrenci gruplarıyla yapıldığı saptanmıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarının cinsiyet, branş, kıdem ve en son mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı, okul türü değişkenine göre ise anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirilmiştir.

Fen dersi öğretmenlerinin öz yetkinlik inançları ile deneyimleri arasında ilişki olup olmadığını inceleyen Roberts (2010) çalışmanın sonucunda, öz yetkinlik ile profesyonel deneyim arasında olumlu yönde ilişki olduğu ve fen dersi öğretmenlerinin özyeterliklerinin geliştirilmesinde, kişilerarası ilişkilerin önemli olduğu görülmüştür.

Bilgiç (2011) tarafından Konya ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 213 erkek, 250 bayan toplam 463 psikolojik danışman ile yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklı olmadığı; öğrenim durumu değişkenine göre, lisans mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin özyeterliklerinin lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu; görev yeri değişkenine göre,

psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin özyetkinliklerinin görev yerine göre farklılık göstermediği; deneyime göre, 1-10 yıl arası mesleki kıdemi olan psikolojik danışmanların psikolojik danışma özyetkinliklerinin 10-20 yıl arası mesleki kıdemi olan ilköğretim psikolojik danışmanlardan daha düşük, 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay mesleki kıdeme sahip psikolojik danışmanlardan daha yüksek olduğu; 10-20 yıl mesleki kıdemi olan psikolojik danışmanların özyetkinliklerinin, 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay mesleki kıdemi olan ilköğretim psikolojik danışmanlardan daha yüksek olduğu; 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay mesleki kıdemi olan ilköğretim psikolojik danışmanların psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Öz Yetkinlik ile ilgili araştırmaların özetlendiğinde, psikolojik danışmanların cinsiyete göre Yüksel (2010)'in yaptığı çalışmada, erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yetkinlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bilgiç (2011) tarafından psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öz yetkinlik konusunda öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalarda cinsiyete göre ulaşılan bulgular özetlendiğinde; Akbulut (2006), Pamuk (2007), Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone (2005), Savran ve Çakıroğlu (2005), Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), Gür (2008), Gençtürk (2008), Türk (2007), Zincirci (2008), Korkut (2009), Başaran (2010) ve Bilgiç (2011) tarafından kadın ve erkek öğretmenlerin öz yetkinlik puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın, Ekici (2006) ve Korkut, (2009)'un çalışmalarında kadın ve erkek öğretmenlerin öz yetkinlik puanları ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Öz Yetkinlik konusunda okul düzeyine göre psikolojik danışmanlar ve öğretmenler ile ilgili ulaşılan sonuçlar özetlendiğinde; Yiyit (2001), Türk (2007) ve Kurt (2009) tarafından psikolojik danışmanlar ve öğretmenler ile ilgili öz yetkinlik konusunda görev yapılan okul düzeyine göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003; Özgün, 2007; Gençtürk, 2008).

İlgili araştırmaların incelenmesinde mesleki kıdeme göre çeşitli okullardaki öğretmenler ile ilgili öz yetkinlik konusunda ulaşılan sonuçlar özetlendiğinde;

Tschannen-Moran & Woolfolk (2007), Gür (2008), Türk (2008), Korkut (2009), Başaran (2010) ve Bal (2010)'ın araştırmalarında öğretmenlerin kıdem düzeyine ve yaşına göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olmadığı görülmüştür. Buna karşın, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Pamuk, 2007; Gençtürk, 2008; Kurt, 2009; Yüksel, 2010; Bilgiç, 2011).

İlgili araştırmalardaki psikolojik danışmanlar ve öğretmenlerin cinsiyet ve görev yapılan okul düzeyine göre ulaşılan sonuçlarda Yiyit (2001), Gür (2008), Türk (2007) ve Kurt (2009)'ün araştırmalarında cinsiyet ve görev yapılan okul düzeyine göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olmadığı saptanmıştır. Buna karşın, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003; Özgün, 2007; Gençtürk, 2008).

2.7. Britanya'da Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Bu bölümde psikolojik danışman özyetenkinliğinin bilgi kaynaklarından olan uzmanlık deneyimlerinin, dolaylı deneyimlerin ve sözlü ikna uygulamalarının yaşandığı kültürel ortamlar olarak Britanya'daki ve Türkiye'deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimi ve ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.7.1. Britanya'da psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin geçmişi

Britanya'daki okullarda öğrencilerin psikolojik yönden iyi olmasını sağlamaya yönelik sorumluluk anlayışının 1900'lü yıllarda başladığı belirtilmektedir. 1913 yılında ilk çocuk psikoloğunun göreve başlaması, 1921 yılında çocuk rehberlik kliniklerinin açılması, bu ifadeyi destekleyen gelişmeler olarak verilmektedir (Lines 2002). Ancak psikolojik danışmanlık uygulamasının 1950'li yıllarda A.B.D.'den geldiği, okullardaki psikolojik danışma uygulamasının bu ülkede 1960'lı yıllarda başladığı belirtilmektedir (Baginsky, 2003).

1963 yılında Britanya Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı raporda ortaöğretim okullarında (secondary schools) okul psikolojik danışmanlarının görevlendirilmesi tavsiye edilmiştir. Aynı yıl Ulusal Akıl Sağlığı Derneği (National Association For Mental Health)'nin düzenlediği bir konferansta okullar ile psikolojik danışmanlar arasındaki ilişki tartışılmıştır. 1965 yılından itibaren Keele ve Reading üniversitelerinde en az beş yıl öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin okul psikolojik danışmanı olabilmelerine yönelik eğitim vermek üzere dersler verilmiştir. Bu derslerin ardından bazı okullarda yarı zamanlı çalışan psikolojik danışmanlar göreve başlamıştır. 1964 yılında sadece kızların devam ettiği bir ortaöğretim okulunda deneme amaçlı psikolojik danışmanlık hizmeti başlatılmış, daha sonra 1965 yılında yarı zamanlı çalışmak üzere iki psikolojik danışman göreve başlamıştır. Bazı üniversitelerde psikolojik danışmanlıkla ilgili derslerin verilmeye başlamasının bir sonucu olarak psikolojik danışmanlık hizmetleri yaygın hale gelmiş ve resmi olarak kabul görmeye başlamıştır (King & Kellock, 2002).

1977 yılında Britanya'da 351 psikolojik danışman okullarda görev yaparken bunların yaklaşık yarısı sadece 9 yerel eğitim yönetiminde (local education authority) görev yapıyordu. Ancak 1987 yılında 6 yerel eğitim yönetiminde 90 psikolojik danışman görev yapmaktaydı. Ulaşılabilen bu veriler, psikolojik danışmanlık uygulamasının 1970 ve 1980'li yıllarda artmaya başladığını fakat Britanya genelinde planlı ve koordineli olarak yaygın hale gelmediği izlenimi vermektedir (Lang, 1999).

1990'lı yıllarda psikolojik danışma hizmeti veren okulların sayısında dikkate değer artış olduğu gibi toplumda da psikolojik danışmanlığa yönelik artan bir ilginin gözlemlendiği belirtilmektedir. Ayrıca bu yıllarda psikoloji ile psikolojik danışmanlık uygulamalarının birbirine rakip değil, birbirini tamamlayan uygulamalar olduğu vurgulanmaya başlanmıştır (Lewis & Bor, 1998).

2.7.2. Britanya'da psikolojik danışma eğitimi

Bu bölümde Britanya'daki Psikolojik Danışman Eğitimi, programların süresi, dersleri ve içerikleri ile mesleki rehberlik konusu alt başlıklar halinde verilmiştir.

2.7.2.1. Programların süresi

Britanya’da üniversitelerde lisans düzeyinde verilen eğitim 3 yıl devam etmektedir. Ancak bir eğitim yılı 3 dönemden oluşmaktadır. Bu dönemler kış, bahar ve yaz dönemi olarak isimlendirilmektedir. Psikolojik danışman eğitime yönelik uygulanan programının tamamında 360 krediyi tamamlamak üzere dersler verilmektedir. Bazı üniversitelerde her eğitim yılı, birbirinin devamı biçiminde ayrı birer modül olarak isimlendirilmektedir. Yüksek lisans düzeyinde verilen eğitim, bir eğitim yılı devam etmektedir ve 3 dönemden oluşmaktadır. Ayrıca verilen eğitimler, haftalık ders saati azaltılmış şekilde “part-time” olarak daha uzun sürede eğitimi tamamlama fırsatı da sunulmaktadır.

2.7.2.2. Dersler ve içerikleri

Britanya’da psikolojik danışman eğitimi bazı üniversitelerde lisans düzeyinde verilmekte iken bazı üniversitelerde yüksek lisans düzeyinde verilmektedir. Bu bölümde Leicester Üniversitesi Yaşamboyu Öğrenme Enstitüsündeki (Institute of Lifelong Learning) lisans eğitimi ile ilgili bilgiler örnek olarak verilmiştir.

Lisans programları

Britanya’da lisans eğitime öğrenciler, lise düzeyindeki derslerden merkezi bir sınavdan aldıkları puanların ve öğretmenleri tarafından verilen referans mektuplarının birlikte üniversite tarafından yapılan değerlendirmede yeterli görülmesi sonucunda alınmaktadır. Her üniversite öğrenci kabulüne yönelik değerlendirmeyi kendisi yapmaktadır.

Britanya’da üniversitelerde Lisans düzeyinde verilen eğitim tam zamanlı (full-time) olarak 3 eğitim yılı devam etmektedir ve bir eğitim yılında 3 eğitim dönemi bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile, lisans düzeyindeki 3 eğitim yılı toplam 9 eğitim dönemini içermektedir. Yarı zamanlı (part-time) olarak eğitim veren bölümlerde bu süre artmaktadır.

Leicester Üniversitesi’nde lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminin birinci eğitim yılında iki farklı modül bulunmaktadır. Öğrenci bu modüllerden birisini

tercih etmekte ve bu tercihine göre ikinci eğitimi yılına eşdeğer olan modüle devam etmektedir. Üçüncü yılda ise modül 5'i tamamlayarak toplam 360 kredi ile lisans mezunu olmaktadır.

Britanya'daki lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitime örnek olmak üzere Leicester Üniversitesi Yaşamboyu Öğrenme Enstitüsünde (Institute of Lifelong Learning) lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde yer alan modüller ve dersler yıllara göre Tablo 1.1'de verilmiştir.

Tablo 1.1: Britanya'da yıllara göre lisans düzeyindeki modüller ve dersler

Yıl	modül ve dersler	kredi
1. Yıl	Modül 1: PD Yüksek Eğitim Sertifikası (Certificate of Higher Education in Counselling)	120
	PD Becerilerine Giriş (Introduction to Counselling Skills)	20
	Kendini ve Başkalarını Anlama (Understanding Self and Other)	20
	İç ve Dış Dünyadaki Bilinçaltı Süreçler (Unconscious Processes in Inner/Outer Worlds)	20
	PD İlişkisi ve Bulgu Temelli Uygulama (The Counselling Relationship and Evidence-Based Practice)	20
	Uygulamaya Hazırlık (Preparing for Practice)	20
	Uygulamada PD (Counselling in Practice)	20
	Modül 2: Madde ve Alkol Bağımlılığı Konusunda PD -1 (Foundation Degree in Drug and Alcohol Counselling- Level 1)	120
	PD Becerilerine Giriş (Introduction to Counselling Skills)	20
	Zararlı Madde Kullanımına Giriş (Introduction to Substance Misuse)	20
	Değerlendirme ve Tedavi Uygulaması (Assessment and Treatment)	20
	Motivasyon Amaçlı Görüşme (Motivational Interviewing)	20
	Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavioural Therapy)	20
	Terapötik İlişkinin Geliştirilmesi (Developing the Therapeutic Relationship)	20
2. Yıl	Modül 3: Madde ve Alkol Bağımlılığı Konusunda PD -2 (Foundation Degree in Drug and Alcohol Counselling- Level 2)	120
	Madde Bağımlılığı ve Toplum (Addiction and Society)	20
	Madde Bağımlılığına Yönelik PD İle İlgili Konular (Issues in Addiction Counselling)	20
	Grup Süreci Uygulaması – 1 (Group Process - 1)	20
	Madde ve Alkol Bağımlılığına Yönelik PD İle İlgili İşyeri Uygulaması – 1 (Drug and Alcohol Counselling Placement - 1)	20
	İki Yönlü Tanılama (Dual Diagnosis)	10
	Grup Süreci Uygulaması – 2 (Group Process – 2)	20
	Madde ve Alkol Bağımlılığına Yönelik PD İle İlgili İşyeri Uygulaması – 2 (Drug and Alcohol Counselling Placement - 2)	10
	Modül 4: Çağdaş Psikodinamik PD Eğitimi (Higher Education in Contemporary Psychodynamic Counselling)	120
	Uygulamalı Psikodinamik Beceriler Eğitimi (Psychodynamic Skills in Action)	20
	Değerlendirme ve Etik Uygulamaları (Assessment and Ethics in Action)	20
	Supervizyonlu Uygulama-1 (Supervised Practice-1)	10
	Kişisel Gelişim Grup Çalışması-1 (Personal Development Group Work-1)	10
	PD Uygulamasında Yaygın Konular (Common Presenting Issues in Counselling)	20
	Psikodinamik PD de Çağdaş Düşünce (Contemporary Thinking in Psychodynamic Counselling)	20
	Supervizyonlu Uygulama-2 (Supervised Practice-2)	10
	Kişisel Gelişim Grup Çalışması-2 (Personal Development Group Work-2)	10
3. Yıl	Modül 5: Bilişsel Davranışçı Terapi Süpervizyonu (Cognitive Behavioural Therapy Supervision)	120
	Bilişsel Davranış Terapisine Giriş (Introduction to Cognitive Behavioural Therapy)	20
	Bilişsel Davranışçı Terapi -2 (Cognitive Behavioural Therapy- Module 2)	20
	Bilişsel Davranışçı Terapi -3 (Cognitive Behavioural Therapy- Module 3)	20
	Supervizyon Süreci (The Process in Supervision)	20
	Örgütsel Uygulama Ortamı (The Organisational Context)	10
	Supervizyon İlişkisi (The Relationship in Supervision)	20
	Araştırma Yöntemleri (Research Methods)	10

Tablo 1.1'deki modüller ve derslerin içerikleri ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Modül 1: PD Yüksek Eğitim Sertifikası (Certificate of Higher Education in Counselling): Bu modül, 120 kredi sağlamaktadır ve lisans eğitiminin birinci yılına eşdeğer kabul edilmektedir. Bu modülün tamamlayan öğrenciler, modül 4'e devam etmektedir. Bu sertifika programı, psikodinamik PD kuram ve uygulamasının öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve modern dünyaya uygulanmasını sağlamayı ve PD alanında öğrencileri ileri düzeydeki eğitime hazırlamayı amaçlamaktadır. Psikodinamik, psikoanaliz ile Freud'un çalışmalarını ve sonraki psikoanalitik kuramcılarının çalışmalarını içermektedir. Bu modül, insanın büyümesini ve gelişimini ve psikolojik problemlerini açıklarken psikoanalitik kuramları kullanmaktadır. Psikolojik danışmanların uzun veya kısa süreli olarak çok değişik ortamlarda çalışabilmeleri beklenmektedir. Psikoanalitik PD uygulamasında, danışanın çocukluk döneminden itibaren ortaya çıkan bilinç dışı ilişki örüntülerine içgörü sağlaması amaçlanmaktadır. Değişim süreci, danışanın kendi bilinçaltında taşıdığı gücün farkına varmasıyla gerçekleşmekte ve kişi eylemlerini ve tepkilerini kontrol edebilir hale gelmektedir. Bu modül, PD Becerilerine Giriş (Introduction to Counselling Skills), Kendini ve Başkalarını Anlama (Understanding Self and Other), İç ve Dış Dünyadaki Bilinçaltı Süreçler (Unconscious Processes in Inner/Outer Worlds), PD İlişkisi ve Bulgu Temelli Uygulama (The Counselling Relationship and Evidence-Based Practice), Uygulamaya Hazırlık (Preparing for Practice), Uygulamada PD (Counselling in Practice) derslerini kapsamaktadır.

Modül 2: Madde ve Alkol Bağımlılığı Konusunda PD' ya Giriş (Foundation Degree in Drug and Alcohol Counselling): Bu modül, çok farklı özellikleri bulunan bireylere yönelik madde ve alkol bağımlılığı konusunda giriş düzeyinde PD eğitimi vermektedir. Bu modüle devam eden öğrencilerin birçoğu yardım mesleklerinde önceden bilgisi olmamakta ya da gönüllü olarak katıldığı sınırlı tecrübeleri olabilmektedir. Bu program, madde ve alkol bağımlılığı ile ilgili PD becerilerinin kullanılması için gerekli becerileri, bilgi ve uzmanlık konusunda temel oluşturmaktadır. Ayrıca madde ve alkol ile ilgili PD alanında istihdama yönelik öğrencilerin gerekli düzeyde yeterlilik ve güven geliştirmelerini sağlamaktadır. Bunların yanında öğrencilerin bu modülü tamamlamaları için madde bağımlılığı ya da alkol bağımlılığı ile ilgili PD uygulamaları gerçekleştiren bir

kurum ya da kuruluştaki iki yıllık uygulamayı tamamlamaları gerekmektedir. Bu program, 2 yıl devam etmekte ve 14 ders bulunmaktadır, toplam 240 kredi alınmaktadır. Bu modül, lisans eğitiminin ilk 2 yılından oluşmaktadır. Bu iki eğitim yılı Düzey 1 (modül 2) ve Düzey 2 (modül 3) olarak ifade edilmektedir. Bu derslerin içerikleri ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

PD Becerilerine Giriş (Introduction to Counselling Skills): Bu ders temel PD becerileri eğitimi içermekte ve 20 kredi sağlamaktadır. PD'nin rolünün, PD ortamının anlaşılmasını ve iletişim becerileri konusunda farkındalık geliştirmeyi sağlamaktadır. Bu derste öğrenilen beceriler, çalışma ortamına uygulanabilmekte, PD lisans eğitimine devam etmek isteyenler için bir temel oluşturmaktadır. Bu ders bir eğitim dönemi devam etmektedir. Bu modülün tamamlanmasından sonra PD de Yüksek Eğitim Sertifikasına ya da uyuşturucu ve alkol konusunda PD Eğitimi Lisans Programına devam edebilmektedir.

Zararlı Madde Kullanımına Giriş (Introduction to Substance Misuse): Bu ders, Düzey 1'de bulunmakta ve 20 krediye karşılık gelmektedir. Bu derste, madde ve alkol kullanan bireyleri etkileyen biyolojik, psikolojik ve sosyolojik sorunları öğrencilere tanıtmayı, bu sorunların karmaşıklığı konusunda ve bu maddelerin kullananlar için kişisel değerinin anlaşılması konusunda öğrencilerin farkındalık geliştirmesi, uygulama esnasında karşılaşılan başlıca sorunlar konusunda bilgi derinliği sağlamak için sonraki modüllerin içeriğinde bu modülün konularının tekrarlanması ve genişletilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, zararlı maddelerin bu maddeleri kullananlar için kişisel değerini anladıklarını gösterebilmesi, belirli maddelerin bireyler üzerindeki biyolojik etkileri belirleyebilmesi ve bu etkileri, bu bireylerle ilgili psikolojik ve sosyolojik faktörlerin bulunduğu ortamda görebilmesi; madde kullanımı, bağımlılığı ve farkındalığı konusunda öğrencinin kendi anlayışının ne olduğunu gösterebilmesi beklenmektedir.

Bu dersin içeriğinde biyopsikososyal yaklaşıma giriş, bağımlılığın sosyal öğrenme, psikoanalitik ve şartlanma (koşullanma) kuramları yönünden psikolojik açıklamaları, kullanım örüntüleri ve yoksunluk yönünden bağımlılığın sosyolojik açıklamaları, yaygın olarak kullanılan zararlı maddelerin etkileri, risk faktörleri, temin etme yolları, kullanma biçimleri konusunda bilgilendirme, cinsiyete göre farklılıkları, kanla yayılan virüsler ve ön test konusunda PD, fiziki ve elektronik kütüphane

kaynaklarının kullanılması, ders materyallerine ulaşmak için öğrenme ortamlarının kullanılması konuları bulunmaktadır. Bu modülle ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla verilen konulara ilişkin raporlar hazırlanmakta, incelenen vakalarla ilgili analizler yapılmaktadır. Ayrıca çoktan seçmeli test şeklinde sınavlar da yapılmaktadır.

Değerlendirme ve Tedavi Uygulaması (Assessment and Treatment): Bu ders, Düzey 1 içeriğinde yer almakta ve 20 kredi verilmektedir. Bu ders ile öğrencilerin, madde kullanımıyla ilgili kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için bilgi ve beceriler verilmesi; değerlendirmenin gerçekleştiği ortamı ve bunun değerlendirme sürecine yönelik etkisini dikkate alabilecekleri fırsatlar sağlanması, mevcut tedavi seçeneklerini dikkate alarak bunları danışanın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değerlendirmesi, değerlendirme süreci içerisinde farklılığın ve ayrışmanın (discrimination) etkilerini dikkate alabilmeleri amaçlanmaktadır.

Bu dersi tamamlayan öğrencilerin madde kullanımının değerlendirilmesi süreçleri arasındaki farklılıkları anladıklarını gösterebilmeleri, mevcut tedavi (treatment) uygulamalarıyla ilgili seçenekleri belirtebilmeleri ve bunları danışanın ihtiyacını karşılayacak biçimde düzenleyebilmeleri, rol aldıkları örnekler sırasında madde istismarı ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme yapabildiklerini gösterebilmeleri ve olası müdahale (tedavi) biçimlerini belirleyebilmeleri, danışanın değişime yönelik motivasyonunu belirlemek için Değişim Çemberi (cycle of change) isimli danışanın motivasyon düzeyini belirleme aracını kullanabildiklerini gösterebilmeleri; değerlendirme uzmanı, danışan ve kuruluşun ihtiyaçlarına ve bunların değerlendirme sürecini nasıl etkilediğine yönelik anlayışlarını gösterebilmeleri, daha önce değerlendirme sürecine yönelik öğrendikleri PD ve ilişki geliştirme becerilerini uygulayabilmeleri, temel düzeyde bir risk değerlendirmesi yapabilmeleri ve eylem biçimlerini belirleyebilmeleri, değerlendirme sürecinde olabilecek farklılıklara ilişkin anlayış sergilemeleri ve bu farklılıklara yönelik çalışma biçimlerini belirleyebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, madde ve alkol bağımlılığı tedavisine yönelik kuruluşlardaki mevcut değerlendirme zorunluluklarına ilişkin değerlendirmeler, değerlendirme uygulaması için gerekli PD becerileri, Değişim Çemberi (cycle of change) isimli danışanın motivasyon düzeyini değerlendirme aracının tanıtılması, başlama ve sonlandırma, terapötik çerçeve, biyopsikososyal yaklaşımın tatbik edilmesi, Oniki Basamak Terapisi (Twelve Step Therapy); İyileşme (Recovery) modeli,

bir varsayım (hypothesis) oluşturulması ve danışan ile bir eylem planı konusunda anlaşılması, tedavi uygulaması (treatment), (detoksifikasyon, ilaç uygulaması, PD, günlük bakım, rehabilitasyon) kişisel, kültürel ve sosyal ayrımcılık, bilimsel dergilere ve veri tabanlarına elektronik olarak ulaşılması, bilimsel araştırma ve terapi arasındaki ilişki, tedavi uygulamasına yönelik ulusal yönetim çerçeve çalışması. Bu ders ile ilgili performans değerlendirmesi için rapor hazırlanmakta, vaka analizleri yapılmakta ve örnek değerlendirme oturumları ile ilgili gözlem yapılmaktadır.

Motivasyon Amaçlı Görüşme (Motivational Interviewing): Bu ders, Düzey 1 kapsamında yer almakta ve 20 kredi düzeyindedir. Bu ders ile öğrencilerin madde ve alkol kullananlara yönelik kısa müdahalelerle ilgili anlayış kazanmalarını, özel bir müdahale yöntemi olan “Motivasyon Amaçlı Görüşme” konusuna giriş yapmalarını, zararlı madde kullananlarla ilgili yapılacak kısa araştırmaların önemini anlamalarını, kısa müdahale modellerine ilişkin temel becerilerde uygulama yapmalarını sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin danışan rolündeki biriyle motivasyona yönelik görüşmeyi kullanabildiklerini gösterebilmeleri, motivasyona yönelik kısa PD uygulamasının temel elemanlarını ve bunların hangi ortamlarda kullanılabileceğini belirleyebilmeleri, madde kullanımı olan danışanlara yardım için kullanılabilecek modellerle ilgili anlayışlarını sergileyebilmeleri, tedavi uygulamalarını içeren hizmetler sırasında zararlı madde kullananları başarılı biçimde değerlendirme, uygulama yapmak için bilgi ve becerilerini uygulayabilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde motivasyona yönelik görüşme sırasında empati kurulması, farklılığın geliştirilmesi, direncin azaltılması, öz yeterliğin desteklenmesi; motivasyona yönelik kısa süreli PD ve Motivasyonu Geliştirme Terapisi, Motivasyon Amaçlı Görüşmede mikro beceriler ve bunların ne zaman kullanıldığı, danışanların değişim amaçlı kendi planlarını geliştirmeleri ve uygulamaları için desteklenmesi konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi için vaka analizleri yapılmakta, yorumlarıyla birlikte kaydedilmiş PD oturumları izlenmektedir.

Bilişsel Davranışçı Terapi (Cognitive Behavioural Therapy) : Bu ders, Düzey 1 kapsamında yer almaktadır ve 20 kredi vermektedir. Bu derste öğrencilerin Bilişsel Davranışçı Terapinin kavramlarını, amaçlarını ve tekniklerini tanımaları ve bunları nasıl kullanılacağını anlamaları amacıyla uygulama yapmaları, BTD tekniklerini uygulamaları ve madde istismarı olan danışanlar uygulamasında yeterlik geliştirmeleri

amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, BDT modelinin başlıca amaçlarını tanıyabilmeleri, BDT'nin temel tekniklerinin kullanımı gösterebilmeleri, danışanlarla otomatik düşünceleri, temel inançları ve tetikleyicileri tanıyabilmeleri, BDT ile diğer PD modelleri arasındaki bağlantıları belirleyebilmeleri, örnek bir PD oturumunda, bir işyeri ortamında uygulama yapmaya izin verilecek yeterlikte PD becerilerini kullanabildiklerini gösterebilmeleri, kendi kişisel becerilerini ve gelişimini; güçlü ve zayıf yönleri ile üçüncü yılda işyerinde PD uygulaması yapmaya hazır olup olmadığını belirleyerek değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, BDT ilkeleri ve teknikleri, vaka değerlendirme, yüksek riskli durumların değerlendirilmesi, Başetme Stratejileri geliştirilmesi, otomatik düşünceler ve başlıca inançlar, düşünme hataları, sokratik sorgulama tekniği, günlük inceleme, kendini izleme, ev ödevi, davranışla ilgili ve hayali hatırlama, gevşeme becerileri, kaygı ve depresyona yönelik uygulama konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla, kişisel gelişim değerlendirmesi ve BDT uygulaması içeren PD'nin yorumlanmış kaydı yapılmaktadır.

Terapötik İlişkinin Geliştirilmesi (Developing the Therapeutic Relationship):

Bu ders Düzey 1 seviyesindedir ve 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile zararlı madde kullananlar ile ilişkiler kurulmasının önemi konusunda farkındalık geliştirilmesi, PD uygulaması ve diğer müdahalelerin gerçekleştirildiği, güvenli bir ortam için gerekli elemanların anlaşılması, zararlı madde ve alkol kullananlara yönelik olarak öğrencinin PD ile ilişkili başka rollerinin bulunduğu uygulamaları dikkate alması, farklılık ve ayrımcılıkla ilgili konuları ve bunların değerlendirme sürecine yönelik etkilerini dikkate alması, çözüm odaklı terapi uygulamalarının ilkelerine giriş yapılması amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, danışan rolündeki biriyle terapötik ilişki kurabildiğini gösterebilmesi, bir terapötik ilişkiyi sonlandırmanın etkisini anlayabildiğini gösterebilmesi, danışan rolündeki biriyle kurulan ilişki esnasında ileri düzeyde dinleme becerilerini kullanabildiğini gösterebilmesi, PD'nin gerçekleştirildiği güvenli bir ortam oluşturmak için gerekli pratik ve etik konuları belirleyebilmesi, bağımlılık yapan maddelerle ilgili bilgi verilmesi gibi PD ilişkisini etkileyecek başka roller ile ilgili bir anlayış sergileyebilmesi, zararlı madde kullanımı olan bir danışanla ilişki kurulması sürecini etkileyebilecek faktörleri belirleyebilmesi, transferans ve karşı transferans kavramlarının farkında olabilmesi, değişik tedavi uygulamalarını uygun şekilde kullanabilmesi, çözüm odaklı terapi ilkelerini anlayabilmesi ve madde istismarı olan

danışanlara uygulayabilmesi, klinik supervizyonu verimli şekilde kullanabilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde terapötik uygulamayla ilgili faktörler, PD ilişkisinde farklılıklar, Britanya PD Derneğinin etik ilkeleri ve etik ile ilgili konular, çözüm odaklı terapi, madde istismarı olanlara yönelik tedavi uygulamaları, sosyal beceriler eğitimi, klinik supervizyonun verimli kullanılması konuları bulunmaktadır. Bu derse ilişkin performansı değerlendirilmesi amacıyla, PD oturumlarının yorumlanmış kayıtları tutulmaktadır.

Modül 3: Madde ve Alkol Bağımlılığı Konusunda PD -2 (Drug and Alcohol Counselling- Level 2) Bu modül içerisinde, Madde Bağımlılığı ve Toplum (Addiction and Society), Madde Bağımlılığı İle İlgili PD’da Konular (Issues in Addiction Counselling), Grup Güreci -1 (Group Process - 1), Madde ve Alkol Bağımlılığı ile ilgili PD konusunda işyeri uygulaması – 1 (Drug and Alcohol Counselling Placement - 1), İki Yönlü Tanılama (Dual Diagnosis), Grup Süreci Uygulaması – 2 (Group Process – 2) Madde ve Alkol Bağımlılığı ile ilgili PD konusunda işyeri uygulaması – 2 (Drug and Alcohol Counselling Placement - 2) dersleri yer almaktadır. Bu dersler ve içeriklerine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Madde Bağımlılığı ve Toplum (Addiction and Society): Bu ders, 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile, adalet sistemi içerisinde, zararlı madde ve alkol kullanımı olanlara yönelik kuruluşlarda uygulanan kısa müdahalelere ilişkin öğrencilere bir anlayış kazandırılması, bu modellerde kullanılan temel beceriler ile ilgili öğrencilerin uygulama yapması, suç ile zararlı madde kullanımı arasındaki bağlantılar ve suça yönelik adalet sürecine ilişkin öğrencilerin anlayış kazanması, madde istismarına yönelik sosyal faktörler konusunda öğrencilerin farkında olması amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, danışanla olan ilişkiyi etkileyen faktörleri bilmesi, madde istismarını en çok etkileyen adalet sisteminin belirli yönlerini anlaması, farklı gruplara yönelik PD tekniklerinin uygulanmasını anlayabilmesi; ayrımcılık yaşamış, evsiz kalmış, ev içi şiddet görmüş, cinsel istismara maruz danışanların madde istismarına yönelik etkilenmelerini anlayabilmesi, madde istismarı olan kişilerin kendilerinden başka, özellikle çocuklara yönelik verdiği gizli hasarları anlayabilmesi, farklı gruplara yönelik tedavi uygulamasında karşılaşılan başlıca sorunları anlayabilmesi beklenmektedir.

Bu dersin içeriğinde, gizliliğin yasal yönleri, küçük yaştakilerle ilgili gizlilik, madde kullanımına yönelik yasal düzenlemeler, adalet sistemindeki uygulamalar, aile içi şiddet, gizli yaralanmalar ve aile sistemi, cinsel istismar, farklı gruplardan danışanlar ile ilgili görüşme ve değerlendirme yapılması konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla vaka analizleri yapılmakta ve raporlar hazırlanmaktadır.

Madde Bağımlılığına Yönelik PD'da Güncel Konular (Issues in Addiction Counselling): Bu ders, 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile, zararlı madde kullananların başlıca sorunlarını ve bunların madde istismarını etkileyen faktörleri tanıması, zararlı madde kullanımı olanların karmaşık ihtiyaçları ve bunlara yönelik mevcut yaklaşımlar ve müdahalelerin tanıtılması, zararlı madde kullanımıyla ilgili problemleri arttıran başlıca faktörler konusunda öğrencilerin bilgi edinmesi, erken yaşlardaki ihmal ve istismarın danışan üzerindeki ve sonraki dönemlerdeki madde istismarı ve diğer problemlere yönelik etkilerinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, zararlı madde kullanımı ve bununla ilişkili sosyal problemleri belirleyebildiğini gösterebilmesi, madde ya da alkol istismarını artıran, biyopsikososyal faktörleri belirleyebilmesi, diğer uzmanlara ya da kuruluşlara sevk işleminin ne zaman, nerede ve nasıl olacağı ile ilgili bilgisini gösterebilmesi, zararlı madde kullanımı ile fiziksel, cinsel ve duygusal istismar arasındaki bağlantıları belirleyebilmesi, sosyal beceriler eğitiminin ilkeleri ile madde istismarı olan danışanların bulundukları durum konusunda bir anlayış gösterebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde intihar ve kendine zarar verme, yeme bozuklukları, çocukluk döneminde fiziksel, cinsel ve duygusal istismar ve bunların sonuçları, ölüm ve bir yakının kaybedilmesi, depresyona yönelik uygulamalar, sosyal beceriler eğitimi ve bunun madde istismarına yönelik tedavi uygulamasındaki rolü konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla vaka analizleri yapılmakta ve raporlar hazırlanmaktadır.

Grup Uygulaması – 1 (Group Process - 1): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile öğrencilere, madde ve alkol istismarına yönelik çalışabilecek düzeyde uzmanlık gelişimi sağlamaları için kendi kişisel gelişimlerini keşfetmeleri için güvenli hissedecekleri bir öğrenme ortamı sağlanması, kişisel olarak ya da iş ortamında başkalarıyla olan ilişkilerini etkileyebilecek kendi inançlarını, değerlerini, tutumları ve

önyargılarını keşfetmeleri için öğrencilere bir fırsat ortamı sağlanması, öğrencilerin grup çalışması sürecine içgörü sağlaması amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, insan iletişiminin anlaşılmasında içgörüyü kullandıklarını gösterebilmeleri, yapıcı biçimde eleştirel geribildirim verebildiklerini ve alabildiklerini gösterebilmeleri, küçük grup dinamikleri ve değişim süreciyle ilgili anlayışlarını gösterebilmeleri; iyi, destekleyici ve güven verici ilişkiler kurabildiklerini gösterebilmeleri, grup süreci içerisinde kendi tutumlarını, inançlarını ve kişisel gelişimlerini etkileyebilecek farklılıkları tartışabilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde deneyimli bir grup uygulayıcının yönlendirdiği bir gruba kişisel farkındalık içerisinde katılım, grubu etkileyen faktörlere ve değişim sürecine odaklanan atölye çalışmaları yer almaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla grup oturumu raporları hazırlanmaktadır.

Madde ve Alkol Bağımlılığına Yönelik PD İle İlgili İşyeri Uygulaması – 1

(Drug and Alcohol Counselling Placement - 1): Bu ders, 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile öğrencilerin, madde ve alkol bağımlılığına yönelik PD uygulama yapan kuruluşlarda deneyim ve beceriler kazanarak madde ve alkol bağımlılığı bulunan danışanlarla PD uygulaması konusunda güven ve yeterlik geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, başkalarıyla etkili, destekleyici ve güven verici ilişkiler kurabileceklerini göstermeleri, madde ve alkol bağımlılığı olan danışanlara yönelik çalışma yapan kuruluşların uygulama biçimleri ile ilgili bir anlayış sergilemeleri, bir ekibin üyesi olarak çalışabildiğini gösterebilmesi, madde ve alkol bağımlılığı olan danışanlara yönelik uygulamalar konusunda kendi zayıf ve güçlü yönleriyle ilgili içgörü ve anlayış sergilemeleri, bir kuruluşun çalışma ortamına uygun olarak çalışabildiklerini göstermeleri, eşit fırsatlar ve bunların pratiğe uygulanması ile ilgili etik kurallar konusunda bir anlayış göstermesi, kendi kişisel ve uzmanlık gelişimini sergilemesi ve başkalarına geri bildirim verebilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, madde ya da alkol bağımlılığı problemi olan danışanlara yönelik PD becerilerinin kullanılmasıyla ilgili bir kuruluştaki bir yıl boyunca en az 90 saat supervizyonlu PD uygulaması bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla işyerinde supervizyon yapan görevlinin raporu, danışanla ilgili kayıtlar, supervizyonla ilgili kayıtlar ve işyeri uygulama dosyası kullanılmaktadır.

İki Yönlü Tanılama (Dual Diagnosis): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile madde istismarı olanlar ile ruh sağlığı sorunu olanların tanıtılması, madde istismarı olanların ihtiyaçları ile bunlara yönelik mevcut yaklaşımların ve müdahalelerin tanıtılması, madde istismarını ve ruh sağlığı problemlerini artıran başlıca faktörler ile ilgili öğrencilerin bilgi edilmeleri amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, madde istismarı ile birlikte, ruh sağlığı problemi olanları (ikili tanılama) belirleyebildiklerini gösterebilmeleri, ruh sağlığındaki bozulmayı arttıran biyopsikososyal faktörleri belirleyebilmeleri, danışanların kendilerine ve başkalarına yönelik risklerinin ilk değerlendirmesini yapmak için risk değerlendirme araçlarını kullanabilmeleri, ruh sağlığıyla bağlantılı sorunlar ile bunların ne zaman, nerede ve nasıl başka uzmanlara sevk edileceği konusunda farkındalık gösterebilmeleri, madde istismarı olan danışanların kaygısına yönelik, terapötik modelleri kullanabilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde DSM kılavuzuna göre ruh sağlığı rahatsızlıklarının tanımları, ikili tanılama, sevk ve tedavi seçenekleri, risk değerlendirmesi, psikotik rahatsızlığı olan danışanlarla uygulama yapılması, kişilik bozukluğu olan danışanlarla uygulama yapılması, ruh sağlığı ile ilgili yasal düzenlemeler, kaygıya yönelik müdahale konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi için vaka analizleri yapılmakta ve raporlar hazırlanmaktadır.

Grup Süreci Uygulaması – 2 (Group Process – 2): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile öğrencilerin, zararlı madde kullanımı ve alkol problemi olan kişilere yönelik kişisel gelişim ve destek gruplarını yönlendirmek için gerekli becerileri edinebilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, grubu yönlendirenin sorumluluklarını ve işlevlerini bilmeleri, gruplardaki gelişim dönemlerini ve belirli güçlükleri analiz edebilmeleri ve belirleyebilmeleri, gruplardaki kişisel yaşantılara, şimdiki ve gelecekteki rolüne grup tekniklerini uygulayabilmesi, grupları düzenlerken dinamik yönetimin önemiyle ilgili bir anlayış göstermeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde deneyimli bir grup uygulayıcısı tarafından yönlendirilen bir kişisel farkındalık grubuna katılım ve grup liderliği uygulaması bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi için kişisel gelişim raporu hazırlanmakta ve bir grubun yönetilmesiyle ilgili planlama raporu sunulmaktadır.

Madde ve Alkol Bağımlılığına Yönelik PD İle İlgili İşyeri Uygulaması – 2

(Drug and Alcohol Counselling Placement - 2): Bu ders 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile öğrencilerin, madde ve alkol bağımlılığına yönelik PD uygulama yapan kuruluşlarda deneyim ve beceriler kazanarak madde ve alkol bağımlılığı bulunan danışanlarla PD uygulaması konusunda güven ve yeterlik geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, başkalarıyla iyi, destekleyici ve güven verici ilişkiler kurabileceklerini göstermeleri, madde ve alkol bağımlılığı olan danışanlara yönelik çalışma yapan kuruluşların uygulama biçimleri ile ilgili bir anlayış sergilemeleri, bir ekibin üyesi olarak çalışabildiğini gösterebilmesi, madde ve alkol bağımlılığı olan danışanlara yönelik uygulamalar konusunda kendi zayıf ve güçlü yönleriyle ilgili içgörü ve anlayış sergilemeleri, bir kuruluşun çalışma ortamına uygun olarak çalışabildiklerini göstermeleri, eşit fırsatlar ve bunların pratiğe uygulanması ile ilgili etik kurallar konusunda bir anlayış göstermesi, kendi kişisel ve uzmanlık gelişimini sergilemesi ve başkalarına geri bildirim verebilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, madde ya da alkol bağımlılığı problemi olan danışanlara yönelik PD becerilerinin kullanılmasıyla ilgili bir kuruluştaki bir yıl boyunca en az 90 saat supervizyonlu PD uygulaması bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla işyerinde supervizyon yapan görevlinin raporu, danışanla ilgili kayıtlar, supervizyonla ilgili kayıtlar ve işyeri uygulama dosyası kullanılmaktadır.

Modül 4: Çağdaş Psikodinamik PD’da Yüksek Eğitim (Higher Education in Contemporary Psychodynamic Counselling): Bu modül, psikodinamik PD kuram ve uygulamasının öğrenciler tarafından ileri düzeyde anlaşılmasını, modern dünyaya uygulanmasını ve uzman olarak istihdam edilmek üzere öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu modüle ikinci yıl devam edilmekte ve 8 ders içermektedir. Bu dersler, Uygulamalı Psikodinamik Beceriler Eğitimi (Psychodynamic Skills in Action), Değerlendirme ve Etik Uygulamaları (Assessment and Ethics in Action), Supervizyonlu Uygulama-1 (Supervised Practice-1) ve Kişisel Gelişim Grup Çalışması-1(Personal Development Group Work-1), PD Uygulamasında Yaygın Konular (Common Presenting Issues in Counselling), Psikodinamik PD de Çağdaş Düşünce (Contemporary Thinking in Psychodynamic Counselling), Supervizyonlu Uygulama-2 (Supervised Practice-2) ve Kişisel Gelişim Grup Çalışması-2 (Personal Development Group Work-2) dersleri ile ilgili eğitim verilmektedir. Bu derslere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Uygulamalı Psikodinamik Beceriler Eğitimi (Psychodynamic Skills in Action):

Bu ders 20 kredi sağlamaktadır. Bu dersin hedefi, gerçek danışanlarla terapötik ilişki sırasında psikodinamik PD becerilerinin kullanılmasına yönelik olarak, öğrencilerin yeterlik geliştirmeleri amacıyla öğrenme fırsatları sağlamaktır. Bu ders tamamlandığında öğrenciler, çağdaş psikodinamik PD uygulamasına yönelik temel kavramları ve tekniklerin nasıl uygulandığını sergileyebilir, terapötik uygulama içerisinde etkili biçimde uygulayabildiklerine ve çalışabildiklerine ilişkin bulgular sağlayabilir. Bir PD oturumu sırasında sorunlara yönelik müdahaleleri belirleyebilir. Uygulama sırasında savunmacı davranışları belirleyebilir, transferans ve karşı transferansdahil bilinç dışı süreçlerin kullanılmasını gösterebilir. Toplumdaki farklılıkların anlaşılmasının, PD uygulamasını nasıl etkilediğini analiz edebilir. Bu dersin içeriğinde şunlar bulunmaktadır: Psikodinamikterapi uygulanmasıyla ilgili kavramların incelenmesi; transferans, karşı transferans, projektif inceleme ve savunma mekanizmalarının tanımlanması ve kullanılması, psikodinamik bakış açısından farklılığın anlaşılması, Psikodinamik kuramın pratiğe uygulanmasına yönelik oturumlarda becerilerin kullanılması.

Değerlendirme amacıyla; ilk oturumlardan birinin uygulama esnasındaki kaydı ve çözümlemesi yapılmakta, PD'nin temel ilkeleri, uygulanan becerilerin kısa yorumlarıyla birlikte açıklamalar yapılmaktadır. Ayrıca, psikodinamik PD uygulamasıyla ilgili bir eşey hazırlanmaktadır. Bunlara ilave olarak bu ders uygulaması boyunca elde kazanılan kişisel ve mesleki gelişimi yansıtan ve diğer öğrencilerin, danışanların ve normal halkın sergilediği farklılıkların farkındalığı ile ilgili konuları da içeren bir rapor hazırlanmaktadır.

Değerlendirme ve Etik Uygulamaları (Assessment and Ethics in Action): Bu ders, 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders, iki eğitim dönemi devam etmektedir. Bu ders sırasında mesleki uygulamayla ilgili psikoterapötik çalışma içeren etik değerlendirme ve karar verme konusunda yeterlilik geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu ders tamamlandığında öğrenciler, bir oturum uygulamasını değerlendirebilir ve danışanın karşılaştığı güçlüklerle ilgili uygun bir formülasyon yapabilir. Risk içerisindeki danışanların belirtilerini tanımlayabilir; değerlendirmeyi etkileyen farklılıkları anlayabilir, etik kuralların anlaşıldığını ve bunların pratiğe uygulanmasını gösterebilir. Etik kuralların PD ilişkisini nasıl etkilediğini gösterebilir. Telefon ya da internet yoluyla yapılan PD uygulamasının

etik özelliklerini müzakere edebilir. Bir danışan ve kuruluş ile PD uygulaması amacıyla sözleşme hazırlayabilir.

Bu dersin içeriğinde, değerlendirme konusuyla ilgili olarak, psikiyatrik değerlendirme ve ruh sağlığı konuları, özellikle kültürel yönden farklı toplumlarla, değerlendirmenin amacı, bir değerlendirme oturumunun uygulanması, yeterli bir değerlendirmedeki önemli faktörler, psikodinamik PD yönünden uygunluk, risk değerlendirmesi. Etik uygulama konuları olarak sözleşmeler, terapötik sözleşmeyle ilgili olarak değerlendirme sırasında bilgi verilmesi, PD ile ilgili yasaları içeren konulara yer verilmektedir. Ayrıca PD uygulamasıyla ilgili sorunlara, farklı kültürden ve özürlü bireylere yönelik PD konularına yer verilmektedir. Bulgulara dayalı uygulama konusunda araştırma ve değerlendirme uygulama yapılmaktadır.

Bu dersin değerlendirmesi; sınıf ortamında yapılan oturum değerlendirmesi, video ya da risk değerlendirmesi, psikiyatrik değerlendirme, etik konular ve farklılıklarla ilgili sorunlara ilişkin diğer malzemeleri içeren analiz ve tartışmaları kapsamaktadır. Ayrıca bir danışanla gerçekleştirilen ilk oturumlardan birinin raporu hazırlanarak mevcut güçlükleri ortaya çıkaran kişinin geçmişindeki olaylar gösterilerek uygulama ortamında PD ye uygun olup olmadığı değerlendirilmekte ve farklılıklar ile ilgili sorunlar tartışılmaktadır.

Supervizyonlu Uygulama-1 (Supervised Practice-1): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu supervizyonlu PD uygulaması bir yıl boyunca devam etmektedir. Bu dersin amacı, danışanlara yönelik terapötik ilişkiler sırasında çağdaş psikodinamik PD becerilerinin kullanılması konusunda öğrencilerin, güven ve yeterlik geliştirmelerini sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; başkalarıyla iyi, destekleyici ve güvene dayalı ilişkiler kurabildiklerini gösterebilmeleri, güvenli bir terapötik çerçeve sağlayabilmeye yönelik klinik yeterlilik sergilemeleri, supervizyon uygulamasına katılabilmeyi ve önerilen müdahaleleri kullanabildiklerini gösterebilmeleri, transferans ve karşı transferanstabilinç altı süreçlerin kullanılmasını ve terapötik ilişki sırasında uygulamadaki savunmacı davranışları tanıyabilmeleri, uygulamayla ilişkili insan büyümesi ve gelişimi yönünden psikoanalitik modellerin anlaşıldığını gösterebilmesi, eşit fırsatlar ve bunların pratiğe uygulanması konusunda etik kuralların anlaşıldığını gösterebilmesi, danışanın karşılaştığı güçlükleri, pratikteki uygulamalar sırasında açık şekilde ortaya koyabilmesi, kendi kişisel ve mesleki gelişimini yansıtabilmesi ve

başkalarına geri bildirimde bulunabilmesi beklenmektedir. Bu modülün içeriği, her eğitim yılında en az 50 saat supervizyonlu PD ve 10 saat bireysel supervizyona eş değerde onaylanmış PD uygulamasını kapsamaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla işyeri uygulama raporu ve supervizyon raporu hazırlanmaktadır. İşyeri uygulama raporu, işyeri yerleştirme ajansı (kuruluşunun), öğrencinin okul dışında iş yerindeki devam, iletişim ve yönetim yeteneği gibi konuları kapsayan raporunu içermektedir. Supervizyon raporu ise öğrencinin, süpervizörü tarafından öğrenci ile konsültasyon içerisinde doldurdukları bir formu içermektedir. Ayrıca bir eğitim yılı boyunca gerçekleştirilen uygulamaların kaydı da bu değerlendirmede dikkate alınmaktadır.

Kişisel Gelişim Grup Çalışması-1 (Personal Development Group Work-1): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders, birinci eğitim yılı boyunca devam etmektedir. Bu dersin amacı, öğrencilerin bir PD olarak mesleki gelişimleri konusunda kendi kişisel gelişimlerinin değişik yönlerini araştırmak için güvende hissedecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Ayrıca kişisel ve mesleki ortamda başkalarıyla ilişkilerini etkileyebilecek kendi değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve ön yargılarını incelemek için öğrencilere fırsatlar sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, psikodinamik ve gelişimsel kuramlardan etkilendiği gibi insan iletişiminin anlaşılmasında iç görünün nasıl kullanıldığını gösterebilmeleri, yapıcı şekilde uygun geri bildirim alabildiklerini ve verebildiklerini gösterebilmeleri, küçük gruplarla çalışabildiklerini ve bu tür programların dinamiklerini anladıklarını gösterebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde deneyimli bir grup çalışması uygulayıcısının yönlendirdiği bir kişisel farkındalık grubuna katılma çalışması bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla Kişisel Gelişim Değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirme sırasında, ders esnasında evde ve iş ortamındaki diğer gruplarla ve kişisel gelişim grubundaki öğrenci yaşantılarını ve özellikle grup dinamiklerinin oluşmasında kendisinin gerçekleştirdiği role ilişkin farkındalığını yansıtan bir rapor hazırlanmaktadır. Bu raporda başkalarından gelen olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerden yararlanma biçimlerine ilişkin ve farklılığın ortaya çıkardığı sorunları ele alma biçimlerine ilişkin örnekler yer almaktadır. Daha sonra bu örnekler üzerinden kişisel gelişime ilişkin öz değerlendirme yapılmaktadır.

PD Uygulamasında Yaygın Konular (Common Presenting Issues in Counselling): Bu ders, ikinci eğitim yılının iki eğitim döneminde yer almaktadır ve 20 kredi sağlamaktadır. Bu dersin amacı, PD uygulaması esnasında karşılaşılan yaygın sorunlara ilişkin öğrencilerin anlayış geliştirebilmeleri için bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; PD sırasında danışanın getirdiği yaygın sorunları ele alabildiğini, yaygın sorunları bulunan bireylere yapılan PD uygulaması sırasında farklı olmanın olası etkisini konuşabilmeleri, yaygın olan birkaç soruna yönelik psikodinamik PD nin etkili biçimde uygulanmasına yönelik araştırmaları değerlendirebilmesi, yaygın sorunlar karşısında uygun PD becerilerinin etkili biçimde kullanımını gösterebilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde öğrencilere, depresyon, kaygı, stres, travma, yeme rahatsızlıkları, madde kullanımı ve bağımlılığı, cinsel güçlükler, psikolojik ve cinsel istismar ilişki güçlükleri ile yakınıni kaybetme, ilişkilerin bozulması, yaşlanma gibi değişimler karşısında çağdaş psikodinamik yaklaşımın uygulanması öğretilmektedir. Bu ders sonucunda değerlendirme yapmak amacıyla gerçek bir danışanla ya da rol yapan bir danışanla gerçekleştirilen bir uygulama oturumunun kaydı yapılmakta ve bu kayıt ile ilgili yorum ve uygulamanın yazılı dökümü hazırlanmaktadır. Ayrıca, psikodinamik kuram ve uygulamanın yaygın bir sorunun anlaşılmasına yönelik katkısının değerlendirildiği bir rapor hazırlanmaktadır.

Psikodinamik PD’da Çağdaş Düşünce (Contemporary Thinking in Psychodynamic Counselling): Bu ders, ikinci eğitim yılının 2. ve 3. dönemlerinde devam etmektedir ve 20 kredi sağlamaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, PD ile modern toplum arasındaki ilişkiyi ele alabilmeleri, psikodinamik kuram ve uygulamaya ilişkin farklı yaklaşımları çağdaş bir açıdan eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri, bir PD ilişkisi esnasında örgütsel ve grup dinamiklerini tanıyabildiklerini gösterebilmeleri, kısa süreli psikodinamik modelde bir danışanla çalışabildiklerini gösterebilmeleri; kadın, erkek, engelli ya da etnik grup gibi belirli bir danışan grubuyla psikodinamik PD nin çağdaş uygulaması konusunda konuşabilmeleri beklenmektedir. Bu dersteki konuların içeriğinde psikodinamik kavramların çağdaş yönden anlaşılması, cinsel kimlik gelişiminin anlaşılmasına yönelik psikodinamik yaklaşımlar, PD nin sosyal etkisi, kısa süreli terapiye yönelik psikodinamik yaklaşım, grupların ve organizasyonların anlaşılması, öz ve akran değerlendirmesi konuları bulunmaktadır. Değerlendirme amacı ile çağdaş tartışmalara yönelik PD ye ilişkin, öğrenci tarafından kendi kişisel yaklaşımına

dayalı bir açıklama raporu hazırlanmaktadır. Bu açıklamaların, destekleyici kaynaklara ve destekleyici uygulama bulgularına dayanması beklenmektedir.

Supervizyonlu Uygulama-2 (Supervised Practice-2): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu supervizyonlu PD uygulaması bir yıl boyunca devam etmektedir. Bu dersin amacı, danışanlara yönelik terapötik ilişkiler sırasında çağdaş psikodinamik PD becerilerinin kullanılması konusunda öğrencilerin, güven ve yeterlik geliştirmelerini sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; başkalarıyla iyi, destekleyici ve güvene dayalı ilişkiler kurabildiklerini gösterebilmeleri, güvenli bir terapötik çerçeve sağlayabilmeye yönelik klinik yeterlilik sergilemeleri, supervizyon uygulamasına katılabilmeyi ve önerilen müdahaleleri kullanabildiklerini gösterebilmeleri, transferans ve karşı transferanstabilinç altı süreçlerin kullanılmasını ve terapötik ilişki sırasında uygulamadaki savunmacı davranışları tanıyabilmeleri, uygulamayla ilişkili insan büyümesi ve gelişimi yönünden psikoanalitik modellerin anlaşıldığını gösterebilmesi, eşit fırsatlar ve bunların pratiğe uygulanması konusunda etik kuralların anlaşıldığını gösterebilmesi, danışanın karşılaştığı güçlükleri, pratikteki uygulamalar sırasında açık şekilde ortaya koyabilmesi, kendi kişisel ve mesleki gelişimini yansıtabilmesi ve başkalarına geri bildirimde bulunabilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriği, her eğitim yılında en az 50 saat supervizyonlu PD ve 10 saat bireysel supervizyona eş değerde onaylanmış PD uygulamasını kapsamaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla işyeri uygulama raporu ve supervizyon raporu hazırlanmaktadır. İşyeri uygulama raporu, işyeri yerleştirme ajansı (kuruluşunun), öğrencinin okul dışında iş yerindeki devam, iletişim ve yönetim yeteneği gibi konuları kapsayan raporunu içermektedir. Supervizyon raporu ise öğrencinin, süpervizörü tarafından öğrenci ile konsültasyon içerisinde doldurdıkları bir formu içermektedir. Ayrıca bir eğitim yılı boyunca gerçekleştirilen uygulamaların kaydı da bu değerlendirmede dikkate alınmaktadır.

Kişisel Gelişim Grup Çalışması-2 (Personal Development Group Work-2): Bu ders 10 kredi sağlamaktadır. Bu ders, birinci eğitim yılı boyunca devam etmektedir. Bu dersin amacı, öğrencilerin bir PD olarak mesleki gelişimleri konusunda kendi kişisel gelişimlerinin değişik yönlerini araştırmak için güvende hissedecekleri bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Ayrıca kişisel ve mesleki ortamda başkalarıyla ilişkilerini

etkileyebilecek kendi değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve ön yargılarını incelemek için öğrencilere fırsatlar sağlamaktır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, psikodinamik ve gelişimsel kuramlardan etkilendiği gibi insan iletişiminin anlaşılmasında iç görünün nasıl kullanıldığını gösterebilmeleri, yapıcı şekilde uygun geri bildirim alabildiklerini ve verebildiklerini gösterebilmeleri, küçük gruplarla çalışabildiklerini ve bu tür programların dinamiklerini anladıklarını gösterebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde deneyimli bir grup çalışması uygulayıcısının yönlendirdiği bir kişisel farkındalık grubuna katılma çalışması bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla Kişisel Gelişim Değerlendirmesi yapılmaktadır. Bu değerlendirme sırasında, ders esnasında evde ve iş ortamındaki diğer gruplarla ve kişisel gelişim grubundaki öğrenci yaşantılarını ve özellikle grup dinamiklerinin oluşmasında kendisinin gerçekleştirdiği role ilişkin farkındalığını yansıtan bir rapor hazırlanmaktadır. Bu raporda başkalarından gelen olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerden yararlanma biçimlerine ilişkin ve farklılığın ortaya çıkardığı sorunları ele alma biçimlerine ilişkin örnekler yer almaktadır. Daha sonra bu örnekler üzerinden kişisel gelişime ilişkin öz değerlendirme yapılmaktadır.

Modül 5: Bilişsel Davranışçı Terapi Süpervizyonu (*Cognitive Behavioural Therapy Supervision*) Bu modül, lisans eğitiminin üçüncü yılına eşdeğer kabul edilmektedir. Bu modülde içerisinde yer alan dersler ve içeriklerine ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Bilişsel Davranış Terapisine Giriş (Introduction to Cognitive Behavioural Therapy): Bu ders 20 kredi sağlamaktadır, bir eğitim dönemi devam etmektedir ve Bilişsel Davranış Terapisinin ilke ve uygulamalarının, kaygı ve depresyonun değişik biçimlerinin tedavisine yönelik ve öz saygısı düşük danışanlara yönelik uygulamalarda kullanılmasının tanıtılmasını amaçlamaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin; bilişsel davranışçı PD nin uygulamalarını değerlendirebilmesi, depresyon gibi belirli duygusal rahatsızlıklara yönelik uygulanmasını, eleştirel biçimde değerlendirebilmesi, BDPD nin ilkeleri ile bunların terapötik yaklaşımları arasındaki farklılıkları görebilmesi, BDT ile ilişkili mevcut araştırmaları eleştirel biçimde analiz edebilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde BDT ilkeleri, vaka kavramlaştırma, olumsuz otomatik düşünceler, sayılıtlar, depresyon, kaygı ve sosyal kaygı, düşük özsaygı, beceriler geliştirme, BDT yeterliği konusunda araştırma bulguları konuları bulunmaktadır.

Bilişsel Davranışçı Terapi -2 (Cognitive Behavioural Therapy- Module 2): Bu ders, 20 kredi sağlamaktadır, bu dersde belirli klinik uygulamalarda uygulanma biçimini araştırarak BDT'nin ilke ve uygulamalarının öğrencilerin anlamasının geliştirilmesi, DSM IV tanılama sisteminin tanıtılması ve BDT müdahalelerinin sosyal fobi obsesif-kompulsif rahatsızlıklara yönelik kullanılmasının öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, obsesif-kompulsif ve sosyal fobi rahatsızlıklarıyla ilgili DSM VI tanılama kılavuzundaki gruplamaları eleştirel biçimde değerlendirebilmesi, OCD ve sosyal fobi ile çalışırken BDT'nin temel yöntemlerini uygulayabildiklerini gösterebilmeleri, BDT ilkeleri ile diğer terapötik yaklaşımlar arasındaki etik güçlükler yönünden farklılıkları görebilmeleri, BDT ile ilişkili araştırma bulgularını eleştirel biçimde değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde DSM IV tanılama sistemine giriş, obsesif-kompulsif rahatsızlık ile çalışmalar yapılması, sosyal fobi ile çalışmalar yapılması, BDT Yöntem ve Teknikleri, Şema Oluşturulması, Tedavi (uygulama) Planları Geliştirilmesi, Vaka Sunumu, Beceriler Geliştirilmesi, BDT Yeterliği ile İlgili Araştırma Bulguları bulunmaktadır.

Bilişsel Davranışçı Terapi -3 (Cognitive Behavioural Therapy- Module 3): Bu ders 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile öğrencilerin BDT ilkeleri ve uygulaması konusunda, BDT müdahalelerini, kişilik bozukluğu ve travma sonrası stres bozukluğuna yönelik uygulamalar yaparak anlayışlarını geliştirmeleri, BDT kuram ve uygulamalar konusunda hayali ve metakognitif müdahaleleri kullanarak yakın zamandaki yenilikleri öğrencilere tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, BDT değerleri ve tekniklerinin kullanılması ve anlaşılması konusunda yeterli olduklarını gösterebilmeleri, tanınmış uygulamalara göre verileri düzenleyebilmeleri ve sunabilmeleri, araştırma düşüncelerini ve vaka çalışmalarını etkili biçimde başkalarına iletebilmeleri, öğrenme sürecini yönetebilmeleri ve yansıtabilmeleri, BDT araçlarını, etik kuralları ve çeşitli kaynakları, problemleri ve güçlükleri belirleme ve gidermek için kullanabilmeleri beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, Travma Sonrası Stres Bozuklukları ile Çalışma Yapılması, BDT Yöntem ve Teknikleri, tedavi (uygulama) planlarının geliştirilmesi, planlı çalışma yapılması, BDT'de yeni yaklaşımlar (metakognitif müdahaleler) ve imgeleme (hayali canlandırma) ile çalışma yapılması gibi, BDT yeterliliği ile ilgili Araştırma Bulguları konuları bulunmaktadır.

Supervizyon Süreci (The Process in Supervision): Bu ders 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile, supervizyon görevlilerinin özellikle görevleriyle ilgili olarak supervizyon becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, supervizyon süreciyle ilgili bir anlayış sergilemeleri, uygulayıcıların becerilerini yansıtabilmeleri, bir aday psikolojik danışman ile olan supervizyon ilişkisi üzerinde değerlendirme sürecinin etkisini değerlendirebilmesi, supervizyon yapılan aday psikolojik danışman ile supervizyon yapan uzmanın farklı konumlarının supervizyon sürecine olan etkisinin farkında olabilmesi, supervizyon sürecinin analizi için eleştirel değerlendirme becerilerini kullanabilmesi, uygun supervizyon becerilerini kullanarak supervizyon sürecinin anlaşılmasında yeterlilik sergilemesi, supervizyon pratiği ile ilgili araştırma bulgularını uygulamaya yansıtabilmesi, supervizyon incelemesine uygun olarak verileri yorumlayabilmesi, başkalarıyla özellikle geribildirim alıp verme konusunda işbirliği içerisinde çalışabilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, supervizyon sürecinin dinamikleri, risk değerlendirmesi, supervizyon sırasında kişilerin oynadığı oyunlar, adayların supervizyon yapılması ve değerlendirilmesi, kuramsal yönelime göre supervizyon, supervizyonda süreç araştırması, supervizyonda konum farklılığı ve etkisi, kendini ve akranları değerlendirme, supervizyon becerilerinin geliştirilmesi konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla supervizyonlu oturumların kaydı tutulmakta, yazıya dökümü yapılmakta ve sürecin yorumu hazırlanmaktadır.

Örgütsel Uygulama Ortamı (The Organisational Context): Bu ders, 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile supervizyon uzmanlarının (supervisors) örgütsel bir ortamda çalışabilmesi amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, örgütsel dinamiklerin supervizyon ilişkisi ve sürecine etkisi konusunda bir anlayış sergileyebilmeleri, bir kuruluş ile çalışma sözleşmesi hazırlamaya ilişkin yeterlik gösterebilmesi, grup dinamiklerinin anlaşılması ve supervizyon gruplarının kullanılmasına bağlı olarak bir supervizyon grubuyla çalışma sözleşmesi hazırlayabilmesi, supervizyon görevlisi olarak kendi güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmesi ve kendi uzmanlık gelişiminin devamına yönelik bir strateji bulunan bir danışan grubuyla çalışma yapmak için uygun içgörü, anlayış ve beceri gösterebilmesi, farklı özelliklerin supervizyon düzenlemesini nasıl etkilediğini anlayabilmesi, supervizyonun örgütsel boyutuyla ilişkili araştırma bulgularını kullanabilmesi, verileri supervizyon incelemesine uygun biçimde yorumladığını göstermesi, başkalarıyla geribildirim alıp verme yönünden işbirliği içinde çalışabilmesi,

supervizyonla ilgili konsültasyon süreci konusunda bir anlayış sergilemesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde örgütsel dinamikler, grup dinamikleri, grup supervizyonu, supervizyon uygulama ortamları (eğitim, endüstri, kilise ve özel uygulamalar), telefonla supervizyon, gruplarla ve örgütlerle sözleşmeler, supervizyon becerileri, konsültasyon uygulamaları, örgütsel ortamlarda farklılığın yönetilmesi, eşit fırsatlara yönelik yasal çerçeve, örgütsel ortamdaki supervizyonla ilişkili araştırma konuları bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla proje raporu hazırlanmaktadır.

Supervizyon İlişkisi (The Relationship in Supervision): Bu ders 20 kredi sağlamaktadır. Bu ders ile, supervizyon verecek uzmanların başka bir psikolojik danışman ya da teparist ile supervizyon ilişkisi kurmaya yönelik hazırlaması amaçlanmaktadır. Bu dersi tamamlayan öğrencilerin, supervizyon görevlisinin rolleri ve sorumlulukları konusunda bir anlayış gösterebilmeleri, supervizyonlu uygulama yapılacak bir psikolojik danışman ile iş sözleşmesi yapabilmesi, Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği'nin (BACP) belirlediği etik kurallara bağlı olarak karmaşık etik konularda kararlar verebilmesi, benimsediği modele göre supervizyon verebilmesi, supervizyon ilişkisinin kurulmasında ve uygun supervizyon becerilerinin kullanılmasında yeterlilik sergileyebilmesi, farklı durumların supervizyon ilişkisini etkilediği durumları tanıyabilmesi ve farklı özellikleri bulunan bir danışan grubuyla uygulama yapmaya yönelik uygun anlayış, içgörü ve beceriler sergileyebilmesi, ilgili araştırma bulgularını iş ortamındaki supervizyon pratiğine yansıtabilmesi, başkalarıyla özellikle geribildirim alıp verilmesi konusunda işbirliği içerisinde çalışabilmesi beklenmektedir. Bu dersin içeriğinde, supervizyon uzmanının (supervisor) rolleri ve sorumlulukları, çalışma sözleşmesi, etik uygulamalar, supervizyonla ilgili Holloway Modeli, farklılıklar ve supervizyon ilişkisi, supervizyon ilişkisi içerisinde araştırmalar, supervizyon ilişkisi ile ilgili veri toplanması, supervizyon becerileri bulunmaktadır. Bu ders ile ilgili performansın değerlendirilmesi amacıyla rapor hazırlanmaktadır.

Araştırma Yöntemleri (Research Methods): Bu ders, yüksek lisans programlarını tamamlayan tüm öğrenciler tarafından zorunlu olarak alınmaktadır. Ayrıca

bu derse yeterli deneyimi ve yeterliği olan psikolojik danışmanlar da tek bir ders olarak devam edebilmektedir.

Yüksek lisans eğitimi

Yüksek lisans düzeyinde tezli yüksek lisans programları yanında tezsiz yüksek lisans ile benzerlik taşıyan programlarda bulunmaktadır. Bu programlar ile ilgili aşağıda özet bilgi verilmiştir.

Psikodinamik PD ve Psikoterapi Konusunda Yüksek Lisans Eğitimi (MA Study in Psychodynamic Counselling and Psychotherapy): Bu program, psikodinamik PD ve psikoterapi konusunda ileri düzeyde eğitim vermektedir. Bu programın genel amacı, ulusal düzeyde tanınmış PD uzmanlığı yeterliği kazandırmak üzere ileri düzeyde psikodinamik yaklaşım uygulaması sağlamaktır. Bu program 3 yıl devam etmektedir. Birinci yılda, psikodinamik kurama giriş, psikolojik danışma ilişkisi, terapötik çerçeve araştırma yöntemleri konuları bulunmaktadır. İkinci yılda, değerlendirme ve ruh sağlığı, bulguya dayalı uygulama, başlıca ifade problemleri ve araştırma yöntemleri gibi uygulama konularına yoğunlaşmaktadır. Araştırma bulguları ve çağdaş uygulamalarda program içeriğinde yer almaktadır. Üçüncü yıl, haftalık olarak supervizyon uygulamasını, bir araştırma danışmanı ile birlikte birebir yapılan çalışmaları ve mezuniyet tezinin hazırlanmasını kapsamaktadır. PD eğitim uygulamaları; yaşantısal çalışmaları, başkalarıyla rol yaparak etkileşimde bulunmayı ve gerçek danışmanlarla yapılan uygulamaları içermektedir. Birinci ve ikinci yılda kişisel gelişim grupları, verilen eğitimi tamamlamaktadır. Her grup, deneyimli bir terapist tarafından yönlendirilmektedir ve öğrenciler, öğrenme ortamında zorunlu olarak diğerlerinden destek almakta ve onlara destek vermektedir. Bu programı tamamlayan öğrenciler, 180 kredi almaktadırlar.

Supervizyon Sertifika Eğitimi (Graduate Certificate Study in Supervision): Bu sertifika eğitimi, supervizyon konusunda yetkinlik kazanmak isteyen psikolojik danışmanlara yönelik bir modüldür. Bu modül, 3 zorunlu ders içermekte ve 60 kredi sağlamaktadır. Bu modülde, supervizyon uygulaması ile ilişkili etik kurallar, sözleşmeler, supervizyon modelleri, grup uygulaması, supervizyon ilişkisi ve süreci, farklılıklara ilişkin konular ve kuruluşlarla ilgili konular gibi çok değişik konuları ele almaktadır. Bu

programda psikodinamik ve Bilişsel Davranışçı Terapiyi benimsemiş terapistler görev almaktadır. Bu programda, psikodinamik yaklaşıma ilişkin kavramlar ağırlıklı olarak verilmekte ancak diğer kuramsal modellerde eğitim almış öğrencilere açık bir programdır. Bu programda Bilişsel Davranışçı yaklaşımı benimsemiş terapistler tarafından da supervizyon verilmektedir.

Bilişsel Davranışçı Terapide Lisans Sonrası Sertifika Eğitimi (Postgraduate Certificate Study in Cognitive Behavioural Therapy): Bu program, bir uzmanlık geliştirme programıdır ve deneyimli psikolojik danışmanların kuramsal araştırmalara ve pratiğe dayalı BDT bilgilerini, kendi terapötik çalışmalarında kullanmaları ve PD ile psikoterapi programı içerisinde ileri düzeyde gelişim sağlamaları için artırmayı amaçlamaktadır. Bu programa, BDT dışında başka bir yaklaşımda yeterli düzeyde eğitimi ve deneyimi olan psikolojik danışmanlar ve psikoterapistler devam edebilmektedir. Bu program, 3 zorunlu ders içermekte ve 60 kredi sağlamaktadır. Bu sertifika programını tamamlayan öğrenciler, PD ve psikoterapide yüksek lisans eğitimini tamamlamak için başka lisansüstü modüllere devam edebilmektedir.

Supervizyon Konusunda Lisans Sonrası Sertifika Eğitimi (Postgraduate Certificate Study in Supervision): Bu sertifika programı; etik kurallar, sözleşmeler, supervizyon modelleri, gruplarla çalışma yapılması, supervizyon ilişkileri, örgütsel sorunlar gibi supervizyon uygulaması ile ilişkili çok değişik konular içeren bir eğitim vermektedir. Bu programda psikodinamik yaklaşımda uygulama yapan terapistlerin yanında Bilişsel Davranışçı yaklaşımda uygulama yapan terapistler de öğretim görevlisi olarak eğitim uygulamalarına katılmaktadır. Bu programda ağırlıklı olarak psikodinamik yaklaşıma göre uygulama yapılmaktadır. Ancak diğer kuramsal modeller konusunda eğitim almış psikolojik danışmanlar da başvurabilmektedir. Bu program, Britanya PD ve Psikoterapi Derneği tarafından verilen Supervizyon Uzmanlık Sertifikasına başvurmak için gerekli düzeyde eğitim ve deneyim sağlamaktadır. Bu program, üç ders içermektedir ve yüksek lisans düzeyinde 60 kredi sağlamaktadır. Bu sertifika programını tamamlayan öğrenciler, yüksek lisans eğitimini tamamlamak için diğer lisansüstü modüllere devam edebilmektedir.

PD ve Psikoterapide Yüksek Lisans Eğitimi (MA/Postgraduate Study in Counselling and Psychotherapy): Bu program, PD, psikoterapi ve yeterli deneyim ile yeterliği olan ve pratik ve yeterliliklerini geliştirmek isteyen bu alanla ilgili diğer uzmanlara yönelik bir uzmanlık geliştirme programıdır. Bu program, PD ve psikoterapi uygulayıcılarına bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı sağlamakta ve kendi çalışmalarını ve diğerlerinin uygulamalarını eleştirel biçimde değerlendirmeye yönelik beceri ve uzmanlık kazanmalarını sağlamaktadır. Bu şekilde uzmanların kişisel ve meslekî gelişimini artırmaktadır. Bu programı tamamlamak için 180 kredi alınması gerekmektedir. Bu programı başarıyla tamamlayan öğrenciler doktora eğitimine devam edebilmektedir.

2.7.2.3. Mesleki rehberlik

Britanya’da mesleki rehberlik hizmetleri konusunda ayrı bir yapılanma ve ayrı bir eğitim uygulaması bulunduğundan dolayı bu hizmetler ile ilgili olarak ayrı bir başlık altında bilgi verilmiştir.

2.7.3. Britanya’da psikolojik danışmanlık mesleki yeterlikleri

Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)’ın yayımladığı Psikolojik Danışmanlık Uygulama Kılavuzuna göre okullarda çalışan psikolojik danışmanlar için ileri düzeyde yeterlik (qualification) ve eğitim öngörülmektedir. Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)’nın hazırladığı uygulama kılavuzuna göre psikolojik danışmanların kuramsal ilkelere, ileri düzey uygulama becerilerinde, oyun terapisi (play therapy) ve sanat terapisi (art therapy) gibi psikolojik danışmanlık uygulamalarında yeterli olması gerekmektedir. Ayrıca Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)’den ve Britanya Kayıtlı Psikolojik Danışmanlar Birliği (UKRC)’nden akreditasyon elde etmiş ya da etmeyi hedeflemiş olması veya bunların denkliğini sağlamış olması zorunlu görülmektedir. Bu kılavuzda önlisans ve lisans derslerine ve ulusal mesleki yeterliklere de yer verilmiştir. Psikolojik danışmanın eğitiminin 450 saat öğretim etkinliği ve tercihen çocuklarla ve gençlerle 100 saat süpervizyonlu psikolojik danışma uygulaması yapması beklenmektedir.

Ayrıca psikolojik danışman adaylarının yeterli düzeyde psikolojik danışma hizmeti verebilen birimlerde görevlendirilmesi, yeterliklerini tamamladıktan sonra deneyimli ve ücretli çalışan psikolojik danışmanlar tarafından akreditasyon durumunun belirlenmesi ve danışan ile iletişim süresinin haftada birkaç saat ile sınırlı olması, derneğin etik ve uygulama ilkelerine uygun olarak çalışması gerektiği; uygulamayla ilgili süpervizyonun amacının, verilen hizmetin niteliğini arttırmak olduğu, bu süpervizyonun adayın görev yaptığı kurum ya da kuruluştan bağımsız olarak görev yapan bir psikolojik danışman tarafından verilmesinin; etik standartların ve uygulamanın sağlanması, psikolojik danışmanın kaygılanması, yansıtmanın ve öğrenmenin teşvik edilmesi, çalıştığı kuruluş ortamında kendi çalışmasını görmesine yardım edilmesi gibi nedenlerden dolayı önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'nin yayınlamış olduğu Okullara Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri Uygulama Kılavuzu'na göre okul ortamında görev yapacak psikolojik danışmanların belirli kişisel özelliklerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kişisel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır: (a) psikolojik danışmanın, okul ortamının öğrencilere etki edeceği farklı ihtiyaç ve isteklerin farkında olması, (b) psikolojik danışmanın, çalışma grubunun gelişimsel sorunlarıyla ilgili bilgisi olması, (c) psikolojik danışmanın, çocuklarla ve gençlerle çalışma deneyimi olması, (d) psikolojik danışmanın, güven duymayı teşvik edecek bir ortamın oluşmasına yönelik dinleme becerilerinin olması.

Yukarıda belirtilen kişisel özelliklerin yanında psikolojik danışmanın, belirli yeterliklerinin olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu yeterlikler şu şekilde sıralanmaktadır: (a) psikolojik danışmanın, yeterli düzeyde eğitim almış olması, (b) kuramsal bilgi ve uygulama becerisi olarak ileri düzeyde olması, (c) Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'nin belirlediği yeterlikleri kazanmış olması.

Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'nin belirlediği yeterlikler şunlardır: (a) en az 450 saati kapsayan eğitim süresi, (b) en az 100 saat süpervizyonlu psikolojik danışma uygulaması, (c) çocuklar ve gençlerle çalışmak

için uzmanlık eğitimi almış olması, bu grup için oyun terapisi veya sanat terapisi konusunda eğitim almış olması.

Birçok üniversite ve yüksekokul öğretmen, sosyal çalışmacı veya sağlık çalışanları gibi çocuk ve gençlerle çalışma yürüten diğer meslek elemanlarına psikolojik danışma becerileri kazandırmaya yönelik kısa süreli sertifika kursları vermektedir. Bu kurslar ile etkili dinleme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmasına karşın profesyonel terapötik psikolojik danışma uygulaması için yeterli görülmemektedir.

Bor, Ebner-Lendy, Gill & Brace, (2002), Britanya Psikoloji Derneği'nin (BPS), Britanya Psikoterapistler Derneği (BPS)'nin ve Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'nin belirlediği yeterliklerin okullarda çalışan psikolojik danışmanlarda olmasının beklendiğini vurgulamakta ancak, bunun uygulamayla ne kadar ilişkili olduğunun açık olmadığını belirtmektedir. Hooper (1997) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular bu görüşü destekler nitelikte görünmektedir. Bu araştırmada özel okullardaki (independent schools) psikolojik danışmanlıkla ilgili bir konferansa katılanların sağladığı verilere göre araştırmaya katılanların yaklaşık yarısı psikolojik danışmanlıkla ilgili belirli bir kuramsal oryantasyonu olduğunu belirtmesine karşın % 60'ı herhangi bir eğitim almadığı, % 15'i önlisans düzeyinde eğitim aldığı, yaklaşık %12'si lisans düzeyinde eğitim aldığı, diğer % 12'si sadece giriş düzeyinde eğitim aldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bu katılımcıların psikolojik danışmanlık ile psikolojik danışmanlık becerileri arasında karmaşa yaşadığı, büyük çoğunluğu psikolojik danışmayı çalışırken kullandığını belirtmesine karşın psikolojik danışmanlık uygulamasıyla ilgili eğitimi olmadığı, çok azının süpervizyon aldığı belirtilmiştir.

2.7.4. Britanya'da okullara ve öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmetleri

Britanya'da eğitim sistemine ilişkin örgütlenme, merkezi yönetimden çok yerel yönetimlere sorumluluklar yüklemektedir. Yerel yönetimler ise her beş senede seçimle göreve gelen belediye meclisi üyelerinin oluşturduğu kurullardan oluşmaktadır. Bu yönetim kurulunun üyesi durumundaki bir meclis üyesi, bir okulun yönetim görevlerini yürütmekle sorumlu okul yönetim kuruluna başkanlık etmekte ve okuldaki her türlü

çalışmayla ilgili kararlar, okul müdürünün de üyesi olduğu bu okul yönetim kurulunun onayı ile alınmakta ve uygulanmaktadır. Bundan dolayı tüm ilköğretim ve orta öğretim okulları, finans ve sorumluluk olarak okulun bulunduğu belediye başkanlığına bağlı olarak eğitim vermektedir. Belediye yönetimi de okullarla ve eğitimle ilgili sürekli yapılması gereken okulların performansının izlenmesi, personel ve öğrencilerin devam durumlarının izlenmesi gibi sürekli tekrarlanan işlerin yürütülmesini, ihale yoluyla belirlenen özel bir eğitim kuruluşuna devretmekte; görev olarak sadece alınan kararların ve uygulamaların sonuçlarını belirli dönemlerde denetleyerek onaylamaktadır.

Bu uygulamanın bir sonucu olarak okullardaki eğitim etkinliklerinde veya zorunlu olmayan bazı derslerde ve uygulamalarda yerel yönetimler arasında olduğu gibi aynı yerel yönetimdeki okullar arasında da farklılıklar görülmektedir. Bunun bir yansıması olarak okullarda psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sunulmasıyla ilgili uygulamalarda yerel yönetimler arasında farklılıklar olduğu gibi aynı belediye bölgesindeki okullara arasında da farklılık bulunmaktadır.

Okullarda verilen psikolojik danışmanlık uygulamalarına açıklık kazandırmak için Britanya'daki zorunlu eğitimle ilgili bazı bilgilerin verilmesi yararlı olabilir. Britanya'da zorunlu eğitim beş yaşında başlamaktadır ve beş yaşındaki çocuklar 1. sınıfa alınmaktadır. Zorunlu olmamakla birlikte dört yaşındaki çocukların hemen hepsi okul eğitimine uyum sağlamayı kolaylaştırmak amacıyla anasınıfına (reception) devam etmektedir. İlköğretim okulları (primary schools) 6 yıl devam etmektedir. Bu okullarda yazılı veya sözlü şekilde sınava dayalı öğrenci başarısını ölçme uygulaması yapılmamaktadır. Bu öğrencilerin başarı düzeyleri sınıf içerisinde veya dışındaki etkinliklerde sergiledikleri performans, öğretmenler tarafından gözlemlenmekte ve her öğrenci için ayrı kayıtlar tutarak raporlar hazırlamaktadır.

İlköğretim okullarından sonra beş yıl ara vermeden devam eden ortaöğretim okulu (secondary school) başlamaktadır ve her öğrencinin devam etmesi zorunludur. Bundan dolayı zorunlu eğitim 6 + 5 olarak 11 yıl devam etmektedir.

Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'ın okul psikolojik danışmanlık kılavuzunda yirmiden fazla kuramsal yaklaşımla ilgili bilgi

verilmektedir. Başlıca yaklaşımlar olarak Psikanaliz, Analitik Psikoterapi'nin diğer biçimleri, Hümanistik ve Davranışçı terapilere yer verilmektedir. Okullardaki uygulamada yaygın olan yaklaşımların Danışan Merkezli Yaklaşım, Psikodinamik Yaklaşım, Humanistik, Bilişsel ve Davranışçı yaklaşımlar olduğu; ancak Danışan Merkezli Yaklaşım'ın özellikle gençlerle yapılan uygulamalarda olumlu sonuçlarının daha fazla görüldüğü; bunun nedeni olarak bu yaklaşımda gerçek benlik (real-self) ile benlik kavramı (self-concept) arasındaki çatışmanın anlaşılması ile ve danışana empati, tutarlılık ve koşulsuz olumlu kabul sağlanmasıyla ortaya çıkan olumlu yaşantıların olabileceği belirtilmektedir (Lines, 2002). Müdahaleye olan güven (reliance on interventions) ve danışanın değişime yönelik motivasyonun, bu yaklaşımı okul ortamına daha uygun hale getirdiği vurgulanmakla birlikte Çözüm Odaklı Kısa Süreli Terapi, Bilişsel Davranışsal Yaklaşım gibi diğer yaklaşımların da okullarda başarıyla uygulandığı belirtilmektedir (King & Kellock, 2002). Son yıllarda Britanya'daki orta öğretim okullarında psikolojik danışmanlık hizmetleri önemli oranda yaygınlaşmaktadır. 2003 - 2004 yıllarında orta öğretim okullarının yaklaşık % 75'inde terapötik bireysel psikolojik danışma hizmeti verildiği belirtilmektedir (Jenkins ve Polat, 2006).

Britanya'da okul ortamında psikolojik danışma hizmetlerinin sunulmasına yönelik çeşitli uygulamalar bulunmaktadır. Okulda psikolojik danışman görevlendirmesi olduğu gibi okul dışından da psikolojik danışma hizmetleri sağlanmaktadır. Farklı türdeki bu uygulamaların olumlu yönleri olduğu gibi dezavantajlı görülebilecek yönlerinin de bulunduğu belirtilmektedir. Okullara Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri Uygulama Kılavuzu'nda 4 değişik uygulama konusunda bilgi verilmektedir. Bu uygulamalar şunlardır (BACP, 2006):

1. Okulda verilen psikolojik danışma hizmetleri:

Bu uygulamada okul yönetimi tarafından doğrudan psikolojik danışman görevlendirilmesi yapılmaktadır. Bazı okullarda uygulanan bu hizmet yapılanmasında, psikolojik danışman görevlendirilmesi doğrudan okul tarafından yapılmaktadır. Bu uygulamada bazı durumlarda ilgili yerel eğitim yönetimi destek sağlamaktadır. Okulda göreve başlayan psikolojik danışman, Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği'nin hazırladığı Okul Psikolojik Danışmanlık Hizmetleri Uygulama Kılavuzu'nda belirtilen yönergeler (guidelines) çerçevesinde okulda psikolojik danışmanlık birimi oluşturmakta ve bu birimin çalışmasını sağlamaktadır.

Okullarda sunulmakta olan psikolojik danışma hizmetleri, Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP) tarafından hazırlanmış okullara yönelik Psikolojik Danışmanlık Uygulama Kılavuzu'nda yer alan yönergelere göre ve yine bu derneğin belirlediği etik kurallara göre uygulanmaktadır.

Bu uygulama, psikolojik danışmana okul personelini tamamlayan bir eleman olma fırsatı sağlanmaktadır. Bu psikolojik danışman sözleşmeye göre kısa süreli ya da tam gün olarak görev yapmaktadır. Psikolojik danışmanların okul ortamındaki iş tanımı, çoğunlukla okul ile psikolojik danışman arasında yapılan sözleşme ile belirlenmektedir. Britanya Psikolojik Danışmanlar ve Psikoterapistler Derneği (BACP)'nin yayınlamış olduğu Okullara Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri Uygulama Kılavuzu, bu sözleşmenin şu maddeleri esas almasını önermektedir (BACP, 2006):

- (a) öğrencilere yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamasını içermesi,
- (b) anne babalara ve okul personeline yönelik psikolojik danışma hizmetlerini içermesi,
- (c) uygulama sonuçlarının gizli tutulacağını belirtmesi,
- (d) psikolojik danışma hizmetlerinin uygulanmasında ve yönlendirme işlemlerinde okul yöneticileri, veliler ve yerel eğitim yönetimi ile işbirliğini içermesi,
- (e) psikolojik danışma hizmetleri için bilgi sağlanmasını, psikolojik danışmanın rolünü ve danışanlarla ilgili gizli bilgilerin nasıl saklanacağını açık şekilde belirtmesi,
- (f) diğer okul personeli ile işbirliğine yönelik çalışmaları içermesi,
- (g) okul dışında çocuklara ve gençlere yönelik ruh sağlığı hizmeti veren kurum ve kuruluşlarla iletişim kurulmasını içermesi,
- (ğ) psikolojik danışma hizmetlerinin gözden geçirilmesini ve değerlendirilmesini belirtmesi,
- (h) psikolojik danışma hizmetlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla eğitim programının hazırlanmasını içermesi,
- (i) akran destek programlarının hazırlanmasını içermesi ve
- (ı) okul personeline konsültasyon hizmeti sağlanmasını içermesi.

Okul ortamında psikolojik danışma hizmetlerinin etkili biçimde uygulanabilmesi için sözleşme yapılmasının oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu sözleşme, psikolojik danışmanın nasıl çalışacağını ve hizmetlerin nasıl değerlendirileceğini ortaya koyduğundan dolayı önemlidir.

Okullarda psikolojik danışman görevlendirilmesine yönelik farklı sözleşme biçimleri olduğu belirtilmektedir. Psikolojik danışman görevlendirmesi, doğrudan okul tarafından yapılabilir. Bu görevlendirme tam gün veya yarı zamanlı olabilir. Tam gün olan görevlendirmede psikolojik danışman okulda sürekli olarak çalışırken yarı zamanlı görevlendirme de belirli saatlerde okul ortamında görevini yürütür.

İlköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanlardan elde edilen bilgilere göre, okullarda çalışmakta olan psikolojik danışmanların çocuklarla kurdukları terapötik iletişimi kendileri için daha ödüllendirici nitelikte gördükleri belirlenmiştir. Okul ortamında tam zamanlı olarak çalışan psikolojik danışmanların, kendilerini okula daha yakın gördükleri ve okul ortamına anlamlı düzeyde katkıda bulunduklarını düşündükleri belirtilmiştir (Harris, 2009).

Diğer taraftan okul ortamında dışarıdan sözleşmeli yoluyla gelen ve bağımsız olarak çalışan ya da başka bir kuruluşa bağlı olarak çalışan yarı zamanlı ya da kısa süreli (part time) psikolojik danışmanlarda bulunmaktadır. Okul ortamında bu şekilde görev yapan yarı zamanlı psikolojik danışmanların okul ortamında kendilerini okul yaşantısının dışından biri olarak gördükleri ve okul yönetimi tarafından baskıya ve ihmale maruz kaldıkları belirtilmektedir (Harris, 2009).

2. Yerel eğitim yönetiminin sağladığı psikolojik danışma hizmetleri:

Bazı bölgelerde Yerel eğitim yönetimi, oluşturdukları psikolojik danışma hizmetleri bürosu ile bölge içerisindeki okullara ya da bireylere psikolojik danışma hizmetleri sunmaktadır. Bu büro ya da hizmet merkezlerinde görevli psikolojik danışmanlar belirli günlerde veya saatlerde okul ziyaretleri yapmakta ya da okullardan yönlendirilen öğrenciler, bir randevu düzenlemesi ile belirli saatlerde bu bürolara veya hizmet merkezlerine giderek psikolojik danışmanlardan psikolojik danışma hizmeti almaktadır.

Bazı bölgelerde ise yerel eğitim yönetimleri, psikolojik danışma hizmetlerini Çocuklara Yönelik Şiddeti Önleme Derneği (National Assosiation for the Prevention of Cruelty to Children – NSPCC) gibi gönüllü kuruluşların sağladığı psikolojik danışma hizmetleri ile karşılamaktadır. Bu tür yapılanmada psikolojik danışmanlar, bu kuruluşların elemanı olarak görev yapmaktadır.

Bu uygulamada yerel eğitim yönetimi okullara yönelik oluşturduğu psikolojik danışma hizmetleri merkezi ile bölgesindeki okullara ve bireylere psikolojik danışma hizmetleri sunmaktadır. Bu merkez tarafından psikolojik danışmanlar birden fazla okulda görevlendirilmekte ve yönlendirilmektedir. Bu uygulamada psikolojik danışmanlar, okul personeli tarafından okul dışı bir çalışan olarak görülmesine karşın okuldaki öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmektedir. Psikolojik danışmanlar, bir hizmet ekibinin üyesi olmaktan memnun olmaktadır, ancak okullar arasındaki yolculuklar yorucu olabilmekte ve çalışma verimini azaltabilmektedir.

Okullara yönelik bu türdeki psikolojik danışmanlık hizmetleri yapılanmasında, yerel eğitim yönetimi tarafından merkezi olarak çevredeki ya da belirli bir belediye bölgesindeki okulları kapsayacak şekilde psikolojik danışmanlık hizmeti verilmektedir. Bu yapılanmanın dikkate değer bir örneği, 25 yıl boyunca devam etmekte olan Dudley Eğitim Yönetimi'nin (Dudley Education Department) sağladığı psikolojik danışmanlık hizmetleridir. Bu yönetim, finansal sorunların olduğu dönemlerde de bu hizmetini devam ettirmiştir (Baginsky, 2003).

Dudley Eğitim Merkezi gibi yerel olarak bir bölgedeki tüm okullara psikolojik danışmanlık hizmeti vermek amacıyla oluşturulan hizmet merkezleri; bireysel psikoterapinin yanında personele öğretimle ilgili karşılaşılan güçlükler konusunda konsültasyon yapmakta, anne babalarla iletişim kurmakta, okullardaki duygusal ve davranışsal problemlerle ilgili tartışmalara çözüme yönelik katkılarda bulunmaktadır. Bu yapıya benzer şekilde bir çocuk rehberlik servisi de (child guidance service) yakın çevresindeki okullarda psikolojik danışmanlık hizmeti vermeye devam etmektedir. Bu uygulamanın bir okulda olumlu sonuçları alınmaya başlamasından sonra diğer okulların bu hizmetlere ilişkin taleplerinde artış olduğu belirtilmektedir (Baginsky, 2003).

3. Okul dışında psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması:

Bu uygulamada psikolojik danışma hizmetleri okul dışında özel ya da gönüllü kuruluşlar tarafından veya bir üniversitenin psikolojik danışma hizmetleri bölümü tarafından ücret karşılığı sunulmaktadır. Bu uygulama yerel eğitim yönetimi tarafından verilen hizmetlere benzetmesine karşın psikolojik danışmanlar, firma olarak çalışırken daha memnun olabilmektedir.

Ayrıca bölgedeki özel bir firma olarak hizmet veren psikolojik danışmanlık büroları ya da bir üniversiteye bağlı olarak kurulmuş psikolojik danışmanlık büroları da okullara dışarıdan psikolojik danışma hizmeti sunmaktadır. Bu uygulamaların finansal kaynağını okullar, yerel eğitim yönetimi, sağlık bakanlığı veya sosyal hizmetler birimi tarafından karşılanabilmektedir.

Psikolojik danışmanlık hizmetlerinin okullarda verilmesine ilişkin bu yapılanma, bu hizmetlerin okul dışından bir başka kuruluş tarafından sağlanmasına yöneliktir. Bu yapılanmada psikolojik danışmanlık hizmeti vermek amacıyla Britanya’da bir ilköğretim ve bir orta öğretim okulunda bir yıl süre ile bir hizmet birimi oluşturulmuş, psikolojik danışmanlar ise bağımsız bir psikolojik danışmanlık kuruluşu tarafından sağlanmıştır. Bu örnekte okullardan biri psikolojik danışmanın görevini çok önemli gördüğü için bu hizmeti okulunda ilave bir gün daha verebilmek amacıyla ek finansal destek talebinde bulunmuştur.

Bu hizmetlerin yanında Britanya Sağlık Bakanlığı adına çocuk ve gençlere psikolojik destek hizmeti veren Çocuklar ve Gençler Ruh Sağlığı Hizmetleri Servisi, okulların yönlendirdiği gençlere ve çocuklara psikolojik danışma hizmetleri de sunmaktadır. Teşhis ve değerlendirmeleri okul ortamında yapılarak yönlendirilen bu öğrenciler, bu hizmetleri, öğrencilerin ruh sağlığı ile psikolojik ve duygusal yönlerine destek sağlayan önemli bir kaynak olarak görmektedir. Klinik psikoloji servislerine yönlendirilmesi uygun olmayan ama sorunları olan ya da gerilim yaşayan gençlere de yararlı olduğu vurgulanmaktadır. Ortaöğretim okullarında psikolojik danışmadan faydalanan gençlerin ortalama yaşları 14 olarak belirlenmiştir. Bu gençlerin çoğunluğu 6 ay veya daha fazla devam eden psikolojik sorun yaşamaktadır. Psikolojik danışmaya gelenlerin çoğunluğu okul personeli tarafından yönlendirilmiştir. Kadınların sorunları, aile içi ve diğer ilişkilerle ilgili iken erkeklerin sorunları aile içi veya öfke kontrolü ile ilgili olmaktadır. Psikolojik danışma oturumları genellikle 4 veya 5 oturum devam

etmektedir. Psikolojik danışma uygulamalarının sonuna doğru kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Olumlu yöndeki bu düzelmenin sonucunda sınıf ortamına ve öğrenme etkinliklerine daha kolay yoğunlaşabilmektedirler.

Bu hizmetlerin okul dışı bir kuruluştaki görevli psikolojik danışman tarafından sunulmasının, öğrencilerin verdiği bilgilerin gizliliği açısından dezavantajlara neden olabileceği; bu psikolojik danışmanlar birkaç okulda birden çalışabileceği için her okulda farklı kurallarla ve işlemlerle karşılaşabileceğinden dolayı zihinsel karmaşa yaşamamasına neden olabileceği ve bunun etkili bir psikolojik danışma ortamı oluşmasını engelleyebileceği belirtilmektedir. Bundan dolayı okul yönetimi ile psikolojik danışma hizmeti sağlayacak kuruluş arasındaki yazılı anlaşmanın hazırlanmasında dikkatli olunmasının, okul yönetimi ve öğrenciler açısından önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu konuda bazı okulların, öğrencinin psikolojik danışma oturumuna katılması için anne babanın yazılı izni olmasını istemesi; öğrencinin bu hizmetlerden yararlanmasını engelleyebilmektedir (Harris, 2009).

4. Yönlendirme (Sevk) odaklı psikolojik danışma hizmetleri:

Okullar tarafından sevki yapılan öğrencilere yönelik psikolojik danışma hizmetlerini kapsamaktadır. Okul dışında psikolojik danışma hizmetleri sunulmakta olan kuruluşlara yönlendirme yapıldığı için öğrenci kayıtları tamamen gizli tutulmaktadır. Bu uygulamalar okul saatleri dışında olmasından dolayı ulaşım sorunu olabilmektedir.

East Sussex bölgesindeki ortaöğretim okullarında 1996 yılında yapılan bir araştırmada psikolojik danışma hizmeti verenlerin niteliklerinde büyük farklılıklar gözlemlendiği; Öğretmenler ve Öğretim Görevlileri Derneği tarafından yapılan başka bir araştırmada eğitim psikologları, eğitim sosyal çalışmacıları ve davranış destek ekibi gibi personelin psikolojik danışmanlık konusunda bazı eğitimler almalarına karşın profesyonel psikolojik danışman olmadıkları halde psikolojik danışmanlık uygulaması yaptıkları belirtilmiştir.

Psikolojik danışmanların eğitim alt yapıları çeşitlidir. Bazıları psikolojik danışma uygulamaları konusunda eğitim almış durumdadır, bazıları psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışmanların kuramsal yönelimleri de çeşitlidir. Bazı psikolojik danışmanlık

dernekleri belirli bir kuramsal yönelimden ziyade farklı kuramsal modellerin etkili yönlerine yoğunlaşmaktadır (Tracey, Mcearney, Adamson & Shevlin, 2009).

2.7.4.1. Özel kuruluşların sunduğu psikolojik danışma hizmetleri

Britanya genelinde okul çağı çocuklara duygusal ve psikolojik danışma desteği sağlayan bir Place2be isimli özel psikolojik danışma firması, okul temelli terapötik müdahaleleri (school based therapeutic interventions), ilkokullarda, ortaokullarda ve bir bağımsız özel okulda yaklaşık 47 bin çocuğa sunmaktadır.

Okul tabanlı erken müdahale uygulaması yapan bir gönüllü kuruluş olan bu firmanın hizmet verdiği bir okulda çocukların yaklaşık yarısının ruh sağlığı problemi geliştirme riski içerisinde olduğu belirlenmiştir. Okullardaki psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili değerlendirmede çocukların yaşadığı psikolojik problemlerin çok farklı türlerde olduğu bulunmuştur. Bu çocukların sadece küçük bir kısmının normal düzeyde profesyonel yardım aldığı; ayrıca problemlerin ve ihtiyaç düzeylerinin bölgelere göre değiştiği; bazı okullardaki çocukların yaşadığı duygusal ve sosyal güçlüklerin düzeyinin genel nüfusta beklenenden daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Lee, Tile & White, 2009).

Zihin sağlığı hizmetlerinin okul ortamında verilmesiyle, bu hizmetlere çocukların daha kolay ulaşmasının sağlandığı ve hizmet alan çocukların müdahale sonucundaki olumlu gelişimlerini, klinik ortamın dışında da sürdürmeleri ve genelleme yapabilmeleri için bu çocukları desteklediği gözlenmiştir. Ayrıca bu okul tabanlı hizmetler ile, ruh sağlığı hizmetlerine ulaşabilen ve bu hizmetlerden yararlanan çocukların sayısında önemli oranda artış sağlandığı, bu hizmetlerden yararlanması düşünülen çocukların, ilgili birimlere sevk edilmesinde karşılaşılan sorunların azalmasına katkısı olduğu görülmüştür (Lee ve diğerleri, 2009).

Bu hizmetlere çocukların ulaşma imkanının arttırılması ve bu çocukların karşılaşılabileceği etiketlenme riskinin azaltılması sayesinde okul tabanlı hizmetlerin çocukların stres düzeyinde azalmayı sağladığı ve özsaygı düzeylerinde olumlu yönde değişimler gözlemlendiği belirtilmektedir. Bu sonuçların, terapötik desteğin, çocukların

duygusal ve sosyal iyilik haline yararlı olabileceği yönündeki beklentileri desteklediği belirtilmektedir (Lee ve diğerleri, 2009).

Bu özel psikolojik danışmanlık hizmetleri firması tarafından düzenlenen bireysel terapötik müdahale uygulamaları, bir eğitim dönemi ile bir eğitim öğretim yılı arasında devam etmektedir ve okul içerisinde bu hizmetler için düzenlenmiş bir odada yapılmaktadır. Bu uygulama esnasında psikolojik danışman önce güvenilir bir ilişki kurmaktadır. Daha sonra çocuğu oyuncaklarla ve yaratıcı malzemelerle oynamaya teşvik etmektedir. Bu esnada, gerektiğinde çocuğu, onun zihnini meşgul eden konuyla ilgili konuşmaya teşvik etmektedir. Ayrıca çocuklara yönelik uygulamalarda oyun tekniği uygulanmaktadır.

Oyunun çocuğun iletişim dili olduğu ve psikolojik danışmanın, oyun esnasında çocukla birlikte olabilmesi ve oyuna katılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bu şekilde çocuğun ne ifade etmek istediğini psikolojik danışmanın tam olarak anlaması kolaylaşmaktadır. İlişki, Öz farkındalık ve Oyun unsurları birlikte dördüncü unsur yani çocuktaki olumlu değişimin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Oyun terapisinin, çocuk terapistlerinin çokça kullandığı, gelişimsel olarak olumlu sonuçlar alınabilen bir müdahale türü olduğu ve çocuğun davranışı, sosyal uyumu ve kişiliği üzerinde büyük etkisinin görüldüğü belirtilmektedir.

Oyun yoluyla çocukların kendilerini daha açıkça ifade ettikleri, hikayeleri kendi yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Psikolojik Danışman, oyun sürecini kolaylaştırıcı, çocukların kendi kaygı ve sorunlarını daha anlamlı araştırmalarını sağlamaya yönelik bir rol izlemektedir. Bazı çocuklar için supervizyonlu bir grup yaşantısı, başka çocuklarla ve öğretmenlerle olan ilişkilerini daha iyi anlamak ve araştırmak ve çocukların kendi ortak kaygılarını paylaşarak birbirilerinden bir şeyler öğrenmeleri için uygun fırsatlar sunabilmektedir. Gruplar büyüklük olarak farklı olmasına karşın genellikle 6-8 arası sayıda çocuklardan oluşur ve bir dönem boyunca 8 oturuma kadar devam etmektedir.

Bu özel psikolojik danışma hizmetleri firması tarafından düzenlenen bireysel psikolojik danışma uygulamaları, en az bir eğitim yılı gönüllü olan psikolojik

danışmanlar tarafından uygulanmaktadır. Psikolojik danışmanların bazıları psikolojik danışmanlık alanında eğitimlerine devam etmekte, bazıları da mezun psikolojik danışmanlardır.

Bu psikolojik danışma modeli, tek bir kuramsal modele yoğunlaşmak yerine farklı kuramsal modellerin etkili biçimde olumlu sonuçlar alınabilen ortak uygulama tekniklerine yoğunlaşmaktadır. Bu firmanın oluşturduğu kuramsal modelin başlıca unsurları; İlişki (relationship), özfarkındalık (self awareness), oyun (play) ve değişim olarak sıralanmaktadır. İlişki ifadesi ile kurulan psikolojik danışma ilişkisinin niteliğinin önemi vurgulanmaktadır. Güvenli ve yardımcı bir psikolojik danışma ilişkisinin, psikolojik danışmanın ileri düzeydeki özfarkındalığının bir sonucu olduğu belirtilmektedir.

Bu firmanın oluşturduğu psikolojik danışma modeli uygulayıcıları, çocuklar ile psikolojik danışmanlık uygulamasına başlamadan önce bu konuda kuramsal psikolojik danışma uygulaması konusunda tanıtım dersi almaktadır. Böylece bu psikolojik danışma modelinin dört temel unsuruyla ilgili terapötik sürecin işleyişi konusunda psikolojik danışmanların, kuramsal çerçeve oluşturması ve farklı kuramsal yaklaşımlardaki değişik tekniklerin ve uygulamaların bütüncül bir model olarak uygulamaya hazır hale gelmesi sağlanmaktadır.

Bu psikolojik danışma modelinin kullanıldığı bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarından yararlanan çocuklara uygulama öncesi ve sonrası yapılan ölçek ölçümlerinde elde edilen puanların karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlara göre; çocukların olumlu davranışlarında önemli artışlar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler ve anne babalar tarafından, çocukların bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına katıldıktan sonra sosyal ve duygusal güçlüklerin düzeyinde önemli azalmaların olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bu olumlu yöndeki sonuçlar, okul tabanlı psikolojik danışma uygulamaların etkili olduğu konusunda geniş çaplı bir bilgi oluşturmaktadır (Lee ve diğerleri, 2009).

Bu modelde hizmet alan çocukların % 65 inde müdahale sonrasında sosyal ve duygusal güçlüklerinde iyileşme görülmesi, istenmeyen davranışlarda, duygusal güçlüklerde, hiperaktivite ve akran sorunlarında azalma olması; çocuktaki olumlu ve

sosyal iyilik halinin göstergesi olan istenilir davranışlarda artış olması; çocukların sosyal ve duygusal iyilik halinde olumlu değişimlerin müdahale sonrasında da öğretmenler ve anne babalar tarafından da gözlemlenmesi, bu uygulamaların etkili olduğu yönündeki bulguları desteklemektedir.

Ulaşılabilen kaynaklardan elde edilen yukarıdaki bilgilerin ışığında Britanya’da okullardaki veya okullara yönelik psikolojik danışmanlık hizmetlerinin, okulların temel işlevleri içerisinde yer almadan özerk veya yarı özerk biçimde ya da okuldan bağımsız biçimde daha çok öğrencilerin duygusal yönüne odaklanan bir destek hizmeti olarak sunulduğu söylenebilir.

Yukarıda belirtilen yapılanmaların yanında akran destek etkinlikleri (peer support schemes), telefonla yardım hattı (telephone help lines), kriz durumunda öğrencilere ve okullara yönelik psikolojik danışmanlık yapılması gibi uygulamalar da psikolojik danışmanlık hizmetleri içerisinde belirtilmektedir. Bu uygulamalarda eğitim psikologları, eğitim refahı görevlileri (education welfare officers), eğitim sosyal çalışmacıları (education social workers) kriz durumlarında görev alabilmektedir (Cromarty & Richards, 2009).

2.7.5. Britanya’da mesleki rehberlik hizmetleri

Britanya’da mesleki rehberlik hizmetlerinin, personel eğitimi ve uygulama olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden ayrı bir yapılanması bulunmaktadır. Bu nedenle ayrı bir bölüm olarak bu bölümde Britanya’daki mesleki rehberlik hizmetlerinin geçmişi, okullara yönelik mesleki rehberlik hizmetleri ile mesleki rehberlik hizmeti vermek üzere eğitim veren üniversite programları ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.7.5.1. Mesleki rehberlik hizmetlerinin geçmişi ve mevcut durum

Britanya’da 1914 yılında Britanya’da personel seçimine yönelik çalışmalar yapıldığı belirtilmekte ve bu çalışmalar mesleki rehberlik ilgili yapılan ilk çalışmalar

olarak verilmektedir. 1960'lı yılların sonlarında psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin uzmanlık gerektiren bir faaliyet olarak ilkokullarda sunulmaya başlanmış ve bu eğitim düzeyinin psikolojik danışman ihtiyacını karşılamak üzere 1967 yılında Reading Üniversitesinde ilkokul öğretmenlerine yönelik eğitim programı açılmıştır. Bu program içerisinde öğretmenlere psikolojik danışma ve rehberlik konusunda beceri kazandırılması ve yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Daha sonraki yıllarda tüm ortaokullarda mesleki rehberlik konusunda çalışma yapmak üzere ihtiyaca göre bir ya da daha fazla öğretmen görevlendirilmeye başlanmıştır. Bu görevli öğretmenler, okullardaki mesleki bilgi kaynaklarının öğrencilere ulaştırılmasından ve zorunlu eğitimin 14-16 yaş arasındaki son üç senesinde uygulanmakta olan gelişimsel program faaliyetlerinden sorumluydu. Bu öğretmenler, mesleki rehberlik için gerekli yeterliği üniversitede tam ya da yarı zamanlı eğitim alarak veya eğitim programlarına katılarak elde etmekteydi. Bu dönemde müfredatın hazırlanması, okul yönetimi ve eğitim personeli tarafından yapılmaktaydı. Yerel eğitim yönetimi, uygulama için bir çerçeve yönerge (guidelines for practice) hazırlamaktaydı. Bundan dolayı okullar arasında değişik uygulamalar bulunmaktaydı. Örneğin bir okulda bu çalışmalar, ders saati içerisinde akademik konular ile ilişkili olarak öğretim tarzında verilmekte iken başka bir okulda ders saati ayrılmamakta ve çoğunlukla bu okul saatinden sonra ya da ders aralarında gerçekleştirilmekteydi. Bu şekilde bu çağdaki çocukların okuldaki ve toplumdaki zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimini engelleyen çevresel faktörlerin giderilmesine yoğunlaşılmaktaydı (Avent, Sisterson, Fawcett, Watts & Newsome, 1983).

Sonraki yıllarda uygulamaya konan kanunlar ve yasal düzenlemelerin etkisiyle gerçekleşen birtakım gelişmeler ve değişimler, özet olarak aşağıda verilmiştir.

1973 yılında uygulanmaya başlayan İstihdam ve Eğitim Kanunu (Employment and Training Act), Yerel Eğitim Yönetimlerinin (Yey- Local Education Authorities) gençlere yönelik mesleki rehberlik sağlanmasından sorumlu olduğunu ve kaynakları yeterli ise yetişkinlere bu hizmeti verebileceğini belirtmekteydi.

1975 yılında Ulusal Mesleki Eğitim ve Danışmanlık Enstitüsünün (National Institute of Careers Education and Counseling) kurulmasıyla bu konuda daha kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışmalar planlanmaya başlanmıştır.

Ayrıca bir kanun ile Çalışma Bakanlığı (Department of Employment) gençlere mesleki rehberlik hizmeti verilmesinden sorumlu hale getirilmiş ve İnsan Gücü Hizmetleri Komisyonu ile buna bağlı İstihdam Hizmetleri Ajansı (Employment Services Agency) kurulmuştur. Bu ajans, ülke genelindeki iş merkezlerinin (Jobcentres) çalışmalarını yürütmektedir. Ayrıca Mesleki Rehberlik Birimlerinin (Occupational Guidance Units) içine alan hizmet ağını yönetmektedir. Bu ağı çalışmalarını 1980'lerde sona erdirmiştir.

1980'li yıllarda yaşanan ekonomik problemler ve artan işsizlikten dolayı gençlere yönelik mesleki rehberlik amacıyla Gençlere Fırsatlar Programı (Youth Opportunities Programme) ve Gençlik Eğitim Programı (Youth Training Scheme) hizmet vermeye başlamıştır. 1993 yılında Sendika Reformu ve Çalışma Hakları Kanununda (Trade Union Reform and Employment Right Act) yapılan değişiklikle hizmetlerin sunulmasında özelleştirmeye gidilmiştir. Ayrıca bu hizmetleri yeniden düzenlemek üzere Eğitim ve Girişimcilik Kurulları (Training and Enterprise Councils) oluşturulmuştur. Bu kurullar, yerel yönetimler ile birlikte bu hizmetleri yarı özelleşmiş biçimde vermeye başlamıştır.

1982 yılında Oxford Üniversitesinde ilk defa işe yerleştirme hizmeti verilmeye başlanmıştır. Daha sonra okullarda meslek danışmanlığı ve işe yerleştirme uygulamaları yaygınlaşmıştır. Ülke genelinde mesleki rehberlik hizmetleri için yerel eğitim yöneticileri (local education authorities) tarafından uzmanlık eğitimi almış personel görevlendirilmiştir. Bu görevliler tarafından okullarda düzenli olarak kısa süreli (part time) mesleki rehberlik çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar içerisinde öğrencilere meslekler ile ilgili bilgilendirme yapıldığı, ilgi ve yetenekleri belirlemeye yönelik testler tanıtıldığı ve işverenlere tanıtım yapıldığı belirtilmektedir (Avent ve ark., 1983).

1997 yılında uygulanmaya başlayan Eğitim Kanunu (Education Act) ile mesleki rehberlik hizmetleri okul ortamında verilmeye başlanmıştır (Mulvey, 2006).

2001 yılında hükümet tarafından ülke genelinde gençlere yönelik yeni bir destek hizmetini uygulamaya konulmuş ve bu hizmetlere Bağlantılar (Connexions) ismi verilmiştir. Bu uygulamada risk grubuna giren gençlere yoğun biçimde destek olmak amacıyla çeşitli sosyal ve eğitimle ilgili konularda bilgi, danışmanlık ve rehberlik hizmeti sağlanması hedeflenmiştir. Mesleklere yönelik hizmetler (mesleki rehberlik) de bu uygulamalara dahil edilmiştir. Bu dönemde hükümet belgelerinde mesleki rehberlik (Career guidance) yerine Bilgi, Danışmanlık, Rehberlik (Information, Advice and Guidance) ifadeleri kullanılmaya başlanmıştır (Lewin & Colley, 2011).

Mevcut durum

Ülke genelinde Bağlantılar (Connexions) tarafından verilmekte olan hizmetler, 1 Nisan 2008 tarihinden itibaren 47 yerel hizmet birimi, belediye kurulu (council) olarak isimlendirilen yerel yönetimlere devredilmiştir. Bu birimler, yerel yönetimlerin ihtiyaçlarına göre daha küçük birimlere ayrılmıştır. Sonuç olarak, şu anda 77 kuruluş (yerel yönetim, bağlantılar (connexions) kuruluşu ile özel firmalar) mesleki rehberlik hizmeti vermektedir. Bu konuda yerel yönetimler farklı modeller uygulamaktadır. Bu yönetimlerin %30'u ev ortamında, %35 bağlantılar (connexions) isimli kuruluş ile, %35'i bir mesleki rehberlik firması (careers company) ile bu hizmeti vermektedir.

Britanya'da mesleki rehberlik ile ilgili uygulama ve hizmetleri düzenlemek ve koordine etmek üzere Mesleki Eğitim ve Rehberlik Derneği (Association for Careers Education and Guidance) ile Mesleki Rehberlik Enstitüsü (Institute of Careers Guidance) isimli kuruluşlar yer almaktadır.

Mesleki Eğitim ve Rehberlik Derneği okullara yönelik mesleki rehberliğin koordine edilmesi, yönetilmesi ve uygulanmasında yer alan öğretmenlerin ve diğerlerinin uzmanlık yeterliklerini belirlemektedir. 2013 yılından itibaren mesleki rehberlik konusunda çalışma yapan bu dernekler Mesleki Uzmanlık Birliği (Careers Profession Alliance) ismi altında birleşerek birlikte çalışma yapmayı planlamaktadır. Bu birlik, Mesleki Gelişim Enstitüsünü (Career Development Institute) kurmuştur. Bu enstitü tarafından 2013 yılında mesleki rehberlik danışmanları ve mesleki eğitimciler gibi mesleki gelişim uzmanları için uzmanlık yeterlikleri oluşturması planlanmıştır.

2.7.5.2. Okullara yönelik meslekî rehberlik hizmetleri

1997 yılından itibaren okullarda 9. sınıftan 11. sınıfa kadar meslekler konusunda bilgilendirme amacıyla programlar uygulanmaya başlanmıştır. 2004 yılında bu uygulamaya 7. ve 8. sınıflar da dahil edilmiştir. Bu programların içeriğinde öğrenme, eğitim ve çalışma yaşamına yönelik öğrencilerin planlama yapabilmeleri ve yönlendirme konusunda bilgilenmeleri için gerekli bilgi ve beceri kazanmaları sağlanmaktadır. Bu programlar okullara göre farklılık göstermekte ve programların içeriği okul yönetimi tarafından belirlenmektedir.

Bu konudaki etkili programların özellikleri şu şekilde ifade edilmektedir: (1) bu programların içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına göre planlanmaktadır. (2) iş dünyası ile ilgili yaşantılar içermektedir. (3) meslekler ile ilgili tarafsız ve bağımsız meslekî rehberlik uygulaması bulunmaktadır. (4) öğrenme ve çalışmaya yönelik fırsatlar ve imkanlar konusunda bilgi sağlamaktadır.

Mesleki rehberlik ile ilgili okulların ihtiyaç duyduğu konularda okullara dışarıdan destek olmak üzere yerel eğitim yönetiminin bir hizmet birimi bulunmaktadır. Bu birime bağlantı ya da işbirliği hizmetleri (Connexions Service) adı verilmektedir. Bu birim, okullara dışarıdan destek vermekte ve mesleki rehberlik çalışmaları içerisinde yer alan hizmetler kapsamında çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır.

Mesleklerle ilgili bilgilendirmenin daha etkili olması amacıyla çalışma yaşamıyla ilişkili faaliyetler gerçekleştirilmekte, iş deneyimi sağlanmakta, girişimcilik etkinlikleri düzenlenmekte, iş yeri ziyaretleri yapılmakta, işverenlerden sektörlerle ilgili bilgi toplanmakta ve işverenler ile görüşmeler yapılmaktadır.

Okullardaki mesleki rehberlik amaçlı faaliyetler çeşitli biçimlerde gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler üç madde içerisinde özetlenmektedir. Bunlar; (1) Mesleki rehberlik (careers education, information, advice and guidance -CEIAG) amacıyla belirli bir zaman planlaması yapılmaktadır. Bu bireysel eğitimin bir bölümü olarak gerçekleştirilmekte ya da daha geniş bir kişisel gelişim programının içerisinde yer alabilmektedir. (2) Okulda işlenen konular içerisinde mesleki rehberliğe yer

verilmektedir. Bu uygulamada öğrencilere mesleki gelişim aşamaları tanıtılmakta ve konularla ilişkili mesleki fırsatlar ile ilgili bilgi verilerek bu konuda anlayış kazanmaları sağlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin işlenen konu ile ilişkili istihdam becerileri geliştirmeleri ve bunları tanımları için öğrencilere fırsatlar sağlanmaktadır ve (3) Zenginleştirme faaliyetleri (enrichment activities) kapsamında iş deneyimi ya da yaşantısı için fırsatlar verilmekte, girişimcilik aktiviteleri düzenlenmekte, meslek fuarları ve işyeri ziyaretleri ile ve bu esnada yapılan görüşmeler ile öğrencilerin bilgi ve yaşantı zenginliği artırılmaktadır. Bu faaliyetlerin hangilerinin uygulanacağı okul yönetimince belirlenmektedir.

Bu hizmetlerin niteliğinin artırılması için bilgi ve yaşantıların herkese ulaşması sağlanmaktadır. Okullar bu amaçla okul dışındaki meslek danışmanları ile işbirliği yapmaktadır. Bu faaliyetlerin uygulanmasında mesleki rehberlik yöneticisi, mesleklerle ilgili lider, koordinatör, yönetici, öğretmenler ve meslek danışmanları görev almaktadır. Bu uzmanlar, iş piyasası ve iş dünyası ile ilgili bilgilerini sürekli güncellemektedir. Mesleki rehberlik hizmetlerinde görev alan uzmanların sorumlulukları şu şekilde özetlenmektedir:

Üst Yönetici (Okul Yönetim Kurulu Üyesi) (governor with specific responsibility for CEIAG): Yönetim kurulunun bir üyesi, okulun mesleki rehberlik konusundaki sorumluluklarını gerçekleştirmesine yardım etmekte ve öğrenciyi okul sonrasına hazırlamak için ne kadar etkili hizmet verildiğini izlemektedir.

Meslek Lideri (Careers Leader): Üst yönetim ekibinin bir üyesidir. Okuldaki mesleki rehberliğin sunulması için vizyon ve stratejik liderlik sağlamaktadır. Başlıca sorumluluğu, etkili mesleki rehberlik için yeterli kaynakların sağlanmasını ve mesleki rehberlik için görevli personelin ihtiyaçlarının desteklenmesini içerir.

Meslekler Koordinatörü (Careers Coordinator): Okulda gün içindeki uygulamaların yönlendirilmesinden sorumludur. Bunların geçmişi farklı meslek gruplarından gelmekte ve bunların geçmişi öğretmenlik, kütüphaneci, insan kaynakları yöneticisi, meslek danışmanı ve yöneticiler olabilmektedir. Eğitim deneyimi olmayanlar etkili hizmet vermek için meslek liderinden ilave destek almaktadır.

Meslek Yöneticileri (Careers administrators): Okulun mesleklerle ilgili kaynak merkezini yürütmektedir. Bunların görevleri, öğrencilerin mesleki rehberlik görüşmelerinin düzenlenmesini, işverenler ile bağlantı kurulmasını ve devam ettirilmesini, iş yaşantısı için yerleştirme işlemlerine yardım edilmesini içermektedir.

Öğretmenler: Öğretmenlerin bu uygulamada üç rolü bulunmaktadır: 1- meslek koordinatörünün planladığı konularda kendi dersi ile ilişkili meslekler hakkında öğrencilere eğitim veren branş öğretmeni olarak bilgi vermektedir. 2-derste kazandırılan becerilerin ilerideki yaşamlarıyla nasıl ilişkili olduğunu anlamaları için öğretmen öğrencilere yardım etmektedir. 3- Öğretmen sınıfındaki ya da grubundaki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.

Meslek Danışmanları (careers advisers): Mesleki rehberlik konusunda uzmanlık eğitimi almış nitelikli uzmanlardır. Bunlar, okul dışında mesleki rehberlik hizmeti sağlayan kuruluşlar tarafından istihdam edilmektedir. Buna karşın az sayıda okul yönetimi, kısa süreli (part-time) olarak meslek danışmanı çalıştırmaktadır. Bunlar, meslek danışmanlığı ve mesleki rehberlik konusunda daha iyi anlayışa sahiptir. Bu uzmanlar, öğrencilerle görüşmeler yapmakta, grup çalışmaları ile daha geniş sunumlar düzenlemektedir.

2.7.5.3. Mesleki rehberlik eğitimi

Bu bölümde Britanya’da mesleki rehberlik konusunda eğitim veren üniversitelerden Cambridge Üniversitesi, Derby Üniversitesi ve LondonSouthbank Üniversitesi 2012-2013 yılı tanıtım kataloğunda yer alan mesleki rehberlik ile ilgili programlarla ilgili olarak programda yer alan dersler ve içeriğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Cambridge Üniversitesi Meslek Liderliği Diploma Programı Lisans Düzeyinde Mesleki Rehberlik Eğitimi (Diploma in Careers Leadership- Undergraduate Diploma): Bu programda deneyimli meslek koordinatörlerine (careers coordinators) ve okulda meslek koordinatörü olarak görevlendirilen öğretmenlere ve diğer personele mesleki rehberlik konusunda eğitim verilmektedir. Bu eğitimi tamamlayan okul personeli,

bulundukları okulda mesleki eğitim ve mesleki rehberlik ile ilgili liderlik yapmakta ve mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalarını koordine etmektedir. Bu eğitim içerisinde ders anlatımı, tartışma grupları, atölye çalışması (workshop) yer almaktadır. Ayrıca, bu eğitime devam edenler eğitim dışında bağımsız ders uygulamalarına (independent study) katılmakta, okul ortamında çalışmalar yapmakta ve bu çalışmalar bölüm tarafından izlenmektedir.

Ders programı ve içeriği: Bu program, Sürekli Eğitim Enstitüsü (Continuing Education Institute) tarafından uygulanmaktadır. Eğitim programının içeriğinde 3 ünite yer almaktadır. Haftada iki gün sınıf ortamında ders işlenmektedir. Bunlar:

(1) Okullarda mesleki eğitim ve rehberlik (careers education and guidance in schools), (2) Mesleki rehberlik kuram ve uygulamasına giriş, (3) Okullarda mesleki çalışmaların yönlendirilmesi ve yönetilmesi.

Birinci ünite de okullardaki mesleki eğitim ve rehberlik ilkeleri ve uygulaması ile eğitim ve iş ortamındaki fırsatlara ilişkin bilgi verilmekte, müfredattaki mesleki eğitimin planlanmasının ve uygulanmasının nasıl gerçekleşeceği işlenmektedir.

İkinci ünite de mesleki rehberlik ile ilgili konular yer almaktadır. Bu ünitenin içeriğinde iyi uygulamaya yönelik temel kuramlar ve ilkeler verilmekte, okullarda danışmanlık ve rehberlik uygulaması için beceri geliştirme uygulaması yapılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin mesleki rehberlik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve mesleki rehberlik hizmetlerinin verilmesi ile ilgili ilkeler ve uygulamalar incelenmektedir.

Üçüncü bölümde, okullarda etkili yönetim için meslek liderinin rolü incelenmektedir. Ayrıca okullarda uygulanmakta olan mesleki eğitim ve rehberlik programlarına katkısı olan meslek liderlerinin ve diğer personelin uzmanlık gelişimi ile okul dışındaki diğer mesleki rehberlik hizmetleri ve kuruluşların çalışmaları incelenmektedir. Bu programda derslere en az 2/3 oranında devam zorunluluğu bulunmakta ve her ünite için birer ödev hazırlanmaktadır.

Derby Üniversitesi Mesleki Bilgi, Eğitim, Danışmanlık ve Rehberlik Uygulamalarının Yönetimi Lisansüstü Sertifika Programı (University of Derby, Managing Careers Education, Information, Advice and Guidance Certificate): Bu

program lisansüstü bir program olarak uygulanmaktadır. Bu program mesleki eğitim ve rehberlik konusunda uygulama yapmakta olanlara ileri düzeyde eğitim vermeyi amaçlamaktadır.

Ders programı ve içeriği: Bu program 40 kredi içermektedir. Her biri 20 kredi olan 2 modül bulunmaktadır. Birinci modülün içeriğinde; mesleki rehberlik ve danışmanlığı tanımı, mesleki rehberlik konusunda yaşanan değişimlerin analizi, mesleki rehberlik hizmetlerine ulaşabilme, kurumdaki mesleki rehberlik güçlü ve zayıf yönleri, iş piyasası analizi, liderlik ve yönetim konuları yer almaktadır. İkinci modülün içeriğinde yeni bir projenin uygulanması ve değerlendirilmesi, nitelikli yönetim araçlarının ve süreçlerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi, değişim sürecinde ihtiyaçlarla ilgili çalışma yapanlar ile ilişki kurulması, mesleki eğitimin uygulanmasında farkındalığın ve güvenin belirlenmesi ve değerlendirilmesi yer almaktadır.

Bu programa kabul edilmek için kişinin programdan yararlanabilecek durumda olması, bu alanla ilgili bir konuda çalışmış ya da çalışıyor olması ve lisansüstü düzeyde çalışma yapabileceğini göstermesi istenmektedir.

Eğitimde Rehberlik Çalışmaları Yüksek Lisans Programı (MA Education Guidance Studies): Bu program içerisinde sertifika (Postgraduate Certificate in Education), Diploma (postgraduate Diploma in Education) ve Master (Master of Arts in Education) eğitimi verilmektedir. Bu eğitimler; mesleki eğitim, rehberlik ve iş gücü gelişimi konusunda uygulama yapanların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. Mesleki eğitim, danışmanlık ve rehberlik ile ilgili deneyim kazandırmaktadır. Bu program çoğunlukla uzaktan eğitim vermektedir. Uzaktan eğitim içerisinde canlı tartışmalarda ve derslerde yer almaktadır. Sertifika eğitimi 60 kredi, diploma eğitimi 120 kredi ve master eğitimi 180 kredi içermektedir. Bu kredileri tamamlamak için ayrıca bir projenin başarıyla tamamlanması gerekmektedir.

Programların içeriğinde mesleki eğitim ve rehberlik ile ilgili kuram ve uygulama, araştırma uygulamaları, geleneksel ve çağdaş mesleki perspektifler (careers perspectives), mesleki eğitim ve rehberlik çalışmalarını etkileyen politikaların ve uygulamaların anlaşılması, uzmanlık uygulaması, bulguya dayalı uygulama, liderlik ve yönetim ilkeleri,

müzakere modelleri, ileri düzey uygulamalar yer almaktadır. Değerlendirme için konularla ilgili birer çalışma raporu ve proje hazırlanmaktadır. Bu çalışmalara ilave olarak bir bitirme projesi hazırlanmaktadır.

London Southbank Üniversitesi: Bu üniversitede Mesleki Eğitimde Lisans Sonrası Sertifika Eğitimi (Postgraduate Certificate in Careers Education) verilmektedir. Bu program 60 kredi içermektedir ve okullarda mesleki eğitimin sağlanması için uygulama, yönlendirme ve yönetme konusunda öğretmenlere, kütüphanecilere, meslek koordinatörlerine, öğrenci destek çalışanlarına, iş deneyimli koordinatörlerine, işe yerleştirme görevlilerine bilgilerini geliştirecek meslek danışmanlarına ve kişisel danışmanlara eğitim verilmesi amaçlanmıştır. Bu program, özellikle öğretim görevi olmayan okul personeline mesleki eğitim konusunda bilgilendirme yapabilmeleri için uzman olarak yetiştirilmesine yöneliktir. Bu program, 3 yılda tamamlanan kısa süreli (part-time) bir programdır. Programın içeriğinde işe dayalı öğrenme ve uzaktan öğrenme kaynakları da bulunmaktadır ve 3 ünite yer almaktadır. Bunlar; mesleki eğitimin yönetilmesi, uygulamada meslek kuramıdır (career theory in action) ve zorunlu dersler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca, iş dünyasına ulaşabilme ve yüksek öğretime başvuru yapılması isimli modüller ise seçmeli olarak verilmektedir. Bu modüllere devam edenlerin başarı durumu; kaydedilmiş bir mülakatın incelenmesi, bir vaka analizi, bir sunu ve bir ödev ile değerlendirilmektedir. Bu programa kabul edilmek için adayın yeterliği ve bu konuda deneyimi olması ve geniş kuramsal ve uygulamaları konularda düşünme kapasitelerinin yeterli olması istenmektedir.

Mesleki Rehberlik Yüksek Lisans Programı (MSc in Careers Guidance): Bu program, mesleki rehberlik alanında mezuniyet sonrası sertifika, diploma ya da master eğitimi almak isteyenlere yöneliktir ve uygulamada meslek kuramı (career theory in action), uzmanlık geliştirilmesi (Professional development and reflection), iş dünyasına ulaşabilme (İş piyasası bilgisi ve istihdam) durumu isimli modüllerin eğitimi verilmektedir. Bunlar 20'şer kredidir.

2.8. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri

Bu bölümde psikolojik danışman özyeterkinliğinin bilgi kaynaklarından olan uzmanlık deneyimlerinin, dolaylı deneyimlerin ve sözlü ikna uygulamalarının yaşandığı kültürel ortamlar olarak Türkiye’deki Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitimi ve

ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.8.1. Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin geçmişi

1950’lilerde Türk-Amerikan işbirliği anlaşması kapsamında oluşturulan Marshall Planı çerçevesinde Türkiye’ye gelen Amerikalı uzmanlar tarafından eğitim sistemi incelenmiş, çeşitli konularda raporlar hazırlanmış, yeni uygulamalar için konferanslar ve seminerler düzenlenmiş ve rehberlik alanında ilk pilot uygulamalar yapılarak ilk çalışmalar başlatılmıştır. Bu yıllarda ABD’ye gönderilen uzmanlar orada kazandıkları bilgi ve tecrübeler ile, rehberlik hizmetlerinin gelişmesine katkıda bulunmuşlardır.

1953-1954 öğretim yılında ilk defa Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji ve Özel Eğitim bölümleri ders programlarına Rehberlik dersinin konulması ve 1955’de Türkiye Demirlibahçe İlkokulunda Rehberlik Merkezinin açılması, rehberlik hizmetleri ile ilgili ilk uygulamalar arasında yer almaktadır.

1960’dan sonra kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Şura çalışmalarında rehberlik anlayışına uygun kararlara yer verilmiştir. 8. Milli Eğitim Şurasında ortaöğretim düzeyindeki okullarda 9. sınıfın “yöneltme” sınıfı olması, gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yönlendirilip yerleştirilmesi, yatay ve dikey geçişlerin yapılması gibi düzenlemelerin yapılması buna örnek olarak verilebilir. Bu düzenlemeler çerçevesinde 1970–1971 öğretim yılından itibaren okullarda rehberlik hizmetleri ile ilgili uygulamalar başlamış ve sonraki yıllarda artarak devam etmiştir (Kepçeoğlu, 1994).

Rehberlik hizmetleri ile ilgili uygulamalar, 9. Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara paralel olarak, 1974 - 1975 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda başlatılmış ve bu rehberlik uygulamalarında uyulacak esaslar belirlenerek yürürlüğe konulmuştur. Bu düzenlemelere bağlı olarak ortaöğretim okullarında rehberlik uzmanları görev almaya başlamıştır. Ortaöğretim okullarında bu uzmanların sorumluluğunda ve öğretmenlerin katılımı ile, uzman bulunmayan okullarda ise sınıf öğretmenlerinin sorumluluğunda bu hizmetler yürütülmüştür (Doğan 1990).

1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında “Eğitimde Rehberlik” alanını bir uzmanlık alanı olarak ele alınması ve bu alanda çalışacaklara “Okul Danışmanı” unvanı verilmesinin kararlaştırılması önemlidir. Bu Şurada okul danışmanı kavramına ilişkin yapılan tanım, beklenen roller ve uzman eğitimi için önerilen model, çağdaş rehberlik anlayışına uygun görünmektedir (Yeşilyaprak 2007).

Yükseköğretim kurumlarında rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi, ilk olarak 1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünün pedagoji bölümünde programa bir rehberlik dersinin konması ile başlamıştır. 1965 yılında kurulan Türkiye Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik bölümü eğitim vermeye başlamıştır. Lisansüstü düzeyde Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı, 1966–67 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümünde başlamıştır. Daha sonraki yıllarda Türkiye Üniversitesi Eğitim Fakültesinde, ODTÜ ve Boğaziçi Üniversitesinde lisansüstü düzeyde Psikolojik Danışma ve Rehberlik programları açılmıştır (Özgüven, 1990).

Rehberlik hizmetlerini sunmak ve uygulamak üzere personel yetiştirmeye yönelik X. Milli Eğitim Şurasında konusunda alınan kararlar çerçevesinde ve 1982 yılında uygulamaya konan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları eğitim vermeye başlamıştır. 1985’den itibaren Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında lisans eğitimi almış personel görev almaya başlamıştır. Ayrıca, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile, üniversitelerde öğrencilere yönelik Rehberlik ve Psikolojik Danışma Merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Kuzgun, 1990; Doğan 1990).

Rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan çalışmaları değerlendirmek, meslek üyeleri arasında dayanışmayı arttırmak ve bu alanda bilimsel çalışmaları organize etmek amacıyla 1972 yılında Yükseköğretimde Rehberliği Geliştirme ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) vakfı kurulmuştur. Ayrıca, Türkiye’de psikolojik danışma alanında çalışanların sayısındaki hızlı artışla birlikte meslek içinde ve toplumda, alanın kavramlarının doğru anlaşılması, meslek etiğinin oluşturulması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin kalitesinin korunması, meslektaşların mesleki bir birlik ve bütünlüğe ulaşmaları, alanda gelişmeleri, mezunların haklarının korunması gibi konularda yardımcı olmak üzere 1989 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği kurulmuştur (Özgüven 1990). Bu dernek

daha sonra Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği adını alarak ulusal bir dernek haline gelmiştir (Yeşilyaprak 2007).

2.8.2. Türkiye’de psikolojik danışma eğitimi

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri daha çok eğitim sürecinde verilen hizmetler olarak önem kazanmıştır. Bu alana yönelik personelin eğitimi, Türkiye’de lisans düzeyindeki programlar ile sağlanmaktadır (Korkut 2007). Lisans programları da ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapacak eleman yetiştirme hedefine göre düzenlenmiştir. Bundan dolayı, bu programlarda daha çok okul psikolojik danışmanı elemanı yetiştirme amaçlı eğitim verildiği söylenebilir (Ültanır, 2005). Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programlarından mezun olanlar, çoğunlukla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde istihdam edilmekte; rehber öğretmen (psikolojik danışman) ünvanı ile okullarda veya Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde görev almaktadır.

2.8.2.1. Programların süresi

Üniversitelerde lisans programları, 4 yıl (8 sömestre) olup, öğrenciler merkezi olarak uygulanan üniversite giriş sınavında (Öğrenci Seçme Sınavı – ÖSS, Öğrenci Yerleştirme Sınavı - ÖYS) aldıkları puanlara göre yaptıkları tercihler sonucu lisans programına kabul edilmektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programına, lise mezunları arasından eşit ağırlıklı puanla yani Türkçe-Matematik puanı ile öğrenci alınmaktadır. Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretim programları, genellikle 140-150 ve üstü kredilik bir programla yürütülmektedir. 2012-2013 öğretim yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları halen, birinci öğretim programı 54, ikinci öğretim programı 17 olmak üzere toplam 71 programdır (ÖSYM 2012).

Lisansüstü derslerin kredileri genelde uygulamalı derslerle birlikte yaklaşık olarak 24 kredilik ve bir yılda tamamlanabilen derslerden oluşmaktadır. Tez süresi ise normal koşullarda bir yıl olarak belirlenmektedir. Yüksek lisans öğretimleri, Psikolojik Danışma ve Rehberlik programı şeklinde yapılanmaktadır. “Kariyer Danışmanlığı”, “Terapötik

Danışmanlık” ve “Evlilik ve Aile Danışmanlığı” gibi konularda eğitim programı bulunmamaktadır. Yüksek lisans mezunları, doktora programlarına devam edebilmekte ya da eğitim, sağlık ve endüstri alanlarındaki görevlerine bir uzman olarak ve daha fazla bilgi ve beceri kazanmış olarak devam etmektedir (Ültanır, 2005).

2.8.2.2. Dersler ve içerikleri

Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programlarının oluşturulmasında, ders kredilerinin ve uygulama derslerine ayrılacak olan saatlerin belirlenmesinde, programdaki elemanlarının sayısının ve sahip oldukları alansal yönelimlerinin etkileri olmaktadır. Bu durumda ülke bazında, anabilim dalları öğretim üyelerinin katıldığı toplantılarda alınan kararlar tavsiye niteliği taşımakta ve bu kararlara uyma zorunluluğu bulunmamaktadır (Ültanır, 2005).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alan derslerinin bir kısmını ortak kültür dersleri oluşturmaktadır ve bunlar zorunlu derslerdir. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türkçe Dersleri ve yabancı dil dersleri ortak kültür dersleridir ve birinci ve ikinci yarıyıl okutulmaktadır. Ayrıca, Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Sosyal Psikoloji, Program Geliştirme ve Öğretimi ile Eğitim Yönetimi gibi eğitim ve öğretim amaçlı dersler bulunmaktadır. Bu dersler, bireylerin toplum yapısı içindeki rollerini, toplumsal yapıyı etkileyen öğeleri, öğrenme çevresini bireyin gelişimlerine göre etkili ve donanımlı olarak düzenleyebilmeyi sağlayan beceriler kazandırmayı hedeflemektedir.

Bireyi Tanıma ve Değerlendirme, Meslek Rehberliği ve Danışmanlığı gibi mesleki rehberlik hizmetleri konusunda bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik dersler bulunmaktadır. Bu derslerde, bireyi tanıma kullanılan teknikler, ölçeklerin tanıtılması, uygulanmasına ağırlık verilir ve bireylerin mesleksi olgunlaşmalarına ve kendi özelliklerini tanımlarına bağlı olarak meslek seçimi yapmaları ile ilgili yaklaşımlar tanıtılır.

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanıyla doğrudan ilgili olarak Yardım Becerileri, Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Kurum Deneyimi, Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri, Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Seminer dersleri, Bireysel ve

Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulama Dersleri bulunmaktadır.

Yardım Becerileri, Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Kurum Deneyimi ve Okullarda Rehberlik ve Danışma Hizmetleri, Psikolojik Danışma Uygulamaları gibi dersler, psikolojik danışman adayının okul ortamında deneyim kazanmaları ve alandaki öğretmen, yönetici ve psikolojik danışmanların karşılaştıkları somut uygulamaları görmeleri açısından önemlidir.

Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri derslerinde bireysel ve grupla uygulamalar yapılmakta, yapılan uygulamaların bireysel ve grupla supervizyon sağlanmaktadır. Ayrıca, bölümlerde Rehberlik ve Psikolojik Danışma merkezlerinde Bireysel ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulama Dersleri için laboratuvar oluşturulmaktadır. Ayrıca, Araştırma ve Program Değerlendirme Dersleri ile sistematik araştırma yöntemleri, temel istatistik bilgileri ve araştırmaların yasal ve etik dayanaklarına ilişkin anlayış kazandırılması hedeflenmektedir.

2.8.2.3. Mesleki rehberlik

Türkiye’de mesleki rehberlik konusu ile ilgili eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları içerisinde verilmektedir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programların mezun olduğunda bu konudaki bireyi tanıma ve değerlendirme, Meslek Rehberliği ve Danışmanlığı gibi dersler ile mesleki rehberlik hizmetleri konusunda bilgi ve beceri kazanılmaktadır. Bu derslerde, bireyi tanımada kullanılan teknikler, ölçeklerin tanıtılması, uygulanmasına ağırlık verilir ve bireylerin mesleksel olgunlaşmalarına ve kendi özelliklerini tanımalarına bağlı olarak meslek seçimi yapmaları ile ilgili yaklaşımlar tanıtılmaktadır.

2.8.3. Türkiye’de psikolojik danışman mesleki yeterlikleri

Türkiye’de psikolojik danışman olabilmek için lisans düzeyinde PDR programından mezun olmak yeterli görülmektedir. Ayrıca psikolojik danışman olarak yetişen ve eğitim,

sağlık ve endüstri kurumlarında çalışan elemanlar, önce profesyonel psikolojik danışman olarak, daha sonra da çalıştığı kurumun elemanı olarak tanınmaktadır (Ültanır, 2005).

2.8.4. Türkiye’de okullara ve öğrencilere yönelik psikolojik danışma Hizmetleri

Eğitim sürecinde PDR hizmetlerine, başlangıcından itibaren daha çok ‘düzeltici’ ve ‘çare bulucu’ bir işlev beklentisiyle yaklaşılmıştır (Kuzgun 2000). Bu yaklaşım PDR hizmetlerinin okulda, sadece sorun yaratan, problemlili, uyumsuz ve başarısız olan çocukların sorunlarına çare bulucu bir hizmet olarak algılanmasına yol açmıştır. Bu nedenle Türkiye’de uygulanan PDR yaklaşımına gelen eleştirilerden dolayı 2000’li yıllarda gelişimsel yaklaşımı esas alan kapsamlı PDR program modelleri önerilmeye başlanmıştır.

Bu gelişmelerin sonucunda, 2004-2005 öğretim yılında ilköğretim programları, yapılandırmacılık ve kapsamlı gelişimsel rehberlik yaklaşımı ile yeniden düzenlenmiştir. ilköğretim okulları haftalık ders programı çizelgesinde 1-8. sınıflara yönelik “Rehberlik ve Sosyal Etkinlikler” için zorunlu ders saati belirlenmiştir. 2006 yılında ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kapsamlı gelişimsel rehberlik yaklaşıma göre hazırlanmış “Sınıf Rehberlik Programı” uygulamaya konulmuştur. Bu şekilde hem öğretim programları içinde rehberlik kazanımlarına yer verilmiş, hem de gelişimsel yaklaşıma uygun programlar uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de okullara yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin nasıl uygulanacağı, Milli Eğitim Bakanlığı merkezi yönetiminde görevli uzmanlar tarafından hazırlanmış mevzuata göre yürütülmektedir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı merkezi yönetimi tarafından okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini ve görev yapan psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarını düzenleyen bir yönetmelik hazırlanmıştır. Bu mevzuata göre, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların görev ve sorumlulukları okuldan okula ya da bölgeden bölgeye farklılık göstermemekte, her psikolojik danışman bulunduğu okul ortamında benzer görevleri yerine getirmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama türü, Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma (causal-comparative research) modeli uygulanmıştır. Nedensel Karşılaştırmalı Araştırma türünde, araştırmacı bireylerin oluşturduğu gruplar arasında var olan farklılıkların nedenini ya da sonuçlarını belirlemeye çalışır. Bu özelliğinden dolayı bu araştırma türü, korelasyonel araştırmaya benzemektedir ve ilişkisel bir araştırma türü olarak görülmektedir. Ayrıca, nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda (causal-comparative research), gruplar arasındaki var olan farklılıkların etkisi ya da etkileri ile neden ya da nedenleri gerçekleşmiş durumdadır ve grupla ilgili farklılığı içeren değişken, kontrol edilemeyen veya etik nedenlerden ya da başka nedenlerden dolayı kontrol edilmesi mümkün olmayan bir değişkendir (Fraenkel & Wallen, 2003:368-371).

Nedensel karşılaştırmalı araştırma yaklaşımında, iki grup arasındaki bir farklılığın belirlenmesiyle başlanmakta ve bu farklılığın olası nedenleri ya da muhtemel sonuçları bulunmaya çalışılmaktadır. Bu araştırma türünde bağımsız değişkenlerin kontrol edilmesi mümkün olmadığı için araştırma çıktılarının (outcomes) yorumlanmasında dikkatli olunması gerekmektedir. (Fraenkel & Wallen, 2003:372) tarafından örnek olarak verilen bir nedensel karşılaştırmalı araştırma deseninden yararlanılarak, bu araştırmada uygulanan araştırma deseni aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Şekil 3.1: Araştırmada uygulanan araştırma deseni

Grup	Bağımsız değişken	Bağımlı değişken
I	C ₁	O
	Türkiye grubu psikolojik danışmanlar (cinsiyet, öğretim kademesi, mesleki kıdem, mezun olunan program)	öz yetkinlik düzeyi

II	C ₂	O
	Britanya grubu psikolojik danışmanlar (cinsiyet, öğretim kademesi, mesleki kıdem mezun olunan program)	öz yetkinlik düzeyi

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkiye ve Britanya'daki okul psikolojik danışmanları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, Ankara ve Londra'da uygulama için izin alınan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır.

Bu araştırmada Uygun Örneklem tekniği (Convenience Sampling) kullanılmıştır. Uygun Örneklem tekniği (Convenience Sampling), araştırmanın amacına uygun katılımcılara ulaşılabilirlik ve uygulama yapabilmek amacıyla ve araştırmanın yapılacağı ortamın araştırmacı tarafından bilinen bir ortam olduğu durumlarda tercih edilmektedir. Araştırmacılar araştırmayı yürütemeyecek koşullarla karşı karşıya kaldıklarında çoğunlukla bu örneklem tekniğini tercih etmektedirler. Bu örneklem tekniğinde olasılığa dayalı istatistik teknikleri (inferential statistics) kullanılabilmektedir (Gall, Borg & Gall, 1996, s.228-229).

Ayrıca bu örneklem tekniği, tesadüfi örneklem tekniğinin (random sampling) uygulanmasının son derece güç olduğu durumlarda uygulanmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2003, s. 103). Bu araştırmada özellikle Britanya grubunda uygulama yapabilmek için izin

verilen ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlara veri toplama araçları uygulanabilmektedir.

Londra'nın Enfield, Haringey, Hackney, Islington bölgelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 32, ortaöğretim okullarında görev yapan 102 ve toplam olarak ölçek uygulaması yapılan 134 psikolojik danışmanın cinsiyetlerine, görev yaptıkları okul düzeyine ve deneyimlerine göre dağılımı ile Ankara'nın Çankaya, Keçiören, Yenimahalle ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 162, ortaöğretim okullarında görev yapan 195 ve toplam olarak ölçek uygulaması yapılan 357 psikolojik danışmanın cinsiyetlerine, görev yaptıkları öğretim kademesine ve mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Psikolojik danışmanların cinsiyete, görev yaptıkları öğretim kademesine ve mesleki kıdeme göre dağılımı

		Britanya grubu		Türkiye grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	erkek	99	74	115	32
	kadın	35	26	242	68
Öğretim Kademesi	ilköğretim	32	24	162	45
	ortaöğretim	102	76	195	55
Mesleki Kıdem	7 yıldan az	31	23	125	35
	7 – 10 yıl arası	28	21	90	25
	11 yıldan fazla	75	56	142	40
Toplam		134	100	357	100

Tablo 3.1'de Britanya grubundan uygulamaya katılan 134 psikolojik danışmanın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 99 (% 74) erkek ve 35 (% 26) kadın psikolojik danışmanın olduğu; ayrıca toplam olarak ölçek uygulaması yapılan 134 psikolojik danışmanın 32'sinin (% 24) ilköğretim okullarında ve 102 (% 76) ortaöğretim okullarında görev yaptığı; katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde, 7 yıldan az mesleki kıdemi olanların 31 (% 23), 7 – 10 yıl arası olanların 28 (% 21), 11 yıldan fazla olanların 75 (% 56) olduğu görülmektedir.

Türkiye grubundan uygulamaya katılan 357 psikolojik danışmanın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 242 (%68) kadın ve 115 (%32) erkek psikolojik danışmanın olduğu; ayrıca toplam olarak ölçek uygulaması yapılan 357 psikolojik danışmanın 162'sinin (% 45) ilköğretim okullarında ve 195'inin (% 55) ortaöğretim okullarında görev yaptığı; katılımcıların mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde, 7 yıldan az deneyimi olanların 125 (% 35), 7 – 10 yıl arası olanların 90 (% 25), 11 yıldan fazla olanların 142 (% 40) olduğu görülmektedir.

Uygulamaya katılan Britanya grubundan 134 ve Türkiye grubundan 357 psikolojik danışmanın mezun oldukları programa göre dağılımı Tablo 3.2 ve 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.2: Britanya grubundaki psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre dağılımı

<i>Eğitim durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış öğretmen	17	12.7
psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış sosyal çalışmacı	14	10.4
psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış sağlık çalışanı*	16	11.9
eğitim psikolojik destek personeli (mentor)	26	19.4
kısa süreli (part time) psikolojik danışman	13	9.7
tam gün görevli psikolojik danışman	17	12.7
yüksekokul (diploma) eğitimi almış psikolojik danışman	9	6.7
eğitim psikologu	11	8.2
danışman psikolog	7	5.2
lisans sonrası yüksek lisans yapmış psikolojik danışman	4	3.9
Toplam	134	100

*Kendine zarar veren kişiye müdahale konusunda uzman sağlık görevlisi
(NHS staff as self harm specialist).

Tablo 3.2'de Britanya grubundan uygulamaya katılan 134 psikolojik danışmanın mezun oldukları programa göre dağılımı incelendiğinde, psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış öğretmen olanların 17 (%12.7), psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış sosyal çalışmacı olanların 14 (%10.4), psikolojik danışmanlık beceri sertifikası almış sağlık çalışanı olanların 16 (%11.9), eğitim psikolojik destek personeli (mentor) olanların 26 (%19.4), kısa süreli (part time) psikolojik danışman olanların 13 (%9.7), tam gün görevli psikolojik danışman olanların 17 (%12.7), yüksekokul (diploma) eğitimi

almış psikolojik danışman olanların 9 (%6.7), eğitim psikologu olanların 11 (%8.2), psikolojik danışman psikolog olanların 7 (%5.2), lisans sonrası yüksek lisans yapmış psikolojik danışman olanların 4 (% 3.9) olduğu görülmektedir. Tanımlar bölümünde belirtildiği gibi veri toplama aracının uygulandığı 2010-2011 eğitim - öğretim yılında Britanya’da üç yıllık lisans mezunu olup rehberlik ve psikolojik danışma alanında sertifika eğitimi alarak eğitim - öğretim kurumlarında öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır.

Tablo 3.3: Türkiye grubundaki psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre dağılımı

<i>Eğitim durumu</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Eğitim programları ve öğretim	35	9.8
Eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması	41	11.5
Felsefe	6	1.8
Psikoloji	35	9.8
Sosyoloji	25	7
Halk eğitimi	5	1.5
Özel eğitim	3	0.8
Eğitimde ölçme ve değerlendirme	7	2
Rehberlik ve psikolojik danışma	200	56
Toplam	357	100

Tablo 3.3’te Türkiye grubundan uygulamaya katılan 357 psikolojik danışmanın mezun oldukları programa göre dağılımı incelendiğinde, eğitim programları ve öğretim mezunu olanların 35 (%9.8), eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması mezunu olanların 41 (%11.5), felsefe mezunu olanların 6 (%1.8), psikoloji mezunu olanların 35 (%9.8), sosyoloji mezunu olanların 25 (%7), halk eğitimi mezunu olanların 5 (%1.5), özel eğitim mezunu olanların 3 (%0.8), eğitimde ölçme ve değerlendirme mezunu olanların 7 (%2), rehberlik ve psikolojik danışma mezunu olanların 200 (%56) görülmektedir. Tanımlar bölümünde belirtildiği gibi Türkiye’de veri toplama aracının uygulandığı 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim - öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim - öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır. Bu personel Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik

Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde rehber öğretmen (psikolojik danışman) ünvanı ile belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001).

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında psikolojik danışmanların öz yetkinliklerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ); psikolojik danışmanların cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları program ve görevli oldukları öğretim kademesi ile ilgili verileri toplamak üzere Psikolojik Danışman Bilgi Formu kullanılmıştır.

Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği'ni kullanmak üzere araştırmacı tarafından e-posta yoluyla Bodenhorn ve Skaggs (2005) ile yapılan iletişim ile kullanım izni alınmıştır (ek-5). Bu veri toplama aracının aslı İngilizce olduğu için bu aracı Türkiye grubunda kullanmak üzere Türkçe'ye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Aşağıda bu veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.3.1. Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ)

Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ), öğretmen özyeterliğini ölçmeye yönelik geliştirilen öğretmen öz yetkinlik ölçeğinden yararlanılarak Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, orijinalinde 43 madde içermektedir ve Likert tipi bir dereceleme ölçeğidir. Bu ölçek 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar;

1. Kişisel ve Sosyal Gelişim, 12 maddedir.
2. Liderlik ve Değerlendirme, 9 maddedir.
3. Mesleki ve Akademik Gelişim, 7 maddedir.
4. İşbirliği, 11 maddedir.
5. Kültürel Kabul, 4 maddedir.

Bu ölçeğin maddelerine ilişkin madde havuzu, ilk olarak psikolojik danışmanlık eğitimi ve uygulamasını tanımlayan dokümanlardan yararlanılarak oluşturulmuştur. Daha sonra bu taslak maddelerin, eğitimle ilgili psikolojik danışmanların eğitilmesi konusunda

lider düzeyinde bulunan beş uzman tarafından incelenmek üzere dağıtımı yapılmıştır. Bu uzmanlar, oluşturulan maddelerin; konuyla ilgisi olup olmadığını, içerik geçerliğini, ulusal standartlarla ilişkin olup olmadığını, ifade, yapı ve anlam olarak uygun olup olmadığını inceleyerek geri bildirimde bulundukları belirtilmektedir.

İlgili uzmanlardan alınan geribildirimlere göre maddelerde yapılan düzenlemelerle toplam 51 madde oluşturulmuştur. Uzmanlar tarafından çok önemli (very important) ya da son derece önemli (extremely important) şeklinde değerlendirilmeyen 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddeler en az üç uzman tarafından çok önemli ya da son derece önemli şeklinde değerlendirilmiştir. Uzman görüşlerine göre intihar, okulla ilgili krizler, problemlere karşı önleyici bir yaklaşım izleme, liderlik, aileyle ilgili müdahaleler, okulla ilgili akademik değerlendirme, çevreyle ilgili sorunlar ve konsültasyon konularına ilişkin 10 madde daha eklenmiştir. Ayrıca Öz Yetkinlik kuramıyla daha tutarlı olacak şekilde ifadeler basitleştirilmiş, uygulanacak faaliyetlere yoğunlaştırılmıştır.

Daha sonra ASCA 2000 ulusal konferansına katılan psikolojik danışmanların listesi, konferans komitesinden temin edilmiş; ülke dışından gelen veya psikolojik danışmanlara eğitim veren katılımcılar uygulama dışında tutulmuş ve diğer 582 katılımcıya uygulanmak üzere ölçek posta ile dağıtılmıştır. Bu katılımcılardan elde edilen 226 formdaki kullanılabilir veriler; güvenilirlik, ayırt edicilik ve grup farklılığını incelemek üzere psikolojik danışmanlarla ilgili diğer araştırmaların demografik bilgileriyle, güvenilirliği ile, grup farklılığıyla ve yaptıkları madde analiziyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda; ifadesi ya da ayırt ediciliği yeterli olmadığı için 18 madde çıkarılarak ölçek, 43 madde olarak düzenlenmiştir.

3.3.2. OPDÖÖ'nin güvenilirliği

Kullanılabilir durumdaki 116 yüksek lisans öğrencisinden elde edilen verilerin SPSS istatistik programı ile yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilirliğini ifade eden alfa katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ayrıca maddeler arası korelasyon matrisi analizi sonucunda maddelerin % 93 ünün birbiriyle .2 ile .6 arasında korelasyon taşıdığı bulunmuştur. Gruplar arası farkların analizi sonucunda kadın katılımcıların erkeklere

göre daha yüksek öz yetkinlik taşıdıkları belirlenmiş, öğretim deneyimi olanların diğerlerine göre, üç yıldan fazla deneyimi olanların deneyimi daha az olanlara göre özyetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

3.3.3. OPDÖÖ'nin geçerliği

Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ)'nin, geçerlik düzeyini tespit amacıyla ABD'de 22 üniversitede psikolojik danışman eğitimi programında görevli öğretim üyelerinin desteğiyle bu programlarda yüksek lisans eğitimine devam eden 326 psikolojik danışmana bu ölçekle birlikte geçerlik amacıyla kullanılan Psikolojik Danışman Özyordama Envanteri (PDÖE), Sosyal İstenirlik Ölçeği (SİÖ), Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) ve Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği (TBKÖ) birlikte uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonucunda elde edilen korelasyon değerleri Tablo 3.4'te verilmiştir (Bodenhorn ve Skaggs, 2005).

Tablo 3.4: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) ile diğer ölçekler arasındaki korelasyon değerleri

Ölçekler	Korelasyon Değerleri
PDÖE	
Toplam puan	.411
Mikro beceriler	.248
Süreç	.370
Zor danışanlara yönelik beceriler	.391
Çok kültürlülükte yeterlilik	.486
Değerlerin etkisini anlama	.151
SİÖ	.296
DSKÖ	
Durumluk kaygı	-.418
Sürekli kaygı	-.315
TBKÖ	.159

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi OPDÖÖ ile PDÖE'nin toplam puanı arasında .41 düzeyinde korelasyon bulunurken alt ölçekler ile olan korelasyon değerleri .248 ile .486 arasında değişmektedir. En düşük korelasyon, değerlerin etkisini anlama alt ölçeği ile (.151). Bu durumun, psikolojik danışma oturumu esnasında psikolojik danışmanın kendi

değerlerini danışana empoze etmemesine ilişkin Öz Yetkinlik ile ilişkili olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. OPDÖÖ'nin SiÖ ile ve TBKÖ arasında hesaplanan korelasyon sırasıyla .296 ve .159 olarak bulunmuştur. Bandura (2002)'nin kuramına göre Öz Yetkinlik düzeyi yüksek olanların kaygı ve kaçınma davranışları düşük düzeyde olmaktadır. Bundan dolayı Öz Yetkinlik ile kaygı arasında olumsuz yönde korelasyon beklenmektedir. Bu tabloda gördüğü gibi OPDÖÖ ile DSKÖ'nin alt ölçekleri arasında belirlenen -.418 ve -.315 değerler, bu olumsuz korelasyon beklentisini desteklemektedir. Elde edilen bu değerler, OPDÖÖ'nin geçerliği için yeterli görüldüğü belirtilmektedir (Bodenhorn ve Skaggs, 2005).

3.3.4. OPDÖÖ'nin uyarlama çalışmaları

Bu bölümde OPDÖÖ'nin Türk kültürüne uyarlanması ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

3.3.5. OPDÖÖ'nin çevirisi

OPDÖÖ, İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu ve bu alanda Britanya'da yüksek lisans yapmış iki dil uzmanı ve ileri düzeyde İngilizce bilen iki alan uzmanı, toplam 4 uzman tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Elde edilen çeviriler uzman psikolojik danışman ve ileri düzeyde İngilizce bilen iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş, çeviri ve orjinalleri arasında tutarlı olan maddeler ile çevirileri uygun olmayan maddeler, anlaşılabilirliğini artırmak amacıyla Türkçe'ye uygun hale getirilmiştir. Daha sonra Psikolojik Danışman Kişisel Bilgi Formu ile birlikte Türk Dili ve Edebiyatı uzmanı dört kişi tarafından, Türkçe'ye anlam ve ifade olarak uygunluğu incelenmiş ve onların önerilerinden yararlanılarak Ölçekte ve Psikolojik Danışman Kişisel Bilgi Formunda gerekli düzeltmeler yapılarak ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.6. OPDÖÖ'nin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları

OPDÖÖ'nin araştırmacı tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

OPDÖÖ'nin güvenirlik çalışması

Bu bölümde OPDÖÖ'nin güvenirliğini test etmek için Cronbah Alpha Katsayısı ve testin tekrarı yöntemlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bu ölçeklerle ilgili güvenirlik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

OPDÖÖ'nin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçek 145 psikolojik danışmana 3 hafta ara ile 2 defa araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Testin tekrarı yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için .83 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin faktörlerinden 1. faktörün güvenirlik katsayısı .77; 2. Faktör için .78, 3. Faktörde .80, 4. Faktörde .75, 5. Faktörde .81 bulunmuştur.

Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.819 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Her bir bileşene ait güvenirlik katsayıları da aşağıdaki Tablo 3.5'te belirtilmiştir.

Tablo 3.5: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği bileşenlerine ait güvenirlik katsayıları

<i>Bileşenler</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Cronbach Alfa</i>
<i>Kişisel ve Sosyal Gelişim</i>	9	0.838
<i>Liderlik ve Değerlendirme</i>	8	0.842
<i>Mesleki ve Akademik Gelişim</i>	7	0.809
<i>İşbirliği</i>	9	0.739
<i>Kültürel Kabul</i>	4	0.703
<i>Toplam</i>	37	0.819

OPDÖÖ'nin Geçerliği

OPDÖÖ ile ilgili geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Yapı Geçerliği: Yapı geçerliği belirlemek adına ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin, ölçmek istediği yapıyı ölçüp ölçmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizine geçmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi ile incelenmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan 37 maddeye ilişkin KMO değeri 0.83, Bartlett Testi 5136.51 ($p=0.00$) olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve çalışma grubunun yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçekteki maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek için temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürmesi yapılmıştır. Faktör yükü 0.30' dan büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 645). Madde atma sürecinde madde toplam test korelasyonu, faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı beraber değerlendirilerek işlem yapılmıştır. Madde toplam test korelasyonu 0.30'un altında yer alan ve birden çok faktöre yakın yük veren madde 19, madde 21, madde 27, madde 34, madde 40 ve madde 42 ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra tekrar madde toplam test korelasyonu hesaplanmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Maddelerin kaç faktörde toplandığını belirlemek amacıyla özdeğerlere, varyans açıklama yüzdelere ve yamaç-birikinti grafiğine (scree plot) bakılmıştır. Madde toplam test korelasyonu 0.30'un altında yer alan ve birden çok faktöre yakın yük veren madde 19, madde 21, madde 27, madde 34, madde 40 ve madde 42 toplam altı madde ölçekten çıkarıldığı için ölçek ile ilgili uygulama ve analizler 37 madde ile yapılmıştır. Değerler Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği maddelerinin özdeğerleri ve açıklama yüzdeleri

Bileşenler	Özdeğer	Açıklanan Varyans %
Kişisel ve Sosyal Gelişim	4.309	11.645
Liderlik ve Değerlendirme	4.111	11.111
Mesleki ve Akademik Gelişim	3.495	9.446
İşbirliği	3.205	8.663
Kültürel Kabul	2.263	6.116
Toplam		46.981



Şekil 3.2: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait yamaç birikinti (scree plot) grafiği

Tablo 3.6 ve Şekil 3.2 incelendiğinde özdeğeri 1.00'ın üstünde beş bileşenin olduğu, böylece ölçeğin beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ilişkin açılmayıcı faktör analizi sonucu faktör yükleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7: 37 Maddelik Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait faktör yükleri

	<i>Bileşenler</i>				
	<i>Kişisel ve Sosyal Gelişim</i>	<i>Liderlik ve Değerlendirme</i>	<i>Mesleki ve Akademik Gelişim</i>	<i>İşbirliği</i>	<i>Kültürel Kabul</i>
<i>m17</i>	0.705				
<i>m8</i>	0.688				
<i>m24</i>	0.682				
<i>m35</i>	0.670				
<i>m22</i>	0.669				
<i>m23</i>	0.618				
<i>m20</i>	0.611				
<i>m18</i>	0.567				
<i>m25</i>	0.549				
<i>m30</i>		0.806			
<i>m3</i>		0.772			
<i>m37</i>		0.738			
<i>m38</i>		0.699			
<i>m5</i>		0.673			
<i>m36</i>		0.603			
<i>m39</i>		0.577			
<i>m41</i>		0.411			
<i>m14</i>			0.747		
<i>m11</i>			0.743		
<i>m12</i>			0.661		
<i>m15</i>			0.658		
<i>m16</i>			0.626		
<i>m33</i>			0.580		
<i>m13</i>			0.572		
<i>m1</i>				0.603	
<i>m9</i>				0.588	
<i>m2</i>				0.581	
<i>m7</i>				0.564	
<i>m10</i>				0.552	
<i>m4</i>				0.541	
<i>m6</i>				0.520	
<i>m43</i>				0.465	
<i>m32</i>				0.462	
<i>m28</i>					0.648
<i>m26</i>					0.643
<i>m29</i>					0.638
<i>m31</i>					0.626

Tablo 3.7 incelendiğinde toplam varyansın açıklanma yüzdesinin yüksekliği ve her bir faktörde maddelerin yüklerinin yüksekliği, Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin ölçmek istediği yapıyı ölçebildiğini gösterdiğinden dolayı geçerli olduğu kabul edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi yapılan ölçeğe ayrıca doğrulayıcı faktör analizi de yapılarak ölçeğin uyum katsayıları incelenmiş ve açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen boyutların doğruluğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) yapı geçerliliğine bakılmadan önce, DFA'nın varsayımları test edilmiştir.

Kayıp değerler: Frekans analizi yapılarak eksik veriler saptanmaya çalışıldı ama eksik veri bulunamadı.

Uç değerler: Uç değerler analizi sonucunda 37 madde için 452 katılımcıdan 40 tanesi atılarak doğrulayıcı faktör analizi işlemi 412 birey üzerinden yürütülmüştür.

Normallik: Basıklık ve çarpıklık değerlerine bakıldığında her bir değişken için değerler Tablo 3.8’de verilmiştir.

Tablo 3.8: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık değerleri

	<i>N</i>	<i>Çarpıklık Değeri</i>	<i>Basıklık Değeri</i>
<i>m1</i>	412	1.26	1.47
<i>m2</i>	412	-0.15	-1.07
<i>m3</i>	412	-0.65	-0.73
<i>m4</i>	412	1.07	1.39
<i>m5</i>	412	0.42	-1.01
<i>m6</i>	412	0.38	-1.05
<i>m7</i>	412	0.84	0.68
<i>m8</i>	412	-0.07	0.66
<i>m9</i>	412	0.82	0.39
<i>m10</i>	412	0.30	-1.01
<i>m11</i>	412	-0.57	-0.53
<i>m12</i>	412	-0.47	-0.93
<i>m13</i>	412	-0.22	-1.04
<i>m14</i>	412	0.03	-1.06
<i>m15</i>	412	0.08	-1.05
<i>m16</i>	412	0.33	-0.63
<i>m17</i>	412	-0.38	-1.18
<i>m18</i>	412	0.09	-0.80
<i>m20</i>	412	-1.71	2.58
<i>m22</i>	412	-0.67	-0.16
<i>m23</i>	412	-0.13	-1.12
<i>m24</i>	412	-0.22	-1.20
<i>m25</i>	412	-0.41	-0.48
<i>m26</i>	412	-0.36	-0.06
<i>m28</i>	412	-0.42	-0.52
<i>m29</i>	412	-0.24	-0.79
<i>m30</i>	412	0.04	-1.28
<i>m31</i>	412	-0.36	-0.58
<i>m32</i>	412	0.73	-0.68
<i>m33</i>	412	0.35	-1.21
<i>m35</i>	412	-0.72	-0.14
<i>m36</i>	412	-0.33	-0.73
<i>m37</i>	412	-0.70	-0.32
<i>m38</i>	412	0.03	-1.13
<i>m39</i>	412	-0.20	-0.49
<i>m41</i>	412	-0.49	-0.50
<i>m43</i>	412	0.72	-0.09

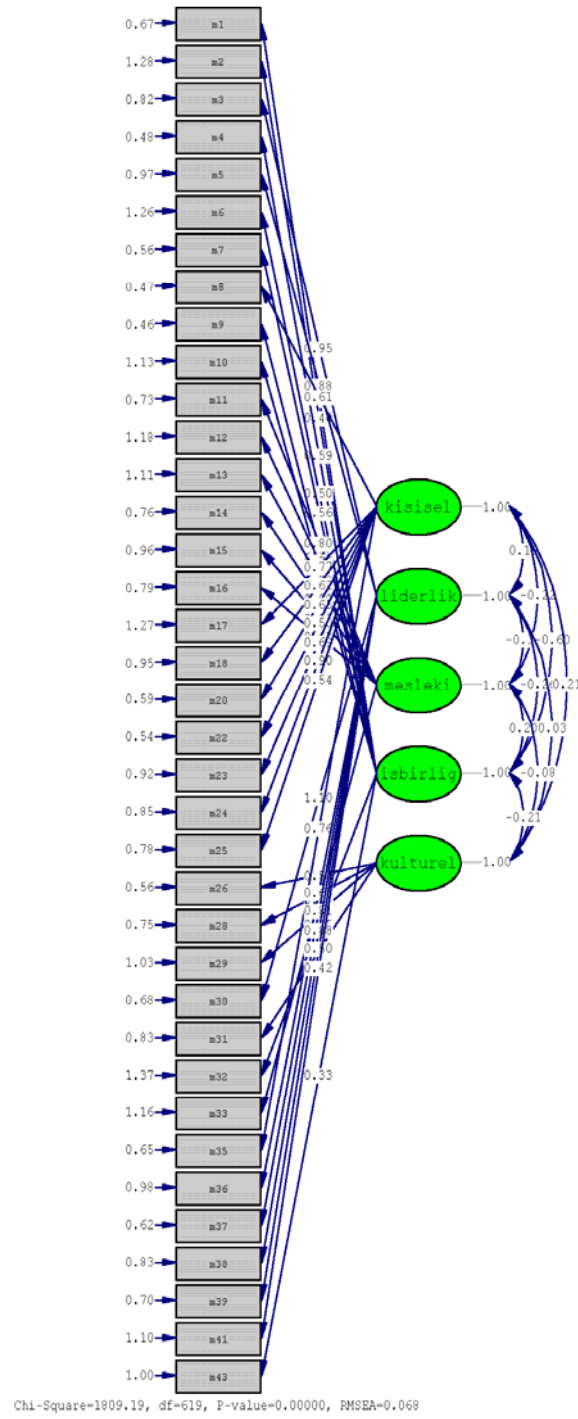
Tablo 3.8 incelendiğinde bir çok maddenin çarpıklık ve basıklık değeri +1, -1 aralığı dışında olduğundan dağılımlar normal değildir. Bu amaçla doğrulayıcı faktör analizinde güçlü maksimum olabilirlik tekniği (robust maximum likelihood) kullanılmıştır. Varsayımlar test edildikten sonra; ölçme aracının yapı geçerliğine yönelik kanıt elde edebilmek için doğrulayıcı faktör analizi ile ölçme modelini kurulmuş ve kurulan modelin uyum iyiliği istatistikleri hesaplanmıştır. Tablo 3.9’da Model Uyum Ölçütleri ve kurulan modele ilişkin *OPDÖÖ* uyum iyiliği değerleri verilmiştir.

Tablo 3.9: Model Uyum Ölçütleri

<i>Uyum İndeksi</i>	<i>İyi Uyum</i>	<i>Kabul Edilebilir Uyum</i>	<i>OPDÖÖ Değerleri</i>
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2df$	$2df < \chi^2 \leq 3df$	1809.19
<i>RMSEA</i>	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$0 < RMSEA \leq .08$	0.068
<i>SRMR</i>	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	0.073
<i>NFI</i>	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0.94
<i>NNFI</i>	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI \leq .97$	0.99
<i>CFI</i>	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	0.99
<i>GFI</i>	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0.91
<i>AGFI</i>	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	0.98

(Tabachnick ve Fidell, 2001 s. 749)

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin geçerlik çalışması için yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen diyagram Şekil 3.3’de verilmiştir.



Şekil 3.3: Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğindeki maddelere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Doğrulayıcı faktör analizi ile model-veri uyumuna ilişkin hesaplanan istatistiklerden en sık kullanılanları Ki-kare (χ^2), χ^2 /sd, RMSEA, RMR, GFI ve AGFI'dir. Hesaplanan χ^2 /df oranının 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90'dan yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.05'den düşük çıkması, model-veri uyumunu göstermektedir (Jöreskog and Sorbom, 1993). Bununla birlikte, GFI'nin 0.85'ten, AGFI'nin 0.80'den büyük çıkması, RMR ve RMSEA değerlerinin 0.10'dan düşük çıkması, model veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Marsh, Balla & McDonald, 1988, s. 394). Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının uyumuna ilişkin istatistikler Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10: Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği için uyum iyiliği testlerine (goodness-of-fit indices) ilişkin değerler

χ^2	df	RMSEA	RMSR	GFI	AGFI	NFI	CFI	IFI
1809.19	619	0.068	0.073	0.91	0.98	0.94	0.99	0.99

Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeğinin kuramsal yapısına ilişkin kurulan model Şekil 2'de görülmektedir. Kurulan bu modelin uygunluğuna ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden (Confirmatory Factor Analysis) elde edilen uyum indeks sonuçlarına göre, model ve veri arasındaki uyum yüksektir. İyi bir uyum indeksi olmayan Ki-kare değeri manidar bulunmuştur; ancak bu durum modeldeki parametre fazla olduğundan beklenen bir durumdur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine olan bağımlılığını düzeltmek için bu değer serbestlik derecesine bölündüğünde, elde edilen sonuç model-veri uyumuna işaret etmektedir. Buna ek olarak yine model-veri uyumu göstergelerinden olan CFI, NFI, AGFI değerlerinin 0.95'e yakın ve üzerinde olması da model ve veri uyumunun yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, örneklemden bağımsız olarak RMSR değerinin olasılığını veren uyum indeksi IFI değeri 0.99 çıktığından, model-veri uyumunun mükemmel olduğu yorumu yapılabilir. Modelin standartlaştırılmış hatalarına ilişkin model uyumunu veren RMSR değerinin 0.08'den küçük (Hu & Bentler, 1999 s. 42) olması da modelle veri uyumunun güçlü bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Buna karşılık RMSEA değeri 0.06'dan (Hu & Bentler, 1999 s. 42)

büyük olmakla birlikte RMSEA değerinin % 90 olasılıklı güven aralığı 0.06 değerine yakın olduğundan, model-veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir. Model – veri uyumuna ilişkin değerlerin tamamı dikkate alındığında, kurulan modelin veriyle mükemmel yakın uyum verdiği, bu nedenle ölçeğin yapısal geçerliğe sahip olduğu söylenebilir. Ölçeği oluşturan maddelerin öz yetkinlik değişkenini ölçebildiği kabul edilebilir görülmektedir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Tahmini ve Model Uyumu ile ilgili kuramsal açıklama

DFA’da uygun modeli tahmin etmek için, farklı yöntemler ve bu yöntemlerin farklı dağılımsal varsayımları mevcuttur. Çalışılan değişkenlerin sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği durumlarda en yaygın olarak “*En Çok Olabilirlik*” (Maximum Likelihood Method) yöntemi kullanılmaktadır. “*Genelleştirilmiş En küçük Kareler*”(Generalized Least Squares) yöntemini verilerin normal dağıldığı durumlarda kullanmak mümkün olabilmektedir. Değişkenlerin sürekli olduğu ancak normal dağılmadığı durumlarda “*Ağırlıklandırılmış En Küçük Kareler*” (Asimptotik olarak dağılımdan bağımsız-*Asmptotic distribution free*) yöntemi kullanılabilmektedir (Chou ve Bentler, 1995, s.38).

Model uygunluğunun hakkında bilgi veren indeksler ve bu indekslerin sahip olduğu istatistiksel fonksiyonlar vardır. Araştırmalarda raporlarında genellikle karşılaşılan indeksler aşağıda yer almaktadır:

Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square- χ^2): Gözlenen ve kestirilen varyans-kovaryans matrisinin önemli bir değişiklik gösterip göstermediğini belirtmektedir. İstatistiksel olarak önemli olmayan bir ki-kare değeri, her iki matrisin benzer olduğunu ve mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, manidar olmayan bir p değeri elde etmeyi beklemektedirler, ancak ki-kare değeri örneklem büyüklüğüne karşı hassastır. Örneklem büyüdükçe, ki-kare değeri önemli olma seviyelerine yaklaşabilmektedir. Bunun tersine, örneklem sayısı azaldıkça (genellikle 100’den aşağıda kaldıkça) ki-kare değeri önemsiz çıkabilmektedir. Ki- kare değerinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesine çözüm olarak, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı bir kriter olarak ele alınabilmektedir. Bu oran 5’ten küçük oldukça ve “0” a yaklaştıkça iyi uyumun göstergesi olarak

yorumlanabilmektedir (Schumacher ve Lomax, 2004, s.100-101). Ancak, örneklem büyüdükçe, serbestlik derecesi de büyüyeceğinden bu oran artacaktır. Böyle durumlarda birden fazla uyum ölçütleri kullanmanın daha geçerli sonuçlar vereceği belirtilmektedir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA): Bu değer, model için hesaplanan hata büyüklüğünü test eden bir indekstir. Gözlenen değişkenler ile modelde önerilen parametreler arasındaki farkı dikkate almaktadır. İndeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve değer 0' a yaklaşması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, s.718).

Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals-RMSR) ve Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals-SRMR): Bu değerler artıklara dayalı olarak tahmin edilmektedir. Örneklemdeki varyans-kovaryans matrisi ile evrendeki varyans-kovaryans matrisi arasındaki fark, artık kovaryans ortalamaları olarak tanımlanmaktadır. Standartlaştırılmış artıklar, standartlaştırılmamış artıkların yorumlanmasının zorluğuna alternatif bir indekstir. Bu değerlerin çok küçük ve 0'a yakın olması model uyumu için istenen bir durumdur (Tabachnick ve Fidell, 2001, s: 720).

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative fit index-CFI): Karşılaştırmaya dayanan bir indeks türüdür. Mevcut model ile yokluk modeli (değişkenler arasındaki korelasyon ve kovaryansı yok sayan sıfır hipotezi modeli) arasında karşılaştırma yapmaktadır. Bu değer ki-kare istatistiğinin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır ve küçük örneklemelerde de iyi çalışmaktadır. NNFI (TLI) ile karşılaştırıldığında CFI örneklem büyüklüğünden daha az etkilenmektedir. Bu değer 0 ile 1 arasında değer vermektedir ve değer 1' e yaklaşması mükemmel uyuma bir işaret olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 717; Hu ve Bentler, 1995, s. 85; Jöreskog ve Sörbom, 1993, s. 125).

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed fit indeks-NFI): Bu indeks Bentler ve Bonett (1980) tarafından önerilmiştir. Önerilen model ile değişkenler arasında hiç bir ilişki bulunmadığını varsayan model arasında ki-kare değerlerinin karşılaştırılmasına dayanan bir indeks türüdür. NFI değeri ki-kare dağılımının gerektirdiği varsayımları dikkate

almadan karşılaştırma yapmaktadır, ancak küçük örneklerde daha iyi değerler vermektedir. Bu indeks türü 0 ile 1 arasında değer almaktadır ve 1'e yaklaştığında iyi bir uyuma işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 716; Hu ve Bentler, 1995, s. 83).

Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Nonnormed fit index-NNFI): Ki - kare değerini ve serbestlik derecesini hesaba katarak karşılaştırma yapan bir indeks türüdür. Bu indeks 0 ve 1 arasında değer almaktadır ve değer 1'e yaklaşması mükemmel bir uyumun göstergesi sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001 s.749).

Artan Uyum İndeksi (Incremental Fit Index-IFI): Ki-kare serbestlik derecesine olmadığından örneklemden bağımsızdır. NNFI değerini yüksek değişkenliklerdeki değerini verir. 1'e yaklaştıkça mükemmel bir uyumun göstergesi sayılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2001 s. 749).

Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index-GFI): Kurulan modelin gözlenen değişkenler arasındaki kovaryans miktarını ne oranda ölçtüğünü (açıkladığını) göstermektedir. Regresyon analizindeki R^2 gibi düşünülebilmektedir. Bu indeks 0 ile 1 arasında değerler almaktadır ve değer 1'e yakın olması model uyumu için istenen bir durumdur. Örneklem büyüklüğünden etkilenebilmektedir.

Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index-AGFI): Uyum iyiliği indeksi (GFI) örneklem büyüdükçe küçük değerler vermeye başlayan bir indekstir. AGFI ise örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş bir GFI değeri olarak tanımlanmaktadır.

Elde edilen indeksler arasında hangisinin seçilmesi gerektiği konusunda bir belirsizlik söz konusudur, ancak genel bir kanı, bu testlerin hepsini birden kullanmanın doğru bir yaklaşım olmadığıdır. Araştırmalarda genellikle Ki-Kare, GFI, NFI, CFI, RMSEA ve model karşılaştırmalarında AIC ve ECVI indekslerinin rapor edildiği dikkat çekmektedir. Hu ve Bentler (1999), SRMR ve karşılaştırmalı uyum indekslerinden CFI, NFI, GFI ve RMSEA istatistiklerinin raporlarda sunulmasını önermişlerdir (Aktaran: Tabachnick ve Fidell, 2001, s. 751).

3.3.7. Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği'ndeki 37 maddenin alt boyutlara göre listesi

1-kişisel ve sosyal gelişim

- 8-Küçük bir grupla başarılı şekilde çalışma yaparım.
- 17-Okul psikolojik danışma hizmetleri için hazırlanmış ticari materyallerin (test, envanter vb.) kendi okulumdaki personel ve öğrencilerle ilgili olup olmadıklarını belirlemek için değerlendirmesini yaparım.
- 18-Çatışma çözme becerilerini kullanmada model olurum ve bunları öğretirim.
- 20-Grubun veya bireyin başkalarına saygısızlık yaptığı veya onları rahatsız ettiği durumları değiştiririm.
- 22-Okul psikolojik danışma hizmetleri için belirlenmiş etik ve hukuki kuralları uygulayım.
- 23-Akran baskısıyla başa çıkabilmeleri için gerekli tekniklerin kullanılmasında öğrencilere rehberlik yaparım.
- 24-Öğrencilerle iletişim biçimini onların yaşlarına ve gelişim dönemlerine göre ayarlarım.
- 25-Okulun psikolojik danışma hizmetleri programını düzenlerken ve uygularken öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate alırım.
- 35-Öğrencilerin başarılı öğrenmeye yol açan tutum, davranış ve becerileri belirlemelerine ve onları öğrenip sürdürmelerine yardımcı olurum.

2-liderlik ve değerlendirme

- 3-Okul başarısına katkıda bulunan davranış biçimlerini belirlerim.
- 5-Okulun psikolojik danışma hizmetleri müfredatının değerlendirilebilir olması için ölçülebilir çıktılar geliştiririm.
- 30-Öğretmenlere, öğrencilere yönelik çalışmalarda etkinliğini artırmada yardımcı olurum.
- 36-Okul çapındaki problemlerin değerlendirilmesi amacıyla uygulanabilir yöntemleri belirlerim ve uygulayım.
- 37-Okulun olumlu havasını artırmak için rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin okuldaki tüm çalışanlar ve öğrenciler tarafından kullanımını teşvik ederim.
- 38-Okul çapındaki değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasına bağlı olarak okulu iyileştirme planları geliştiririm.
- 39-Belirli durumlar ve gruplara yönelik uygun yetenek, başarı, ilgi, değerler ve kişisel değerlendirme amaçlı testler ile test dışı teknikleri belirlerim.
- 41-Olumlu öğrenme ortamını sağlamaya odaklı okul çapındaki girişimlere öncülük ederim.

3-mesleki ve akademik gelişim

- 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 uygulamam ya da uygulanmasını sağlarım.
- 15-Tüm öğrencilerin bilinçli mesleki kararlar verebilmelerine destek olacak bir program uygulamam.
- 16-Öğrencilere akademik / eğitsel, kişisel ve mesleki başarılarının artması için problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik etkinlikler düzenlerim.
- 33-Eğitim ortamında öğrenci başarısını ve gelişimini desteklemeye yönelik hazırlanmış bilgi teknolojilerini kullanırım.

4-işbirliği

- 1-Öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel gelişimin konularının okulumdaki görev alanıma dâhil edilmesini savunurum.
- 2-Öğrencinin öğrenmesini ve başarısını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen problemleri belirlerim.
- 4-Profesyonel bir psikolojik danışman olarak psikolojik danışma hizmetlerinin amaç ve hedeflerini savunurum.
- 6-Öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler, diğer çalışanlar, idareciler ve velilerle işbirliği yaparım ve onlara bu konuda müşavirlik hizmetinde bulunurum.
- 7-Bireysel psikolojik danışma hizmetleri için öğrenciyle işbirliği yapabilirim.
- 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.
- 32- Okul personelinden veya ailelerden oluşan geniş gruplar önünde konuşma yaparım.
- 43-Kriz durumlarında okuldaki öğrencilere ve çalışanlara gerekli destek ve rehberlik hizmeti sağlarım.

5-kültürel kabul

- 26-Okulumdaki her bir öğrenciyle iletişime geçecek bir yol bulabilirim.
- 28-Farklı ekonomik veya sosyal düzeylerdeki öğrencilere ve ailelere etkili biçimde psikolojik danışma hizmeti veririm.
- 29-Kültürel geçmişi benimkinden farklı olan öğrencilerin ve ailelerin bakış açılarını ve yaşantılarını anlarım.
- 31-Öğrencilerle içlerinde bulundukları dönemin özelliklerine göre cinsellik ve cinsel yönelim gibi konularda konuşmalar yaparım.

Madde toplam test korelasyonu 0.30'un altında yer aldığı ve birden çok faktöre yakın yük verdiği için ölçekten çıkarılan maddeler aşağıda verilmiştir.

- 1- Okulda tüm öğrenciler için güvenli bir ortam sağlarım.
- 2- Öğrencilere arkadaşları, öğretmenleri, aileleri, iş verenleri, vb. kişilerle etkili iletişim kurma becerilerini öğretirim.
- 3- Öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları bir yakınını kaybetme, taciz, ve benzeri olaylarla baş edebilmelerine yönelik kullandıkları baş etme yöntemlerini desteklerim, onları geliştiririm ve/veya öğretirim.
- 4- Çalışanlarla, ailelerle ve okul dışındaki toplumla yazılı olarak iletişim kurarım.
- 5- Öğrenci sorunlarına önleyici bir yaklaşım uygularım.
- 6- Öğrencilerimize destek hizmetleri sağlayan okul dışı kuruluşları araştırırım.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizi için Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS 16.0 for Windows) paket programından yararlanılmıştır. Ölçme araçlarıyla toplanan verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Psikolojik danışmanların öz yetkinlik ölçeği alt ölçek puanlarının ortalamaları arasında grup Türkiye ve Britanya grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için T-testi uygulanmıştır. Türkiye ve Britanya psikolojik danışman gruplarının puanlarının ortalamalarının cinsiyete, okul düzeyine ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar için İki Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Grup varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek için Levene's testi uygulanmıştır. İki'den fazla alt grubu bulunan mesleki kıdem ile ilgili farklılıkların hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Scheffe Testi uygulanmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın problemlerini test etmek amacıyla veri toplama araçları ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin istatistiksel sonuçlar alt problemlere göre verilmiştir.

4.1. Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Puanları İle İlgili Bulgular

1 numaralı problem cümlesi, “Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ puanları anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak üzere Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan Psikolojik Danışmanlara Okul Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) uygulanmıştır. OPDÖÖ’nün Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili elde edilen puanların ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma (SS) değerleri ve t-testi sonuçları Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt ölçek puanlarının ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS) değerleri ve t-testi sonuçları

Alt boyutlar	Kültür	n	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Türkiye	357	38.04	4.60	490	.64	.51
	Britanya	134	37.73	5.03			
Liderlik ve Değerlendirme	Türkiye	357	31.88	5.05	490	11.09	.01**
	Britanya	134	26.50	4.00			
Mesleki ve Akademik Gelişim	Türkiye	357	28.48	3.50	490	25.35	.01**
	Britanya	134	19.19	3.65			
İşbirliği	Türkiye	357	39.16	4.18	490	10.29	.01**
	Britanya	134	34.72	4.41			
Kültürel Kabul	Türkiye	357	16.94	2.23	490	2.86	.01**
	Britanya	134	16.25	2.75			

* p< .05 ** p< .01

Tablo 4.1.1’de Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların Öz Yetkinlikleri ile ilgili veri toplamak amacıyla uygulanan OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 38.04 (SS=4.60), Britanya grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 37.73 (SS=5.03); Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 31.88 (SS=5.05), Britanya grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 26.50 (SS=4.00); Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 28.48 (SS=3.50), Britanya grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 19.19 (SS=3.65); İşbirliği alt boyut puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 39.16 (SS=4.18), Britanya grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 34.72 (SS=4.41); Kültürel Kabul alt boyut puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 16.94 (SS=2.23), Britanya grubu ortalamasının ($\bar{X}$) 16.25 (SS=2.75) olduğu görülmektedir.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların Öz Yetkinliklerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan t-testi sonuçlarının, Kişisel ve Sosyal Gelişim [$t_{(489)}=0.64$, $p>.05$] alt

boyutunda 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Elde edilen t-testi sonuçlarının Liderlik ve Değerlendirme [$t_{(489)}=11.09$, $p<.05$], Mesleki ve Akademik Gelişim [$t_{(489)}=25.35$, $p<.05$], İşbirliği [$t_{(489)}=10.29$, $p<.05$] ile Kültürel Kabul [$t_{(489)}=2.86$, $p>.05$] alt boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara göre Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Diğer taraftan bu sonuçlar, Türkiye grubundaki psikolojik danışmalar ile Britanya grubundaki psikolojik danışmaların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ve Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile, Türkiye grubundaki psikolojik danışmaların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları, Britanya grubundaki psikolojik danışmalara göre yüksek olduğu söylenebilir.

4.2. Psikolojik Danışmanların Cinsiyete Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları İle İlgili Bulgular

1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanlardan OPDÖÖ ile elde edilen alt boyut puanlarının ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) ve İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları cinsiyete göre analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

4.2.1. Psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanlarına ilişkin bulgular

1.1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli

psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	Kadın	37.87	4.61	242
	Erkek	38.41	4.61	115
Britanya	Kadın	37.71	4.97	99
	Erkek	37.80	5.26	35
Toplam	Kadın	37.82	4.71	341
	Erkek	38.27	4.76	150
	Toplam	37.96	4.72	491

Tablo 4.2.1’de cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 37.87 (SS=4.61), erkekler için 38.41 (SS=4.61); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 37.71 (SS=4.97), erkekler için 37.80 (SS=5.26) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.21$ $P=0.88$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	11.49	1	11.49	.51	.47	.01
Cinsiyet	7.80	1	7.80	.34	.56	.00
Kültür x Cinsiyet	3.89	1	3.89	.17	.68	.01
Hata	10903.67	487	22.39			
Toplam	718345.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.2.2’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x cinsiyet ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=0.17, p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2. Psikolojik Danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarına ilişkin bulgular

1.2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.2.3’te verilmiştir.

Tablo 4.2.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	Kadın	31.17	5.05	242
	Erkek	33.39	4.72	115
Britanya	Kadın	26.62	4.01	99
	Erkek	26.17	3.99	35
Toplam	Kadın	29.84	5.19	341
	Erkek	31.71	5.48	150
	Toplam	30.41	5.35	491

Tablo 4.2.3'te cinsiyete göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 31.17 (SS=5.05), erkekler için 33.39 (SS=4.72); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 26.62 (SS=4.01), erkekler için 26.17 (SS=3.99) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene's testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=6.00$, $P=0.01$, $P<.05$]. Bu nedenle İki Yönlü Varyans Analizi yerine parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis Varyans Analizi uygulanmıştır.

Britanya ve Türkiye'de görevli Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını

belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.4'te verilmiştir.

Tablo 4.2.4. Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Kadın	341	230.64			
Erkek	150	280.92	1	13.13	.001**
Toplam	491				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.2.4'te OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları ile ilgili Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucunda Britanya ve Türkiye'de görevli Psikolojik Danışmanların Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(2)=13.13$; $p=.001$; $p<.05$].

Diğer bir ifade ile, puan ortalamaları daha yüksek olan Türkiye grubundaki erkek psikolojik danışmanlar ile Britanya grubundaki kadın psikolojik danışmanların, toplamda ise erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.3. Psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

1.3 numaralı alt problem, "Britanya ve Türkiye'de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim Alt Ölçeği puanlarının

cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.2.5’de verilmiştir.

Tablo 4.2.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	Kadın	28.38	3.53	242
	Erkek	28.70	3.93	115
Britanya	Kadın	18.95	3.50	99
	Erkek	19.86	3.48	35
Toplam	Kadın	25.64	5.54	341
	Erkek	26.63	5.35	150
	Toplam	25.95	5.49	491

Tablo 4.2.5’de cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 28.38 (SS=3.53), erkekler için 28.70 (SS=3.93); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 18.95 (SS=3.50), erkekler için 19.86 (SS=3.48) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve örneklem alt grupları eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.96$, $P=0.41$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.6’da verilmiştir.

Tablo 4.2.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	6480.79	1	6480.79	495.28	.00	.50
Cinsiyet	29.05	1	29.05	2.22	.13	.01
Kültür x Cinsiyet	6.81	1	6.81	.52	.47	.01
Hata	6372.41	487	13.08			
Toplam	345333.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.2.6’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x cinsiyet ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=0.52$, $P=0.47$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.4. Psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları ile ilgili bulgular

1.4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Ölçeği İşbirliği alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.2.7’de verilmiştir.

Tablo 4.2.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	Kadın	38.71	4.28	242
	Erkek	40.10	3.83	115
Britanya	Kadın	34.38	4.41	99
	Erkek	35.69	4.35	35
Toplam	Kadın	37.45	4.74	341
	Erkek	39.07	4.37	150
	Toplam	37.95	4.69	491

Tablo 4.2.7’de cinsiyete göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 38.71 (SS=4.28), erkekler için 40.10 (SS=3.83); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 34.38 (SS=4.41), erkekler için 35.69 (SS=4.35) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklemeler için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=2.760$, $P=0.042$, $P<.05$]. Bu

nedenle İki Yönlü Varyans Analizi yerine parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis Varyans Analizi uygulanmıştır.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.8’de verilmiştir.

Tablo 4.2.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyete göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları

Cinsiyet	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
Kadın	341	230.34			
Erkek	150	281.60	1	13.67	.001**
Toplam	491				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.2.8’de OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları ile ilgili Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucunda Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların İşbirliği alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(2)=13.67$; $p=.001$; $p<.05$].

Başka bir anlatım ile, puan ortalamaları yüksek olan Türkiye ve Britanya grubundaki erkek psikolojik danışmanların, kadın psikolojik danışmanlara göre OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.5. Psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları ile ilgili bulgular

1.5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların Öz Yetkinlik Kültürel Kabul alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.2.9’da verilmiştir.

Tablo 4.2.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Cinsiyet	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	Kadın	16.84	2.13	242
	Erkek	17.15	2.43	115
Britanya	Kadın	16.10	2.69	99
	Erkek	16.66	2.91	35
Toplam	Kadın	16.62	2.32	341
	Erkek	17.03	2.55	150
	Toplam	16.75	2.40	491

Tablo 4.2.9’da cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 16.84 (SS=2.13), erkekler için 17.15 (SS=2.43); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), kadınlar için 16.10 (SS=2.69), erkekler için 16.66 (SS=2.91) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=1.89$, $P=1.23$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.2.10’da verilmiştir.

Tablo 4.2.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	29.31	1	29.31	5.16	.02	.01
Cinsiyet	14.53	1	14.53	2.56	.11	.01
Kültür x Cinsiyet	1.18	1	1.18	.21	.65	.00
Hata	2766.07	487	5.68			
Toplam	140576.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.2.10’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili cinsiyete göre İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x cinsiyet ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=0.21$, $P=0.65$, $P>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3. Psikolojik Danışmanların Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları İle İlgili Bulgular

2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık

göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanlardan OPDÖÖ ile elde edilen alt boyut puanlarının ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) ve İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları öğretim kademesine göre analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

4.3.1. Psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

2.1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları görev yapılan öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	İlköğretim	37.80	4.75	162
	Ortaöğretim	38.25	4.49	195
Britanya	İlköğretim	37.97	4.81	32
	Ortaöğretim	37.66	5.12	102
Toplam	İlköğretim	37.82	4.74	194
	Ortaöğretim	38.04	4.71	297
	toplam	37.96	4.72	491

Tablo 4.3.1’de görev yapılan öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 37.80 (SS=4.75), ortaöğretim için 38.25 (SS=4.49); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 37.97 (SS=4.81), ortaöğretim için 37.66 (SS=5.12) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt grupları eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.15$, $P=0.93$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.2’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η
Kültür	3.32	1	3.32	.15	.70	.01
Öğretim Kademesi	.36	1	.36	.02	.89	.01
Kültür x Öğretim Kademesi	11.08	1	11.08	.49	.48	.00
Hata	10906.42	487	22.39			
Toplam	718345.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.3.2’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x öğretim kademesi ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=0.49$, $P=0.48$ $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.2. Psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları ile ilgili bulgular

2.2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.3.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	İlköğretim	30.73	5.01	162
	Ortaöğretim	32.84	4.89	195
Britanya	İlköğretim	26.12	4.42	32
	Ortaöğretim	26.62	3.87	102
Toplam	İlköğretim	29.97	5.19	194
	Ortaöğretim	30.70	5.44	297
	toplam	30.41	5.35	491

Tablo 4.3.3'te öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 30.73 (SS=5.01), ortaöğretim için 32.84 (SS=4.89); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 26.12 (SS=4.42), ortaöğretim için 26.62 (SS=3.87) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene's testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=7.17$, $P=0.001$, $p<.05$]. Bu nedenle İki Yönlü Varyans Analizi yerine parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis Varyans Analizi uygulanmıştır.

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Varyans Analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.4'te verilmiştir.

Tablo 4.3.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre Kruskal Wallis Varyans Analizi Sonuçları

Öğretim kademesi	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
İlköğretim	194	232.91			
Ortaöğretim	297	254.55	1	2.742	.098
Toplam	491				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.3.4'te OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları ile ilgili Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucunda Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik

danışmanların Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2(2)=2.742$; $p=.098$; $p>.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.3. Psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

2.3 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.3.5’de verilmiştir.

Tablo 4.3.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Ölçeği Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	İlköğretim	28.31	3.57	162
	Ortaöğretim	28.62	3.73	195
Britanya	İlköğretim	20.28	4.42	32
	Ortaöğretim	18.84	3.11	102
Toplam	İlköğretim	26.99	4.77	194
	Ortaöğretim	25.26	5.84	297
	Toplam	25.95	5.49	491

Tablo 4.3.5’de öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 28.31

(SS=3.57), ortaöğretim için 28.62 (SS=3.73); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 20.28 (SS=4.42), ortaöğretim için 18.84 (SS=3.11) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene's testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=1.715$, $P=0.163$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.6'da verilmiştir.

Tablo 4.3.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	6059.21	1	6059.21	465.22	.00	.49
Öğretim Kademesi	24.49	1	24.49	1.88	.17	.01
Kültür x Öğretim Kademesi	58.08	1	58.08	4.46	.03	.01
Hata	6342.82	487	13.02			
Toplam	345333.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.3.6'da Britanya ve Türkiye'de görevli Psikolojik Danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x öğretim kademesi ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-487)}=4.46$; $P=.03$; $P<.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye'de görevli Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik

Gelişim alt ölçeği puanları arasında görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Başka bir ifade ile, Türkiye ve Britanya grubunda ilköğretim düzeyinde görevli Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.3.4. Psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları ile ilgili bulgular

2.4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.3.7’de verilmiştir.

Tablo 4.3.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	<i>n</i>
Türkiye	İlköğretim	38.98	4.16	162
	Ortaöğretim	39.31	4.21	195
Britanya	İlköğretim	35.03	5.22	32
	Ortaöğretim	34.63	4.16	102
Toplam	İlköğretim	38.33	4.58	194
	Ortaöğretim	37.70	4.74	297
	Toplam	37.95	4.67	491

Tablo 4.3.7’de öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 38.98 (SS=4.16), ortaöğretim için 39.31 (SS=4.21); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 35.03 (SS=5.22), ortaöğretim için 34.63 (SS=4.16) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.98$, $P=0.39$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.8’de verilmiştir.

Tablo 4.3.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η
Kültür	1422.69	1	1422.69	78.49	.00	.13
Öğretim Kademesi	.12	1	.12	.01	.93	.00
Kültür x Öğretim Kademesi	10.17	1	10.17	.56	.45	.01
Hata	8827.29	487	18.13			
Toplam	717863.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.3.8’de Britanya ve Türkiye’de görevli Psikolojik Danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x öğretim kademesi ortak etkisinin anlamlı

olmadığı görülmektedir [$F_{(1-413)}=0.56$, $P=0.45$, $p>.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanları arasında öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.5. Psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları ile ilgili bulgular

2.5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.3.9’da verilmiştir.

Tablo 4.3.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	İlköğretim	16.47	2.31	162
	Ortaöğretim	17.33	2.09	195
Britanya	İlköğretim	16.62	2.85	32
	Ortaöğretim	16.13	2.72	102
Toplam	İlköğretim	16.49	2.39	194
	Ortaöğretim	16.92	2.39	297
	Toplam	16.75	2.40	491

Tablo 4.3.9’da öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 16.47 (SS=2.31),

ortaöğretim için 17.33 (SS=2.09); Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 16.62 (SS=2.85), ortaöğretim için 16.13 (SS=2.72) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene's testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır [$F_{(3-487)}=1.90$, $P=.13$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.3.10'da verilmiştir.

Tablo 4.3.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	20.85	1	20.85	3.74	.05	.01
Öğretim Kademesi	2.49	1	2.49	.44	.50	.01
Kültür x Öğretim Kademesi	35.15	1	35.15	6.31	.01**	.01
Hata	2710.18	487	5.56			
Toplam	140576.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.3.10'da Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların okul düzeyine göre OPDÖÖ'nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x öğretim kademesi ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=6.31$, $P=.01$, $P<.05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye'de görevli

psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Başka bir anlatım ile, puan ortalamaları daha yüksek olan Britanya grubundaki ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların, Türkiye grubundaki ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. Psikolojik Danışmanların Mesleki Kıdeme Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları İle İlgili Bulgular

3 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanlardan OPDÖÖ ile elde edilen alt boyut puanlarının ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) ve İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları mesleki kıdeme göre analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

4.4.1. Psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

3.1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mesleki kıdeme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.4.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	7 yıldan az	37.56	4.72	125
	7-10 yıl arası	38.71	4.73	90
	11 yıldan fazla	38.04	4.41	142
Britanya	7 yıldan az	37.52	4.96	31
	7-10 yıl arası	39.25	3.78	28
	11 yıldan fazla	37.25	5.41	75
Toplam	7 yıldan az	37.55	4.75	156
	7-10 yıl arası	38.84	4.51	118
	11 yıldan fazla	37.77	4.78	217
	Toplam	37.96	4.72	491

Tablo 4.4.1’de mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 37.56 (SS=4.72), 7-10 yıl arası olanlar için 38.71 (SS=4.73), 11 yıldan fazla olanlar için 38.04 (SS=4.41) olduğu; Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 37.52 (SS=4.96), 7-10 yıl arası olanlar için 39.25 (SS=3.78), 11 yıldan fazla olanlar için 37.25 (SS=5.41) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt grupları eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5-485)}=1.20$, $P=0.37$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.4.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	.85	1	.80	.04	.85	.00
Mesleki Kıdem	125.12	2	62.56	2.82	.06	.01
Kültür x Mesleki Kıdem	28.39	2	14.19	.64	.52	.01
Hata	10774.21	485	22.22			
Toplam	718345.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.4.2’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x mesleki kıdem ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1-485)=0.64$; $p=0.52$; $p>.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.2. Psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarına ilişkin bulgular

3.2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme

cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mesleki kıdeme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.4.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	7 yıldan az	31.50	5.16	125
	7-10 yıl arası	32.00	5.32	90
	11 yıldan fazla	32.14	4.78	142
Britanya	7 yıldan az	25.87	4.11	17
	7-10 yıl arası	27.46	3.12	32
	11 yıldan fazla	26.40	4.22	43
Toplam	7 yıldan az	30.38	5.44	156
	7-10 yıl arası	30.92	5.24	118
	11 yıldan fazla	30.16	5.34	217
	Toplam	30.41	5.35	491

Tablo 4.4.3’te mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 31.50 (SS=5.16), 7-10 yıl arası olanlar için 32.00 (SS=5.32), 11 yıldan fazla olanlar için 32.14 (SS=4.78) olduğu; Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 25.87 (SS=4.11), 7-10 yıl arası olanlar için 27.46 (SS=3.12), 11 yıldan fazla olanlar için 26.40 (SS=4.22) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile

ilgili varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir [$F_{(5-485)}=5.171$, $P=0.001$, $p<.05$]. Bu nedenle İki Yönlü Varyans Analizi yerine parametrik olmayan istatistik tekniklerinden Kruskal Wallis Varyans Analizi uygulanmıştır.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Varyans Analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4.4. Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre Kruskal Wallis Varyans Analizi sonuçları

Mesleki kıdem	<i>N</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	χ^2	<i>p</i>
7 yıldan az	156	246.79	2	1.334	.513
7-10 yıl arası	118	257.72			
11 yıldan fazla	217	239.06			
Toplam	491				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.4.4’te OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları ile ilgili Kruskal Wallis Varyans Analizi sonucunda Britanya ve Türkiye’de görevli Psikolojik Danışmanların Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2(2)=1.334$; $p=.513$; $p>.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.3. Psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanlarına ilişkin bulgular

3.3 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mesleki kıdeme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.4.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	7 yıldan az	28.22	3.50	125
	7-10 yıl arası	28.84	3.95	90
	11 yıldan fazla	28.49	3.61	142
Britanya	7 yıldan az	18.52	3.66	31
	7-10 yıl arası	19.61	3.26	28
	11 yıldan fazla	19.31	3.53	75
Toplam	7 yıldan az	26.29	5.24	156
	7-10 yıl arası	26.65	5.47	118
	11 yıldan fazla	25.31	5.65	217
	Toplam	25.95	5.49	491

Tablo 4.4.5’de mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 28.22 (SS=3.50), 7-10 yıl arası olanlar için 28.84 (SS=3.95), 11 yıldan fazla olanlar için 28.49 (SS=3.61) olduğu; Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki

kıdemi 7 yıldan az olanlar için 18.52 (SS=3.66), 7-10 yıl arası olanlar için 19.61 (SS=3.26), 11 yıldan fazla olanlar için 19.31 (SS=3.53) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene's testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5-485)}=0.52$, $P=0.75$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ'nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.4.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	7356.59	1	7356.59	560.92	.00	.54
Mesleki Kıdem	35.63	2	17.81	1.36	.26	.01
Kültür x Mesleki Kıdem	4.69	2	2.39	.18	.87	.01
Hata	6360.83	485	13.16			
Toplam	345333.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.4.6'da Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ'nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi analizi sonucunda kültür x mesleki kıdem ortak etkisinin [$F_{(1-485)}=0.18$, $P=0.87$, $P>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve

Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.4. Psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları ile ilgili bulgular

3.4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mesleki kıdeme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.4.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	<i>n</i>
Türkiye	7 yıldan az	38.84	4.38	125
	7-10 yıl arası	39.40	4.16	90
	11 yıldan fazla	39.29	4.04	142
Britanya	7 yıldan az	33.19	4.84	31
	7-10 yıl arası	36.43	3.08	28
	11 yıldan fazla	34.72	4.47	75
Toplam	7 yıldan az	37.72	4.99	156
	7-10 yıl arası	38.69	4.12	118
	11 yıldan fazla	37.71	4.71	217
	Toplam	37.95	4.68	491

Tablo 4.4.7’de mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 38.84

(SS=4.38), 7-10 yıl arası olanlar için 39.40 (SS=4.16), 11 yıldan fazla olanlar için 39.29 (SS=4.04) olduğu; Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 33.19 (SS=4.84), 7-10 yıl arası olanlar için 36.43 (SS=3.08), 11 yıldan fazla olanlar için 34.72 (SS=4.47) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene's testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(5-485)}=1.36$, $P=0.23$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ'nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.4.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η
Kültür	1618.17	1	1618.17	90.55	.00	.16
Mesleki Kıdem	166.54	2	83.27	4.66	.01	.02
Kültür x Mesleki Kıdem	82.77	2	41.38	2.32	.10	.01
Hata	8666.37	485	17.87			
Toplam	717863.00	490				

* $p< .05$ ** $p< .01$

Tablo 4.4.8'de Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ'nin İşbirliği alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x mesleki kıdem ortak etkisinin [$F_{(1-485)}=2.32$, $P=.10$, $P>.05$] anlamlı

olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.4.5. Psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları ile ilgili bulgular

3.5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mesleki kıdeme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.4.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının mesleki kıdeme göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Kültür	Mesleki Kıdem	$\bar{X}$	SS	n
Türkiye	7 yıldan az	16.74	2.24	125
	7-10 yıl arası	16.93	2.32	90
	11 yıldan fazla	17.12	2.16	142
Britanya	7 yıldan az	16.35	2.64	31
	7-10 yıl arası	17.36	2.45	28
	11 yıldan fazla	15.79	2.81	75
Toplam	7 yıldan az	16.66	2.32	156
	7-10 yıl arası	17.03	2.35	118
	11 yıldan fazla	16.66	2.48	217
	toplam	16.75	2.40	491

Tablo 4.4.9’da okul düzeyine göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının Türkiye grubu ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 16.74 (SS=2.24), 7-10 yıl arası olanlar için 16.93 (SS=2.32), 11 yıldan fazla olanlar için 17.12 (SS=2.16) olduğu; Britanya grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), mesleki kıdemi 7 yıldan az olanlar için 16.35 (SS=2.64), 7-10 yıl arası olanlar için 17.36 (SS=2.45), 11 yıldan fazla olanlar için 15.79 (SS=2.81) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır [$F(5-485)=0.81$, $P=0.54$, $P>.05$] (Weinberg ve Abramowitz, 2008).

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan İki Yönlü Varyans Analizi ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.4.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdeme göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	15.49	1	15.49	2.76	.09	.01
Mesleki Kıdem	29.52	2	14.76	2.63	.07	.01
Kültür x Mesleki Kıdem	49.15	2	24.57	4.38	.01**	.02
Hata	2720.96	485	5.61			
Toplam	140576.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.4.10’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x mesleki kıdem ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-485)}=4.38$; $p=0.01$; $p<.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Alt gruplar arasındaki farklılık düzeyini belirlemek üzere post-hoc tekniklerinden Scheffe testi ile yapılan ikili karşılaştırmaların sonuçlarına göre mesleki kıdemi 7-10 yıl arası olan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdemi 7 yıldan az ve 11 yıldan fazla olan psikolojik danışmanlara göre önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Psikolojik Danışmanların Cinsiyet ve Görev Yapılan Öğretim Kademesi Etkileşimine Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları İle İlgili Bulgular

4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanlardan OPDÖÖ ile elde edilen alt boyut puanlarının ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) ve İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

4.5.1. Psikolojik Danışmanların cinsiyet ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

4.1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların

OPDÖÖ ile elde edilen puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.5.1’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Cinsiyet	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Kadın	İlköğretim	37.88	4.96	147
	Ortaöğretim	37.78	4.52	194
Erkek	İlköğretim	37.66	4.03	47
	Ortaöğretim	38.54	5.04	103
Toplam	İlköğretim	37.82	4.74	194
	Ortaöğretim	38.04	4.71	297
	Toplam	37.96	4.72	491

Tablo 4.5.1’de cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının kadın grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 37.88 (SS=4.96), ortaöğretim için 37.78 (SS=4.52); erkek grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 37.66 (SS=4.03), ortaöğretim için 38.54 (SS=5.04) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve örneklem alt grupları eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup

puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.61$, $P=0.19$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.2’de verilmiştir.

Tablo 4.5.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Cinsiyet	6.98	1	6.98	.31	.58	.01
Öğretim Kademesi	14.35	1	14.35	.64	.42	.01
Cinsiyet x Öğretim Kademesi	22.52	1	22.52	1.01	.32	.02
Hata	10889.37	487	22.36			
Toplam	718345.00	490				

* $p<.05$ ** $p<.01$

Tablo 4.5.2’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda cinsiyet x öğretim kademesi ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=1.01$, $P=0.32$ $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.5.2. Psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları ile ilgili bulgular

4.2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları cinsiyet ve öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.5.3’te verilmiştir.

Tablo 4.5.3: Psikolojik Danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Cinsiyet	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Kadın	İlköğretim	29.90	5.38	147
	Ortaöğretim	29.80	5.06	194
Erkek	İlköğretim	30.21	4.59	47
	Ortaöğretim	32.39	5.74	103
Toplam	İlköğretim	29.97	5.19	194
	Ortaöğretim	30.70	5.44	297
	Toplam	30.41	5.35	491

Tablo 4.5.3’te cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının kadın grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 29.90 (SS=5.38), ortaöğretim için 29.80 (SS=5.06); erkek grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 30.21 (SS=4.59), ortaöğretim için 32.39 (SS=5.74) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve örneklem alt grupları eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene's testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=2.51$, $P=0.058$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.4'te verilmiştir.

Tablo 4.5.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Cinsiyet	195.71	1	195.71	7.05	.008	.014
Öğretim Kademesi	100.91	1	100.91	3.63	.057	.007
Cinsiyet x Öğretim Kademesi	119.93	1	119.93	4.32	.038	.009
Hata	13516.36	487	27.75			
Toplam	468195.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.5.4'te Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda cinsiyet x öğretim kademesi ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=4.32$, $P=0.038$ $p>.05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesi etkileşimine göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Diğer bir ifade ile, puan ortalamaları daha yüksek

olan ilköğretim düzeyindeki kadın psikolojik danışmanlar ile ortaöğretim düzeyindeki erkek psikolojik danışmanların, OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.5.3. Psikolojik danışmanların cinsiyet ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

4.3 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları cinsiyet ve öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.5.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Cinsiyet	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Kadın	İlköğretim	27.19	4.87	147
	Ortaöğretim	24.47	5.74	194
Erkek	İlköğretim	26.36	4.42	47
	Ortaöğretim	26.76	5.75	103
Toplam	İlköğretim	26.99	4.77	194
	Ortaöğretim	25.26	5.84	297
	Toplam	25.95	5.49	491

Tablo 4.5.5’de cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının kadın grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 27.19 (SS=4.87), ortaöğretim için 24.47 (SS=5.74); erkek grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 26.36 (SS=4.42), ortaöğretim için 26.76 (SS=5.75) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=7.17$, $P=0.16$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.6’da verilmiştir.

Tablo 4.5.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η
Cinsiyet	49.60	1	49.60	1.71	.19	.004
Öğretim Kademesi	125.96	1	125.96	4.35	.03	.009
Cinsiyet x Öğretim Kademesi	226.24	1	226.24	7.81	.01	.016
Hata	14092.76	487	28.93			
Toplam	345333.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.5.6’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği

puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda cinsiyet x öğretim kademesi ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-487)}=7.81$; $P=.01$; $P<.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında cinsiyet ve öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Başka bir anlatım ile, puan ortalamaları yüksek olan ilköğretim düzeyinde görevli kadın psikolojik danışmanlar ile ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.4. Psikolojik danışmanların cinsiyet ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları ile ilgili bulgular

4.4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların Öz Yetkinlik İşbirliği alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları cinsiyet ve öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.5.7’de verilmiştir.

Tablo 4.5.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyete ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Cinsiyet	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Kadın	İlköğretim	38.22	4.72	147
	Ortaöğretim	36.88	4.68	194
Erkek	İlköğretim	38.68	4.14	47
	Ortaöğretim	39.25	4.47	103
	İlköğretim	38.33	4.58	194
Toplam	Ortaöğretim	37.70	4.74	297
	Toplam	37.95	4.68	491

Tablo 4.5.7’de cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanlarının kadın grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 38.22 (SS=4.72), ortaöğretim için 36.88 (SS=4.68); erkek grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 38.68 (SS=4.14), ortaöğretim için 39.25 (SS=4.47) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=1.28$, $P=0.27$, $p>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.8’de verilmiştir.

Tablo 4.5.8. Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Cinsiyet	187.73	1	187.73	8.85	.01	.02
Öğretim Kademesi	13.80	1	13.80	.65	.42	.01
Cinsiyet x Öğretim Kademesi	85.21	1	85.21	4.02	.04*	.01
Hata	10323.71	487	21.19			
Toplam	717863.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.5.8’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda cinsiyet x öğretim kademesi ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(1-487)}=4.02$, $P=.04$, $p<.05$]. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanları arasında cinsiyet ve öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Diğer bir ifade ile, puan ortalamaları yüksek olan ilköğretim düzeyinde kadın psikolojik danışmanların, ortaöğretim düzeyinde erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.5.5. Psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları ile ilgili bulgular

4.5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesi etkileşimine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görevli

yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları cinsiyet ve öğretim kademesine göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.5.9’da verilmiştir.

Tablo 4.5.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Cinsiyet	Öğretim Kademesi	$\bar{X}$	SS	n
Kadın	İlköğretim	16.63	2.37	147
	Ortaöğretim	16.62	2.30	194
Erkek	İlköğretim	16.09	2.48	47
	Ortaöğretim	17.47	2.47	103
	İlköğretim	16.49	2.39	194
Toplam	Ortaöğretim	16.92	2.39	297
	Toplam	16.75	2.40	491

Tablo 4.5.9’da cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının kadın grubu ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 16.63 (SS=2.37), ortaöğretim için 16.62 (SS=2.30); erkek grubunun ortalamasının ($\bar{X}$), ilköğretim için 16.09 (SS=2.48), ortaöğretim için 17.47 (SS=2.47) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle, Türkiye ve Britanya grubunun alt gruplarına ilişkin varyansların homojen olup olmadığını belirlemek üzere uygulanan Levene’s testi sonucunda alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır [$F_{(3-487)}=0.29$, $P=0.84$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.10’da verilmiştir.

Tablo 4.5.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçek puanlarının cinsiyet ve öğretim kademesine göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Cinsiyet	2.12	1	2.12	.37	.54	.01
Öğretim Kademesi	44.26	1	44.27	7.84	.01**	.02
Cinsiyet x Öğretim Kademesi	44.54	1	44.54	7.89	.01**	.02
Hata	2749.24	487	5.64			
Toplam	140576.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.5.10’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda cinsiyet x öğretim kademesi ortak etkisinin [$F_{(1-487)}=7.89$, $P=.01$, $P<.05$] anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında cinsiyet ve öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Diğer bir ifade ile, puan ortalamaları yüksek olan ilköğretim düzeyinde görevli kadın Psikolojik Danışmanların ve ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının önemli düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

4.6. Psikolojik Danışmanların Mezun Oldukları Programa Göre OPDÖÖ Alt Boyut Puanları İle İlgili Bulgular

Tanımlar ve yöntem bölümlerinde belirtildiği gibi Türkiye’de veri toplama aracının uygulandığı 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim - öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim - öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır. Bu personel Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehber öğretmen (psikolojik danışman) ünvanı ile görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001). Veri toplama aracının uygulandığı 2010-2011 eğitim - öğretim yılında Britanya’da üç yıllık lisans mezunu olup rehberlik ve psikolojik danışma alanında sertifika eğitimi alarak eğitim - öğretim kurumlarında öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır.

5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ alt boyut puanları mezun oldukları programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanlardan OPDÖÖ ile elde edilen alt boyut puanlarının ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) ve İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları analiz edilerek aşağıda verilmiştir.

4.6.1. Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanlarına ilişkin bulgular

5.1 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla Britanya ve Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları mezun oldukları programa göre ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) analiz edilmiş ve Tablo 4.6.1’de verilmiştir.

Tablo 4.6.1: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mezun oldukları programa göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Program	Kültür	$\bar{X}$	SS	n
PDR	Türkiye	38.06	4.58	200
	Britanya	37.93	5.65	61
Diğer	Türkiye	38.02	4.65	157
	Britanya	37.56	4.48	73
Toplam	Türkiye	38.04	4.60	357
	Britanya	37.73	5.03	134
	Toplam	37.96	4.72	491

Tablo 4.6.1’de mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının PDR programı mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 38.06 (SS=4.58), Britanya grubu için 37.93 (SS=5.65); diğer program mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 38.02 (SS=4.65), Britanya grubu için 37.56 (SS=4.48) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.646$ $P=0.586$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.2’de verilmiştir.

Tablo 4.6.2: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarının mezun oldukları programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	4.12	1	4.12	.18	.66	.000
Program	8.19	1	8.19	.36	.54	.001
Kültür x Program	2.65	1	2.65	.11	.73	.000
Hata	10921.93	487	22.42			
Toplam	718345.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.6.2’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x program ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=0.11$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.2. Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları ile ilgili bulgular

5.2 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mezun oldukları bölüme göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.6.3’te verilmiştir.

Tablo 4.6.3: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Program	Kültür	$\bar{X}$	SS	n
PDR	Türkiye	32.22	4.98	200
	Britanya	26.30	4.21	61
Diğer	Türkiye	31.45	5.12	157
	Britanya	26.67	3.83	73
Toplam	Türkiye	31.88	5.05	357
	Britanya	26.50	4.00	134
	Toplam	30.41	5.35	491

Tablo 4.6.3'te mezun oldukları programa göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının PDR bölümü mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 32.22 (SS=4.98), Britanya grubu için 26.30 (SS=4.21); diğer bölüm mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 31.45 (SS=5.12), Britanya grubu için 26.67 (SS=3.83) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene's testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene's testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.21$ $P=0.88$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye'de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.4'te verilmiştir.

Tablo 4.6.4: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	3.69	1	3.69	.16	.68	.00
Program	2764.41	1	2764.41	120.72	.00	.19
Kültür x Program	31.56	1	31.56	1.37	.24	.01
Hata	11152.01	487	22.89			
toplam	468195.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.6.4’te Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x program ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=0.24$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.3. Psikolojik danışmanların mezun oldukları bölüme göre OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları ile ilgili bulgular

5.3 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mezun oldukları programa göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.6.5’de verilmiştir.

Tablo 4.6.5: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Program	Kültür	$\bar{X}$	SS	n
PDR	Türkiye	28.41	3.82	200
	Britanya	19.07	3.07	61
Diğer	Türkiye	28.57	3.45	157
	Britanya	19.29	3.84	73
Toplam	Türkiye	28.48	3.65	357
	Britanya	19.19	3.50	134
	Toplam	25.95	5.49	491

Tablo 4.6.5’de mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının PDR programı mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 28.41 (SS=3.82), Britanya grubu için 19.07 (SS=3.07); diğer program mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 28.57 (SS=3.45), Britanya grubu için 19.29 (SS=3.84) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=1.22$ P=0.29, P>.05].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6.6: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	3.58	1	3.58	.27	.60	.001
Program	837.06	1	8371.06	637.23	.00	.567
Kültür x Program	.08	1	.08	.17	.93	.000
Hata	6397.48	487	13.13			
Toplam	345333.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.6.6’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x program ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=0.17$, $P=0.93$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.4. Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları ile ilgili bulgular

5.4 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mezun oldukları programa göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.6.7’de verilmiştir.

Tablo 4.6.7: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Program	Kültür	$\bar{X}$	SS	n
PDR	Türkiye	39.32	4.12	200
	Britanya	34.79	4.64	61
Diğer	Türkiye	38.96	4.26	157
	Britanya	34.67	4.25	73
Toplam	Türkiye	39.16	4.18	357
	Britanya	34.72	4.41	134
	Toplam	37.95	4.68	491

Tablo 4.6.7’de mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanlarının PDR programı mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 39.32 (SS=4.12), Britanya grubu için 34.79 (SS=4.64); diğer program mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 38.96 (SS=4.26), Britanya grubu için 34.67 (SS=4.18) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığında bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=0.58$ $P=0.62$, $P>.05$].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.8’de verilmiştir.

Tablo 4.6.8: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	5.56	1	5.56	.30	.58	.001
Program	1875.10	1	1875.10	103.43	.01	.175
Kültür x Program	1.49	1	1.49	.08	.77	.000
Hata	8828.54	487	18.12			
Toplam	717863.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.6.8’de Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x program ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=0.08$, $P=0.77$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.6.5. Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları ile ilgili bulgular

5.5 numaralı alt problem, “Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt boyut puanları mezun olunan programa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap bulmak amacıyla psikolojik danışmanların OPDÖÖ ile elde edilen puanları mezun oldukları programa göre analiz edilerek ortalama ($\bar{X}$) ile standart sapma değerleri (SS) Tablo 4.6.9’da verilmiştir.

Tablo 4.6.9: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının programa göre ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri

Program	Kültür	$\bar{X}$	SS	n
PDR	Türkiye	17.06	2.26	200
	Britanya	16.13	2.86	61
Diğer	Türkiye	16.78	2.18	157
	Britanya	16.34	2.67	73
Toplam	Türkiye	16.94	2.23	357
	Britanya	16.25	2.75	134
	Toplam	16.75	2.40	491

Tablo 4.6.9’da mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının PDR programa mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 17.06 (SS=2.26), Britanya grubu için 16.13 (SS=2.86); diğer program mezunları ortalamasının ($\bar{X}$), Türkiye grubu için 16.78 (SS=2.18), Britanya grubu için 16.34 (SS=2.67) olduğu görülmektedir.

Örneklem büyüklükleri ve alt gruplar eşit olmadığına bağımsız örneklem için İki Yönlü Varyans Analizi yapabilmek için örneklemdeki alt gruplardan elde edilen puanlar ile ilgili varyansların homojen olup olmadığı belirlenmektedir ve bu analiz için Levene’s testi uygulanmaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2008:345). Bu nedenle uygulanan Levene’s testi sonucunda, Türkiye ve Britanya grubunun alt grup puanları ile ilgili varyansların homojen olduğu belirlenmiştir [$F_{(3-487)}=1.19$ P=0.31, P>.05].

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İki Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile elde edilen sonuçlar Tablo 4.6.10’da verilmiştir.

Tablo 4.6.10: Psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının programa göre İki Yönlü Varyans Analizi sonuçları

Varyans Kaynağı	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η</i>
Kültür	.10	1	.10	.01	.89	.000
Program	45.25	1	45.25	7.94	.01	.016
Kültür x Program	5.74	1	5.74	1.00	.31	.002
Hata	2773.30	487	5.69			
Toplam	140576.00	490				

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 4.6.10’da Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili İki Yönlü Varyans Analizi sonucunda kültür x program ortak etkisinin [$F_{(1-490)}=1.00$, $P=0.31$, $p>.05$] anlamlı olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen verileri ile ilgili bulgular problem sırasına göre yorumlanmakta ve tartışılmaktadır. Bu kapsamda önce dördüncü bölümdeki bulgular özet olarak verilmiş, ardından bu bulgular ile ilgili tartışma ve yorumlar sunulmuştur.

5.1. Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ) Alt Boyut Puanları İle İlgili Tartışma ve Yorum

OPDÖ Ölçeği alt ölçek puanlarına ilişkin istatistiksel bulgulara göre Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖ Ölçeği Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı; Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile, Türkiye grubundaki psikolojik danışmaların OPDÖ Ölçeği Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının, Britanya grubundaki psikolojik danışmalara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığı açıklamaya yönelik kuramsal görüşler aşağıda verilmiştir.

Bandura (1977), öz yetkinliğin gelişimini yönlendiren performans yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözlü ikna çabası ile bedensel ve duygusal tepkiler olarak dört potansiyel bilgi kaynağı olduğunu ve bu kaynaklardan gelen bilginin birey tarafından işlenmesinin karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu karmaşık süreç, birçok kaynaktan gelen bilgilerin birey tarafından seçilmesi, önemsenmesi, entegre edilerek bir bütün haline getirilmesi ve kendisine ilişkin değerlendirmede bulunmasını içermektedir. Oettingen (2002), bu sürecin çevresel etkenlerden ya da çeşitli faktörlerden etkilenebileceğini, çeşitli faktörlerin bu süreçte yönlendirici rol oynayabileceğini belirterek bireyin kendi kültürünün bu değerlendirme sürecinde yönlendirici bir rolü olabileceğini öne sürmektedir.

Oettingen (2002), kültürün öz yetkinlik üzerindeki etkisinin toplumdaki aile, okul, işyeri ve çevresindeki insanlar gibi temel sistemleri ve sosyal kurumları etkilemesi ile ortaya çıktığını kabul etmektedir. Ona göre bu farklı ortamlarda her gün yaşanan etkileşim bireyin öz yetkinlik değerlendirmesi için değişik biçimlerde bilgi sağlamaktadır.

Oettingen (2002)'e göre, kültür çeşitli kaynaklardan sağlanan bilgi türünü etkileyebildiği gibi, hangi bilginin seçileceğini, bireyin öz yetkinlik değerlendirmesinde hangisine önem verileceğini ve hangisinin kullanılacağını da etkileyebilir. Belirli bir kültürde bireylerin dolaylı yaşantılarla ilgili fırsatları sınırlı olabilir. Bireyin öz yetkinlik ile ilgili bilgi edinebileceği yetkin modeller az olabilir. Ayrıca bireyler, örnek alırken seçici davranabilir, tercih ettikleri biçimleri ya da özellikleri taşıyanların özelliklerine önem verip kullanabilir. Ya da başkalarının ikna çabalarını kendi performansı yanında dikkate almayabilir. Buna karşılık kişi, sözel ikna durumlarını ve çabalarını dikkate alırken kendi olumsuz performans yaşantılarını göz ardı edebilir.

Kültürel farklılıkların kaynakları hakkında yapılan çalışmalar önceki bölümde verilmiştir. Bu çalışmalarda kültürlerin bazı özellikleri nedeniyle birbirinden farklılaştığı öne sürülmektedir. Bunlar arasında Hofstede'nin çalışmaları incelendiğinde kültürel farklılıkların boyutları anlaşılabilir.

Hofstede, kırktan fazla ülkedeki kültürel değer sistemlerini analiz etmiş ve kültürel farklılıkları beş boyut üzerinde gruplamıştır. Bu boyutları, bireysellik-kollektivizm, bireyler arası güç farklılığı, belirsizlikten kaçınma, maskülen-feminen özellikler ve uzun dönemli uyum (long term orientation) olarak belirtmektedir. Bu boyutlara göre bazı kültürlerde bireycilik ağırlıkta iken diğerlerinde kolektif özellikler çoğunluktadır, bazı kültürlerde bireyler arasındaki güç farklılığı fazla iken bazılarında bu farklılık daha azdır, bazı kültürlerde belirsizlikten kaçınma davranışı daha fazla iken diğerlerinde belirsizlik durumunda çeşitli yöntemler uygulanır, bazı kültürlerde maskülen özelliklere değer verilirken bazı kültürlerde maskülen ve feminen özellikler farklı görülmez (Hofstede Centre, 2013).

Yukarıda belirtilen görüşleri paylaşan başka araştırmacılar da bulunmaktadır. Örneğin Lin (2004)'e göre psikolojik danışma alanı kaçınılmaz biçimde belirli bir kültürel çevreyle ilişkilidir. Seeman ve diğerleri (2004), psikolojik danışmanın sosyal çevresinin ve

kültürel geçmişinin, psikolojik danışma yaklaşımını etkilediğini düşünmektedir. Benzer şekilde Laungani (2004), kültürel geçmişin farklı olmasının psikolojik danışmanları ve yaklaşımlarını etkilediğini savunmaktadır. Buna örnek olarak mevcut psikolojik danışma yaklaşımlarının Batı kaynaklı olduğunu, bundan dolayı da mevcut psikolojik danışma yaklaşımlarının Batı kültürlerinin özelliklerini taşıdığını belirtmektedir. Bu görüşünü desteklemek için verdiği örnekte, batı kültürlerinde bireyciliğin öncelikli olduğunu; doğu kültürlerinde ise kolektifliğin, duygusallığın ve psikolojik özelliklerin baskın olduğunu; bireylerin özel ve sosyal yaşamlarının toplumsal yaşama göre düzenlendiğini ve aile içerisinde bireysel amaçların ailedeki amaçlara göre şekillendiğini belirtmektedir.

Ayrıca sosyal ve kültürel faktörler, psikolojik danışmanın yaşamını, eğitimini ve mesleki gelişimini etkileyerek psikolojik danışmanın öz yetkinliğini etkileyebilmektedir (Chen, 2004; Liu ve diğerleri, 2007; Nilsson & Duan, 2007).

Bu kültürel boyutlara ve görüşlere göre Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların daha çok kolektif, bireyler arası güç farklılığının ve belirsizlikten kaçınmanın daha fazla olduğu, maskülen özelliklere daha fazla sahip bir kültür ortamında yaşadıkları; Britanya’da görev yapan psikolojik danışmanların ise daha çok bireyci, bireyler arası güç farklılığının ve belirsizlikten kaçınmanın daha az olduğu, feminen özelliklere daha fazla sahip bir kültür ortamında yaşadıkları düşünülebilir (Hofstede Centre, 2013). Bu nedenle Britanya ve Türkiye’deki kültürel ortamın farklı olmasının, Britanya ve Türkiye’deki psikolojik danışmanların öz yetkinliklerinin farklılık göstermesine katkısı olabilir.

Ayrıca Bandura (2002), bireyin deneyimlerinin öz yetkinlik gelişiminde en etkili bilgi kaynağı olduğunu belirtmektedir. Urbani ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada Psikolojik Danışma Beceri Eğitimi Modeli eğitimi alan aday psikolojik danışmanların öz yetkinliklerinde almayanlar ile karşılaştırıldığında artış görülmüştür. Bundan dolayı Psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin içeriği de, psikolojik danışmanların yaşadıkları deneyim olarak değerlendirilebilir.

Türkiye’deki psikolojik danışman eğitimi programlarının içeriğinde ilköğretim ve ortaöğretim çağı bireylere yönelik dersler yer almaktadır. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki bireylerin gelişim özellikleri ve psikolojik danışma ve rehberlik

ihtiyaçlarına ilişkin kuramsal ve uygulamalı dersler önemli yer tutmaktadır. Diğer taraftan Britanya’da verilmekte olan psikolojik danışmanlık eğitimi programlarında ilköğretim ve ortaöğretim çağı bireylere yönelik kuramsal ve uygulamalı derslerin az ya olmasının yanında mesleki rehberlik ve psikolojik danışma konusunda dersler de bulunmamaktadır.

Britanya ve Türkiye’deki psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin içeriğindeki farklı konuların, psikolojik danışmanların öz yetkinliğinin değişik alt boyutlarında farklılık göstermesine katkıda bulunmuş olabilir.

Britanya’da psikolojik danışma uygulamalarına yönelik etik ilkeler ile ilgili standartların açık olarak belirlenmiş olması ve takip edilmesi, uygulamaların supervizyon içerisinde yapılması ve incelenmesi psikolojik danışmanların kendilerini uzman olarak görmedikleri uygulamalar konusunda öz yetkinliklerini sınırlı düzeyde belirtmelerinde etkisi bulunabilir. Bu anlamda psikolojik danışmanların yetkinlik sınırlarının etik ilkelere göre ölçüğü cevapladığı söylenebilir.

Bireyci kültürel özellikleri güçlü çalışanların bireysel ihtiyaçlara daha çok odaklandıkları ve grup çalışmalarında daha az iş doyumunu aldıkları ve iş doyumunun kolektif yetkinlik, öz yetkinlik ve mesleki istikrar ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin ekonomik ve sosyal faktörlerden kolayca etkilendiği bulunmuştur (Klassen, Usher and Bong, 2010; Schwarzer & Hallum, 2008). Okul ortamında çalışan öğretmenler ve okul psikolojik danışmanları benzer çalışma ortamından dolayı iş doyumunu ve öz yetkinlik yönünden benzer şekilde etkilendikleri düşünülebilir.

Britanya grubu ile ilgili ölçek uygulamalarının yapıldığı tarihte Britanya’da işsizlik ve işten çıkarılma gibi ekonomik ve sosyal olumsuzlukların yoğun ve yaygın olması ve Britanya grubundaki psikolojik danışmanların önemli bir kısmının (% 9.7), sözleşmeli veya yarı zamanlı (part time) çalışıyor olması, Britanya grubundaki psikolojik danışmanların iş doyumunu ve öz yetkinliklerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Diğer taraftan Türkiye grubundaki psikolojik danışmanların tamamının sürekli tam zamanlı çalışıyor olması, bu grubun öz yetkinliklerine olumlu yönde katkı sağlamış olabilir.

Bu nedenlerden dolayı, Türkiye grubundaki psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının, Britanya grubundaki psikolojik danışmanlara göre daha yüksek olmasına katkıda bulunmuş olabilir.

5.2. Psikolojik Danışmanların Cinsiyete Göre OPDÖÖ Alt Boyutları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların cinsiyete göre Okul Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar birlikte aşağıda verilmiştir.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili yapılan analiz sonucunda Kişisel ve Sosyal Gelişim, Mesleki ve Akademik, Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu analiz sonucunda OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Buna göre psikolojik danışmanların cinsiyete göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Mesleki ve Akademik, Kültürel Kabul alt boyut puanlarının farklı olmadığı söylenebilir. Ayrıca puan ortalamaları ile ilgili incelemeye göre Türkiye grubundaki erkek psikolojik danışmanlar ile Britanya grubundaki kadın psikolojik danışmanların, toplamda ise erkek psikolojik danışmanların Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarının yüksek olduğu; Türkiye ve Britanya grubundaki erkek psikolojik danışmanların, kadın psikolojik danışmanlara göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin İşbirliği alt boyut puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyete göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Liderlik ve Değerlendirme ile

İşbirliği alt boyut puanlarındaki farklılığı açıklamaya yönelik kuramsal görüşler ve araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Psikolojik danışmanların İşbirliği alt ölçeği puanları arasında cinsiyete göre saptanan farklılığın açıklanmasında öz yetkinliğin gelişiminde bireyi yönlendiren çeşitli yaşantıların katkısı olabilir. Çünkü, öz yetkinliğin gelişimi birçok kaynaktan gelen bilgilerin birey tarafından seçilmesi, önemsenmesi, entegre edilerek bir bütün haline getirilmesi ve kendisine ilişkin değerlendirmede bulunmasını içermektedir (Bandura 1997).

Bu karmaşık süreç, çevresel etkenlerden ya da çeşitli faktörlerden etkilenebilmekte ve çeşitli faktörlerin bu süreçte yönlendirici rol oynayabilmektedir. Bireyin kendi kültürü de bu değerlendirme sürecinde yönlendirici bir rol alarak performans yaşantıları, dolaylı yaşantılar, sözlü ikna çabası ile bedensel ve duygusal tepkiler gibi kaynaklardan sağlanan bilgilerin birey tarafından işlenmesini etkileyebilmektedir (Oettingen 2002).

Toplumdaki aile, okul, işyeri ve çevresindeki ortamlarda insanlar arasında her gün yaşanan etkileşim, toplumun temel sistemlerini ve sosyal kurumları etkileyerek kültürel yapıyı oluşturmaktadır. Bireyin içinde bulunduğu bu kültürel yapı öz yetkinlik değerlendirmesi için bireye değişik biçimlerde bilgi sağlamaktadır (Oettingen 2002).

Oettingen (2002)'e göre, kültür çeşitli kaynaklardan sağlanan bilgi türünü etkileyebildiği gibi, hangi bilginin seçileceğini, bireyin öz yetkinlik değerlendirmesinde hangisine önem verileceğini ve hangisinin kullanılacağını da etkileyebilir. Belirli bir kültürde bireylerin dolaylı yaşantılarla ilgili fırsatları sınırlı olabilir. Bireyin öz yetkinlik ile ilgili bilgi edinebileceği yetkin modeller az olabilir. Ayrıca bireyler, örnek alırken seçici davranabilir, tercih ettikleri biçimleri ya da özellikleri taşıyanların özelliklerine önem verip kullanabilir. Ya da başkalarının ikna çabalarını kendi performansı yanında dikkate almayabilir. Buna karşılık kişi, sözel ikna durumlarını ve çabalarını dikkate alırken kendi olumsuz performans yaşantılarını göz ardı edebilir.

Değişik ülkelerdeki kültürel değer sistemlerinin analiz edilmesi sonucu kültürel farklılıklar beş boyut üzerinde gruplanmıştır. Bu boyutları Hofstede, bireysellik-kollektivizm, bireyler arası güç farklılığı, belirsizlikten kaçınma, maskülen-feminen

özellikler ve uzun dönemli uyum (long term orientation) olarak belirtmektedir (Hofstede Centre, 2013).

Ayrıca cinsiyet konusunda Chao (2012), cinsiyet rolü ile ilgili tutumlara dikkat çekmekte ve psikolojik danışmanların öz yetkinliği ile ilgili kültürler arası çalışmalarda ve psikolojik danışma becerilerinin kullanılması ve uygulanmasında cinsiyet rolü ile ilgili tutumların önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanısıra Healey & Hays (2012), kadın çalışanların hem anne hem çalışan olarak erkeklere göre daha fazla iş yükü altında olmalarının, onların iş doyumunu ve öz yetkinliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini savunmaktadır. Bu görüşe göre hem anne olup bununla ilgili sorumluluklarını yapan hem de psikolojik danışman olarak ikinci bir iş yükü altında olan kadın psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri olumsuz etki altında kalmış olabilir. Özellikle Türkiye’de ataerkil özellikleri barındıran aile yapısı daha çok yer almaktadır ve bununla ilişkili olarak Türkiye grubundaki kadın psikolojik danışmanların öz yetkinlikleri olumsuz etkilenmiş olabilir.

Bu kültürel boyutlara ve cinsiyet rollerine ilişkin görüşlere göre Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların daha çok kolektif, bireyler arası güç farklılığının ve belirsizlikten kaçınmanın daha fazla olduğu, maskülen özelliklere daha fazla sahip bir kültür ortamında yaşadıkları; Britanya’da görev yapan psikolojik danışmanların ise daha çok bireyci, bireyler arası güç farklılığının ve belirsizlikten kaçınmanın daha az olduğu, feminen özelliklere daha fazla sahip bir kültür ortamında yaşadıkları düşünülebilir (Hofstede Centre, 2013). Dolayısıyla Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların cinsiyet rolleri ile ilgili tutumlardan daha çok etkilendiği düşünülebilir. Özellikle liderlik özellikleri yönünden Britanya ve Türkiye’deki kültürel ortamın farklı olmasının, Türkiye grubunda erkek psikolojik danışmanların, Britanya grubunda ise kadın psikolojik danışmanların, toplamda erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarının daha yüksek olmasına katkıda bulunmuş olabilir. Ayrıca, Britanya ve Türkiye’de görev yapan psikolojik danışmanların cinsiyete göre Öz yetkinliğin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyutunda farklılık bulunmaması, hem Britanya’daki kadın ve erkek psikolojik danışmanların hem de Türkiye’deki kadın ve erkek psikolojik danışmanların kişisel ve sosyal gelişim yönünden benzer kültürel ortamda yaşam sürmeleri ile ilişkili olabilir.

Literatür incelemesinde cinsiyete göre psikolojik danışmanların öz yetkinliklerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, Yüksel (2010) tarafından yapılan araştırmada erkek psikolojik danışman adaylarının kadın psikolojik danışman adaylarına göre daha yüksek öz yetkinlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bilgiç (2011) tarafından psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, Güven (2005), Pamuk (2007) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) tarafından da benzer sonuçlar tespit edilmiştir. Buna karşın, farklı sonuçlar elde eden araştırmalar da bulunmaktadır (Zincirci 2008, Başaran 2010). Bu görüşlerin ve araştırma sonuçlarının Türkiye ve Britanya grubundaki erkek psikolojik danışmanların, kadın psikolojik danışmanlara göre OPDÖÖ İşbirliği alt ölçeği puanlarının daha yüksek olmasının açıklanmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Bu incelemeye göre, literatürde ulaşılan araştırma bulgularının Psikolojik danışmanların cinsiyete göre Okul Psikolojik Danışmanı Öz yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Mesleki ve Akademik, Kültürel Kabul alt boyutunda farklılık bulunmamasını; Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği boyutunda farklılık olmasını desteklediği söylenebilir.

5.3. Psikolojik Danışmanların Görev Yaptıkları Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyutları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre Okul Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar birlikte aşağıda verilmiştir.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili yapılan analiz sonucunda Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu analiz sonucunda OPDÖÖ’nin Mesleki ve Akademik Gelişim, Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre

psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt boyut puanlarının farklı olmadığı, Mesleki ve Akademik Gelişim ile Kültürel Kabul alt boyut puanlarının farklılık gösterdiği söylenebilir.

Puan ortalamalarının incelenmesi ile, Türkiye ve Britanya grubunda ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğu; ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların, OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğu söylenebilir. Psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre Mesleki ve Akademik Gelişim ile Kültürel Kabul alt boyut puanlarındaki farklılığı açıklamaya yönelik kuramsal görüşler ve araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma programlarında aldıkları eğitimin içeriği benzer olmasından dolayı psikolojik danışmanların OPDÖÖ'nin Liderlik ve Değerlendirme alt ölçeği puanlarında farklılık bulunmamış olabilir. Bunun yanı sıra, OPDÖÖ'nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanlarında psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık bulunmaması, her iki öğretim kademesinde görev yapan psikolojik danışmanların kişisel ve sosyal gelişim konusunda benzer eğitimleri almış olmaları ile ilişkili olabilir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan psikolojik danışmanların, aldıkları psikolojik danışman eğitiminin içeriği benzer olduğundan dolayı psikolojik danışmanların OPDÖÖ'nin İşbirliği alt ölçeği puanlarında farklılık bulunmamış olabilir.

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki bireylerin ya da öğrencilerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının farklılık göstermesi sonucu, bu ihtiyaçları ve sorunları gidermeye yönelik uygulamaların farklı olması, bu öğretim kademelerinde görev yapan psikolojik danışmanların öz yetkinlik algısının farklı olmasına neden olabilir. Ayrıca ilköğretim kademesinde psikolojik danışmana göre sınıf öğretmeni ve velinin öğrenci ya da çocuk ile daha çok etkileşim içerisinde olması ve daha etkili olması öz yetkinlik konusunda farklılaşma nedeni olabilir. Ortaöğretim kademesinde ergenlik sorunları, mesleki karar verme, çalışma alışkanlıkları gibi konularda tek oturumlu merkezi sınavlar

nedeniyle yaşanan kaygı gibi öğrenci sorunlarında psikolojik danışma uygulamasının daha çok yapılması, bu kademede görev yapan psikolojik danışmanlarda öz yetkinliğin farklı olmasına katkıda bulunabilir.

Görev yapılan öğretim kademesine göre öz yetkinlik konusunda ulaşılan literatür incelemesinde psikolojik danışmanlar ve öğretmenler ile ilgili öz yetkinlik konusunda görev yapılan öğretim kademesine göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olmadığını belirleyen Yiyit (2001), Gür (2008), Türk (2008) ve Kurt (2009)'ün araştırma bulguları, bu çalışmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir. Buna karşın, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Işıksal ve Aşkar, 2003; Özgün, 2007; Gençtürk, 2008). Bu incelemeye göre, literatürde ulaşılan araştırma bulgularının ve görüşlerin, psikolojik danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt boyutunda görev yaptıkları öğretim kademesine göre farklılık bulunmamasını; Mesleki ve Akademik Gelişim ile Kültürel Kabul alt boyutunda ilköğretim kademesi ve ortaöğretim kademesinde görevli psikolojik danışmanlar arasında farklılık olmasını açıklamaya katkısı olduğu söylenebilir.

5.4. Psikolojik Danışmanların Mesleki Kıdemine Göre OPDÖÖ Alt Boyutları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre Okul Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar birlikte aşağıda verilmiştir.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili yapılan analiz sonucunda Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu analiz sonucunda OPDÖÖ’nin Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim,

Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim ile İşbirliği alt boyut puanlarının farklı olmadığı; Kültürel Kabul alt boyut puanlarının farklılık gösterdiği söylenebilir. Diğer bir ifade ile, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında mesleki kıdeme göre farklılık bulunmaktadır. Alt gruplar arasındaki farklılık düzeyini belirlemek üzere post-hoc tekniklerinden Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmaların sonucuna göre mesleki kıdemi 7-10 yıl arası olan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdemi 7 yıldan az ve 11 yıldan fazla olan psikolojik danışmanlara göre önemli düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik danışmanların mesleki kıdeme göre Kişisel ve Sosyal Gelişim Öz yetkinliği ile ilgili olarak Bandura (1997) uzmanlık deneyiminin, bireysel deneyimlere dayalı olduğu için öz yetkinliğin en önemli kaynağı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Melchert ve diğerleri (1996)’ne göre, psikolojik danışmanların klinik deneyim ve eğitimleri arttıkça onların profesyonel becerilerindeki gelişimi ve öz yetkinlikleri artmaktadır. Benzer şekilde, Al-Darmaki (2004) yaptığı çalışmada psikolojik danışman öz yetkinliğinin deneyim arttıkça arttığını saptamıştır. Benzer şekilde, Yüksel (2010) tarafından psikolojik danışman adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yetkinlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, Tschannen-Moran and Woolfolk (2007) görev süresinin öz yetkinliği yordayan bir değişken olmadığını saptamıştır.

Ayrıca literatürde ulaşılan araştırmaların sonuçların özetlendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kıdem düzeyine, yaşına ve sınıf düzeyine göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olduğunu belirleyen Akkoyunlu ve Orhan, (2003); Alabay, (2007); Denizoglu, (2008); Gençtürk, (2008)’ın araştırma bulguları, bu çalışmada ulaşılan bulguyu desteklemektedir. Buna karşın, farklı bulgulara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Gür, 2008; Türk, 2008; Zincirci, 2008; Türk, 2009 ve Başaran, 2010).

Bu incelemeye göre, mesleki kıdemi 7-10 yıl arası olan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdemi 7 yıldan az ve 11 yıldan fazla olan psikolojik danışmanlara göre daha yüksek olmasını destekleyen araştırma bulguları olduğu gibi, psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kişisel ve Sosyal Gelişim,

Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır.

5.5. Psikolojik Danışmanların Cinsiyet ve Öğretim Kademesine Göre OPDÖÖ Alt Boyutları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre Okul Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar birlikte aşağıda verilmiştir.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili yapılan analiz sonucunda Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer taraftan bu analiz sonucunda OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ve Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır. Buna göre psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyut puanlarının farklı olmadığı; Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ve Kültürel Kabul alt boyut puanlarının farklılık gösterdiği söylenebilir.

Puan ortalamalarının karşılaştırılması ile, ilköğretim düzeyinde görevli kadın psikolojik danışmanların ve ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Literatür incelemesinde öz yetkinlik konusunda cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre öz yetkinlik puanları arasında farklılık olduğunu belirleyen Işıksal ve Aşkar (2003), Özgün (2007) ve Gençtürk, (2008)’ün araştırma sonuçları, bu çalışmada ulaşılan bulgu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Buna karşın, farklı bulgulara ulaşan

araştırmalar da bulunmaktadır (Yiyit, 2001; Gür, 2008; Türk, 2008; Kurt, 2009). Bu incelemeye göre, ilköğretim düzeyinde görevli kadın psikolojik danışmanların ve ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının daha yüksek bulunmasının, literatürde ulaşılan araştırma bulguları ile desteklendiği söylenebilir.

Öz yetkinliğin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt boyutunda psikolojik danışmanların cinsiyet ve görev yapılan öğretim kademesine göre farklılık bulunmaması, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde görevli kadın ve erkek psikolojik danışmanların sosyal ve kişisel gelişim yönünden benzer eğitimleri almaları ile ilişkili olabilir.

İlköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki bireylerin ya da öğrencilerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının farklılık göstermesi sonucu, bu ihtiyaçları ve sorunları gidermeye yönelik uygulamaların farklı olması, bu öğretim kademelerinde görev yapan psikolojik danışmanların öz yetkinlik algısının farklı olmasına neden olabilir.

İlköğretimde psikolojik danışmana göre sınıf öğretmeni ve velinin öğrenci ya da çocuk ile daha çok etkileşim içerisinde olması ve daha etkili olması öz yetkinlik konusunda farklılaşma nedeni olabilir. Ortaöğretim kademesinde ergenlik sorunları, mesleki karar verme, çalışma alışkanlıkları gibi konularda tek oturumlu merkezi sınavlar nedeniyle yaşanan kaygı gibi öğrenci sorunlarında psikolojik danışma uygulamasının daha çok yapılması, bu kademedeki görev yapan psikolojik danışmanlarda öz yetkinliğin farklı olmasına katkıda bulunmuş olabilir.

5.6. Psikolojik Danışmanların Mezun Oldukları Programa Göre OPDÖÖ Alt Boyutları İle İlgili Tartışma ve Yorum

Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre Okul Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutları ile ilgili bulgulara ilişkin tartışma ve yorumlar birlikte aşağıda verilmiştir.

Tanımlar ve yöntem bölümlerinde belirtildiği gibi Türkiye’de veri toplama aracının uygulandığı 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim - öğretim yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim - öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır. Bu personel Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehber öğretmen (psikolojik danışman) ünvanı ile görev yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001). Veri toplama aracının uygulandığı 2010-2011 eğitim - öğretim yılında Britanya’da üç yıllık lisans mezunu olup rehberlik ve psikolojik danışma alanında sertifika eğitimi alarak eğitim - öğretim kurumlarında öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren personel bulunmaktadır.

Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları ile ilgili yapılan analiz sonucunda Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre Psikolojik Danışma Öz Yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyut puanlarının farklı olmadığı söylenebilir.

Literatür incelemesinde psikolojik danışmanların mezun olunan programa göre Öz yetkinliğin alt boyutları ile ilgili araştırmalara ulaşılamamıştır. Bu nedenle, psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre öz yetkinlik konusunda ulaşılan araştırma sonuçlarının bu konuda açıklayıcı olabileceği düşünülerek bu araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre öz yetkinliklerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde psikolojik hizmetler ve psikoloji bölümü mezunları ile yapılan araştırmada, Yiyit (2001) tarafından bu bölüm mezunlarının öz yetkinlik puanları arasında farklılık bulunmamıştır.

Ayrıca, Özgün (2007) tarafından psikolojik danışma ve rehberlik-eğitimde psikolojik hizmetler, psikoloji, eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretimi bölümü mezunları ile yapılan araştırmada, mezun olunan programa göre okul psikolojik danışman öz yetkinlik puanları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bunun yanısıra Tang ve diğerlerinin (2004) yaptığı araştırmada akredite olmuş programların mezunları ile akredite olmamış program mezunlarının öz yetkinlikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bu incelemeye göre, literatürde ulaşılan araştırma bulgularının psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre Okul Psikolojik Danışmanı Öz yetkinliğinin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt boyutlarında farklılık bulunmamasını desteklediği söylenebilir.

Uygulama esnasında PDR programı mezunlarının okul psikolojik danışma uygulamalarına yönelik standartlara uygun olarak kendilerini ifade etmiş olabileceği ve diğer program mezunlarının kendilerini olduklarından farklı ifade etme isteği ile yanıt vermiş olabileceği düşünülebilir. Bundan dolayı, psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre Okul Psikolojik Danışmanı Öz yetkinliğinin alt boyutlarında farklılık bulunmaması; uygulamaya katılanların kendilerini olduklarından farklı ifade etmiş olmaları ile ilişkili olabilir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bu araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar ile ilgili öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların OPDÖ Ölçeği Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında bir fark bulunmadığını; Türkiye grubundaki psikolojik danışmaların OPDÖ Ölçeği Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının, Britanya grubundaki psikolojik danışmalara göre yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyete göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Mesleki ve Akademik, Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında bir farklılık bulunmadığını; Türkiye grubundaki erkek psikolojik danışmanlar ile Britanya grubundaki kadın psikolojik danışmanların, toplamda ise erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ’nin Liderlik ve Değerlendirme alt boyut puanlarının yüksek olduğunu; Türkiye ve Britanya grubundaki erkek psikolojik danışmanların, kadın psikolojik danışmanlara göre OPDÖÖ’nin İşbirliği alt boyut puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

3. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların görev yaptıkları öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını; Türkiye ve Britanya grubunda ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların OPDÖÖ Mesleki ve Akademik Gelişim alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğu; ilköğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanların, OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının ortaöğretim düzeyinde görevli psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğunu göstermektedir.

4. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mesleki kıdemine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim ile İşbirliği alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını; mesleki kıdemi 7-10 yıl arası olan psikolojik danışmanların OPDÖÖ Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının mesleki kıdemi 7 yıldan az ve 11 yıldan fazla olan psikolojik danışmanlara göre yüksek olduğunu göstermektedir.

5. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların cinsiyet ve öğretim kademesine göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim alt ölçeği puanları arasında bir farklılık bulunmadığını; ilköğretim düzeyinde görevli kadın psikolojik danışmanların ve ortaöğretim düzeyinde görevli erkek psikolojik danışmanların OPDÖÖ Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği, Kültürel Kabul alt ölçeği puanlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

6. Sonuçlar, Britanya ve Türkiye’de görevli psikolojik danışmanların mezun oldukları programa göre OPDÖÖ’nin Kişisel ve Sosyal Gelişim, Liderlik ve Değerlendirme, Mesleki ve Akademik Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak alan araştırmacıları ile psikolojik danışmanlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Alan araştırmacılarına yönelik öneriler

1. Bu araştırmada Türkiye ve Britanya’da görev yapan psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyleri kültürlerarası bir çalışma olarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçların farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla bu çalışma diğer kültürlerden oluşturulacak örneklemeler üzerinde de yapılabilir.

2. Okulları psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeyleri ile ilgili tarama yaparak öz yetkinlik düzeyi ortalamasının altında olanlar belirlenebilir ve bu belirlenenler arasından gönüllü olanlara okul psikolojik danışmanının öz yetkinlik düzeyini geliştirme eğitimi verilebilir. Bu şekilde böyle bir eğitimin etkililik düzeyi araştırılabilir.

3. Psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyleri hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalarla derinlemesine analiz edilebilir. Böylece psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeyleri daha detaylı olarak ortaya konabilir.

6.2.2. Psikolojik danışmanlara yönelik öneriler

1. Okul psikolojik danışmanlarının ilköğretim ve ortaöğretim okullarında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini hem daha etkili sunabilmelerine hem de okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerini geliştirmelerine katkıda bulunacak doğrudan deneyime dayalı destek eğitim programları (hizmet içi eğitim vb.) düzenlenebilir. Böylece, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerinin sağlıklı bir gelişim göstermesi sağlanabilir.

2. Üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik bölümlerinde uygulamaya ağırlık veren yönlerinin ön plana çıkartılması ve uygulama derslerine ağırlık verilmesi sağlanabilir. Bu şekilde psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeylerinin yüksek olmasına katkı sağlanabilir.

3. Psikolojik danışmanların özyetkinliğinin bazı alt boyutlarda mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının başlıca işvereni durumundaki Milli Eğitim Bakanlığı tarafından mesleğin belirli dönemlerinde psikolojik danışmanların öz yetkinlik düzeylerini olumsuz etkileyen etmenlerin belirlenmesi ve bu olumsuz etkilerin önlemesi için gerek bireysel çalışmalar gerekse grup çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, S. (2009). Öz-yeterlik, Motivasyon PISA 2003 matematik okuryazarlığı üzerine uluslararası bir karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö.(2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. c. 2, s.1, 98–110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24–33.
- Akkoyunlu, B., ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki, The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2 (3), 86-93.
- Aksoy, V. (2008). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alabay, E. (2007). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 1.
- Albrecht, R. R. (1993). The Effects of positive and negative cognitive social priming on self-schemata, self-efficacy, mood states and motor performance, (Michigan State University, 1993), Dissertation Abstracts International, 190, 9417949.
- Al-Darmaki, F.R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: implications for training psychology students from the United Arab Emirates University. Social Behavior and Personality, 32(5), 429–439.
- Aliş, E. (2008). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Temel İngilizce Bölümü öğretim elemanlarının mesleki deneyimlerinin ve ingilizce öz-yeterlik inançlarının iletişimsel dil öğretimine karşı tutumlarına etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ASCA [American School Counselor Association] (2003), American School Counselor Association National Model: A Framework for School Counselor Programs, Alexandria, VA.
- ASCA [American School Counselor Association]. (2008). School counselor competencies. ASCA School Counselor, 45, 64-73. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org/files/SCCompetencies.pdf>

- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 1-8.
- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(24), 7-26.
- Aydın, N. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aydoğan, D. (2008). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Baginsky, W. (2003) Counselling in schools: a survey of the views of school staff and pupils in Northern Ireland, NSPCC, Belfast, Ireland.
- Bal, H. F. (2010). Öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik inançları ile bilgisayar kaygıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency, American Psychologist, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thoughts and action: a social cognitive theory, Englewood Cliffs. New Jersey, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. Australian Journal of Management, 13, 275-302.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. Developmental Psychology, 25(5), 729-735
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. American Psychologist, 44(9): 1175-1184.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998), <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy, the exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company.

- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies, In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (5th edition), Press Syndicate of Cambridge University, Cambridge, United Kingdom.
- Barbee, P. W., Scherer, D. & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119.
- Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: a comparison of two approaches. *Counselor Education ve Supervision*, 44, 56-69.
- Başaran, S. (2010). Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı, öz-yeterlik, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutum düzeyleri seçilen çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bedir, D. (2011) Matematik Öğretmenlerinin Alanlarına Ait Öz-Yeterlik Algıları ile Sınıf Yönetsel Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Betz, N. E. & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behaviour*, 23:329-345.
- Bıkmaz, F. H. (2004). sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Bilgiç, H.S. (2011). Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Bischof, R. J., Barton, M., Thober, J., & Hawley, R. (2002). Events and experiences impacting the development of clinical self confidence: A study of the first year of client contact. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(3), 371- 382.
- Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). development of the school counselor self- efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-28.
- Bodenhorn, N., Wolfe, E. & Airen, O. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling*, 131, 65-174.
- Bor, R., Ebner-Lendy, J., Gill, S. ve Brace, C. (2002) *Counselling in Schools*. London: Sage Publications.

- Borders, L. D. (2009). A primer on counseling supervision. In F. Korkut Owen, R.Özyürek, & D. W. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler*. Türkiye: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bridget, M. M. (2004). The Effects of self-efficacy, social physique anxiety, attributions and feelings of mastery on post-exercise psychological state, Doctoral degree, Texas University, Austin.
- BACP [British Association for Counselling and Psychotherapy], (2006) Good practice Guidance For Counselling in Schools, 4th ed. Rugby: BACP.
- Burgess, J. M. (1992). An Investigation into the effect of coaching behaviours on athletes' self-efficacy, Queen's University at Kingston (Canada), Dissertation Abstracts International, erişim tarihi: 12.06.2010.
- CAMHS (2008). CAMHS Review. Children and young people in mind: the final report of the National CAMHS Review.
<http://www.dcsf.gov.uk/CAMHSreview/downloads/CAMHSReview-Bookmark.pdf>
- Can, B., T., Günhan, B., C., ve Erdal, S., Ö. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Capey, M. (1997) Counselling for pupils and young adults: examples of what lea's and schools provide. Slough: Education Management Information Exchange, NFER.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The Impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health*, 20(1), 39–47.
- Chao, R.C. (2012) Racial/Ethnic Identity, Gender-Role Attitudes, and Multicultural Counseling Competence: The Role of Multicultural Counseling Training, *Journal of Counseling & Development*, 90, 35-46.
- Chen, C. P. (2004) Transforming career in cross-cultural transition: The Experience of non-Western culture counsellor trainees, *Counselling Psychology Quarterly*, 17, 2, 137–154.
- Chesterman, K., Helps, A., McNulty, L. (1999) Counselling practices in Kent Schools. *Education Today* 49:2 s: 35-42.
- Chong, W.H., Klassen, R.M., Huan, V.S., Wong, I., Kates, A.D. (2010) The Relationships Among School Types, Teacher Efficacy Beliefs, and Academic Climate: Perspective from Asian Middle Schools. *The Journal of Educational Research*, 103:183–190.

- Clark, M. N., Amatea, E. (2004) Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: implications for program planning and training, *Professional School Counseling*, 8 (2):132-140.
- Cohen, L., Manion, L., Keith, M. (2006) *Research methods in education*, 5th ed. Routledge Falmer Pub. U.K.
- Constantine, M. G. (2001). The relationship between general counseling self-efficacy and self-perceived multicultural counseling competence in supervisees. *The Clinical Supervisor*, 20 (2), 81-90.
- Cormier, S., & Nurius, P. S. (2003). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions*. (5th ed.). Pacific Grove: Thomson-Brooks/Cole.
- Cooper, M. (2005) Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of, counselling, *British Journal of Guidance and Counselling*, 33 (2): 199-211.
- Cooper, M. (2006) Scottish secondary school students' preferences for location, format of counselling and sex of counsellor. *School Psychology International*, 27 (5): 627-638.
- Cooper, M. (2009) Counselling in UK secondary schools: a comprehensive review of audit and evaluation studies. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9 (3):137-150.
- Cooper, M., Hough, M., Loynd, C. (2005) Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualisations of counselling, *British Journal of Guidance and Counselling*, 33:199-211.
- Cooper, M., Rowland, N., McArthur, K., Pattison, S., Cromarty, K., Richards, K., (2010) Randomised controlled trial of school-based humanistic counselling for emotional distress in young people: feasibility study and preliminary indications of efficacy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4:12.
- Coşgun, S. ve Ilgar, M. Z. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların özyeterlilik algılarına etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Cromarty, K. & Richards K., (2009) How do secondary school counsellors work with other professionals? *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3): 182-186.
- Curry, R. J. (2007). An investigation of the relationship between counseling self efficacy and counselor wellness among counselor education students. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, B. & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14, 31-40.

- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. MEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1), 48-61.
- Çalışkan, S. (2007). Problem çözme stratejileri öğretiminin fizik başarısı, tutumu, öz-yeterliği üzerindeki etkileri ve strateji kullanımı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakır, Ö., Kan, A., ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz-yeterlik açısından değerlendirilmesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (1), 36-47.
- Çoban, T. A., ve Sanalan, V.A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz-yeterlik algısına etkisi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 4-2.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Daniels, J. A.,& Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. Counselor Education and Supervision, 41, 120–130.
- De Boer, D. G. (2009). South Dakota high school basketball players' perceptions of self-efficacy (University of South Dakota 2009), Dissertation Abstracts International, 123; AAT 3382614.
- DeKruif, L., Pehrsson, D. (2011) School Counseling Site Supervisor Training: An Exploratory Study Counselor Education & Supervision, 50, 319-327.
- Demiralay, R. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okur-yazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Demirer, V. (2009). Eğitim materyali geliştirilmesinde karma öğrenme yaklaşımının akademik başarı, bilgi transferi, tutum ve öz-yeterlik algısına etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dennison, C. (1998) An Evaluation of the Brighton and Hove Joint Action Consortium School Counselling Project. Brighton: Trust for the Study of Adolescence.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Derman, A. (2007). Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, S. (1998). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik kimliği: Gelişme ve Sorunlar. *Türk Milli Eğitim Dergisi*, 139, 69-76.
- Doğan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.
- Enon, J. C. (1995). Teacher Efficacy: Its Effects On Teaching Practices And Studentoutcomes İn Mathematics. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Alberta.
- Ercan, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Eroğlu, E. (2007). Öğretmenlerin demografik özellikleri, öz-yeterlik algıları ve deneyimleri ile çevrim içi yetiştirme etkinliklerini tamamlama oranları arasındaki ilişki: (Samsun ili örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Eriksen, K. P. & McAuliffe, G. J. (2006). Constructive development and counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 45, 180-192.
- Fernando, D. M. & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master’s level counseling students. *Counselor Education & Supervision*, 44(4), 293-304.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2003) How to Design and Evaluate Research in Education (5th ed.). McGraw-Hill Companies, New York.
- Fuller, B., Wood, K., Rapport, T., & Dornbusch, S.M. (1982). The Organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research*, 52(1), 7-30.
- Gall, M.D., Borg, W.R., Gall, J.P. (1996) Educational Research: an Introduction (6th ed.) Longman, White Plains, N.Y.
- Gash, J. (2010). Examining the relationship between spiritual resources, self-efficacy, life attitudes, cognition, and personal characteristics of homeless african american women, Doctoral Degree, Wayne State University (2010), 170, 3397834
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Gilson, T. A. (2008). Social cognitive and control theories: a test of self-efficacy and performance in strength and conditioning, Doctoral degree, Michigan State University, Michigan.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17 (2), 183-211.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Gür, G. (2008). A Study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türkiye.
- Güven, S. (2005). Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career development choice J.E Maddux (Ed.) *Self-Efficacy, Adaptation And Adjustment: Theory, Research and Application* (s.249-280), Newyork: Plenum Press.
- Hackney, H., & Cormier, S. (2005). *The professional counselor: A process guide to helping*. (5th ed.). Boston: Pearson.
- Halverson, S. E., Miars, R. D., Livneh, H. (2006). An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*. 3(1), 17-30.
- Hall, K. E. (2009). Anxiety and counseling self-efficacy among counseling students: The moderating role of mindfulness and alexithymia. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.
- Hanson, M.G. (2006). Counselor self-efficacy: supervision contributions, impact on performance, and mediation of the relationship between supervision and performance. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University.
- Harris, L. L. (2007). An examination of the counseling self-efficacy of master's level rehabilitation counselor-in-training. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.
- Harris, B. (2009) 'Extra appendage' or integrated service? school counsellors' reflections on their professional identity in an era of education reform, *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3): 174-181.

- Healey, A.C., Hays, D.G. (2012) A Discriminant Analysis of Gender and Counselor Professional Identity Development, *Journal of Counseling & Development*, 90, 55-64.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150.
- Heppner, M. J., Multon, K. D., Gysbers, N. C., Ellis, C. A., & Zook, C. E. (1998). The relationship of trainee self-efficacy to the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 45 (4), 393-402.
- Hofstede Centre (2013), National cultural dimensions.
<http://geert-hofstede.com/national-culture.html>
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 10:301-320.
- Holcomb-McCoy, C.C., Harris, P.C., Hines, E.M., & Johnston, G. (2008). School counselors' multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling*, 11(3), 166-178.
- Hooper, R. (1997) Counselling in independent schools. *Young Minds Magazine* 28: 14-15.
- Hu, L.T. ve Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Humeidan, M. A. (2002). Counseling self-efficacy, supervisory working alliance, and social influence in supervision. *Dissertation Abstracts International*, 63(03). (UMI No. 3046083).
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar özyeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25:109- 118.
- Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe ve matematik öğretimine yönelik yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 74-84.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20): 437-446
- Jang, Y. J. (2009). The influence of Korean counselors' personal wellness on client perceived counseling effectiveness: The moderating effects of empathy. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa, Iowa City.

- Jackson, C. M., Snow, B. M., Boes, S. R., Philips, P. L., Powell-Standard, R., Painter, L. C. (2002) Inducting the transformed school counselor into the profession. *Theory into Practice*, 41, 177-185.
- Jenkins, P. ve Polat, F. (2006). The Children act and implications for counselling in schools in England And Wales, *Pastoral Care İn Education*, 24 (2), 7-14.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselice, M. S., Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Educational And Supervision*, 28, 205-218.
- Jöreskog, K.G. ve Sörbom, D. (1993). LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2002). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının hizmet öncesi fen öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve öz-yeterlik inanç düzeylerine etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ Kültür Ve Kongre Merkezi, Türkiye.
- Karahan, İ. (2008). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin öğretime yönelik öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Kepçeoğlu, M. (2004). Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Kesgin, E. (2006). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- King, E. ve Kellock, I. (2002) Creating a solution focused counselling team. *Educational Psychology in Practice*, 18:2 , 103-111.
- Klassen, R. M., Usher, E.L., Bong, M. (2010) Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. *The Journal of Experimental Education*, 78, 464-486.
- Kocarek, C. H. (2001). Understanding the relationships among counseling self-efficacy, anxiety, developmental level, coursework, experience, and counselor performance. Unpublished doctoral dissertation, Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan.
- Kopala, M. (1987). The impact of supervisory interventions on self-efficacy and anxiety of counselors: An evaluation of the single case research design. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.

- Korkut, F. (2004). Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma. Türkiye: Anı Yayınları.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi. Özyürek, R., Korkut-Owen, F., Owen, D. (Ed.) Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik (ss. 95-123) Türkiye: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut-Owen F. ve Owen, D.W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. Türkiye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1), 207-221.
- Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. Türkiye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 28,2: 81-93.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-Yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. Bilgi Dünyası, 5(2), 137-152.
- Kurt, T. (2009). İlköğretim yöneticilerinin problem çözme yeterliliği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kuş, E. (2005). Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kuzgun, Y. (1991). Rehberlik ve Psikolojik Danışma (2. baskı). Türkiye: ÖSYM Yayınları.
- Küçükyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi özyeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 1-23.
- Küçüker, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(1), 101-113.
- Lang, P. (1999). Counselling, counselling skills and encouraging pupils to talk: clarifying and adressing confusion. British Journal of Guidance and Counselling 27(1):23-33.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. The Counseling Psychologist, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesley, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., Smith, P. L. (1999). Videos versus role play to increase counseling self-efficacy in prepracticum trainees. Counselor Education and Supervision, 38, 237-248.

- Larson, L.M., Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179–218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., Toulouse, A. L. (1992). Development and Validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (1), 105-120.
- Lawson, G. (2007). Counselor wellness and impairment: A national survey. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 46(1), 20-35.
- Laungani, P. (2004) Counselling and therapy in a multi-cultural setting. *Counselling Psychology Quarterly*, 17, 2, 195–207.
- Lent, R.W., Brown, S. D., & Larkin, K. C. (1984). Relation to self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (3), 356-362.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown. S. D. (1998). Extending social cognitive theory to counselor training: Problems and prospects. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 295- 306.
- Lent, R.W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50,97–108.
- Lewis, S. ve Bor, R. (1998) How Counselling psychologists are perceived by NHS clinical psychologists. *Counselling Psychology Quarterly*, 11:4 s:427-437.
- Lines, D. (2002) *Brief Counselling in Schools*. Britanya: Sage Publications.
- Liu, W. M., Pickett Jr. T., Ivey, A.E. (2007) White Middle-Class Privilege: Social Class Bias and Implications for Training and Practice, *Journal Of Multicultural Counseling And Development*, 35, 194-206.
- Lynn, C. S. (2007). Comparative Impacts of Web-Based Gis On Student Content Knowledge, Geography Skills And Self-Efficacy in Introductory Human Geography, Doctoral Degree, University Oregon.
- Markus, H.R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98,224-253.
- Marsh, H.W., Balla, J.R., ve McDonald, R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.

- McElearney, A., Adamson, G., Shevlin, M., Tracey, A., Muldoon, B. And Roosemale-Cocq, S. (2007) Independent schools counselling: profiling the NSPCC Service Experience, *Child Care in Practice*, 13 (2): 95-115.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. 17.04.2001 tarih ve 24376 Sayılı Resmi Gazete.
- Medina, B. M. (2010). Career course impact on adolescents' levels of career decision self-efficacy, hope, and self-Esteem, Doctoral Degree, Northcentral University (2010), 153, 3400883.
- Murray, M. A. (2008). Computerized pedagogical agents as an intervention to increase youth self-efficacy for physical activity. Doctoral Degree, Florisa State University, Florida.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 74, 640-646.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta- analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munson, W. W., Stadilus, R. E., & Munson, D. G. (1986). Enhancing competence and self-efficacy of potential therapeutic recreators in decision making counseling. *Therapeutic Recreation Journal*, 20, 85-93.
- Nilsson, J.E., Duan, C., (2007) Experiences of Prejudice, Role Difficulties, and Counseling Self-Efficacy Among U.S. Racial and Ethnic Minority Supervisees Working With White Supervisors, *Journal of Multicultural Counseling And Development*, 3, 219-229.
- Oettingen, G. (2002). Cross-cultural perspectives on self-efficacy, 149-176. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (5th edition), Press Syndicate of Cambridge University, Cambridge, United Kingdom.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 14, 1-20.
- Ordu, Ç. (2007). Teknik danışmanlık hizmetlerinin öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanma yaklaşımlarına ve öz-yeterlik algılarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- ÖSYM [Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi] (2012). Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. Türkiye: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi.

- Özata, H. (2007). Öğretmenlerin Öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özgün, M. S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki öz-yeterlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özguven, İ. E. (2001). Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik. Türkiye: PDREM Yayınları.
- Özteke, H. İ. (2011). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan supervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32, 54-63.
- Özyürek, R. (2010) Matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10(1):439-447.
- Özyürek, R. (2010). School counseling practices in Turkish universities: Recommendations for counselor educators. Eurasian Journal of Educational Research, 39, 175-190.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic setting. Review of Educational Research, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Web: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Reiner, S. M., Colbert, R. D., Perusse, R. (2009) Teacher perception of the professional school counselor role: a national study. Professional School Counseling, 12(5): 324-332.
- Reese, R. J., Usher, E. L., Bowman, D. C., Norsworthy, L. A., Halstead, J. L., Rowlands, S. R., & Chisholm, R. R. (2009). Using Client Feedback in Psychotherapy Training: An Analysis of its Influence on Supervision and Counselor Self-Efficacy. Training and Education in Professional Psychology, 3 (3), 157- 168.
- Remley, T. P. & Albright, P. L. (1988). Expectations for Middle School Counselors: Views of Students, Teachers, Principals and Parents, School Counselor, 35,290-296.

- Ritter, J., Boone, W. & Rubba, P. (2001). Development of an Instrument To Assess Prospective Elementary Teacher Self- Efficacy Beliefs About Equitable Science Teaching And Learning (SEBEST), *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 175-198.
- Roberts, M. R. (2010). Lesson study: Professional development and its impact on sciences teacher self-efficacy, Doctoral Degree, Teachers College Columbia University 196, 3400659.
- Roberts, E. B. & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program and counseling. *The School Counselor*, 41, 149–157.
- Robinson, J. K. G. (2001). Relationships between perceived supervisory styles and counseling students' self-efficacy in practicum. Unpublished doctoral dissertation, University of South Carolina.
- Riggs, I. M., & Enochs, L.G. (1990). Towards The Development of An Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74(69), 625- 637.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sahranç, Ü. (2007). Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Schumacher, R. E. & Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd Edt.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Schwarzer, R., Hallum, S.(2008) Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses, *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Seemann E.A., Buboltz, W.C.Jr., Jenkins, S.M., Soper, B., Woller, K. (2004) Ethnic and gender differences in psychological reactance: the importance of reactance in multicultural counselling *Counselling Psychology Quarterly*, 17, 2,167–176.
- Sharpley. C. F., & Ridgway I. R. (1993). An Evaluation Of The Effectiveness Of Self-Efficacy As A Predictor Of Trainees' Counseling Skills Performance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 2(1), 73-81.
- Sheu, H., & Lent, R.W. (2007). Development and initial validation of the multicultural counseling self-efficacy scale-racial diversity form. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44(1), 30-45.

- Soresi, S., Nota, L. & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Carrer Development Quarterly*, 52,194-201.
- Sutton, J. M.,& Fall, M., (1995). The Relationship of school climate factors to counselor self- efficacy. *Jornual of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Tang, M., Addison, K.D., LaSure-Bryant, Norman, R., O'Connel, W. ve Stewart-Sicking, J.A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: an exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44, 70-81.
- Tatar, M. ve Bekerman, Z. (2009) School counsellors' and teachers' perceptions of their students' problems: shared and divergent views. *Counselling And Psychotherapy Research*, 9(3): 187-192.
- Tataroğlu, B. (2009). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının 10. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, matematik dersine karşı tutumları ve öz-yeterlik düzeylerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Türkiye: Nobel Yayıncılık.
- Tekin, O. (2007). Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve tutumlarına etkisi (Muğla ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Türkiye: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tracey, A., Mcearney, A., Adamson, G. ve Shevlin, M., (2009) Practitioners' views and experiences of participating in a school counselling evaluation study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 9(3): 193-203.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk, H. A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Türk, N. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Türk, Ö. (2007). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ve mesleki deneyimlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skill-based Training And Counseling Self-Efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17),1-16.
- Uzar, F.N. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Öz-Yeterliliğini Besleyen Kaynakların Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Türkiye: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Veznedaroğlu, H., M. (2005). Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Türkiye Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Ward, J. E. (2001). An exploration of the development of counseling self-efficacy during the supervision process; including the dynamics of counselor development, the supervisory relationship, satisfaction with supervision, and experience. Unpublished doctoral dissertation, Southern Illinois University.
- Watson, P. D. (1992). Counseling self-efficacy and counseling competence: A comparative study of clergy and counselors in training. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana.
- Weinberg, S.H. ve Abramowitz, S.K. (2008) *Statistics Using SPSS*, 2nd Ed., Cambridge University Press, New York, USA.
- Whittaker, S. M. (2004). A multi-vocal synthesis of supervisees’ anxiety and self-efficacy during clinical supervision: Meta-analysis and interviews. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia.
- Wittmer, J. (2000). Developmental School Guidance And Counseling its History And Reconceptualisation. *Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies*, 1, 2-11.
- Wong, M. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC Journal*, 36(3), 245-269.

- Woods, K. E. (2009). Self-efficacy as a mediator in the relationship between noncounseling roles and wellness in school counselors. Unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.
- WoolfoJk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy And Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81 -91.
- Yağız, E. (2007). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları Ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- Yardımcı, F., K. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek İle Öz-Yeterlik İlişkisi Ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yavuz, D., (2009). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları Ve Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yeşilyaprak, B.,(2000) Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. Nobel Yayın Dağıtım, Türkiye.
- Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişiminde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin yeri ve önemi. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Nobel Yayın Dağıtım: Türkiye.
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Ön Görüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. c. 42, s.1,193–213.
- Yılmaz, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin fen öğretimi öz-yeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına olan etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yiyit, F. (2001). Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdugül, H. (2010). Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testleri Neyi Ölçer? Web: <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf>
- Yüksel, G. (2003), the Development of counselor education in Turkey: Current status and future challenges. *Asian Journal of Counselling*, 10 (2), 193-214.
- Yüksel, K. (2010). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Özyeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Yürekli, Ü. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algıları ve tutumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development (s. 202–231). In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (5th edition), Press Syndicate of Cambridge University, Cambridge, United Kingdom.
- Zincirci, D., E. (2008). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterlik algısı üzerindeki yansıması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

EKLER

EK-1

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZYETKİNLİK ÖLÇEĞİ'NİN BAZI MADDELERİ

1. Kişisel ve Sosyal Gelişim

- 8- Küçük bir grupta başarılı şekilde çalışma yaparım.
(Function successfully as a small group leader)
- 35- Öğrencilerin başarılı öğrenmeye yol açan tutum, davranış ve becerileri belirlemelerine ve onları öğrenip sürdürmelerine yardımcı olurum.
(Help students identify and attain attitudes, behaviors, and skills which lead to successful learning)

2. Liderlik ve Değerlendirme

- 36- Okul çapındaki problemlerin değerlendirilmesi amacıyla uygulanabilir yöntemleri belirlerim ve uygularım.
(Select and implement applicable strategies to assess school-wide issues)
- 41- Olumlu öğrenme ortamını sağlamaya odaklı okul çapındaki girişimlere öncülük ederim.
(Lead school-wide initiatives which focus on ensuring a positive learning environment)

3. Mesleki ve Akademik Gelişim

- 14- Öğrencilere iş dünyasını incelemeye yönelik gerekli becerileri edinebilmeleri için yaşlarına uygun etkinlikler planlarım ve uygularım ya da uygulanmasını sağlarım.
(Deliver age-appropriate programs through which students acquire the skills needed to investigate the world of work.)
- 15- Tüm öğrencilerin bilinçli mesleki kararlar verebilmelerine destek olacak bir program uygularım.
(Implement a program which enables all students to make informed career decisions)

4. İşbirliği

- 6- Öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler, diğer çalışanlar, idareciler ve velilerle iş birliği yaparım ve onlara bu konuda müşavirlik hizmetinde bulunurum.
(Consult and collaborate with teachers, staff, administrators and parents to promote student success)
- 10- Öğrencilerin etkinliğini ve başarısını etkileyen problemleri çözmek için anne babalar, veliler ve ailelerle bir arada psikolojik müdahalede bulunurum.
(Conduct interventions with parents, guardians and families in order to resolve problems that impact students' effectiveness and success)

5. Kültürel Kabul

- 26- Okulumdaki her bir öğrenciyle iletişime geçecek bir yol bulabilirim.
(I can find some way of connecting and communicating with any student in my school)
- 28- Farklı ekonomik veya sosyal düzeylerdeki öğrencilere ve ailelere etkili biçimde psikolojik danışma hizmeti veririm.
(Counsel effectively with students and families from different social/economic statuses)

EK-2

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Psikolojik Danışman,

“Türkiye ve Britanya’daki Okullarda görevli Psikolojik Danışmanların Özyeterlikleri ile Okul Psikolojik Danışmanlarının Görevlerine İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması” konulu Doktora Tezi hazırlamaktayım. Aşağıda yer alan soruları, okulunuzun bir personeli olarak ve doğrudan yaşadıklarınıza göre cevaplandırmanızı beklemekteyim.

Sorulara vereceğiniz cevaplar, hiçbir şekilde kişisel olarak kullanılmayacaktır. Araştırma aracını doldururken kimliğiniz değil, verdiğiniz cevaplar önemlidir.

İlk önce aşağıdaki kişisel bilgi formunu doldurunuz. Daha sonra Psikolojik Danışman Yeterlik Ölçeği’ni doldurunuz. Bu çalışmanın değeri ve başarısı tümüyle sizin katılımınıza bağlıdır. Araştırma tamamlandıktan sonra elde edilen verilere ilişkin bilgileri balci.suleyman@gazi.edu.tr e-posta adresinden öğrenebilirsiniz. İlgi ve duyarlılığınız için teşekkür ederim.

Süleyman BALCI

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora Öğrencisi
e-posta: balci.suleyman@gazi.edu.tr Tel: 05312390070

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: bayan () bay ()
2. Ne kadar süredir Psikolojik Danışman olarak çalışıyorsunuz?
2 yıldan az () 7-10 yıl () 15 yıldan fazla ()
3-6 yıl () 11-15 yıl ()
3. Hangi okul düzeyinde görev yapıyorsunuz?
İlköğretim () Ortaöğretim ()
4. Okulda görevli psikolojik danışman olmak için ne tür bir eğitim aldınız?
() Eğitim Programları ve Öğretim
() Eğitim yönetimi, teftişi ve planlaması
() Felsefe
() Psikoloji
() Sosyoloji
() Halk eğitimi
() Özel eğitim
() Eğitimde ölçme ve değerlendirme
() Rehberlik ve psikolojik danışmanlık
() Eğitimde psikolojik hizmetler
() Tezsiz yüksek lisans eğitimi
() Yurt dışında rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi
() Diğer (lütfen belirtiniz)

EK-3**PSİKOLOJİK DANIŞMAN KİŞİSEL BİLGİ FORMU (İngilizce Formu)
(Information Form About School Counsellors)**

Please write (X) for the answer that best represents your response for each item.

1. You are, Lady () Gentlemen ()

2. How long have you been working as school counsellor?
 less than 2 year () 7 – 10 years ()
 3 – 6 years () 11-15 years () more than 15 years ()

4. Where have you been working?
 primary school () secondary school ()
 other (please explain)

5. What kind of education or training have you completed to be a school counsellor?
 () An introductory course to introduce the basic ideas and skills behind counselling.
 () A certificate in counselling skills to introduce them to counselling theories and ethics.
 () A diploma or advanced diploma in counselling to provide an in-depth study of counselling theory and ethics.
 () A supervised practice placement that includes at least 400 hours.
 () 450 hours of formal training on a BACP Accredited diploma or other substantial counselling course.
 () 450 hours of supervised practice with clients.
 () Degree or equivalent related with Psychology or Counselling.
 () Degree or equivalent unrelated with Psychology or Counselling.
 () BSc (Hons) or BA (Hons) in Psychology or Counselling.
 () Postgraduate Diploma in Psychology or Counselling.
 () PhD in Psychology or Counselling.
 other (please explain)

EK-4**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZYETKİNLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİNİN ÇEVİRİSİ**

Kimden: Nancy Bodenhorn <nanboden@vt.edu>

Kime: suleyman doktor <suleymandr@gmail.com>

Tarih: 31 Temmuz 2009 22:35

Konu: PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ (SCSE)

Merhaba, SCSE aracına yönelik ilginiz için teşekkür ederim. Bu aracın değişik araştırmalarda kullanılmasından dolayı heyecanlıyım ve kullanmanız için kesinlikle izin veriyorum. Araştırmanızda alt ölçekleri test edebilirsiniz. Başka sorularınız olursa veya başka yardım isterseniz benimle temasa geçiniz.

Ekte iki belge var. Birinde her maddeden sonra parantez içinde numaralar var. Bunlar bilgi için konuldu. Numarasız olan belge ise katılımcılara uygulamak üzere hazırlandı. Çalışmanızda iyi şanslar dilerim, çok ilgi çekici görünüyor. Lütfen sonuçlarla ilgili bana bilgi veriniz.

Teşekkürler.

Nancy Bodenhorn, Doç.Dr.

Psikolojik Danışman Eğitimi Bölümü

Virginia Teknik Üniversitesi

EK-5**PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZYETKİNLİK ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİNİN ASLI**

Kimden: Nancy Bodenhorn <nanboden@vt.edu>

Kime: suleyman doktor <suleymandr@gmail.com>

Tarih: 31 Temmuz 2009 22:35

Konu: SCHOOL COUNSELOR SELF-EFFICACY SCALE (SCSE)

Hello, thank you for the interest in the SCSE. I am excited about the scale being used in various research efforts, and certainly grant permission for you to use it.

In your research, you might wish to check on the stability of the sub-scales among your respondents. Let me know if you have any further questions or if I can be of any further assistance.

Attached are two documents. One has numbers in parentheses after each item – this is for your information. The one without the numbers is the one to use with participants.

Good luck with your study, it sounds very interesting! Please send me information about the results.

Thank you,

Nancy Bodenhorn

Associate Professor

Counselor Education

Virginia Tech

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00/ 60599/ 10711
KONU : Araştırma İzni
Süleyman BALCI

09/02/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimler Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsünün 25/01/2011 tarih ve 602 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Süleyman BALCI'nın "**Ankara ve Londra'daki Psikolojik Danışmanların Özyeterlikleri ile Psikolojik Danışmanların Görevlerine İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği yönerge gereği 01.03.2011 tarihinden itibaren uygulanmak üzere Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (6 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (6 sayfa)



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : B.30.2.GÜN.0.44.72.00/ 1215
KONU : İzin

ANKARA
23.02.2010

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Doktora öğrencisi Süleyman BALCI, Doç. Dr. Galip YÜKSEL'in danışmanlığında yürüttüğü **"Ankara ve Londra'daki Psikolojik Danışmanların Özyeterlikleri İle Psikolojik Danışmanların Görevlerine İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması"** konulu tezi ile ilgili olarak Londra'daki İlgili Üniversitelerde devlete bağlı kurumlarda yerel yönetimlerin eğitim bölümlerinde Londra'daki İlköğretim ve ortaöğretim okullarında psikolojik danışma ve rehberlik alanıyla ve psikolojik danışmanların görevlerine ilişkin algıları konusunda araştırma literatür taraması ve ölçme aracı uygulaması yapmak istemektedir.

İlgili öğrenciye destek olunması ve ihtiyaç duyduğu izinlerin verilmesi hususunda gereğini bilgilerinize saygılarımla arz/rica ederim.


Prof. Dr. Nezaht GÜÇLÜ
Enstitü Müdürü

EKLER

- 1- Dilekçe
- 2- Okul Psikolojik Danışma Kavram Ölçeği
- 3- Psikolojik Danışmanlara İlişkin Öğretmen Görüşü Ölçeği

REPUBLIC OF TURKEY
GAZI UNIVERSITY
DEPARTMENT OF POST-GRADUATE STUDY IN
EDUCATIONAL SCIENCES

Ref. No: B.30.2.GUN.0.44.72.00/1215
Subject: Permission

Ankara 23.02.2010

Dear Sir/Madam,

Suleyman Balci, who is studying Ph.D. in Counselling and Guidance in the Department of Post-Graduate Study in Educational Sciences at Gazi University, is at the moment preparing his doctorate dissertation concerning the topic of "the comparison of the counsellors' career competencies and the teachers' perceptions about counsellors' duties in Ankara and London" with the assistance of Assistant Professor Galip Yuksel, the advisor. Concerning his research, he would like to make field survey and research literature and to conduct data collecting scales and assessments in concerning universities, state offices, local education departments primary and secondary schools in London.

I would like you to provide assistance in obtaining necessary permission for Suleyman Balci in order to make field survey and research literature and to conduct data collecting scales and assessments in concerning universities, state offices, local education departments, primary and secondary schools in London.

Professor Dr. Nezahat GÜÇLÜ
Director of the Department

Nihat AKBULUT
Education Counsellor
Turkish Embassy
TIGRIS HOUSE
256 EDGWARE ROAD LONDON NW6 1DS
TEL: 020 7724 1411 FAX: 020 7724 9989
TRUE TRANSLATION CERTIFIED
DATE: 26.07.2010

