

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

OKULLARDA ÇALIŞAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN OKUL PSİKOLOJİK
DANIŞMANI ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Zuhal ASARLI

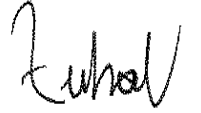
Tez Danışmanı
Doç. Dr. D. Yelda KAĞNICI

İzmir 2012

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne sunduğum,

“Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezimin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

ZUHAL ASARLI



TUTANAK

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 21/06/2012 tarih ve 17/12 sayılı kararı ile oluşturulan jüri Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Zuhâl Asarlı'nın aşağıda (Türkçe / İngilizce) belirtilen tezini incelemiş ve aday 12/07/2012 günü saat 11:00'de 45 dakika süren tez savunmasına almıştır.

Sınav sonunda adayın tez savunmasını ve jüri üyeleri tarafından tezi ile ilgili kendisine yöneltilen sorulara verdiği cevapları değerlendirerek tezin başarılı olduğuna oybirliğiyle karar vermiştir.

BAŞKAN
Doç. Dr. Yelda KAĞNICI

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐

ÜYE
Doç. Dr. Diğdem Müge SİYERZ

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐

ÜYE
Yrd. Doç. Dr. D. Mine ALADAĞ

Başarılı ☒

Başarısız ☐

Düzeltilme (Üç ay süreli) ☐

Tezin Türkçe Başlığı: Okullarda Çalışan Psikolojik Danışmanların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Tezin İngilizce Başlığı: Investigation of School Counselor Self-Efficacy Levels of Counselors Working In Schools

-
- * 1. Yüksek Lisans Tezi savunma süresi asgari 45 azami 90 dakikadır.
2. Tutanak (jürinin karar ve imzaları haricinde) **bilgisayarda** doldurulmalıdır.
3. **Tez başlığı (İngilizce ve Türkçe) mutlaka belirtilmelidir.**
4. Yüksek Lisans Tez savunmasında üyelerden en az birinin E.Ü.Lisansüstü eğitim öğretim yönetmeliğinin 17(2) maddesi gereğince **anabilim dışından** olması zorunludur.

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın planlanmasında ve gerçekleştirilmesinde birçok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle tezimin her aşamasında değerli fikir ve geribildirimleri ile çalışmama yön vermemeye büyük bir sabır ve anlayış ile yardımcı olan, olumlu yaklaşımıyla desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. Yelda KAĞNICI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Psikolojik danışman öz-yeterliği üzerine çalışmam konusunda beni yüreklendiren ve ilgili kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK'e; istatistiksel işlemler konusunda bilgi ve deneyimleri ile çalışmamı şekillendirmeme yardımcı olan Öğretim Görevlisi Dr. Serkan DENİZLİ ve Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN'e teşekkür ederim.

Tez çalışması sürecinde her zaman desteklerini hissettiğim arkadaşlarıma, veri toplama aşamasında yardımlarını esirgemeyen pek kıymetli sevdiklerime, özellikle arkadaşlarım Aslıhan ŞEN, Nazlı AYDEMİR AKAY ve Nur ÖZLÜ'ye ve araştırmaya katılarak çalışmama destek veren tüm okul psikolojik danışmanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca eğitimimi ve araştırmamı destekleyen, burs aldığım TÜBİTAK kurumuna teşekkürlerimi sunarım.

Tüm eğitim hayatım boyunca ihtiyacım olan maddi-manevi desteği veren ve özellikle hayatımda var oldukları için annem Zeliha ASARLI, babam Eren ASARLI'ya ve birlikte büyüdüğüm, tüm hayatım boyunca desteğini herkesten daha çok hissettiğim, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen, attığım her adımda arkamda olduğunu bildiğim, biricik kardeşim Erhan ASARLI'ya ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak dört yıl boyunca lisans ve yüksek lisans eğitimim sırasında maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiğim, güç aldığım, hayat arkadaşım, canım, biricik eşim Okan TOKGÖZ'e teşekkür ederim.

Zuhal ASARLI

Haziran 2012

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1..Problem Cümlesi	5
1.2.Sayıtlar	5
1.3.Sınırlılıklar	6
1.4.Tanımlar	6
1.5. Araştırmanın Önemi	6
BÖLÜM II.....	9
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Okul Psikolojik Danışmanlığı	9
2.1.1.MEB Okullarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliğine Göre Psikolojik Danışmanın Görevleri	11
2.2. Öz-Yeterlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	14
2.2.1. Öz-Yeterlik Bilgi Kaynakları	17
2.2.2. Öz-Yeterliğin Çeşitli Etkileri	19
2.3. Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği	21
2.4. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar	23
2.4.1.Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	24
2.4.2.Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	26
BÖLÜM III	32
YÖNTEM.....	32

3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Evren ve Örneklem.....	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.3.1. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği.....	35
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	38
3.4. Verilerin Elde Edilmesi	38
3.5. Verilerin Analizi.....	38
BÖLÜM IV	41
BULGULAR	41
4.1. Betimsel İstatistikler.....	41
4.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısına, Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine, Mezun Olunan Lisans Programına, Okul Psikolojik Danışmanı Olarak Çalışma Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	43
4.3. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Çalışan Kademeye, Okuldaki Öğrenci Sayısına ve Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	51
BÖLÜM V.....	55
TARTIŞMA VE YORUM	55
5.1. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısına, Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine, Mezun Olunan Lisans Programına, Okul Psikolojik Danışmanı Olarak Çalışma Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması	55
5.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Çalışılan Kademeye, Okuldaki Öğrenci Sayısına ve Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması.....	60
BÖLÜM VI.....	63

SONUÇ VE ÖNERİLER	63
KAYNAKLAR.....	65
EKLER	72
EK-1 OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ	73
EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	74
ÖZGEÇMİŞ	75
ÖZET	77
ABSTRACT	79

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Okulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Yapıldığı Dönem Sayısı, Lisans Programı Türü, Eğitim Düzeyi, Çalışılan Kademe, Çalışılan Okul Mevcudu, Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısı....	34
Tablo 4.1. Bağımlı Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri.....	42
Tablo 4.2. Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları.....	43
Tablo 4.3. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okullarda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısı Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
Tablo 4.4. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	45
Tablo 4.5. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Okullarda Psikolojik Danışman Olarak Çalışma Süresine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	46
Tablo 4.6. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Lisans Eğitimleri Sırasında Okullarda Yaptıkları Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaların Dönem Sayısına Göre ANOVA Değerleri.....	48
Tablo 4.7. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Değerleri.....	49
Tablo 4.8. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okulda Psikolojik Danışman Olarak Çalışma Süresine Göre ANOVA Değerleri.....	50
Tablo 4.9. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Çalıştıkları Kademeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	52
Tablo 4.10. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Çalıştıkları Okulun Mevcuduna Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	53

Tablo 4.11. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	54
--	----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Psikolojik danışmanlık Türkiye’de gelişen ve yaygınlaşan bir meslek olarak kabul görmektedir. Psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanı mezunları Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Türk Silahlı Kuvvetleri, Rehabilitasyon Merkezleri gibi kurum ve kuruluşlarda iş bulma imkânına sahipken, mezunların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezleri’nde çalışmaktadır (Doğan, 1998). Bu durumun bir sonucu olarak psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı mezunlarının, ağırlıklı olarak okul psikolojik danışmanlığı alanında olduğu bilinmektedir (Özgüven 1992a; Doğan 2000b; Korkut-Owen 2007; Yeşilyaprak 2009; Özyürek 2007). Baker ve Gerler’e (2008) göre, okul psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışmanlığı ve eğitimi aynı çatı altında tutmakta ve her iki alana özgü olan bilgi altyapılarından yararlanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlığı bu iki kaynaktan beslenip kendine özgü altyapısını oluşturmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin kişisel/sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimleri için çaba göstermektedirler. Bir diğer deyişle okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, öğrencilerin yaşamlarındaki ilerleme ve gelişmenin devamlılığını garanti altına alan stratejilerin plânlanmasına yardım ederek, potansiyellerinin yüksek düzeyde gelişmesi için onları cesaretlendirirler. Okullarda psikolojik danışma hizmetleri, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşılabilecekleri problemlerin önlenebilmesi için gelişimsel konulara odaklanarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını amaçlamaktadır (Ültanır, 2000).

İlk olarak okul dışında ve mesleğe yerleşmeye yardım olarak başlayan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) 1913 yılında eğitim sistemine alınarak sistemli bir şekilde gelişmeye başlamıştır. Ülkemizde bu çalışmaların ilk adımı 1950’li yıllarda Türk-Amerikan İşbirliği anlaşması kapsamında ülkemize davet edilmiş olan Amerikalı uzmanların öncülüğünde atılmıştır. Uzmanlar eğitim sistemimizi inceleyerek aksaklıklar üzerine rapor hazırlayıp, konuya ilişkin seminerler, konferanslar düzenlemişlerdir. Diğer yandan Türk eğitimciler Amerika’ya gönderilmiş, oradaki bilgi ve yaşantılarını dönüştürerek uygulamaya başlayarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gelişmesine yardımcı

olmuşlardır. Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin başlangıç adımları arasında 1953-54 yılında ilk defa Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji ve Özel Eğitim bölümleri ders programlarına Rehberlik dersinin konulması ve 1955’te ilk rehberlik ve araştırma merkezlerinin açılması sayılabilir. 1960’lardan sonra kalkınma planlarına ve şüra çalışmalarında özellikle yöneltme hizmetleri esas eksen olmak üzere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve anlayışına yer verildiği görülmektedir (Yeşilyaprak, 2007). 1965-66’da Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik bölümü adı altında lisans düzeyinde başladıktan sonra, ilk yüksek lisans programı Hacettepe Üniversitesi’nde başlamıştır (Doğan, 2000a). Bu adımların akabinde 1970-71 öğretim yılında 24 okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları resmen başlamış ve her yıl bu sayı artmıştır (Kepçeoğlu, 1993). 1974-75 öğretim yılında bütün orta dereceli okullarda yaygın olarak psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları başlatılmıştır. Bugün ilk ve orta dereceli okulların çoğunda okul psikolojik danışmanı bulunmaktadır. Psikolojik danışman bulunmayan okullarda ise bu hizmetler sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır.

2000’li yıllarda tartışılan kavramların başında okul psikolojik danışmanın rol ve görevleri gelmektedir (Doğan 2005). Brott ve Myers’a (1999) göre okul psikolojik danışmanlarının yerine getirmeleri beklenen görevler ile gerçekte yerine getirdikleri görevler birbirlerinden farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma özellikle okul psikolojik danışmanlığında mesleki kimliğin oluşumu ile ilgili sıkıntıları gündeme getirmektedir. Henüz mesleki kimliği oturmamış bir mesleğin içinde yer alan okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimlerinin bu durumdan nasıl etkilendiği incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Yerin-Güneri, Büyükgöze-Kavas, Koydemir 2007). Ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının rol ve görevleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB 2001) belirtilmiş olsa da; belirlenen bu rollerin, okul psikolojik danışmanlarının uygulamalarıyla uyuşmadığı gözlemlenmektedir (Pişkin, 1989).

Türkiye’deki şu anki durum göz önünde bulundurulduğunda, okul psikolojik danışmanı rol ve görevlerinin belirsiz olduğu ve uygun bir sistem içinde olmadığı söylenebilmektedir (Doğan, 2005). Amerika’da ise okul psikolojik danışmanları birçok sistem ile desteklenmektedir. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlar Birliği (American School Counselor Association - ASCA) tarafından Kapsamlı Gelişimsel Okul Psikolojik Danışmanlığı Modeli doğrultusunda, okul psikolojik danışmanlarının uygulamada takip

edebileceği yeterlilik alanları oluşturulmuştur (Campbell ve Dahir 1997; akt. Clark, 2006). Bununla birlikte psikolojik danışman eğitimi süresince Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs - CACREP) standartları doğrultusunda eğitim alan psikolojik danışmanların, okullarda çalışmaya başlamaları ile birlikte psikolojik danışmanlık becerilerini ASCA'nın belirlemiş olduğu yeni rol ve görevler ile bütünleştirmeleri uygulama sürecindeki sorunlar en aza indirmektedir.

Özgüven'e (2001) göre psikolojik danışmanların çalışma yaşamına hazır oluş düzeyleri, onlardan beklenen görev, beceri ve yeterlilikler ile kendilerinin yapabileceklerine inandıkları görev, beceri ve yeterlilikler üzerinde durulması gereken ve psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişmesine olumlu katkı sağlayacak konulardır. Özyürek (2007) çalışmasında Özgüven'nin açıklamalarına paralellik gösteren ifadeler kullanmıştır. Özyürek'e (2007) göre psikolojik danışma alanının büyük çoğunluğunu oluşturan okul psikolojik danışmanlarının okullarda rol ve görevlerini yerine getirmede kendilerini ne düzeyde yeterli hissettikleri yeterince araştırılmamıştır.

Yiyit (2001) psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri, öz-yeterlik düzeyleri, mesleki doyumları, mesleki tükenmişlikleri ve görev algıları gibi kendilerine yönelik konuların, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin verimliliğinin artırılmasında etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu hizmetlerin verimliliğini ve psikolojik danışmanın etkililiğini arttırabilecek diğer bir özelliğin ise, psikolojik danışmanların kendileri ile ilgili değerlendirmeleri olduğuna dikkat çekmiştir. Bu değerlendirmeler, olumsuz koşul ve engellere rağmen var olan becerilerini kullanabileceklerine yönelik psikolojik danışmanların inançları yani *öz-yeterlik*leridir. Öz-yeterlik bireyin belli durumlarda becerilerini gösterebilme inancı olarak düşünülebilir. Öz -yeterlik bireyin karşılaşabileceği olası bir durumla baş etmede gerekli davranışları ne düzeyde gösterebileceği ile ilgilidir (Bandura, 1982). Bireyin başarılı ve başarısız deneyimleri öz-yeterliği, öz-yeterliği de başarılı ve başarısız deneyimlerini etkiler. Başarılı deneyimlerin yaşanması öz-yeterliğin gelişimini olumlu yönde etkilerken; yüksek bir öz-yeterlik başarılı performansların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bireylerin bir davranışı başlatabilmesi, başlattığı bir davranışı başarılı bir şekilde yapılabilmek için gerekli çabayı harcaması, davranış yapıyorken önüne çıkan engelleri aşmaya yönelik ısrarı bireyin kendisini o konuda ne kadar yetkin gördüğü ile ilgilidir (Sharpley ve Ridgway, 1993). Öz yeterliğin dört temel kaynaktan oluştuğunu belirten

Bandura (1997), bunlardan en etkili olanının başarıyla tamamlanmış deneyimler olan bireylerin doğrudan kendi yaşantısından kazandığı bilgiler olduğunu; bir diğer kaynağın ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri yani dolaylı deneyimler, üçüncü kaynağın çevredeki diğer bireylerin başarabilmeye ilişkin etkisi olan sosyal ikna ve sonuncusu bireyin içindeki bulunduğu fizyolojik ve duyuşsal durum olduğunu vurgulamıştır. Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bireyler daha zorlu işleri yapmayı seçerler ve bu amaçlarına ulaşmak için kendilerini yönlendirirler. Eylemler önce düşünce planında şekillenir ve insanlar öz-yeterlik düzeylerine göre iyimser ya da kötümser senaryolar kurarlar. Eyleme başlanıldığında, öz-yeterliği yüksek olanlar daha çok çaba harcarlar ve bunu özyeterliği düşük olanlardan daha fazla sürdürürler. Bir engelleme ile karşılaşıldığında ise, öz-yeterliği yüksek olan bireyler kendilerini çabucak toparlayıp hedeflerine ulaşmak için mücadeleyi sürdürürler. Yiyit (2001) mezun olan psikolojik danışmanların çalışma yaşamı için hazır bulunuşluk düzeylerinin; bir meslek sahibi olarak psikolojik danışma ve rehberlik elemanlarından beklenen görev, beceri ve yeterliliklerin; okul psikolojik danışmanlarının kendilerinin yapmaları gerektiğine ve yapabileceklerine inandıkları görev, beceri ve yeterlilik alanlarının incelenmesi ve geliştirilmesi gereken konular olduğuna değinmiştir.

Bu çerçevede, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin ihtiyacı olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin, tüm öğrencilere ulaştırılmasının ve nitelikli bir hizmetin sunulmasının, yetişmiş veya yetiştirilmekte olan psikolojik danışmanların mesleki olarak kendilerini yetkin görmeleriyle, yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarıyla doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Kaldı ki, öz-yeterlik ile mesleki başarı arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koyan araştırmalar (Lent, Brown ve Hackett, 1994; ve Lu, Siu, ve Cooper, 2005; McCormick 2007, akt. Erkan, 2011) bu savı desteklemektedir. Ayrıca Larson, Clark, Wesely, Koraleski, Daniels ve Smith (1999)'a göre (akt. Aksoy ve Diken, 2009) psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan öz-yeterlik çalışmalarının bulguları doğrultusunda, öz-yeterliğin bireyin performansını ve başarılarını etkileyen önemli bir özellik olarak, alanda çalışan psikolojik danışmanların etkinlikleri üzerinde etkili olması beklenebilir (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell ve Stewart-Sicking, 2004).

Sonuç olarak, modern eğitim-öğretim sürecinin en önemli sacayaklarından birini oluşturan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin sunulması görevini üstlenen psikolojik danışmanların mesleki açıdan kendilerini yetkin olarak görmeleri, diğer bir deyişle okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması, sunacakları psikolojik

danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkili olabilmesi açısından önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmada okul psikolojik danışma hizmetini sunan psikolojik danışmanların mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri kişisel ve çalıştıkları kuruma özgü demografik değişkenler açısından ele alınmıştır. Kişisel (Lisans eğitimi sırasında okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, eğitim düzeyi, mezun olunan lisans programı, çalışma süresi) ve çalışılan kuruma özgü (çalışılan kademe, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki psikolojik danışman sayısı) değişkenlerin öz yeterliğin farklı kaynaklarından (başarıyla tamamlanmış deneyimler, dolaylı öğrenme, sosyal ikna, fizyolojik durum) farklı derecelerde etkilenebilecekleri göz önünde bulundurularak araştırmada kişisel ve kuruma özgü değişkenler ayrı ayrı ele alınmıştır.

1.1.Problem Cümlesi

1. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyleri kişisel değişkenler olan lisans eğitimi sırasında okullarda PDR uygulamalarının yapıldığı dönem sayısına, eğitim düzeyine, mezun olunan lisans programına, psikolojik danışman olarak çalışma süresine göre anlamlı fark göstermekte midir?

2. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyleri, çalıştıkları kuruma özgü değişkenler olan çalışılan kademeye, okuldaki öğrenci sayısına ve okulda bulunan psikolojik danışman sayısına göre anlamlı fark göstermekte midir?

1.2.Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtlılarını şöyle sıralamak mümkündür;

1. Araştırma kapsamındaki okul psikolojik danışmalarının Okul Psikolojik Danışmanları Öz-yeterlik Ölçeği'ni ve Kişisel Bilgi Formu'nu içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.3.Sınırlılıklar

Bu Araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir;

1. Araştırmadan elde edilen bulgular İzmir İli merkez ilçelerde görev yapan okul psikolojik danışmanları ile sınırlıdır.
2. Bulgular Okul Psikolojik Danışmanları Öz-Yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.4.Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Okul Psikolojik Danışmanı: Eğitim-öğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ile rehberlik araştırma merkezlerinde öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren, üniversitelerin PDR ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personelidir. (2524 Sayılı Tebliğler Dergisi, Mayıs 2001).

Öz-Yeterlik: Bireylerin belirli performans biçimleri gerektiren davranışları organize etme ve yerine getirme kapasiteleri hakkındaki kişisel yargılarıdır (Bandura, 1986).

Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği: Bireyin yakın gelecekte danışanlarla etkin bir şekilde psikolojik danışma yapabilme yeteneğine yönelik inanç ve yargılarıdır (Larson ve Daniels 1998).

1.5. Araştırmanın Önemi

Öz-yeterlik verilen hizmetin kalitesini, bireyin motivasyonunu, performansını, bir işe girişmesini, giriştiği işte süreklilik göstermesini, hata yaptığında yaşadığı yılgınlık düzeyini, devam etme veya vazgeçmesini, iş doyumu gibi daha birçok değişkeni etkilemektedir (Bandura, 1993). Sahranç (2007) stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumlarıyla ilişkili bir akış modeli adlı çalışmasında öz-yeterliğin yaşam doyumu üzerinde dolaylı etkisi olduğunu saptamıştır (akt. Aksoy ve Diken, 2009). Beutler, Machadi ve

Neufeldt (1994), okul psikolojik danışmanlarının verdikleri hizmetin kalitesine etki eden en önemli özelliklerinden birisinin öz-yeterlik algıları olduğu bildirilmektedirler (akt. Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012).

Psikolojik danışman öz-yeterliği son yıllarda yapılan çalışmalarla araştırmacılar arasında ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Mezun olan psikolojik danışmanların büyük bir çoğunluğunun okullarda istihdam edildikleri göz önüne alınırsa okul psikolojik danışmanı öz yeterliği önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul psikolojik danışmanları geçmişe nazaran daha çok kabul görüyor olmalarına rağmen, okullarda kendilerinden beklenen roller, görevler, üniversite eğitimi sırasında kazandıkları birikimlerini okulda uygulama çabaları ve idareyle birlikte diğer okul personelinin, velilerin, öğrencilerin beklentileri, yaptıkları uygulamaların kısa sürede somut çıktılar sağlayamıyor olması gibi etkenler okul psikolojik danışmanın duygusal anlamda uyarılmasına sebep olmaktadır. Bu durumda iş performansını, dolayısıyla mesleğine ilişkin öz-yeterlik düzeyini etkilemektedir.

Özellikle, verdiği hizmetlerle ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerin sorunlarını çözmesine yardım eden, onların yaşayabileceği olası olumsuz durumları tespit ederek önleyici çalışmalar yapabilen, gelişimsel süreçlerini destekleyen; öğretmen, veli ve okul yönetimi arasında bir köprü görevi üstlenen ve öğrencilerin akademik başarısında etkili olabilen psikolojik danışmanların bu görevlerini yapabilme yetkinliklerine ne kadar sahip olduklarına ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi önemli bir araştırma konusu olarak görülmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanı öz yeterliğine ilişkin çalışmalar yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de çok uzun bir geçmişe dayanmamaktadır. Psikolojik danışmanların çoğunun okullarda istihdam etmesinin sonucu olarak okul psikolojik danışmanlığı Türkiye’de psikolojik danışmanlık alanına ilişkin çalışmalara en fazla veri sağlayan, bu bağlamda da en önemli besleyici kaynak olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ayrıca Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki literatürde psikolojik danışmanların meslek sorunları (Ceyhan, 2000), iş doyumları (örn. Kınalı, 2000; Sevim ve Hamamcı, 1999), görev ve sorumlulukları (örn. Aslan, 2003; Özçelik ve İskender, 2000), stres ve tükenmişlik düzeyleri (örn. Özer, 1998; Seğmenli, 2001; Uslu, 1999), yöneticilerin, okul psikolojik danışmanlarının rollerine ilişkin algıları (örn. Nazlı, 2007; Paskal, 2001) üzerine birçok araştırmaya rastlamak mümkünken, özellikle okullarda çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlarının katılımıyla gerçekleştirilen okul psikolojik danışmanlığı öz yeterliğini

araştıran araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Erkan, 2011; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009 Özgün, 2007; Sali-Bilgiç, 2011; Yiyit, 2001).

Psikolojik danışman öz yeterliğinin bir psikolojik danışmanın yaptığı işi etkili bir şekilde yapmasında ve psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirmesinde çok büyük bir öneminin olduğu düşünülmektedir. Burnett(1990) okul psikolojik danışmanının kendisini mesleğinde yetkin hissetmesinin hizmet verdiği bireyler açısından büyük önemi olduğunu ve psikolojik danışmanın işindeki başarısının hizmet verdiği kişiyi de etkilediğini belirtmiştir. Örneğin; öğrenciye okul yaşamının ilk zamanlarından itibaren verilen etkili bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti öğrencinin başarısında özel bir önem taşır. Okulda ders seçimi, gidilecek lisenin seçimi ve lise sonrası eğitimle ilgili seçimlerde öğrencilere büyük kolaylık sağlar. Lise sonrasında tercih alanlarının genişliği ve yapılabilecek tercihlerin çeşitliliği bu rehberliğin önemini daha da arttırmaktadır.

Bundan hareketle bu araştırma ile okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlilik düzeylerindeki eksik noktalar belirlenebilir. Psikolojik danışmanların öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisinin saptanması, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliliklerinin düşük olan noktaların tespiti ile, konu hakkında önlemlerin alınmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının rol ve görevlerini etkili, verimli şekilde gerçekleştirmelerine, mesleklerine ilişkin tükenmişliklerinin azaltılıp, yaşam doyumlarının yükseltilmesine ilişkin yapılabileceklerle ilişkin fikir edinilmesine fırsat yaratacaktır. Psikolojik danışma ve rehberlik programlarından mezun olacak öğrencilerin okul psikolojik danışmanı öz-yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak çalışmalara, ayrıca “Psikolojik Danışmanlık” mesleğini geliştirmek amacıyla gerek ilgili programlarda ve gerekse Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılacak çalışmalara ışık tutacağı ve psikolojik danışma ve rehberlik programlarında görev yapan psikolojik danışman eğitimcilerine ders içinde değinilen ve önem verilen noktaların belirlenmesinde yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın, psikolojik danışmanlık mesleğinin yeterliklerini taşıyan ve sürdüren psikolojik danışmanların varlığına ve psikolojik danışmanların verimlilik ve etkililiklerinin arttırılmasına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu başlık altında okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, öz-yeterlik ve psikolojik danışman öz yeterliği ile ilgili kuramsal çerçeveye birlikte yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Psikolojik Danışmanlığı

Yeşilyaprak (2008) okul psikolojik danışmanını, eğitim-öğretim kurumlarındaki psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ile psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde öğrencilere psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personel şeklinde tanımlanmıştır.

Geçmiş 20. yüzyılın başlarına kadar uzanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda verilmeye başlanmıştır (Gibson ve Mitchell, 1995). Psikolojik danışma ve rehberlik kavramı eğitim sistemimize 1950'lerde girmiş ve okullarımızda rehberlikle ilgili personel atanması ve rehberlik hizmetlerinin planlı bir şekilde sunulması 1970–1971 eğitim öğretim yılında olmuştur. Okul psikolojik danışmanlığının Türk eğitim sistemi içindeki yeri ve önemi yaklaşık 50 yıldır incelenmekte ve araştırılmaktadır (akt., Özgüven, 2001).

Eğitim süreci içinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri öğrencinin gelişmesine ve uyumuna yardım etmeye yöneliktir. Temel amaç bireyin kendini gerçekleştirmesidir. Bu kavramla, kişide var olan tüm gizil güçlerin, yeteneklerin kapasitelerin ortaya konması, uygulama alanına sokulması, kullanılması ve geliştirilmesi kastedilir (Yeşilyaprak, 2008). Tüm öğrencilerin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmayı hedefleyen ve bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış programlı ve çok çeşitli hizmetler veren psikolojik danışmanlar, ilkokuldan üniversite eğitiminin sonuna kadar, eğitimin her kademesinin ayrılmaz birer parçası olmuştur (Yerin-Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir, 2007).

Ültanır'a (2000) göre, okul psikolojik danışmanları genellikle esas yardım süreçleri olan psikolojik danışma, konsültasyon, koordinasyon ve değerlendirme etkinliklerini yerine getirmektedir. Bunların okullardaki rol ve işlevleri de öğretim kademelerinin farklılığından ve çeşitli niteliklerdeki okulların kendilerine özgü gereksinimlerinden etkilenmektedir. Buna göre, ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki çocukların farklı gereksinimleri olduğu için onlara özellikleri doğrultusunda ve gerekli olan rehberlik yardımları yapılmaktadır.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (American School Counselor Association (ASCA)) (2007) okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere, anne babalara, okul personeline ve topluma sundukları hizmetlerdeki görevlerini şu şekilde tanımlamıştır:

- Sistemli olarak okul gereksinim ve koşullarına göre hazırlanmış okul psikolojik danışma ve rehberlik programının yürütülmesini sağlama,
- Öğrencinin kişisel hedefleri ve gelecek planı oluşturması için bireysel planlama yapmasına yardımcı olma,
- Öğrencilerin o andaki ya da gelecekteki gereksinimlerine yönelik önleyici ya /ya da müdahale biçiminde bireysel ya da grupla psikolojik danışma yapma,
- Ana babalar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle konsültasyon yapma,
- Okulun diğer destek sistemlerine sevk etme,
- Akran yardımı sağlama,
- Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının oluşturulması, sürdürülmesi ve iyileştirmesine yönelik yönetsel işleri içeren sistem desteği sağlama (akt: Owen ve Owen, 2008).

House ve Hayes'a (2002) göre, okul psikolojik danışmanlarının şu anki rolleri; ruh sağlığı hizmetleri sunmak, daha çok bireysel konularla ilgilenmek, öğrenci sorunlarına klinik modeli temel alarak yaklaşmak, birebir veya küçük gruplarla çalışmak, öncelikli olarak kişisel ve sosyal gelişime odaklanmaktır. Okul psikolojik danışmanlarının gelecekteki rolleri ise bunlardan daha farklı ve kapsamlı olacaktır. Şöyle ki; okul psikolojik danışmanları, öğrencinin akademik başarısını da göz önüne alan, bütün okul ve sistemle ilgilenen, plan ve program geliştiren, eğitimde bütünleştirici bir üye olan, rolleri netleşmiş, bütün öğrencileri

kapsayacak şekilde program geliştiren, okul ve toplumdaki bireylerle işbirliği halinde çalışan lider kişiler olacaktır.

Yeşilyaprak (2006) da okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen önemli işlevlerden birisinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve başarıyı artırma olduğunu belirtmektedir. Bu hizmetler eğitsel rehberlik hizmetleri olarak da adlandırılmaktadır.

Okul psikolojik danışmanları başarılı olmuş kişiler hakkında okumalar, gözlemler yaparak veya başarıyı kendileri yakalayarak mesleklerine ilişkin öz-yeterlik seviyelerini yükseltebilirler. Psikolojik danışmanlar işlerine ilişkin kazandırdıkları değişimleri gördükçe öz-yeterlik kazanırlar ve bu şekilde amaçlarına ulaşmak için çalışmaya devam etmeleri ve hedeflerini yükseltmeleri kuvvetle muhtemeldir (Bodernhorn, Wolfe ve Airen, 2010).

2.1.1.MEB Okullarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'ne

Göre Psikolojik Danışmanın Görevleri

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerin) görevleri MEB tarafından 2001 yılında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının görevleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB,2001, s: 20-21).

Psikolojik Danışmanın Görevleri:

Madde 50. Psikolojik danışman aşağıdaki görevleri yapar:

- a. İl ereve programını temel alarak okulunun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlar.
- b. Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik eder.

- c. Okulunun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerini plânlar, programlaştırarak uygular veya uygulanmasına rehberlik eder.
- d. Bireysel rehberlik hizmetlerini alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütür.
- e. Eğitsel, meslekî ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma etkinliklerini yürütür.
- f. Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapar.
- g. Sınıflarda yürütülen eğitsel ve meslekî rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygular.
- h. Okul içinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleriyle ilgili konularda araştırmalar yapar, bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlar.
- i. Öğrencinin mezun olacağı dönemde, okuldaki tüm eğitim ve öğretim sürecindeki gelişimini, yönlendirilmesi açısından önemli özelliklerini ve bu konudaki önerilerini içeren bir değerlendirme raporunu sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin işbirliğiyle hazırlar. Bu raporun aslını öğrenci gelişim dosyasına koyar, bir örneğini de öğrenciye veya velisine verir.
- j. Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözeticilerle yeni seçmeli derslere ilişkin araştırma yapar, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirir.
- k. Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin işbirliğiyle verir.

- l. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenler.
- m. Okula bir alt öğrenim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını inceler, sınıf rehber öğretmeniyle işbirliği içinde değerlendirir.
- n. Gerekliğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır.
- o. Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yönltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi verir ve işbirliği yapar.
- p. Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler.
- q. Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir.
- r. Orta öğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapar.
- s. Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirir, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlar (MEB,2001, s: 20-21).

Günümüz ve gelecek toplumların ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip nesilleri yetiştirme görevi verilen okullarda, toplumun her kesiminden farklı yeteneklere, ilgilere, ihtiyaçlara sahip; değişik sosyo-kültürel yapıdaki çocuklara hizmet verilmeye başlanmıştır. Gelişme ve değişimlere bağlı olarak, farklı bireysel özelliklere sahip olan bu öğrencilerin akademik faaliyetlerinin yanı sıra onlara, eğitim-öğretim sürecinin en önemli sacayaklarından olan psikolojik danışma hizmetlerinin sunulması gibi bir zorunluluk da ortaya çıkmıştır. Temel olarak öğrencilerin kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki yönelim-gelişimlerinden sorumlu olan okul psikolojik danışmanları aynı zamanda ebeveyn ve yöneticilere de konsültasyon

hizmetleri vererek, bu süreçte önemli bir görev üstlenmeye başlamışlar ve bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmişlerdir.

Bu çerçevede, öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve ebeveynlerin ihtiyacı olan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tüm öğrencilere ulaştırılması ve nitelikli bir hizmetin sunulmasının ve okul psikolojik danışmanlarının belirlenen görevlerini etkili şekilde gerçekleştirmeleri, yetişmiş veya yetiştirilmekte olan psikolojik danışmanların mesleki olarak kendilerini yetkin görmeleriyle yani okul psikolojik danışmanlığı öz-yeterliği ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilebilir. Kepçeoğlu (1994) psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışmanın kişilik özellikleri, öz-yeterlik düzeyleri, mesleki doyumu ve görev algısı gibi psikolojik danışmanın kendisi ile ilgili konuların verimlilikle ilgili faktörler olduğuna değinmiştir. Araştırmalar çalışma uyumu, iş doyumu, strese atılma ile öz-yeterlik arasında da olumlu ilişki olduğunu göstermiştir (Lent ve Hackett, 1987; akt. Bodernhorn ve Skaggs, 2005; Özgün, 2007; Uslu, 1999). Yine araştırmalar öz-yeterlik ile kaygı, depresyon, öfke ve fiziksel semptomlar arasında negatif ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Leganger, Kraft, ve Roysamb, 2000; Luszczynska, Gutiérrez-Donã ve Schwarzer, 2005; akt. Imam, 2007). Bu bağlamda kaygı, depresyon, öfke ve fiziksel semptomlar azaldıkça, öz-yeterlik düzeyinin yükseleceği; yüksek öz-yeterlik düzeyinin çalışma uyumu ve iş doyumunu arttırarak okul psikolojik danışmanının işini etkili yapmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

2.2. Öz-Yeterlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

Ülkemizde araştırmacılar “*self-efficacy*” terimini Türkçede farklı kavramlarla ifade etmişlerdir. farklı yer almaktadır. Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) ve Yiyit (2001) “yetkinlik beklentisi” kavramını tercih ederken, Gözüm ve Aksayan (1999) ve Otacıoğlu-Gürşen (2008) “öz-etkililik” kavramını kullanmışlardır. Bazı araştırmacılar ise “öz-yeterlik” şeklinde yer almıştır (Afacan, 2008; Aksoy ve Diken, 2009). Bu çalışmada öz-yeterlik olarak kullanımı tercih edilmiştir.

Bandura' nın davranış üzerine etkili olduğunu düşündüğü temel kavramlardan biri olan öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramının temel bileşenlerinden birisidir. Bir amaca başarıyla

ulaşmak için gerekli olan basamakları tamamlamaya ilişkin bireyin yapabileceklerine ilişkin inancı şeklinde tanımlanan öz-yeterlik, bireyin sahip olduğu becerileri ile neler yapabileceği hakkındaki yargıları şeklinde de tanımlanmaktadır (Bandura, 1986, akt, Charlton, 2009). Boderhorn’a göre (2001) bireyin belirli becerileri kullanmasında belirleyici faktör, becerileri kullandığında olumlu sonuç alacağına dair bireyin sahip olduğu inançtır. Bandura z-yeterlik inançlarının bir davranışı başlatmak ve sürdürmek için bireyin kararı üzerindeki en güçlü etki olduğunu savunmuş ve bireyin performansının öz yeterliğini etkileyen en önemli faktör olduğunu ileri sürmüştür (Bandura, 1977, 1986, 1997). Diğer bir değişle, birey daha önce bir çalışmayı başarılı şekilde gerçekleştirmişse, daha sonra başka bir spesifik ya da benzer çalışmayı da başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine inanır. z yeterlilik bireyin kendisi ve diğerleri tarafından değerlendirilmesini ve beceri performansını içermektedir (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O’Connell ve Stewart-Sicking, 2004).

z-yeterlik yordayıcı gücü ile birlikte bireyi harekete geçiren etkenleri incelemede sık kullanılan bir yapıdır. z-yeterlik yaşam baskısıyla baş etme, problemlerin üstesinden gelmede bireyin ihtiyaı olan harekete geçme kapasitesini ve sahip olduğu bilgi ve becerilerine ilişkin bireyin beklentilerini temel alır. Sosyal bilişsel kuramcılara göre, öz-yeterlik insan güdüsünün çekirdeğidir ve öz-yeterlik inançları bireyin nasıl düşündüğünü, hissettiğini, kendisini harekete geçiren etkenleri ve hareketlerini, eylemin gidişatını ve yaptėı seçimleri etkiler. Eğer birey ulaşmayı istediği amaca ulaşabileceğine inanmazsa, iddialı amaçlarını sürdürmede ve karşısına çıkan engelleri aşmada çok az motivasyona sahip olur. Benzer şekilde eğer bireyin spesifik bir alanda öz-yeterlik düzeyi yüksekse, bu alanda daha zorlayıcı ve iddialı amaçlar seçer. Yüksek z-yeterlik düzeyi amaç oluşturmayı geliştirir ve belirli amaçları sürdürmede daha dirençli olmayı sağlar. Yüksek z-yeterlik düzeyine sahip bireyin amaçlarına bağlılıkları, güdülenmeleri, amaçlarına ulaşma da gösterdikleri gayretleri, sorunla karşılaştıklarında esneklikleri ve dirençleri de daha güçlüdür. Buna ek olarak öz-yeterlik düzeyi yüksek bireyler gelecekte daha çok olumlu sonuç beklerler (Holcomb-McCoy, Harris, Hines ve Johnston, 2008).

Bouffard-Bouchard, Parent ve Larivee (1991)’e göre öz-yeterlik algısı yüksek olan birey düşünme, anlama, yorumlama noktasında daha güçlü, engellerle karşılaştığında sıradaki planı uygulama konusunda esnekliği yüksek, çevresiyle kurduğu ilişkiyi yöneten taraf olmada etkilidir (akt. Bandura, 1986). Bu bireyler, yetersiz çabayı ve kullanılan zayıf stratejileri ara sıra yaşadıkları başarısızlıkların nedeni olarak görür ve bunu aşmak için problemlerle baş

ederken çabalarını arttırır, daha etkili stratejiler kullanır (Bandura, 1986). Güçlü öz yeterliğe sahip bireyler birçok şekilde kişisel başarılarını arttırabilirler. Zor görevler karşısında kaçınmak yerine meydan okurlar. Kendilerini zorlayan hedefler oluştururlar ve hedeflerine bağlılıkları yüksektir. Hatalarla karşılaştıklarında çabalarını arttırırlar. Hatalarını yetersiz bilgi ve beceriye atfederler fakat bu bilgi ve becerinin kazanılabileceğine inanırlar. Önlerine çıkan engellerden kolayca kurtulabilirler (Bandura, 1993). Bandura (1997) ve Schwarzer (1992) araştırmalarında güçlü öz-yeterlik algısının, daha sağlıklı, başarılı ve sosyal olma ile ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (akt. Imam, 2007). Bandura (1986) bireylerin çaba göstermeleri ve başarılı olabilmeleri için olumlu öz-yeterlik algısının gerekli olduğuna değinmiştir.

Düşük öz yeterliliğe sahip olan bireyler ise kendilerine verilen zor görevleri tehdit olarak algılar ve geri çekilirler. Zayıf hayalleri vardır ve amaçlarına bağlılıkları çok kuvvetli değildir. Görevleri başarılı şekilde nasıl gerçekleştireceklerinden ziyade kendilerine tanı koymayı sürdürürler. Zor görevlerle karşılaştıklarında bunu kişisel yetersizliklerine bağlarlar. Kolayca kaygı yaşar, depresyona ve strese girebilirler (Bandura, 1993).

Düşük ve yüksek öz-yeterliğin yanı sıra, öz-yeterlik düzeyinin doğru algılanmasında önemlidir. Yapabilecekleri hakkında gerçekçi düşünce yapısına sahip olmayan bireyler üstesinden gelemeyecekleri sorumluluklar alır ve başarısızlık yaşarlar. Yapabileceklerini küçümseyenler ise kendilerini sınırlar, potansiyel güçlerini kullanmaktan çekinirler. Bireylerin motivasyon düzeylerini ve başarılarını arttırmaları için yapabileceklerinin biraz üzerinde sorumluluklar üstlenmeleri önemlidir (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik kısmen bireyin hareketlerini, bir sorumluluğu almaya ilişkin kararlarını, gösterdiği çabayı, hatalar karşısındaki azmini belirler (Bandura, 1986a). Ayrıca düşünce örüntüleri ve stres düzeyi üzerinde de öz yeterliğin etkisi vardır (Bandura, 1989). Birey öz-yeterlik algılarını bir başkasına aktarabilir. Örneğin; yapılan bir araştırmada (Leonard ve ark.1998; akt. Gözüm ve Aksayan, 1999) öz-yeterlik algısı yüksek olan annelerin diyabetik çocuklarının öz-bakım ve kendi kendine idare süreçlerinin öz-yeterlik algısı düşük olan gruba göre oldukça iyi olduğu bulunmuştur. Öz-yeterlik eğitimsel amaçlara ulaşmada da önemli bir rol oynar. Entelektüel gelişim kısmen, çeşitli konularda ustalaşma ve kendi kendine öğrenme kapasitesine ilişkin, kişinin yeterliği konusundaki inançları tarafından belirlenir (Schunk, 1989). İnsanlar başarılı olacaklarına inandıkları davranışları öğrenmeyi denedikleri için öz-

yeterliğin öğrenme üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır (Gist ve Mitchell, 1992; akt. Imam, 2007).

Öz-yeterliğin yukarıda bahsedilen özelliklerinden başka değinilmesi gereken diğer bir nokta bilgi ve beceri ile bunları kullanabilme arasında fark bulunduğuudur. Kişisel başarı için sadece beceri değil aynı zaman da becerileri kullanabilmeye ilişkin öz-yeterlik inançlarına da ihtiyaç vardır. Birey konu hakkında bilgi ve beceri yönünden donanımlı olsa bile, eğer öz-yeterliğine ilişkin düşüncelerinde dalgalanmalar varsa konu hakkında zayıf ya da yetersiz gibi görünebilir.

Güven ve öz-yeterlik kavramları da sık sık birbirine karıştırılmakla birlikte ayrı anlamlara sahiptirler. Bandura (1997) güven kavramının bireyin inancının gücünü tanımlamada kullanıldığına işaret etmiştir. Öz-yeterlik ise bireyin ulaşmayı hedeflediği noktaya ulaşabilmesine ilişkin sahip olduğu kapasitesi hakkındaki yargılarıdır. Bu sebeple öz yeterliğin değerlendirilmesi için hem bireyin kapasitesine olan onayı hem de inançlarının gücü gereklidir.

Öz-yeterliğin karıştırıldığı diğer bir kavram ise sonuç beklentisidir. Öz-yeterlik, bireyin var olan becerilerini, yeteneklerini değerlendirmesi ve bu becerileri davranışa dönüştürüp dönüştüremeyeceğine yönelik algısı iken; sonuç beklentisi, bir davranışın sergilenişinin ne gibi sonuçlar doğuracağına ilişkin bireyin sahip olduğu yargısıdır. Bireyler bir davranışın belli bir sonucu getireceğine inansalar da, bu davranışı yerine getirmeye yönelik yeterlik inancına sahip olmayabilirler. Her iki kavram da davranışla ilişkili olmasına rağmen, etki süreçleri birbirinden farklılaşmaktadır.

2.2.1. Öz-Yeterlik Bilgi Kaynakları

Bandura (1997) öz-yeterliğin dört temel kaynaktan oluştuğunu belirtmektedir. Bu kaynaklar; a) *başarıyla tamamlanmış deneyimler (enactive mastery experiences)*, b) *dolaylı deneyimler (vicarious experiences)*, c) *sosyal ikna (social persuasion)* ve d) *fizyolojik ve duyuşsal durumlar (physiological and affective states)* dır.

Başarıyla tamamlanmış deneyimler en otantik ve en etkili bilgi kaynağıdır. Başarılı deneyimler bireylerin kendi yaşantılarına dayalı olduğundan daha güçlü ve daha

genellenebilir bir öz-yeterlik algısı oluşturmaktadır. Bu nedenle diğer bilgi kaynaklarına göre daha yüksek bir önem düzeyine sahiptir (Bandura, 1997). Başarı bireyin öz-yeterliğinin sağlam bir dayanağıdır. Performansın başarılı olduğu algısı öz-yeterlik inançlarını yükseltirken gelecekteki performansın başarısız olacağı algısı öz yeterliği düşürür (Milner ve Hoy, 2003). Hatalar özellikle de öz-gelişimin ilk evrelerinde öz-yeterliği zayıflatır. Öz yeterliğin esnek gelişimi için bireyin karşısına çıkan engelleri aşmaya çalışırken çaba harcamış olduğu örneklerle ihtiyacı vardır (Bandura, 1997). Kişi öz-yeterlik inancını geçmiş yaşantı ve deneyimlerinden elde ettiği bilgiden sağlar. Zor olan bir görevi tamamlamak öz-yeterlik beklentisini arttırır. Eğer başarısızlıkların fiziksel yetersizlikten kaynaklandığına inanılırsa, öz-yeterlik beklentisi azalmaz, yaşanan başarısızlık yetersiz çaba, yetersiz strateji, elverişsiz şartlara ve dış etkenlere bağlanır. Sürekli olarak başarısızlık yaşantılarını hatırlayan bireyler, sahip oldukları yeteneklerini kullanma konusunda şüphe duyar ve öz-yeterlik inançlarını yok ederler. Bireyler ulaştıkları hedefler sonucunda elde ettikleri doyumla birlikte, koymuş oldukları diğer hedeflere ulaşmak için ısrarcı bir çaba gösterirler ve performanslarını arttırırlar (Bandura, 1986).

Öz-yeterlik inançlarını oluşturan ikinci kaynak *dolaylı deneyimler*dir. Bireyler diğerlerinin başarılı performans sergilediklerini gördüklerinde, kendilerinin de aynı performansı sergileyebileceklerine dair olan inançları artar. Bunun tersi olan durumlarda, diğer insanların başarısızlıklarını görmek benzer işleri yapabilme konusundaki öz-yeterlik beklentisi inancını olumsuz etkiler. Bireylerin model aldıkları kişiler bilgi ve becerilerini sergileyerek bir anlamda diğer bireylerin öz-yeterlik algılarını oluşturmalarına yardımcı olurlar (Bandura, 1997). Gözlemlenen model başarılı sonuçlara ulaşırsa, gözleyen bireyin öz-yeterlik düzeyi yükselir, modelin performansının zayıf olması durumunda ise gözlemleyen kişinin öz-yeterlik düzeyi düşer (Milner ve Hoy, 2003).

Sosyal ikna bireylerin öz-yeterliklerini güçlendirmelerinin üçüncü kaynağıdır. İknanın etkisi ikna eden kişinin dürüstlüğüne, güvenilirliğine, yetenek ve deneyimine bağlıdır (Bandura, 1977, 1986). Sosyal ikna, performansa ilişkin sözel geri bildirim, özel bir yardım, övgü, cesaretlendirme, moral verici konuşma şeklinde sunulabilir (Milner ve Hoy, 2003). Eğer insanlar başarılı olmak için sahip olmaları gereken yeterliğe sahip oldukları konusunda ikna edilirse, daha çok çaba gösterirler ve daha sabırlı olurlar. Etkili bir sözel iknacı bireyin yeteneğini inanca dönüştürmesinden daha fazlasını yapar. Sözel iknacılar bireye başarı getirecek ve başarısız olmasının kuvvetle muhtemel olduğu durumlardan kaçınmasını

sağlayacak aktiviteleri düzenler (Bandura, 1986). Sosyal iknaya olumsuz geri bildirimler veya bireyin yeteneği hakkında gerçekçi olmayan inançlar eşlik ettiğinde ise olumsuz etkiye sahip olabilir (Bandura, 1997).

Bireyler yetenekleri ile ilgili yargılarını oluştururken *fizyolojik ve duyuşsal durumlarından* kaynaklı somatik şikâyetlere odaklanabilirler. Yani fizyolojik ve duyuşsal durumlarının değerlendirerek yeteneklerini hakkında fikir yürütmeleri olasıdır. Bireyler gerginlik, kaygı ve depresyonlarını kişisel yetersizliklerinin işareti olarak yorumlarlar. Kuvvet ve dayanıklılık gerektiren aktivitelerde, yorgunluk, ağrı ve acılarının düşük fiziksel yeterlik olduğuna inanırlar (Bandura, 1997). Eğer birey bir sorumlulukta sürekli olarak başarı gösterirse, bu onun kaygı seviyesini düşürür, öz-yeterlik seviyesini yükseltir (Larson ve Daniels, 1998). Bir sorumluluk çok zorsa, kaygı düzeyi yükselir, yükselen kaygı seviyesi öz-yeterlik düzeyini düşürür. Bandura'ya göre (1986), insan öz-yeterlik algısının pozitif olmasına ihtiyaç duyar.

Öz-yeterliğin dördüncü kaynağı fiziksel durumu geliştirmek, olumsuz duygusal durumu azaltmak ve durumunun bedensel kaynaklarının yanlış yorumlamalarını düzeltmektir (Bandura, 1997). Verilen sorumluluğun doğası ve var olan öz-yeterlik inançları durumun nasıl yorumlanacağını belirler. Örneğin yüksek öz yeterliğe sahip birey yüksek ritimli kalp atışı gibi fizyolojik belirtileri iyi performans göstermesi için uyarıcı olarak değerlendirirken, düşük öz yeterliğe sahip birey aynı durumu stres belirtisi olarak değerlendirebilir ve baş etmede başarısızlık gösterebilir (Bandura, 1997).

2.2.2. Öz-Yeterliğin Çeşitli Etkileri

Öz-yeterlik bilişsel (cognitive), motivasyonel (motivational), duyuşsal (emotional) ve seçim (choice) olmak üzere dört temel süreç aracılığıyla bireyin işlevselliğini düzenler (Bandura, 1997).

Bilişsel süreçlerin en önemli fonksiyonu bireyler için önemli olan olayları tahmin edebilmek ve olaylar üzerindeki kontrolü uygulayabilmektir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin çevrelerini yönetme konusunda bilişsel kaynakları, stratejik esneklikleri ve etkililikleri daha büyüktür (Bandura, 1989a). Bireyler performansları için pozitif kılavuzlar

sağlayan başarı senaryolarını görselleştirirler. Etkililiklerinden şüphe duyanlar yanlış gidebilecek şeyler hakkında düşünüp performanslarını zayıflatan başarısız senaryolar görselleştirirler. Etkililikleri konusunda ikna edilen bireyler risk almak yerine takibe değer fırsatlara odaklanırlar (Kruger ve Dickson, 1993; akt. Bandura, 1999). Bireyler yaşamlarını yapılandırmada gelecek zaman perspektifi kazanırlar (Bandura, 1999).

Motivasyonel süreçler öz-yeterlik motivasyonun düzenlenmesinde de merkezi rol oynar. Bireyin motivasyonunun ve davranışlarının öz-yeterliğinden etkilendiği bilinmektedir. İnsanlar performanslarının sonuçları hakkındaki inançlarından da etkilenmektedirler. Sonuç beklentilerinin motive edici potansiyeli, öz-yeterlik inançları yoluyla değer bulmaktadır (Bandura, 1999). İnsanların öz-yeterlik inançları motivasyon seviyelerini belirlemekte; bir işte ne kadar çaba sarf edeceklerini ve engeller karşısında ne kadar dayanacaklarını etkilemektedir. Bireyler yetenekleri hakkında güçlü inançlara sahip olduklarında, bu inançlar bireylerin daha çok çaba harcamalarına, engeller karşısında direnmelerine ve mücadelelerini kazanmalarına yardım eder. Yetenekleri hakkında şüphe içinde olan kişiler ise engellerle karşılaştıklarında çabalarını ya da girişimlerini yavaşlatarak mazeretler üretirler. Bunun yanında, insanların ulaşmak için çaba harcamadığı sayısız seçenekler vardır. Çünkü bu hedeflere ulaşmak için yeterli kapasiteye sahip olmadıklarını düşünürler, yani bu doğrultuda ki motivasyonları düşüktür (Bandura, 1993).

Bireyin işlevselliğini düzenleyen bir diğer süreç ise *duyuşsal süreç*dir. İnsanlar kendi düşünce süreçlerini yönetebilme kapasitesine sahiptirler. Düşündüklerini düzenleyebildikleri ölçüde de nasıl hissettiklerini ve davrandıklarını etkileyebilirler. Bazıları düşündüklerini kontrol edebilirken, diğerleri rahatsız edici düşüncelerden kendilerini kurtarmak için güçsüz hissederler. Düşünce kontrolünün düzenlenmesi duyuşsal iyi olmanın sürdürülmesinde önemli rol oynar (Bandura, 1997). Bireylerin kapasiteleri konusundaki inançları motivasyon düzeyleri kadar kendilerini zorlayan bir durum karşısında yaşadıkları depresyon ve stres düzeylerini etkiler. Duygusal tepkiler hem doğrudan hem de dolaylı olarak düşünce sürecini ve doğasını etkileyerek hareketi etkiler (Bandura, 1989a). Olası tehditler üzerinde kontrol sağlayabileceğine inanan bireyler endişeli bilişlere kendilerini kaptırmazlar ve böylece bu gibi düşünceler tarafından mağlup edilmezler. Fakat olası tehdit yaşantısını yönetemeyeceğini düşünen bireyler yüksek düzeyde stres ve kaygı yaşarlar. Bu bireyler baş etme becerilerindeki eksiklikleri üzerinde durmaya daha eğilimli olurlar ve çevrelerindeki birçok şeyi gerginlik yaratan bir tehlike olarak görürler. Bu gibi etkisiz düşünceler süresince kendilerini strese

sokarlar, işlevsellik düzeylerine zarar verirler ve sınırlandırır (Bandura, 1988b, 1988c; Lazarus ve Folkman, 1984; Meichenbaum, 1977; Sarason, 1975; akt. Bandura, 1989a).

Son öge ise *seçim süreçleridir*. Bireyler çevrelerini seçerek veya çevrelerini düzenleyerek hayatlarını etkileyebilirler. Kişisel yeterlik yargıları çevrenin seçilmesini etkiler. İnsanlar baş etme becerilerini aşacağına inandıkları aktivite ve durumlardan kaçınmaya, seçmemeye eğilimlidirler, ama üstesinden gelebileceklerini düşündüklerin de sosyal çevrelerini ona göre seçerler ve zorlayıcı aktivitelerin altına girmeye, bu durumları seçmeye hazırdırlar. Seçilmiş olan çevredeki sosyal etkiler yeterlikler, değerler ve ilgiler sağlamaya devam ettiği için seçme davranışını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünü tamamen etkileyebilir (Bandura, 1986). Lent ve Hackett (1987) insanların kendileriyle ilgili yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa, kariyer hedeflerinin ve seçimlerinin o kadar geniş ve yüksek olacağını, bunlara ulaşmak için daha çok ilgi göstereceklerini, farklı meslekler için kendilerini o derece hazır hissedeceklerini ve başarılarının da o nispette büyük olacağını vurgulamaktadırlar (Bandura, 1989a).

2.3. Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği

Son yıllarda, psikolojik danışmanın öz yeterliği psikolojik danışma ve psikolojik danışman eğitimi araştırmalarında önemli bir konu haline gelmiştir (Barbee, Scherer ve Combs; Lent, Hoffman ve Hill, 2006; Perrone, Chan ve Thomas, 2000; akt. Larson ve Daniles). Bireyler üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan öz-yeterliğin, psikolojik danışmanlıkta ne düzeyde rol oynadığı son yıllarda üzerinde çok fazla durulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Larson ve Daniels, 1998).

Psikolojik danışman öz-yeterliği, Bandura'nın istenen davranışın başarılı bir şekilde sergilenmesi için sahip olunan bir takım inanç, bilgi ve beceriler doğrultusunda şekillendirilen öz-yeterlik kuramına dayanmaktadır (Melchert ve ark., 1996). Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışman öz yeterliğini psikolojik danışmanın yakın gelecekte danışanı ile birlikte etkili psikolojik danışma süreci gerçekleştirmesine ilişkin kapasitesi hakkındaki inanç ve yargıları olarak tanımlamışlardır. Sharley ve Ridgeway'e (1990) göre psikolojik danışman öz yeterliği etkili psikolojik danışmanın en önemli belirleyicisidir ve sürece adapte olmada önemli bir faktördür.

Psikolojik danışmanların mesleklerini başarı ve güven içinde sürdürmelerinde öz-yeterlik önemli bir belirleyicidir. Bandura (1977, 1986) bireyin iş performansının bireyin öz yeterliğini etkileyen en önemli faktör olduğunun üzerinde durmuştur. Bandura'nın öz yeterliğin rolüne ilişkin hipotezlerinin çoğu psikolojik danışman öz yeterliğine de uyarlanabilir. Sosyal bilişsel teori psikolojik danışman eğitime uyarlandığında, psikolojik danışman öz yeterliği etkili psikoloji danışma sürecinin temel belirleyicisidir denebilir. Bu inançların psikolojik danışmanın oturum sırasında kullandığı tepkilerinin seçimini, hata yaptığın da bunun üstesinden gelmek için harcadığı çabayı, bir engeli aşmadaki kararlılığını ve risk alma davranışını etkilediği ortaya konmuştur (Bandura, 1977; akt. Larson ve Daniels, 1998). Psikolojik danışman öz-yeterliği yüksek olan bireyin kaygısını motivatör olarak kullanması, gerçekçi ve orta zorlukta amaçlar oluşturması ve işlevsel düşüncelere sahip olması kuvvetle muhtemeldir (Larson ve Daniels, 1998).

Psikolojik danışmanlar düşüncelerini ve duygularını kendi hareketlerini, almış oldukları süpervizyonlara ve danışanlarından aldıkları geri bildirimlere göre düzenlemektedirler. Sosyal bilişsel teoriye göre, bireyler hareketlerini sezilerinin sembolik kapasiteleri aracılığıyla gerçekleştirir. Diğer bir deyişle olacaklara ilişkin sezilerine dayanarak bilişsel senaryolar oluştururlar. Psikolojik danışmanlar da, psikolojik danışma ve süpervizyonları sürecinde, olası senaryoları tahmin etmek ve kendilerini hazırlamak için sezilerini kullanırlar. Kısmen geri bildirimlere ve sezilerine dayanarak danışanları ve kendileri için amaçlar oluştururlar. Sonuçta, sosyal bilişsel teori; psikolojik danışmanların, davranışlarının ve eğitim ortamlarının dinamik etkileşimine kritik zemin olarak sosyal ve kültürel değişkenleri inceler (Larson ve Daniels, 1998).

Bandura (1989) sosyal yaşamın birçok engelleri, başarısızlıkları, zorlukları, gerilemeleri, hayal kırıklıklarını ve düzensizlikleri içinde barındırdığını ve bunların başarılı bir şekilde üstesinden gelmek için güçlü bir öz-yeterlik algısı gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde psikolojik danışma süreci de kişiler arası ilişkileri kapsamakta ve bu süreçte de sosyal yaşamın barındırdığı güçlüklerle karşılaşılabilir. Bu güçlüklerin psikolojik danışma sürecinde ele alınması ve bireyin üstesinden gelebilmesi için gerekli becerilerle donanmasına imkân sağlaması, dolayısıyla bireyin kendisini yeterli hissetmesine yardımcı olmak psikolojik danışmanlık mesleğinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Jannelli 2000; akt. Erkan, 2011).

Psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ile psikolojik danışmanlık becerileri güçlü bir öz-yeterlik algısı sayesinde bütünleşebilmektedir. Psikolojik danışman öz-yeterliği, psikolojik danışmanın psikolojik danışma ilişkisini başlatma kararının, psikolojik danışma sürecinde sergileyeceği davranışların ve süreçte göstereceği çabanın belirleyicisi olarak işlevde bulunmaktadır. Psikolojik danışmanın süreçteki etki gücü, sahip olduğu yeterlik algısı sayesinde ortaya çıkmaktadır (Larson 1998).

Sharpley ve Ridgway'e (1993) göre, psikolojik danışmanların öz-yeterliklerini yükseltmelerinin, psikolojik danışman adayı öğrencilerin gelecekteki performansları üzerinde olumlu etkisi olacağı varsayımı psikolojik danışman eğitimcileri için öz-yeterliğin önemli bir yönüdür. Bu nedenle öz-yeterliğin gelecekte sergilenecek performans üzerindeki etkisinin psikolojik danışman eğitimcileri tarafından dikkate alınması gerekir. Bernard ve Goodyear'a (2004) göre ise psikolojik danışman eğitimi programlarının en önemli ögesi danışmanlarla çalışma becerilerinde kendine güvenen, öz yeterliği yüksek süpervizör yetiştirmektir. Psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkan belirgin güven öz-yeterliktir (Paez, 2010). Psikolojik danışman öz yeterliği oturumlar boyunca atılan adımları etkilediği kadar psikolojik danışma vermeye ilişkin psikolojik danışmanın kararını etkilemede önemli bir rol oynar (Larson ve ark. 1998). Bahsedilen bu görüşler, sonuç olarak, psikolojik danışma sürecinde öz-yeterlik algısının ne düzeyde öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

2.4. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği, okul psikolojik danışmanının insanları ve sistemleri ve daha da önemlisi kendisini anlamasına yardımcı olmada çok önemli bir yapı haline gelmiş bulunmaktadır (Sutton ve Fall, 1995). Buna rağmen psikolojik danışman öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmalar sayıca fazla olmakla birlikte, özellikle okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerine yapılan araştırmaların sayısının azlığı göze çarpmaktadır (Holcomb-McCoy, Cheryl, Harris, Paul, Hines, Erik, Johnston, Georgina, 2008; Bodernhorn ve Skaggs, 2005). Araştırmalarda genellikle okul dışındaki çalışma alanları ve öğrenciler seçilerek konu edilmiştir. Örneğin psikolojik danışman öz-yeterliği ile staj ve yaşıntı miktarı

(Heidel, 1999, akt., Tang ve ark. 2004); Melchert, Hays, Wiljanene ve Kolocek, 1996), eğitim düzeyi (Sipps ve ark., 1988, akt. Melchert ve ark. 1996; Leach, Stoltenberg, McNeill ve Eichenfield, 1997; Friedlander ve Snyder, 1983; Margolies ve ark. 1986, O'Brien ve ark. 1997, akt. Larson ve Daniels, 1998; Tang ve arkadaşları, 2004) psikolojik danışma tepkilerinin zorluğu (Sipps ve ark., akt. Melchert ve ark., 1996), süpervizyon (Cashwell ve Dooley, 2001, akt. Tang ve ark. 2004; Leach, Stoltenberg, McNeill ve Eichenfield, 1997), psikolojik danışman benlik kavramı (Leach, Stoltenberg, McNeill ve Eichenfield, 1997), mesleki deneyim (Cairns ve Cairns, 1991, Heppner, Multon, Gysbers, Ellis ve Zook, 1998, Johnson, Baker, Kopula, Kiselica ve Thompson, 1989, Watson ve ark. 1998, akt. Larson ve Daniels, 1998; Sipps, Sugden ve Favier, 1988; Tang ve ark., 2004), durumsal ve sürekli kaygı, problem çözme becerisi (Al-Darmaki, 2005), psikolojik danışmanın kişiliği, tutumu, başarısı ve sosyal çekiciliği (Larson ve ark. 1998), psikolojik danışmanın danışan olarak süreçte harcadığı zaman (Newcomb ve Zinner, 1993; akt. Larson ve Daniels, 1998), ülkemizde ise mesleki doyum (Sevim ve Hamamcı, 1999), cinsiyet (Sali-Bilgiç, 2011; Erkan, 2011; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Özgün, 2007; Yiyit, 2001), yaş (Erkan, 2011; Yiyit, 2001), mesleki benlik saygısı (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Yiyit, 2001), diploma notları (Yiyit, 2001), kişilik özellikleri (Özgün, 2007), eğitim yaşantıları (Erkan, 2011); çalışılan ortam (kentsel, şehir dışı, kırsal ve diğer) (Sali-Bilgiç, 2011) incelenen değişkenler arasındadır.

2.4.1.Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Literatür de yapılan çalışmalara bakıldığında okul psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilişkisi incelenen değişkenlerin cinsiyet (Sutton ve Fall, 1995; Bodernhorn ve Skaggs, 2005), yaş (Alvarez, 1995; akt. Larson ve Daniels 1998), okul iklimi (Sutton ve Fall, 1995; Haron, Jaafar ve Baba, 2010), ASCA Ulusal Standartlarına dayalı psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti (Clark, 2006), iş stresi ve verimlilik (McCormick 2007, akt. Erkan, 2011), çok kültürlü yeterlik (Owens ve ark. 2010), çalışılan ortam (kentsel, şehir dışı, kırsal ve diğer), Bodernhon ve Skaggs, 2005) ve teorik yönelim (Haron, Jaafar ve Baba, 2010) olduğu görülmektedir.

Bu kısımda okul psikolojik danışmanının öz-yeterlik düzeyinin okul psikolojik danışmanına özgü değişkenler olan lisans eğitimi sırasında okullarda psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi ile çalışılan kuruma özgü değişkenler olan çalışılan okul düzeyi, okulda çalışan psikolojik danışman sayısı ve okuldaki öğrenci sayısı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların lisans eğitimleri sırasında okullarda uygulama yaptıkları dönem sayısına göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyini inceleyen araştırmalar bulunmamasına rağmen diğer kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerine staj ve sonrasında ki süpervizyon yaşantısının etkisinin olduğunu gösteren, yurt dışında yapılmış araştırmalar bulunmaktadır (Melchert, Hays, Wiljanene ve Kolocek, 1996; Leach, Stoltenberg, McNeill ve Eichenfield, 1997; Cashwell ve Dooley, 2001, Heidel, 1999, akt. Tang ve ark. 2004).

Yine bir diğer değişken olan okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile mezun olunan program arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yabancı literatürde rastlanmamakla birlikte, eğitim düzeyi değişkenine ilişkin yapılan araştırmalar mevcuttur.

Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışman öz-yeterliği konusunda yapılan araştırmaları özetleyen çalışmalarında, bazı araştırmaların (Friedlander ve Synder, 1983; Margolies ve ark. 1986; O'Brien ve ark. 1997) okul psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeyinin, eğitim düzeyi yüksek katılımcılar için daha yüksek olduğuna değinmişlerdir. Diğer bir deyişle eğitim düzeyi yükseldikçe okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğide yükselmektedir. Sutton ve Fall (1995)'ın 316 kişiyle yürüttükleri araştırma sonuçlarda bu verileri desteklemektedir. Bu sonuçlarla paralellik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Larson ve Daniles (1998) çalışmalarında doğrusal ilişki bulunmayan araştırmalara (Johnson ve Seem, 1989; Potenza, 1990) yer vermiştir. Newcomb ve Zinner (1993) (akt. Erkan, 2011) ile Potenza (1990) Doğrusal ilişki bulunmamakla birlikte eğitimin ilk yıllarında düşük bir yeterlik algısından söz edilebileceği vurgulanmaktadır.

Boderhorn ve Skaggs (2005)'in okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçek geliştirme çalışmaları sırasında, 222 kişinin katılımıyla okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin öz-yeterlik düzeyi üzerine etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar deneyimin okul psikolojik danışmanının öz-yeterlik düzeyini

yordadığını göstermiştir. Diğer bir deyişle üç yıldan daha fazla zamandır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların, üç yıldan daha az süredir çalışanlara göre daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonuçlarla paralellik göstermeyen bir araştırma Sutton ve Fall (1995)'ın 316 kişiyle gerçekleştirdikleri araştırmadır. Araştırmacılar çalışma süresine göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Staj yapmakta olan okul psikolojik danışmanları ve profesyonel okul psikolojik danışmanların öz yeterliği çalışma süresine göre farklılık göstermemektedir.

Çalışılan kademeye göre okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini inceleyen araştırmalara bakıldığında Sutton ve Fall (1995) ile Bodernhorn ve Skaggs (2005)'ın araştırması göze çarpmaktadır. Araştırmaların sonucu okul psikolojik danışmanların öz-yeterliğinin çalışılan kademeye göre (ilköğretim, orta öğretim) farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Okulda çalışan psikolojik danışman sayısına ve okuldaki öğrenci sayısına göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyi üzerine yurt dışında yapılan araştırmaya rastlanılamamıştır.

Özetle, yurt dışında okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilgili farklı değişkenleri ele alan sınırlı sayıda araştırma bulunduğu söylenebilir. Bununla birlikte eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi, çalışılan okul düzeyi değişkenleri ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Fakat bu çalışmaların yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

2.4.2.Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği konusunda yurt dışında yapılan araştırmaların sayısının az olduğu gibi ülkemizde de bu konuda sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Fakat araştırmaların giderek arttığı da görülmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde cinsiyet (Sali-Bilgiç, 2011; Erkan, 2011; Gündüz ve Çelikkaleli, 2009; Özgün, 2007; Yiyit, 2001), yaş (Erkan, 2011; Yiyit, 2001), mesleki benlik saygısı (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005;Yiyit, 2001), diploma notları (Yiyit, 2001), kişilik özellikleri (Özgün, 2007),

eğitim yaşantıları (Erkan, 2011); çalışılan ortam (kentsel, şehir dışı, kırsal ve diğer) (Sali-Bilgiç, 2011) gibi değişkelerin ele alındığı göze çarpmaktadır.

Bu bölümde öncelikle okul psikolojik danışmanının öz-yeterlik düzeyinin lisans eğitimi sırasında okullarda psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi, çalışılan kademe, okuldaki öğrenci sayısı ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir..

Literatür gözden geçirildiğinde lisans eğitimi sırasında okullarda psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı dönem sayısının okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen Çoşgun ve Ilgar (2004)'ın araştırması bulunmaktadır. 60 kişiden oluşan, psikolojik danışma ve rehberlik programında okuyan son sınıf öğrencileri üzerinde Rehberlik Psikolojik Danışma Deneyimi I-II çalışmalarının etkisini tespit etmek amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Okul deneyimi uygulamalarının psikolojik danışman adaylarının öz-yeterliğini arttırdığını bildirmişlerdir. Fakat araştırma sürecince kullandıkları ölçeğe dair geçerlik güvenirlik bulguları ve detaylarını rapor etmemişlerdir. Bu bağlamda staj yaşantısının okul psikolojik danışmanlığına etkisinin ele alınmasının literatüre katkı yapacağı düşünülerek, bu çalışmada değişken olarak yer almıştır.

Eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar da karmaşık sonuçlar içermektedir.

Sali-Bilgiç (2011)'in araştırmasına 389 lisans mezunu, 74 lisansüstü eğitim almış olan psikolojik danışman katılım göstermiştir. Araştırma sonuçları eğitim düzeyine göre lisans mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin, sadece lisansüstü eğitim alarak ilköğretim psikolojik danışmanlığı yapanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir.

Özgün (2007) ve Erkan (2011)'nın araştırmaları ise anlamlı bir fark olmadığı yönünde sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin Özgün (2007) 167 lisans, 21 yüksek lisans öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Erkan (2011) araştırmasına 127'si lisans, 59'u yüksek lisans, 9'u doktora mezunu olan 195 okul psikolojik danışmanı katılmış ve anlamlı fark saptanamamıştır.

Eğitim düzeyi değişkeninin bu şekilde karmaşık sonuçlar içermesi sonraki araştırmalarda bu değişkenin ele alınmasını gerekli kılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada da eğitim düzeyi değişken olarak ele alınmıştır.

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile mezun olunan program arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara yabancı literatürde rastlanmamakla birlikte, ülkemizde bu değişkeni ele alan araştırmaların sayısı da oldukça azdır. Ayrıca araştırmalar mezun olunan programa göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir. Örneğin Yiyit (2001) psikolojik danışmanlık ve rehberlik (175), eğitimde psikolojik hizmetler (83) ve psikoloji (48) bölümü mezunlarının katılımı ile yaptığı araştırmada aldıkları öz-yeterlik puanları arasında fark tespit etmemiştir. Fakat Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden mezun olanlar ile psikoloji bölümünden mezun olanlar arasında, eğitimde psikolojik hizmetler bölümü mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

 zg n (2007)'nin araştırmasında Yiyit (2001)'in bulgularını desteklemektedir. Araştırmaya 133 Psikolojik Danışma ve Rehberlik-Eğitimde Psikolojik Hizmetler (PDR-EPH), 20 Psikoloji, 35 Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları ve  ğretimi alanlarından mezunlar katılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde mezun olunan programa göre okul psikolojik danışman öz-yeterlik puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Karçkay-Taşdelen (2008, akt. Erkan, 2011) farklı lisans programlarından mezun olan ve okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 90 kişi ile yürüttüğü çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Farklı programlardan mezun/alan dışı olma ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun/alandan olma durumuna göre öz-yeterlik puanları arasında psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir.

 nceki yıllarda da günümüzde de okul psikolojik danışmanı kadrosuna farklı alanlardan atamaların söz konusu olmasıyla, alan dışından gelenlerin bu meslekte ne kadar etkili olacakları tartışma konusu haline gelmiştir. Bu konuda yapılan araştırmaların sayısının az oluşu da dikkate alındığında, mezun olunan program değişkeninin bu araştırmaya ve sonraki araştırmalara konu edilmesi büyük bir önem taşımaktadır.

Deneyimin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerindeki etkisini araştıran araştırmaların çoğu, deneyim süresi arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir.

Örneğin Yiyit (2001)'in araştırması deneyim süresi arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanının yükseldiğini saptayan araştırmalar arasındadır. Bu sonuca paralellik gösteren bir diğer araştırma Gündüz ve Çelikkaleli (2009)'nin 194 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasıdır. Beş yıla kadar hizmeti bulunan psikolojik danışmanların 6–10 yıl ve 11–15 yıl hizmeti bulunanlara göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmalar deneyim süreci arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanının yükseldiğini göstermekle birlikte, Sali-Bilgiç (2001)'in 282'si 1-10 yıl, 105'i 10-20 yıl, 40'ı 20 yıl ve üzeri, 36'sının 0-12 ay deneyime sahip olan 463 okul psikolojik danışmanının katıldığı çalışması karışık sonuçlar içermektedir. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri, 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve daha fazla deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Çalışılan kademenin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar net sonuçlar ortaya koymamaktadır.

Özgün'ün (2007) ilköğretim de çalışan 122, ortaöğretimde görev yapan 57, rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan 9 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmasında, çalışılan okul düzeyine göre, okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanları açısından ortaöğretimde çalışan psikolojik danışmanlar lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda ortaöğretimde görev yapan psikolojik danışmanların ilköğretimde görev yapan psikolojik danışmanlara oranla öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Güven (2007)'de araştırmasında bu sonucu destekleyen verilere ulaşmış ve ortaöğretimde görev yapan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır (Akt. Gündüz ve Çelikkaleli, 2009).

Çalışılan okul düzeyinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerinde etkisi olmadığını gösteren çalışmalarda bulunmaktadır. Yiyit (2001)'in araştırmasına ilköğretim görev yapan 90, ortaöğretimde görev yapan 134 ve Gündüz ve Çelikkaleli (2009)'nin araştırmasına ilköğretim de görev yapan 94, ortaöğretimde görev yapan 100 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmalarda Okul Psikolojik Danışmanı-Yetkinlik Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Alt ölçek puanları, çalışılan okulun türüne göre ele alındığında, ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olmanın Psikolojik Danışma Becerileri, Çok Yönlü Rol Becerileri ve Uygulamada Zorlanılan Beceriler alt ölçekleri bazında okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Ülkemizdeki üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik programları farklı alanlara odaklanan çeşitli eğitim programları uyguladıkları zaman zaman gündeme gelmektedir. Bu durumun mezunlarında ortak yeterliklere sahip olmak yerine farklı alanlarda yeterli hale gelmelerine zemin hazırladığı düşünülebilir. Buna birlikte bu konuda yeterli sayıda veri ve araştırma mevcut değildir. Bu sebeple okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile çalışılan kademe arasındaki ilişkinin de incelenmesi gerekli görülerek, araştırmaya dahil edilmiştir.

Ülkemizde İlköğretim kurumlarında öğrenci sayısı 250 ve daha fazla olanların ve orta öğretim kurumlarında öğrenci sayısı 150 ve daha fazla olanların her birine bir okul psikolojik danışmanı norm kadrosu verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik; 1999). Bununla birlikte uygulamalarda durum bu şekilde değildir (Özyürek, Dağ, Kırkök, Koçak-Delen, Göksu, Taycı ve Üçel, 2009). Okullardaki psikolojik danışman sayıları yönetmeliğe göre yetersizdir (Aslan, 2003; Terzi, Ergüner-Tekinalp, Leuwerke, 2011). Hatta bazı il ve ilçelerde okul psikolojik danışmanlarının başka bir okula görevlendirmesi şeklinde uygulamalarda yapılmaktadır. Bu uygulamalara ilişkin yapılan bir nitel araştırmada psikolojik danışmanların kendilerini yeterli hissetmedikleri, öz-yeterliklerinin düşük olduğu belirtilmiştir (Özyürek ve ark. 2009). Bu durumda psikolojik danışmandan iki okulda birden etkili olması beklenmektedir. Bu şekilde çalışan okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini ne derece etkilediği araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna rağmen bu değişken üzerinde yurt dışında yapılan araştırma bulunmamakla birlikte ülkemizde de sadece Yiyit (2001) ve Gündüz ve Çelikkaleli (2009)'un çalışması bulunmaktadır.

Yiyit (2001) 229 okul psikolojik danışmanının katılımı ile gerçekleştirdiği araştırmasında 300-500 arası sayıda öğrenciden sorumlu olan psikolojik danışmanlar ile 1501-3500 arası sayıda öğrenciden sorumlu okul psikolojik danışmanları arasında öğrenci sayısı fazla olan okul psikolojik danışmanları lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Diğer gruplar arasında (501-1000, 1001-1500) anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Gündüz ve Çelikkaleli (2009) çalışmalarında Yiyit (2001)'in geliştirmiş olduğu Okul Psikolojik Danışmanı-Yetkinlik Beklentisi Ölçeğini kullanmışlardır. Okul psikolojik danışmanlarının, hizmet verdikleri öğrenci sayılarına göre öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde, “Psikolojik Danışma Becerileri” alt ölçeğinde öğrencisi az olanların lehine anlamlı olan bir sonuçla karşılaşmıştır. Başka bir ifadeyle, öğrenci sayısı az olan psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri diğerlerine göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan, öğrenci sayısı açısından, Okul Psikolojik Danışmanı-Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin Çok Yönlü Rol Becerileri ve Uygulamada Zorlanılan Beceriler alt boyutlarında psikolojik danışmanların puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Ayrıca okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilgili araştırmaların 2000’li yıllarda başladığı görülmektedir. Özetle, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizde de çeşitli değişkenlerin ele alındığı söylenebilir. Yurt içinde yapılan araştırmalar arasında mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi, çalışılan okul düzeyi, psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısı gibi değişkenlerin ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte lisans eğitimi sırasında okullarda psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı değişkenine ilişkin araştırma bulunmamaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimleyici bir tarama araştırmasıdır. Betimleyici araştırmalar verilen durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Bu yaklaşım neden sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmaz; sadece ilişkinin olup olmadığını ve yönünü gösterir (Karasar, 2000).

Tarama araştırması bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma olarak tanımlanır. Büyük bir topluluğun konuyla ilgili özelliklerinin betimlenmesi için, evrenden örneklem seçilir (Büyüköztürk, 2009). Barbie (1990) Tarama'nın, belirli bir konunun, belirli bir zamandaki durumunu araştırmayı gösterdiğine değinmiştir (akt. Yaka, 2005).

Bu açıklamalar göz önüne alındığında, seçilen araştırma konusuna göre karşılaştırılan veri toplama aracı ve araştırma evreni doğrultusunda, araştırma konusunun var olan durumunun ortaya konması amaçlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini İzmir'de okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, örnekleme ise 225 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2011-2012 eğitim öğretim yılı döneminde İzmir İli'nin dokuz metropol ilçesinde (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak, Menemen ve Narlıdere) devlet ve özel ilköğretim okulları ve liselerde çalışan psikolojik danışmanlar örneklem olarak kabul edilmiştir.

Örneklem ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Kolayda örnekleme olarak da adlandırılan bu örnekleme yönteminde, kolayca ulaşılabilir kişileri seçmek suretiyle

bir örneklem oluşturulmaya çalışılır. Örneklemin seçimi gönüllü katılımcılar arasından yapılır. Bu örnekleme yönteminde, oluşturulan örneklemin, genelleştirme yapılacak olan evreni temsil edip etmemesi konusunda herhangi bir bilgiye sahip olunmaması en önemli sorundur. Bunun yanı sıra, bütün örnekleme yöntemlerine göre en az maliyetli olan ve en az zaman alan yöntemdir (Özmen, 2000).

Ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması nedeniyle karşılaşılabilecek olası sorunu en alt düzeye indirebilmek için ise araştırma grubunu tanımlamaya özen gösterilerek, Kişisel Bilgi Formu biraz daha ayrıntılı olarak hazırlanmıştır. Tablo3.1.'de araştırma grubunun demografik değişkenlere göre sayısal dağılımı verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Grubunu Oluşturan Katılımcıların Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Yapıldığı Dönem Sayısı, Eğitim Düzeyi, Mezun Olunan Lisans Programı Türü, Çalışma Süresi, Çalışılan Kademe, Okuldaki Öğrenci Sayısı, Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısı

Değişken	Düzey	N	%
Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamasının Yapıldığı Dönem Sayısı	0-1 Dönem	86	38.2
	İki Dönem	101	44.9
	3+Dönem	38	16.9
Eğitim Düzeyi	Lisans	178	79.1
	Lisansüstü	47	20.9
Mezun Olunan Lisans Programı Türü	PDR-EPH	146	64.9
	Diğer	79	35.1
Çalışma Süresi	0-5 Yıl	32	14.2
	6-10 Yıl	43	19.1
	11 -16 Yıl	108	48
	17+ Yıl	42	18.7
Çalışılan Kademe	İlköğretim	127	56.4
	Ortaöğretim	98	43.6
Okuldaki Öğrenci Sayısı	0-500	52	22.7
	501-1000	112	49.8
	1001+	62	27.6
Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısı	1 Psikolojik Danışman	87	38.7
	2 Psikolojik Danışman	97	43.1
	3 ve üzeri Psikolojik Danışman	41	18.2
Toplam		225	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖ) ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır.

3.3.1. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ)(School Counselor Self-efficacy Scale) Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Erkan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik kuramı doğrultusunda geliştirilmiştir.

Kendini değerlendirme tekniğine dayalı olarak geliştirilen ölçek toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre beş alt boyutlu bir yapı bulunmuştur. Bu alt boyutlar “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul” dür. Boyutlar belirlenirken ASCA Ulusal Modeli ve ASCA Ulusal Standartları temel alınmıştır (Bodenhorn ve Skaggs 2005).

“Kişisel ve Sosyal Gelişim” alt ölçeği, kişisel ve sosyal gelişim hakkında kişinin kendisi ve diğerlerine, amaca ulaşmaya, güvenlik ve yaşamsal becerilere odaklanan, ASCA Ulusal Modeli'nin kişisel ve sosyal gelişim temasına dayanan 12 maddeden oluşmaktadır. Dokuz maddeden oluşan “Öncülük Etme ve Değerlendirme” alt ölçeği, ASCA'nın liderlik temasına dayamaktadır ve öğrencinin başarılı olmasını sağlamak için sistemsel değişikliklerle ilgilidir. “Kariyer ve Akademik Gelişim” alt ölçeği 7 maddeden oluşmaktadır. Etkili öğrenme, kariyer ve kariyer kararlarına odaklanan, akademik ve kariyer gelişimi hakkındaki ASCA Ulusal Modeliyle ilgili maddelere değinmektedir. “İş Birliği” alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. ASCA Ulusal Modelinin iş birliği ve takım oluşturma temasıyla ilgili maddelerden meydana gelmektedir. Odaklandığı nokta her öğrenci için tanımlanan amaçların başarılmasını destekleyen uyumlu eğitim programlarını geliştirmek ve uygulamak için, eğitim sistemi içinde ve dışındaki herkesle çalışmaktır. Dört maddeden oluşan “Kültürel Kabul” alt ölçeği kültürel farkındalık ve kabulü arttırmaya odaklanmaktadır (Bodenhorn ve Skaggs 2005).

OPDÖÖ likert tipi beşli derecelendirmeli bir ölçek olup bireylerin okul psikolojik danışmanı olarak mevcut yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarını “1 =*Hiç Güvenmiyorum*” dan “5 = *Çok Güveniyorum*” a kadar puanlamalarına dayalıdır. OPDÖÖ’den alınan puanlar 43 ile 215 arasında değişmektedir. Ölçekten alt boyutlar bazında da puan alınabilmektedir. Sırası ile “Kişisel ve Sosyal Gelişim” için 12 ile 60, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” için 9 ile 45, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” için 7 ile 35, “İşbirliği” için 11 ile 55 ve “Kültürel Kabul” için 4 ile 20 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeğin tümünden veya boyutlar bazında alınan yüksek puanlar okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Bodernorn ve Skaggs, 2005).

Orijinal Ölçeğin alt boyutlarına ait maddelerin faktör yükleri, “Kişisel ve Sosyal Gelişim” için .33 ile .75, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” için .35 ile .74, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” için .39 ile .85, “İşbirliği” için .34 ile .70 ve “Kültürel Kabul” için .49 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek için öz-yeterlik ile pozitif ya da negatif yönde ilişkili olan kavramları ölçen ölçeklerle OPDÖÖ’nün ilişkisine bakılmıştır. Ölçüt olarak seçilen Psikolojik Danışmanlık Öz-Değerlendirme Envanteri (Larson v.dğr. 1992) ile .41, Sosyal Arzu Edilebilirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe 1960) ile .30, Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberger 1983) ile -.42 ve -.32 düzeylerinde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 bulunurken, alt boyutlara ilişkin bu katsayılar .72 ile .91 arasında değişmektedir (akt., Bodenhorn ve Skaggs, 2005).

Erkan (2011) tarafından Türk örnekleme için yapılan güvenirlik çalışmasında; ölçme aracının tümüne yönelik tabakalanmış alfa değeri .96’ dır. Uyarlama formunun boyutlar bazında Cronbach alfa katsayıları “Kişisel ve Sosyal Gelişim” için .87, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” için .88, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” için .81, “İşbirliği” için .87, “Kültürel Kabul” için .74’tür.

Bu çalışma kapsamında OPDÖÖ alt boyutlar bazında alınarak kullanılmıştır ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Boyutlar bazında Cronbach alfa katsayıları “Kişisel ve Sosyal Gelişim” için .87, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” için .90, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” için .83, “İşbirliği” için .86, “Kültürel Kabul” için .74’tür.

Katılımcıların OPDÖÖ'ye verdiklerin yanıtların sosyal beğenirlikten etkilenip etkilenmediğini belirlemek için, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile sosyal beğenirlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre sosyal beğenirlik ile okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bir diğer deyişle okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik puanları arttıkça sosyal beğenirlikleri azalmaktadır (Erkan, 2011).

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında temel bileşenler analizi (principal component analysis) kullanılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve ardından ortaya çıkan faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Yapılan ilk faktör analizinde öz değeri 1.00'den büyük ve toplam varyansın %63.90'ını açıklayan sekiz faktör elde edilmiştir. Sonraki aşamada Varimax döndürme işlemi yapılmış ve orijinal faktör yapısı dikkate alınarak beş boyutla sınırlandırılmıştır. Döndürme işleminin ardından beş faktörlü yapının toplam varyansın %55.86'sını açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri .40 ile .72 arasında değişiklik göstermektedir. Orijinal ölçekteki yapıyı koruyabilmek için her bir faktör ayrı ayrı analize sokulmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri her bir faktör, analize ayrı ayrı alındığında .43 ile .83 arasında değişmektedir. Bu verilerden yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkinin kuramsal olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bir sonraki aşamada doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyarlama çalışması yapılan ölçme aracındaki 5 alt boyutlu yapı doğrulanmıştır. Ölçme aracındaki 8., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 27. ve 35. maddeler "Kişisel ve Sosyal Gelişim"; 3., 5., 30., 36., 37., 38., 39., 40., 41. maddeler "Öncülük Etme ve Değerlendirme"; 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 33. maddeler "Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim"; 1., 2., 4., 6., 7., 9., 10., 32., 34., 42. ve 43. maddeler "İşbirliği" ve 26., 28., 29. ve 31. maddeler "Kültürel Kabul" boyutları orijinal ölçme aracındaki yapıda olduğu gibi uyarlama çalışmasında da aynı boyutlar içersinde yer almıştır. Birinci grup veri ile yapılan DFA'ya göre faktörler arasındaki korelasyon değerleri .69 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir. İkinci grup veri ile yapılan DFA'ya göre .78 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Bir diğer veri toplama aracı, okullarda çalışan psikolojik danışmanların üniversite eğitimi sırasında okullarda PDR uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, psikolojik danışman olarak çalışma süresi, çalışılan okul düzeyi, okulda çalışan psikolojik danışman sayısı ve okul mevcudu hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu'dur.

3.4. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırma verilerinin elde edilmesi aşaması, araştırma da kullanılan 'Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu'nun uygulanması Aralık 2011 ve Nisan 2012 tarihleri arasında, İzmir'in merkez ilçelerindeki (Balçova, Bornova, Buca, Çiğli, Gaziemir, Güzelbahçe, Karşıyaka, Konak, Menemen ve Narlıdere) devlet ve özel ilköğretim okulları ve liselerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Okul psikolojik danışmanlarına ulaşabilmek için, ölçek internet aracılığıyla araştırmacının ulaşabildiği okul psikolojik danışmanlarına ulaştırılarak, diğer okul psikolojik danışmanlarına ölçek araçlarının iletilmesi istenerek ve okul psikolojik danışmanlarının katıldığı toplantılara katılarak bire-bir uygulama şeklinde toplanmıştır.

Ölçeklerin uygulaması sırasında katılımcıların yanında bulunulmadığından ölçeklerin başına, çalışmanın amacının kısaca anlatıldığı, özellikle verilen cevapların bireysel olarak değerlendirilmeyeceği, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve bilgilerinin gizli tutulacağını belirtildiği bir yönerge eklenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanması tamamlandıktan sonra 'Kişisel Bilgi Formu' ve uygulanan ölçeğe ait cevap kağıtlarının genel kontrolleri yapılarak araştırma kapsamı dışında olan il ve ilçelerde çalışan okul psikolojik danışmanlarının sonuçları ve yanlış işaretlenmiş cevap kağıtları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 17.0 ile analiz edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul” düzeylerinin kişisel değişkenler olan üniversite eğitimi sırasında okullarda PDR uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, psikolojik danışman olarak çalışma süresi ve çalışılan kuruma özgü değişkenler olan çalışılan okul düzeyi ve okul mevcudu, okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için iki ayrı Çoklu Varyans Analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Pek çok grubun birden çok bağımlı değişken bakımından farklılaşp farklılaşmadıklarını kararlaştırmak için çoklu varyans analizi uygulanmaktadır. t testi ve varyans analizine benzeyen MANOVA’nın diğerlerinden temel farkı, grupların birden çok bağımlı değişkendeki farklılıklarını test etmede kullanılmasıdır. MANOVA’da her deneğin iki ya da daha çok bağımlı değişkenden elde edilen bir puanı vardır (Balci, 2009). Her bir deneğin bağımlı değişkene ait puanlardan oluşturulan bir bileşeni (vektörü) vardır. Gruplar içinde böyledir. Başka bir anlatımla, gruplara ait ortalama bir bileşen ve bundan elde edilen bir ortalama puan vardır. Böylece MANOVA, bağımlı değişkenlerin bileşeninden elde edilen grup ortalama puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını inceleyen bir tekniktir.

Grup ortalama puanlarını karşılaştırmada çok değişkenli pek çok test bulunmaktadır. Wilks Lambda bunlar arasında sıklıkla kullanılmaktadır. Grup ortalamalarını karşılaştırmada kullanılan başka bir istatistik, Wilks Lambda ile hemen hemen aynı sonuç üreten F istatistiğidir. MANOVA için hesap edilen F değeri anlamlı çıkarsa, grupların bağımlı değişkenler bakımından gözlenen bu farklarının kaynağını yorumlamak amacıyla gruplar, her bir bağımlı değişken için ANOVA ile karşılaştırılır. Grupların üç ya da daha fazla olması durumunda post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinin kullanılması gerekebilir (Büyüköztürk, 2011).

MANOVA’nın başlıca varsayımları şunlardır:

1. Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılım gösterir. Bağımlı değişkenlerin her biri, bağımsız değişkenin her bir düzeyinde (alt grubunda) normal dağılım dağılır; bağımlı değişkenler bağımsız değişkenin düzeylerinde çok değişkenli normal dağılır (çok değişkenli normallik).

2. Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bağımlı değişkenlerin olası tüm ikili kombinasyonları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Bu varsayım, saçılma diyagramı kullanılarak da incelenebilir.
3. Bağımlı değişkene ilişkin puanların varyans-kovaryans matrisleri homojendir. Bağımlı değişkenlerin her biri için grupların varyanslarının eşitliği ve bağımlı değişkenlerin olası tüm ikili kombinasyonları için kovaryansların eşit olduğu varsayılır (Büyüköztürk, 2011).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği'ne verdikleri yanıtlara dayanarak hesaplanan MANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle bağımlı ve bağımsız tüm değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ele alınmıştır. Daha sonra MANOVA yöntemi ile bağımsız değişkenler, okul psikolojik danışmanı ile ilgili olan kişisel (lisans eğitimi sırasında okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısı, okul psikolojik danışmanının eğitim düzeyi, mezun olunan lisans programı ve okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi) ve çalışılan kurumla ilgili olan (çalışılan kademe, okul mevcudu, okulda çalışan psikolojik danışman sayısı) bağımsız değişkenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ardından bu bağımsız değişkenlerin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinde anlamlı fark yaratıp yaratmadığı araştırılmıştır.

4.1. Betimsel İstatistikler

Araştırma da bağımlı değişken olarak Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları olan “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul”,bağımsız değişkenler olarak ise lisans eğitimi sırasında okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının yapıldığı dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, psikolojik danışman olarak çalışma süresi ile çalışılan okul düzeyi, okul mevcudu ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı ele alınmıştır. Tablo 4.1.'de araştırmada yer alan bağımlı değişkenlerin istatistikleri verilmiştir.

Tablo 4.1. Bağımlı Değişkenlerin Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	n	X	ss	Ranj
Bağımlı				
Kişisel ve Sosyal Gelişim	225	50.59	5.94	32
Öncülük Etme ve Değerlendirme	225	35.71	5.60	27
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	225	28	3.88	23
İşbirliği	225	47.16	5.54	28
Kültürel Kabul	225	17.04	2.36	10

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi okul psikolojik danışmanlarının Kişisel ve Sosyal Gelişim puanlarının ortalaması 50.59, standart sapması 5.94’tür. Kişisel ve Sosyal Gelişim puanlarının en yükseği 60, en düşüğü ise 28 olduğundan ranj 32’dir. Öncülük Etme ve Değerlendirme puanlarının ortalaması 35.71, standart sapması 5.60 ve ranjı 27’dir. Kariyer gelişimi puanlarının ortalaması 28.16, standart sapması 3.88, ranjı 23’tür. İşbirliği puanların ortalaması 47.16, standart sapması 5.54 ve ranjı 28; Kültürel Kabul puanı ise 17.04, standart sapması 2.36 ve ranjı ise 10 olarak bulunmuştur.

MANOVA’nın başlıca varsayımlarından biri bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olmasıdır (Büyüköztürk, 2006). Bu varsayımı test etmek amacıyla araştırmanın bağımlı değişkenlerinin arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan analizlerde ölçeğin alt ölçekleri arasındaki olumlu ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.2.).

Tablo 4.2. Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktörler	Kişisel ve Sosyal Gelişim	Öncülük Etme ve Değerlendirme	Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	İşbirliği	Kültürel Kabul
Kişisel ve Sosyal Gelişim	1.00	.77*	.74*	.82*	.75*
Öncülük Etme ve Değerlendirme		1.00	.78*	.77*	.65*
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim			1.00	.73*	.60*
İşbirliği				1.00	.69*
Kültürel Kabul					1.00

* $p < 0.01$

4.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısına, Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine, Mezun Olunan Lisans Programına, Okul Psikolojik Danışmanı Olarak Çalışma Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Varyans–kovaryans matrislerinin homojenliğini test etmek amacıyla yapılan analizde sonuçlar Box's $F [195, 5932,86] = 1.23, p = .02$ şeklindedir. MANOVA sonuçları, üç demografik değişkenin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular, lisans eğitimi sırasında okullarda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısı Wilks' $\Lambda = .88, F (10,424) = 2.85, p = .00$; eğitim düzeyi Wilks' $\Lambda = .95, F (5-212) = 2.35, p = .04$ ve okullarda psikolojik danışman olarak çalışma süresine göre Wilks' $\Lambda = .83, F (15-585,640) = 2.75, p = .00$ anlamlı fark vermiştir. Diğer yandan, mezun olunan lisans programına göre Wilks' $\Lambda=.97, F (5-212)=1.27, p=.28$

bulunmuştur. Yani mezun olunan lisans programı ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Tablo 4.3. Tablo 4.4. ve Tablo 4.5'te sırasıyla Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının okul psikolojik danışmanlarının lisans eğitimleri sırasında okullarda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısına, eğitim düzeyine ve okullarda psikolojik danışman olarak çalışma süresi göre ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okullarda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısı Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Staj Yapılan Dönem Sayısı	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	0-1 Dönem	50.44	.70
	2 Dönem	51.89	.69
	3+ Dönem	52.71	1,02
Öncülük Etme ve Değerlendirme	0-1 Dönem	34.61	.67
	2 Dönem	37.10	.66
	3+ Dönem	37.05	1,00
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	0-1 Dönem	27.50	.46
	2 Dönem	28.85	.45
	3+ Dönem	30.41	.69
İşbirliği	0-1 Dönem	46.30	.66
	2 Dönem	47.89	.64
	3+ Dönem	49.01	.97
Kültürel Kabul	0-1 Dönem	16.85	.29
	2 Dönem	17.06	.28
	3+ Dönem	17.89	.42

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi 0-1 dönem staj yapanların “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puanı ortalamaları 50.44 (ss = .70), iki dönem staj yapanların ortalaması 51.89 (ss = .69), üç

dönem ve üzeri staj yapanların ortalamaları ise 51.71 (ss = 1.02)'dir. 0-1 dönem staj yapanların “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puan ortalamaları 34.61 (ss = .67), iki dönem staj yapanların puan ortalamaları 37.10 (ss= .66), üç ve üzeri staj yapanların ortalaması 37.05 (ss = 1)'dir. “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” alt ölçeğine ait değerler incelendiğinde 0-1 dönem staj yapanların ortalaması 27.50 (ss = .46), iki dönem yapanların 28.85 (ss = .45), üç ve üzeri dönem staj yapanların ortalaması 30.41 (ss = .69)'dur. “İşbirliği” alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları 0-1 dönem staj yapanlar için 46.30 (ss = .66), iki dönem staj yapanlar için ortalama 47.89 (ss = .64), üç ve üzeri staj yapanlar için ortalama 49.01 (ss = .97)'dir. “Kültürel Kabul” alt ölçeği değerlendirildiğinde 0-1 dönem staj yapanların puan ortalamaları 16.85 (ss = .29), iki dönem staj yapanların ortalaması 17.06 (ss = .28) ve üç ve üzeri staj yapanların ise ortalaması 17.89 (ss = .42)'dir.

Tablo 4.4. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişken	Eğitim Düzeyi	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Lisans	50.38	.53
	Lisansüstü	52.97	.88
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Lisans	35.16	.51
	Lisansüstü	37.33	.84
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Lisans	28.25	.35
	Lisansüstü	29.59	.58
İşbirliği	Lisans	46.82	.49
	Lisansüstü	48.66	.82
Kültürel Kabul	Lisans	17.13	.21
	Lisansüstü	17.41	.36

Tablo 4.4.'te görüldüğü gibi lisans mezunlarının “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puanlarının ortalaması 50.38 (ss = .53), lisansüstü mezunlarının “Kişisel ve Sosyal Gelişim”

puanlarının ortalaması ise 52.97 (ss = .88)'dir. Lisans mezunlarının “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puanlarının ortalaması 35.16 (ss = .51), Lisansüstü mezunlarının “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puanlarının ortalaması ise 37.33 (ss = .84)'dir. Lisans mezunlarının “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puanlarının ortalaması 28.25 (ss = .35), Lisansüstü mezunlarının “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puanlarının ortalaması ise 29.59 (ss = .58)'dir. Lisans mezunlarının “İşbirliği” puanlarının ortalaması 46.82 (ss = .49), Lisansüstü mezunlarının “İşbirliği” puanlarının ortalaması ise 48.66 (ss = .82)'dir. Lisans mezunlarının “Kültürel Kabul” puanlarının ortalaması 17.13 (ss = .21), Lisansüstü mezunlarının “Kültürel Kabul” puanlarının ortalaması ise 17.41 (ss = .36)'dir.

Tablo 4.5. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Okullarda Psikolojik Danışman Olarak Çalışma Süresine Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Çalışma Süresi	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	0-5 yıl	49.05	1.1
	6-10 yıl	51.02	.89
	11-16 yıl	51.71	.67
	17 + yıl	54.92	.98
Öncülük Etme ve Değerlendirme	0-5 yıl	34.17	1.06
	6-10 yıl	36.30	.85
	11-16 yıl	37.02	.65
	17 + yıl	37.48	.95
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	0-5 yıl	27.81	.73
	6-10 yıl	28.64	.59
	11-16 yıl	29.28	.45
	17 + yıl	29.95	.65
İşbirliği	0-5 yıl	44.95	1.03
	6-10 yıl	46.78	.83
	11-16 yıl	48.63	.63
	17 + yıl	50.57	.92
Kültürel Kabul	0-5 yıl	16.25	.45
	6-10 yıl	17.05	.36
	11-16 yıl	17.33	.27
	17 + yıl	18.45	.40

“Kişisel ve Sosyal Gelişim” puan ortalamaları 0-5 yıl çalışanlarda 49.05 (ss = 1.1.), 6-10 yıl çalışanlarda 51.02 (ss = .89), 11-16 yıl çalışanlarda 51.71 (ss = .67), 17 ve üzeri yıldır çalışanlarda ise 54.92 (ss = .98)’dir. “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puan ortalamaları 0-5 yıl 34.17 (ss = 1.06), 6-10 yıllık deneyimi olanların 36.30 (ss = .85), 11-16 yıllık deneyimi olanların puan ortalamaları 37.02(ss = .65), 17 ve üzeri yıldır deneyim sahibi okul psikolojik danışmanların puan ortalamaları ise 37.48 (ss = .95)’dir. “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puan ortalamaları değerlendirildiğinde 0-5 yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların puan ortalamaları 27.81 (ss = .73), 6-10 yıl arasında olanların 28.64 (ss = .59), 11-16 yıl arasında olanlar için puan ortalaması 29.28 (ss = .45), 17 ve 17 yıldan fazla süredir okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puan ortalamaları 29.95 (ss = .65)’dir. “İşbirliği” alt ölçeğine ait puan ortalamaları 0-5 yıl için 44.95 (ss = 1.03), 6-10 yıldır çalışanlar için 46.78 (ss = .83), 11-16 yıldır çalışanlar için 48.63 (ss = .63), 17 ve 17 yıldan fazla zamandır çalışanlar için 50.57 (ss=.92)’dir. “Kültürel Kabul” alt ölçeğin puan ortalamaları 0-5 yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanları için 16.25 (ss = .45), 6-10 yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar için 17.05 (ss = .36), 11-16 yıldır çalışanlar için 17.33 (ss = .27) ve 17 ve 17 yıldan fazla süredir okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar için 18.45 (ss = .40)’dır.

Bu değişkenler için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlara göre lisans eğitimi sırasında okullarda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dönem sayısına göre “Kişisel ve Sosyal Gelişim” $F_{(2, 222)} = .15$, $p = .86$; “İşbirliği” $F_{(2, 222)} = .75$, $p = .47$ ve “Kültürel Kabul” $F_{(2, 222)} = 1.06$, $p = .35$ alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmamışken, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” $F_{(2, 222)} = 3.12$, $p = .05$ ile “Kariyer ve Akademik Gelişim” $F_{(2, 222)} = 3.33$, $p=.04$ alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 4.6.’da ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Lisans Eğitimleri Sırasında Okullarda Yaptıkları Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısına Göre ANOVA Değerleri

		KT	Sd	KO	F	Sig.
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Gruplar Arası	10.36	2	5.18	.15	.864
	Gruplar İçi	7888.20	222	35.53		
	Toplam	7898.56	224			
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	192.01	2	96.01	3.12	.046
	Gruplar İçi	6822.21	222	30.73		
	Toplam	7014.22	224			
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar Arası	98.11	2	49.06	3.33	.038
	Gruplar İçi	3272.81	222	14.74		
	Toplam	3370.92	224			
İşbirliği	Gruplar Arası	46.17	2	23.08	.75	.473
	Gruplar İçi	6829.39	222	30.76		
	Toplam	6875.56	224			
Kültürel Kabul	Gruplar Arası	11.89	2	5.94	1.07	.346
	Gruplar İçi	1238.75	222	5.58		
	Toplam	1250.64	224			

“Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” alt ölçeklerindeki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Scheffe testi sonucunda staj uygulaması yapmayan ile bir dönem yapanlar (0-1), iki dönem staj yapanlar ve üç dönemden daha fazla okulda PDR uygulaması yapanlar arasında “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puan ortalamaları 2 dönem ($\bar{X}$ =37.10) staj yapanlarla 0-1 dönem ($\bar{X}$ =34.61) staj yapanlar arasında 2 dönem staj yapanların lehine 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer gruplar arasında fark tespit edilmemiştir. “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puan ortalamalarına bakıldığında da 3 dönem ve üç

dönemden fazla ($\bar{X}$ =30.41) staj yapanların lehine olmak üzere 0-1 dönem ($\bar{X}$ =27.50) staj yapanların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur..

ANOVA ile incelemeye alınan bir diğer değişken okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyleridir. Sonuçlara göre “İşbirliği” $F_{(1, 223)} = 3.71$, $p = .06$ ve “Kültürel Kabul” $F_{(1, 223)} = .6$, $p = .44$ alt ölçeklerinde eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamışken, “Kişisel ve Sosyal Gelişim” $F_{(1, 223)} = 7.45$, $p = .00$; “Öncülük Etme ve Değerlendirme” $F_{(1-223)} = 5.84$, $p=.02$ ile “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” $F_{(1-223)}=4.78$, $p=.03$ alt ölçeğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 4.7.’de ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeylerine Göre ANOVA Değerleri

		KT	Sd	KO	F	Sig.
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Gruplar Arası	255.29	1	255.28	7.49	.01
	Gruplar İçi	7643.28	223	34.28		
	Toplam	7898.56	224			
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	178.98	1	178.98	5.84	.02
	Gruplar İçi	6835.24	223	30.65		
	Toplam	7014.22	224			
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar Arası	70.70	1	70.70	4.78	.03
	Gruplar İçi	3300.22	223	14.80		
	Toplam	3370.92	224			
İşbirliği	Gruplar Arası	112.54	1	112.54	3.71	.06
	Gruplar İçi	6763.01	223	30.33		
	Toplam	6875.56	224			
Kültürel Kabul	Gruplar Arası	3.33	1	3.33	.60	.44
	Gruplar İçi	1247.31	223	5.60		
	Toplam	1250.64	224			

Bu farkın hangi birimler arasında olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırmalar Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucunda lisansüstü eğitim almış olan okul psikolojik

danışmanlarının “Kişisel ve Sosyal Gelişim” ($\bar{X}$ =52.97), “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ($\bar{X}$ =37.33) ve “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puanları ($\bar{X}$ =29.59) lisans düzeyinde eğitim (sırasıyla $\bar{X}$ =50.38, $\bar{X}$ =35.16, $\bar{X}$ =28.25) almış olanlara göre yüksek bulunmuştur.

ANOVA ile incelemeye alınan son değişken ise okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresidir ve bulgular Tablo 4.8.’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okulda Psikolojik Danışman Olarak Çalışma Süresine Göre ANOVA Değerleri

		KT	Sd	KO	F	Sig.
Kişisel ve Sosyal Gelişim	Gruplar Arası	593.78	3	197.926	5.99	.001
	Gruplar İçi	7273.43	220	33.061		
	Toplam	7867.21	223			
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar Arası	199.74	3	66.580	2.15	.095
	Gruplar İçi	6811.54	220	30.962		
	Toplam	7011.28	223			
Kariyer Gelişimi	Gruplar Arası	63.19	3	21.062	1.41	.241
	Gruplar İçi	3290.31	220	14.956		
	Toplam	3353.50	223			
İşbirliği	Gruplar Arası	536.01	3	178.671	6.21	.000
	Gruplar İçi	6334.87	220	28.795		
	Toplam	6870.89	223			
Kültürel Kabul	Gruplar Arası	81.30	3	27.099	5.10	.002
	Gruplar İçi	1169.34	220	5.315		
	Toplam	1250.64	223			

Okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresine göre “Öncülük Etme ve Değerlendirme” $F_{(3, 220)} = 2.15$, $p = .10$ ile “Kariyer ve Akademik Gelişim” $F_{(3, 220)} = 1.41$, $p = .24$ alt ölçeklerinde anlamlı farklılık bulunmamışken “Kişisel ve Sosyal Gelişim” $F_{(3, 220)} = 5.99$, $p = .00$, “İşbirliği” $F_{(3, 220)} = 6.21$, $p = .00$ ve “Kültürel Kabul” $F_{(3, 220)} = 5.10$, $p = .00$ alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılığın hangi birimler arasında olduğunu

belirlemek için ikili karşılaştırmalar Scheffee testi ile yapılmıştır. Yapılan Scheffee testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Yapılan Scheffee testi sonucunda “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puan ortalamaları arasında 17 ve 17 yıldan fazla ($\bar{X}$ =54.92) okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar lehine 0-5 yıl ($\bar{X}$ =49.05), ve 11-16 yıl ($\bar{X}$ =51.71) çalışanlara göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Başka bir deyişle 17 ve 17 yıldan daha uzun süredir okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puan ortalamaları 0-5 yıldır çalışanlar ile 11-16 yıldır çalışanlara göre anlamlı derece yüksektir.

“İşbirliği” puan ortalamaları arasında 0-5 yıl ($\bar{X}$ =44.95), 11-16 yıl ($\bar{X}$ =48.63) ve 16 yıldan fazla ($\bar{X}$ =50.57) okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar arasında 11-16 yıl ve 17 ve 17 yıldan fazla okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

“Kültürel Kabul” puan ortalamaları arasında ise 0-5 yıl ($\bar{X}$ =16.25) ve 17 ve üzeri yıldır ($\bar{X}$ =18.45) okul psikolojik danışmanı olarak çalışanlar arasında 17 ve 17 yıldan fazla çalışanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

4.3. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Çalışılan Kademeye, Okuldaki Öğrenci Sayısına ve Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Varyans–kovaryans matrislerinin homojenliğini test etmek amacıyla yapılan analizde sonuçlar Box’s $F_{(165, 7552.555)} = 1.14, p = .11$ şeklindedir. MANOVA sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları kademe Wilks’ $\Lambda = .98, F_{(5, 215)} = .78, p = .56$; çalışılan okuldaki öğrenci sayısı Wilks’ $\Lambda = .95, F_{(10, 430)} = 1.15, p = .33$ ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre Wilks’ $\Lambda = .94, F_{(10, 430)} = 1.27, p = .25$ anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.. Yani çalışılan kademeye, okul mevcuduna ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ile “Kültürel Kabul” puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 4.9, 4.10 ve 4.11’de Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları kademeye, okuldaki öğrenci sayısına ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.9. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Çalıştıkları Kademeye Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişken	Kademe	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	İlköğretim	50,32	6,16
	Ortaöğretim	50,93	5,66
Öncülük Etme ve Değerlendirme	İlköğretim	35,61	5,84
	Ortaöğretim	35,84	5,29
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	İlköğretim	27,90	3,96
	Ortaöğretim	28,51	3,77
İşbirliği	İlköğretim	46,98	5,79
	Ortaöğretim	47,39	5,22
Kültürel Kabul	İlköğretim	17,09	2,53
	Ortaöğretim	16,97	2,14

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puanlarının ortalaması 50.32 (ss = 6.16), ortaöğretimde çalışanların “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puanlarının ortalaması ise 50.93 (ss = 5.66)’tür. İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların “Öncülük Etme ve Değerlendirme” puanlarının ortalaması 35.61 (ss =5.84), ortaöğretimde çalışanların ise puanlarının ortalaması ise 35.84 (ss = 5.29)’tür. “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puanlarının ortalaması ilköğretim çalışan psikolojik danışmanlarda 27.90 (ss = 3.96), ortaöğretimde çalışanlarda ise 28.51 (ss = 3.77)’dir. İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların “İşbirliği” puanlarının ortalaması 46.98 (ss = 5.79), ortaöğretimde çalışanların “İşbirliği” puanlarının ortalaması ise 47.39 (ss = 5.22)’dur.

İlköğretimde çalışanların “Kültürel Kabul” puanlarının ortalaması 17.09 (ss = 2.53), ortaöğretimde çalışanların “Kültürel Kabul” puanlarının ortalaması ise 16.97 (ss = 2.14)’dir.

Tablo 4.10. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okul Psikolojik Danışmanlarının Çalıştıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Okul Mevcudu	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	0-500	51,41	6,63
	501-1000	50,42	5,54
	1001+	50,21	6,07
Öncülük Etme ve Değerlendirme	0-500	36,96	5,80
	501-1000	35,62	5,14
	1001+	34,85	6,1
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	0-500	28,41	3,97
	501-1000	28,23	3,52
	1001+	27,84	4,43
İşbirliği	0-500	47,41	5,97
	501-1000	47,22	5,22
	1001+	46,82	5,80
Kültürel Kabul	0-500	17,22	2,46
	501-1000	17,05	2,34
	1001+	16,87	2,35

Tablo 4.11. Okul Psikolojik Danışmanı Ölçeği -Alt Ölçek Puanlarının Okuldaki Psikolojik Danışman Sayısına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Bağımlı Değişkenler	Psikolojik Danışman Sayısı	$\bar{X}$	ss
Kişisel ve Sosyal Gelişim	1,00	49,85	6,46
	2,00	50,84	5,94
	3,00	51,56	4,54
Öncülük Etme ve Değerlendirme	1,00	35,56	5,89
	2,00	36,00	5,46
	3,00	35,34	5,38
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	1,00	27,94	4,17
	2,00	28,42	3,76
	3,00	28,02	3,57
İşbirliği	1,00	46,63	6,08
	2,00	47,70	5,43
	3,00	46,98	4,70
Kültürel Kabul	1,00	16,91	2,55
	2,00	17,07	2,46
	3,00	17,24	1,64

Sonuç olarak bu araştırmada okul psikolojik danışmanının kişisel özelliklerden olan lisans eğitimi sırasında okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamasının yapıldığı dönem sayısına göre, “Kariyer ve Akademik Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu kategoride ele alınan bir diğer değişken eğitim düzeyine göre, “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” alt ölçekleri puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresine göre, “Kişisel ve Sosyal Gelişim” ile “Kültürel Kabul” alt ölçekleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark mevcuttur. Bununla birlikte, aynı kategoride yer alan mezun olunan lisans programı ile alt ölçekler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çalışılan kurum ile ilgili olan değişkenlerden çalışılan kademe, okuldaki öğrenci sayısı ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı ile okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik ölçeği-alt ölçek puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan araştırmada analiz iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada bağımsız değişkenlerden psikolojik danışman ile ilgili olan yani kişisel değişkenler, okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısı, mezun olunan bölüm, okul psikolojik danışmanlarının eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik ölçeği-alt ölçekleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. İkinci aşamada ise analize çalışılan kurum ile ilgili değişkenler olan çalışılan okul düzeyi, okul mevcudu ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı alınmıştır. Literatürde okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini bu araştırmada kullanılan ölçeğin alt ölçek puanları bazında inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırmada alt ölçekler bazında incelenmesinin sebebi ise daha spesifik sonuçlara elde etmek, öz-yeterlik bazında uç noktalara temas edebilmektir. Nitekim kullanılan ölçeğin beş alt boyutu mevcuttur. Böylece toplam puan almak yerine alt-ölçekler bazında değerlendirme yapmak öz-yeterliğe ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olmuştur. Diğer yandan okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği alt ölçeklerinin bu araştırmada ilk kez kullanılması sebebi ile bulgular öz-yeterlilik toplam puanı üzerinden yapılan araştırmalar kapsamında tartışılmıştır.

5.1. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Lisans Eğitimi Sırasında Okulda Yapılan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamalarının Dönem Sayısına, Okul Psikolojik Danışmanlarının Eğitim Düzeyine, Mezun Olunan Lisans Programına, Okul Psikolojik Danışmanı Olarak Çalışma Süresine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışılması

Sonuçlara bakıldığında okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısının “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer ve Akademik Gelişim” alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. İki dönem staj yapanların “Öncülük Etme ve Değerlendirme” alt ölçeğinden aldıkları puan

ortalamalarının uygulama yapmayan veya bir dönem staj yapanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak 3 ve daha fazla dönem uygulama yapanlarla ilgili herhangi bir tespit bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 4.3 ve 4.6).

“Kariyer ve Akademik Gelişim” alt ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında ise üç ve üzeri dönem staj yapanların lehine olmak üzere, uygulama yapmayan veya bir dönem uygulama yapanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir değişle üç dönem ve daha fazla uygulama yapanların “Kariyer ve Akademik Gelişim” puan ortalamalarının uygulama yapmayan veya bir dönem uygulama yapanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.3. ve 4.6.).

“Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer ve Akademik Gelişim” alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmasına ilişkin bulgular Çoşgun ve Ilgar’ın (2004) okul psikolojik danışmanı öz yeterliği üzerinde lisans eğitimi sırasında okulda yapılan uygulama sayısının etkisini inceleyen araştırması ile paralellik göstermektedir. Çoşgun ve Ilgar’ın (2004), 60 kişiden oluşan, psikolojik danışma ve rehberlik bölümü son sınıfta okuyan öğrencilerle birlikte yürüttükleri araştırmada, lisans eğitimi sırasında okullarda psikolojik danışma uygulamalarının yapıldığı dönem sayısının okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yükselttiği ortaya konmuştur. Nitekim uygulama yapılan dönem sayısı arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin de yükseldiği görülmüştür. Bandura’ya (1997) göre başarıyla tamamlanmış performanslar, dolaylı deneyimler ve sosyal ikna öz yeterliğinin kaynaklarındandır. Okullarda deneyimli bir okul psikolojik danışmanı ve üniversite öğretim elemanının süpervizörlüğünde devam eden okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları öz-yeterliğin bu üç kaynağı için psikolojik danışmana fırsat sağlamaktadır. Bu bulguda bunu destekler niteliktedir. “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul” alt ölçeklerinde fark bulunmaması ile ilgili olarak stajlar sırasında okul psikolojik danışmanının kendini geliştirebilmesi, iş birliği ve kültürel kabul ve farkındalığının artmasına ilişkin yeterince zamanı, dolayısıyla fırsatı olmadığı söylenebilir. Bu durumda bu alt ölçekler bazında öz-yeterlik düzeyinde fark bulunmamasına sebep olmuş olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puan ortalamaları üzerinde lisansüstü eğitim almış olanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (Bkz.Tablo 4.4. ve 4.7.). Yani lisansüstü eğitim almış olan

okul psikolojik danışmanların “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer ve Akademik Gelişim” alt ölçeklerine ait puan ortalamalarının lisans düzeyinde eğitim almış olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Eğitim düzeyini ele alan literatürdeki araştırmalar gözden geçirildiğinde, lisansüstü eğitim almış olmanın okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini düzeyini yükselttiğini ortaya koyan araştırmalar (Friedlander ve Synder, 1983; Margolies ve ark. 1986; O’Brien ve ark. 1997; Sutton ve Fall, 1983) bulunmakla birlikte eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Potenza, 1990; Larson ve Daniels, 1998); Özgün, 2007; Erkan, 2011; Sali-Bilgiç, 2011). Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunması, ülkemizde lisans üstü eğitim sırasında verilen eğitimin içeriğinin söz konusu alt ölçeklerin temaları olan amaca ulaşma, güvenlik ve yaşamsal beceriler, liderlik, sistemsel değişiklik, akademik ve kariyer gelişimi noktalarına odaklandığı savulabilir. Bu doğrultuda lisansüstü eğitim alan okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerinin bu doğrultuda gelişmesi kaçınılmazdır. Nitekim, Bandura (1997) öz-yeterlik algısının bireyin işlevde bulunmasına psikolojik süreçler (Bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçler) aracılığıyla etki ettiğini vurgulamıştır. Bireyin psikolojik süreçlerinin de aldığı eğitim çerçevesinde şekillendiği düşünülebilir. Örneğin birey geleceğe ilişkin bilişsel süreçlerini yapılandırmada veya seçimlerine ve hedeflerine karar vermede aldığı eğitimden izler taşıyacaktır. “İşbirliği” alt ölçeğinde farklılık tespit edilmemesine ilişkin olarak, bu alt ölçeğin odak noktası olan öğrenci ile ilgili ola tüm kurum, kişi ve kişilerle takım halinde çalışmaya lisans üstü eğitimi sırasında da fırsat tanınmaması, bu noktaya yönelik uygulamaların müfredatta yer almıyor olması veya böylesi bir takım çalışmasının fazlaca emek ve çaba sarf ettirecek olması söylenebilir. “Kültürel Kabul” alt ölçeğine ilişkin olarak ise yine ülkemizdeki lisans üstü eğitimi sırasında kültürel farkındalık ve kabulü artırıcı etkinliklere yer verilmemesi, yer verildiğinde de seçmeli ders olarak yer alması düşünülebilir.

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik-alt ölçek puanları okul psikolojik danışmanlarının mezun oldukları lisans programına göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcut olduğu gibi tersini savunan araştırma da mevcuttur. Öncelikle Yiyit (2001) psikolojik danışmanlık ve rehberlik (175), eğitimde psikolojik hizmetler (83) ve psikoloji (48) bölümü

mezunlarının katılımı ile yaptığı araştırmada, Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümünden mezun olanlar ile Psikoloji bölümünden mezun olanlar arasında, Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümü mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Fakat Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Eğitimde Psikolojik Hizmetler ya da Psikoloji bölümü mezunları arasında fark tespit edilmemiştir. Özgün'ün (2007) 133 PDR-EPH, 20 Psikoloji, 35 Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Eğitim Programları ve Öğretimi alanı mezunu ile yürüttüğü araştırmada mezun olunan programa göre okul psikolojik danışman öz-yeterlik puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte Karçkay-Taşdelen (2008, akt. Erkan, 2011) farklı lisans programlarından mezun olan ve okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 90 kişi ile yürüttüğü çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini incelemiştir. Farklı programlardan mezun/alan dışı olma ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun/alandan olma durumuna göre öz-yeterlik puanları arasında psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Bu araştırmada da mezun olunan lisans programına göre bağımlı değişkenlerde anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesine ilişkin olarak psikolojik danışma ve rehberlik bölümü mezunlarının okul psikolojik danışmanı olarak kendilerinden ne beklediği, görevlerinin ne olduğu konusunda farkındalıklarının ve mesleki bilinçlerinin daha yüksek olması sebebiyle, öz-yeterlik düzeylerini değerlendirirken daha geniş kapsamlı bir öz değerlendirme yapmış olabilecekleri öne sürülebilir. Fakat diğer bölümlerden mezunlar psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki bilgi ve becerileri sınırlı olduğundan, kendilerini bu sınırlar içinde değerlendirip öz-yeterliklerini yüksek olarak algıladıkları söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerinde etkisine bakıldığında, “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “İş Birliği” ile “Kültürel Kabul” alt ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.5. ve 4.8.). 17 ve 17 yıldan fazla süredir okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların lehine olmak üzere “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puan ortalamaları 0-5 yıl ve 11-16 yıldır çalışanlara göre anlamlı derece yüksektir. Fakat 6-10 yıldır çalışanlara ilişkin herhangi bir farklılık ortaya konmamıştır. “İşbirliği” puan ortalamaları incelendiğinde 11-16 yıl ve 17 ve üzeri yıldan fazla çalışanların puanları 0-5 yıldır çalışanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle 11 yıl ve daha fazladır okul psikolojik danışmanı olarak deneyime sahip olmak okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini 0-5 yıldır çalışanlara oranla yükseltmektedir. “Kültürel Kabul” puanları incelendiğinde 17 ve üzeri yıldır okul psikolojik danışmanı olarak

Çalışanların puan ortalamaları 0-5 yıldır çalışanlara gre anlamlı derecede yksektir. “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “İşbirliği” ile “Kltrel Kabul” puan ortalamaları 0-5 yıldır çalışanlarda dşktr. Okul psikolojik danışmanı z-yeterliği puanları arasında çalışma sresine gre bazı alt leklerde fark varken, bazı lek puan ortalamaları arasında fark olmayışının sebebine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının çalışma hayatları sresince belli noktalara odaklanmaları, çok ynl olmdktan ziyade alışageldikleri etkinliklere değinmeleri, kendilerini her ynde geliştirmek için çaba göstermemeleri, ya da okul ynetim ve personelinin, veli ve öğrencilerin değişik etkinlik alanlarına sıcak bakmamaları, gemişe göre daha az olsa dahi okul idaresinin bazı alanlardaki etkinlikleri gereksiz görmeleri ve yapılmasına engel olmaları söylenebilir. Çalışma süresiyle birlikte “Kişisel ve Sosyal Gelişim” puanlarının ykselmesi ele alındığında, okul psikolojik danışmanı özel bir olarak bir çaba sarfetmese dahi, milli eğitimin ve rehberlik ve araştırma merkezlerinin okul psikolojik danışmanlarına ynelik düzenlediği hizmet içi eğitimlerin etkisi olduğu düşünülebilir. Veya bu alt leğin teması kişinin kendisine ve diğerlerine, amaca ulaşımaya, güvenlik ve yaşımsal becerilere odaklanma olduğu göz önüne alınırsa, bu noktaların diğer leklerin odak noktalarına nazaran daha çabuk ulaşılabilen noktalar olduğu söylenebilir. Okul psikolojik danışmanlarının meslekte deneyimleri arttıkça da çevreleri genişlemekte ve iş birliği yaptıkları kurum ve kişi sayısı da artmaktadır. Ayrıca geçen yıllarla birlikte karşılaştıkları ğrenci, veli ve okul personeli profili çeşitlenmekte ve bu durumda kültürel kabul puanlarının artmasında etken olduğu düşünülebilir.

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyi üzerinde okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresinin inceleyen literatürdeki araştırmalara bakıldığında Bodernhorn ve Skagss (2005) 3 ve daha fazla yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışanların, 3 yıldan daha az süredir çalışanlara göre daha yksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduklarını saptamışlardır. Ülkemizde de Yiyit (2001) ile Gündüz ve elikkaleli (2009)’un yaptıkları araştırmalarda deneyim süresinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyini ykselttiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte Sali-Bilgiç’in (2001) araştırması karışık sonuçlar ortaya koymaktadır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri, 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik

danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Sali-Bilgiç, 2001).

5.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği-Alt Ölçek Puanlarının Çalışılan Kademeye, Okuldaki Öğrenci Sayısına ve Okulda Çalışan Psikolojik Danışman Sayısına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Tartışması

Araştırma sonuçları gözden geçirildiğinde okul psikolojik danışmanı öz yeterliği-alt ölçek puan ortalamalarının çalışan kurumla ilgili niteliklerle ilgili olan çalışılan kademeye, okuldaki öğrenci sayısına ve okulda bulunan psikolojik danışman sayısına göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik-alt ölçek puan ortalamalarının okul psikolojik danışmanının çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Bkz. Tablo 4.9.). Diğer araştırmalarda bu konuda karışık sonuçlar içermektedir. Özgün (2007) ve Güven (2007) okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyleri arasında ortaöğretimde görev yapanların lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyarken, Yiyit (2001) ile Gündüz ve Çelikkaleli (2009) araştırmalarında çalışan kademenin okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanı üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanlarının lisans eğitimleri sırasında hem ilköğretim hem ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak eğitimden geçmeleri, çocuk, ergen psikolojisine ilişkin dersler almaları, diğer yandan psikolojik danışmanların meslekleri gereği empati sahibi olmaları sebebiyle ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmanın öz-yeterlik puanları üzerinde farklılaşmaya yol açmadığı düşünülebilir.

Çalışılan okuldaki öğrenci sayısının okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği üzerindeki etkisine bakıldığında ise okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanları üzerinde etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 4.10). Öğrenci sayısının az olduğu bir okulda çalışan okul psikolojik danışmanının öğrencilere daha fazla zaman ayırabilme, kendisinden beklenenlere yetişebilme gibi fırsatlar aracılığıyla kendisine olan güveninin ve mesleğine ilişkin öz-yeterliğinin yükseldiği söylenebilir. Bununla birlikte öğrencisi sayısı fazla olan bir okulda çalışan okul psikolojik danışmanı da kalabalık mevcuda rağmen kendisinden beklenenleri herhangi bir şekilde yetiştirebildiğinden yine özgüveni ve mesleğine ilişkin öz-yeterlik düzeyi yükselmekte olduğu düşünülebilir. Bu bulgu literatürde Yiyit'in (2001) yaptığı

araştırma ile paralellik göstermemektedir. Yiyit (2001) 229 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü araştırmasında 30-500 arası sayıda öğrenciden sorumlu olan okul psikolojik danışmanı aleyhine olmak üzere 1501-3500 arası sayıda öğrencide sorumlu okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik puanları üzerinde anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yani öğrenci sayısı arttıkça, okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanı da yükselmiştir. Fakat Gündüz ve Çelikkaleli (2009) yaptıkları çalışmada öğrenci sayısı az olan okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin öğrenci sayısı fazla olanlara oranla daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu üç araştırmanın bulgusu birlikte değerlendirildiğinde öğrenci sayısının okul psikolojik danışmanı öz yeterliği üzerindeki etkisine ilişkin net bir sonuç bulunmamaktadır. Bu üç araştırmanın örnekleminin yeterli sayıda olmaması, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin yeni bir araştırma alanı olmasının bu sonuçlar üzerinde etkisi olabileceği düşünülebilir.

Son olarak okulda çalışan psikolojik danışman sayısının etkisi incelendiğinde de, okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir (Bkz. Tablo 4.11). Buna ilişkin olarak okulda birden fazla psikolojik danışman olduğunda, genellikle aralarında sınıfları bölüşmek suretiyle görev ayrımı ve dağılımı yapıldığından birbirlerinin öz-yeterliklerine etki etmediği düşünülebilir. Nitekim birden fazla psikolojik danışman bulunan okullar ikili eğitim yapan okullardır. Psikolojik danışmanlarda bu durumda ayrı ayrı zamanlarda çalışmaktadırlar. Bu şekilde yine birbirlerinin öz-yeterlik düzeylerine etki etmediği düşünülebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak gözden geçirildiğinde kişisel değişkenlerle okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği arasında anlamlı farklılıkların tespit edildiği, fakat çalışılan kurumla ilgili değişkenlerin ise anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeyleri çalıştıkları okuldan bağımsız olarak gelişmektedir. Çalışılan kurumla ilgili değişkenler psikolojik danışmanı çalışma hayatında dolaylı şekilde yer alırken, kişisel değişkenler birebir psikolojik danışmanla ilgilidir. Bandura (1997)'nın dolaylı öğrenmelerin öz-yeterliğin beslenmesinde etkili olduğunu fakat doğrudan deneyimlemek kadar etki sahibi olmadığını vurgulaması bu araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Bu bulgular ayrıca yetkin okul psikolojik danışmanları yetiştirmede eğitimin ve eğitimin kalitesinin önemine işaret etmektedir. Bu bağlamda psikolojik danışman

eğitimcilerine de büyük sorumluluklar düştüğünü söylemek mümkündür. Okullarda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının dönem sayısı ve psikolojik danışmanın eğitim d zeyie göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanlarının farklılaştığı göz önüne alındığında eğitim kalitesinin öz-yeterlik üzerindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan öz-yeterliğin en etkili kaynağı olan başarılı performansların eğitim sürecinde s perviz rler denetiminde gerçekleşmesine zemin hazırlanması da öz-yeterliğin daha nitelikli gelişimine büyük oranda katkı sağlayacağı açıktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar belirtilmiş ve bu sonuçlara ilişkin olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamasının yapıldığı dönem sayısına göre Kariyer ve Akademik Gelişim ile Öncülük Etme ve Değerlendirme alt ölçek puanları arasında; eğitim düzeyine göre Kişisel ve Sosyal Gelişim, Öncülük Etme ve Değerlendirme ile Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim puan ortalamaları arasında ve okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresine göre Kişisel ve Sosyal Gelişim, İşbirliği ile Kültürel Kabul alt ölçekleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bununla birlikte Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeğinin “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul” alt ölçekleri ile, mezun olunan bölüm, çalışılan okul düzeyi, okul mevcudu ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında bazı öneriler sunmak mümkündür.

Bu araştırmada Bodernhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilen ve Erkan (2011) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları ilk kez kullanılmıştır. Araştırmaya 225 kişi katılmıştır ve 5 alt boyutlu bir ölçek kullanılmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında İzmir’in merkez ilçelerinde çalışan okul psikolojik danışmanları ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ölçeği-alt boyutları bu araştırmada ilk kez kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın daha geniş bir örnekleme uygulanması ve yine alt boyutlarında ele alınması daha genel sonuçlara ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

Bu araştırma sadece okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının, eğitim düzeyinin ve okul psikolojik danışmanı olarak çalışma süresi ile öz-yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile

ilişkinini olan, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin yükselmesine yardımcı olacak diğer değişkenlerin nitel yöntemlerle tespit edilmesi ve bir sonraki araştırmalara konu edinmesi bu bağlamda etkili olacaktır.

Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının ve lisans, lisansüstü eğitim programlarının okul psikolojik danışmanlığına ilişkin nitelik ve kapsamı genişletilerek işbirliği ve kültürel kabul gibi farklı alanlarda öz-yeterlik düzeylerinin yükselmesine yardımcı olunabilir.

Göreve yeni başlayan okul psikolojik danışmanlarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi amacı ile hizmet iç eğitimler planlanabilir veya daha deneyimli okul psikolojik danışmanlarından süpervizyon almaları sağlanabilir.

Okul psikolojik danışmanlarına verilecek seminerleri planlayan MEB'nin gerekli birimi bu araştırmalar çerçevesinde seminerleri planlayarak yine çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini yükseltecektir.

Okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini etkileyen diğer değişkenlerin tespit edilmesiyle okul psikolojik danışmanlarının eğitim programlarının düzenlenmesinde bu etkenlerin dikkate alınması, rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi verilen kurumların uyguladıkları programlarda uygulamalı çalışmalara ve adayların öz-yeterlik algılarını arttırmaya yönelik etkinliklere yer vermeleri öz-yeterlik düzeylerine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Afacan, Ş. (2008). Müzik öğretimi öz-yeterlilik ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz-yeterlilik ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (1), 29-37.
- Al-Darmaki, F. R. (2005). Counseling self-efficacy and its relationship to anxiety and problem-solving in United Arab Emirates. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27 (2).
- Aslan, S. (2003). Ankara ili orta öğretim kurumlarında çalışan alandan ve alan dışından rehber öğretmenlerin mesleki etkinliklerine ilişkin görüşleri ve sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- 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*, 24, 7-26.
- Baker, S. B.ve Gerler, E. R. (2008). *School counseling for the twenty-first century*. New Jersey: Pearson Education.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Stanford University: New Jersey.
- Bandura, A. (1989a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Human agencyin social cognitive theory. *American Psychologist*, 44 (9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self–efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bernard, J. M., ve Goodyear, R. K. (2004). *Fundamentals of clinical supervision (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bodenhorn, N. ve 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.
- Büyüköztürk, Ş., Bököçü, Ö. Ç., ve Köklü, N. (2008). *Sosyal bilimler için istatistik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Charlton, A. L. (2009). *School counselors' perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting*. Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Falls Church, Virginia.
- Clark, D.M. (2006). *School counselor self-efficacy as related to the asca national model for school counselors*. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina Üniversitesi, Charlotte, ABD.
- Coşgun, S. ve Ilgar, M.Z. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algısına etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'na sunulan bildiri metni, Malatya.
- Doğan, S. (1998). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik kimliği: Gelişme ve Sorunlar. *Türk Milli Eğitim Dergisi*, 139, 69-76.
- Doğan, S. (2000b). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Doğan, S. (2005). *21. yüzyılda psikolojik danışma alanının değişen dünya görüşü*. VIII. Ulusal PDR Kongresinde sunulan bildiri metni, İstanbul.
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

- Friedlander, M. L. & Snyder, J. (1983). Trainees' expectations for the supervisory process: testing a developmental model. *Counselor Education & Supervision*, 16, 107-116.
- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 2 (1), 21-34.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Gürşen-Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik ve düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Haron, S., Jaafar, W., & Baba, M. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 445-448.
- 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.
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5 (4), 249-257.
- Imam, S. S. (2007). *Sherer et al. General self-efficacy scale. Dimensionality, internal consistency, and temporal stability*. Presented at the Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, Knowledge and Understanding Conference, Singapore.
- Israelshvilli, M. & Socher, P. (2007). An examination of a counsellor self-efficacy scale (COSE) using an Israeli sample. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29 (1), 1-9.
- 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.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kepçeoğlu, M. (1993). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Kepçeoğlu, M. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- 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) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, L M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Eichenfield. G. A. (1997). Self-efficacy and counselor development: Testing the integrated developmental model. *Counselor Education and Supervision*, 37(2), 115-124.
- Melchert, T., 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.
- Milner, H. R. Ve Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Owens, D., Bodenhorn, N.,& Bryant, R. M. (2010). Self-efficacy and multicultural competence of school counselors. *Journal of School Counseling*, 8(17), 1-20.
- Owen, F.K & Owen, D.W.(2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki öz-yeterlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özmen, A. (2000). Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (1992a). *Bir meslek olarak psikolojik danışma ve rehberlik*. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Semineri, Konya.

- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları
- Özyürek, R. (2007). Psikolojik Danışman Eğitiminin ve Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Niteliğini Yükseltmeye Yönelik Öneriler. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Özyürek, R., Dağ, H., Türel-Kırdök, A., Koçak-Delen, Ü., Göksu, İ., Taycı, S. ve Üçel, H. (2009). İki okulda birden görevlendirilen rehber öğretmenlerin görev performansları hakkındaki görüşleri: Adana İli Örneği. Türk Psikolojik Danışma ve rehberlik Derneği Adana Şubesi.
- Paez, S. B. (2010). *Positive impacts in a counselor supervisee's self-efficacy to work with clients: What takes place in the counselor supervision process*. Unpublished doctoral Dissertation, The Kent University, Ohio, ABD.
- Pişkin, M. (1989). *Orta dereceli okullarda görevli yönetici, öğretmen ve danışmanların ideal ve gerçek danışmanlık görev algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Potenza, M. T. (1990). *The counselor self-efficacy inventory: Implications for counselor training*. Unpublished Masters Thesis, University of Nebraska, Lincoln.
- Ridgway, I. R. & Sharpley, C. F. (1990). Multiple measures for the prediction of counselor trainee effectiveness. *Canadian Journal of Counseling*, 24(3), 165-177.
- Sali-Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., ve Rogers, R. W. (1982). The self-efficacy scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.

- Sevim, S.A. ve Hamamcı Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39-40.
- Sutton, J. M. & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, 44, 70-81.
- Terzi, Ş., Ergüner-Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 1(1)*, 51-60.
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ültanır, E. (2000). Okul psikologluğu ve okul psikolojik danışmanlığı meslekleri: karşılaştırmalı bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 9-16.
- Ültanır, E. (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Yerin-Güneri, O., Büyükgöze-Kavas, A. ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: Acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik* (ss. 139-161) Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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: Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’ de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(1), 193-213.

Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 135-146.

EKLER

EK-1 OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

EK-1 OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları etkinlikleri gösteren bir liste verilmiştir. Her bir etkinliği gerçekleştirmek için <u>sahip olduğunuz mevcut yeteneğe ilişkin yeterlik algınızı</u> yanda tanımlanan 5’li derecelendirmeye göre, her bir maddenin altında yer alan size en uygun olan rakamı işaretleyerek belirtiniz. <u>Lütfen, her maddeyi, gelecekteki ya da geçmişteki değil, okuldaki mevcut durumunuza veya şuan ki mevcut hislerinize göre cevaplayınız.</u>	Hiç güvenmiyorum	Çok az güveniyorum	Orta düzeyde güveniyorum	Oldukça güveniyorum	Çok güveniyorum
4. Profesyonel bir okul psikolojik danışmanı olarak kendimi ve okul psikolojik danışmanlığının amaç ve hedeflerini savunma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğrencilere zaman ve görev yönetimi becerilerini nasıl uygulayacaklarını öğretme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Çatışma çözme becerilerini öğretme ve bu konuda öğrencilere model olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Okulda bütün öğrenciler için güvenli bir çevre sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Bir kişi ya da grubun diğerlerini rahatsız veya tehdit ettiği durumlara müdahale etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Farklı yaş ve gelişim düzeylerine sahip öğrencilerle uygun bir şekilde iletişim kurabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler ve ailelerle etkili bir şekilde psikolojik danışma yapma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Benden daha farklı bir kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ve velilerin bakış açılarını ve yaşantılarını anlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğretmenlere öğrencileriyle etkililiklerini artırmada yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğrencilerle cinselliğe ve cinsel yönelime ilişkin konuları yaşlarına uygun biçimde tartışma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Eğitim sürecinde öğrenci başarısını ve gelişimini destekleyen teknolojileri kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Okul personeli, veli ve okul dışındaki kurum ve kişilerle yazılı iletişim kurma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Olumlu bir okul iklimi geliştirmek için, psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin tüm okul tarafından kullanılmasını teşvik etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Olumlu öğrenme ortamını geliştirmeye odaklanan okul genelindeki girişimlere liderlik etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK

EK-2 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Yaşınız:.....
3. Çalıştığınız ilçe.....
4. Kaç yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışıyorsunuz?(*lütfen belirtiniz*).....
5. En son tamamladığınız/halen devam ettiğiniz eğitim düzeyiniz;
Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()
6. Mezun olduğunuz bölüm (*lütfen belirtiniz*)
Psikolojik Danışma ve Rehberlik () Eğitimde Psikolojik Hizmetler ()
Eğitim Programları ve Öğretim () Psikoloji ()
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme () Diğer:.....
7. Lisans eğitiminiz sırasında okulda staj yaptığınız dönem sayısı?(*lütfen belirtiniz*)
.....
8. (Şu anda)Okul psikolojik danışmanı olarak çalıştığınız kademe?
İlköğretim (1.sınıf- 8. Sınıf): () Ortaöğretim (9. Sınıf-12. Sınıf): ()
9. Okulda çalışan (siz dahil) okul psikolojik danışmanı sayısı (*lütfen belirtiniz*):.....
10. Okulda bulunan toplam öğrenci sayısı (*lütfen belirtiniz*):.....
11. Şuanda çalıştığınız okul ya da kurum: Devlet Okulu () Özel Okul ()
12. Okul yönetiminizin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini ne derece desteklediğini düşünüyorsunuz?
Tamamen Destekliyor() Kısmen Destekliyor () Hiç Desteklemiyor ()
13. Lisans eğitiminizi hangi yıl tamamladınız?.....

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Zuhâl Asarlı

Doğum yeri ve yılı: Lüleburgaz, 1988

Uyruğu: T.C.

Cinsiyet: Bayan

İletişim: zuhalasarli@hotmail.com

EĞİTİM

2010- Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

2010-2005 Ege Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı

2005-2002 Ahmetbey Kasabası Şehit Öğretmen Uğur Gören Çok Programlı Lisesi

2002-1994 Ahmetbey Kasabası Cumhuriyet İlköğretim Okulu

DENEYİMİ

STAJLAR

2007 (Bahar Dönemi) İzmir Batı Anadolu Özel Eğitim Merkezi

2008-2009 Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri ABD

2008-2009 Hilal Necmiye Hüsnü Ataberk İlköğretim Okulu

2009-2010 Bornova Rehberlik Ve Araştırma Merkezi

2010 (Bahar Dönemi) Gaziemir Kadın Danışma Merkezi

İŞ DENEYİMİ

2010 (Yaz Dönemi) Özel Çağnur Özel Eğitim Merkezi ve Rehabilitasyon Merkezi
Psikolojik Danışman

2010- Huriye Mehmet Akçasakız İlköğretim Okulu Okul Psikolojik Danışmanı

ÖZET

Bu araştırmada okullarda çalışan psikolojik danışmanların, “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği” ve “Kültürel Kabul” alt ölçeklerine göre, okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin, okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dönem sayısına, mezun olunan lisans programına, psikolojik danışmanın eğitim düzeyine, okul psikolojik danışmanı olarak çalışılma süresine, çalışılan kademeye, okul mevcuduna ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısına göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Boderhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilen ve Erkan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Araştırmaya 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin merkez ilçelerinde ki okullarda görev yapan 225 okul psikolojik danışmanı (163 kadın ve 62 erkek) katılmıştır. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeyinin, kullanılan ölçeğin alt boyutları bazında incelenmesi amacıyla iki ayrı MANOVA yapılmıştır. Değişkenler okul psikolojik danışmanı ile ilgili değişkenler (Okulda yapılan psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dönem sayısı, mezun olunan lisans programı, psikolojik danışmanın eğitim düzeyi, okul psikolojik danışmanı olarak çalışılma süresi) ve çalışılan kuruma özgü değişkenler (çalışılan kademe, okul mevcudu ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı) olmak üzere iki ayrı grupta ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul psikolojik danışmanı ile ilgili değişkenlerden olan okulda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamasının yapıldığı dönem sayısına göre “Kariyer ve Akademik Gelişim” ile “Öncülük Etme ve Değerlendirme” alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim düzeyi ile “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Öncülük Etme ve Değerlendirme” ile “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim” alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bir diğer değişken, okulda psikolojik danışman olarak çalışma süresiyle “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “Kültürel Kabul” ve “İşbirliği” alt ölçekleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fakat mezun olunan bölüme göre okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik puanı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Bununla birlikte çalışılan kuruma özgü niteliklerle ilgili değişkenlerde okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Sözcükler: z-Yeterlik, Okul Psikolojik Danışmanı, “Kişisel ve Sosyal Gelişim”, “nclk Etme ve Değerlendirme”, “Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim”, “İşbirliği”, “Kültürel Kabul”

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine whether school counselor self-efficacy according to “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, and “Cultural Acceptance” sub-scales differs in terms of number of school terms that psychological counseling and guidance practice was made, the department they have graduated, level education, experience as school counselor, type of school (primary school and high school), the number of student and the number of school counselor in school.

The School Counselor Self-Efficacy Scale which was developed Bodernhorn and Skaggs (2005) and adapted to Turkish by Erkan (2011) and a Demografic Information Form which was designed by the researcher were used to collect data in this study.

The study was conducted on 225 school counselors (163 women, 62 men) working in schools from the central districts of İzmir, Turkey during 2011-2012 academic years. The two different MANOVA was use to examine school counselor self efficacy according to sub-scale. The variables are examined in two different groups, the variables about the school counselor (terms of number of school terms that psychological counseling and guidance practice was made, the department they have graduated, level education, experience as school counselor) and the variables about the school (type of school (primary school and high school), the number of student and the number of school counselor in school)

The results of this study showed for the variables about school counselor, as to number of school terms that psychological counseling and guidance practice was made, it is determined that there was a significant difference on the dimension of Career and Academic Development, Leadership and Assessment. As to graduated level, there was significant difference on the dimension of Personal and Social Development, Leadership and Assessment, Career and Academic Development. And as to experience as school counselor, there was significant difference on the dimension of Personal and Social Development, Collaboration, Cultural Acceptance. However School Counselor Self-Efficacy Scale-Sub Scale level did not differ significantly according to the department they have graduated.

However, there was no significant difference between the variables about school (school level they work, number of student, number of school counselor) and school counselor self-efficacy.

Key Words: Self-Efficacy, School Counselor, “Personal and Social Development”, “Leadership and Assessment”, “Career and Academic Development”, “Collaboration”, “Cultural Acceptance”