



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KÜLTÜRLERARASI
DUYARLILIK VE SOSYAL ADALET DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİDE ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Merve DEMİR
0009-0001-8741-0226**

BURSA-2023



**T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KÜLTÜRLERARASI
DUYARLILIK VE SOSYAL ADALET DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİDE ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve DEMİR

0009-0001-8741-0226

Danışman

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Merve DEMİR

07/07/2023



TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolü” adlı Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Merve DEMİR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 05/06/2023

Tez Başlığı/ Konusu: Okul psikolojik danışmanların kültürlerarası duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolü

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 86 sayfalık kısmına ilişkin, 02/06/2023 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin** adlı intihal (benzerlik) tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 18 'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dahil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal (benzerlik) içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.
Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı:	Merve DEMİR
Öğrenci No:	802133005
Anabilim Dalı:	Eğitim Bilimleri
Programı:	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü:	☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman

Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 802133005 numaralı Merve Demir'in hazırladığı **“Okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolü”** konulu Yüksek Lisans Yeterlik Tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 21/06/2023 Çarşamba günü 12.00-13.00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının başarılı olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Üye (Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)
Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Asuman Yüksel
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğrt. Üyesi Sevda Gülşah YILDIRIM
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Merve Demir
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XV+111
Mezuniyet Tarihi	 / / 20
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KÜLTÜRLERARASI DUYARLILIK VE SOSYAL ADALET DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖZ YETERLİĞİN ARACI ROLÜ

Çalışmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık ve sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolünü incelemektir. Diğer bir amaç ise kültürlerarası duyarlılığın, sosyal adaletin ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin cinsiyete, yaşa, hizmet süresine, eğitim düzeyine, ikamet edilen yerleşim yerine ve görev yapılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölge ve kademelerinde hizmet veren 347 okul psikolojik danışmanı oluşturmaktadır. Veriler Kişisel Bilgi Formu, Sosyal Adalet Ölçeği, Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ve Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

Kültürlerarası duyarlılığın toplam puanının, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin toplam puanının ve sosyal adaletin algılanan davranışsal kontrol ve davranışı sergileme eğilimi alt boyutlarının cinsiyete; kültürlerarası duyarlılığın toplam puanının, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin toplam ve alt boyut puanlarının, sosyal adaletin toplam puanı ve algılanan davranışsal kontrol, öznel normlar alt boyutlarının yaşa; okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin toplam ve alt boyut puanlarının, sosyal adaletin toplam puanı ve öznel normlar, davranışı sergileme eğilimi alt boyutlarının hizmet süresine; sosyal adaletin toplam puanı ve davranışı sergileme eğilimi alt boyutlarının eğitim düzeyine; kültürlerarası duyarlılığın toplam puanının, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin toplam ve alt boyut puanlarının, sosyal adaletin algılanan davranışsal kontrol alt boyutunun ikamet edilen yerleşim yerine; okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin kültürel kabul boyutunun görev yapılan kademeye göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Analizler sonucunda kültürlerarası duyarlılık leğinin toplam puanı ile sosyal adalet leğinin toplam ve alt ölçekleri puanları, sosyal adalet leğinin toplam ve alt ölçek puanları ile okul psikolojik danışmanı öz yeterliği leğinin alt ölçek puanları ve kültürlerarası duyarlılık leğinin toplam puanı ile okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin toplam ve alt ölçekleri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aracılık rolünü belirlemek için yapılan analizde ise okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin kısmi aracı rolü olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Kültüre duyarlılık, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, sosyal adalet.



ABSTRACT

Name and Surname	Merve Demir
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Sciences
Branch	Guidance and Psychological Counselling
Degree Awarded	Thesis of Master Degree
Page Number	XV+111
Degree Date	 / / 20
Supervisor	Assoc. Prof. Filiz GÜLTEKİN

THE MEDIATOR ROLE OF SELF-EFFICACY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL COUNSELORS' LEVELS OF INTERCULTURAL SENSITIVITY AND SOCIAL JUSTICE

The aim of the study is to examine the mediator role of school counselor self-efficacy between school counselors' intercultural sensitivity and social justice levels. Another aim is to investigate whether intercultural sensitivity, social justice and school counselor self-efficacy differ according to gender, age, length of service, education level, place of residence and level of employment. The study group consists of 347 school counselors serving in different regions and levels of Turkey. The data were collected using Personal Information Form, Social Justice Scale, Intercultural Sensitivity Scale and School Counselor Self-Efficacy Scale.

According to the total score of intercultural sensitivity and school counselor self-efficacy, and the perceived behavioral control of social justice and the tendency to exhibit behavior sub-dimensions were related to gender; the total score of intercultural sensitivity, the total and sub-dimension scores of school counselor self-efficacy, the total score of social justice and the perceived behavioral control, subjective norms sub-dimensions; total and sub-dimension scores of school counselor self-efficacy, total score of social justice and subjective norms, tendency to exhibit behavior sub-dimensions to education level; intercultural sensitivity, the total and sub-dimension scores of school counselor self-efficacy, and the perceived behavioral control sub-dimension of social justice by place of residence; the cultural acceptance dimension of school counselor self-efficacy differs regarding the level of duty.

According to the total score of the intercultural sensitivity scale, the total and subscale scores of the social justice scale, the subscale scores of the school counselor self-efficacy scale, the total score of the intercultural sensitivity scale and the total and subscales of the school

counselor self-efficacy, it has been concluded a medium level positive relationship between the scores and the school counselor self-efficacy have a partial mediator role.

Keywords: Cultural sensitivity, school counselor self-efficacy, social justice.



TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca büyük bir keyifle derslerine katıldığım, değerli bilgilerini paylaşan, araştırma sürecinde tüm sorularıma sabırla cevap veren tez danışmanım ve kıymetli hocam Doç. Dr. Filiz GÜLTEKİN'e teşekkür ederim.

Tez savunmamda jüri üyeleri olarak fikirlerini paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Asuman YÜKSEL ve Dr. Sevda Gülşah YILDIRIM' a ve tezime katkı sağlayan tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Hayatımın her anında sevgi ve desteklerini hissettiğim, emekleriyle bugünlere gelmemi sağlayan sevgili annem ve babam Embiye-Hikmet DURAN'a, bana kattıkları her bir değer için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve beni koşulsuz destekleyen, hayatımı kolaylaştıran, varlığına şükrettiğim sevgili eşim İbrahim DEMİR'e, kendimi tanımama ve bulmama katkı sağlayan, bana güç veren, hayatta sahip olduğum en güzel şey olan ikizlerim Erva ve Tuna DEMİR'e teşekkür ederim.

Merve DEMİR

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	i
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM

(GİRİŞ)

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırma Soruları.....	1
1.3. Amaç	4
1.4. Önem	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

(KAVRAMSAL ÇERÇEVE)

2.1.Sosyal Adalet.....	8
2.1.1.Psikolojik Danışma Alanında Sosyal Adalet Teorileri.....	10
2.1.1.1.İlişkisel Kültürel Teori.....	11
2.1.1.2.Eleştirel Irk Teorisi.....	12
2.1.1.3.Kesişimsellik Teorisi.....	12
2.1.1.4.Özgürlük Psikolojisi.....	13
2.1.1.5. Feminizm, Çok Kültürlülük ve Sosyal adalet.....	14
2.1.2.Okul Psikolojik Danışmanının Sosyal Adalet Rolü.....	15
2.1.3. Sosyal Adalet ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	18
2.2.Kültürlerarası Duyarlılık	22
2.2.1. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli.....	24
2.2.2. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Modeli.....	25
2.2.3.Okul Psikolojik Danışmanlarının Kültürlerarası Duyarlılığı.....	26

2.2.4. Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan alışmalar.....	27
2.3.Öz Yeterli.....	33
2.3.1. Psikolojik Danışman Öz yeterliğı.....	35
2.3.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı.....	37
2.3.3. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan alışmalar.....	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

(YÖNTEM)

3.1.Araştırma Modeli	49
3.2.Çalışma Grubu.....	49
3.3.Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	50
3.3.2.Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Öleğı.....	50
3.3.3.Sosyal Adalet Öleğı.....	51
3.3.4.Kùltùrlerarası Duyarlılık Öleğı.....	51
3.4.Verilerin Toplanması ve özömlenmesi.....	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

(BULGULAR VE YORUM)

4.1. Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ve Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Betimsel İstatistikler.....	54
4.2. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ve Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T testi bulguları....	55
4.3. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ve Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamaların Yaşı Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	56
4.4. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ve Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamalarının Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları.....	58
4.5. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğı ve Kùltùrlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puan Ortalamalarının Eğıtım Düzeyine Göre T Testi Bulguları.....	60

4.6. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamalarının İkamet Edilen Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	61
4.7. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puan Ortalamalarının Görev Yapılan Kademeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları	63
4.8. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puanlarının Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	65
4.9. Katılımcıların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğinin, Sosyal Adalet ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Bulgular.....	67

BEŞİNCİ BÖLÜM

(SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER)

5.1. Sonuç ve Tartışma	72
5.1.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	72
5.1.2. Yaşa Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	73
5.1.3. Hizmet Süresine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	75
5.1.4. Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	76
5.1.5. İkamet Edilen Yerleşim Yerine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	76
5.1.6. Görev Yapılan Kademeye Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma.....	79
5.1.7. Katılımcıların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğinin, Sosyal Adalet ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Tartışma.....	79
5.2. Tartışma Öneriler	82
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....	82
5.2.2. Alan Çalışanlarına ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	104

Ek 1 Araştırma İzni Formu.....	105
Ek 2 Kişisel Bilgi Formu.....	106
Ek 3 Kltrlerasası Duyarlılık leği	107
Ek 4 Okul Psikolojik Danışmanı z Yeterlik leği.....	108
Ek 5 Sosyal Adalet leği	110
Z GEçMİş	111



Tablolar Listesi

Tablo

Sayfa

1. Çalışma Grubunun Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	50
2. Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	54
3. Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	55
4. Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	57
5. Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
6. Eğitim Düzeyine Göre T Testi Sonuçları	61
7. İkamet Edilen Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	62
8. Görev Yapılan Kademeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
9. Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Sonuçları	66
10. Modele Ait Uyum İyiliği İndeksleri	68
11. Aracılık Rolüne İlişkin Analiz Sonuçları	71



Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Aracı Rol Modellemesi	5
2. Bennet'in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişme Modeli.....	24
3. Aracı Rol Modellemesine İlişkin Yol Katsayıları.....	69
4. Aracı Rol Modellemesine İlişkin Analiz Sonuçları.....	70



Kısaltmalar Listesi

ACA: Amerikan Psikolojik Danışma Derneği

ASCA: Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği

APA: Amerikan Psikoloji Derneği

KDÖ: Kùltùrlerarası Duyarlılık Ölçeği

OPÖÖ: Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği

PDR: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

SAÖ: Sosyal Adalet Ölçeği



1. BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitimde fırsat eşitliği sıklıkla duyulan bir kavramdır. Bireylerin kişisel, psikolojik, sosyal özelliklerine bakılmaksızın tüm kaynaklardan yararlanması amacına hizmet eden fırsat eşitliğinin sağlanması, her geçen gün değişen ve farklılaşan yaşam koşullarında güçleşmektedir. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler, savaşlar, doğal afetler, ekonomik kriz, salgın hastalıklar yaşam koşullarının değişimine zemin hazırlayan olaylar olarak sıralanabilir. Bireylerin farklılıklarına saygı gösterilmediğinde bu koşullara uyum sağlamak daha da zorlaşmaktadır. Değişimin yaşandığı bir toplumda meslek elemanlarının da rollerini, tutumlarını, yeterliliklerini değerlendirmesi ve bu değişime ne kadar hazır olduklarını sorgulaması beklenmektedir. Bu mesleklerden biri de psikolojik danışma mesleğidir. Türkiye’de psikolojik danışmanlar çoğunlukla okullarda istihdam edilmekte ve okul psikolojik danışmanlarının kültür, dil, din ve sosyoekonomik düzey açısından farklılaşan bir okul ortamında etkili bir hizmet sunabilmeleri için sosyal adalet yaklaşımı benimsemelerinin ve kültürlerarası duyarlılığa sahip olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının değişen bir toplumun birçok talebini karşılayabilmek için sürekli olarak gelişmeleri gerekmektedir. Topkapı (2020) da 21. yüzyılda psikolojik danışman yeterliliklerini kişisel ve mesleki gelişim, çok kültürlü psikolojik danışma, hesap verebilirlik, teknoloji kullanımı, iş birliği ve takım çalışması, araştırma ve liderlik, sosyal adalet ve hak savunuculuğu olarak sıralamıştır. Bu yeterliliklerden biri olan sosyal adalet, psikolojik danışma mesleğinin önemli bir parçasıdır. Lee (2005), sosyal adaleti, kişilerin ırk, cinsiyet, yaş, zihinsel yeti, eğitim, cinsel yönelim, sosyoekonomik düzey gibi durumları nedeniyle topluma tam katılımlarında ve kaynaklara ulaşmalarındaki eşitsizlikle mücadele olarak tanımlamıştır. Ayrıca sosyal adalet ile ilgili girişimlerde bulunmayı, 21. yüzyıl psikolojik danışmanlarının önemli bir etik sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir. İnsanların adil muamele görmeleri, eşit fırsatlara sahip olmaları ve kaynaklara eşit erişim sağlamaları için çalışmanın sadece mesleki bir görev olarak görülmediği, insani değerleri, inançları ve ahlaki sorumlulukları da içerdiği savunulmaktadır (Bemak ve Chung, 2008). Hem etik hem de mesleki açıdan önemi vurgulanan sosyal adalet kavramı, psikolojik danışma alanında esasen güncel bir konu değildir. Ratts ve diğerleri (2004), psikolojik danışma alanında sosyal adaletin beşinci güç olduğunu vurgulamış ve psikolojik danışmanların köklerine dönmeleri gerektiği çağrısında bulunmuştur. Bu bakış

açısına dayalı olarak psikolojik danışma alanında sosyal adalet, psikodinamik, bilişsel davranışçı, varoluşçu-hümanistik ve çok kültürlü yaklaşımları beşinci güç olarak takip etmektedir (Crethar vd., 2008; Ratts, 2011). Sosyal adalet bir toplumdaki tüm bireylerin ihtiyaçlarını karşılamayı ve bireylerin toplumdaki imkanlara adil şartlarda ulaşabilmelerini amaçlamaktadır. Böyle bir amaç, özellikle farklı kültürden insanların bir arada yaşadığı çok kültürlü toplumlarda yaşayan azınlık bireyler için önemli olabilmektedir.

Türkiye'nin çok kültürlü toplum olma özelliği, özellikle 2011 yılında yaşanan Suriye iç savaşı sonucunda yoğun göç almasıyla gündem oluştursa da Türkiye'de sadece Suriyeli sığınmacılar değil, Laz, Çerkez, Roman, Türkmen, Kürt gibi birçok yerel etnik kimlik bir arada yaşamaktadır. Yerel etnik kimlikler dışında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2021) verilerine göre Türkiye'de ikamet eden yabancı nüfus 1 milyon 792 bin 36 kişiden oluşmakta ve bu nüfusun vatandaşı oldukları ülkelere göre dağılımı incelendiğinde ilk sırada %18 ile Irak, %10,2 ile Afganistan, %7,2 ile İran ve %6,9 ile Türkmenistan vatandaşları takip etmektedir. Küreselleşme ve savaşlar bu çeşitliliği arttırmakta ve hızlandırmaktadır. Türkiye'deki gibi demografik görünüm çeşitlenmeye ve değişmeye devam ettiğinde Bemak ve Chung'a (2008) göre okul psikolojik danışmanlarının görevi kültürel olarak daha çeşitli bir öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarını karşılamak için rollerini ve sorumluluklarını değiştirmek veya uyarlamaktır. Bu rollerden biri de kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaktır. Psikolojik danışma ilişkisinde kültür önemli bir rol oynadığı için (Vontress, 2003), ruh sağlığı profesyonellerinin psikolojik danışma sürecine kültürel boyutları dahil edecek kültürel yeterliliğe sahip olmaları gerekmektedir. Kültürlerarası yeterliğin bir ön koşulu olarak savunulan kültürlerarası duyarlılık (Chen ve Starosta, 1997), bireyin kültürel farklılıklara ve diğer kültürlerden insanların bakış açılarına olan tepkisini açıklamaktadır (Kirillova vd., 2015). Kültürlerarası duyarlı bireyler başkalarını dikkatli bir şekilde dinlemek ve anlamak için çaba gösterme eğilimindedir (Park, 2017). Rodríguez Izquierdo (2021) kültürlerarası duyarlılığın, farklı kültürlere mensup bireyler hakkındaki yanlış varsayımları ve ön yargıları esnetmede en etkili becerilerden biri olduğunu vurgulamaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığa sahip okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler, öğrencilerle etkileşimlerini etkileyen ön yargılarını belirleyebilmek için bireysel dünya görüşlerini dikkatli bir şekilde analiz edebilmektedir (Bemak ve Chung, 2018). Kültürel ön yargıların hâkim olduğu bir psikolojik danışma ilişkisinde saygı, koşulsuz kabul ve saydamlık gibi terapötik koşulların sağlanması da mümkün görünmemektedir. Ayrıca Hodges (2001), psikolojik danışma alanı için, kültürel etkilerin ve çeşitliliğin görmezden gelinmesinin sadece dar görüşlülük olmadığını, mesleğin yaşayabilirliğini tehdit ettiğini vurgulamaktadır.

Kültürlerarası duyarlılığa sahip okul psikolojik danışmanlarının, kültürel olarak kapsayıcı gelişimsel rehberlik programlarını daha iyi sunabileceği ve kültürel olarak farklı öğrencilerin, ailelerin ve toplumun ihtiyaçlarını daha iyi destekleyebilecekleri varsayılmaktadır (Bennett ve Bennett, 2004). Sonuç olarak, kültürlerarası yetkinliği geliştirmemek, mesleğin etik standartlarına bağlı kalmamak anlamına gelmektedir (Amerikan Psikoloji Derneği (APA), 2003).

Günümüz dünyasının değişen şartları ve okul psikolojik danışmanlarının güncel rolleri göz önüne alındığında akla, okul psikolojik danışmanlarının bu rolleri ne seviyede yerine getirebileceği konusunda ne kadar bilgiye, beceriye ve yeterliliğe sahip olduğu sorusu gelmektedir. Sharpley ve Ridgway (1993), etkili psikolojik danışma yardımı sunabilmeyi etkileyen en önemli faktörün, psikolojik danışman öz yeterliği olduğunu belirtmektedir. Bandura'ya (1977) göre, bireyin öz yeterlik beklentileri, davranış değişikliğinin en güçlü yordayıcısıdır; çünkü kişinin engeller veya başarısızlıklarla karşılaştığında sebat düzeyini, harcanan çaba miktarını ve hangi eylemlerin gerçekleştirileceğini belirlemektedir. Okul psikolojik danışmanları da çalıştıkları okullarda birçok görev ve sorumluluklara sahiptir. Ernst (2012), okul psikolojik danışmanlarının birincil görevinin tüm öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel/sosyal gelişimlerini destekleyecek hizmetler sunmak olduğunu belirtmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının bu görevleri üstlenebilmeleri için, her birinin kapsamlı bir anlayışa ve karşılaştıkları engellerin üstesinden gelebilmek için güçlü bir öz yeterliğe sahip olmaları önemli görülmektedir.

Alan yazında okul psikolojik danışmanlarının, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve psikolojik danışman öz yeterliğini araştıran birçok çalışma yer almaktadır. Ancak son yıllarda okul psikolojik danışma alanı literatürü, okul psikolojik danışmanlarını sosyal adalet, eşitlik, çok kültürlülük konularına daha fazla dahil olmaya teşvik etmesine rağmen (Bemak ve Chung, 2005; House ve Sears, 2002), okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet tutumu ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi ile ilgili Türkiye'de yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Eğer daha yüksek öz yeterlik, tercih edilen bir davranışın gerçekleştirilme olasılığını artırıyorsa (Bandura, 2001; Bodenhorn vd., 2010; Greanleaf ve Bryant, 2010; Mullen ve Lambie, 2016), okul psikolojik danışmanının öz yeterliğinin, sosyal adalet ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkide destekleyici bir etki sağlayacağına inanılmaktadır. Okullarda artan kültürel ve etnik çeşitlilik adil bir ortamı ve kültürel farklılıklara saygı konularında önleyici çalışmalar yapılmasını gerekli kılmaktadır. Okullarda farklı kültürlerden gelen öğrencilere karşı ön yargılar gözlenebilmektedir. Bu ön yargılar sadece öğrencilerde değil kimi zaman veli, öğretmen ve okul yöneticilerinde de gözlenebilmektedir. Okul psikolojik

danışmanları farklı kültürlere karşı duyarlı ve saygılı olduklarında, okullarındaki öğrenciler arasında özellikle kültürel çeşitlilikten kaynaklı sosyal adalet sorunlarına daha iyi müdahale edebileceklerine inanılmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının kültürel ön yargıların hâkim olduğu ve dezavantajlı öğrencilerin adil bir muamele görmedikleri bir okul ortamında, zorluklar ve engellerle başa çıkabilmeleri için öz yeterliğe de sahip olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki ve bu ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolü araştırılmıştır.

1.2. Araştırma Soruları

Mevcut araştırmada aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

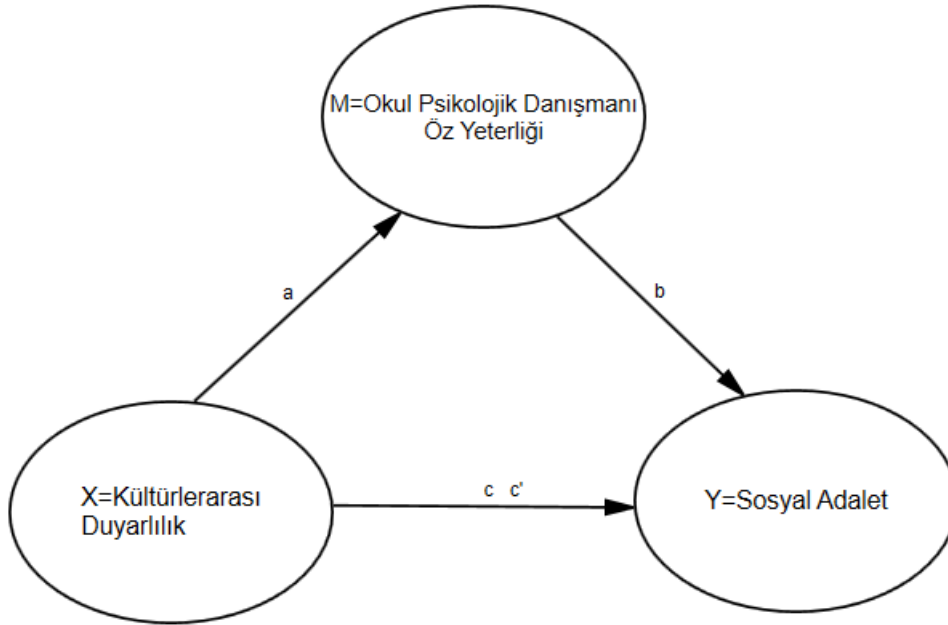
- 1.Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, kültürlerarası duyarlılık ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliği düzeyleri cinsiyet, yaş, kıdem yılı, mezun oldukları lisans programı, eğitim düzeyi, görev yapılan bölge, ikamet edilen yerleşim yeri, görev yapılan eğitim kademesi, hizmet verilen öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2.Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, kültürlerarası duyarlılık ve öz yeterlikleri arasında ilişki var mıdır?
- 3.Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliği aracı rol oynamakta mıdır?

1.3. Amaç

Mevcut araştırmanın amacı; okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolünü incelemektir. Bu doğrultuda Şekil 1’deki modelin test edilmesi amaçlanmıştır.

Şekil 1

Aracı rol modellemesi



X'in Y üzerindeki doğrudan etkisi: c

X'in Y üzerinde dolaylı olmayan etkisi: c'

1.4. Önem

Psikolojik danışmanların, hizmet ettikleri kişilere daha kaliteli bir hizmet sağlamaları için çok kültürlü ve sosyal adalet danışmanlığı yeterliliklerine sahip olmaları hem mesleki hem de etik bir zorunluluk olarak kabul edilmektedir (Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), 2014). Okulların demografik yapısı göz önüne alındığında birçok ayrımcılık, dışlanma ve eşitsizlik durumları ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Türkiye’de artan çeşitlilik göz önüne alındığında, okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürden öğrencilere hizmet vermesi kaçınılmazdır. Kültürel farklılıkların yanı sıra okullarda dezavantajlı öğrenci grupları da bulunmaktadır.

Öğrencilerin yoksulluk, ihmal ve istismar, şiddet, bağımlılık, akademik başarısızlık, ırkçılık, ayrımcılık, dışlanma vb. konularında hayatlarını etkileyen büyük problemleri vardır. Çoğu zaman öğrenciler, problemleriyle baş etmeye çalışırken okulda karşılaştıkları adil olmayan ortamın getirilerinin altında kalabilmektedir. Eşitliğin olmadığı bir okul ortamında okul psikolojik danışmanlarının sorumluluk alanlarını genişletmeleri önemli görülmektedir. Okul psikolojik danışmanları, sosyal adalet ve eşitlik ilkesini benimseyerek, uygun hizmetleri

planlayarak ve öğretmenlerle iş birliği yaparak kültüre duyarlılık konusunda öncü olabilmektedir (Nilsson ve Schmidt, 2005). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının, kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu okullarda çalışırken tutum ve davranışlarının farkında olmasının, okul ortamındaki adaleti bozan durumları analiz etmesinin ve eşitliği sağlayıcı girişimlerde bulunmasının ve tüm bunları yapabileceğine dair inancının da olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının bu rolü yerine getirmede kendilerine yönelik yeterlik algıları ne kadar yüksek olursa, okulda sosyal adalet ile ilgili görevleri yerine getirme konusunda çaba gösterme olasılıklarının da daha yüksek olması beklenebilir.

Sosyal adalet yaklaşımıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesinin psikolojik danışmanların sosyal adalet anlayışlarını geliştirmek, bu konundaki becerilerini artırmak için yapılabilecekleri tanımlamada, planlamada ve uygulamada psikolojik danışman eğitimcilerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın işlevsel ve gerekli bir çalışma olduğu söylenebilir.

Çeşitliliğin ve eşitsizliğin olduğu okul ortamlarında, okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık, sosyal adalet ve öz yeterlik alanlarında ne düzeyde olduklarının belirlenmesi gerekli görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, kültürel farklılıklara saygı, kişisel ve mesleki gelişim gibi güncel rolleri bulunsa da alan yazında okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçen bir çalışmaya rastlanmamış, sosyal adalet düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmaların da çok sınırlı olduğu görülmüştür. Gerek yurtiçi gerekse de yurtdışı literatürde okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, kültürlerarası duyarlılık ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle çalışma özgün bir çalışmadır. Bu açılarından ele alındığında, mevcut çalışmanın alan yazındaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Okul psikolojik danışmanlarının bu araştırma sürecinde uygulanan ölçme araçlarını içtenlikle ve doğru bir cevapladıkları varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Verilerin online olarak toplanması araştırma için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

1.7. Tanımlar

Kültürlerarası Duyarlılık: Bireylerin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışları teşvik eden, kültürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye yönelik duygu geliştirme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000).

Okul psikolojik danışmanı: Eğitim öğretim kurumlarındaki öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde

psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personelini ifade etmektedir (MEB, 2020). Ancak bu çalışmada lisans mezuniyeti Psikolojik Danışma ve Rehberlik ya da Eğitimde Psikolojik Hizmetler olmayan ve okul rehberlik servisinde bu unvan ile görev yapan MEB personeli de araştırma kapsamına alınmış ve okul psikolojik danışmanı unvanı kullanılmıştır.

Öz Yeterlik: Bireyin istenen bir sonucu elde etmek için gerekli davranışı başarılı bir şekilde yürütebileceğine yönelik inancıdır (Bandura, 1977).

Sosyal Adalet: Kaynakların adil dağıldığı ve tüm üyelerin fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve emniyette olduğu bir toplum vizyonunu içermektedir (Bell, 1995).



2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmada yer alan sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık kavramları açıklanacaktır.

2.1.Sosyal Adalet

Toplumlar, kültürler, koşullar ve beklentiler zaman içinde değişir. Bu değişikliklere uyum sağlamak her birey için aynı kolaylıkta olmamaktadır. Farklı ırk, dil, din ve ekonomik koşullara sahip olmak bazen avantaj sağlarken, bazen de dezavantajları beraberinde getirir. Farklılıkların çok olduğu toplumlarda eşitlik, ayrımcılık, çok kültürlülük, savunuculuk ve sosyal adalet gibi kavramlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu bölümde sosyal adalet kavramı hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

Sosyal adalet, kaynakların adil dağıldığı ve tüm üyelerin fiziksel ve psikolojik olarak güvenli ve emniyette olduğu bir toplum vizyonunu içerir (Bell, 1995). Gewirtz (1998) sosyal adaleti, bozulan ve yıkılan düzenin oluşturduğu dışlanan grupların beklentilerine cevap verme olarak tanımlamaktadır. Fouad ve diğerleri (2006) için sosyal adalet, ırk, din, cinsiyet, cinsel yönelim, ekonomik düzeyi ne olursa olsun toplumun her üyesi için sosyal kaynaklar dağıtılırken adil ve hakkaniyetli olunması gerekliliğidir. Birçok şekilde tanımlanmış olsa da Rawls (1971) sosyal adaletin, bireylerin eşit hak ve özgürlüklerinin korunması, kaynakların ve fırsatların adil dağıtılması olarak iki amaca hizmet ettiğini vurgular. Sosyal adaletle ilgili konular çoğunlukla, felsefe, sosyoloji ve sosyal hizmet alanlarının literatüründe yer alsa da Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association (APA), 2002), sosyal adalet ile ilgili yönergeleri belirlemeye ve sosyal meselelere dahil olmaya başlamıştır. Bu duruma ek olarak son yıllarda, sosyal adalete psikolojik danışma literatüründe de önem verilmeye başlandığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Baluch vd., 2004; Caldwell ve Vera, 2010; Goodman vd., 2004; Kiselica ve Robinson, 2001; Niegocki vd., 2012; Ratts vd., 2004; Toporek vd., 2006).

Prilleltensky (1999), psikolojik sorunların kendi kendine var olmadığını ve insanların sosyal destekten, istihdam olanaklarından, barınma ihtiyaçlarının karşılanmasından, eşitlik içeren bir ortamda yaşamalarından etkilendiğini dile getirerek, topyekûn sağlıklı olmak için sosyal adaletin teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Psikolojik danışma alanı için sosyal adalet, dezavantajlı grupların kaynaklara daha fazla erişim elde etmesini sağlayacak şekilde toplumsal değerleri, yapıları ve uygulamaları değiştirmek için profesyonel eylemi gerektirir (Goodman vd., 2004). Başka bir deyişle, psikolojik danışma alanı için sosyal adalet, erişilebilirlik, kaynak dağılımı ve insan hakları açısından haksız uygulamaları ve politikaları sürdüren kurumları ve sistemleri değiştirmek için aktif çabaları içerir (Fouad vd., 2006).

Son yıllarda psikolojik danışma alanında sosyal adalete yönelik araştırmalar artmasına rağmen bu durum alan için yeni bir kavram değildir. Alanın sosyal adalete tarihsel bağlılığı, bireysel ve toplumsal düzeyde sosyal politika müdahalelerinde değişiklikler öngören, psikolojik danışma mesleğinde önde gelen iki teorisyen olan Frank Parsons ve Carl Rogers ile başlamıştır (McWhirter, 1997). Frank Parson 1900'lerin başında, yoksul genç erkeklerin karşılaştığı koşulları iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır (Goodman vd., 2004; Kiselica ve Robinson, 2001). Carl Rogers ise 1940'larda mesleğin ilkelerinin dünyanın sosyal adalet sorunlarını ele almak için kullanılması gerektiğini savunmuştur (Woloch, 2020). 1940'larda ve 1950'lerde, psikolojik danışma alanı, İkinci Dünya Savaşı gazilerinin sivil hayata uyum sağlamalarına yardımcı olmak için sosyal adalet çalışmalarının içinde yer almıştır (Toporek vd., 2006). Paterson (1957), engelli, azınlık ve yaşlı danışanların yeteneklerinin yeterince kullanılmaması konusundaki endişelerini yazmış ve mesleki danışmanlığın mesleki uyumsuzluğu azaltma ve önlemedeki rolünü vurgulamıştır. 1970'lerin başında, APA, 35. Birimi olarak Kadın çalışmaları birimini kurmuş ve böylece psikolojide Feminist ilkeleri teşvik etmiştir (Goodman vd., 2004; Ivey ve Collins, 2003). 1982'de Psikolojik Danışma Topluluğu (Society for Counseling Psychology) başkanı Allen Ivey, psikologlar için çok kültürlü yeterlilikleri özetleyen bir belge hazırlamak üzere Derald Wing başkanlığında bir çalışma grubu atamıştır (Fouad vd., 2006; Heppner vd., 2000). Başlangıçta bu hareketi 17. Bölüm (Psikolojik Danışma Topluluğu) onaylasa da APA tarafından resmi olarak onaylanmamıştır (Heppner vd., 2000). Ancak, yıllar süren özverili çalışmaların ardından, hem 17. Bölüm hem de APA, Psikologlar için Çok Kültürlü Eğitim, Öğretim, Araştırma, Uygulama ve Örgütsel Değişim Rehberini (Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists) onaylamıştır (APA, 2003). Böylece psikolojik danışma alanında çok kültürlülüğe olan bağlılık büyümeye ve gelişmeye devam etmiş ve nihayetinde sosyal adaletin psikolojik danışma için merkezi bir konu olarak yeniden ortaya çıkmasına temelleri atılmış (Arredondo ve Perez, 2003) ve psikolojik danışma alanında sosyal adaleti teşvik edici çalışmalar da ivme kazanmıştır.

Çok kültürlülük ve sosyal adalet konularında endişe duyan psikolojik danışmanlar, danışanları adına kurumsal müdahale becerilerini uygulayabilme, ön yargıları ve ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yönelik girişimleri teşvik etmeye başlamıştır (Sue vd., 1992). Ratts ve diğerleri (2004), psikolojik danışma mesleğinde sosyal adaleti, bireylerin, ailelerin ve toplulukların kariyer, kişisel, akademik ve sosyal gelişimini engelleyen ekonomik, politik ve sosyal koşulları hafifletmek için savunuculuğu kullanan bir yaklaşım olarak tanımlamış ve sosyal adaletin psikodinamik, bilişsel- davranışçı, hümanist ve çok kültürlü yaklaşımların

ardından beşinci bir güç olarak yer aldığını belirterek en önemli vurguyu yapmıştır. Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA) Etik Kuralları (2005) (Bölüm A.6.a.), psikolojik danışmanlara mikro, mezo ve makro düzeylerde savunuculuk rolünü benimsemelerini ve danışanların karşılaştıkları engelleri incelemelerini tavsiye ederek bu vurguyu yinelemiştir. Bu yeni rolde, psikolojik danışmanların, danışanlarına daha çok ekolojik bakış açısıyla bakmaları önemlidir (Bemak ve Chung, 2005). Psikolojik danışmanlar yalnızca bireyi değiştirmeye odaklandıklarında, bireyin yaşamını etkileyen oldukça önemli faktörleri göz ardı edebilecektir. Ne yazık ki hayata herkes eşit şartlarda başlamakta ve kimileri sınırsız hak ve özgürlüklere sahip olurken, kimilerinin yaptıkları en ufak hatada aforoz edilmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Bemak ve Chung'ın (2008) belirttiği gibi 'gerçek işlerin çoğu terapi dışındadır' ve danışanların terapiden ayrıldıktan sonra kazanımlarını nasıl sürdürebilecekleri yaşadıkları ortama göre şekillenecektir. Kaynakların eşit olmayan dağılımı ve baskıya dahil olan tarihsel, sosyopolitik, kültürel ve ekolojik faktörler göz önüne alındığında, psikolojik danışmanlar artık yalnızca danışanın intrapsişik yapısına odaklanamaz (Brown, 1997). Psikolojik danışmanların, hizmet ettikleri kişilere kaliteli hizmet sağlamak için çok kültürlü ve sosyal adalet danışmanlığı yeterliliklerine sahip olmaları hem mesleki hem de etik bir zorunluluktur (ACA, 2014).

Psikolojik danışma mesleği için önemi ve gerekliliği belirtilen sosyal adalet kavramının, alan içindeki yeri paralel disiplinler bağlamında değerlendirilebilir. Sosyal adalet konularını ele alırken, çeşitli felsefi paradigmlar ve sosyal adalet teorilerinin incelenmesi, kavramın alan içindeki yerini konumlandırmaya olanak sağlayacaktır.

2.1.1. Psikolojik Danışma Alanında Sosyal Adalet Teorileri: Psikolojik danışma alanında sosyal adaletin örnekleri göz önüne alındığında, Lee ve Walz (1998), danışanların psikososyal sağlığı ve gelişimi üzerinde olumsuz etkisi olabilecek sosyal, kültürel ve ekonomik zorlukları ele almanın psikolojik danışmanların ahlaki sorumluluğu olduğu sonucuna varmıştır. Singh ve diğerleri (2020) da sosyal adalet teorilerinin psikolojik danışma alanında uzun bir geçmişe sahip olsa da genellikle psikolojik danışma alanı uygulamalarının temel dayanaklarından ziyade ek teorik bakış açıları olarak ele alındığını belirtmiş ve çalışmalarında psikolojik danışma alanındaki uygulamalara paralel olarak uygulanabilecek dört sosyal adalet teorisini vurgulamıştır. Bu teoriler; ilişkisel-kültürel teori (relational-cultural theory (RCT) ; Miller, 1976), eleştirel ırk teorisi (critical race theory (CRT) ; Bell, 1995), kesişimsellik teorisi (intersectionality theory, Crenshaw, 1989) ve özgürlük psikolojisi (liberation psychology, Martín-Baró, 1994) olarak sıralanmıştır. Aşağıda hem bu teoriler hem de feminist ve çok kültürlü teorinin psikolojik danışma alanında sosyal adalet uygulamalarıyla ortak noktaları açıklanmaktadır.

2.1.1.1.İlişkisel Kültürel Teori: İlişkisel Kültürel Teori (İKT), Jean B. Miller'ın (1976) ataerkil toplumlarda psikolojik danışma kuramlarının kadınların ruhsal yapısını dikkate almadan erkek merkezli bir şekilde geliştirildiği görüşünden hareketle yayımladığı “Yeni Bir Kadın Psikolojisine Doğru” kitabı ile ortaya çıkmıştır (Jordan, 2017). İKT, geleneksel insan gelişimi ve psikoterapi modellerinin, kadınların ve diğer değersiz görülen kültürel gruplardaki kişilerin ilişkisel deneyimlerini doğru bir şekilde ele almadığı fikrinden ortaya çıkan kapsamlı bir psikolojik danışma ve gelişim teorisidir ve bu boşluğu doldurmak için yaşam süresi boyunca alternatif ve kapsayıcı bir ilişkisel gelişim modeli sunmaktadır. (Comstock ve ark.,2008). İKT’de bireysellik kabul edilmemekte (Jordan, 2008), insanların birbirleriyle ilişkilerinin önemli olduğu ve bu ilişkilerin gelişmeye ve zorluklarla başa çıkmaya yardımcı olduğu vurgulanmaktadır (Singh ve ark., 2020). İKT’ye göre psikolojik açıdan sağlıklı olmak için doyurucu ve destekleyici sosyal ilişkilere sahip olunması önemlidir (Miller ve Stiver, 1997). İKT’ye göre toplum, belirli baskın gruplara ayrılmıştır ve insanlar baskın grup erişimine sahip değilse, toplumsal kopukluklar yaşayabilir. Kopukluklar beraberinde izolasyonu getirmekte ve güç farklılıklarından kaynaklı izolasyon ve kopukluklar topluluklara ve insanlara zarar vermektedir (Jordan, 2017). Psikolojik danışma ilişkisinde hem psikolojik danışman hem de danışanın gücü olduğuna inanılır ve danışmada karşılıklı empati için çalışılır. Böylece hem psikolojik danışman hem de danışan özgün olabilecek ve birbirlerini etkileyebilecektir (Jordon, 2010).

Kültürel baskı, sosyal dışlanma ve diğer sosyal adaletsizlik durumları, marjinalleştirilmiş ve değersizleştirilmiş gruplardaki bireylerin yaşamlarında rutin olarak deneyimledikleri travmanın kaynağıdır (Birrell ve Freyd, 2006). Bu teorik varsayımın, bu tür deneyimlerin öncüllerini ve olumsuz psikolojik ve fiziksel sonuçlarını inceleyen çok sayıda deneysel temelli nörobiyolojik çalışma tarafından desteklendiğini belirtmek önemlidir (Eisenberger vd., 2004; Hartling vd., 2000; Liang vd., 2015; Schore, 2015; Spencer, 2000; Taylor, 2002). Yardım etmeye ve iyileştirmeye yönelik İKT yaklaşımında, iyileşmenin empatik, büyümeyi teşvik eden ilişkiler bağlamında gerçekleştiği fikrine inanılmaktadır (Comstock vd., 2008). İKT’ nin başlangıçtaki ve birincil odak noktası kadınlar ve marjinalleştirilmiş popülasyonların üyeleri olmasına rağmen, şimdi erkekleri de içermektedir (Jordan, 2017). İKT, çok kültürlü ve sosyal adalet hareketini, bağlamsal ve sosyokültürel zorlukların bireylerin yaşamda büyümeyi teşvik edici ilişkiler yaratma, sürdürme ve bunlara katılma yeteneklerini nasıl engellediğini belirlemek ve yaşam boyu süren ilişkisel yeterliliklerin gelişiminin kapsamlı bir incelemesini sunarak insan gelişiminin karmaşıklıklarını aydınlatmak olarak tanımlamaktadır (Comstock vd., 2008). İKT’yi sosyal adalet alanına entegre etmek,

psikolojik danışmanların toplumda marjinalleşme ve kopukluk yaratan konuları anlamalarına, ilişkilerdeki bağımlılıkları iyileştirme yönünde çalışmalarına yardımcı olabilir.

2.1.1.2.Eleştirel Irk Teorisi (CRT): Bell (1995), Afro-Amerikalı erkeklerin hapsedilmesindeki eşitsizlikleri vurgulamak için hukuk alanı içinde Eleştirel Irk Teorisi (EIT)'nin temellerini geliştirmiştir. EIT özellikle psikolojik danışma alanı için tasarlanmış bir teori olmamasına rağmen psikolojik danışmanlar tarafından giderek daha fazla benimsenmektedir (Haskins ve Singh, 2015; Odegard ve Vereen, 2010). EIT, psikolojik danışmanlara toplumdaki diğer eşitsizliklere ek olarak ruh sağlığı hizmetinin sağlanmasını etkileyen ırksal eşitsizlikleri belirleme olanağı da sağlamaktadır (Singh vd., 2020). EIT, ırkçılığın evrensel olduğunu ve hem psikolojik danışmanı hem de danışanı etkilediğini ileri sürmekte; bu nedenle, psikolojik danışmanlar çok kültürlü bir yetkinlik çerçevesinde çalıştıklarından emin olsalar da çağdaş toplumda marjinalleştirilmiş psikolojik danışman ve danışanın birlikte çalışması yaygın bir gerçektir (Singh, 2016). Psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma alanında terapötik ilişkiyi tehdit edebilecek ırkçılık ve baskının sistemik etkileriyle yüzleşmek için teorik bir mercek olarak EIT'ı kullanabilmektedir (Haskins ve Singh, 2015). EIT'ın dahil edilmesi profesyonel psikolojik danışmanlar için göz korkutucu görünse de etkili bir şekilde uygulandığında, stratejiler ve müdahaleler çok daha özgün ve ırksal ayrıcalık veya baskı yaşamış danışanlar için özgürleştirici olacaktır (Singh vd., 2020). Özellikle çok kültürlü toplumlarda psikolojik danışmanların terapötik ilişkiyi zedeleyici ırksal farklılıklara karşı farkındalıklarının olması, danışanların ırkla ilgili sorunlar nedeniyle zarar görme olasılıklarını azaltacaktır

2.1.1.3.Kesişimsellik Teorisi: Crenshaw (1991), siyah kadınların deneyimlerinin tek boyutlu olarak ele alınması ve ırk ile cinsiyetin birbirini dışlayan misyonunun ortadan kaldırılması için kesişimsellik teorisini geliştirmiştir. Kesişimsellik teorisi, bireylerin tek bir eksenle ayrımcılığı deneyimlemediğini ve çoklu baskı sistemlerinin günlük etkileşimleri ve eşitsizlikleri sürdürmek için kesiştiğini öne sürmektedir. Psikolojik danışma alanında, kesişimsellik teorisi, danışanların baskı sistemleri ile güç ve ayrıcalık hiyerarşilerindeki sosyal konumları arasındaki bağlantıyı kavramsallaştırmanın bir yoludur (Carastathis, 2013). Kesişimsellik teorisi, çok kültürlülük ve sosyal adalet teorisinin temellerinden biridir ve psikolojik danışmanları sosyal adalet bağlamında danışan sorunlarına müdahale eden sistemik engellerin ve çok kültürlü sorunların nasıl ele alınacağı konusunda farkındalık, bilgi, beceri ve eylemlere sahip olmaya teşvik etmek için kullanılır (Singh vd., 2020).

Kesişimsellik teorisi, psikolojik danışmanlara, danışanların deneyimlerindeki sosyal sistemler ve güç arasındaki bağlantıları görmeleri için eşitlikçi bir çerçeve sağlar (Atewologun,

2018). Marjinalleştirilmiş bireylerin ruh sağlığı ihtiyaçlarını desteklemek için geleneksel psikolojik danışma teorilerinin tek başına kullanımı, danışan-danışman ilişkisinde sıklıkla var olan tek taraflı güç yapısını sürdürmektedir (Walker, 2008). Ayrıca, psikolojik danışmadaki baskın teoriler, birçok marjinalleştirilmiş bireyin karşılaştığı kesişen ve iç içe geçmiş baskıları ve bu kesişimlerin psikolojik danışma alanındaki etkilerini dikkate almamaktadır (Carastathis, 2013; Chan vd., 2018). Psikolojik danışmanların kesişimsellik teorisini kullanırken sadece kesişen kimlikleri değil, aynı zamanda kesişen güç ve kontrol yapılarını da tanımladığını bilmeleri gerekmektedir (Singh vd., 2020). Kesişimsellik teorisini kullanan psikolojik danışmanlar, güç ile birlikte yaklaşımları kullanarak ruh sağlığı danışmanlığının doğasında bulunan güç yapılarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır (Walker, 2008). Kesişimsellik teorisi her ne kadar psikolojik danışma ilişkisini ele almak için geliştirilmemiş olsa da danışanların ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve özel eğitim ihtiyacına sahip olma gibi konularda yaşadıkları çoklu baskı sistemlerini ve baskıya zemin hazırlayan sistemik engelleri anlamalarına olanak sağlayabilir.

2.1.1.4.Özgürlük Psikolojisi: El Salvador ve Latin Amerika'daki sosyal eylem hareketlerine tanık olduğu çalışmalara dayanarak özgürlük psikolojisini geliştiren Martín-Baró (1994), bu teorinin ezilenlerin bakış açılarını ele alacağına ve baskıya maruz kalanları tarihlerini geri almak için destekleyeceğine ve onları ezmeye çalışan sosyopolitik yapılara direneceğine, ezilenlerin kültürlerini ve geleneklerini örgütlemek ve güçlendirmek için atalarından gelen kültürel yöntemleri kullanacağına inanmıştır (Chavez vd., 2016; Chavez-Dueñas vd., 2019). Özgürlük psikolojisi sistemik, sosyopolitik, sosyal adalet odaklı bir bakış açısını savunur ve dışlanan toplulukların grup içi güçlerinin ve erdemlerinin tanınmasını teşvik etmektedir (Martín-Baró, 1994). Başka bir deyişle, özgürlük psikologları, danışanlarının geçmişteki baskı nedeniyle susturulan içsel güçleri ve erdemleri keşfederek mevcut seçenekleri daha iyi anlamalarına, mevcut durumları hakkında artan bir farkındalık kazanmalarına ve değişim olasılıklarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Chavez vd., 2016).

Özgürlük psikolojisi, bir kişinin veya bir topluluğun sosyal tarihi boyunca baskıcı sosyal yapıların bağlamını ve bunların baskının, uyumsuz davranışların veya büyümenin önündeki engellerin içselleştirilmesinde oynadıkları rolü dikkate almaktadır (Moane, 2003). Özgürlük psikolojisinin ilkelerini takip eden psikolojik danışmanlar, danışanların baskıyı ve marjinalleşmeyi sürdüren toplumsal yapılar hakkında farkındalıklarını kolaylaştırmada, dünyayı yeni ve güçlendirici bir yolla görmenin yolunu bulmak için bilinç ve tarihsel hafıza geliştirmede, sosyal değişim yoluyla danışanların kendilerini özgürleştirmelerini

kolaylaştırmada (Chavez vd., 2016) ve danışanların gücü, tarihi ve geleneksel şifa yöntemlerini belirleme ve geri kazanma konusunda desteklemede (Singh, 2016) kilit bir rol oynamaktadır.

2.1.1.5. Feminizm, Çok Kültürlülük ve Sosyal adalet: Sosyal adaletin varlığı hem çok kültürlü hem de feminist psikolojik danışmaya yerleşmiştir; burada danışan ve psikolojik danışman adaletsizliğe karşı harekete geçmeye çağrılmaktadır (Bartoli ve Pyati, 2009). Her iki psikolojik danışma kuramının da (çok kültürlü ve feminist) sosyal adalet çalışmasının sosyal yapılara nasıl dahil edilebileceği konusunda faydalı rehberler olarak hizmet edebileceğine inanılmaktadır (Goodman vd., 2004). Çok kültürlü psikolojik danışma yeterlilikleri ve sosyal adalet yeterlilikleri benzer bir bakış açısını paylaşmaktadır (Constantine vd., 2007). Sosyal adalet kavramının önem kazanması, sahada çok kültürlü psikolojik danışmanın yerini aldığı şeklinde veya yetersizliğinin bir işareti olarak algılanmamalıdır (Ratts vd., 2004). Aslında, çok kültürlülüğe olan mevcut bağlılık, sosyal adaletle olan bağlılığı da içermektedir (Vera ve Speight, 2003). Sosyal adalet perspektifinden bakıldığında, çok kültürlülükteki beceriler, bir psikolojik danışman olarak profesyonel kimlik için gerekli ancak yeterli olmayan bir bileşendir (Goodman vd., 2004). Bir sosyal adalet gündemi olmadan, çok kültürlülüğün hedeflerine ulaşamayabilir (Goodman vd., 2004; Vera ve Speight, 2003) ve bunun tersi de geçerli olabilir (Ratts, 2011).

Çok kültürlü, feminist ve sosyal adalet psikolojik danışmanları danışanların kendi içinde var oldukları ve çevresel sistemlerden sürekli olarak etkilendikleri görüşünü paylaşmaktadır. Bu teorik bakış açıları çeşitli adaletsizlik, baskı, ayrımcılık ve sosyal-kültürel ayrıcalıkların çağdaş toplumda milyonlarca insanın yaşamını olumsuz yönde etkilediğine dair farkındalık ve bilgi geliştirmenin gerekliliğini kabul etmektedir (Arredondo ve Perez, 2003). Çok kültürlü, feminist, sosyal adalet psikolojik danışmanları, göreceli olarak daha dezavantajlı kişilere özel bir vurgu yaparken, tüm insanların güçlendirilmesini teşvik etmeye çalışmaktadır (Crethar vd., 2008).

Yukarıda bahsedilen disiplinlerin her biri psikolojik danışma alanı için rehberlik sunmaktadır. Bu disiplinler psikolojik danışma alanında sosyal adaleti eğitim ve uygulamaya dahil etmede "tekerleği yeniden icat etmelerine" gerek olmadığını göstermektedir (Beer, 2008). Ayrıca ACA, son yıllarda aktif olarak bir sosyal adalet gündemini benimsemektedir ve bu duruma paralel olarak, ACA üyelerini ve tüm psikolojik danışmanları sosyal adaleti ve politik savunuculuğu profesyonel çalışmalarına dahil etmeye teşvik eden Savunuculuk Yeterliliklerini yayınlamıştır (Ratts vd., 2007). 1998'de ACA, sosyal eylemle ilgili olarak psikolojik danışmanların eğitimini ve hazırlanmasını açıkça ele alan Sosyal Eylem: Psikolojik Danışmanlar İçin Bir Görev (Social Action: A Mandate For Counselors) kitabını yayınlamıştır

(Lee ve Walz, 1998). Bu nedenle, ACA'nın sosyal adalete açık bir şekilde odaklanması göz önüne alındığında, bir sosyal adalet gündemini resmileştirmede ACA ile iş birliği yapmak psikolojik danışmanların görevi olabilir (Beer vd., 2012).

Sosyal adaletin psikolojik danışman kimliğinin ve uygulamasının ayrılmaz bir parçası olduğu göz önüne alındığında, psikolojik danışma alanındaki araştırmalarda sosyal adalet değerlendirmesinin artması zorunludur. Türkiye'de psikolojik danışmanların daha çok okullarda istihdam edildiği göz önüne alındığından bir sonraki bölümde okul psikolojik danışma alanındaki sosyal adaletin yeri ve gerekliliği hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

2.1.2.Okul Psikolojik Danışmanının Sosyal Adalet Rolü: Toplumların ekonomik koşulları, beklentileri, kültürleri, değerleri zaman içinde değişiklik gösterir. Bu değişimlere insanların uyum sağlaması ve davranışlarını buna göre şekillendirmesi beklenir. Çocuk masumiyeti değişmez ve her ne koşula sahip olursa olsun, çocuklara yönelik davranışların kabul, sevgi ve saygı düzeyinde olması beklenir. Türkiye'de 2021 yılında 19 milyondan fazla çocuk örgün eğitimden yararlanmıştır. Bu çocukların hepsinin eşit şartlarda eğitim aldıklarını söylemek güçtür. Kimisi fiziksel, zihinsel, sosyoekonomik yönden kimisi de ırk, dil, cinsiyet faktörleri açısından dezavantajlıdır. Bu durumlar içinde olan çocuklara yardım edebilme açısından akla ilk gelen alanlardan biri de okul psikolojik danışma alanı olmaktadır.

Araştırma sonuçları okul psikolojik danışmanlarının öğrenci yaşamı ve okul atmosferinde olumlu farklar ortaya çıkardığını göstermektedir (Gybers, 2004; Whiston ve Sexton, 1998). Okul psikolojik danışmanları söz konusu yararı sağlarken toplumdaki değişikliklerden etkilenerken, mesleki danışman olarak başladıkları yola sonrasında kariyer danışmanları ve kriz müdahalecileri olarak devam etmişlerdir, şimdi de değişimin ajanları ve savunucuları olarak hizmet vermektedirler (Dahir, 2009). Okul psikolojik danışma alanında savunuculuk, öğrenme engellerini ortadan kaldırmaya yardımcı olarak öğrenciler için öğrenme fırsatları oluşturmaya, okuldaki olumlu sistemik değişimi teşvik etmeyi ve okul içinde ve dışında gerekli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmayı içermektedir (ASCA, 2019). Ek olarak, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA, 2021), okul psikolojik danışmanlarının, tüm öğrencilerin fırsatlara erişme konusunda adil bir şansa sahip olmaları için eşitliği sağlama işini yapması gereken değişim ajanları olduğunu kabul etmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının, öğrencilerin güçlü yanlarını destekleyerek gerekli değişiklikleri yapmaları ve sağlıklı büyümeleri için ebeveynler ve öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaları beklenir. Bununla birlikte, öğrenciler ne kadar ısrarlı veya azimli olursa olsun, dışlanan bir topluluktan geliyorsa, üstesinden gelmeleri gereken bir yığın kurumsal eşitsizlik vardır. Okul psikolojik danışmanlarının dezavantajlı öğrencilere yardım edebilmeleri için sosyal

adaletsizliklerin ve kurumsal eşitsizliklerin farkında olmaları ve bu durumları değiştirmek için çalışmaları gerekmektedir.

Türkiye’deki okullarda öğrenci grupları çeşitlilik göstermektedir. Öğrenciler farklı kültür ve sosyoekonomik düzey, özel gereksinimli olma gibi durumlarla çeşitlilik gösterebildiği gibi son yıllarda akla ilk gelen çeşitlilik unsuru mülteci öğrenciler olmaktadır. Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF, 2019) verilerine göre Türkiye dünyadaki en büyük kayıtlı mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülkedir. Türkiye’de 1,6 milyonu çocuk olmak üzere 3,6 milyon geçici koruma statüsü altında Suriyeli mülteci bulunmaktadır. Bu çocukların örgün eğitime dahil edilenleri daha önceki yıllara göre artış göstererek 684.728’e ulaşmıştır ve bu sayının daha da artması beklenmektedir. Irksal çeşitlilik okul içinde veya sınıflara özgü olabilen bir sosyal adaletsizlik sorunu olan ırksal temelli mikro saldırganlığı meydana getirmekte ve ırksal temelli mikro saldırganlık, kasıtlı veya kasıtsız olarak belirli bir ırka düşmanca, aşağılayıcı ve hakaret içeren sözlü veya davranışsal eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Sue vd., 2007). Fakat, bu eylemler o kadar çok kanıksanmıştır ki onları ele almak ve çözümlemeye çalışmak oldukça zordur (Harris, 1993). Okullarda öğretmen ve yöneticiler azınlık öğrencilerin disiplin problemlerini daha az tolere edebilmekte ve sözlü not uygulamalarında bu öğrencilere mikro saldırganlıkta bulunabilmektedir (Curry, 2010). Bu saldırganca tutumlar öğrencilerin okulda var olmasında engeller oluşturmaktadır (Dahir ve Stone, 2009). Irksal temelli mikro saldırganlıklar genellikle öğrencileri ve bu öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarını büyük ölçüde etkilemektedir.

Okullarda ve sınıflarda yaşanabilen bir diğer sosyal adaletsizlik sorunu, tüm öğrenciler yerine bazı öğrencilere yönelik uygulanan ayrımcı disiplindir (McEachern vd., 2008). Okul psikolojik danışmaları, okul personelinin ayrımcı disiplin konusunda bilinçlendirmeli ve öğretmenlerin bu şekilde öğrencilere karşı ayrımcılık yapmasına neden olabilecek önyargılara son vermeye çalışmalıdır. Örnek olarak, bir köyden taşınalı gelen öğrencilerde sıklıkla karşılaşılan disiplin problemleri nedeniyle ‘o köyden gelen çocukların hepsi problemlidir’ önyargısının oluşması verilebilir. Okullarda ayrımcı disiplin meydana geldiğinde, öğretmenler veya yöneticilerden ziyade okul psikolojik danışmanlarının bu duruma müdahale ederek, öğrenciler adına savunuculuk yapması beklenmektedir.

McEachern ve diğerleri (2008) yetişkinlere uyguladıkları ankette sınıfa özgü bir sosyal adaletsizlik sorununun duygusal istismar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ankete katılan bireylerin %50-60’ı, okulda kendilerine psikolojik sıkıntıya neden olan en az bir duygusal istismar olayı yaşadıklarını bildirmiştir. Bu olayların, not farklılıkları, öğrenciler arasında ayırım gibi sözlü veya sözlü olmayan etkileşimleri içerdiğini ve yöneticiler ve öğretmenler tarafından

öğrenciye yapılan duygusal istismarın beraberinde öğrencinin davranışlarında asilik, akademik düşüş ve motivasyon kaybı getirdiği vurgulanmaktadır. Fakat öğretmen ve idare duygusal istismarı ele almak yerine öğrenciyi davranışları nedeniyle sorumlu tutarak okul psikolojik danışmanına yönlendirmekte ve bu durum duygusal istismarı ele almak yerine adaletsizliğin devam etmesine neden olmaktadır.

Özellikle yurtdışı alinyazında psikolojik danışmanların sosyal adalet rolü sıklıkla vurgulanmış olsa da bu rolü pratikte uygulamak okul psikolojik danışmanları için zorlayıcı olmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarına ekstra verilen idari görevler, onların asıl rol ve sorumluluklarına odaklanmalarını engellemektedir (Goodman-Scott vd., 2018). Değişim ajanı olmak, okul psikolojik danışmanlarından çok fazla sorumluluk ve risk üstlenmelerini istemektir ve bazı okul psikolojik danışmanları, Bemak ve Chung'ın (2008) “iyi psikolojik danışman sendromu” olarak tanımladığı durumdan muzdariptir. Bu profesyonellerin ne pahasına olursa olsun kabulü, barışı ve kişilerarası uyumu destekleyen iyi insanlar olarak algılanma konusundaki endişeleri, onları eşitlik konularını ele almaktan uzak tutmaktadır. Uygulama aşamasında yaşanabilecek zorluklar olmasına rağmen, sosyal adalet, psikolojik danışma mesleğinin önemli bir parçasıdır. Lee (2005), sosyal adalet ile ilgili girişimlerde bulunmanın 21. yüzyıl psikolojik danışmanlarının önemli bir etik sorumluluğu olduğunu ifade etmektedir. İnsanların adil muamele görmelerinin, eşit fırsatlara sahip olmalarının ve kaynaklara eşit erişim sağlamaları için çalışmanın sadece mesleki bir görev olarak görülmediği, insani değerleri, inançları ve ahlaki sorumlulukları da içerdiği savunulmaktadır (Bemak ve Chung, 2008). Öğrencilerin yoksulluk, ihmal ve istismar, şiddet, bağımlılık, akademik başarısızlık, ırkçılık, ayrımcılık vb. konularında hayatlarını etkileyen büyük problemleri vardır. Okul psikolojik danışmanların odalarından çıkması ve çevresel değişimler yapabilmek için öğrenciler adına eyleme geçmesi ve hak arayışında onların sesi olması gerekmektedir (Ratts vd., 2007). Sosyal adalet yaklaşımını benimseyen bir okul psikolojik danışmanının öğrenciyi içinde bulunduğu sosyokültürel çevre ile ele alması, güçlü bir okul-aile ve toplum iş birliğini sağlamak için çaba harcaması, ön yargılarla mücadelede öncülük etmesi beklenmektedir (Kağnıcı, 2017).

Gerekliliği ve alan içindeki mevcut durumu değerlendirilen sosyal adalet kavramına yönelik yapılan ampirik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye çok kültürlü bir toplum özelliği taşımasına rağmen sosyal adalete yönelik yurtiçi psikolojik danışma literatüründe sadece birkaç çalışma (Kararımak, 2015; Kağnıcı, 2015; 2017; Kağnıcı ve Denizli, 2018; Kılıç vd., 2022; Topkapı, 2020) bulunmaktadır. Bu bağlamda bu konunun çalışılmasının Türk PDR alanyazını, Psikolojik Danışman eğitimi, Psikolojik Danışma uygulamaları için önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Sosyal Adalet ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Literatürde sosyal adalet ilgili çalışmalar incelendiğinde psikolojik danışma alanında az sayıda araştırma olduğu ve araştırmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma yöntemleri kullanıldığı görülmüştür. Sosyal adaletin, genel aktivizm yönelimi ve maneviyat (Beer, 2008), staj deneyimindeki yansıtıcı uygulama (Kim vd., 2022), adil dünya inancı (Jones, 2013; Kağnıcı ve Denizli, 2018), açık görüşlülük, sosyal baskınlık yönelimi ve ahlaki kimlik (Kağnıcı ve Denizli, 2018), çok kültürlü psikolojik danışma bilgisi ve çok kültürlü psikolojik danışma farkındalığı (Jones, 2013), çokkültürlülük ve eşcinsellik tutumu (Kılıç vd., 2022), sosyal adalet öz yeterliği (Tanner, 2021; Woloch, 2020), sosyal adalet eğitim ortamları (Armentrout, 2022), mesleki ahlaki cesaret düzeyleri ve tükenmişlik (Chambers, 2021), çok kültürlü psikolojik danışma yeterliği (Woloch, 2020) değişkenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda sosyal adalet ile ilgili çalışmalar, okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışmanlar, psikolojik danışman adayları, yöneticiler, öğretmenler ve öğretmen adayları sırası ve kronolojik sıra gözetilerek özetlenmektedir.

Singh ve diğerleri (2010), kendilerini sosyal adalet savunucusu olarak tanımlayan 16 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri nitel araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının okul topluluklarında sistemsel değişimi savunmak için kullandıkları stratejileri keşfetmek için gömülü teoriyi kullanmışlardır. Araştırma sonunda, çalışmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının okullarında olumlu değişikliği nasıl hayata geçirdiklerini belirleyen yedi kapsayıcı tema oluşturulmuştur. Bu temalar; *politik anlayış* (ne zaman ve nasıl müdahale edileceğini bilme), *bilinçlendirme*, *zor diyalogları başlatma* (sosyal adalet konularında zorlu konuşmaları başlatma), *amaçlı ilişkiler kurma* (okul topluluğundaki diğer kişilerle kasıtlı olarak olumlu çalışma ilişkiler kurmak), *öğrencilere kendini savunma becerilerini öğretme*, *sosyal adalet konularının önemini vurgulamak için ilgili verileri kullanma*, *okul psikolojik danışmanının savunucu rolü hakkında başkalarını eğitme* şeklinde sıralanmıştır.

Jones (2013), Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği üyesi olan 88 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının adil dünyaya ilişkin inançları, çok kültürlü psikolojik danışma bilgisi ve çok kültürlü psikolojik danışma farkındalığının sosyal adalet savunuculuğuna ilişkin tutumları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, çalışmadaki üç değişkenin okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet savunuculuğu tutumlarını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak adil dünya inancı ile çok kültürlü psikolojik danışma farkındalığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki ve çok kültürlü psikolojik danışma bilgisi ile çok kültürlü psikolojik danışma farkındalığı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tanner (2021), en az bir yıllık deneyime sahip K-12 lisanslı veya sertifikalı 209 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet savunuculuğu yeterliliği, sosyal adalet öz yeterliliği, yapısal güçlendirme ve psikolojik güçlendirme arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet savunuculuğu yeterliliği ve sosyal adalet öz yeterliliği arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğu, yapısal güçlendirmenin sosyal adalet savunuculuğu ve sosyal adalet öz yeterliliği arasındaki ilişkide düzenleyici etkisi olduğu ve son olarak da psikolojik güçlendirmenin, sosyal adalet savunuculuğu yeterliliği ile sosyal adalet öz yeterliliği arasındaki ilişkide aracı rolü olmadığı bulunmuştur.

Chambers (2021), Amerikan Okul Psikolojik Danışma Derneği (ASCA) üyesi 114 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının sosyal adaletle bağlılık düzeyleri, mesleki ahlaki cesaret düzeyleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal adaletle bağlılık düzeyi ve mesleki ahlaki cesaret arasında ilişki olmadığı, ancak sosyal adaletle bağlılık düzeyi ve tükenmişlik arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç ve diğerleri (2022), 292 psikolojik danışman adayı ve 108 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri araştırmada, okul psikolojik danışmanları ve psikolojik danışman adaylarının çokkültürlü psikolojik danışma yeterliliklerini, sosyal adalet ve eşcinsellik tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, çokkültürlülük, sosyal adalet ve eşcinsellik tutumları arasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak psikolojik danışman adayları arasında çokkültürlü psikolojik yeterliliklerinin farkındalık alt boyutunda erkekler lehine, okul psikolojik danışmanları arasında çokkültürlü psikolojik yeterliliklerinin bilgi alt boyutunda erkekler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kağnıcı ve Denizli (2018), 149 psikolojik danışman ve 83 psikolog toplam 232 ruh sağlığı uzmanı ile yürüttükleri araştırmada, ruh sağlığı uzmanlarının sosyal adalet tutumlarını adil dünya inancı, açık görüşlülük, sosyal baskınlık yönelimi ve ahlaki kimlik bağlamında incelemiştir. Kullanılan küme analizi sonucunda, sosyal baskınlık yönelimi ve adil dünya inancı düşük, ahlaki kimlik ve açık görüşlülüğü yüksek olan ruh sağlığı uzmanları ‘duyarlı’, sosyal baskınlık yönelimi ve adil dünya inancı yüksek, ahlaki kimlik ve açık görüşlülük puanı düşük olanlar ‘katı’, sosyal baskınlık yönelimi, adil dünya inancı, açık görüşlülük ve ahlaki kimlik puanı düşük olanları ise ‘ilgisiz’ olmak üzere üç temel kategori ortaya çıkmıştır. Analiz sonuçlarında sosyal adalet düzeylerinin bu üç kategori açısından farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonucunda ‘duyarlı’ ruh sağlığı uzmanlarının diğer ruh sağlığı uzmanlarından daha yüksek düzeyde sosyal adalet tutumuna sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Crumb ve diğerleri (2019), Amerika'nın yoksul kesimlerinde yaşayan danışmanlarla çalışan 15 psikolojik danışman ile yürüttükleri çalışmada, psikolojik danışmanların deneyimlerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda yoksul bölgelerde çalışan psikolojik danışmanların, yoksul bölgelerde yaşayan danışmanların dünya görüşlerine ve yaşam deneyimlerine saygı duydukları, psikolojik danışma ilişkisine değer verdikleri, sosyal adalet savunuculuğu yaptıkları ve profesyonel destek ağları ve mesleki gelişim fırsatları aradıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ratts (2006), psikolojik danışma programlarında “Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik” kapsamında ders veren 108 öğretim görevlisi ile yürüttüğü çalışmada, Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (CACREP) onaylı psikolojik danışman yetiştirme programlarının, yüksek lisans düzeyindeki psikolojik danışma alanı öğrencilerini sosyal adalet psikolojik danışmanlığına hazırlayıp hazırlamadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların %97'sinin sosyal adalet ilkelerini “Sosyal ve Kültürel Çeşitlilik” olarak belirlenen derslere dahil ettiği fakat psikolojik danışman yetiştirme programlarının, sosyal adalet savunuculuğu çabalarının makro düzeyden (sistemik) daha çok mikro düzeyde (bireysel) müdahalelere odaklanma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sadece bir programın ders başlığında ‘sosyal adalet’ kavramının kullanıldığı, çoğu programın, ders başlığının bir parçası olarak “çeşitlilik”, “kültür” ve “çok kültürlülük” kavramlarını kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, sosyal sınıf ayrımcılığı ve yaş ayrımcılığı konularını kadınların erkeklerden, heteroseksizm meselelerini Hristiyan olmayanların Hristiyanlardan, ırkçılık meselelerini yardımcı doçentlerin doçentler ve profesörlerden daha fazla ele alma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beer (2008), psikolojik danışma alanında öğrenim gören 260 lisansüstü öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışmanların sosyal adalete olan bağlılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların sosyal adalet düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların sosyal adalete bağlılıklarını yordamada genel aktivizm yöneliminin ve maneviyatın güçlü bir etkisi olduğu ve öğretim üyesinin rol model olması, destekleyici ilişkiler ve olumlu okul ikliminin sosyal adalet düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Woloch (2020), Amerika Birleşik Devletleri'nde yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören 146 psikolojik danışman adayı ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının çok kültürlü psikolojik danışma yeterlilikleri ile sosyal adalet öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda alınan çok kültürlü psikolojik danışma ders sayısının, çok kültürlü farkındalık ve çok kültürlü psikolojik danışma bilgisinin sosyal adalet öz

yeterliliğini önemli ölçüde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca çok kültürlü farkındalığın, sosyal adalet öz yeterliliği ile en güçlü ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Kim ve diğerleri (2021), Amerika’da bir üniversitede öğrenim gören 72 psikolojik danışma alanı öğrencisinin staj deneyimindeki yansıtıcı uygulamanın çok kültürlü ve sosyal adalet psikolojik danışma yeterliliğinin gelişimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada sosyal adalet teorileri öğretilen ve kültürel faaliyetlerde bulunan 35 kişilik deney grubu ve kültürel faaliyetler dışında başka görevler verilen 37 kişilik kontrol grubu yer almaktadır. Katılımcılar 15 hafta boyunca haftada 60 dakika bir danışanla çalışmıştır. Deney grubundaki öğrencilere çalıştıkları danışanlarla ilgili kültürel denetim süreci uygulanmış ve oturumlar sonunda kültürün etkisi üzerinde düşünmelerini kolaylaştıracak yansıtıcı sorular sorulmuştur. Kontrol grubu için herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırma sonucunda kontrol grubunun çokkültürlü ve sosyal adalet psikolojik danışma yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin kültürel denetimden daha çok psikolojik danışma ilişkisi ile meşgul oldukları ve kültürel alçakgönüllülüğe sahip oldukları vurgulanmıştır.

Armentrout (2022), klinik psikoloji ve psikolojik danışma alanı lisansüstü programlarında öğrenim gören 269 doktora öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, sosyal adalet eğitim ortamlarının, öğrencilerin sosyal adalet düzeyini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, sosyal adalet eğitim ortamlarının, sosyal adalet öznel normlarını ve sosyal adalet algılanan davranışsal kontrolü aracılığıyla sosyal adalet davranışsal niyeti üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal adalet tutumlarının, sosyal adalet öznel normlarının ve sosyal adalet algılanan davranışsal kontrolünün, sosyal adalet davranışsal niyeti üzerinde doğrudan etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Tomul (2009), 147 ilköğretim okulu yöneticisi ile yürüttüğü çalışmada, sosyal adalet uygulamalarını ve bu uygulamaları engelleyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sosyal adaletle yönelik çalışmaların öncelik sırasına göre, gelir düzeyi düşük, uyum sorunu yaşayan, akademik başarısı düşük ve engel durumu olan öğrencilere yönelik olması gerektiği ve okul kaynaklarının sınırlılığı, öğrenciler hakkında yeterince bilgi edinilmemesi, toplumsal duyarsızlık ve yasal düzenlemelerin sosyal destek çalışmalarını engellediği sonucuna ulaşılmıştır.

Gürgen (2017), Eskişehir’de bulunan okullarda görev yapan 6 yönetici ve 12 öğretmen toplam 18 kişi ile yürüttüğü araştırmada, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal adalet davranışlarını ve algılarını ve devlet okullarındaki sosyal adaletin durumunu araştırmıştır.

Araştırma sonuçları sosyal adaletin tanıyıcı, dağıtıcı ve katılım boyutları çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Tanıyıcı boyutta, okullarda ayrımcılık olmadığı, dağıtıcı boyutta, eşitlik ve adalet konularında okulların durumunun genel anlamda iyi olsa da geliştirilmesi gerektiği, katılım boyutunda ise, daha fazla katılıma ve fikir özgürlüğüne ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır.

Sağdıç (2018), Batman’da bulunan okullarda görev yapan 116 yönetici ve 373 öğretmen toplam 489 kişi ile yürüttüğü araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin gerçekleşme düzeyine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin uygulanması konusunda olumlu görüşe sahip olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha çok olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna da ulaşılmıştır.

Vural (2020), Türkiye’nin farklı illerinde görev yapan 13 öğretmen ile yürüttüğü çalışmada, okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaları incelemiştir. Araştırma sonucunda, okullarda sosyal adaleti sağlamaya yönelik uygulamaların, göç, etnik köken, sağlık, cinsiyet, ekonomik durum kategorilerinde toplandığı, sosyal adalet uygulamaları aşamasında ise, ihtiyacın fark edilmesi, örnek inceleme, karar verme, destek ve değerlendirme kategorilerinin olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal adaleti sağlamaya yönelik çalışmalar sırasında bireysel, fiziki ortam ve çevre koşulları, örgütsel, zaman ve sosyokültürel faktörler açısından sorun yaşandığına da ulaşılmıştır.

Güler ve diğerlerinin (2020), Türkiye’de iki farklı üniversitede öğrenim gören 221 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarında sosyal adalet, kişisel biriciklik algısı ve cinsiyetin yordayıcı olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumları sosyal adalet algısı açısından olumlu, cinsiyet (erkekler açısından olumsuz) ve kişisel biriciklik algısı açısından olumsuz olarak yordandığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.Kültürlerarası Duyarlılık

Teknolojinin her geçen gün daha da gelişmesi, küreselleşme gibi durumlar, kültürel olarak farklı bireyler arasındaki etkileşimi arttırmaktadır. Küresel ticaretin artması, göç, savaş ve afetler de kültürlerin çeşitlenmesine etki etmektedir. Kültürel çeşitliliğin deneyimlendiği kurumlardan biri de okullardır. Okullarda farklı kültürden, dilden, dinden ve ırktan öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiler etkileşim halinde olmak durumundadır. Okullarda olumlu iklim oluşmasında kilit rol üstlenen okul psikolojik danışmanlarının, kültürel çeşitliliğin yoğun olduğu okullardaki tutum ve davranışlarının gözlemlenmesi önemlidir. Bu bölümde kültür, kültürlerarası duyarlılık ve okul psikolojik danışmanının kültürlerarası duyarlılığı kavramları tanımlanacak, kültürlerarası duyarlılıkla ilgili modeller açıklanacaktır. Bu modellerin ayrıntılı

bir şekilde ele alınması, çok kültürlü okullardaki okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılığının araştırılması için teorik bir temel oluşturmaktadır.

Kültür, çok çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Ting-Toomey ve Dorjee (2018) kültürü, bir topluluğun etkileşim içindeki üyeleri tarafından farklı derecelerde paylaşılan gelenek, inanç, değer, norm ve anlam kalıplarından oluşan karmaşık bir referans çerçevesi olarak tanımlamaktadır. Pedersen (1991), 'ufuk açıcı' kitabında kültür kavramının psikolojik danışma alanının her yerinde var olan bir boyut olduğunu vurgulamış, kültürü psikolojik danışma alanında psikodinamik, hümanist ve davranışsal kuramlara ek olarak dördüncü güç olarak tanımlamıştır. Ratts (2009), sosyal adaletin beşinci güç olarak ortaya çıktığını savunurken, Ng (2012) de küreselleşme ve yüksek öğretim kurumlarının uluslararasılaşmasıyla birlikte, son yıllarda psikolojik danışma alanının uluslararasılaşmasına yönelik hareket olduğunu, uluslararasılaşmanın psikolojik danışma alanında altıncı güç olarak gelişebileceğini iddia etmektedir.

Çok kültürlü toplumlarda kültürlerarası etkileşim ve iletişim kavramlarından sıklıkla söz edilmektedir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç yetenek içermektedir (Chen, 1990; Chen ve Starosta, 1997, 2000; Hammer vd., 2003). Kültürlerarası iletişim yeterliliğinin duyuşsal boyutu olan ve son yıllarda sıklıkla araştırılan kültürlerarası duyarlılık kavramı, farklı kültürlere sahip bireylerin bakış açılarına duyarlılıktır (Bhawuk ve Brislin, 1992). Hammer ve diğerleri (2003), kültürlerarası duyarlılığı, kültürel farklılıkları ayırt etme ve deneyimleme yeteneği olarak tanımlarken, Bekiroğlu ve Balcı (2014) ise kültürlerarası iletişimi teşvik eden, farklı kültürel özellikleri anlayan ve olumlu duygusal bir yaklaşımla değerlendiren bir kavram olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanımda kültürlerarası duyarlılık, bireylerin kültürlerarası iletişimde uygun ve etkili davranışları teşvik eden, kültürel farklılıkları anlama ve takdir etmeye yönelik duygu geliştirme yeteneği olarak açıklanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000). Özetle, kültürlerarası duyarlılık, bir bireyin farklı kültürlerden insanlarla etkileşime girerken ne derece istekli olduğu, diğer kültürlere yönelik saygı düzeyi ve onlarla empati kurup kuramaması ile ilgili olduğundan duyuşsal alanla güçlü bir şekilde bağlantılı bir kavramdır.

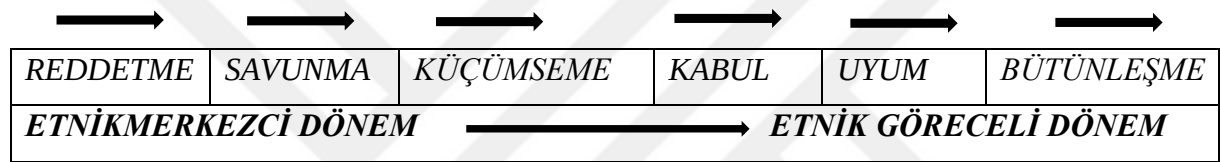
Kültürlerarası duyarlılık kişisel özelliklerden etkilenmektedir. Chen ve Starosta (1997) benlik saygısı ve öz denetim becerisi yüksek, açık görüşlü, empatik ve ön yargısız bireylerin kültürlerarası duyarlılıklarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Chen ve Starosta (1998), kültürlerarası duyarlılığın statik olmadığını, kendini izleme, açık fikirlilik, empati ve yargılayıcı olmama yoluyla gelişebileceğini vurgulamaktadır. Kültürlerarası duyarlılığı geliştirmek için, öncelikle mevcut farkındalık ve duyarlılık düzeyi hakkında temel veriler elde

etmek gerekmektedir. Bu çalışmada bilinen ilk kültürlerarası duyarlılık modeli olan Bennett'in (1986) kültürlerarası duyarlılık gelişim modeli ile Chen ve Starosta (2000) kültürlerarası duyarlılık modeli tanıtılacaktır. Bu modeller kültürlerarası duyarlılık kavramına temel sağlayan teorilerdir.

2.2.1. Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli: Bennett (1986), bireylerin kültürel farklılıklarla ilgili deneyimlerini nasıl yorumladıklarını gösteren altı aşamalı bir ilerleme modeli olan kültürlerarası duyarlılık gelişim modelini geliştirmiştir. Bu teorinin temel varsayımı, kişinin kültürel farklılık deneyimi daha sofistike hale geldikçe, kültürlerarası ilişkilerdeki potansiyel yeterliliğinin artacağıdır (Hammer vd., 2003). Altı aşamadan oluşan Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli' ne Şekil 2'de yer verilmektedir.

Şekil 2

Bennet'in kültürlerarası duyarlılık gelişme modeli



Kaynak: Kaynak: Hammer ve ark. (2003)

Reddetme, savunma ve küçümseme aşamalarında, birey diğer kültürleri kendi kültürünün merceğinde deneyimlediği için etnik merkezci olarak kabul edilirken, kabul, uyum ve bütünleşme olarak tanımlanan son üç aşamada diğer kültürleri, o kültürün merceğinde deneyimlediği için etnik göreceli kabul edilmektedir (Bennett, 1998). Bu aşamalar şu şekilde açıklanmaktadır (Bennet, 1998; Bennett ve Bennet, 2004):

İlk aşama olan *reddetme* aşamasında, bireyler kendi kültürlerini tek “gerçek” kültür olarak görmekte ve genellikle diğer kültürleri öğrenmekle ilgilenmemektedir. *Savunma* aşamasında bireyler, kendi kültürlerini tek “iyi” kültür olarak görmekte, diğer kültürlerin kendi kültürlerine uyması gerektiğine inanmakta ve saldırgan bir tutumla kendi kültürlerini korumaya çalışabilmektedir. Etnik merkezciğin son aşaması olan *küçümseme* aşamasında, bireyler farklı kültürlerin yeme-içme gibi yüzeysel farklılıklarını kabullense de kendi kültürünün evrensel olduğunu düşünmekte ve bu nedenle diğer kültürleri değersiz görmektedir. Dördüncüden altıncıya kadar olan aşamalar etnogöreceli olarak kabul edilmektedir. Dördüncü aşama olan *kabullenme* aşamasında, bireyler kendi kültürlerinin birçok dünya görüşünden sadece biri olduğunu fark etmeye başlamakta ve farklı kültürlerle saygı duymaktadır. *Uyum* aşamasında, bireyler diğer kültürlerle karşı düşünce ve tutumlarını değiştirmekte, diğer kültürlerle etkileşime girebilmekte ve kültürel empati kurabilmektedir. Etnik göreceliğin son aşaması olan

bütünleşme aşamasında bireyler geniş kültürel bilgi birikimine sahiptir ve birden fazla dünya görüşü benimseyebilmektedir.

Kültürlerarası etkileşimin ve uyumun gerçekleşmesi, kültürlerarası iletişim yeterliliğin kazanılması için kültürlerarası duyarlılığın geliştirilmesi çok önemlidir. Özellikle çok kültürlü toplumlarda bireylerin etnik merkezcilikten etnik göreceli basamaklara gelişim göstermesi toplumsal uyum ve bütünleşmenin sağlanması için oldukça gerekli görülmektedir.

2.2.2. Chen ve Starosta'nın Kültürlerarası Duyarlılık Modeli: Chen ve Starosta (2000), Bennett'in (1986) yaklaşımının kültürlerarası duyarlılık unsurlarını içermesine rağmen daha çok kültürel yeterliliğin gelişimi olarak tanımlanmasının daha doğru olacağını belirterek kültürlerarası duyarlılık modelini açıklamışlardır. Chen ve Starosta (2000) kültürlerarası duyarlılık kavramını, kültürlerarası iletişimde sorumluluk, dikkat, özgüven, kültürel farklılıklara saygı ve kültürlerarası iletişimden hoşlanma olarak beş boyutta incelemektedir. Bu boyutlar şu şekilde açıklanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000; Starosta ve Chen, 2010):

Kültürlerarası iletişimde sorumluluk boyutu, kültürlerarası iletişimi başlatma ile ilgili duyguları içermektedir. Kültürlerarası duyarlılığı yüksek olan bireyler farklı kültürlerle karşı açık fikirlidir ve kültürlerarası etkileşime girme konusunda olumlu duygulara sahiptir. *Kültürlerarası iletişimde dikkat* boyutu, iletişim sürecindeki mesajların doğru alınıp yorumlanması ile ilgilidir. Kültürlerarası iletişimde dikkatli olan bireyler farklı kültürlerle iletişimde gözlemci bir tutum sergilemekte ve kültürel farklılıkları anlamak için çaba göstermektedir. *Kültürlerarası iletişimde özgüven* boyutu, kültürlerarası iletişim sırasında bireylerin kendilerine güvenmeleri ile ilgilidir. Kültürlerarası iletişimde güveni yüksek olan bireyler, farklı kültürlerle iletişimi başlatmakta daha rahattırlar ve iletişim kurmakta zorlanmamaktadırlar. *Kültürel farklılıklara saygı* boyutu, kültürel çeşitlilikleri kabul etme ve kültürel çeşitliliklere saygı duymakla ilgilidir. Kültürel farklılıklara saygı gösteren bireyler, kendi kültürünü diğer kültürlerden üstün görmemektedir. *Kültürlerarası iletişimden hoşlanma* boyutu, kültürlerarası iletişim sürecinden zevk almakla ilgilidir. Kültürlerarası iletişimden hoşlanan bireylerin, iletişimde gergin olmadıkları ve iletişimin yarar sağladığına inandıkları vurgulanmaktadır. Açıklanan boyutlara ek olarak Chen ve Starosta (2000), kültürlerarası duyarlılık modelinde kültürlerarası duyarlılığın boyutlarını etkileyen, bireylerin sahip olduğu takdirde kültürlerarası duyarlılıklarının arttığı altı olumlu özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler benlik saygısı, özdenetim, açık fikirlilik, empati, etkileşime dahil olma ve ön yargısız olma olarak sıralanmaktadır.

Kültürel çeşitliliğin yoğun olarak gözlemlendiği eğitim kurumlarında, farklı kültürlerle karşı ön yargılı olan, kültürlerarası iletişim yeterliliğine sahip olmayan, farklı kültürlerle saygı

göstermeyen ve iletişim kurmaktan rahatsız olan bireylerin olması, bu kurumlarda olumlu bir iklim oluşmasında tehdit oluşturabilecektir. Bu bağlamda yöneticilerin, öğretmenlerin ve elbette okul psikolojik danışmanların kültürlerarası duyarlılığa sahip olması önemlidir.

2.2.3.Okul Psikolojik Danışmanlarının Kültürlerarası Duyarlılığı: Küreselleşme, işsizlik, afet ve savaşlar sonucunda yaşanan göçler çok kültürlü bir toplum oluşmasına zemin hazırlamıştır. Özellikle Suriye iç savaşından sonra Türkiye'ye yoğun bir göç akımı gerçekleşmiştir. Bu durumların sonucu olarak okullarda farklı kültürden gelen öğrenci çeşitliliğinin de arttığı gözlemlenmektedir. Johnson (2003), çok kültürlü okulları, okuldaki tüm öğrencilerin eğitime etkin katılımı için çaba sarf eden, kültürlerarası farklılıklara duyarlı eğitim verilen, insan hakları ve eşitliğe önem veren kurumlar olarak tanımlamaktadır. Çok kültürlü okullarda bu değerlerle bir eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Kağnıcı (2017), farklı kültürden gelen öğrencilerin okula uyum sağmasında özellikle öğretmenlerin çok kültürlü eğitim yeterliliklerine sahip olması gerektiğini ve okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık konusundaki gelişimlerine katkıda bulunma konusunda önemli rolleri olduğunu belirtmektedir. Kültürel farklılıklara karşı farkındalık, anlayış ve saygı çerçevesinde hareket eden okul psikolojik danışmanları, meslektaşlarına, öğrencilerine ve velilerine kültürlerarası yeterlilik konusunda model olabilir.

Çok kültürlü okullarda hizmet veren okul psikolojik danışmanlarının, azınlıkları ve göçmenleri desteklemek ve kültürel olarak kapsayıcı gelişimsel rehberlik müfredatını uygulayabilmek için kültürlerarası duyarlılığa sahip olmaları gerekmektedir (Bennett ve Bennett, 2004; Goh vd., 2007; Lee, 2001; Poore, 2005; Portman, 2009). Ön yargı ve kültürel ön yargı biçimindeki etnik merkezilik, okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürlerle çalışırken etkili bir hizmet vermesini engellemektedir (Steuernagel, 2014). Örneğin, bazı psikolojik danışmanlar farklı öğrencilerinin dünya görüşlerini göz önünde bulundurmaya ihmal edebilmekte ve farkında olmadan yalnızca kendi kültürel varsayımlarına göre çalışabilmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin zararına olacak her türlü müdahale ve uygulamasının, okul psikolojik danışmanın rolüne daha az değer verilmesine yol açabilir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanın 'öncelikle, zarar verme' etik ilkesini akıldan çıkarmaması gerekmektedir. Sonuç olarak APA'nın (2003) da belirttiği gibi kültürlerarası yetkinliği geliştirmemek, mesleğin etik standartlarına bağlı kalmamak anlamına gelmektedir.

Kültürlerarası duyarlılık, insanların kültürel olarak çeşitlilik gösteren bir çevrede başarılı bir şekilde yaşamalarına izin veren en önemli yeteneklerden biridir (Chen ve Starosta, 1997). Psikolojik danışmanların da kültürel açıdan duyarlı psikolojik danışma hizmeti

verebilmeleri için kültürel çeşitlilik gösteren grupların geleneksel değerlerini bilmesi ve bunlara saygı duyması gerekmektedir (Schoen, 2005). Ancak psikolojik danışmanların sadece kitap ve dergileri okuyarak farklı kültürleri öğrenmeleri ve bu kültürler hakkındaki teori ve kavramları bilmelerinin, farklı kültürden danışanlara etkili bir hizmet sunmak için tek başına yeterli olmayacağı vurgulanmaktadır (Brislin ve Yoshida, 1994; Fukasawa, 1990). Steuernagel (2014), seyahat etme, işle ilgili etkileşimler, kültürel sanatları ve yerleri keşfetme, bir ülkede uzun süre kalma, kültürlerarası eğitim fırsatlarından yararlanma gibi faktörlerin kültürlerarası duyarlılığı arttırmanın etkili yolları arasında olduğunu belirtmektedir.

Küresel bir toplumda, kültürel ön yargılar, dışlama, ırkçılık, eşitlik ve adalet kavramları sıklıkla kullanılmaktadır. Toplumda barış ortamı sağlanması için evrensel bir dünya görüşüne sahip kişilerin artması gerekmektedir. Okullar da hem toplumdaki değişimden etkilenen hem de toplumdaki değişimi ve gelişimi destekleyen kurumlardır. Çok kültürlü eğitim ortamındaki tüm paydaşların kültürlerarası duyarlılığını geliştirme çalışmalarının yapılmasının barış ortamını destekleyeceğine inanılmaktadır. Böyle bir okul ortamında kültürlerarası duyarlılığa sahip okul psikolojik danışmanları değişim ajanı, işbirlikçi rolü ve sosyal adalet savunucuları olarak daha iyi hizmet verebilecektir.

2.2.4. Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar: Literatürde kültürlerarası duyarlılıkla ilgili çalışmalar incelendiğinde psikolojik danışma alanında az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Alanyazını incelendiğinde örneklem grubunda daha çok öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrenciler olduğu görülmektedir. Kültürlerarası duyarlılığın, *dezavantajlı okulda gerçekleştirilen kurum deneyimi* (Rodríguez-Izquierdo; 2021), *farkındalık ve çeşitliliği kabul etme* (Uygur, 2022), *kültürel zekâ* (Tutuş, 2020; Alkar, 2022; Özdemir, 2019; Uğur, 2019), *kültürlenme düzeyi* (Alkar, 2022), *psikolojik iyi oluş* (Oğuz-Duran ve Çalışkan; 2019), *kültürlerarası etkileşim* (Nganga, 2006), *etnik merkezcilik* (Üstün, 2011), *empati* (Abaslı, 2018; Yiğit, 2020), *çatışma hallerindeki eylem stilleri* (Öksüz ve Baba-Öztürk, 2016), *empatik eğilim ve öznel iyi oluş* (Bölükbaşı, 2020), *çocuk haklarına yönelik tutum* (Hareket ve Altıok, 2020), *çok kültürlü eğitime yönelik tutum* (Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman, 2017), *çeşitlilik ve sosyal adalet* (Elmalı, 2020) değişkenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda kültürlerarası duyarlılıkla ilgili çalışmalar, okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışmanlar, okul psikologları, psikolojik danışman adayları, öğretmenler, öğretmen adayları ve üniversite öğrencileri sırası ve kronolojik sıra gözetilerek özetlenmektedir.

West (2009), uluslararası okullarda görev yapan 88 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, çok kültürlü psikolojik danışma yeterlilikleri ve kültürlerarası duyarlılık

düzeylerinin uluslararası bir okul ortamında misafir (çalışılan okulun psikolojik danışmanın o ülkenin vatandaşı olmaması, yabancı ülkelerde geçici veya kalıcı olarak ikamet etme durumu) olarak çalışma süresi uzunluğuna göre farklılık gösterip göstermediğini ve uluslararası okullarda çalışan psikolojik danışmanların ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda misafir olarak geçirilen sürenin çok kültürlü psikolojik danışma yeterlilik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri üzerinde farklılık oluşturmadığına ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanları ile yapılan görüşmeler sonunda, katılımcıların çoğu, kendilerini soyutlanmış hissettiklerini, yaklaşık yarısı bu pozisyona hazırlanmak için çok kültürlü bir eğitim almadığını ve uluslararası okullarda çalışmak için uygun eğitimleri almak istediklerini belirtmiştir.

Steuernagel (2014), uluslararası okullarda görev yapan 334 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyini araştırmış ve kültürlerarası duyarlılığı etkileyen kişisel ve profesyonel faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, uluslararası okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarının %67'sinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin, Bennett'in (1993) kültürlerarası duyarlılık gelişim modelinin üçüncü aşaması olan etnik merkezci küçümseme aşamasında olduğu, okul psikolojik danışmanlarının sadece %14'ünün etnik göreceli kabul ve uyum aşamalarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, çok kültürlü psikolojik danışma, kültürlerarası yeterlilik veya kültürlerarası iletişim alanlarında eğitim alan, yaşı daha büyük olan, yurtdışında öğrenim gördüğü ve pasaport sahibi olduğu ülke dışında geçirdiği süre fazla olan okul psikolojik danışmanlarının, istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Puyana ve Edwars (2016), Florida'daki okullarda görev yapan 148 okul psikoloğu ile yürüttüğü çalışmada, okul psikologlarının kültürlerarası duyarlılıklarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kendini Hispanik/Latin/İspanyol olarak tanımlayan, ikinci bir dili akıcı olarak konuşan okul psikologlarının daha yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Nganga (2006), Wyoming Üniversitesi Laramie kampüsünde psikolojik danışma alanı yüksek lisans programında öğrenim gören 17 deney grubu 23 kontrol grubu toplam 40 beyaz öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, kültürler arası etkileşimin psikolojik danışman adaylarının kültürel empati ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrenciler altı haftalık yapılandırılmış bir kültürler arası etkileşim programına katılmıştır. Araştırma sonucunda programa katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık puanlarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğu, kültürel empati puanlarında ise fark olmadığı

bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve kültürel empati puanları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tuncel ve Arıcıoğlu (2018), Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde öğrenim gören 524 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerini etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken dördüncü sınıf öğrencilerinde, yaşamının büyük çoğunluğunu büyükşehirde geçirenlerde ve diğer kültürlerle bir arada yaşadıklarını belirtenlerde kültürlerarası duyarlılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elmalı (2020), 331 sosyal hizmet uzmanı ile yürüttüğü çalışmada, sosyal hizmet uzmanlarının çeşitlilik ve sosyal adalet ile kültürlerarası duyarlılık düzeylerini bazı değişkenlere (aylık gelir, en uzun süre hizmette bulunulan alan, görev süresi, yurt dışı deneyimi, yabancı dil bilme düzeyi, farklı kültürden müracaatçıyla çalışma isteği, farklı kültürden arkadaşla sahip olma durumu, kitle iletişim araçlarını takip etme sıklığı ve farklı ülkelerden insanlarla iletişim kurma durumu) göre incelemiş ve aralarındaki ilişkiyi belirlemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal hizmet uzmanlarının kültürlerarası duyarlılıkları ile çeşitlilik ve sosyal adaletleri arasında orta derecede, pozitif bir ilişki olduğu yani sosyal hizmet uzmanlarının çeşitlilik ve sosyal adalet düzeyleri arttıkça kültürlerarası duyarlılıklarının da artacağı bulunmuştur. Ayrıca kültürlerarası duyarlılık düzeyi, aylık gelire, görev süresine, yurt dışı deneyimine ve en uzun süre hizmette bulunulan alana göre farklılaşmazken, yabancı dil bilme düzeyi çok iyi olanlar, farklı kültürden müracaatçıyla çalışmak isteyenler, farklı kültürden arkadaşla sahip olanlar, kitle iletişim araçlarını 'her zaman' takip edenler ve farklı ülkelerden insanlarla iletişim kuranlar lehine farklılaştığı bulunmuştur.

Oğuz-Duran ve Çalışkan'ın (2019), yoğun iç ve dış göç almış bölgelerdeki okullarda çalışan 144 sınıf öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyinde etkisi olabilecek değişkenlerin (psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin) belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kadınların lehine düşük düzeyde farklılaştığı, kıdem ve okuldaki çalışma süresi ile öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin psikolojik iyi-oluş düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uğur (2019), Mersin ilinde farklı kademelerde çalışan 603 öğretmenle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâ puanları arasındaki ilişkide empatik eğilim, tükenmişlik ve çok kültürlü eğitim tutumu puanlarının aracı rolünü

incelemiştir. Araştırma sonucunda, kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide empatik eğilimin, tükenmişliğin ve çok kültürlü eğitim tutumunun kısmi aracılık rolü olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık puanlarında çalışılan kademeye, algılanan yabancı dil hakimiyeti düzeyine, farklı ülke ve/veya kültürden tanıdık ya da arkadaşı olup olmamasına göre farklılık bulunmazken, erkek öğretmenler, okul öncesi, sınıf ve rehber öğretmenleri lehine farklılık bulunmuştur.

Üstün (2011), Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 414 öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri (öğrenim görülen bölüm, cinsiyet, yetiştikleri coğrafi bölge ve yerleşim birimi, mezun oldukları lise türü, yurt dışı deneyimi, farklı ülke ve/veya kültürden arkadaş sahibi olma) araştırmıştır. Araştırma sonucunda, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümlerde okuyanlara, ilde yetişen öğrencilerin köyde ve ilçede yetişenlere, özel lise mezunlarının anadolu lisesi/süper lise ve düz lise mezunlarına, yurtdışında en az bir kez bulunmuş olanların hiç yurtdışına çıkmayanlara, farklı ülke ve/veya kültürden arkadaş sahip olanların olmayanlara göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri yetiştikleri coğrafi bölgeye ve cinsiyete göre farklılık göstermemekle birlikte kadınlarda kültürlerarası duyarlılık puan ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Wu (2015), Tayvan'da yaşayan 227'si üniversite öğrencisi ve 65'i üniversite öğrencisi olamayan toplam 292 kişi ile yürüttüğü çalışmada, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeğinin Tayvan kültürü için geçerli bir ölçek olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda beş faktörlü 24 maddelik Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Tayvan kültürel bağlamına uygun olmadığına ulaşılmıştır. Bu çalışma, elde edilen veriler kullanılarak, Chen ve Starosta'nın (2000) kültürlerarası duyarlılık ölçeği yeniden yorumlayarak Tayvan kültürüne daha iyi uyan dört faktörlü 13 maddelik alternatif bir kültürlerarası duyarlılık ölçeği önerilmiştir.

Öksüz ve Baba-Öztürk (2016), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 210 öğretmen adayı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının çatışma hallerindeki eylem stilleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, kaçınmacı eylem stili ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında negatif bir ilişki bulunurken, kolaylaştırıcı, karşı koyucu ve uzlaştırmacı eylem stili ile pozitif ilişki bulunmuştur.

Aksoy (2016), İzmir Ekonomi Üniversitesi'nde öğrenim gören ve kültürlerarası iletişim dersini seçmeli alan 42 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık konusunda öz algıları incelemiştir. Öğrencilerden alınan öz değerlendirme metnlerinin analizi sonucunda, öğrencilerin çoğunun kendilerini kültürlerarası duyarlılığın kabul etme aşamasında algıladıkları ve etnik göreceli aşamalara geçme konusunda çekimser kaldıkları görülmüştür.

Onur-Sezer ve Bağçeli-Kahraman (2017), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 110 sınıf ve 103 okul öncesi öğretmenliği toplam 223 öğretmen adayıyla yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin öğrenim gördükleri bölüme ve büyüdükleri yerleşim yerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Abaslı (2018), Türkiye'de çeşitli üniversitelerde öğrenim gören 210 Türk ve uluslararası öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyi ve empati arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda Türk ve uluslararası öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin orta, empati düzeyinin yüksek ve kültürlerarası duyarlılık ve empati arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık algı düzeyinin eğitim durumu, yaş, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özdemir (2019), Gaziantep, Hatay ve Kielce/Polonya'da öğrenim gören 544 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kültürel zekâ boyutlarının, kültürlerarası duyarlılığın kültürlerarası iletişimde sorumluluk, dikkat, özgüven, kültürel farklılıklara saygı ve kültürlerarası iletişimden hoşlanma boyutları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ve eğitim durumunun kültürlerarası duyarlılık boyutları ve kültürel zekâ üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Yiğit (2020), dördüncü sınıf öğrencisi 312 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeylerini çeşitli değişkenler (okudukları bölüm, cinsiyet, yetiştikleri yerleşim birimi, mezun oldukları lise, yurtdışında bulunma durumu) çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeylerinin yüksek olduğu ve kültürlerarası duyarlılık ile empati düzeylerinin tüm alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde cinsiyet, yetiştikleri yerleşim birimi, mezun oldukları lise ve yurtdışında bulunma durumu

değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, okudukları bölüm değişkeninde, okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin en yüksek kültürlerarası duyarlılık düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Bölükbaşı (2020), Akdeniz’de bir devlet üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 355 öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının empatik eğilim ve öznel iyi oluşlarının kültürlerarası duyarlılığı yordamadaki katkısını ve kültürlerarası duyarlılık puanlarının öğrenim görülen program, algılanan yabancı dil düzeyi, cinsiyet, yurtdışı deneyimi, farklı kültür veya ülkeden tanıdık ve arkadaşla sahip olma gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıkları, empatik eğilimleri ve öznel iyi oluşları arasında pozitif bir ilişki olduğu ve empatik eğilim ve öznel iyi oluşun, kültürlerarası duyarlılığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmazken, İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin diğer bölümlerde okuyanlara, yurt dışı deneyimi olanların olmayanlara, yabancı dil düzeyi ileri olanların yabancı dil bilmeyenler ve başlangıç düzeyinde algılayanlara, farklı ülke ya da kültürlerden tanıdık ve arkadaşla sahip olanların olmayanlara göre daha yüksek düzeyde kültürlerarası duyarlılığa sahip olduğu bulunmuştur.

Hareket ve Altıok (2020), 419 sınıf öğretmeni adayı ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kültürlerarası duyarlılık puanları ve çocuk haklarına yönelik tutum puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yıldırım ve Çağlayan (2020), 1530 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyi ve meslek durumu, ailelerinin gelir durumu ve yaşadıkları yer değişkenlerine göre farklılaşmazken, cinsiyet değişkeninde kadınlar, eğitim gördükleri fakülte değişkeninde Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencileri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkeninde dördüncü sınıflar, aileleriyle yaşadıkları şehrin bulunduğu bölge değişkeninde, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden gelen üniversite öğrencileri lehine farklılaştığını sonucuna ulaşılmıştır.

Tutuş (2020), Portekiz’de öğrenim gören 182’si Erasmus deneyimi olan, 217’si Erasmus deneyimi olmayan toplam 399 lisans ve yüksek lisans öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılığa etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda kültürel zekanın kültürlerarası duyarlılık üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kültürel zekanın biliş ve motivasyon alt boyutlarının, kültürlerarası duyarlılığın ise kabul etme ve uyum alt boyutlarının, Erasmus yapan öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rodríguez-Izquierdo (2021), sosyal bilimler fakültesinde öğrenim gören 233 İspanyol üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, aynı dersi farklı öğretim yöntemleri ile alan öğrencilerde kültürlerarası duyarlılığın ne ölçüde geliştiğini incelenmiştir. Çalışmada hem deney hem de kontrol grubu aynı müfredatı takip etmiş fakat deney grubundaki öğrenciler uygulamalı oturumları sosyal dışlanma, işsizlik, nüfusun büyük çoğunluğunun roman vatandaşları olduğu bir anaokulu ve ilkokulda tamamlarken, kontrol grubundaki öğrenciler kampüste gerçekleştirilen derslere katılmış ve uygulamalı oturumları kampüste sınıf arkadaşlarıyla birlikte geleneksel bir yaklaşımla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda kurum deneyimine katılan öğrencilerin kültürlerarası duyarlılıklarının, uygulamalı dersleri sınıfta yapan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Uygur (2022), 336 üniversite öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini yordamada farkındalık ve çeşitliliği kabul etme değişkenlerinin rollerini incelemiştir. Araştırma sonucunda Ergen ve Yetişkin Farkındalık Ölçeği’nin şimdiki ana odaklanma, tepkisel olmama, yargılamama, kendini kabul etme ve çeşitliliği kabul etme alt boyutlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyinin %33’ünü açıkladığı bulunmuştur.

Alkar (2022), Bursa Uludağ Üniversitesi’nde öğrenim gören, farklı ülkelerden gelen ve farklı etnik kökene sahip 353 kadın ve 282 erkek toplam 635 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ve kültürlerarası düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkiye ulaşılrken, kültürel zekâ düzeyleri ve kültürlenme düzeyleri arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ, kültürlenme ve kültürlerarası düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.Öz Yeterlik

İnsanlar kendilerini, yapabildiklerini, yeteneklerini, değerlerini, tutumlarını ve toplumsal rollerini ne derece yerine getirebildiklerini değerlendirmektedir. Bu değerlendirme

zaman zaman şefkatle olabileceği gibi bazen de acımasızca olabilmektedir. Mesleki yeterlilikler de insanın sıklıkla kendini değerlendirdiği alanlardan biri olarak gösterilmektedir. Bu bölümde öz yeterlik, psikolojik danışman öz yeterliği ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve ilgili çalışmalar hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

Bandura (1986) sosyal bilişsel teoride, insan gelişiminin çevresel, kişisel ve davranışsal faktörlerin dinamik etkileşimi ile belirlendiğini iddia eder, insanların kendi kendini yansıtmaya ve kendini düzenleme kapasitesine sahip olduğunu ve çevrelerini aktif olarak şekillendirdiğini savunur. Sosyal bilişsel teoriye göre bireyler, kendi gelişimleriyle meşgul olan ve eylemleriyle değişimi etkileyen proaktif aktörlerdir (Ernst, 2012). Öz yeterlik, sosyal bilişsel teoride önemli bir kavramdır. Bandura (1977) öz yeterliği, bireyin istenen bir sonucu elde etmek için gerekli davranışı başarılı bir şekilde yürütebileceğine yönelik inancı olarak tanımlamaktadır. Bodenhorn ve Skaggs (2005) öz yeterliği, bireyin belirli bir beceriyi kullanmasını etkileyen faktör ve o beceriyi kullandığında ortaya çıkacak olumlu sonuçlara dair inancı olarak tanımlamaktadır. Lunnenberg'e (2011) göre öz yeterlik, belirli becerileri yerine getirmek için kişinin yeteneklerine yönelik inançlarıdır. Shin ve Lee (2018) ise, öz yeterlik inancının bireyin kişisel ve mesleki alandaki geleceğine yönelik karar verme süreçlerinde önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamıştır. Bireyin öz yeterlik inancı, belirli eylemleri gerçekleştirirken nasıl hissettiğini ve güdülendiğini, ne düşündüğünü (Zimmerman, 2002), hangi davranışı seçeceğini ve bu davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcayacağını, herhangi bir engelle karşılaştığında ne kadar sebat edeceğini belirlemektedir (Bandura, 1977).

Bandura (1989, 1997) öz yeterliği yüksek bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlarla başa çıkabildiklerini, hedeflerini gerçekleştirirken kararlı olduklarını, mesleki gelişime önem verdiklerini, hatalar karşısında yeni stratejiler geliştirdiklerini, düşük öz yeterliğe sahip bireylerin ise, zor görevlerden ve sorumluluktan kaçınma davranışları gösterdiklerini, kendilerinden beklentilerinin düşük olduğunu, amaçlarına güçlü bağlanmadıklarını ve çabuk pes ettiklerini belirtmektedir. Bandura (1995), bireyin performans düzeyinde etki oranı yüksek olan öz yeterliğin gelişmesini dört temel kaynağa bağlamaktadır. Bunlar: (a) başarılı deneyimler; (b) dolaylı deneyimler; (c) sözel ikna ve (d) fizyolojik ve duyuşsal durumlardır.

a) Başarılı deneyimler: Öz yeterliğin en etkili kaynağı olarak tanımlanır (Bandura, 1997; Crain, 2005; Patterson, 2011). Bireyler yeni bir göreve başlarken geçmişte benzer görevlerdeki performansını değerlendirerek yargıda bulunmaktadır (Plotnik, 2009). Başarılı deneyimler hedefe ulaşmada çabayı ve performansı artırırken (Bandura, 1986), başarısız deneyimler kişinin öz yeterliğinin zayıflamasına sebep olmaktadır (Kemp, 2011). Diğer bir deyişle, bireyin

öz yeterliği zayıfladığında geçmişteki başarılı performansları düşünmesi, öz yeterlik inancının artmasına yardımcı olmaktadır (Milner ve Hoy, 2003).

b) Dolaylı deneyimler: Öz yeterliğin gözlem yoluyla ya da model alarak öğrenme deneyimlerini içermektedir. Bandura'ya (1986) göre, insanlar yeteneklerini değerlendirirken yalnızca başarılı deneyimlerine güvenmez ayrıca başkalarının davranışlarını gözlemleyebilmekte, gördüklerini kendi durumuyla ilişkilendirebilmekte ve bu bilgileri kendi öz yeterlik inançlarını geliştirmek için kullanabilmektedir. Bandura (1995), bireylerin kendilerine benzeyen insanların başarılı olduklarını görmelerinin, onların da benzer faaliyetlerde başarılı olacaklarına dair inancını arttırdığını ileri sürmektedir.

c) Sözel ikna: Bireyin çevresinden aldığı geribildirimlerdir. Bir görevi başarılı bir şekilde tamamlayabileceklerine dair sözel olarak ikna edilen kişilerin, kişisel eksikliklerine odaklanan kişilere göre çaba gösterme olasılıkları daha yüksek olabilmektedir (Bandura, 1995). Performansı sürekli eleştirilen ve çevresinden olumsuz geribildirim alan bireylerin öz yeterlik inancı düşmekte ve kendilerine güvenleri azalmaktadır (Milner ve Hoy, 2003).

d) Fizyolojik ve duyuşsal durumlar: İnsanlar performansları öncesi ve sonrası birtakım fizyolojik ve duyuşsal durumlar yaşayabilir. Gerginlik, yorgunluk, kaygı ve korku genellikle öz yeterliliği olumsuz etkilerken, gevşeme, iyimserlik ve mutluluk olumlu etkilemektedir (Bandura, 1986).

Özetle, öz yeterlik bireyin performansına oldukça etki etmekte ve öz yeterlik düzeyi birçok kaynaktan beslenmektedir. Bandura (1989), insan yaşamının engelleri, başarısızlıkları, zorlukları içinde barındırdığını ve bunlarla baş edebilmek için güçlü bir öz yeterlik algısı gerektiğini vurgulamıştır. Bireylerin mesleki yaşantıları da başarı ve başarısızlıkları, tükenmişlikleri, yenilikleri, değişimi ve zorlukları barındırmaktadır. Bu çalışmada psikolojik danışma alanı ve okul psikolojik danışma alanında öz yeterliğin önemi ele alınacaktır.

2.3.1. Psikolojik Danışman Öz Yeterliği: Bandura (1982), kişinin çevresinde öz yeterliği uygularken, bunun sadece bir şeyi yapmak için bilgiye sahip olmakla kalmayıp, bir amaca hizmet etmek için bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri eyleme dönüştürmeyi içeren üretici bir yetenek olduğunu belirtir. Psikolojik danışman için de bu süreç önemlidir çünkü danışma oturumlarında etkili bir psikolojik danışma hizmeti sunabilmek için de birtakım yeterliklere sahip olmak gerekir. Bandura psikolojik danışman öz yeterliği konusunda araştırmalar yapmasa da öz yeterliğin rolüne ilişkin teorisi, özellikle psikolojik danışma alanına da uyarlanabilir (Barnes, 2004; Bodenhorn ve Skaggs, 2005; Larson ve Daniels, 1998; Tang vd., 2004).

Larson ve Daniels (1998), bireylerin davranışları üzerinde etkisi olan öz yeterliğin, psikolojik danışma alanında ne düzeyde rol oynadığını araştırmış ve psikolojik danışman öz yeterliğini, psikolojik danışmanın etkili psikolojik danışma stratejisi kullanma yeteneğine yönelik inanç ve yargısı olarak tanımlamışlardır. Psikolojik danışma öz yeterliği etkili psikolojik danışma sürecinin önemli bir belirleyicisidir (Sharley ve Ridgeway, 1990) ve psikolojik danışmanın sahip olduğu yeterlik algısı etki gücünü ortaya çıkarmaktadır (Larson 1998). Öz yeterliliği yüksek olan psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma ilişkisinde yaşadıkları kaygıyı engelleyici olarak değil, zorlayıcı ve baş edilebilir olarak görmektedir (Larson ve Daniels, 1998; Parikh-Fox vd., 2020). Araştırmacılar, psikolojik danışmanlarda öz yeterlik gelişiminin, psikolojik danışmanın gelişimi için önemli bir bileşen olduğunu iddia etmektedir (Bischoff, 1997; Duryee vd., 1996; Skovholt ve Ronnestad, 1992). Buna paralel olarak farklı araştırmacılar, psikolojik danışma öz yeterliğinin geliştirilmesi ve öz yeterliliğin psikolojik danışma performansına etkisine yönelik çalışmalar yürütmüştür (Friedlander vd., 1986; Sharpley ve Ridgway, 1993; Larson vd., 1998). Özellikle, Larson ve ark. (1998), psikolojik danışmanın öz yeterliğini etkileyen faktörleri incelemiş ve Bandura'nın (1977) bireyin öz yeterliğine etki eden dört temel kaynağını, psikolojik danışman öz yeterliğine uzmanlık, model alma, sosyal ikna ve duyuşsal uyarılma olarak uyarlamıştır.

Öz yeterliğin başarılı deneyimlerine karşılık gelen *uzmanlık*, psikolojik danışmanın başarıyla tamamladığı psikolojik danışma oturumlarını içermektedir (Larson, 1998). Bir psikolojik danışmanın başarıyla tamamlanmış yaşantıları arttıkça kendini aktif hissetme düzeyi de artacaktır (Demirel, 2013). Örneğin, iş bulma kurumunda, kariyer danışmanlığı hizmeti veren bir psikolojik danışmanın, meslek seçiminde destek olduğu danışanların olumlu geribildirimleri, kendisini daha yeterli hissetmesine olanak sağlayabilir. *Model alma*, psikolojik danışmanların, gözlem yapmak amacıyla başarılı danışma oturumlarının videolarını izlemesini; *sosyal ikna*, süpervizörün psikolojik danışmana yönelik, öğretici ve yapıcı dönütlerini; son olarak da *duyuşsal uyarılma*, psikolojik danışmanın danışma sürecini yönetmeye ilişkin duygularını içermektedir (Larson, 1998).

Psikolojik danışman öz yeterliği, kişinin yetkinliği değil, yeterlilikleri hakkındaki inançları ve bu yeterlilikleri belirli alan ve koşulda kullanma yeteneğidir (Maddux, 2002). Psikolojik danışmanların becerilerini ve yeterliliklerini yaygın olarak kullandıkları alanlardan biri de okuldur. Okul bağlamında değerlendirildiğinde yüksek öz yeterliğe sahip bir okul psikolojik danışmanının, öğrenciler üzerinde daha güçlü bir etki bırakması muhtemeldir (Boderhorn, 2010). Aşağıda okul psikolojik danışmanı öz yeterliği hakkında detaylı bilgi verilecektir.

2.3.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği: Önceki kısımlarda açıklandığı gibi öz yeterlik, bireyin istenen sonuca ulaşmak için kendi kapasitesine yönelik inancıdır (Bandura, 1977). Larson ve Daniels (1998), psikolojik danışman öz yeterliğini, psikolojik danışmanın yakın gelecekteki bir danışan ile etkili bir psikolojik danışma süreci yönetmeye yönelik inanç ve yargıları olarak tanımlamaktadır. Holcomb-McCoy ve diğerleri (2009), okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini, bir psikolojik danışmanın okul psikolojik danışma alanı ile ilgili görevlerini yerine getirme konusunda algıladığı öz yeterliğin daha spesifik kavramsallaştırması olarak tanımlamaktadır. Johnson'a (2002) göre okul psikolojik danışmanı öz yeterliliği, bir okul psikolojik danışmanının okulla ilgili herhangi bir görevi yerine getirme becerisine ilişkin sahip olduğu inançlardır. Sanders ve diğerleri (2017) okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini, okul psikolojik danışmanının bir hedefi ya da görevi yerine getirme becerisine ilişkin güveni olarak tanımlarken, Butts ve Gutierrez (2018) ise okul psikolojik danışmanının bir öğrenciye psikolojik danışma hizmeti verirken, psikolojik danışma ile ilgili teknikleri yetkin bir şekilde uygulama becerisine yönelik tutumu olarak tanımlamaktadır. Farklı araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin, okulla ilgili görevlerini yerine getirmede okul psikolojik danışmanlarının davranışlarına etki eden bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Bandura'ya (2001) göre, öz yeterlik inançları, kişinin hangi görevleri üstleneceğine ve görev sonucundaki başarı ya da başarısızlığını motive edici mi yoksa moral bozucu mu olarak yorumlayacağına etki eden önemli bir bileşendir. Bu inançlar, zorlu durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, kendileri için gerekli destek sistemini genellikle bulamayan okul psikolojik danışmanları için çok önemlidir (Sutton ve Fall, 1995). Yüksek öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler üzerinde daha güçlü bir etki bırakması muhtemel olduğundan (Bodenhorn vd., 2010) okul psikolojik danışmanı öz yeterliği öğrenciler için de önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüksek öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanları kendileri için daha yüksek hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmada daha güçlü bağlılık, motivasyon ve azim göstermekte (Bardhoshi ve Um, 2021; Bodenhorn ve Skaggs, 2005) ve okul temelli müdahale faaliyetlerine katılmada (Mullen ve Lambie, 2016) daha fazla istekli olmaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanının öz yeterliğine yönelik inancı, okul içindeki başarıyı (Bodenhorn vd., 2010), okul iklimini (Sutton ve Fall, 1995), etkili psikolojik danışma hizmetlerini (Ernst, 2012) ve mülteci öğrencilerle (Na, 2012) çalışmayı etkilemede de önemli bir yere sahiptir.

Öz yeterlik inançları statik olmayan, değişip gelişebilen kişilik özellikleri olduğu için bir görevin ya da davranışın başarılı bir şekilde tamamlanması öz yeterlik inançlarını arttırırken,

başarısız girişimler öz yeterlik inançlarını azaltabilmektedir (Maddux, 2002). Okul psikolojik danışmanının da okul içinde yaşadığı bazı olaylar, karşılaştığı güçlükler öz yeterlik düzeyinde etkiye sebep olabilmektedir. Sutton ve Fall (1995), okul psikolojik danışmanları ile yaptıkları çalışmada öz yeterliğin idari kaynak ve destekten, okul personeliyle olan ilişkiden etkilendiğini bulmuştur. Okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin, iş yaşamındaki yoğun stres, mesleki gelişimi destekleyen faaliyetlerin olmaması, görev tanımı dışındaki sorumluluklar, olumsuz okul iklimi, zor öğrencilerle çalışma (Anderson, 2015; Bardhoshi ve Um, 2021) gibi konuların etkisine de değinen kaynaklar mevcuttur. Ayrıca okul psikolojik danışmanları dezavantajlı gruplarla çalışma, adli görev, danışmanlık tedbiri, istismar vakaları ve bunları bildirme sorumluluğu gibi konularda da yoğun stres yaşamaktadır. Okul psikolojik danışmanının yaşadığı problem durumlarına ilaveten, okul içindeki mevcut rolü de zaman içinde değişim göstermiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının rolü bire bir danışmanlık yaklaşımından kapsamlı gelişimsel rehberlik modeline doğru değişim göstermiş ve okul psikolojik danışmanlarına tüm öğrencilerin, akademik, kariyer ve sosyal duygusal gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olma sorumluluğu verilmiştir. (ASCA, 2019; Stinchfield ve Zyromski, 2010). Okul psikolojik danışmanlarının ASCA'nın mesleki standartları ve yeterlilikleri tarafından tanımlanan yeni rol ve sorumluluklarına uyum sağlaması gerekmektedir (ASCA, 2019; Martin, 2002). Değişen beklentiler karşısında profesyonel kimlikleriyle mücadele eden okul psikolojik danışmanlarının, okul rehberlik programını en etkili şekilde uygulamak için gereken daha yüksek öz yeterliğine ulaşmaları zor olmaktadır (Mullen ve Lambie, 2016). Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin anlaşılması, öğrencilerle çalışırken yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebileceklerine ve okul psikolojik danışma programlarını daha başarılı uygulayabileceklerine inanmaları konusunda faydalı olabilmektedir (Bardhoshi ve Um, 2021).

Okul psikolojik danışmanlarının görev tanımının çeşitli faktörlerden (savaş, afet, göç, sosyoekonomik kriz, salgın hastalık) kaynaklı değişkenlik göstermesi ve rol ve sorumluluklarının belirli bir çerçevede yer almaması gibi durumlar nedeniyle okul psikolojik danışmanları zaman zaman yetersizlik yaşamaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının görev tanımının değişiklik göstermeye devam etmesi öngörülebilir bir durumdur. Bu nedenle okul psikolojik danışmanının öz yeterlik düzeyinin ilişkili olduğu kavramların ve öz yeterliğine etki eden değişkenlerin araştırılması gerekli görülmektedir. Bir sonraki kısımda okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğini etkileyen değişkenler hakkında bilgi verilecektir.

2.3.3. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında

Yapılan Çalışmalar: Literatürde okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin okul iklimi (Sutton ve Fall, 1995; Ak, 2021), iyi oluş (Woods, 2009), kişilik özellikleri, durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları (Yam, 2014), eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyi (Erkan, 2011), yaşam doyumu ve iş doyumu (Durmuş, 2015; Ekşi vd., 2015), etkili psikolojik danışman nitelikleri (Yayla ve İkiz, 2017), düzenli alınan süpervizyon desteği (Cashwell ve Dooley, 2001), yıldırma davranışı ve tükenmişlik düzeyi (Yıldız-Yüksel, 2017), örgütsel özdeşleme algıları (Özgözü vd., 2017), zorbalıkla mücadele (Charlton, 2009), etik ve yasal öz yeterlik (Mullen vd., 2016), çok kültürlü psikolojik danışma öz yeterliği (Crook, 2010; Gordillo, 2015; Na, 2012, Owens vd., 2010), bireysel değer algısı (Şahin, 2019), psikolojik ihtiyaç doyumları (Keskin, 2020), mesleki bağlılık (Doğanülkü, 2019), mesleki doyum (Ak, 2021), psikolojik sağlamlık (Doğan, 2020; Özkapu, 2019), tükenmişlik düzeyi (Jacobs, 2020; Manker, 2022), okul psikolojik danışma programının uygulanması (Ernst, 2012) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışman adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, psikolojik danışman öz yeterliğinin, kişisel kararsızlık ve mesleki karar pişmanlığı (Özaltın, 2020), performans düzeyi (Sharpley ve Ridgway, 1993), dil kaygısı (Haley vd., 2015), yaşam doyumu (Pamukçu, 2011), kaygı ve umut düzeyi (Aydın, 2016), olumlu ve olumsuz geribildirim (Daniels ve Larson, 2001), duygusal zeka ve etkili psikolojik danışman niteliği (Çapri ve Demiröz, 2016), farkındalık (Greason ve Cashwell, 2009), sürekli umut ve yaşam doyumu (Tokyürekli, 2020), duygusal öz yeterlik algıları (Kılıç, 2019), kurum deneyimi (Fırıncı-Kodaz ve Vural-Batık, 2018), problem çözme becerisi (Şeker, 2019), duygusal okuryazarlık (Hayran, 2019) değişkenleriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Aşağıda öz yeterlik ile ilgili çalışmalar, okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışman öz yeterliği, psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz yeterliği, psikolojik danışmanların öz yeterliği, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterliği ve psikolojik danışman adaylarının öz yeterliği sırası ve kronolojik sıra gözetilerek özetlenmektedir.

Sutton ve Fall (1995), çeşitli kademelerde görev yapan 316 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, okul iklimi ile okul psikolojik danışmanı öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, meslektaş ve idare desteğinin, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Yaka (2005), farklı eğitim kademelerinde ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 220 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, temel psikolojik danışma

becerilerine yönelik yeterlik düzeylerini cinsiyet, mezun olunan lisans programı, deneyim, çalışılan kurum gibi çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, deneyimin yeterlik üzerinde etkisi olmazken, lisans sonrasında temel psikolojik danışma becerileri ile ilgili eğitim alanların psikolojik danışma becerilerine yönelik yeterlik düzeyi daha yüksek olduğu bulunurken, cinsiyet değişkeninde kadınlar lehine ve mezun olunan lisans programında PDR mezunları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Woods (2009), 980 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma dışı faaliyetleri ile iyi oluşları arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve psikolojik danışma dışı faaliyetlerin, iyi oluş düzeylerinde önemli rolü olduğu fakat psikolojik danışma dışı faaliyetlerin öz yeterlik ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Ayrıca okullarda daha uzun süredir çalışan psikolojik danışmanların, öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimi ve müşavirlik konularında daha yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Charlton (2009), Orta Atlantik bölgesinde ilkökul kademesinde görev yapan 126 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının ilkökullardaki zorbalığı ele alma konusundaki öz yeterlik düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının zorbalıkla mücadele konusunda öz yeterliği yüksek bulunmuştur.

Crook (2010), Amerika Birleşik Devletleri'nde K-12 okullarında görev yapan 173 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile çok kültürlü psikolojik danışma öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucu, okul psikolojik danışmanlarının genel okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile çok kültürlü psikolojik danışman öz yeterliği arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Owens ve diğerleri (2010), ASCA'ya üye 157 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, psikolojik danışmanların çok kültürlülük yeterlikleri ile okul psikolojik danışmanı öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlülük yeterlikleri arttıkça okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarının da arttığı bulunmuştur. Ayrıca, deneyimin okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkan (2011), 195 okul psikolojik danışmanı ile Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği Ölçeği'nin uyarlama çalışmasında, okul psikolojik danışmanının öz yeterlik düzeyleri ile yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet ve eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul psikolojik danışmanları öz yeterlik düzeyi ile eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyi arasında ilişki bulmuştur. Ayrıca, okul

psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeyinin yaşa, eğitim düzeyine ve cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Sali-Bilgiç (2011), ilköğretim kademesinde görev yapan 463 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz yeterlik düzeylerini cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yeterlik düzeyinde, deneyim, görev yeri ve cinsiyet değişkenlerine göre fark oluşmazken, öğrenim düzeyi lisans mezunu olanlar lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bakar ve diğerleri (2011), 443 Malezyalı okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerini ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda, Malezyalı okul psikolojik danışmanlarının yüksek öz yeterliğe sahip olduğu ve öz yeterliğin iş deneyimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitim alan okul psikolojik danışmanların öz yeterliği daha yüksek bulunurken, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyinde cinsiyet ve çalışma programına göre fark bulunmamıştır.

Ernst (2012), ASCA üyesi olan ve ilkökul kademesinde görev yapan 515 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik inançları ve bağlanma özelliklerinin okul psikolojik danışma programını uygulamaları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik inancının okul psikolojik danışma programının uygulanmasının en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, okul psikolojik danışmanın daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olması, okul psikolojik danışma programının uygulanmasını kolaylaştırmaktadır.

Na (2012), Amerikan okullarında görev yapan 381 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, yeni göçmen öğrencilerle çalışan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü psikolojik danışman yeterliliği ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, çok kültürlü bilgi ve farkındalık ile okul psikolojik danışmanı öz yeterliliğinin ilişkili olduğu bulunmuştur.

Asarlı (2012), 225 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeylerini, mezun olunan lisans programı, çalışılan kademe, psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları dönem sayısı, eğitim düzeyi, kıdem, okul mevcudu ve okulda çalışan psikolojik danışman sayısı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda, lisansüstü eğitim mezunu, staj döneminde uygulama sayısı yüksek, uzun çalışma süresine sahip okul psikolojik danışmanları lehine okul psikolojik danışmanı öz yeterlik puanları anlamlı olarak farklılaşmıştır. Ancak okul psikolojik

danışmanı öz yeterliğinde, çalışılan kademe, okul mevcudu, okulda çalışan psikolojik danışman sayısı gibi değişkenlere göre fark bulunmamıştır.

Gordillo (2015), 153 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, şehirde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının demografik özelliklerinin, iş deneyiminin ve akredite edilmiş programlara katılmanın okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve çok kültürlü psikolojik danışma öz yeterliğini ne derece yordadığını araştırmıştır. Çalışma sonucunda, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve çok kültürlü psikolojik danışma öz yeterliği söz konusu olduğunda şehir okul psikolojik danışmanlarının oldukça yeterli oldukları görülmüştür. Ayrıca, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve çok kültürlü psikolojik danışma öz yeterliği cinsiyet, yaş ve etnik köken gibi demografik özellikler açısından farklılaşmazken, uzun yıllar göçmen öğrencilerle çalışan ve akredite edilmiş programlara katılan okul psikolojik danışmanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Ekşi ve diğerleri (2015), 160 okul psikolojik danışma ile yürüttükleri çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışman öz yeterlik algıları, dinleme becerileri ve iş doyumlarını incelenmişlerdir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının, psikolojik danışman öz yeterlik düzeyleri ve dinleme becerilerinin iş doyumunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2015), farklı eğitim kademelerinde ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 137 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik inancı ile yaşam doyumunu ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik inancı ile yaşam doyumunu ve iş doyumunu arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri, eğitim durumu, medeni durum, cinsiyet ve çocuk sahibi olma değişkenlerine göre farklılaşmazken, alanla ilgili yenilikleri takip eden psikolojik danışmanlar lehine farklılık göstermiştir.

Mullen ve diğerleri (2016), ASCA'ya üye 287 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterliğini, etik ve yasal öz yeterliğini, etik ve yasal bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterliği ile etik ve yasal bilgisi arasında bir ilişki bulunmamış fakat genel öz yeterlik düzeyi ile etik ve yasal öz yeterlik arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca genel öz yeterliğin cinsiyet, etnik köken, çalışılan kademeye göre farklılaşmadığı, iş yükü ile düşük düzeyde pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Yıldız-Yüksel (2017) farklı eğitim kademelerinde ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 286 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik

danışmanlarının algıladıkları yıldırma davranışlarını, tükenmişlik düzeylerini ve psikolojik danışman öz yeterliklerini cinsiyet ve mezun olunan lisans programı gibi değişkenler çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışma öz yeterlikleri, yıldırma davranışları ve tükenmişlik düzeyleri anlamlı derecede ilişkili bulunurken, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet ve mezun olunan lisans programına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Özgözü ve diğerleri (2017), 348 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik inançları ile örgütsel özdeşleşme algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, genel öz yeterlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları arasında anlamlı ilişki olduğu ve okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik inançlarının ortanın üstünde olduğu bulunmuştur.

Şahin (2019), okullarda görev yapan 300 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlilik düzeyleri ile bireysel değer algı düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlikleri ile bireysel değer algıları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğinin, mesleğin başlarında daha yüksek olduğu yıllar ilerledikçe düştüğü belirtilmiştir.

Doğanülkü (2019), farklı eğitim kademelerinde ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 246 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışman öz yeterliklerinin mesleki bağlılıklarını ne derece yordadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma öz yeterliklerinin mesleki bağlılıklarını yordayıcı güçte olduğu bulunmuştur.

Keskin (2020), farklı eğitim kademelerinde ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 350 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışman öz yeterlikleri ile psikolojik ihtiyaç doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman öz yeterlikleri ile ihtiyaç doyumları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışman öz yeterlikleri, mesleki kıdem yılı yüksek olan, mesleki gelişim programlarına daha fazla katılan, yüksek lisans mezunu olan okul psikolojik danışmanları lehine farklılaştığı, cinsiyet, çalışılan kurum, sorumlu olunan öğrenci sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Doğan (2020), 406 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırma sonucunda, iş doyumu ve öz yeterlik algısının, psikolojik sağlamlığı yordadığı bulunmuştur.

Jacobs (2020), farklı kademelerde görev yapan 62 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlik ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu ve okul kademesine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Ak (2021), 561 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerini incelemiş ve öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeyinin ortanın üstünde olduğu, hizmet süresi fazla olan, yüksek lisans mezunu olan ve özel okulda çalışan psikolojik danışmanlar lehine farklılaştığı, okulda görev yapan psikolojik danışman sayısı, cinsiyet, mezun olunan lisans programı ve eğitim kademesi açısından farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Manker (2022), 492 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile tükenmişliğin üç alt boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları ile anlamlı bir ilişki çıkmazken, azalan kişisel başarı alt boyutu ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kozan (2022), 19 okul psikolojik danışmanı ile yürüttüğü nitel çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik inançlarının kaynağını ve geliştirme stratejilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda öz yeterlik kaynakları ve olası iyileştirme stratejileri danışmanlık becerileri, grup davranışının yönetimi, dirençli öğrencilerle çalışma, konsültasyon ve değerlendirme teknikleri olarak beş temada toplanmıştır.

Sharpley ve Ridgway (1993), psikolojik danışmanların performans düzeyinde öz yeterliğin etkisini araştırmışlardır. Araştırmada, 31 psikolojik danışman adayına altı haftalık eğitim programı uygulanmış ve bu programın psikolojik danışma becerilerine etkisini ölçmüştür. Eğitimin başında, ortasında ve sonunda öz yeterlik düzeyi ölçülmüş ve uygulanan eğitim programının psikolojik danışmanların performansını ve öz yeterlik düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cashwell ve Dooley (2001) aktif çalışan psikolojik danışmanlar ve doktora düzeyinde eğitim alan 33 psikolojik danışman ile yürüttükleri çalışmada düzenli olarak klinik süpervizyon

alıp almamanın psikolojik danışman öz yeterlik düzeyine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda düzenli olarak klinik süpervizyon alan psikolojik danışmanların, psikolojik danışman öz yeterlik düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

Yam (2014), 249 psikolojik danışman ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışmanların kişilik özellikleri, durumluluk ve sürekli kaygı düzeyleri, çalışma süreleri ve geçmiş eğitim yaşantılarının psikolojik danışman öz yeterliği üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman öz yeterliği cinsiyete, çalışılan kurum türüne, göre farklılık göstermezken, lisans eğitimi dışında danışmanlık eğitimi alan, lisansüstü eğitim düzeyine sahip, çalışma süresi fazla, sürekli kaygı düzeyi düşük, deneyime açık, sorumluluk sahibi, duygusal olarak dengeli ve yumuşak başlı kişilik özelliklerine sahip olan psikolojik danışmanlar lehine fark bulunmuştur.

Yayla ve İkiz (2017), 166 psikolojik danışman ile yürüttükleri çalışmada, psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz yeterlik düzeyleri ile etkili psikolojik danışman nitelikleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışılan kurum, meslekte çalışma süresi ve mezun olunan program gibi değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, öz yeterlik düzeyleri ile etkili psikolojik danışman nitelikleri arasında anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların psikolojik danışman öz yeterlik düzeyleri, yaşa, çalışılan kuruma, cinsiyete, meslekte çalışma süresine ve mezun olunan programa göre farklılaşmazken, yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip olanlar lehine farklılık bulunmuştur.

Özkapu (2019), 275 psikolojik danışman ile yürüttüğü çalışmada, Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları ve kişilik özelliklerinin, psikolojik sağlamlıkları üzerinde etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışmanların genel öz yeterlik puanlarının psikolojik sağlamlığı anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Daniels ve Larson (2001), psikolojik danışma alanında eğitim gören 45 öğrenci ile yürüttükleri deneysel çalışmada, performansa dönük gerçek olmayan geri bildirimin psikolojik danışman öz yeterliğine etkisini incelemişlerdir. Katılımcılardan 10 dakikalık oturum yönetmeleri istenmiş ve oturum sonrasında bir gruba olumlu geribildirim verilirken diğer gruba olumsuz geribildirim verilmiştir. Araştırma sonucunda olumlu geribildirim psikolojik danışman öz yeterliğini güçlendirdiği, olumsuz geribildirim ise yeterlik algısını zayıflatmış, son olarak da geri bildirimin türüne göre kaygı düzeyinin değişiklik gösterdiği bulunmuştur.

Tang ve diğerleri (2004), Amerika Birleşik Devleti'nde farklı bölgelerde öğrenim gören 116 psikolojik danışma alanı öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, öğrencilerin öz yeterlik

düzenini etkileyen faktörleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, alınan kurs sayısı, iş deneyimi ve stajda geçirilen sürenin, öz yeterlik ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Greason ve Cashwell (2009), psikolojik danışma alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi alan 179 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, farkındalık ve psikolojik danışman öz yeterliği arasındaki ilişkide dikkat ve empatinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda farkındalığın psikolojik danışma öz yeterliğinin yordayıcısı olduğu ve dikkatin bu ilişkide aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Pamukçu (2011), 470 rehberlik ve psikolojik danışma lisans programı dördüncü sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterlik düzeylerini yaşam doyumu, danışan sayısı, akademik başarı, psikolojik danışma oturum sayısı, süpervizyondan duyulan memnuniyetin nitelik ve nicelik yönünden düzeyi gibi değişkenlerin ne derece yordadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, yaşam doyumu değişkeni psikolojik danışman öz yeterliğinin en önemli yordayıcısı olarak bulunurken, danışan sayısı, akademik başarı ve süpervizyonun niceliğinden duyulan memnuniyet düzeyinin psikolojik danışman öz yeterliğini yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lam ve diğerleri (2013), psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterlik düzeyini yaş, cinsiyet ve etnik kökene göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, psikolojik danışman öz yeterliği ile yaş ve cinsiyet değişkenine göre fark bulunmazken, etnik kökene göre farklılaştığı bulunmuştur. Asyalı ve Beyaz psikolojik danışma alanı öğrencilerin, Biracial (çift ırklı) ve Afroamerikalı psikolojik danışma alanı öğrencilerine kıyasla daha düşük psikolojik danışman öz yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Öztürk (2014), rehberlik ve psikolojik danışma programında 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 293 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin psikolojik danışman öz yeterlik inançlarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, psikolojik danışman öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, dördüncü sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine göre oturum yönetme, yardım becerileri ve zor danışanlarla çalışma öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Haley ve diğerleri (2015), 120 psikolojik danışma alanı yüksek lisans öğrencisi ile yürüttükleri çalışmada, anadili İngilizce olan ve ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin dil kaygısı ile psikolojik danışman öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin dil kaygısının, psikolojik danışma öz yeterliği ile negatif ilişkili olduğu ve ana dili İngilizce olan öğrencilerin daha yüksek psikolojik danışman öz yeterlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Aydın (2016), 591 psikolojik danışman adayı ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışman öz yeterliği, kaygı ve umut düzeyinin yaşam doyumu üzerindeki etkisini cinsiyet, öğrenim türü (I ve II. Öğretim), Türk PDR derneğine üye olma, bölümü tercih etme nedeni gibi değişkenler çerçevesinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman öz yeterliğinin umut üzerinde pozitif etkiye sahipken, kaygı üzerinde negatif etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik danışman öz yeterlik düzeyinin cinsiyet, öğrenim türü, Türk PDR Derneği'ne üye olma durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmazken, bölümü kendi isteği ile seçenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çapri ve Demiröz (2016), rehberlik ve psikolojik danışma bölümünde öğrenim gören 211 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada, duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışman öz yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışma öz yeterliğinin duygusal zekâ düzeyi ve etkili psikolojik danışman nitelikleri ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Fıncı-Kodaz ve Vural-Batık (2018), rehberlik ve psikolojik danışma bölümü dördüncü sınıf öğrencisi 155 kişi ile yürüttükleri çalışmada, psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterliğine kurum deneyiminin etkisini ve bu etkinin cinsiyet değişkenine göre farkını incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışman adaylarının kurum deneyiminin ardından okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin arttığı ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Şeker (2019), rehberlik ve psikolojik danışma bölümü 4. Sınıf öğrencisi 258 kişi ile yürüttükleri çalışmada, psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerisi ve psikolojik danışma öz yeterlik algılarını cinsiyet, süpervizyonun gerçekleştirilme biçimi, bireysel psikolojik danışma uygulamasını gerçekleştirdikleri danışan ve oturum sayısı, süpervizyona ilişkin memnuniyet ve meslek etiği ile ilgili ek öğrenme yaşantıları olup olmaması gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman öz yeterlik algısının problem çözme beceri algısını anlamlı biçimde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca, psikolojik danışman öz yeterlik algısının kadınlar, süpervizyondan memnun olan, meslek etiği ile ilgili ek öğrenme yaşantıları olan psikolojik danışmanlar lehine farklılaştığı, danışan ve oturum sayısına göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Hayran (2019), psikolojik danışma uygulamaları dersini başarı ile tamamlamış 493 psikolojik danışman adayı ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının duygusal okuryazarlık düzeylerinin psikolojik danışman öz yeterliğini ne derece yordadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, duygusal okuryazarlık düzeyinin psikolojik danışman öz yeterliğini anlamlı derecede yordadığı bulunmuştur.

Kılıç (2019), rehberlik ve psikolojik danışma bölümü 3. ve 4. Sınıf öğrencisi 206 kişi ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterlik algıları ile duygusal öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman adaylarının duygusal öz yeterlikleri ve psikolojik danışman öz yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Tokyürekli (2020), 254 rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı 4. Sınıf öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterlik algılarının çeşitli demografik, akademik, psikolojik faktörlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda psikolojik danışma öz yeterliği düzeyi ile sürekli umut, yaşam doyumu, pozitif duygu, bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi notu ve süpervizyonun niteliği arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, erkek psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterlik puanlarının kadınlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Özaltın (2020), 297 rehberlik ve psikolojik danışma bölümü öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz yeterliğinin, kişisel kararsızlık ve mesleki karar pişmanlığına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman öz yeterliğinin kişisel kararsızlık ve mesleki karar pişmanlığı ile negatif yönde düşük ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışman öz yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, sınıf düzeyi ve yaşı büyük olan psikolojik danışman adayları lehine farklılık gösterdiği bulunmuştur.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Mevcut araştırmada okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolünün incelenmesine yönelik olarak nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2016).

3.2.Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde ve kademelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanları oluşturmuştur. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme, örneklemin kolay uygulama yapılabilir ve erişilebilir gruplardan başlayarak belirlenmesi yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma kapsamında 347 okul psikolojik danışmanından veri toplanmıştır. Araştırmada kayıp veri olmamış ve uç değerler analiz dışı bırakılmamıştır. Sonuç olarak toplamda 347 okul psikolojik danışmanına ait veri bu araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ilişkin betimleyici istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1*Katılımcıların çeşitli değişkenlere göre dağılımı*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	97	28.0
	Kadın	250	72.0
	Toplam	347	100
Yaş	25'den az	30	8.6
	25-34	218	62.8
	35-44	61	17.6
	45 ve üstü	38	11.0
	Toplam	347	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	138	39.8
	6-10 yıl	97	28.0
	11-15 yıl	53	15.3
	16 yıl ve üzeri	59	17.0
	Toplam	347	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	250	72.0
	Lisans üstü	97	28.0
	Toplam	347	100
İkamet Edilen Yerleşim Yeri	İlçe	159	45.9
	Şehir	72	20.7
	Büyükşehir	116	33.4
	Toplam	347	100
Görev Yapılan Kademe	Anaokulu	31	8.9
	İlkokul	82	23.6
	Ortaokul	116	33.4
	Lise	118	34.0
	Toplam	347	100

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formunda, okul psikolojik danışmanlarının, yaş, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim düzeyi, ikamet edilen yerleşim yeri, görev yapılan eğitim kademesi ile ilgili bilgiler bulunmakta ve onam formu yer almaktadır.

3.3.2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği: İlgili ölçek Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş, Erkan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert tipinde beşli derecelendirmelidir ve bireylerin okul psikolojik danışmanı olarak mevcut yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarını “1=Hiç Güvenmiyorum” dan “5=Çok Güveniyorum” a kadar puanlamalarına dayalıdır. Kişisel ve Sosyal Gelişim 12 madde, Öncülük Etme ve Değerlendirme 9 madde, Kariyer ve Akademik Gelişim 7 madde, İş birliği 11 madde ve Kültürel Kabul 7 madde olmak üzere beş alt boyut 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 43 en yüksek puan ise 215'tir. Alt boyutlara göre de puan hesaplanabilen ölçekten; Kişisel ve Sosyal Gelişim için 12 ila 60, Öncülük Etme ve Değerlendirme için 9 ila 45, Kariyer ve Akademik Gelişim için 7 ila 35, İş birliği için 11 ila 55 ve Kültürel Kabul için 4 ila 20 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeğin tümünden ya da

boyutlar bazında alınan yüksek puanlar okul psikolojik danışmanının da öz yeterliğinin arttığına işaret etmektedir. Orijinal ölçekte maddelerin faktör yükleri .33 ila .85 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliğine ilişkin yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda beş boyutlu yapının toplam varyansın %55,86'sını açıkladığı bulunmuş ve maddelerin faktör yüklerinin .40 ila .72 arasında değiştiği saptanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre de ölçeğin 5 boyutlu yapısının doğrulandığı anlaşılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd = 1,75$, RMSEA= 0.06, SRMR= 0.06, GFI= 0.71, NFI= 0.93, CFI= 0.97 ve AGFI=0,68 olarak belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının; alt boyutlar için .74 ila .88 arasında değiştiği ve ölçeğin toplamı için .96 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ise Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları; kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu için .89, öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu için .89, kariyer ve akademik gelişim alt boyutu için .86, iş birliği alt boyutu için .86, kültürel kabul alt boyutu için .74 ve ölçeğin toplam puanı için .96 bulunmuştur.

3.3.3.Sosyal Adalet Ölçeği: İlgili ölçek Torres-Harding ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiş, Cırık (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert tipinde yedili derecelendirmeli ve bireylerin sosyal adalet tutumlarını “1=Kesinlikle katılmıyorum” dan “7=Tamamen katılıyorum” a kadar puanlamalarına dayalıdır. Ölçek toplamda 24 madde ve dört faktörden meydana gelmektedir. Sosyal adalete yönelik tutum 11 madde, algılanan davranışsal kontrol 5 madde, öznel normlar 4 madde ve davranışı sergileme eğilimi 4 madde olmak üzere dört alt boyut 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'dür. Ölçeğin uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri; $\chi^2/sd = 2,72$, RMSEA= .05, SRMR= .04, GFI= .90, NFI= .96, CFI= .97 ve AGFI=.88 olarak belirtilmiştir. Orijinal ölçekte iç tutarlılık katsayıları .82 ila .95 arasında değişmektedir. Türkçe uyarlama çalışmasında iç tutarlılık katsayıları toplam ölçekte .92, alt boyutlar için .84 ila .92 değerleri arasında hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise Sosyal Adalet Ölçeğinin iç tutarlık katsayıları; sosyal adalete yönelik tutum alt boyutu için .92, algılanan davranışsal kontrol alt boyutu için .90, öznel normlar alt boyutu için .89, davranışı sergileme eğilimi alt boyutu için .90 ve ölçeğin toplam puanı için .93 bulunmuştur.

3.3.4.Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği: İlgili ölçek Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilmiş, Üstün (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert tipi beşli derecelendirmelidir ve bireylerin kültürlerarası duyarlılığını “1=Hiç katılmıyorum” dan “5=Tamamen katılıyorum” a kadar puanlamalarına dayalıdır. Ölçeğin orijinal formu kültürlerarası etkileşime katılım, kültürel farklılıklara saygı duyma, kültürlerarası etkileşimde

özgüven, kültürlerarası etkileşimden zevk alma ve kültürlerarası etkileşime özen gösterme olmak üzere beş alt boyut ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda alt ölçeklerin toplam varyansın %63'ünü açıkladığı bulunmuştur. Ancak Üstün (2011) tarafından yapılan doğrulayıcı faktör analizinde faktör yük değeri .19 bulunan 19. madde ölçekten çıkarılmıştır. Türkçe uyarlaması tek faktörlüdür ve 23 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçekte 2,4,7,9,12, 15, 18, 20 ve 22. maddeler ters puanlanırken uyarlama çalışmasında 2, 6, 7, 9, 12, 15, 18, 19 ve 21. maddelerin ters puanlanacağı belirlenmiştir. Ölçeğin orijinal formuna ait Cronbach Alpha katsayısı .88 iken Türkçeye uyarlanmış formun alfa katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlık katsayısı .89 bulunmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen veriler, Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Değerlendirme Kurulu (40. nolu karar ve 23.12.2022 tarihli yazı) kararı ve Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü yazısı (E-94390400-302.08.01-97814 sayı ve 22.02.2023 tarihli onay) (bkz. Ek 1) ile araştırma izni alınmıştır. İzinlerin ardından elektronik ortama aktarılan ölçek maddeleri çevrimiçi platformlar aracılığıyla, illerde üyelerini psikolojik danışmanların oluşturduğu Rehberlik Araştırma Merkezi ve Türk PDR Derneği gruplarına, psikolojik danışmanlardan oluşan sosyal medya gruplarına, kurumlara mesajlaşma ya da mail yoluyla Türkiye'nin farklı kurum ve kademelerindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanlara ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Giriş sayfasında yer alan onam formunu onaylayan katılımcılara ölçme araçlarının erişimi açılmıştır. Çalışmada toplam 347 okul psikolojik danışmanına ulaşılmış ve tüm veriler analize dahil edilmiştir.

Toplanan verilerin analizi SPSS 25 Paket Programı ve AMOS 24 paket programı kullanılarak yapılmıştır. İlk aşamada verilerin analizlere uygunluğunu değerlendirmek için veri seti incelenmiş ve kayıp değer olmadığı görülmüştür. İkinci aşamada verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir ve normal dağılım için -2 ve +2 aralığı kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2022). Tüm değerlerin -2 ve +2 aralığında kaldığı tespit edilerek verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Daha sonra verilerin betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik vb.) hesaplanmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının, sosyal adalet toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının ve kültürlerarası duyarlılık düzeyi ölçek puan ortalamalarının cinsiyete, eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi, yaş, hizmet süresi, ikamet edilen yerleşim yeri, görev yapılan kademe değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul

psikolojik danışmanı öz yeterlik ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi analiz etmek için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları yorumlanırken Schober ve diğerlerinin (2018) önerdiği kesim noktalarından faydalanılmıştır. Buna göre; .10-.39 zayıf, .40-.69 orta, .70-.89 güçlü, .90 ve üzeri çok güçlü ilişki olarak yorumlanmıştır. Ayrıca sosyal adalet ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolünü belirlemek için aracılık rolü analizi yapılmıştır. Araştırmada aracı etkinin büyüklüğünü ve anlamlılığını tespit etmek için regresyon temelli Bootstrap yöntemi kullanılmıştır. Bootstrap yönteminin Baron ve Kenny'nin (1986) geliştirdiği nedensel adımlar yaklaşımından daha güvenilir sonuçlar verdiği alan yazında belirtilmektedir (Gürbüz, 2019). Bu araştırmada aracı rol etkisini test etmek için %95 güven aralığında Bootstrap yöntemi ile 5000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen aracılık modeli test edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilerin analiz sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Betimsel İstatistikler

Okul psikolojik danışmanlarının; sosyal adalet (SAÖ), okul psikolojik danışmanı öz yeterliği (OPÖÖ) ve kültürlerarası duyarlılık ölçekleri (KDÖ) toplam puanları ve alt ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
KDÖ Toplam	347	95.28	7.86	.12	-.29
OPÖÖ Toplam	347	168.82	22.14	-.12	.06
Kişisel Sosyal Gelişim	347	47.59	6.46	-.32	.49
Öncülük Etme ve Değerlendirme	347	34.21	5.51	-.04	-.23
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	347	26.90	4.14	-.05	.07
İş birliği	347	44.28	5.64	-.26	-.14
Kültürel Kabul	347	15.83	2.46	-.27	-.08
SAÖ Toplam	347	142.05	15.06	-.68	.68
Sosyal Adaletle Yönelik Tutum	347	69.41	6.98	-1.14	1.64
Algılanan Davranışsal Kontrol	347	29.08	4.17	-.66	.84
Öznel Normlar	347	19.85	4.77	-.55	.33
Davranışı Sergileme Eğilimi	347	23.69	3.63	-.97	1.04
Toplam	347				

Tablo 2 incelendiğinde değişkenlere ilişkin toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri, çarpıklık ve basıklık katsayılarının yer aldığı görülmektedir. George ve Mallery (2022), çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması durumunda dağılımın normal kabul edileceğini belirtmektedir. Araştırmadaki değişkenlere ilişkin çarpıklık katsayılarının -1.14 ila -.04 arasında yer aldığı, basıklık katsayılarının ise -.29 ila 1.64 arasında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerin normal dağıldığını kabul etmek mümkündür.

4.2. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre T testi bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Cinsiyete göre t testi sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
KDÖ Toplam	Kadın	250	94.69	7.65	-2.25	.02*
	Erkek	97	96.80	8.21		
OPÖÖ Toplam	Kadın	250	167.27	22.32	-2.10	.03*
	Erkek	97	172.82	21.27		
Kişisel Sosyal Gelişim	Kadın	250	47.19	6.41	-1.84	.06*
	Erkek	97	48.61	6.51		
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Kadın	250	33.72	5.48	2.66	.08*
	Erkek	97	36.46	5.41		
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Kadın	250	26.65	4.23	-1.80	.07
	Erkek	97	27.57	3.86		
İş birliği	Kadın	250	43.98	5.66	-1.60	.10
	Erkek	97	45.06	5.53		
Kültürel Kabul	Kadın	250	15.71	2.53	-1.42	.15
	Erkek	97	16.13	2.25		
SAÖ Toplam	Kadın	250	141.30	14.55	-1.48	.13
	Erkek	97	143.97	16.21		
Sosyal Adaletle Yönelik Tutum	Kadın	250	69.33	6.64	-.33	.73
	Erkek	97	69.31	7.83		
Algılanan Davranışsal Kontrol	Kadın	250	28.68	4.02	-2.89	.00*
	Erkek	97	30.11	4.39		
Öznel Normlar	Kadın	250	19.84	4.72	-0.67	.94
	Erkek	97	19.88	4.93		
Davranışı Sergileme Eğilimi	Kadın	250	23.43	3.65	-2.14	.03*
	Erkek	97	24.36	3.48		

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde KDÖ'nün toplam puan ortalamasının ($t = -2.25$, $p < .05$), OPÖÖ'nün toplam puan ortalamasının ($t = -2.10$, $p < .05$), SAÖ'nün algılanan davranışsal kontrol alt ölçek puan ortalamasının ($t = 2.89$, $p < .05$) ve davranışı sergileme eğilimi alt ölçek

puan ortalamasının ($t=-2.14$, $p<.05$) erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

4.3. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamaların Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Yaşa göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Değişkenler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
KDÖ Toplam	Gruplar arası	623.75	3	207.91	3.43	.02*	35-44, 45 ve üstü
	Grup içi	20753.00	343	60.50			
	Toplam	21376.75	346				
OPÖÖ Toplam	Gruplar arası	9140.57	3	3046.85	6.50	.00*	25'ten küçük, 25-34, 35-44, 45 ve üstü
	Grup içi	160591.70	343	468.19			
	Toplam	169732.27	346				
Kişisel Sosyal Gelişim	Gruplar arası	812.72	3	270.90	6.80	.00*	25'ten küçük, 25-34, 35-44, 45 ve üstü
	Grup içi	13664.98	343	39.84			
	Toplam	14477.70	346				
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar arası	554.14	3	184.71	6.36	.00*	25'ten küçük, 25-34, 35-44, 45 ve üstü
	Grup içi	9955.49	343	39.84			
	Toplam	10509.64	346				
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar arası	191.53	3	63.84	3.79	.01*	25'ten küçük, 25-34, 45 ve üstü
	Grup içi	5766.33	343	16.81			
	Toplam	5957.86	346				
İş birliği	Gruplar arası	505.04	3	168.34	5.49	.00*	25'ten küçük, 25-34, 35-44, 45 ve üstü
	Grup içi	10509.27	343	30.63			
	Toplam	11014.32	346				
Kültürel Kabul	Gruplar arası	71.36	3	23.78	4.03	.00*	25'ten küçük, 25-34, 45 ve üstü
	Grup içi	2022.94	343	5.89			
	Toplam	2094.30	346				
SAÖ Toplam	Gruplar arası	2183.51	3	727.83	3.27	.02*	25-34, 45 ve üstü
	Grup içi	76315.55	343	222.49			
	Toplam	78499.06	346				
Sosyal Adalet Yönelik Tutum	Gruplar arası	64.03	3	21.34	.43	.72	
	Grup içi	16830.20	343	49.06			
	Toplam	16894.24	346				
Algılanan Davranışsal Kontrol	Gruplar arası	153.58	3	51.19	2.98	.03*	25-34, 45 ve üstü
	Grup içi	5880.99	343	17.14			
	Toplam	6034.57	346				
Öznel Normlar	Gruplar arası	393.84	3	131.28	6.00	.00*	25'ten küçük, 25-34, 45 ve üstü
	Grup içi	7500.24	343	21.86			
	Toplam	7894.08	346				
Davranışı Sergileme Eğilimi	Gruplar arası	92.56	3	30.85	2.36	.07	
	Grup içi	4469.05	343	13.02			
	Toplam	4561.62	346				

Tablo 4 incelendiğinde KDÖ'nün toplam puan ortalamasının ($F=3.43$, $p<.05$), OPÖÖ'nün toplam puan ortalamasının ($F=6.50$, $p<.05$), kişisel sosyal gelişim ($F=6.80$, $p<.05$) ve öncülük etme ve değerlendirme ($F=6.36$, $p<.05$), kariyer gelişimi ve akademik gelişim

($F=3.79, p<.05$), iş birliği ($F=5.49, p<.05$), kültürel kabul ($F=4.03, p<.05$) alt ölçeklerinin puan ortalamalarının, SAÖ'nün toplam puan ortalamasının ($F=3.27, p<.05$), algılanan davranışsal kontrol ($F=2.98, p<.05$), öznel normlar ($F=6.00, p<.05$) alt ölçeklerinin puan ortalamasının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görünmektedir. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc testler kullanılmıştır.

Varyans homojenliği testinde varyanslar eşit olduğu için farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlerken Post Hoc testlerden Scheffe testi kullanılmıştır. İşlem sonucunda bu farklılığın; KDÖ'nün toplam puan ortalamasında 35-44 ve 45 ve üstü yaş grubunda olanlar arasında; OPÖÖ'nün toplam, kişisel sosyal gelişim, öncülük etme ve değerlendirme, işbirliği alt ölçek puan ortalamalarında 25'ten daha küçük, 25-34 yaş , 35-44 yaş ve 45 ve üstü yaş grubunda olanlar arasında; OPÖÖ'nün kariyer ve akademik gelişim, kültürel kabul alt ölçek ve SAÖ'nün öznel normlar alt ölçek puan ortalamalarında 25'ten küçük, 25-34 ve 45 ve üstü yaş grubunda olanlar arasında; SAÖ'nün toplam puan ve algılanan davranışsal kontrol alt ölçek puan ortalamalarında 25-34 ve 45 ve üstü yaş grubunda olanlar arasında 45 ve üstü yaş grubunda olan okul psikolojik danışmanları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Katılımcıların diğer puan ortalamalarında hizmet süresine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.4. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamalarının Hizmet Süresine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının hizmet süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5*Hizmet süresine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

<i>Değişkenler</i>		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
KDÖ Toplam	Gruplar arası	180.94	3	60.31	.97	.40	
	Grup içi	21195.81	343	60.79			
	Toplam	21376.75	346				
OPÖÖ Toplam	Gruplar arası	8731.49	3	2910.49	6.20	.00*	1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	161000.78	343	469.39			
	Toplam	169732.27	346				
Kişisel Sosyal Gelişim	Gruplar arası	741.28	3	247.09	6.17	.00*	1-5 yıl, 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	13736.42	343	40.04			
	Toplam	14770.70	346				
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar arası	579.19	3	193.06	6.66	.00*	1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	9946.92	343	28.95			
	Toplam	10539.64	346				
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar arası	208.47	3	69.49	4.14	.00*	1-5 yıl, 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	5749.38	343	16.76			
	Toplam	5957.86	346				
İş birliği	Gruplar arası	439.79	3	146.59	4.75	.00*	1-5 yıl, 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	10574.53	343	30.98			
	Toplam	11014.32	346				
Kültürel Kabul	Gruplar arası	63.63	3	21.21	3.58	.01*	1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	2030.66	343	5.92			
	Toplam	2094.30	346				
SAÖ Toplam	Gruplar arası	2079.67	3	693.22	3.11	.02*	1-5 yıl, 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	76419.38	343	222.79			
	Toplam	78499.06	346				
Sosyal Adalet ve Yönelik Tutum	Gruplar arası	30.30	3	10.10	.20	.89	
	Grup içi	16863.93	343	49.16			
	Toplam	16894.24	346				
Algılanan Davranışsal Kontrol	Gruplar arası	130.59	3	43.53	2.52	.06	
	Grup içi	5903.98	343	17.21			
	Toplam	6034.57	346				
Öznel Normlar	Gruplar arası	477.10	3	159.03	7.35	.00*	1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	7416.97	343	21.62			
	Toplam	7894.08	346				
Davranışı Sergileme Eğilimi	Gruplar arası	102.98	3	34.32	2.64	.05*	1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri
	Grup içi	4458.63	346	.11			
	Toplam	4561.62	346				

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde OPÖÖ'nün toplam puan ortalamasının ($F=6.20$, $p < .05$), kişisel sosyal gelişim ($F=6.17$, $p < .05$), öncülük etme ve değerlendirme ($F=6.66$, $p < .05$), kariyer

gelişimi ve akademik gelişim ($F=4.14, p<.05$), iş birliği ($F=4.75, p<.05$) ve kültürel kabul ($F=3.58, p<.05$) alt ölçekleri puan ortalamalarının, SAÖ'nün toplam puan ortalamasının ($F=3.11, p<.05$), öznel normlar ($F=7.35, p<.05$) ve davranışı sergileme eğilimi ($F=2.64, p<.05$) alt ölçek puan ortalamalarının hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc testler kullanılmıştır.

Varyans homojenliği testinde varyanslar eşit olduğu için farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlerken Post Hoc testlerden Scheffe testi kullanılmıştır. İşlem sonucunda bu farklılığın; OPÖÖ'nün toplam, öncülük etme ve değerlendirme ve kültürel kabul alt ölçek ve SAÖ'nün öznel normlar ve davranışı sergileme eğilimi alt ölçek puan ortalamalarında, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalışanlar arasında; OPÖÖ'nün kariyer ve akademik gelişim, iş birliği ve kişisel ve sosyal gelişim alt ölçek puan ve SAÖ'nün toplam puan ortalamalarında 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri çalışanlar arasında 16 yıl ve üzeri çalışan okul psikolojik danışmanları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Katılımcıların diğer puan ortalamalarında hizmet süresine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.5. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puan Ortalamalarının Eğitim Düzeyine Göre T Testi Bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Eğitim düzeyine göre t testi sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	p
KDÖ Toplam	Lisans	250	95.00	7.86	1.08	.27
	Lisansüstü	97	96.02	7.84		
OPÖÖ Toplam	Lisans	250	167.57	21.72	1.01	.31
	Lisansüstü	97	166.89	23.21		
Kişisel Sosyal Gelişim	Lisans	250	47.19	6.31	1.49	.16
	Lisansüstü	97	48.61	6.82		
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Lisans	250	33.72	5.54	.39	.69
	Lisansüstü	97	36.46	5.45		
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Lisans	250	27.00	4.04	.74	.45
	Lisansüstü	97	26.63	4.42		
İş birliği	Lisans	250	44.50	5.57	1.17	.24
	Lisansüstü	97	43.71	5.79		
Kültürel Kabul	Lisans	250	15.88	2.43	.57	.56
	Lisansüstü	97	15.71	2.54		
SAÖ Toplam	Lisans	250	143.45	13.89	2.55	.01*
	Lisansüstü	97	138.44	17.28		
Sosyal Adaletle Yönelik Tutum	Lisans	250	70.17	6.32	2.84	.00*
	Lisansüstü	97	67.52	8.19		
Algılanan Davranışsal Kontrol	Lisans	250	29.06	4.06	1.21	.22
	Lisansüstü	97	28.62	4.04		
Öznel Normlar	Lisans	250	20.17	4.32	1.76	.08
	Lisansüstü	97	19.04	5.73		
Davranış Sergileme Eğilimi	Lisans	250	23.86	3.49	1.43	.15
	Lisansüstü	97	23.24	3.94		

Tablo 6 incelendiğinde SAÖ'nün toplam ($t=.2.55$, $p<.05$) ve sosyal adaletle yönelik tutum alt ölçek puan ortalamalarının ($t=2.84$, $p<.05$) eğitim düzeyine göre lisans mezunları lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

4.6. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Puan Ortalamalarının İkamet Edilen Yerleşim Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının ikamet edilen yerleşim yerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7*İkamet edilen yerleşim yerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Değişkenler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
KDÖ Toplam	Gruplar arası	978.00	2	60.31	8.24	.00*	Şehir, büyükşehir
	Grup içi	20398.75	344	60.79			
	Toplam	21376.75	346				
OPÖÖ Toplam	Gruplar arası	7885.72	2	2910.49	8.38	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	161846.55	344	469.39			
	Toplam	169732.27	346				
Kişisel Sosyal Gelişim	Gruplar arası	433.30	2	247.09	5.30	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	14044.39	344	40.04			
	Toplam	14770.70	346				
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar arası	504.01	2	193.06	8.66	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	10005.62	344	28.95			
	Toplam	10509.64	346				
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar arası	281.01	2	69.49	8.51	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	5676.84	344	16.76			
	Toplam	5957.86	346				
İş birliği	Gruplar arası	395.84	2	146.59	6.41	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	10618.48	344	30.98			
	Toplam	11014.32	346				
Kültürel Kabul	Gruplar arası	83.40	2	21.21	7.13	.00*	İlçe, şehir, büyükşehir
	Grup içi	2010.90	344	5.92			
	Toplam	2094.30	346				
SAÖ Toplam	Gruplar arası	648.06	2	693.22	1.43	.24	
	Grup içi	77851.00	344	222.79			
	Toplam	78499.06	346				
Sosyal Adalet ve Yönelik Tutum	Gruplar arası	5.13	2	10.10	.05	.94	
	Grup içi	16889.11	344	49.16			
	Toplam	16894.24	346				
Algılanan Davranışsal Kontrol	Gruplar arası	128.29	2	43.53	3.73	.02*	Şehir, ilçe
	Grup içi	5906.28	344	17.21			
	Toplam	6034.57	346				
Öznel Normlar	Gruplar arası	93.89	2	159.03	2.07	.12	
	Grup içi	7800.19	344	21.62			
	Toplam	7894.08	346				
Davranışı Sergileme Eğilimi	Gruplar arası	58.75	2	34.32	2.24	.10	
	Grup içi	4502.86	344	.11			
	Toplam	4561.62	346				

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde KDÖ'nün toplam puan ortalaması ($F=8.24, p<.05$), OPÖÖ'nün toplam puan ortalaması ($F=8.28, p<.05$), kişisel sosyal gelişim ($F=5.30, p<.05$), öncülük etme ve değerlendirme ($F=8.66, p<.05$), kariyer gelişimi ve akademik gelişim ($F=8.51, p<.05$), iş birliği ($F=6.41, p<.05$), kültürel kabul ($F=7.13, p<.05$) alt ölçek puan ortalamaları ve SAÖ'nün algılanan davranışsal kontrol ($F=3.73, p<.05$) alt ölçek puan ortalamasının ikamet edilen yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc testler kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Varyans homojenliği testinde varyanslar eşit olduğu için farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlerken Post Hoc testlerden Scheffe testi kullanılmıştır. İşlem sonucunda bu farklılığın; KDÖ'nün toplam puan ortalamasında, şehir ve büyükşehirde yaşayanlar arasında; OPÖÖ'nün toplam, kişisel sosyal gelişim, öncülük etme ve değerlendirme, kariyer gelişimi ve akademik gelişim, işbirliği, kültürel kabul alt ölçek puan ortalamasında ilçe, şehir ve büyükşehirde yaşayanlar arasında; SAÖ'nün algılanan davranışsal kontrol alt ölçek puan ortalamasında şehir ve ilçede yaşayanlar arasında şehirde yaşayan okul psikolojik danışmanları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$). Katılımcıların diğer puan ortalamalarında yerleşim yeri değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır ($p>.05$).

4.7. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puan Ortalamalarının Görev Yapılan Kademeye Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılıkları toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının görev yapılan kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8*Görev yapılan kademeye göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Değişkenler		KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark
KDÖ Toplam	Gruplar arası	210.75	3	70.25	1.13	.33	
	Grup içi	21165.99	343	61.70			
	Toplam	21376.75	346				
OPÖÖ Toplam	Gruplar arası	1272.30	3	424.10	.51	.67	
	Grup içi	16849.97	343	491.13			
	Toplam	169732.27	346				
Kişisel Sosyal Gelişim	Gruplar arası	153.24	3	51.11	1.22	.30	
	Grup içi	14324.36	343	41.76			
	Toplam	14770.70	346				
Öncülük Etme ve Değerlendirme	Gruplar arası	67.81	3	22.60	.74	.52	
	Grup içi	10441.83	343	30.44			
	Toplam	10509.64	346				
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	Gruplar arası	47.08	3	15.69	.91	.43	
	Grup içi	5910.77	343	17.23			
	Toplam	5957.86	346				
İş birliği	Gruplar arası	58.50	3	19.50	.61	.60	
	Grup içi	10955.82	343	31.94			
	Toplam	11014.32	346				
Kültürel Kabul	Gruplar arası	62.12	3	20.70	3.49	.01*	Anaokulu, ilkokul, lise
	Grup içi	2032.18	343	5.92			
	Toplam	2094.30	346				
SAÖ Toplam	Gruplar arası	354.38	3	118.12	.51	.67	
	Grup içi	78144.68	343	227.82			
	Toplam	78499.06	346				
Sosyal Adalet Yönelik Tutum	Gruplar arası	15.44	3	5.14	.10	.95	
	Grup içi	16878.79	343	49.20			
	Toplam	16894.24	346				
Algılanan Davranışsal Kontrol	Gruplar arası	22.92	3	7.64	.43	.72	
	Grup içi	6011.65	343	17.52			
	Toplam	6034.57	346				
Öznel Normlar	Gruplar arası	78.06	3	26.02	1.14	.33	
	Grup içi	7816.01	343	22.78			
	Toplam	7894.08	346				
Davranışı Sergileme Eğilimi	Gruplar arası	9.15	3	3.05	.23	.87	
	Grup içi	4552.46	343	13.27			
	Toplam	4561.62	346				

* $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde OPÖÖ'nün kültürel kabul ($F=3.49$, $p < .05$) alt ölçek puanının görev yapılan kademe değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlemek için Post Hoc testler kullanılmıştır.

Varyans homojenliği testinde OPÖÖ'nün kültürel kabul alt ölçek puan ortalamasında varyanslar eşit olmadığı için farklılaşmanın hangi grup lehine olduğunu belirlerken Post Hoc testlerden Games-Howell testi kullanılmıştır. İşlem sonucunda bu farklılığın, anaokulu, ilkokul ve lise kademesinde çalışanlar arasında anaokulunda çalışanlar lehine olduğu görülmüştür ($p<.05$).

4.8. Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık ile İlgili Ölçek Puanlarının Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Sosyal adalet, okul psikolojik danışmanı öz yeterliği ve kültürlerarası duyarlılık ölçek puanları arasındaki korelasyon sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- KDÖ Toplam	1	.55**	.51**	.51**	.45**	.51**	.51**	.47**	.37**	.41**	.26**	.41**
2- OPÖÖ Toplam	.55**	1						.59**	.40**	.58**	.40**	.47**
3- Kişisel Sosyal Gelişim	.51**		1					.57**	.41**	.55**	.36**	.46**
4- Öncülük Etme ve Değerlendirme	.51**			1				.54**	.31**	.56**	.41**	.45**
5- Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	.45**				1			.49**	.30**	.47**	.40**	.38**
6- İş birliği	.51**					1		.54**	.41**	.53**	.32**	.43**
7- Kültürel Kabul	.51**						1	.51**	.37**	.53**	.31**	.40**
8- SAÖ Toplam	.47**	.59**	.57**	.54**	.49**	.54**	.51**	1				
9- Sosyal Adalet Yönelik Tutum	.37**	.40**	.41**	.31**	.30**	.41**	.37**		1			
10- Algılanan Davranışsal Kontrol	.41**	.58**	.55**	.56**	.47**	.53**	.53**			1		
11- Öznel Normlar	.26**	.40**	.36**	.41**	.40**	.32**	.31**				1	
12- Davranışı Sergileme Eğilimi	.41**	.47**	.46**	.45**	.38**	.43**	.40**					1

*p<.05, **p<.01

Sonuçlara bakıldığında, okul psikolojik danışmanlarının KDÖ'nün toplam puanı ile OPÖÖ'nün toplam puanı ($r=.55$), kişisel sosyal gelişim ($r=.55$), öncülük etme ve değerlendirme ($r=.51$), kariyer gelişimi ve akademik gelişim ($r=.45$), iş birliği ($r=.51$), kültürel kabul ($r=.51$) alt ölçek puanları, SAÖ'nün toplam puanı ($r=.47$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.41$), davranışı sergileme eğilimi ($r=.41$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, sosyal adalet yönelik tutum ($r=.37$) ve öznel normlar ($r=.26$) alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün toplam puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.59$), sosyal adalet yönelik tutum ($r=.40$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.58$), öznel normlar ($r=.40$) davranışı sergileme eğilimi ($r=.47$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün kişisel sosyal gelişim alt ölçek puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.57$), sosyal adalet yönelik tutum ($r=.41$), algılanan davranışsal

kontrol ($r=.55$), davranışı sergileme eğilimi ($r=.46$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve öznel normlar ($r=.36$) ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün öncülük etme ve değerlendirme alt ölçek puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.54$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.56$), öznel normlar ($r=.41$) ve davranışı sergileme eğilimi ($r=.45$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve sosyal adalete yönelik tutum ($r=.31$) alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün kariyer gelişimi ve akademik gelişim alt ölçek puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.49$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.47$), öznel normlar ($r=.40$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, sosyal adalete yönelik tutum ($r=.30$) ve davranışı sergileme eğilimi ($r=.38$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün iş birliği alt ölçek puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.54$), sosyal adalete yönelik tutum ($r=.41$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.53$) ve davranışı sergileme eğilimi ($r=.43$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde ve öznel normlar ($r=.32$) alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının OPÖÖ'nün kültürel kabul alt ölçek puanı ile SAÖ'nün toplam puanı ($r=.51$), algılanan davranışsal kontrol ($r=.53$), ve davranışı sergileme eğilimi ($r=.40$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde, sosyal adalete yönelik tutum ($r=.37$) ve öznel normlar ($r=.31$) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur ($p<.05$).

4.9. Katılımcıların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğinin, Sosyal Adalet ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolü test edilmiştir. Analiz sonucunda e23-e28, e29-e30 hata kovaryanslarının ilişkili olduğu görülmüştür. Hata kovaryansları yapılarak model tekrar test edilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan modele ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10*Modele ait uyum iyiliği indeksleri*

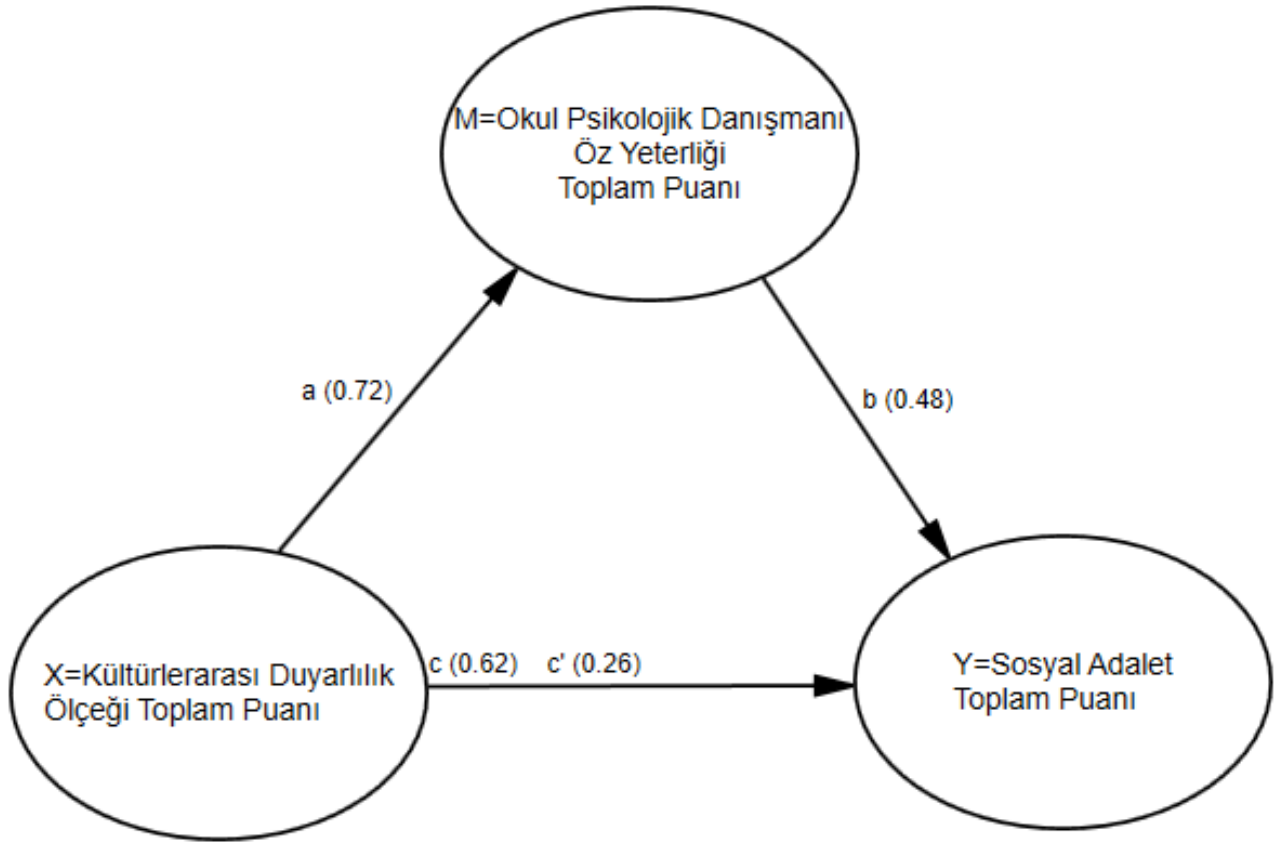
Uyum İndeksleri	Yapısal Model	Kabul Edilebilir Uyum	İyi Uyum
χ^2/df	2.41	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$
CFI	0.87	$0.85 \leq$	$0.90 \leq$
GFI	0.81	$0.85 \leq$	$0.90 \leq$
RMSEA	0.06	$0.08 \leq$	$0.05 \leq$
SRMR	0.06	$0 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$

*Kline, 2011; Hair, 2011

Analiz sonuçları incelendiğinde modelin kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu görülmüştür (Doll ve Xia, 1994; Hair, 2011; Kline, 2011). Çalışmada araştırılan aracı rol modellemesine ilişkin elde edilen yol katsayıları Şekil 3'te ve aracı rol modellemesine ilişkin analiz sonuçları da Şekil 4'te sunularak, aracılık rolüne ilişkin sonuçlara Tablo 11' de yer verilmiştir.

Şekil 3

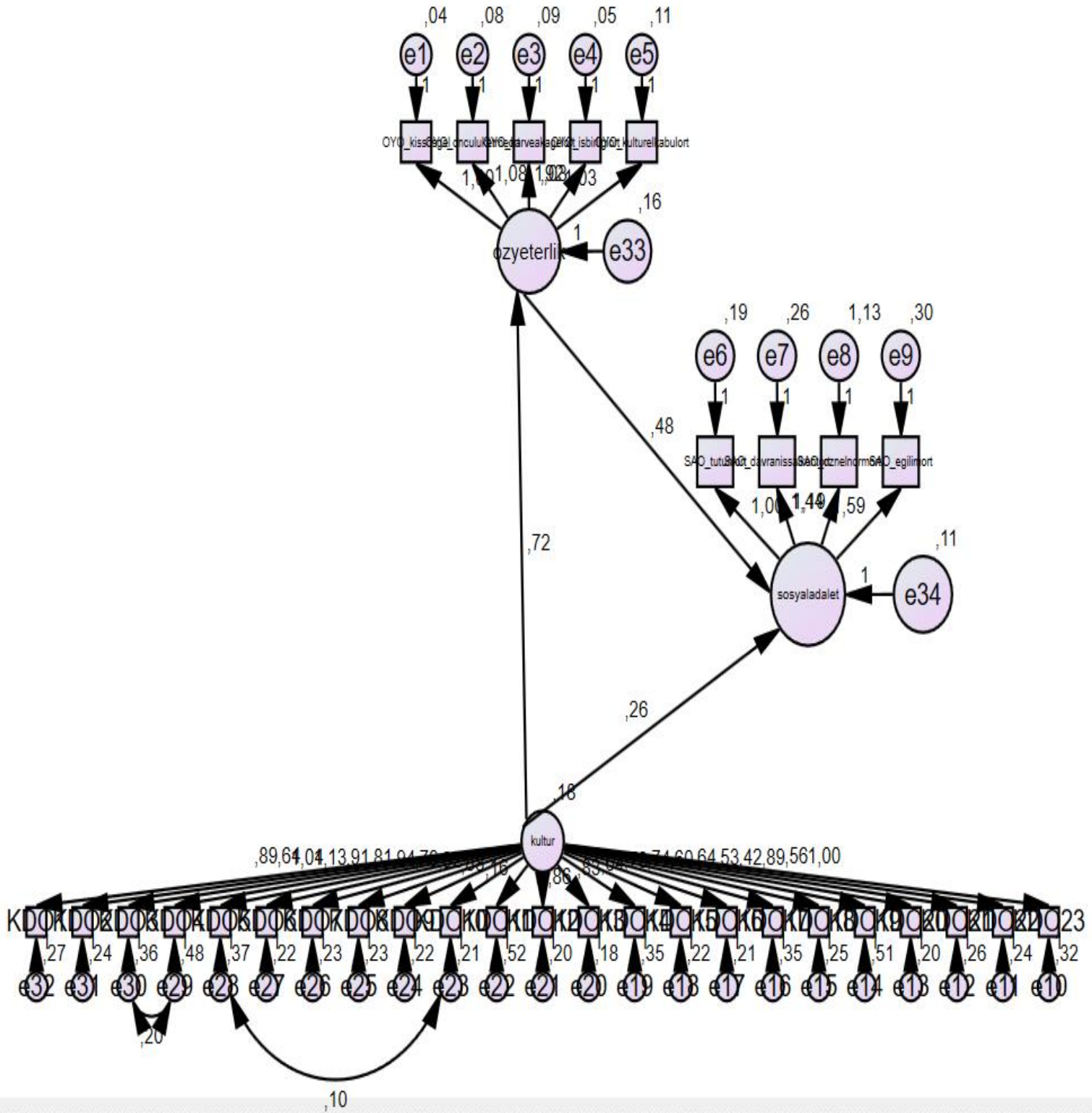
Aracı rol modellemesine ilişkin yol katsayıları



Şekil 3'te sosyal adalet ve kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı etkisine ilişkin a, b, c ve c' yolları sunulmuştur. Şekil 3'e göre a yolu için standardize edilmiş regresyon kat sayısı 0.72 ($p=.00$), b yolu için standardize edilmiş regresyon katsayısının 0.48 ($p=.00$), c yolu için 0.62 ($p=.00$) ve c' yolu için 0.26 ($p=.00$) olduğu belirlenmiştir.

Şekil 4

Aracı rol modellemesine ilişkin analiz sonuçları



Tablo 11*Aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları*

Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliliğinin Aracı Rolü Olduğu İlişki	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Bootstrap Güven Aralığı	P	Aracı Etki Türü
Kültürlerarası Duyarlılık- Sosyal Adalet	0.88	0.62	0.26	(0.24) (0.50)	.00	Kısmi

Tablo 11 incelendiğinde, kültürlerarası duyarlılığın sosyal adalet üzerindeki toplam etkisi ($\beta = .88$) ve doğrudan etkisinin ($\beta = .62$) pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .05$). Kültürlerarası duyarlılığın toplam puanının sosyal adalet puanı üzerindeki dolaylı etkisinin ($\beta = .26$) olması, okul psikolojik danışmanı öz yeterliliğinin analize girmesi halinde kültürlerarası duyarlılığın sosyal adalet üzerindeki etkisinin azaldığını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle okul psikolojik danışmanı öz yeterliliğinin kısmi aracılık rolünü ifade etmek mümkündür.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu bölümde analizler sonucu elde edilen bulgulara dair tartışma ve sonuçlara yer verilecek ve ardından okul psikolojik danışmanlarına ve araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Cinsiyete Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma: KDÖ'nün toplam puan ortalaması sonuçları incelendiğinde az farkla da olsa erkek okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılık ölçeğinden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Buradan hareketle erkek okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürlerle olan ilişkilerde daha duyarlı olduklarından bahsedilebilir. Bu çalışmaya paralel olarak Uğur' un (2019), öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada, kültürlerarası duyarlılığın cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların tersi olarak, Oğuz-Duran ve Çalışkan (2019), sınıf öğretmenleriyle, Yıldırım ve Çağlayan (2020), üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kadınlar lehine farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu çalışmaların yanı sıra kültürlerarası duyarlılığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Abaslı, 2018; Bölükbaşı, 2020; Hareket ve Altıok, 2020; Özdemir, 2019; Tuncel ve Arıcıoğlu, 2018; Üstün, 2011; Yiğit, 2020). Hammer ve diğerleri (2003), kültürlerarası duyarlılığı, kültürel farklılıkları ayırt etme ve deneyimleme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Türkiye'de kültürel farkları deneyimleme durumu ele alındığında, erkeklerin kadınlara göre sosyal hayatın içinde daha çok yer aldığı görülmekte ve farklı kültürleri deneyimleme ve o kültürlerle temas etme konusunda daha özgür olabilmektedir. Her ne kadar kadınlar çalışma hayatına atılmış olsa da örneğin afet sonrası krize müdahale ekiplerine katılım gibi zorlu görevlerde erkeklerin öne atılması beklenmekte; kadınlar aile içindeki sorumluluklarını göz önüne aldıklarında gönüllülük isteyen zorlu görevlerde daha çekimser kalabilmektedirler. Bu durum erkeklerin kültürlerarası ilişkilerde potansiyel yeterliliklerinin artmasına zemin hazırlamış olabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasıdır. Analiz sonuçlarında OPÖÖ'nün toplam puanının erkek okul psikolojik danışmanları lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Tokyürekli (2020), PDR öğrencileriyle, Aliyev ve Tunç (2015), okul psikolojik danışmanlarıyla yürüttüğü çalışmada, psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin erkek psikolojik danışmanlar lehine farklılaştığını belirlemiştir. Bu sonuçların tersi olarak, Yaka (2005), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, temel psikolojik danışma becerilerine yönelik yeterlik

düzeylerinin kadın psikolojik danışmanlarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların yanı sıra okul psikolojik danışmanının öz yeterliğinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Erkan,2011; Sali-Bilgiç, 2011; Taytaş, 2013; Bakar vd., 2011; Yıldız-Yüksel, 2017; Keskin, 2020). Toplumsallaşma ile birlikte kadınlar birçok iş kolunda yer alsa ve başarılarından söz ettirse de kimi zaman iş hayatındaki rolü ile evdeki rolleri arasında sıkışıp kalabilmektedir. Milner ve Hoy (2003), çevresinden olumsuz geribildirim alan bireylerin öz yeterlik inancının düştüğünü ve kendilerine güvenlerinin azaldığını belirtmektedir. Erkeklerin kendilerini geliştirmek için yaptığı girişimler toplum tarafından kabul görüp takdir edilirken, kadın bu girişimlerde bulunduğu evi ve ailesine yönelik sorumluluklarını aksattığı yönünde eleştirilere maruz kalabilmektedir. Bu gibi toplumsal ön yargılar kadınların öz yeterliklerini geliştirme yolunda attıkları adımlarda önlerinde engel oluşturabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu ise SAÖ'nün toplam puan ortalamasının cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Bu sonuca paralel olarak sosyal adalet düzeyinin herhangi bir cinsiyet lehine farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar mevcuttur (Kılıç vd., 2022). ACA (2014) revize edilmiş etik kurallarında bireylere eşit davranmayı, sosyal adaleti ve eşitliği teşvik etmenin gerekliliğini açıkça vurgulamaktadır. ACA'nın da sıklıkla önemini vurguladığı sosyal adalet ve eşitlik konuları iş dünyasında ortak yükümlülükleri paylaşan, aynı statüye sahip okul psikolojik danışmanları için cinsiyetten bağımsız olarak önemli olabilir. Mevcut araştırmada hem erkek hem de kadın okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet düzeyinin yüksek bulunması bu varsayımı destekler niteliktedir.

5.1.2. Yaşa Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma: Analiz sonuçlarında KDÖ'nün toplam, OPÖÖ'nün toplam ve alt ölçek puan, SAÖ'nün toplam ve algılanan davranışsal kontrol, öznel normlar alt ölçek puan ortalamalarının yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur.

Analiz sonucunda KDÖ'nün toplam puan ortalamalarına bakıldığında 45 ve üstü yaş grubunda olanlar lehine farklılık görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak Steuernagel (2014), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü, El Ganzoury (2012), öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada yaşı daha büyük olanların kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların tersi olarak Straffon'un (2002), lise öğrencileri ile yürüttüğü, Morales-Mendoza ve diğerleri (2017), öğretmenlerle yaptıkları çalışmada daha genç olanların kültürlerarası duyarlılığının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmaların yanı sıra kültürlerarası duyarlılığın yaş değişkenine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar

da mevcuttur (Abaslı, 2018; Akça vd., 2018; Banos, 2006; Erdoğan, 2018; Erebak, 2014; Spinthourakis vd., 2009). Kùltùrlerarası duyarlı olma òğrenilebilir ve geliştirilebilir bir özelliktir (Chen ve Starosta, 1998). Steuernagel, (2014) seyahat etme, kùltùrel olarak farklı bir kişinin kùltùrel bakış açısını anlamaya yönelik etkileşimlerin sıklığı, kùltùrel sanatları ve yerleri keşfetme, bir ùlkede uzun süre kalma, kùltùrlerarası eğitim fırsatlarından yararlanma gibi faktörlerin kùltùrlerarası duyarlılığı arttırmanın etkili yolları arasında olduğu belirtilmektedir. Pandemi sonrasında Tùrkiye’de gayrimenkul piyasasında artan fiyatlar, Tùrk lirasının değer kaybetmesi ve alım gücünün düşmesi gibi durumlar genç okul psikolojik danışmanlarının farklı ùlkelere seyahat etme, farklı kùltùrleri, onların geleneklerini ve sanatlarını keşfetme gibi yaşıntılara sahip olmalarını güçleştirebilir ve bu durum yaşı daha yüksek olan okul psikolojik danışmanları lehine farklılık oluşmasına etki edebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak OPÖÖ’nün toplam puan ortalamalarına bakıldığında 45 ve üstü yaş grubunda olanlar lehine farklılık görölmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak Özaltın (2020), psikolojik danışma alanı öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, yaşı daha büyük olan psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Bingöl (2018), psikolojik danışman adayları ile yürüttüğü çalışmada, yaş arttıkça psikolojik danışman adaylarının genel öz yeterlik düzeylerinin arttığını belirlemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin yaşa göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Erkan, 2011; Gordillo, 2015; Yayla ve İkiz, 2017). Her ne kadar öz yeterlik teorileri yaştan bağımsız olarak ele alınsa da (Schulz vd., 2002) bu çalışmanın bulgusu olarak okul psikolojik danışmanı öz yeterliğin yaşa göre farklılaşması deneyimle ilişkili olabilir. Woods (2009), deneyim süresinin artan öz yeterlikle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Yaşla birlikte deneyimin de artabileceği göz önüne alındığında yaşı daha büyük olan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin daha yüksek olması beklenebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da SAÖ’nün toplam puan ortalamalarına bakıldığında 45 ve üstü yaş grubunda olanlar lehine farklılık görölmüştür. Literatür incelendiğinde sosyal adaletin toplam ve alt ölçek puanlarının yaş ile ilişkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla benzer olarak Eren (2019), sosyal hizmet öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin sosyal adalet savunuculuğunun yaş değişkenine göre farklılaştığını belirlemiştir. Tùrkiye’de KPSS’nin zorlu sürecinden sonra okula atanan okul psikolojik danışmanları, ilk yıl da adaylık sürecinin etkisiyle okuldaki mevcut düzeni eleştirme konusunda tedirgin olabilir. Maslow’un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinin ilk iki basamağında vurgulanan fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları genç psikolojik danışmanlar için de öncelikli

olabilir. Genç psikolojik danışmanlar öncelikle fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılama ile ilgilenirken yaş arttıkça sosyal adalet gibi değerler ön plana çıkabilir. Yaşla birlikte okul içindeki eşitsizlikleri ve buna sebep olan sistemsel aksaklıkları gözlemleyebilir ve okuldaki mevcut konumuna uygun hareket ederken daha sağlam adımlar atabilir.

5.1.3. Hizmet Süresine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma: Analiz sonuçlarında KDÖ'nün toplam puanının hizmet süresine göre farklılaşmadığı, OPÖÖ'nün toplam ve alt ölçek, SAÖ'nün toplam ve öznel normlar, davranışı sergileme eğilimi alt ölçek puan ortalamalarının hizmet süresine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Analiz sonucunda KDÖ'nün toplam puanının hizmet süresine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu çalışmaya paralel olarak kültürlerarası duyarlılığın hizmet süresine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar mevcuttur (Elmalı, 2020; Erdoğan, 2018; Fretheim, 2007). Bu çalışmalardan farklı olarak Akça ve ark. (2018), öğretmenler ile yürüttükleri çalışmada, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin hizmet süresine göre farklılaştığını belirlemiştir. Chen ve Starosta (2000) kültürlerarası duyarlılığı, kültürlerarası iletişimde sorumluluk, dikkat, özgüven, kültürel farklılıklara saygı ve kültürlerarası iletişimden hoşlanma olarak beş boyutta incelemektedir. Okul psikolojik danışmanları her ne kadar uzun yıllar farklı kültürden öğrenciye hizmet verse de hizmet süresinden daha ziyade kültürlerarası duyarlılığın kültürel farklara saygı, kültürel farkları tanıma ve öğrenme isteği, farklı kültürlerle etkileşime girme motivasyonu ile gelişebileceği düşünülebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da OPÖÖ'nün toplam puan ortalamalarına bakıldığında, 16 yıl ve üzeri çalışanlar lehine farklılık görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak Woods (2009), Asarlı (2012) ve Keskin (2020) okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, okullarda daha uzun süredir çalışan psikolojik danışmanların daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını belirlemiştir. Bu sonuçların tersi olarak Şahin (2019), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlilik düzeylerinin mesleğin başlarında daha yüksek olduğunu, yıllar ilerledikçe düştüğünü belirlemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin hizmet süresine göre farklılaşmadığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Sali-Bilgiç, 2011; Yaka, 2005; Yayla ve İkiz, 2017). Psikolojik danışmanların başarıyla tamamlanmış yaşantıları arttıkça kendini aktif hissetme düzeyi de artacaktır (Demirel, 2013). Bu açıklamadan hareketle okul psikolojik danışmanlarının mesleğin ilk yıllarında kendi potansiyelleri ile ilgili algıları oluşmamış olabilir. Bu durum sonucunda terapötik beceriler, müşavirlik, konsültasyon okul içindeki davranış problemleri ya da etik ikilemlerin çözülmesi, istismar gibi konularda nasıl tepki vereceği

konusunda endişeleri olabilir. Deneyim arttıkça bu kaygıların azalması beklenebilir ve böylelikle okul psikolojik danışmanları kendilerini aktif ve yeterli hissedebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da SAÖ'nün toplam puan ortalamalarına bakıldığında, 16 yıl ve üzeri çalışanlar lehine farklılık görülmüştür. Bu çalışmaya paralel olarak Kıran (2019) ortaokul müdürleri ve öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmada mesleki deneyim fazla olanlar lehine farklılaştığı, bu çalışmadan farklı olarak da Polat ve Celep (2008), öğretmenlerin sosyal adalet algılarının mesleki deneyimi az olanlar lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal adalet uygulamaları ve öğrenciler adına savunuculuk yapmak, okulda sistemden kaynaklı sorunları değiştirmeye yönelik harekete geçmeyi, olumsuz durumları göze almayı, genellikle statükoya meydan okumayı, başkalarını gücendirmekten korkmamayı ve tabiri caizse dokuz köyden kovulmayı gerektirebilir. Mesleğin başındaki kişiler bu sonuçları göze almaya cesaret edemeyebilir ya da nasıl hareket edeceğini bilemiyor olabilir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin toplumla ilişki ve çevreye uyum, yönetici, öğretmen ve veli ile ilişkilerde ve okulların fiziki altyapısındaki sıkıntılardan kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu çalışmaya paralel olarak Bakioğlu ve Asyalı'nın (2005) araştırmasında kariyerinin başındaki okul psikolojik danışmanları genç ve deneyimli olmadıkları için yöneticiler tarafından meslektaş olarak algılanmadıklarını, görev tanımında olmayan işlerle sorumlu tutulduklarını ve kimi zaman okuldaki öğretmenlerden de aynı muameleleri gördüklerini ifade etmektedir. Bu zorlukların yanında okul psikolojik danışmanları risk grubunda yer alan, dışlanan, zorbalığa ve ayrımcılığa maruz kalan öğrenciler ile karşı karşıya kalmaktadır. Yıllar içinde okul psikolojik danışmanlarını sosyal adalet anlayışlarıyla birlikte izleyecekleri yola ilişkin planları geliştiriyor, daha etkili baş etme stratejileri geliştiriyor, daha işlevsel çalışmalar yapıyor olabilirler. Bu bağlamda sosyal adalet açısından kendilerini daha olumlu değerlendiriyor olabilirler.

5.1.4. Eğitim Düzeyine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma: Analiz sonuçlarında KDÖ'nün toplam, OPÖÖ'nün toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı ve SAÖ'nün toplam ve sosyal adalete yönelik tutum alt ölçek puan ortalamalarının eğitim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda KDÖ'nün toplam puan ortalamasında eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Abaslı (2018) ve Özdemir (2019) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, kültürlerarası duyarlılık düzeyinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak literatürde kültürlerarası duyarlılığın eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da

mevcuttur (Güçlühan, 2016; Öğüt, 2017). Türkiye’de sınırlı sayıda üniversitede Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Dersi lisans düzeyinde seçmeli olarak, lisansüstü düzeyde seçmeli ve zorunlu ders olarak verilmektedir (Bakioğlu, 2017). Bu araştırmada kültürlerarası duyarlılık düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılaşmamasının nedeni, psikolojik danışma ve rehberlik lisans ve lisans üstü düzeyinde kültüre duyarlı derslerin yeterli olmaması olabilir. Her iki eğitim düzeyinde de ilgili konulara yönelik farkındalığın aynı oranda olabileceği düşünüldüğünde farkın çıkmama durumu açıklanabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak OPÖÖ’nün toplam puan ortalamasının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Erkan (2011), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak literatürde okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin eğitim düzeyine göre farklılaştığını belirleyen çalışmalar da mevcuttur (Ak, 2021; Asarlı, 2012; Bakar vd., 2011; Keskin 2020; Sali-Bilgiç, 2011; Yam, 2014; Yayla ve İkiz, 2017). Öz yeterlik algısı, bireylerin ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri kazanma ve bunları kullanmak üzere harekete geçme sürecidir (Erkan, 2011). Özellikle pandemi ile birlikte online eğitimlerin yaygınlaşması ve bilgiye erişimin daha kolay olması nedeniyle okul psikolojik danışmanları ilgili oldukları ve yetersiz hissettikleri konularda kolaylıkla eğitim alabilir ve böylelikle kendilerini daha yeterli algılıyor olabilirler. Bu araştırmada eğitim düzeyine göre farklılık oluşmaması, bilginin ulaşılabilirliğinin artmasından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da SAÖ’nün toplam ve sosyal adaletle yönelik tutum alt ölçek puan ortalamalarının lisans mezunu olanlar lehine farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Can (2021), İngilizce öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada, sosyal adalet için öğretim inançlarının eğitim düzeyine göre farklılaştığını bulmuştur fakat farklılık lisans üstü eğitim alan öğretmenler lehinedir. Alanyazında bu çalışmalardan farklı olarak sosyal adalet düzeyinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Nilsson ve Schmidt (2005), lisansüstü düzeydeki sosyal adalet konularında eğitimlerin savunuculuk yeterliliklerinin artmasına katkı sağlayacağını belirtmektedir. Ancak psikolojik danışma alanında lisansüstü eğitim sırasında sosyal adaletle duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Beer vd., 2012; Mallinckrodt vd., 2014; Pearrow ve Fallon, 2020). Türkiye çok kültürlü bir toplum özelliği göstermesine (Gencer, 2011) rağmen üniversitelerin PDR alanlarında çokkültürlü psikolojik danışma konuları seçmeli dersler olarak okutulmakta, sosyal adalet konularında ise çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır. Bazı akademisyenler sosyal adalet çalışmalarını gündeme taşımak ve sosyal adalet uygulamalarını gereğince uygulamaya

dökmek için lisansüstü öğrenci eğitiminin önemine değinmiştir (Collison vd., 1998; Goodman vd., 2004; Prilleltensky ve Nelson, 2002; Vera ve Spekt, 2003). Türkiye’de hem lisans hem de lisansüstü düzeyde sosyal adalet ve çok kültürlü psikolojik danışma konularında çalışmaların sınırlı olması göz önüne alındığında araştırmada lisans mezunları lehine farklılığın olması örneklemin ağırlıklı olarak lisans mezunlarından (%72) oluşmasından kaynaklanabilir.

5.1.5. İkamet Edilen Yerleşim Yerine Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Tartışma: Analiz sonuçlarında KDÖ’nün toplam, OPÖÖ’nün toplam ve alt ölçek, SAÖ’nün algılanan davranışsal kontrol alt ölçek puan ortalamalarının ikamet edilen yerleşim yerine göre farklılaştığı, SAÖ’nün toplam ve sosyal adaletle yönelik tutum, öznel normal ve davranışı sergileme eğilimi alt ölçek puan ortalamalarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Analiz sonucunda KDÖ’nün toplam puan ortalamasının yerleşim yeri değişkenine göre şehirde yaşayanlar lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmaya paralel olarak Üstün’ün (2011), öğretmen adaylarıyla yürüttüğü çalışmada, öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin şehirde yetişen öğrenciler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu çalışmalardan farklı olarak Yıldırım ve Çağlayan (2020), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin yaşadıkları yer değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Artan kültürel çeşitlilik sonucunda bireylerin farklı kişilerle temaslarında ve etkileşimlerinde daha fazla kültürlerarası duyarlılık sergilemeleri gerekmektedir (Park, 2017). Ancak kültürler arası temastaki artış beraberinde sosyopolitik çatışma ve ırkçılık gibi tehditleri de doğurabilir (Marsella ve Pedersen, 2004). Araştırma sonucunda şehirler lehine çıkan farklılık büyükşehirlerde yaşayanların daha fazla ırksal, ulusal ve kültürel çeşitliliğe ve bu çeşitlilik sonucunda oluşabilecek gerilimlere maruz kalmalarından kaynaklanabilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu OPÖÖ’nün toplam puan ortalamasının şehirde yaşayan okul psikolojik danışmanları lehine farklılaşmasıdır. Literatür incelendiğinde okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin yerleşim yerine göre farklılaştığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Sali-Bilgiç (2011), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanı öz yeterlik düzeyinin görev yeri değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Türkiye’deki okullarda kırsaldan kente doğru gidildikçe öğrenci mevcudu ve çeşitliliğinin arttığı söylenebilir. Holcomb-McCoy’un (1998) da ifade ettiği gibi şehirde görev yapan okul psikolojik danışmanlarının rolü, kırsalda olanlardan farklı olarak artan öğrenci çeşitliliği, aile sorunları, şiddet gibi farklı zorluklarla şekillenmeye devam etmektedir.

Türkiye’de şehir ve büyükşehirlerdeki okullarda sürekli artan çeşitliliğin getirdiği sorunlarla baş etmeye uğraşan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin de arttığı düşünülebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da SAÖ’nün toplam ve sosyal adaletle yönelik tutum alt ölçek puan ortalamalarının yerleşim yerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Chambers (2021), okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, sosyal adaletle bağlılık düzeyinde kentsel nüfus ve kırsal nüfusla çalışan okul psikolojik danışmanları arasında farklılık olmadığını belirlemiştir. Literatürdeki çalışmalara bakıldığında yerleşim yerine göre farklılaşma yerine sadece kırsal (Crumb vd., 2019) ya da sadece kentsel (Tanner, 2021) tek yerleşim yerinden örneklem belirlenerek çalışmaların yapıldığına rastlanmıştır. Farklı yerleşim yerlerinde görev yapsa da okul psikolojik danışmanları kimi zaman aynı problemlerle de karşı karşıya kalabilmektedir. Örneğin psikolojik danışmanların sık karşılaştığı okul terki ya da okuldan kaçma problemi Türkiye’nin kırsal kesiminde yoksulluk, mevsimlik işçi olma, erken yaşta evlilik gibi sebeplerden kaynaklanabilmekte iken, kentsel kesimde davranış problemleri, tütün ve teknoloji bağımlılığı, şiddet ve zorbalık kaynaklı olabilmektedir. Dolayısıyla nedenleri, yoğunluğu, çözüm stratejileri farklı olsa da psikolojik danışmanlar aynı sonuçlarla kendini gösteren sorunlarla karşı karşıya kalıyor olabilirler. Özetle psikolojik danışmanlar yerleşim yerinden bağımsız olarak eşit ve adil olmayan durumlar ile her yerde karşı karşıya kalabilmektedirler.

5.1.6. Görev Yapılan Kademeyle Göre Katılımcıların Sosyal Adalet, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliği ve Kültürlerarası Duyarlılık Düzeylerine İlişkin

Tartışma: Analiz sonuçlarında KDÖ’nün toplam, OPÖÖ’nün toplam ve kişisel sosyal gelişim, öncülük etme ve değerlendirme, kariyer gelişimi ve akademik gelişim iş birliği alt ölçek puan, SAÖ’nün toplam ve alt ölçek puan ortalamalarının görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kademeye göre OPÖÖ’nün kültürel kabul alt ölçek puanında anaokulu, ilkokul ve lise kademesinde çalışanlar arasında anaokulunda çalışan okul psikolojik danışmanların lehine farklılık bulunmuştur.

Analiz sonucunda KDÖ’nün toplam puan ortalamasında görev yapılan kademe değişkenine göre farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmaya paralel olarak Uğur (2019), öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kademeye göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Literatür incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık düzeyinin kademeye göre farklılaştığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Park (2017) araştırması sonucunda farklı kültürlerle temas arttıkça kültürlerarası duyarlılık düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Kademe değişkeni için kültürel çeşitlilik değerlendirildiğinde anaokulu, ilkokul ve ortaokul için kültürel çeşitliliğin okulun bulunduğu yerleşim yeri ve bölgeye göre

değişebileceği, duyarlılık üzerinde kademedan ziyade o bölgenin dinamiğinin etkili olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin OPÖÖ'nün kültürel kabul alt ölçek puan ortalamasının anaokulunda çalışan psikolojik danışmanlar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde alt ölçek puanlarıyla kademenin farklılaşma durumunu inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuklar hemen hemen her kültürde masum kabul edilmektedir. Çocuk masumiyetinin en yoğun gözlemlendiği kurumlardan biri olan okul öncesi kurumlarında görev yapan okul psikolojik danışmanları lehine çıkan farklılık, psikolojik danışmanların kültürden bağımsız olarak çocukları masum görmeleri olabilir. Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak OPÖÖ'nün toplam puan ortalamasının görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmaya paralel olarak Asarlı (2012), Mullen ve diğerleri (2016) ve Ak (2021) okul psikolojik danışmanları ile yürüttüğü çalışmada, okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin kademeye göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Özgün (2007) mesleki öz yetkinlik beklentilerinin ortaöğretimde görev yapan okul psikolojik danışmanları lehine farklılaştığını belirlemiştir. Literatür sonuçları incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğinin idari kaynak ve destekten, okul personeliyle olan ilişkiden (Sutton ve Fall, 1995), iş yaşamındaki yoğun stres, mesleki gelişimi destekleyen faaliyetlerin olmaması, görev tanımı dışındaki sorumluluklar, olumsuz okul iklimi, zor öğrencilerle çalışma (Anderson, 2015; Bardhoshi ve Um, 2021) gibi durumlardan etkilendiğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Öz yeterlik üzerinde etki eden durumlar incelendiğinde okul kademesinin değil, mevcut kademedeki problemlerin öz yeterlik üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak da SAÖ'nün toplam puan ortalamalarının görev yapılan kademeye göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Sosyal adalet düzeyinin kademe değişkenine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okul psikolojik danışmanlarının rolleri öğrencilerle güven ve yakınlık oluşturmak, öğrencilerin haklarını ve ihtiyaçlarını savunmak, öğrencilerin kendi seslerine sahip olmalarını sağlamaktır (Jaffer, 2022). Kademeler değiştikçe problem farklılaşsa da okul psikolojik danışmanlarının bu rollerini yerine getirmesi beklenebilir. Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının kademeye göre sosyal adalet düzeyinin farklılaşmaması mevcut rollerin her kademedeki korunması gerektiği ile ilgili olabilir.

5.1.7. Katılımcıların Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterliğinin, Sosyal Adalet ve Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Tartışma: Bu araştırmada KDÖ'nün toplam puanı ile SAÖ'nün toplam ve alt ölçek puanları, KDÖ'nün toplam puanı ile OPÖÖ'nün toplam ve alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü, OPÖÖ'nün toplam ve alt ölçek puanları ile SAÖ'nün toplam ve alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle okul psikolojik danışmanlarının kültürlerarası duyarlılıklarının artması sosyal adalet düzeylerinin ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin de artmasına sebep olmaktadır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı öz yeterliklerinin artması ise yine benzer şekilde okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet düzeyinin de artmasını sağlamaktadır. Bu sonuçlar, yapısal eşitlik modeli uygulanması için gerekli koşulların olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle kültürlerarası duyarlılık ile sosyal adalet düzeyleri arasındaki ilişkide okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin aracı rolü araştırılmış ve kültürlerarası duyarlılığın sosyal adalet üzerindeki toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri manidar bulunduğu için okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin kısmi aracı rol üstlendiği görülmüştür.

Çalışma sonucuna benzer olarak Elmalı (2020), sosyal hizmet uzmanları ile yürüttüğü çalışmada kültürler arası duyarlılık ile çeşitlilik ve sosyal adalet arasında orta derecede pozitif bir ilişki olduğunu, Bakioğlu (2017), kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğinin psikolojik danışma öz yeterliğini pozitif yönde yordadığını yine Bakioğlu ve Türküm (2019), psikolojik danışman adayları ile yürüttükleri çalışmada kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi almanın, psikolojik danışman öz yeterliğine katkı sağladığını, Miller ve Sendrowitz (2011) psikolojik danışma alanında öğrenim gören doktora öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, öz yeterliliğin sosyal adalet ilgisi üzerinde doğrudan ve sonuç beklentileri aracılığıyla dolaylı bir etki sergilediğini belirlemiştir.

Çalışma sonucunda gerek kültürlerarası duyarlılık gerekse okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin, sosyal adalet düzeyi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Aracılık rolü analizinde bu etkinin iki farklı değişken tarafından ne ölçüde paylaşıldığı belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının kültürel olarak kapsayıcı gelişimsel rehberlik programları hazırlama ve yürütme sorumluluğu bulunmaktadır (Brown ve Fezler, 2011; Goh vd., 2007). Bu sorumluluğun yanında okul psikolojik danışmanları okullarda eğitim kaynaklarının, fırsatların ve öğrenciler arasında eşitliğin sağlanması adına kritik bir rol üstlenmektedir. Okul psikolojik danışmanları kültürel çeşitlilik ya da ekonomik yetersizlik, cinsiyet, etnik köken, akademik başarı farkı gibi nedenlerden kaynaklı adaletsiz ortamı fark ettiğinde ve bunu okul programına kanallandırdığında okulda olumlu bir iklim oluşması beklenebilir. Ancak okul psikolojik danışmanları, farklı kültür, etnik kimlik vb. farklılıklara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını tam

olarak destekleme becerisine sahip olmayabilir. Okul psikolojik danışmanları okul içinde adil bir ortamın sağlanması amacıyla harekete geçtiğinde ve sorumluluk aldığı anda karşısına çıkabilecek güçlükler karşısındaki tepkisini belirleyecek olan öz yeterlik düzeyi ne kadar artarsa sosyal adalet ortamının da o kadar destekleneceği düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada analizler sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle hazırlanan öneriler araştırmacılara ve alan çalışanlarına ve uygulayıcılara yönelik olarak iki bölüm halinde sunulacaktır.

5.2.1. Araştırmacılara öneriler: Bu çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde ve farklı eğitim kurumlarında hizmet veren 347 okul psikolojik danışmanı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının az olması bir sınırlılıktır ve gelecekteki çalışmalar, daha büyük örneklemle yapılabilir.

Araştırma sonucunda kültürlerarası duyarlılık ve okul psikolojik danışmanı öz yeterliğinin erkekler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin daha düşük olmasının nedenleri ve olası öz yeterliklerini geliştirici faaliyetlere katılımının önündeki engeller konusunda nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda kültürlerarası duyarlılık toplam ölçek puanı hizmet süresine göre farklılaşmazken yaşa göre farklılaştığı bulunmuştur. Yaşla birlikte hizmet süresinin de artacağı düşünüldüğünde hizmet süresine göre de farklılaşması beklenmiştir. Yapılacak çalışmalarda kültürlerarası duyarlılık düzeyinin beslendiği kaynakları tespit etmeye yönelik nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucunda sosyal adaletle yönelik tutum alt ölçeği puanının yaş, cinsiyet, hizmet yılı, ikamet edilen yerleşim yeri ve görev yapılan kademeye göre farklılaşmazken, eğitim düzeyine göre lisans mezunları lehine farklılaştığı bulunmuştur. Yapılacak çalışmalarda sosyal adaletle yönelik tutumun beslendiği kaynakları tespit etmeye yönelik nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.

5.2.2. Alan çalışanlarına ve uygulayıcılara yönelik öneriler: Kültürlerarası duyarlılığın ve sosyal adalet düzeyinin gelişmesinde okul psikolojik danışma öz yeterliğinin destekleyici olduğu görülmektedir. Psikolojik danışma lisans veya lisansüstü eğitim programlarına öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık konularında da yeterliliklerini geliştirici uygulamalı derslerin dahil edilmesi okul ortamında karşılaşacakları adil olmayan ortamlarda zorlukların üstesinden gelmelerine destek olacaktır.

Özellikle mesleğin ilk yıllarında olan, dezavantajlı öğrencilerin ve etnik farklılıkların yoğun olduğu okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarına yönelik süpervizyon

desteği verilmesi, öz yeterliklerini arttırıcı hizmet içi eğitimler planlanması gerekli görölmektedir.



Kaynakça

- Abaslı, K. (2018). Kültürlerarası duyarlılık ve empati arasındaki ilişkilerin Türk ve uluslararası öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 11(2), 20-23.
- Ak, G. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aksoy, Z. (2016). Kültürlerarası iletişim eğitiminde öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık gelişimi öz değerlendirmeleri üzerine bir inceleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9(3), 34-53. <https://doi.org/10.18094/si.55438>
- Aktın, K. , Karakaya, M. , Türk, Z. ve Aslan, Y . (2015). Okul öncesi dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 258-277. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.272.9>
- Alkar, E. (2022). *Eğitim göçü perspektifinde uluslararası öğrencilerin kültürel zekâ düzeyleri ile kültürlerarası duyarlılık ve kültürlenme düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Bursa Uludağ Üniversitesi örneği)* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- American Psychological Association. (2003). Multicultural guidelines: Education, research, and practice. *American Psychologist*, 58, 377-402.
- American Psychological Association Research Office. (2002). *APA directory survey*. Washington, DC: APA.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 38, 377-402. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.5.377>
- American Counseling Association. (2005). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA school counselor professional standards & competencies*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/a8d59c2c-51de-4ec3-a565a3235f3b93c3/SC-Competencies.pdf>
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA national model*. <http://www.schoolcounselor.org/getmedia/ee8b2e1bd0214575982cc84402cb2cd2/RoleStatement.pdf>
- American School Counselor Association. (2021). *ASCA student standards: Mindsets and behaviors for student success*. <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/7428a787-a452-4abb-afec-d78ec77870cd/Mindsets-Behaviors.pdf>

- Anderson, R. (2015). *Personal characteristics, school setting, school counselor tasks, and burnout relationships to school counselor self-advocacy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of South Dakota.
- Armentrout, D. A. (2022). *Social justice training environments of clinical and counseling psychology graduate programs and their impact on students' social justice behavioral intentions* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Arredondo, P. & Perez, P. (2003). Expanding multicultural competence through social justice leadership. *The Counseling Psychologist*, 31, 282-289.
<https://doi.org/10.1177/0011000003031003003>
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Atewologun, D. (2018). Intersectionality theory and practice. *Oxford research encyclopedia of business and management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.48>
- Aydın, F. (2016). *Psikolojik danışman adaylarında psikolojik danışma öz yeterliği, umut ve kaygının yaşam doyumu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bakar, A. R., Zakaria, N. S., & Mohamed, S. (2011). Malaysian counselors' self-efficacy: Implication for career counseling. *International Journal of Business and Management*, 6(9), 141. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v6n9p141>
- Bakioğlu, F. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bakioğlu, F. ve Türküm, A. S. (2019). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterliklerinin çeşitli betimsel özellikleri açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 178-190.
- Baluch, S. P., Pieterse, A. L., & Bolden, M. A. (2004). Counseling psychology and social justice: Houston... we have a problem. *The Counseling Psychologist*, 32(1), 89-98.
<https://doi.org/10.1177/0011000003260065>
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of social and clinical psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729- 735. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bardhoshi, G. & Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling & Development*, 99(3), 289-301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education and Supervision*, 44, 56-69. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01860.x>
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bartoli, E. & Pyati, A. (2009). Addressing clients’ racism and racial prejudice in individual psychotherapy: Therapeutic considerations. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training*, 46, 145–157. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0016023>
- Beer, A. M. (2008). *Advancing social justice in counseling psychology: enlisting student voices through a mixed-methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Illinois.
- Beer, A. M., Spanierman, L. B., Greene, J. C. & Todd, N. R. (2012). Counseling psychology trainees’ perceptions of training and commitments to social justice. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 120–133. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026325>
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education. M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (Eds.), in *Teaching for diversity and social justice* (s. 3-15). Routledge

- Bell, D. (1995). Who's afraid of critical race theory? *University of Illinois Law Review*, 4, 893-910.
- Bekiroğlu, O. ve Balcı, Ş. (2014). Kùltùrlerarası iletişim duyarlılığının izlerini aramak: İletişim fakùltesi òđrencileri òrneđinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 35, 429-459. <https://doi.org/10.21563/sutad.187110>
- Bemak, F. & Chung, R. C. Y. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 196-202.
- Bemak, F. & Chung, R. C. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling and Development*, 86(3), 372-381. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00522.x>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, 1, 1-34.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), in *Handbook of Intercultural Training* (3. Press) (s. 147-165). Sage Publications, Inc.
- Bhawuk, D. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16, 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)
- Bischoff, R. J. (1997). Themes in therapist development during the first three months of clinical experience. *Contemporary Family Therapy*, 19, 563-580.
- Birrell, P. J. & Freyd, J. J. (2006). Betrayal and trauma: Relational models of harm and healing. *Journal of Trauma Practice*, 5, 49-63. https://doi.org/10.1300/J189v05n01_04
- Brislin, R.W. & Yoshida, T. (Eds.). (1994). *Improving intercultural interactions: Modules for cross-cultural training programs*. Sage publications, Inc.
- Brown, L. S. (1997). The private practice of subversion: Psychology as tikkun olam. *American Psychologist*, 52, 449-462.
- Bodenhorn, N. (2001). *Development of the school counselor self-efficacy scale* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan State.
- Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14-28. <https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909766>

- Bodenhorn, N., Wolfe, E. W. & Airen, O. E. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling*, 13(3), 65-74. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300304>
- Bölükbaşı, A. (2020). Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılıklarının empatik eğilim, öznel iyi oluş ve sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 44-62. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.640893>
- Butts, C. M. & Gutierrez, D. (2018). Dispositional mindfulness and personal distress as predictors of counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 57(4), 271-284. <https://doi.org/10.1002/ceas.12116>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caldwell, J. C. & Vera, E. M. (2010). Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development. *Training and Education in Professional Psychology*, 4, 163-176. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019093>
- Çapri, B. ve Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1037-1048. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282399>
- Carastathis, A. (2013). Basements and intersections. *Hypatia*, 28, 698-715. <https://doi.org/10.1111/hypa.12044>
- Cashwell, T. H. & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39-47. https://doi.org/10.1300/j001v20n01_03
- Chambers, C. M. (2021). *Social justice, professional moral courage, and burnout among school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Holy Cross.
- Chan, C. D., Cor, D. N. & Band, M. P. (2018). Privilege and oppression in counselor education: An intersectionality framework. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46, 58-73. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12092>
- Charlton, A. L. (2009). *School counselors' perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia Tech.
- Chavez, T. A., Fernandez, I. T., Hipolito-Delgado, C. P. & Rivera, E. T. (2016). Unifying liberation psychology and humanistic values to promote social justice in counseling.

- The Journal of Humanistic Counseling*, 55, 166-182.
<https://doi.org/10.1002/johc.12032>
- Chavez-Dueñas, N. Y., Perez-Chavez, J. G., Adames, H. Y. & Salas, S. P. (2019). Healing ethno-racial trauma in Latinx immigrant communities: Cultivating hope, resistance, and action. *American Psychologist*, 74, 49–62.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000289>
- Chen, G. M. (1990). Intercultural communication competence: Some perspectives of research. *Howard Journal of Communication*, 2(3), 243-261.
<https://doi.org/10.1080/10646179009359718>
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (1997). A review of the concept of intercultural sensitivity. *Human Communication*, 1(1), 1-16.
- Chen, G. M. & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 3-14.
- Cırık, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>
- Comstock, D. L., Hammer, T. R., Strentzsch, J., Cannon, K., Parsons, J. & II, G. S. (2008). Relational-cultural theory: A framework for bridging relational, multicultural, and social justice competencies. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 279-287.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00510.x>
- Constantine, M. G., Hage, S. M., Kindaichi, M. M. & Bryant, R. M. (2007). Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counselors and counseling psychologists. *Journal of Counseling & Development*, 85(1), 24-29.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00440.x>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43, 1241-1299.
- Crethar, H. C., Torres-Rivera, E. & Nash, S. (2008). In search of common threads: Linking multicultural, feminist, and social justice counseling paradigms. *Journal of Counseling Development*, 86, 269-278. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00509.x>
- Crook, T. (2010). *Relationship between counseling self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Auburn.

- Crumb, L., Haskins, N. & Brown, S. (2019). Integrating social justice advocacy into mental health counseling in rural, impoverished American communities. *Professional Counselor*, 9(1), 20-34. <https://doi.org/10.15241/lc.9.1.20>
- Curry, J. R. (2010). Addressing the spiritual needs of African American students: Implications for school counselors. *Journal of Negro Education*, 79(3), 405-415.
- Dahir, C. A. & Stone, C. B. (2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 12-20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00544.x>
- Dahir, C. A. (2009). School counseling in the 21st century: Where lies the future? Introduction to the special section. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 3-5.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling selfefficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120-130. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x>
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, B. B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (Rehber öğretmenlerin) psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Doğanülkü, H. A. (2020). Psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz-yeterliliği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Durmuş, A. (2015). *Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Eisenberger, N. & Lieberman, M. (2004). Why rejection hurts: A common neural alarm system for physical and social pain. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 294-300. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.05.010>
- Elmalı, R. R. (2020). *Sosyal hizmet uzmanlarının kültürlerarası duyarlılık ile çeşitlilik ve sosyal adalet düzeylerinin incelenmesi: Sosyal hizmet uzmanları derneği örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Ernst, K. A. (2012). *Self-efficacy, attachment, and school counselor service delivery* [Unpublished doctoral dissertation]. University of George Washington.
- Ekşi, H., Ismuk, E. ve Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliği ve dinlenme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84-103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161314>
- Fouad, N. A., Gerstein, L. H. & Toporek, R. L. (2006). Social justice and counseling psychology in context. R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar ve T. Israel (Eds.), in *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (s. 1-16). Sage Publications, Inc.
- Friedlander, M. L. & Snyder, J. (1983). Trainees' expectations for the supervisory process: testing a developmental model. *Counselor Education & Supervision*, 16, 107-116. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1983.tb01771.x>
- Fukasawa, F. L. (1990). The effect of multicultural training on multicultural sensitivity of graduate students [Unpublished doctoral dissertation]. University of Indiana State.
- Gencer, Z. T. (2011). Çok kültürlü toplumlarda iletişim: Divriği örneği. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(1).
- George, D. & Mallery, P. (2021). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: Mapping the territory. *Journal of education policy*, 13(4), 469-484. <https://doi.org/10.1080/0268093980130402>
- Goh, M., Wahl, K. H., McDonald, J. K., Brissett, A. A. & Yoon, E. (2007). Working with immigrant students in schools: students in schools: The role of school counselors in building cross-cultural bridges. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(2), 66-79. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2007.tb00050.x>
- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E. & Weintraub, S. R. (2004). Training counseling psychologists as social justice agents: Feminist and multicultural principles in action. *The Counseling Psychologist*, 32, 793-837. <https://doi.org/10.1177/0011000004268802>
- Goodman-Scott, E., Sink, C. A., Cholewa, B. E. & Burgess, M. (2018). An ecological view of school counselor ratios and student academic outcomes: A national investigation. *Journal of Counseling & Development*, 96(4), 388-398. <https://doi.org/10.1002/jcad.12221>

- Gordillo, F. A. (2015). *The influence of counselor demographics, work experience, and training on counselor self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among urban school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Montclair State.
- Greason, P. B. & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19.
- Greenleaf, A. T. & Bryant, R.M. (2012). Perpetuating oppression: Does the current counseling discourse neutralize social action. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 4, 18–29.
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürgen, B. (2017). *Okullarda sosyal adalet algısının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Güler, D., Sarıcalı, M. ve Yelpaze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 349-366. <https://doi.org/10.9779/pauefd.748523>
- Gysbers, N. C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional school counseling*, 1-14.
- Haley, M., Marin, M. R. & Gelgand, J. C. (2015). Language Anxiety and Counseling Self-Efficacy. *Journal of Multicultural Counseling and Development*. 43, 162-172. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12012>
- Hammer, M., R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hareket, E. ve Altıok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.617289>
- Harris, C. (1993). Whiteness as property. *Harvard Law Review*, 106, 1709–1795. <https://doi.org/10.2307/1341787>
- Hartling, L. M., Ly, J. K., Nassery, N. & Califa, K. P. (2000). Relational references: A selected bibliography of research, theory, and applications. *Psychiatric Annals*, 26(1), 24-28.

- Haskins, N. & Singh, A. A. (2015). Critical race theory and counselor education pedagogy: Creating equitable training. *Counselor Education and Supervision*, 54, 288–301. <https://doi.org/10.1002/ceas.12027>
- Heppner, P. P., Casas, J. M., Carter, J. & Stone, G. L. (2000). The maturation of counseling psychology: Multifaceted perspectives from 1978-1998. S. D. Brown ve R. W. Lent (Eds.), in *Handbook of counseling psychology* (s. 3- 49). New York, NY: Wiley.
- Hayran, Y. (2019). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterliğinin duygusal okuryazarlık ve bazı değişkenler açısından incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hodges, S. (2001). University counseling centers at the twenty-first century: Looking forward, looking back. *Journal of College Counseling*, 4, 161-173.
- 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. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801100303>
- House, R. & Sears, S. (2002). Preparing school counselors to be leaders and advocates: A critical need in the new millennium. *Theory into Practice*, 41(3), 154–162. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4103_3
- Ivey, A. E. & Collins, N. M. (2003). Social justice: A long-term challenge for counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 31, 290–298. <https://doi.org/10.1177/0011000003031003004>
- Jacobs, J. (2020). *Self-efficacy and burnout and their impact on school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Walden.
- Jaffer, A. (2022). *The Role of School Counselors in Advocating for Social Justice for All Students during the COVID-19 Pandemic* [Unpublished doctoral dissertation]. San Jose State University.
- Johnson, L. S. (2003). The diversity imperative: Building a culturally responsive school ethos, *Intercultural Education*, 14(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/1467598032000044629>
- Johnson, L. V., Ziomek-Daigle, J., Haskins, N. H. & Paisley, P. O. (2016). An investigation of school counselor self-efficacy with English language learners. *Professional School Counseling*, 20(1), 1096-2409. <https://doi.org/10.5330/1096-2409-20.1.44>
- Jones, S. J. (2013). *Investigate the relationship between belief in a just world, multicultural knowledge, multicultural awareness, and social justice advocacy attitudes of practicing school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of North Carolina.

- Jordan, J. (2008). Recent developments in relational-cultural theory. *Women & Therapy: A Feminist Quarterly*, 31, 1-4. <https://doi.org/10.1080/02703140802145540>
- Jordan, J. V. (2010). *Relational-cultural therapy*. American Psychological Association.
- Jordan, J. V. (2017). Relational-cultural theory: The power of connection to transform our lives. *The Journal of Humanistic Counseling*, 56(3), 228-243. <https://doi.org/10.1002/johc.12055>
- Kağnıcı, D. Y. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde cinsel yönelim olgusunun irdelenmesi: Benim Çocuğum Filmi. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 44, 83-95.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(4), 1768-1776. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342990>
- Kağnıcı, D. Y. & Denizli, S. (2018). Examining mental health professionals' social justice attitudes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 19-36. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.2>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy* [Doktora Tezi]. La Sierra Üniversitesi.
- Keskin, A. (2020). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve psikolojik ihtiyaç doyumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Kılıç, M. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının bazı değişkenlere göre duygusal ve psikolojik danışma öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Kılıç, C., Tonga, Z. ve Kaya, F. (2022). Psikolojik danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri, sosyal adalet ve eşcinsellik tutumları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 66-76. <https://doi.org/10.54614/AUJKKEF.2022.907485>
- Kim, N., Oh, S. & Han, E. (2022). Effects of a reflective cultural audit intervention on multicultural and social justice counselling competencies of counselling students. *Counselling and Psychotherapy Research*, 22(4), 861-867. <https://doi.org/10.1002/capr.12560>

- Kirillova, K., Lehto, X., & Cai, L. (2015). Volunteer tourism and intercultural sensitivity: The role of interaction with host communities. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 32(4), 1540-8408.
- Kiselica, M. S. & Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 387-397. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2001.tb01985.x>
- Kodaz, A. F. & Batık, M. V. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 902-929. <https://doi.org/10.26466/opus.425811>
- Lunenburg, F.C. (2011). Self-efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business and Administration*, 14(1), 1-6.
- Lam, S., Tracz, S. & Lucey, C. (2013). Age, gender, and ethnicity of counselor trainees and corresponding counselling self-efficacy: Research findings and implications for counsellor educators. *Int J Adv Counselling*. 35, 172-187. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9175-3>
- Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A. & Smith, P. L. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision*, 38(4), 237-248. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00574.x>
- Lee, C. & Walz, G. R. (Eds.). (1998). *Social action: A mandate for counselors*. American Counseling Association, Alexandria, VA.
- Lee, C. C. (2001). Culturally responsive school counselors and programs: Addressing the needs of all students. *Professional School Counseling*, 4(4), 257-261.
- Lee, C. C. (2005). Urban school counseling: Context, characteristics, and competencies. *Professional School Counseling*, 8(3), 184-188
- Liang, B., Taylor, C., Williams, L. M., Tracy, A., Jordan, J. & Miller, J. B. (2015). The relational health indices: An exploratory study. S. Freedberg (Eds.), in *Relational Theory for Clinical Practice* (p. 102-104). Routledge.
- Maddux, J. E. (Ed.). (2013). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. Springer Science & Business Media.

- Manker, E. E. (2022). *The relationship between school counselor self-efficacy and burnout among professional school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. Kansas State University
- Martin, P. J. (2002). Transforming school counseling: A national perspective. *Theory into Practice*, 41(3), 148-153. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4103_2
- Martín Baró, I. (1994). *Writings for a liberation psychology* A. Aron & S. Corne (Eds.). Harvard University Press.
- Maslow, A. H. (1943), A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McWhirter, E. H. (1997). Empowerment, social activism, and counseling. *Counseling and Human Development*, 29,1-14.
- McEachern, A. G., Aluede, O. & Kenny, M. C. (2008). Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86(1), 3-10. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00619.x>
- Miller, J. & Stiver, I. (1997). *The healing connection: How women form relationships in therapy and in life*. Beacon Press.
- Milner, H. R. & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American Teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education*,19(2), 263-276. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00099-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00099-9)
- Mullen, P. R. & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools*, 53(3), 306-320. <https://doi.org/10.1002/pits.21899>
- Mullen, P. R., Lambie, G. W., Griffith, C. & Sherrell, R. (2016). School counselors' general self-efficacy, ethical and legal self-efficacy, and ethical and legal knowledge. *Ethics & Behavior*, 26(5), 415-430. <https://doi.org/10.1080/10508422.2015.1033627>
- Moane, G. (2003). Bridging the personal and the political: Practices for a liberation psychology. *American Journal of Community Psychology*, 31(1-2), 91-101. <https://doi.org/10.1023/A:1023026704576>
- Na, G. (2012). *Relationship between school counselor multicultural counseling competence and self-efficacy in working with recent immigrant students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Ng, K. M. (2012). Internationalization of the counseling profession and international counseling students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(1), 1-4.

- Nganga, R. W. (2006). *Impact of cross-cultural interaction on counselor trainees' development of cultural empathy and intercultural sensitivity* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Wyoming.
- Niegoeki, K. L., Mastroianni, E. M., Hurley, E. J., Green, M. M., Gerstein, L. H., Richardson, D. R., ... & Miller, D. A. (2012). Making the social justice connection: Development of a community resource guide. *Journal of Social Action in Counseling and Psychology*, 4(2), 41-58.
- Nilsson, J. E. & Schmidt, C. K. (2005). Social justice advocacy among graduate students in counseling: An initial exploration. *Journal of College Student Development*, 46(3), 267-279. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0030>
- Odegard, M. A. & Vereen, L. G. (2010). A grounded theory of counselor educators integrating social justice into their pedagogy. *Counselor Education and Supervision*, 50, 130-149. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2010.tb00114.x>
- Oğuz Duran, N. ve Çalışkan, B. (2020). Psikolojik iyi oluş, cinsiyet, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresinin öğretmen kültürlerarası duyarlılığını yordamadaki rolleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 198-218. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.560090>
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 13(2), 550-560. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Owens, D., Bodenhorn, N. & Bryant, R. M. (2010). Self-Efficacy and Multicultural Competence of School Counselors. *Journal of School Counseling*, 8 (17), 1-20
- Öksüz, Y. ve Baba-Öztürk, M. (2016). Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 1-12.
- Özaltın, A. (2020). *Psikolojik danışman adaylarının öz yeterliklerinin kişisel kararsızlık ve mesleki karar pişmanlıklarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, K. (2019). *Kültürel zekanın kültürlerarası duyarlılık üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Özgözü, S., Bektaş, M., Arıkan, F. & Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inancı ve örgütsel özdeşleşme algısı. *İlköğretim Online Dergisi*, 16(3), 1058-1078. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330242>

- Özgün, M.S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkapu, Y. (2019). *Suriyeli çocuklarla çalışan psikolojik danışmanların, kişilik özellikleri ve öz yeterlik algılarının psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özteke Kozan, H. İ. (2022). A qualitative approach to school counsellor self-efficacy: Sources and enhancement strategies. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(1), 107-123. <https://doi.org/10.1017/jgc.2019.34>
- Öztürk, A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma öz-yeterlik inançları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51). <https://doi.org/10.17755/esosder.46086>
- Pamukçu, B. (2011). The investigation of counseling Self-Efficacy Levels of Counselor Trainees [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Parikh Foxx, F. S., Martinez, R., Baker, S. B. & Olsen, J. (2020). Self-efficacy for enhancing students' career and college readiness: A survey of professional school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 183–192. <https://doi.org/10.1002/jcad.12312>
- Park, J. (2017). Multicultural experience and intercultural sensitivity among South Korean Adolescents. *Multicultural Education Review*, 5(2), 108-138.
- Paterson, D. G. (1957). The conservation of human talent. *American Psychologist*, 12, 134–144. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0043853>
- Patterson, D. (2011). *Can ı graduate from college?: The influence of ethnic identity, ethnicity, academic self-efficacy and optimism on college adjustment among community college students* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alliant International.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6-12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01555.x>
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş* (T. Geniş, Çev.). Kaknüs Yayınları. (Orjinal çalışmanın basım tarihi: 2001).
- Poore, P. (2005). School culture: The space between the bars; the silence between the notes. *Journal of Research in International Education*, 4(3), 351-361. <https://doi.org/10.1177/1475240905057815>

- Portman, T. A. A. (2009). Faces of the future: School counselors as cultural mediators. *Journal of Counseling & Development*, 87(1), 21-27. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00545.x>
- Prilleltensky, I. (1994). *The morals and politics of psychology: Psychological discourse and the status quo*. State University of New York Press.
- Puyana, O. E. & Edwards, O. W. (2016). Identifying school psychologists' intercultural sensitivity. *National association of school psychologists* 10(4). 410-421
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Ratts, M., D Andrea, M. ve Arredondo, P. (2004). Social justice counseling: Fifth "force" in field. *Counseling Today*, 47(1), 28-30.
- Ratts, M. J. (2011). Multiculturalism and social justice: Two sides of the same coin. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 39(1), 24–37. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2011.tb00137.x>
- Ratts, M. J., DeKruyf, L. & Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11, 90–97. <https://doi.org/10.1177/2156759X0701100203>
- Ratts, M. (2006). *Social justice counseling: A study of social justice counselor training in CACREP* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Oregon State.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2021). Does service learning affect the development of intercultural sensitivity? A study comparing students' progress in two different methodologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.03.005>
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Sali Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Schoen, A. A. (2005). Culturally sensitive counseling for Asian Americans/Pacific Islanders. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3).
- Schore, A. N. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.

- Sharpley, C. F. & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 21(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03069889308253643>
- Shin, J. Y. & Lee, Y. J. (2018). Predictors of career decision self-efficacy: Sex, socioeconomic status (SES), classism, modern sexism, and locus of control. *Journal of Career Assessment*, 26(2), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1069072717692981>
- Singh, A. A. (2016). Moving from affirmation to liberation in psychological practice with transgender and gender nonconforming clients. *American Psychologist*, 71, 755-762. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000106>
- Singh, A. A., Appling, B. & Trepal, H. (2020). Using the multicultural and social justice counseling competencies to decolonize counseling practice: The important roles of theory, power, and action. *Journal of Counseling & Development*, 98(3), 261-271. <https://doi.org/10.1002/jcad.12321>
- Singh, A. A., Urbano, A., Haston, M. & McMahan, E. (2010). School counselors' strategies for social justice change: A grounded theory of what works in the real world. *Professional School Counseling*, 13(3), 135-145. <https://doi.org/10.1177/2156759X1001300301>
- Skovholt, T. M. & Ronnestad, M. H. (1992). Themes in therapist and counselor development. *Journal of Counseling & development*, 70(4), 505-515. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01646.x>
- Steuernagel, J. A. (2014). *Factors that contribute to the intercultural sensitivity of school counselors in international schools: A path analysis* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Minnesota.
- Starosta, W. J. & Chen, G. M. (2010). Expanding the circumference of intercultural communication study. R. Tamiko Halualani & T. K. Nakayama (Eds.), in *The handbook of critical intercultural communication*, (p.130-146). Wiley-Blackwell.
- Stinchfield, T. & Zyromski, B. (2010). A training model for school, family, and community collaboration. *The Family Journal*, 18(3), 263-268.
- Stone, C. & Dahir, C. A. (2015). *The transformed school counselor*. Cengage Learning.
- Sue, D. W., Arredondo, P. V. & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 20, 64-88. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: implications for clinical practice. *American psychologist*, 62(4), 271.

- Sutton, J. M., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Şahin, Y. (2019). *Okullarda görev yapan psikolojik danışmanların öz yeterlilik düzeyleri ile bireysel değer algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Şeker, U. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerilerinin ve mesleki öz-yeterlilik algılarının özerklik, süpervizyon yaşantıları ve meslek etiği ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. & StewartSicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44, 70-80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x>
- Tanner, M. E. (2021). *School counseling in an oppressed society: Examining the relationships between social justice advocacy competence, empowerment, and social justice self-efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Duquesne.
- Taylor, S. E. (2002). The tending instinct: how nurturing is essential to who we are and how we live. *Issues in Mental Health Nursing*, 25 (7), 747-749. <https://doi.org/10.1080/01612840490486845>
- Ting Toomey, S. & Dorjee, T. (2018). *Communicating across cultures* (2. Press). The Guilford Press.
- Tokyürekli, E. (2020). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma yapmaya yönelik öz yeterlilik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 34 (152).
- Topkapı, N. (2020). 21. yüzyıl psikolojik danışman yeterlilikleri. Ş. Işık (ed), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 37-56). Pegem Akademi
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., & Fouad, N. A. (2006). Future directions for counseling psychology: Enhancing leadership, vision, and action in social justice. R. L. Toporek, L. H. Gerstein, N. A. Fouad, G. Roysircar, & T. Israel (Eds.), in *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (p. 533-552). Sage Publications, Inc.
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American journal of community psychology*, 50, 77-88.

- Tuncel, İ. ve Arıcıoğlu, A. (2018). The factors affecting the intercultural sensitivity perception level of psychological counseling and guidance students. *International Education Studies*, 11(3), 61-69. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p61>
- Tutuş, G. (2020). *Çok kültürlü ortamda kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerine etkisi: Portekiz örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- TÜİK. (2021). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2021-45500>. Erişim Tarihi: 18 Nisan 2023.
- Uğur, M. K. (2019). *Kültürlerarası duyarlılık ile kültürel zekâ arasındaki ilişkide çokkültürlü eğitim tutumu, empatik eğilim ve tükenmişliğin aracı rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Uygur, S. (2022). A look at intercultural sensitivity from the perspective of mindfulness and acceptance of diversity. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(4), 547-561. <https://doi.org/10.17478/jegys.1194414>
- UNICEF. (2019). UNICEF 2019 yıllık faaliyet raporu. <https://www.unicef.org/turkiye/media/10451/file/UNICEF%202019%20Y%C4%B1ll%C4%B1k%20Faaliyet%20Raporu.pdf>. Erişim Tarihi: 28 Mart 2023.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Vera, E. M. & Speight, S. L. (2003). Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles. *The Counseling Psychologist*, 31, 253-272. <https://doi.org/10.1177/0011000003031003001>
- Vontress, C. E. (2003). Culture and counseling. *Online Readings in Psychology and Culture*, 10(3), 1-9.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalet dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Walker, M. (2008). Power and effectiveness: Envisioning an alternate paradigm. *Women & Therapy*, 31, 129–144. <https://doi.org/10.1080/02703140802146266>
- West, L. C. (2009). *Evaluating the intercultural sensitivity scale with counselors in international schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Regent.

- Whiston, S. C. & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of counseling & development*, 76(4), 412-426. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02700.x>
- Woloch, C. M. (2020). *The relationship among counselor trainees self-reported social justice self-efficacy, multicultural counseling competencies, and demographic characteristics* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Akron.
- Woods, K.W. (2009). *Self-efficacy as a mediator in the relationship between non-counseling roles and wellness in school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Texas Tech
- Wu, J. F. (2015). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in the Taiwanese cultural context. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 7(6), 1-8. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2015.06.01>
- Yam, F. C. (2014). *Psikolojik danışma öz yeterliği: kişilik özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Yayla, E. ve İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(48).
- Yıldırım, K. ve Çağlayan, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algıları. *SDÜ Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (50), 77-103.
- Yıldız Yüksel, H. (2017). *Psikolojik danışmanların algıladıkları yıldırma davranışları, tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik danışmadaki öz yeterliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Yiğit, D. (2020). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve empati düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming self regulated learner. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2



Ekler

Ek 1 Araştırma İzni Formu



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-72152228
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Merve DEMİR)

13.03.2023

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 22.02.2023 tarihli ve E-94390400-302.08.01-97814 sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve (2020/2) Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve DEMİR'in "Okul Psikolojik Danışmanlarının Sosyal Adalet Tutumları, Öz Yeterlikleri ve Kültüre Duyarlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izni verilmesi hususundaki ilgi (a) yazı ve ekleri incelenmiş olup, Genel Müdürlüğümüzce ilgi (b) Genelge kapsamında herhangi bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Cemal ÖZDEMİR
Bakan a.
Genel Müdür

Ek 2 Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma Bursa Uludağ Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Merve DEMİR tarafından öğretim üyesi Doç. Dr. Filiz Gültekin danışmanlığında yürütülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında; okul psikolojik danışmanlarının sosyal adalet tutumları, öz yeterlikleri ve kültüre duyarlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu ölçek setini doldurmanız tahminen 15 dakikanızı alacaktır. Araştırmaya katılım tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmanın herhangi bir aşamasında gerekçe göstermeden katılımdan geri çekilme hakkına sahipsiniz. Ancak araştırmaya devam etmeniz ve cevaplarınızda samimi ve dürüst davranmanız çalışmanın niteliğini ve doğruluğunu belirleyecektir. Lütfen ölçek kâğıdında kimlik tespiti sağlayabilecek herhangi bir bilgi yazmayınız. Elde edilecek sonuçlar yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilip, bilimsel çalışma ve yayınlarda kullanılacaktır. Zaman ayırıp bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

1. Yaşınız:

2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

3. Meslekteki toplam hizmet süreniz: () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve üzeri

4. Mezun olduğunuz lisans programı: () Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık () Psikoloji
() Sosyoloji – Felsefe () Diğer

5. Eğitim düzeyiniz: () Lisans () Lisansüstü () Doktora

6. Görev yaptığınız bölge: () Marmara Bölgesi () Ege Bölgesi () Karadeniz Bölge
() İç Anadolu Bölgesi () Akdeniz Bölgesi () Doğu Anadolu Bölgesi
() Güney Doğu Anadolu Bölgesi

7. Görev yaptığınız yerleşim yeri: () Kasaba () İlçe () Şehir () Büyükşehir

8. Görev yaptığınız kademe: () Anaokulu () İlkokul () Ortaokul () Lise

9. Hizmet verdiğiniz öğrenci sayısını belirtin: () 0-500 () 501-1000 () 1001-1500
() 1501- 2000 () 2000 ve üzeri

10. Okulunuzda farklı kültürlere sahip öğrenci sayısı hakkında ne dersiniz?

() Çok Fazla () Fazla () Biraz () Az () Çok Az () Hiç Yok

Ek 3 Kùltürlerarası Duyarlılık Ölçeği

Aşağıdaki ifadeleri hızlıca okuyunuz ve ilk izleniminize göre cevap veriniz. Cevaplarınızı 1 ile 5 arasında, düşüncenizi en iyi tanımlayan numara ile gösteriniz. Bu ölçekte “doğru” veya “yanlış” cevaplar olmadığını unutmayınız ve mümkün olduğu kadar içten cevaplar vermeye özen gösteriniz.

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurmaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
2.	Bence, diğerk kùltürlerin insanları dar görüşlüdür.	1	2	3	4	5
3.		1	2	3	4	5
4.		1	2	3	4	5
5.		1	2	3	4	5
6.		1	2	3	4	5
7.	Farklı kùltürlerden insanlarla vakit geçirmekten <u>hoşlanmıyorum</u> .	1	2	3	4	5
8.	Farklı kùltürlerden insanların değerklerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
9.		1	2	3	4	5
10.		1	2	3	4	5
11.		1	2	3	4	5
12.	Farklı kùltürlerden insanlarla birlikteyken sık sık cesaretim kırılır.	1	2	3	4	5
13.		1	2	3	4	5
14.	Farklı kùltürlerden insanlarla etkileşim kurarken çok iyi gözlem yaparım.	1	2	3	4	5
15.		1	2	3	4	5
16.	Farklı kùltürlerden insanların davranış biçimlerine saygı duyarım.	1	2	3	4	5
17.		1	2	3	4	5
18.		1	2	3	4	5
19.		1	2	3	4	5
20.	Etkileşimimiz sırasında kültürel olarak farklı akranıma sık sık olumlu tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
21.		1	2	3	4	5
22.		1	2	3	4	5
23.	Kültürel olarak farklı olduğum akranımla aramdaki farklılıklardan zevk alırım.	1	2	3	4	5

Ek 4 Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği

Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları etkinlikleri gösteren bir liste verilmiştir. Her bir etkinliği gerçekleştirmek için sahip olduğunuz mevcut yeteneğe ilişkin yeterlik algınızı aşağıda tanımlanan 5’li derecelendirmeye göre, her bir maddenin yanında yer alan size en uygun olan yanıtı daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, her maddeyi, gelecekteki ya da geçmişteki değil, okuldaki mevcut durumunuza veya şu an ki mevcut hislerinize göre cevaplayınız. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, size ait bilgiler, hiçbir koşulda, araştırmacı dışındaki kişiler tarafından incelenmeyecek ve kullanılmayacaktır.

	Hiç Güvenmiyorum	Çok az güveniyorum	Orta düzeyde	Oldukça güveniyorum	Çok güveniyorum
1.Okulun misyonunun öğrencilerin akademik, kariyer ve kişisel gelişimleriyle bütünleşmesini savunma	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
3.Okul başarısına katkı sağlayan davranış örüntülerini belirlemek için verileri analiz etme	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
7. Bireysel psikolojik danışma için öğrenciyle danışma ilişkisi kurma	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
11.Öğrencilere zaman ve görev yönetimi becerilerini nasıl uygulayacaklarını öğretme	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
15.Tüm öğrencilerin kariyer tercihlerini yapmalarına yardımcı olacak programlar uygulama	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
19.Okulda bütün öğrenciler için güvenli bir çevre sağlama	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
23.Öğrencilere, akran baskısı ile baş edebilmelerini sağlayacak teknikleri öğretme	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
26.Okuldaki her öğrenciyle bir şekilde bağlantı ve iletişim kurabilme	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
30.Öğretmenlere öğrencileriyle etkililiklerini artırmada yardımcı olma	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
32.Öğretmen veya veli toplantıları gibi büyük grupların önünde konuşma	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
34.Okul personeli, veli ve okul dışındaki kurum ve kişilerle yazılı iletişim kurma	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
40.Öğrenci sorunlarına yönelik önleyici bir yaklaşım uygulama	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
	1	2	3	4	5
43.Kriz durumlarında tüm okula rehberlik etme ve kaynak sağlama	1	2	3	4	5

Ek 5 Sosyal Adalet Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler, sosyal adaletle ilgili etkinliklere verdiğiniz önem ve değer düzeyini belirlemeye yöneliktir. Lütfen soruları yanıtlarken etkinlikleri doğrudan gerçekleştirip gerçekleştirmediğinizi değil, bu etkinliklerin sizin için önemli ve değerli olup olmadığını göz önünde bulundurunuz. Dereceleme yaparken, belirtilen ifadeye kesinlikle katılmıyorsanız 1'i; tamamen katılıyorsanız 7'yi işaretleyiniz. Belirtilen ifadeye katılma düzeyiniz bunlardan farklı ise sizin için en uygun tanımlama düzeyini işaretleyiniz. Lütfen boş madde bırakmayınız.	Kesinlikle Katılmıyorum							Kararsızım							Tamamen Katılıyorum						
1.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Birer sosyal yapı olarak, güç, imtiyaz ve baskı hakkında bireylerle konuşmanın önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
6.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
7. Bireylerin farklı toplumsal kimliklerine saygı duymanın ve değer vermenin önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
8.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
9.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
10.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
11. Sosyal adaleti desteklemenin önemli olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
12.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
13. Birey ve grupları güçlendirici çalışmalar yapabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
14.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
15.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
16. Toplum üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
17. Çevremdeki insanlar, sosyal adaletle ilgili etkinliklere katılmaktadırlar.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
18.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
19. Çevremdeki insanlar, sosyal adaleti geliştirme çabalarının destekleyicisidirler.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
20.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
21.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
22.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
23. Gelecekte, sosyal adaleti destekleyici etkinliklerle uğraşmak isterim.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
24.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı	Merve DEMİR		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2003	2007	Balıkesir Anadolu Öğretmen Lisesi
Lisans	2007	2011	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2021	2023	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Kurum	Başlama	Ayrılma	Çalışılan Kurumun Adı
1.	2011	Halen	Küçükkuyu Fernur Sözen Ortaokulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	Türk PDR Derneği		
Katıldığı Proje ve Toplantılar			
Yayınlar			
Diğer			
Tarih İmza Adı-Soyadı			