

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ VE YÜZ YÜZE EĞİTİMDEN MEZUN OLAN  
PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN MESLEKİ YETERLİLİK  
ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI: SORUNLAR VE  
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ELİF CÜCÜK

GAZİANTEP  
2024

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ÇEVİRİMİÇİ VE YÜZ YÜZE EĞİTİMDEN MEZUN OLAN  
PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN MESLEKİ YETERLİLİK  
ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI: SORUNLAR VE  
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ELİF CÜCÜK

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZİANTEP  
2024

**TEZ ONAY SAYFASI****Öğrencinin Adı ve Soyadı:** Elif CÜCÜK**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Ana Bilim Dalı ve Bilim Dalı:** Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı**Tezin Başlığı:** Çevrimiçi (Uzaktan) ve Yüz Yüze Eğitimden Mezun Olan Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması: Çevrimiçi Eğitimde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri**Tezin Savunma Tarihi:**

Bu tezin yüksek lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof. Dr. Mehmet MURAT  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmzası

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Batuhan KURTOĞLU

Doç. Dr. İdris KAYA

Eğitim Bilimleri Enstitü Onayı

Doç. Dr. Mahmut KALMAN

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim. Bu bilgiler doğrultusunda tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edilmesi halinde doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu onayladığımı beyan ederim.

İmza:

Adı ve Soyadı: Elif CÜCÜK

Öğrenci Numarası: 212623111006

Tezin Savunma Tarihi: 13/06/2024

## ÖNSÖZ

Bu çalışma yüksek lisans eğitimim sürecince benden desteklerini esirgemeyen birçok değerli insanın katkıları ve desteğiyle tamamlanmıştır. Öncelikle, çalışmamın ilk gününden itibaren ilgisini ve desteğini hep hissettiğim, tez danışmanım kıymetli hocam Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI 'ya en derin teşekkürlerimi sunmak isterim. Kendisinin bilgi birikimi, rehberliği ve sabrı, bu çalışmanın ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur.

Araştırma sürecimde bana destek olan ve moral veren sevgili aileme, tezin hazırlanmasında doğrudan veya dolaylı olarak katkıda bulunan tüm dostlarıma, hocalarıma ve araştırma sürecimde bana yardımcı olan herkese teşekkür ederim.

**Elif CÜCÜK**

**Haziran 2024**

## ÖZET

### ÇEVİRİMİÇİ VE YÜZ YÜZE EĞİTİMDEN MEZUN OLAN PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN MESLEKİ YETERLİLİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI: SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

CÜCÜK, Elif

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

Haziran- 2024, 125 sayfa

Bu araştırma, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimle mezun olan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarını karşılaştırmayı ve psikolojik danışmanların çevrimiçi eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirleyerek çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, 182 kadın ve 126 erkek olmak üzere toplam 308 psikolojik danışmandan veri toplanmıştır. Çevrimiçi eğitim alan 30 psikolojik danışman, aynı zamanda nitel araştırmanın da katılımcıları olup bu grup 11 erkek ve 19 kadından oluşmaktadır. Araştırmada karma araştırma deseni benimsenmiştir. Veri toplama araçları olarak "Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algıları, özellikle psikolojik danışma ile mesleki ve eğitsel rehberlik boyutlarında, çevrimiçi eğitim alanlara göre daha olumludur. Vakıf üniversitelerinde eğitim alan psikolojik danışmanlar, devlet üniversitelerinde eğitim alanlara kıyasla daha olumlu yeterlik algısına sahiptir. Cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre psikolojik danışmanların yeterlik algısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Nitel araştırma sonuçlarına göre çevrimiçi eğitimde karşılaşılan başlıca sorunlar beş ana kategoride toplanmıştır: Bunlar; öğretmen- öğrenci etkileşim eksikliği, öğretim üyesinin ders işleyişinden kaynaklı sorunlar, altyapı sorunları, odaklanma problemleri ve eğitim ortamından kaynaklı sorunlardır. Teorik derslerde en çok vurgulanan sorun, eğitmen-öğrenci etkileşimi eksikliğidir. Uygulamalı derslerde ise staj yapamama, danışan bulmada zorluk, gözlem yapamama ve pratik uygulama eksikliği en yaygın sorunlar olarak belirlenmiştir. Ayrıca, çevrimiçi süpervizyon derslerinde yeterli geri bildirim alamama ve süpervizyon süresinin yetersizliği de öne çıkmıştır. Teknolojik altyapı eksiklikleri ve uzun süreli ekran kullanımına bağlı bedensel ve psikolojik sorunlar da belirtilmiştir. Bu bulgular, çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan zorlukların mesleki yeterlilik algılarını olumsuz etkilediğini ve yüz yüze etkileşimin mesleki gelişim için kritik olduğunu göstermektedir. Araştırmada çevrimiçi eğitime ilişkin karşılan sorunlara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Çevrimiçi eğitim, psikolojik danışman eğitimi, mesleki yeterlilik algısı, çevrimiçi eğitimde yaşanan zorluklar

**ABSTRACT****COMPARISON OF PROFESSIONAL COMPETENCY PERCEPTIONS OF  
PSYCHOLOGICAL COUNSELORS GRADUATING FROM ONLINE AND  
FACE-TO-FACE EDUCATION: PROBLEMS AND SOLUTION  
SUGGESTIONS**

CÜCÜK, Elif

Master's Thesis,

Department of Educational Sciences

Department of Guidance and Psychological Counseling

Supervisor: Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

June 2024, 125 pages

This research aims to compare the professional competence perceptions of psychological counselors who graduated from online and face-to-face education and to identify the challenges faced by psychological counselors during the online education process and propose solutions. For this purpose, data were collected from a total of 308 psychological counselors, including 182 women and 126 men. Among these, 30 psychological counselors who received online education were also participants in the qualitative study, consisting of 11 men and 19 women. A mixed-methods research design was adopted. Data collection tools included the "Psychological Counselor Competence Perception Scale" and the "Semi-Structured Interview Form." According to the research results, psychological counselors who received face-to-face education have more positive professional competence perceptions, especially in the dimensions of psychological counseling and vocational and educational guidance, compared to those who received online education. Psychological counselors educated at private universities have more positive competence perceptions compared to those educated at state universities. No significant difference was found in competence perceptions according to gender and age variables. According to the qualitative research results, the main issues encountered in online education were categorized into five main categories: lack of teacher-student interaction, problems arising from the instructor's course delivery, infrastructure issues, focus problems, and problems related to the educational environment. In theoretical courses, the most emphasized issue was the lack of educator-student interaction. In practical courses, the most common problems identified were the inability to do internships, difficulties in finding clients, inability to observe, and lack of practical application. Additionally, insufficient feedback in online supervision courses and inadequate supervision time were highlighted. Technological infrastructure deficiencies and physical and psychological issues related to prolonged screen use were also noted. These findings indicate that the challenges experienced during the online education process negatively affect professional competence perceptions and highlight the critical importance of face-to-face interaction for professional development. Recommendations for addressing the issues related to online education were developed in the research.

**Keywords:** Online education, psychological counselor training, perception of professional competence, challenges in online education

## İÇİNDEKİLER

|                       | Sayfa |
|-----------------------|-------|
| TEZ ONAY SAYFASI..... | i     |
| ÖNSÖZ .....           | iii   |
| ÖZET .....            | iv    |
| ABSTRACT.....         | v     |
| İÇİNDEKİLER .....     | vi    |
| TABLolar LİSTESİ..... | viii  |
| EKLER LİSTESİ.....    | ix    |

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

|                  |               |
|------------------|---------------|
| 11.1. ....       | Problem       |
| Durumu .....     | 1             |
| 11.2. ....       | Araştırmanı   |
| n Amacı .....    | 5             |
| 11.3. ....       | Araştırmanı   |
| n soruları ..... | 6             |
| 11.4. ....       | Araştırmanı   |
| n Önemi.....     | 6             |
| 11.5. ....       | Sayıtlar      |
| 7                |               |
| 11.6. ....       | Sınırlılıklar |
| 7                |               |
| 11.7. ....       | Tanımlar      |
| 7                |               |

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                              |    |
|----------------------------------------------|----|
| 2.1. Mesleki yeterlilik .....                | 9  |
| 2.1.1. Psikolojik Danışman Eğitimi.....      | 12 |
| 2.1.2. Psikolojik Danışman Becerileri .....  | 16 |
| 2.1.3. Psikolojik Danışman Yeterliliği ..... | 22 |
| 2.2. Çevrimiçi Eğitim .....                  | 26 |

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar .....                                | 32 |
| 2.3.1. Çevrimiçi Eğitim Alan Psikolojik Danışmanlarla Yürütülen Çalışmalar ..... | 32 |
| 2.3.2. Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilik Algılarıyla İlgili Çalışmalar | 36 |
| 2.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....                                        | 38 |

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırma Modeli.....                            | 41 |
| 3.2. Nicel Araştırma Aşaması .....                    | 42 |
| 3.2.1. Nicel araştırma aşamasının deseni .....        | 42 |
| 3.2.2. Nicel araştırma aşamasının katılımcıları ..... | 42 |
| 3.2.3. Veri Toplama Araçları .....                    | 44 |
| 3.2.4. Veri Toplama Süreci.....                       | 45 |
| 3.2.5. Verilerin Analizi .....                        | 45 |
| 3.3. Nitel Araştırma Aşaması.....                     | 46 |
| 3.3.1. Nitel araştırma aşamasının deseni.....         | 46 |
| 3.3.2. Nitel araştırma aşamasının katılımcıları.....  | 46 |
| 3.3.3. Veri Toplama Araçları .....                    | 46 |
| 3.3.4. Veri Toplama Süreci.....                       | 47 |
| 3.3.5. Verilerin Analizi .....                        | 48 |

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

|                           |    |
|---------------------------|----|
| 4.1. Nicel Bulgular ..... | 49 |
| 4.2. Nitel Bulgular ..... | 53 |

### **BÖLÜM V**

#### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

|                                                                            |    |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1. Tartışma .....                                                        | 68 |
| 5.1.1. Nicel Bulguların Tartışılması .....                                 | 68 |
| 5.1.2. Nitel bulguların tartışılması .....                                 | 70 |
| 5.1.3. Çevrimiçi Eğitimde Karşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri ..... | 82 |
| 5.2 Sonuç .....                                                            | 83 |

|                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------|------------|
| 5.3. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... | 85         |
| <b>KAYNAKLAR.....</b>                                           | <b>87</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                                              | <b>109</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                            | <b>114</b> |
| <b>VITAE.....</b>                                               | <b>114</b> |



## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

|                                                                                                                                                                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>tablo .</b> Katılımcıları Tanımlayıcı Bilgiler .....                                                                                                                                                                                          | 43 |
| <b>Tablo 2.</b> Psikolojik Danışmanların Eğitim Yöntemi Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan T- Testi Sonuçları.....                | 49 |
| <b>Tablo 3.</b> Psikolojik Danışmanların, Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan T- Testi Sonuçları.....                     | 50 |
| <b>Tablo 4.</b> Psikolojik Danışmanların Mezun Olunan Üniversite Türü Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan T- Testi Sonuçları ..... | 51 |
| <b>Tablo 5.</b> Psikolojik Danışmanların Yaş Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam Ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ( Anova) Sonuçları.....         | 52 |
| <b>Tablo 6.</b> Teorik Dersleri Çevrimiçi Olarak Alırken Yaşanan Sorunlar .....                                                                                                                                                                  | 53 |
| <b>Tablo 7.</b> Uygulamalı Dersleri Çevrimiçi Alırken Yaşanan Sorunlar .....                                                                                                                                                                     | 58 |
| <b>Tablo 8.</b> Çevrimiçi Olarak Süpervizyon Alınan Derslerde Yaşanan Sorunlar .....                                                                                                                                                             | 60 |
| <b>Tablo 9</b> Okullarda Gözlem, Kurum Deneyimi Gibi Staj Yapmayı Gerektiren Derslerde Yaşanan Sorunlar .....                                                                                                                                    | 62 |
| <b>Tablo 10.</b> Tablo 10. Teknolojik Alt Yapı Ve İnternet Erişiminden Kaynaklı Sorunlar .....                                                                                                                                                   | 64 |
| <b>Tablo 11.</b> Kategorilerin Dışında Kalan Sorunlar .....                                                                                                                                                                                      | 66 |

**EKLER LİSTESİ****Sayfa**

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ek 1. Etik Kurul İzni .....                                                 | 109 |
| Ek 2. Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (Pdyaö) .....              | 110 |
| Ek 3. Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (Pdyaö) Kullanım İzni..... | 111 |
| Ek 4. Görüşme Formu.....                                                    | 112 |
| Ek 5. Tezin Benzerlik Raporu .....                                          | 113 |



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

#### 1.1. Problem Durumu

2019 yılının Aralık ayında Çin'de ortaya çıkan Koronavirüs-2019 (COVID-19), kısa sürede dünya genelinde yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. COVID-19, Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir. Covid-19 pandemisi, bir hastalığın küresel ölçekte yayılmasıyla meydana gelmiş ve büyük bir sağlık krizine neden olmuştur. Bu nedenle, birçok ülkede acil durum risk yönetim sistemleri aktif hale getirilmiştir (Wang vd., 2020). Pandeminin etkisini azaltmak ve yayılımını yavaşlatmak amacıyla günlük yaşamın birçok alanında değişiklikler yapılmış ve zorunlu önlemler alınmıştır (Karakaş ve Sayan, 2023). Çoğu ülke, sınır kapılarını kapatmak ve sosyal ve kültürel etkinlikleri tamamen durdurmak gibi önlemler almıştır (Uzun vd., 2020). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de salgının seyrini azaltabilmek amacıyla insan hareketliliğinin en aza indirgenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda eğitim alanında da çeşitli önlemler alınmıştır (İnce, 2021).

Dünya çapında, insanların temel haklarından biri olan eğitim hakkının daha fazla aksamaması için birçok eğitim kurumu hızla çevrimiçi eğitim uygulamalarını başlatmıştır (Koç, 2021). Bu doğrultuda öncelikle, Türkiye'de, 11 Mart 2020'de kaydedilen ilk COVID-19 vakasının ardından, okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim düzeylerinde eğitime kısa bir süreliğine ara verilmiştir. Ardından Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'nun almış olduğu karar ile 23 Mart 2020 tarihinden 18 Haziran 2021 tarihine kadar eğitim öğretim faaliyetleri çevrimiçi eğitim şeklinde yürütülmüştür.

Zamanın şartları gereği eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla çevrimiçi eğitime zaruri bir geçiş yapılmıştır. Çevrimiçi eğitim, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı zaman dilimlerinde ve farklı mekânlarda olmaları nedeniyle, derslerin işlenmesi ve öğrenmenin kolaylaştırılması için bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullanarak gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir (Valentine, 2002). Çevrimiçi eğitim, öğrenci ve öğretmen arasındaki fiziksel mekân sorununu ortadan kaldırarak, COVID-19 tedbirleri kapsamında insanların hareketliliğini ve fiziksel teması en aza indirme amacına doğrudan hizmet etmektedir (Güney ve Yalçın, 2023). Ayrıca, bu yöntem geleneksel sınıf eğitimine alternatif olarak öğrencilere bir dizi faydalı olanak sunmaktadır. Bireysel ihtiyaçlara uygun öğrenme ortamları sağlar ve büyük öğrenci gruplarına eş zamanlı erişim imkânı tanır. Aynı zamanda maliyetleri azaltır, öğrencilere esneklik ve kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunar. Uzmanların çeşitli konularda ders verebilmesi ve dijital araçların kullanımıyla öğrencilere zengin bir eğitim deneyimi sağlar (Akyürek, 2020; Avcı, 2020; Kaya, 2002; Odabaş, 2003).

Bununla beraber, bu yöntemin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. İnternet bağlantısı sorunları veya teknik zorluklar, öğrencilerin derslere erişimini zorlaştırabilir (Odabaş, 2003). Fiziksel olarak bir araya gelmeyi gerektirmeyen çevrimiçi eğitim, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini zorlaştırabilir ve sosyal etkileşimi sınırlandırabilir (Kaya, 2002). Bu durum, öğrencilerin sosyalleşmelerini olumsuz etkileyebilir. Çevrimiçi eğitimin, kendi başına öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli yardımı sağlama konusunda da sınırlılıkları vardır. Ayrıca bazı bölümlerde, uygulama derslerinin çevrimiçi eğitimle etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi, öğrencilerin uygulama yapma fırsatını kısıtlayabilir (Avcı, 2020). Bu durum, özellikle el becerisi, pratik deneyim ve tutum gelişimi gerektiren alanlarda öğrencilerin becerilerini kazanmasını zorlaştırabilir (Akyürek, 2020).

Üniversitelerin çevrimiçi eğitim uygulamaları incelendiğinde, devlet ve vakıf üniversitelerinin büyük çoğunluğunun teorik dersleri çevrimiçi eğitim formatına taşıdığı görülmüştür. Bununla birlikte, teorik derslerin yanı sıra, uygulamalı derslerin teorik kısımlarının da çevrimiçi eğitim yoluyla işlenmesi kararı alınmış ve bu karar devlet ve vakıf üniversitelerinin yaklaşık %88'i tarafından desteklenmiştir. Dahası, çevrimiçi öğretilebilecek uygulamalı derslerin de uzaktan öğretilmesi devlet ve vakıf

üniversitelerinin yaklaşık %74'ü tarafından kabul edilmiştir. (YÖK Uzaktan Öğretim Anketi, 2020).

Yükseköğretim Kurumlarında ve bölümlerde, çevrimiçi eğitim yöntemi genel olarak çok fazla sorun yaşanmadan uygulanmıştır ancak bazı yükseköğretim kurumlarında zorluklar yaşanmıştır (Can, 2020; Telli, Yamamoto ve Altun, 2020). Örneğin mimarlık, hemşirelik, tıp gibi uygulama ağırlıklı ve ders yürütücüsü-öğrenci, öğrenci-öğrenci vb. etkileşimlerin çok önemli olduğu bölümlerde uzaktan eğitim daha zorlayıcı olmuştur (Başer, Ağadayı ve Karagöz, 2020; Şekerci, Danacı ve Zelinç, 2021; Uysal, Aydın ve Ekici, 2022). Benzer şekilde, Tuncer, (2021)'in araştırmasında uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin genel görüşleri, uzaktan eğitimin uygulamalı dersleri işlemek için yetersiz olduğu yönündedir. Bu öğrenciler, pratik deneyim kazanmada ve gerçek dünya uygulamalarını deneyimleme konusunda eksiklik yaşadıklarını ifade etmektedirler. Eğitim fakülteleri de pandemi döneminde özellikle uygulamalı dersler açısından sorun yaşanan fakültelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde, laboratuvar çalışmaları, okul deneyimi, staj süpervizyonu gibi uygulamalı derslerin çevrimiçi olarak yapılması ve bu derslerdeki sorumlulukların nasıl yerine getirileceği konusunda netlik olmaması, öğrencilerde kaygıya neden olmuştur (Ersoy ve Kocaman, 2021). Eğitim fakültesinde sorun yaşanan programlardan biri de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalıdır. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında kuramsal bilgilerin ağırlıklı olduğu dersler bulunmakla birlikte, uygulamalı dersler de yer almaktadır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı öğrencileri özellikle eğitimlerinin son yıllarında, mesleki rehberlik ve danışma uygulaması, bireyle psikolojik danışma uygulaması, rehberlik ve psikolojik danışmada alan çalışması, kurum deneyimi gibi uygulama ağırlıklı dersler ve psikolojik danışma kuramları, grupla psikolojik danışma, rehberlikte program geliştirme gibi uygulamalı derslere temel oluşturan kuramsal dersler almaktadırlar (Özgüven, 2001). Nelson-Jones (2015) psikolojik danışmanın sahip olduğu güdülerin, hislerin, iletişim becerilerinin, zihinsel becerilerin ve girişkenlik becerilerinin psikolojik danışma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların teorik olarak psikolojik danışma becerilerini öğrenmelerinin yanında yaşantısal olarak da bu süreci deneyimlemeleri gereklidir. Çevrimiçi eğitim öğrencileri bu süreci yaşantısal olarak deneyimlemekte sınırlandırmıştır.

Psikolojik danışmanlık eğitimi ve süpervizyon süreçleri, psikolojik danışmanların yeterliliklerini kazanmaları ve sürdürmeleri için kritik öneme sahiptir (Brott & Myers, 1999). Yeterlilik, bireylerin belirli bir alanda başarılı olmaları için gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin bir kombinasyonu olarak tanımlanır. Bu tanım, geleneksel eğitim ölçütlerinden ziyade, bireyin gerçek hayatta neyi başarması gerektiğine odaklanır. Yeterlilik kavramı, öğrenenin yaşam boyu öğrenme sürecinde edindiği bilgi ve deneyimlerle şekillenir ve esnek öğrenme modellerine uyum sağlar. Bu bağlamda, yeterlilik kavramı, öğrenenin gerçek dünya ihtiyaçlarına uygun olarak tanımlanır ve değerlendirilir (MYK, 2016). Yeterlik algısı, bireylerin istedikleri sonuçları elde etmek için gerekli davranışları düzenleme ve bunları gerçekleştirme yeteneğine olan inançlarını ifade eder (Bandura, 1995a). Mesleki yeterlilik ise belirli bir mesleği icra etmek için gerekli olan teknik, teorik ve pratik bilgiyle birlikte, uygun iletişim, problem çözme yetenekleri, takım çalışması ve mesleki etik gibi becerileri de içerir (MYK, 2016). Mesleki yeterlilik algısı ise, bireyin işiyle ilgili görevleri ve davranışları başarıyla yerine getirebilme yeteneği ile ilgili hissettiği yetkinlik olarak tanımlanmakta ve yeterliğin özel bir formu olarak kabul edilmektedir (Jayawardena ve Gregar, 2013a). Psikolojik danışman yeterliliği, danışmanların mesleki olarak hangi becerilere, bilgilere ve özelliklere sahip olması gerektiğini tanımlayan bir kavramdır (APA, 2013). Psikolojik danışman yeterliliği ise bir psikolojik danışmanın danışanı ile etkili bir iletişim kurabileceğine dair inancını ifade eder. Bu inanç, danışmanın danışmanlık sürecindeki performansını etkiler ve süpervizyon ortamında nasıl davranacağını belirler. Psikolojik danışman yeterlilik algısı, danışmanlık pratiklerini ve süpervizyon deneyimini şekillendiren önemli bir içsel faktördür (Larson ve Daniels, 1998).

İlgili alanyazında psikolojik danışmanların yeterlilik algılarıyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Taytaş ve Tanhan'ın, (2021) çalışmasında psikolojik danışmanların yeterlik algılarının yanı sıra psikolojik danışmanlarının yeterliğine ilişkin öğretmen algıları da incelenmiştir. Gündüz ve Çelikkaleli'nin, (2009) yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların yeterlilik algıları cinsiyet, hizmet süresi, çalışılan okul türü, öğrenci sayısı ve sosyal destek kaynağı değişkenleri açısından incelenmiştir. Bayar ve Doğan'ın, (2021) çalışmasında ise psikolojik danışmanların yeterlilik algılarının yanı sıra psikolojik danışmanların yeterlilikleri de nitel yolla anlaşılmaya çalışılmıştır. Psikolojik danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma

ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin çalışmalarda yapılmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Bingöl, 2018; Kumcağız, Demir ve Karadaş, 2017; Yüksel, 2011;). Pandemi sürecinde çevrimiçi eğitim almanın, psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Ancak ilgili literatürde çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algısı ile geleneksel yüz yüze eğitimle mezun olan meslektaşlarının mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın bir diğer önemli boyutu, psikolojik danışmanların çevrimiçi eğitimde yaşadığı sorunlarla ilgilidir. Çevrimiçi eğitim, zaman ve mekân kısıtlamalarını aşabilen, erişilebilir bir öğrenme yöntemi sunsa da, öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorlukları içerir. Teknolojik sorunlar, etkileşim eksikliği, motivasyon problemleri ve öğrenci destek eksiklikleri çevrimiçi eğitimde sıkça karşılaşılan sorunlardır. Alan yazında psikolojik danışmanlık lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin grupla psikolojik danışma, bireyle psikolojik danışma ve alan çalışması gibi uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşadıkları sorunlara ilişkin çalışmalar mevcuttur (Aslan ve ark., 2021; Beçek ve Bozkurt, 2022; Gündeğer ve Gündoğdu, 2023; Günlü ve Uz-Baş, 2023). Ancak pandemi döneminde özellikle uygulamalı derslerde sorunlar yaşansa da yaşanan sorunların sadece uygulamalı derslerle sınırlı olmadığı düşünülmektedir. Bununla beraber yapılan çalışmalar uygulamalı derslerin tamamında yaşanan sorunlara da açıklık getirememektedir. Grupla psikolojik danışma, bireyle psikolojik danışma ve alan çalışması başlıca uygulamalı derslerden olsalar da bu dersler dışında uygulama yapmayı gerektiren Mesleki rehberlik, okullarda gözlem vb. derslerde bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda psikolojik danışmanların uygulamalı bu derslere ilişkin mesleki yeterlilik algıları incelenmemiştir. Bu nedenle bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi eğitim sırasında yaşadıkları sorunlara uygulamalı tüm dersleri içerecek şekilde daha geniş bir çerçeveden incelenmesi amaçlanmıştır.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik danışmanlar ve geleneksel yüz yüze eğitimle mezun olan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarını karşılaştırmaktır. Ayrıca, psikolojik danışmanların çevrimiçi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunların

çözümüne yönelik öneriler geliştirmek de araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır

### **1.3.Araştırmanın soruları**

1. Çevrimiçi- yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar eğitim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Çevrimiçi- yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarında cinsiyet, yaş ve mezun olunan üniversite türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik danışmanların teorik olarak aldıkları derslerde karşılaştığı sorunlar nelerdir?
4. Çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik danışmanların uygulamalı olarak aldıkları derslerde karşılaştığı sorunlar nelerdir?

### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Psikolojik danışman eğitimi, adaylara hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırıldığı mesleki yeterliliklerinin arttığı bir süreçtir. Psikolojik danışmanın, danışanına etkili bir şekilde yardımcı olabileceğine, psikolojik danışma becerilerini işlevsel bir şekilde kullanabileceğine ve sürecin zorluklarıyla başa çıkabileceğine olan inancı da mesleki performansını artıran bir faktördür (Larson ve diğerleri, 1992; Lent, Hil ve Hoffman, 2003). Pandeminin başlamasıyla birlikte, pek çok ülke acil durum önlemleri almış ve eğitim sistemi de bu kapsamda çevrimiçi eğitime geçiş yapmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma programlarında da eğitim diğer birçok programda olduğu gibi çevrimiçi olarak devam etmiştir.

Bu araştırma, çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik danışmanlar ile yüz yüze eğitimle mezun olanlar arasındaki mesleki yeterlilik algılarındaki farkları belirlemek, psikolojik danışmanların yetkinlik algılarını daha iyi anlamamıza ve eğitim politikalarını geliştirmemize yardımcı olabilir. Araştırma aynı zamanda çevrimiçi eğitimde kullanılan teknolojilerin etkinliğini ve bu teknolojilerin psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimine olan etkilerini değerlendirerek, gelecekte kullanılacak eğitim teknolojilerinin seçiminde yol gösterici olabilir. Ayrıca, bu araştırmanın bir diğer katkısı, çevrimiçi eğitimle mezun olan psikolojik

danışmanların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesidir. Çevrimiçi eğitimde karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözümlerin geliştirilmesi, psikolojik danışman adaylarına verilecek eğitimin eğitim kalitesinin artırılmasına yardımcı olabilir.

### **1.5.Sayıtlılar**

Araştırma sürecinde doğruluğu baştan kabul edilmiş sayıtlılar şu şekildedir:

1. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanların veri toplama araçlarına objektif, dürüst ve içten cevap verdikleri ve kullanılan ölçeklerde geçen ifadeleri doğru şekilde anladıkları kabul edilmektedir.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulguların genellemesi ancak aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde geçerlidir:

1. Mesleki yeterlilik algısı, katılımcıların kendi öznel değerlendirmelerine dayanmaktadır. Bu nedenle, bu değerlendirmeler öznel faktörlere tabi olabilir ve bu, sonuçların nesnelliğini etkileyebilir.
2. Katılımcılar lisans eğitimi dışında yeterlilik algılarını etkileyebilecek başka bir eğitim almış olabilirler.
3. Araştırmanın verileri Google Form üzerinden toplanmıştır. Bu yöntemde katılımcıların cevaplarının doğruluğu ve güvenilirliği tam olarak kontrol edilemeyebilir. Ayrıca katılımcıların soruları yanlış anlaması veya teknik sorunlarla karşılaşması, veri bütünlüğünü etkileyebilir.

### **1.7.Tanımlar**

**Çevrimiçi Eğitim:** Çevrimiçi eğitim, internet tabanlı platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen uzaktan eğitimi ifade eder. Bu eğitim yöntemi, öğrencilere çevrimiçi dersler, interaktif materyaller ve öğretim kaynakları sunulur (Kaya, 2002).

**Yüz yüze Eğitim:** Yüz yüze eğitim, öğrenci ve öğretmenin aynı fiziksel ortamda ve aynı zamanda bulunarak karşılıklı etkileşimde bulundukları bir öğretim yöntemidir (Kavak, 2021).

**Mesleki Yeterlik:** Mesleki yeterlilik, bir mesleği etkin bir şekilde icra edebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, yetkinlik ve davranışların bütünüdür (MYK, 2016)

**Mesleki Yeterlilik Algısı:** Mesleki yeterlilik algısı, bir bireyin mesleğiyle ilgili çıktıları başarılı bir şekilde üretebileceğine dair olan inancını ifade eder (Schyns ve von Collani, 2002).

**Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı:** Bir psikolojik danışmanın yakın zamanda danışanlarına etkili bir psikolojik danışma sağlayabileceğine dair inanç ve değerlendirmeleridir. Bu kavram, bireyin danışmanlık sürecindeki yetkinliğine ve başarısına ilişkin içsel bir değerlendirme olarak tanımlanır (Larson ve ark., 1992).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Mesleki yeterlilik

Mesleki yeterlilik kavramını açıklamadan önce yeterlilik kavramını açıklayarak başlamak yerinde olacaktır. Yeterlilik, kelime anlamı olarak “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet” ya da “görevini yerine getirme gücü” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Yeterlilik kavramı, geniş bir kapsamda kullanılır ve çeşitli alanlardaki yetenekleri ve bilgi birikimlerini içerir ve mesleki yeterlilik, akademik yeterlilik, iletişim yeterliliği, liderlik yeterliliği gibi çeşitli alanlardaki yetenekler ve bilgi birikimlerini içerir. Yani, yeterlilik, bireyin belirli bir alanda başarılı olabilmesi için gerekli olan bilgi ve becerileri kapsar. Bu nedenle, yeterlilik kavramı, farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanabilir ve değerlendirilebilir. (MYK, 2016).

Yeterlilik alanlarından biri olan mesleki yeterlilik, bir mesleği etkin bir şekilde icra edebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, yetkinlik ve davranışların bütünüdür. Bu kavram, bir mesleği başarıyla yerine getirebilmek için gereken standartları ve gereksinimleri ifade eder. Mesleki yeterlilik, belirli bir mesleği icra etmek için gerekli olan teknik, teorik ve pratik bilgiyle birlikte, uygun iletişim, problem çözme yetenekleri, takım çalışması ve mesleki etik gibi becerileri de içerir (MYK, 2016). Bu yüzden, mesleki yeterlilik, bir mesleğe özgüdür ve farklı meslekler için farklı yeterlilikler gerektirir (APA, 2013). Örneğin, psikolojik danışmanlar için mesleki yeterlilikler, bireysel danışma becerileri, grup danışması becerileri, test ve değerlendirme teknikleri, kariyer danışmanlığı ve etik ve yasal konuları kapsar (CACREP, 2016). Ancak bireylerin mesleki yeterliliklerini geliştirme süreci, sadece belirli beceri setlerini öğrenmekle sınırlı değildir. Dolayısıyla, profesyonellerin mesleki yeterliliklerini güncel tutmak için sadece mevcut bilgilere değil, aynı zamanda sektördeki değişikliklere ve taleplere de adapte

olmaları önemlidir. Aynı zamanda, teknolojik ilerlemeler, toplumsal değişimler ve meslek alanındaki yenilikler de mesleki yeterlilikleri etkileyebilir. Bu nedenle, bir meslek sahibinin mesleki yeterliliğini sürekli olarak geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir (APA, 2013). Bu amaçla, meslek sahipleri, meslekleri ile ilgili güncel bilgileri takip etmeli, mesleki gelişimlerine yatırım yapmalı ve meslekleri ile ilgili en son teknikleri öğrenmelidirler (NCDA, 2015).

Mesleki yeterlilik, çeşitli bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşur. Bu bileşenler, mesleki yeterlilik modeline bağlı olarak farklı şekillerde tanımlanabilir. Örneğin, European Competence Framework (ECF) for Lifelong Learning tarafından belirlenen mesleki yeterlilik bileşenleri, bilgi, beceri ve yetkinliklerdir (European Commission, 2009). Bu bileşenler, birlikte bireyin mesleki yeterliliğini belirlemeye yardımcı olur.

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından oluşturulan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) mesleki yeterliliğin bileşenleri, bilgi, beceri ve yetkinlik olarak belirlenmiştir. Bilgi, bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi olarak tanımlanmıştır. Beceri, bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren bilgiyi kullanma ve problem çözme olarak tanımlanmıştır. Yetkinlik ise bilgi ve becerilerin bir çalışma veya öğrenme ortamında sorumluluk alarak ve/veya özerk çalışma göstererek kullanılması, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi ve karşılanması, toplumsal ve etik meselelerin ve sorumlulukların dikkate alınması olarak tanımlanmıştır (MYK, 2016). Mesleki yeterlilik ancak bilgi, beceri ve yetkinliklerin bütünsel bir şekilde geliştirilmesiyle elde edilir.

Bireyler, mesleki yeterliliklerini geliştirmek için farklı kaynaklardan faydalanabilirler. Örneğin, eğitim kurumları, mesleki kurslar, staj programları ve süpervizyon gibi olanaklar, bireylere mesleki becerilerini ve bilgilerini artırma fırsatı sunabilir. Ne tür meslek alanı olursa olsun, eğitilenler ve çalışanlar kendi alanlarına ilişkin en üst seviyede beceri ve bilgiyi elde edebilmelidir. Bu, eğitim verenlerin de kendi mesleklerinde en üst seviyede yeterliliğe sahip olmalarıyla ilişkilidir (Erden, 2004). Eğitim verenlerin kendi mesleklerinde en üst seviyede yeterliliğe sahip olmaları, öğrencilere ve çalışanlara etkili bir şekilde mesleki bilgi ve becerileri

aktarmalarını sağlayabilir. Bu, eğitim sürecinin kalitesini arttırdığı gibi ve daha nitelikli profesyonellerin yetişmesine de katkı sağlayabilir.

Bunun yanında yalnızca mevcut bilgi ve pratiğin bilinmesi bir meslek için yeter seviyeye gelinmesi adına ön şart olsa bile yeterli görülmemektedir. Bilginin hızla gelişme gösterdiği ve sürekli bir değişim durumunda olduğu gerçeğinden hareketle, her mesleğin de kendine özgü dinamikleri ve gereksinimleri bulunmaktadır ve bu gereksinimler zamanla evrilmektedir. Dolayısıyla, bireylerin meslekleriyle ilgili olarak güncel kalmaları ve yenilikleri takip etmeleri gerekmektedir (Saracaloğlu ve ark., 2000). Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, bireyin işin ehli eğitimcilerden aldığı mesleki eğitim önemlidir (Seferoğlu, 2003). Ancak uzun vadede bu bilgiyle mesleki açıdan yeterli olmak mümkün değildir. Bilgi ve teknolojinin hızlı gelişimi, insanlar için yeni öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Toplumların gelişebilmesi için eğitimin yaşam boyu devam etmesi ve insanların ömür boyu öğrenme felsefesini benimsemeleri gerekmektedir (Can, 2011). Bundan hareketle, mesleki yeterlilik endişesi taşıyan bir kişinin kendini sürekli geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Mesleğiyle ilgili ortaya çıkan değişiklikleri veya yenilikleri takip ederek bilgi edinmeli ve bu yeniliklere uyum sağlamalıdır.

Mesleki yeterlilik sadece mevcut bilgi ve pratiği öğrenmekle sınırlı değildir. Bunun yanında bireylerin belirli meslek ve alanlara yönelmesinde, o alana doğru bir yatkınlık, istek ve merak duymaları da önemli bir faktördür. Bu faktörler, gelişmiş ve sanayileşmiş toplumlarda, bireylerin bir alana ilgi göstermesinde önemli öğelerdendir. Ancak, gelişim ve yenilikleri takip etme konusunda geri kalan toplumlarda, bu durum pek öne çıkmayabilir. Başka bir deyişle, bazı kişiler meslek seçimlerini, gerçek ilgi ve eğilimleri yerine başka motivasyonlarla yaparlar. Bireylerin alanlarına merak duymadığı bu durumda, o mesleği icra etmekten zevk almazlar ve yenilikleri takip etmek istemezler. Bu durum, sadece birey için değil, mesleği icra ettiği örgüt için de verimli olmayacak ve gelişmeye katkı sağlamayacaktır. (Karayağız, 2018). Sonuç olarak, mesleki yeterlilik; bilgi, beceri ve yetkinlik gibi temel bileşenlerin yanı sıra, bu alana dair yatkınlık, istek ve merak gibi unsurların varlığını ve alandaki yeniliklerin takibini içeren ve bütünsel bir yaklaşımla ele alınması gereken önemli bir kavramdır.

Mesleki yeterlilik algısı kavramı ise bir mesleki uygulama için gereken faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde ortaya çıkan potansiyeli ifade eder (Lindberg ve Rantatalo,2015). Mesleki yeterlilik algısı ise, Bireyin, işiyle ilgili görevleri ve davranışları başarıyla yerine getirebilme yeteneği olarak tanımlanır, kendini işte yetkin hissetmesiyle ilişkilendirilir ve bu, özel bir yeterlilik biçimi olarak kabul edilir. (Jayawardena ve Gregar, 2013b). Ayrıca Mesleki yeterlilik algısı, bir bireyin mesleğiyle ilgili çıktıları başarılı bir şekilde üretebileceğine dair olan inancını ifade eder (Schyns ve von Collani, 2002).

Literatürde, mesleki yeterlilik algısının, mesleki başarı ve performansı etkilediği gösterilmiştir. Çalışmalar, yüksek mesleki yeterlilik algısı olan bireylerin daha yüksek performans gösterdiğini, işlerinde daha fazla tatmin duyduklarını ve daha düşük stres yaşadıklarını göstermektedir (Bandura, 1997; Chen, Gully, & Eden, 2001). İnsanlar başarılı olma yeteneğine sahip olduklarına inandıktan sonra, zorluklar karşısında dayanırlar ve hızlıca başarısızlıklardan toparlanırlar. Zor zamanlarda direnerek daha güçlü ve yetenekli bir şekilde zorlukların üstesinden gelirler (Bandura, 1997a). Ancak, mesleki yeterlilik algısı, mesleki yeterlilik düzeyleri ile aynı olmayabilir. Bir kişi, yeterli mesleki becerilere sahip olsa bile, mesleki yeterlilik algısı düşükse, iş performansı da olumsuz yönde etkilenebilir (Chen, Gully, & Eden, 2001). Ayrıca Taytaş (2022), yaptığı çalışmada düşük mesleki yeterlilik algısının tükenmişlik düzeyini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Benzer şekilde İkiz (2010), psikolojik danışmanların mesleki yeterlik algılarının tükenmişlik duygusunu azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

### **2.1.1. Psikolojik Danışman Eğitimi**

Psikolojik danışma, bireylerin kişisel, sosyal, kariyer ve akademik hayatlarında başa çıkabilmelerine yardımcı olan ve bu alanlardaki sorunları çözmelerine destek sağlayan bir ruh sağlığı mesleğidir (Yüksel-Şahin, 2018). Psikolojik danışmanlar, bireylerin yaşamlarındaki çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına destek olurken, danışmanların sahip oldukları özelliklerin bu süreçte kritik bir rol oynadığı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanların, becerilerini artırmak adına sahip olmaları gereken bazı özellikler vardır. Bu özellikler; kendi kişisel özelliklerini iyi anlama, değişime açık olma, sağlam bir özsaygıya sahip olma, otantik ve dürüst

bir tutum sergileme, hatalarını kabul edebilme, mizahi bir bakış açısına sahip olma ve danışma sürecinde kültürel etkilerin farkında olma gibi özelliklerdir. (Corey, 2008). Bu özelliklere sahip psikolojik danışmanların becerilerini artırma konusunda daha avantajlı olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışma becerilerini geliştirmenin en önemli etkeni ise eğitimidir (Bennett-Levy, 2006). ACA (2005), psikolojik danışmanlık eğitiminin hedefini "Psikolojik danışma eğitiminin amacı, mesleki profesyonelliği ve akademik ilgisi yüksek meslek elemanları yetiştirmektir" şeklinde belirtmektedir. Bu hedef doğrultusunda etkili bir psikolojik danışmanın, bireyi tanıma teknikleri, terapötik yaklaşımlar ve müdahaleler konularında yetkin olması beklenir. Ayrıca, bilişsel becerilerini geliştirmesi ve yaptığı işi kendi yeterlilikleriyle başarılı bir şekilde entegre etmesi de önemlidir (Aladağ, 2013).

Bireyi tanıma teknikleri, psikolojik danışmanların yetkin olması gereken alanlardan biridir. Bireyi tanımak için, bireylerin çeşitli nitelikleri hakkında bilgi toplamak gerekir. Bireyin tüm yetenek, kişilik ve davranış özellikleri hakkında bilgiler, tek tek ve farklı yaklaşımlar, yöntemler ve ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Bu ölçme araçları genellikle psikolojik testler ve test dışı teknikler olarak iki ana grupta incelenir. Psikolojik testler, maksimum performans testleri (yetenek ve başarı testleri) ve tipik davranış testleri (kişilik testleri, ilgi envanterleri, tutum ölçekleri) olarak gruplandırılabilir. Test dışı teknikler ise; kendini anlatma teknikleri, gözlem teknikleri, başkalarının kanılarına dayalı teknikler, etkileşime dayalı teknikler ve diğer teknikler olarak sınıflandırılır (Karataş ve Yavuzer, 2015)

Psikolojik danışmanların yetkin olması gereken bir diğer alan terapötik yaklaşımlardır. Terapotik ilişkinin ilk aşamasında, doğru ve uygun empati, psikolojik danışmanın içtenliği ve destekleyici saygı önemli rol oynar. Bu unsurlar, yetişkinlerle veya çocuklarla yapılan terapotik iletişimlerde temelde bulunur. Psikolojik danışmanın davranışları aracılığıyla iletilen bu özellikler, sözel ve sözel olmayan tepkilerle ifade edilir. Örneğin, dinleme, yansıtma, kendini açma, şimdi ve buradalık, paylaşım ve kolaylaştırıcı tepkiler gibi belirli psikolojik danışma becerileriyle ortaya konabilirler. Bu unsurlar, danışanlarla kurulan sağlıklı bir ilişkinin temelini oluşturur. (Hackney ve Cormier, 2008)

Psikolojik danışmanlar aynı zamanda psikolojik danışma müdahalelerini bilmeli ve hangi müdahaleyi ne zaman kullanması gerektiğini de kestirebilmelidir. Psikolojik danışma müdahaleleri genellikle duygusal, bilişsel, davranışsal ve etkileşimsel alanlarda olabilir. Bu müdahaleler, danışanın duygusal durumlarına, düşüncelerine, davranışlarına ve ilişkilerine yönelik çeşitli teknikleri içerir. Psikolojik danışmanlar, müdahaleleri seçerken danışanın ihtiyaçlarını ve özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Hackney ve Cormier,2008). Ayrıca psikolojik danışmanların, kişilik ve psikoterapi kuramlarına hakim olmaları, tanılama kriterlerini ve insan davranışlarının nedenlerini öğrenmeleri büyük önem taşır. Bu tür bilgi ve becerilere sahip olmak, psikolojik danışmanın temelini oluşturur. (Aladağ, 2013). Psikolojik danışma kuramları, danışanların iyiliğini artırmak için kullanılan teknikleri sağlar ve ruh sağlığı profesyonellerine sistematik bir yaklaşım sunar (Corey, 2008). Bu kuramlar, ruh sağlığı çalışanlarına rehberlik eden ve danışanlarla çalışırken en etkili yöntemleri belirleyen temel kaynaklardır (Murdock, 2013). Bu yüzden psikolojik danışmanların kişilik ve psikoterapi kuramlarına hâkim olmaları oldukça önemlidir.

Psikolojik danışmanların tanı kriterlerini öğrenmesi de oldukça önemlidir. Bu kriterleri öğrenmeleri için başvurabilecekleri en önemli kaynak ise DSM'dir (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı). DSM çeşitli ruhsal bozuklukların tanılanması, sınıflandırılması ve tanısal kriterlerin belirlenmesi için kullanılan bir rehberdir. DSM, genellikle psikiyatristler ve klinik psikologlar tarafından başvuru alan bir rehber olsa da, psikolojik danışmanlar ve özellikle okul psikolojik danışmanları için aynı ölçüde etkili bir kaynaktır (Nolen-Hoeksema, Girgus ve Seligman, 1986). Okul psikolojik danışmanları, okulda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini sunarken aynı zamanda müdahale, değerlendirme ve yönlendirme hizmetlerini de etkin bir şekilde sunarlar (Baker, 1992). Psikolojik danışmanların tanı kriterleri hakkında bilgi sahibi olmaları, özellikle erken yaşlarda ortaya çıkan ruhsal bozuklukları ve özel ihtiyaçları tespit etmeleri ve gerekli durumlarda yönlendirme yapmaları açısından çok önemlidir (Waldo, Brotherton, & Horswill, 1993).

PDR lisans programı mezunu olan bir bireyin, bir danışana rehberlik ya da psikolojik danışma yapabilmesi için, öncelikle bireyin yani “insanın” davranışlarını iyi tanıması ve analiz edebilmesi gerekir (Berkant, 2005). İnsanların davranışlarını etkileyen birçok faktör vardır. Cüceloğlu, (2015) bireylerin davranışlarını içsel ve

dışsal iki faktörün etkileşimi çevresinde açıklar. İçsel faktörler sinir sistemi ve salgı bezlerinin işleyişi, güdüler, algılama ve düşünme süreçlerini içerir. Dışsal faktörler ise fiziksel ve sosyal olmak üzere iki gruba ayrılır. Fiziksel faktörler, içinde bulunulan mekânı ifade ederken sosyal faktörler, içinde bulunulan toplumun gelenek ve görenekleri, sosyal değerleri ve beklentilerini ifade eder. Ne var ki, bu bilgi ve beceriler ve terapötik ilişkileri etkili bir şekilde kurmak ve sürdürmek için yeterli değildir. Danışma uygulamalarında, insanî niteliklerin ve deneyimlerin ortaya konması da kritik bir rol oynamaktadır. İşte bu insani boyut, danışan ile psikolojik danışman arasındaki terapötik ilişkinin en önemli belirleyicilerinden biri olarak vurgulanmaktadır (Corey, 2008).

Bu yüzden psikolojik danışmanların etkili iletişim yeteneklerine sahip olmaları da çok önemlidir. Çünkü iletişim becerileri, etkili ve doğru iletişim kurma yeteneği, iletişim sürecindeki hataları fark etme becerisi, ortaya çıkabilecek çatışmaları çözme becerisi ve aynı zamanda bireylerin karşılaştıkları sorunlara çözüm bulma ve sosyal yaşama uyum sağlama konularında büyük bir öneme sahiptir. İletişim becerileri, sosyal bir yetenek olmanın ötesinde, sağlam bir iletişim becerisine sahip bireylerin karşı tarafın davranışlarını hızlı bir şekilde anlama kapasitesini de içerir (Bekcan, 2015). Bunlara ek olarak, bir psikolojik danışman adayının, danışma sürecini etkili bir şekilde yönetebilmesi için kişisel farkındalığa, psikolojik sağlıklılığa, kendini ifade edebilme ve şeffaflığa, objektif bir bakış açısına, etkili dinleme ve empatiye, geri bildirim becerisine, güvenilir olma ve yargısızlık gibi temel niteliklere sahip olması da beklenmektedir (Eryılmaz ve Mutlu-Süral, 2014).

Türkiye’de psikolojik danışman yetiştirmekle ve yukarıda bahsedilen nitelikleri danışmanlara kazandırmakla yükümlü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programlarının temel amacı, bireylerin ve grupların yaşam boyu gelişimlerine katkıda bulunmak ve ruhsal sağlıklarını koruyup sürdürebilmelerini sağlamaktır (PDR-EPDAB, 2022). Bu amaç doğrultusunda, çeşitli alanlarda ihtiyaç duyabilecekleri psikolojik yardım hizmetlerini etkili bir şekilde sunabilecek, mesleki etik kurallara uyumlu, kültürel farklılıklara duyarlı ve bilimsel gelişmeleri takip eden psikolojik danışmanlar yetiştirmeyi hedefler. Dört yıllık lisans eğitimi, okul psikolojik danışmanlığı, kariyer psikolojik danışmanlığı, klinik ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı gibi alt alanlarda uzmanlaşmayı destekler ve teorik bilgi ile pratik becerileri birleştirerek öğrencileri mesleki yeterliliklerle donatır. Ayrıca, öğrencilere

analitik düşünme, eleştirel değerlendirme, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin yanı sıra, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak öğrenme fırsatları sunar. Süpervizyon altında yapılan uygulamalar ve araştırma projelerine katılım, öğrencilerin aktif ve üretken bir şekilde gelişimini destekler (PDR-EPDAB, 2022).

Psikolojik danışman eğitimi, hedeflenen amaca ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır. Ancak elbette psikolojik danışman eğitimin ne kadar etkili olduğu merak edilmektedir. Psikolojik danışman eğitiminin, psikolojik danışmanların sahip olması gereken özellikleri kazandırıp kazandırmadığıyla ya da ne ölçüde kazandırdığıyla ilgili sorulara cevap olacak araştırmalarda yapılmıştır. Alver (2005) Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim dalında okuyan 171 öğrenci ile yaptığı çalışmada empatik beceri, bağımsız ve içtepsel karar verme ile kararsızlık puan ortalamalarının üst düzey sınıfların; mantıklı karar verme puan ortalamasının ise alt düzey sınıfların lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kararımak ve Güloğlu'nun (2011) yapmış olduğu çalışma da benzer şekilde psikolojik danışmanlık eğitimi alan birinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin empati becerilerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, üçüncü sınıf öğrencilerinin empati becerilerinin birinci sınıf öğrencilere kıyasla daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Öztürk'ün (2014) yaptığı çalışma ise psikolojik danışma eğitiminin öğrencilerin yardım becerilerini, oturum yönetme yeteneklerini ve zor danışanlarla çalışma konusundaki öz-yeterlilik duygularını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde, Aladağ, Yaka ve Koç'un (2014) yaptıkları araştırma, psikolojik danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışman adaylarının mesleki yeterliliklerini artırdığını ve mesleki kimliklerinin gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, psikolojik danışma eğitiminin öğrencilerin mesleki yetkinliklerini geliştirmede ve mesleki kimliklerini güçlendirmede önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda, psikolojik danışma eğitimi, bireylerin danışmanlık alanındaki performanslarını ve kişisel gelişimlerini destekleyen kritik bir faktördür.

### **2.1.2. Psikolojik Danışman Becerileri**

Psikolojik danışma becerisi, danışanın kendini ifade etmesine yardımcı olarak, danışanın sorununa farklı bir bakış açısı getirmesine ve çözüm için gereken adımları atmasına olanak tanımak için psikolojik danışman tarafından kullanılan yöntemlerin, tekniklerin ve aşamaların uygulanmasıdır (Uslu, 2005).

Psikolojik danışman becerilerinin neler olduğuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların psikolojik danışman becerilerini farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmüştür. Cormier (2016), Carkhuff (2008), Egan (2014), Hill ve O'Brien (1999) ve Ivey ve Ivey, (2003) gibi araştırmacılar, psikolojik danışman becerileri ile ilgili çalışmalar yapmışlardır.

Cormier (2016), tarafından yapılan çalışmada, psikolojik danışmanların becerilerini üç temel başlık altında incelediği ve bu başlıklar altında mikro becerileri ele aldığı belirtiliyor.

1. Katılma Becerileri: Psikolojik danışmanın danışma sürecinde danışanın psikolojik danışma ortamına katılımını sağlamak için kullandığı becerilerdir. Bu beceriler şunları içerir:

- Dikkatli iletişim oluşturmak
- Danışanın yüz ifadelerini takip etmek.
- Danışan ile göz teması kurmak.
- Danışanı dinlediğine yönelik sözlü veya sözlü olmayan tepkiler vermek.
- Danışanın vücut pozisyonunu ve hareketlerini yorumlama becerisi.
- Sözlü takip davranışları ve seçici dikkat
- Danışanın sözlü mesajlarını anlama ve odaktan sapma davranışlarını anlama yeteneği.
- Dönüt verme
- Bilişsel ve duygusal mesajları ayırt etme.
- Bu mesajlara danışanda pozitif etki yaratacak şekilde yanıt verme becerisi.

2. Dinleme Becerileri: Psikolojik danışmanın danışanı dikkatle dinlemesiyle ilgili becerileri içerir. Bu beceriler şunları içerir:

- İçeriği dinleme
- Danışanın duygularını yansıtma

- Danışanın duygu ve düşüncelerini özetleme
- Danışanın sözel ve sözel olmayan iletilerini bir araya getirme
- Danışan ile iletişim engellerini ortadan kaldırabilme

3. Davranışsal Beceriler: Psikolojik danışmanın danışana davranışsal olarak aktardığı mesajlara yönelik becerileri içerir. Bu beceriler şunları içerir:

- Soru sorma
- İçerik yansıtma
- Yüzleştirme

Cormier (2016)'a benzer şekilde Egan (2014), psikolojik danışmanlık alanında temel becerileri, iletişim becerileri, yanıt verme becerileri ve özel beceriler olarak üç ana başlık altında ele almıştır. Bu beceriler şunlardır:

1) İletişim Becerileri:

- Etkili İletişim: Danışmanların danışanlarıyla açık ve anlayışlı bir iletişim kurmaları gereklidir.
- Dinleme: Danışanların duygularını, düşüncelerini ve ihtiyaçlarını anlamak için aktif bir şekilde dinlemek önemlidir.
- Soru Sorma: Doğru soruları sorarak danışanların daha derinlemesine düşünmelerine ve sorunlarını açıklamalarına yardımcı olunur.
- Geri Bildirim: Danışanlara konuyla ilgili dönüt verilmesi danışanların anlaşıldıklarını hissetmeleri sağlayacağından önemlidir.

2) Problem Çözme Becerileri:

- Problemi Tanımlama: Danışanların karşılaştığı sorunları net bir şekilde tanımlamak önemlidir.
- Hedef Belirleme: Danışanlarla birlikte ulaşmak istedikleri hedefleri belirlemek ve bu hedeflere odaklanmak önemlidir.
- Strateji Geliştirme: Danışanlara sorunlarını çözmeleri veya daha iyi başa çıkmak için farklı stratejiler geliştirmelerinde yardımcı olunur.

3) İlişki Kurma Becerileri:

- Empati: Danışanların duygusal deneyimlerini anlamak ve onların yerine kendinizi koymak önemlidir.
- Saygı ve Kabul: Danışanlara saygılı bir şekilde davranmak ve onların duygularını kabul etmek önemlidir.
- Güven ve İnandırıcılık: Danışanların danışmanlarına güvenmelerini sağlamak için güvenilir ve inandırıcı olmak önemlidir.

Carkhuff (2008), psikolojik danışma sürecine danışmanın ve danışanın katılımını ele alan becerilere odaklanmıştır. Yazar, psikolojik danışma becerilerini aşağıdaki başlıklar altında açıklamıştır:

- 1) Katılım ve danışana katılma: Psikolojik danışma için gelen danışanlar her zaman psikolojik danışmaya katılmaya hazır olmayabilirler. Eğer danışan katılıma hazır değilse, etkileşime girmek zorlaşabilir. Bu nedenle psikolojik danışmanın danışanla terapötik iletişim kurma, danışana bilgi verme ve katılımını teşvik etme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir.
- 2) Kişisel Katılım: Psikolojik danışmanın danışma ortamının genel çerçevesini belirleme, kendi vücut duruşunu ayarlama ve göz teması kurma becerilerini içerir.
- 3) Dinleme: Psikolojik danışman, danışanın seçtiği kelimelerini, ses tonunu, kendini ifade etme tarzını dikkatle dinlemeli ve analiz etmelidir. Danışana odaklanmalı ve danışanın dışsal davranışlarına ve içsel deneyimlerine odaklanmalıdır. Danışma sürecine uygun olarak geçmiş ifadeleri veya konuları tekrar gündeme getirebilmeli ve bunları tekrarlayabilmelidir. Bu becerilerin hepsi psikolojik danışmanın dinleme becerisiyle ilişkilidir.
- 4) Gözlem: Psikolojik danışmanın danışanın vücut yapısını, oturuş şeklini, yüz ifadelerini ve vücut hareketlerini gözlemleyip yorumlayabilme becerisidir.

Hill ve O'Brien (1999) psikolojik danışman becerilerini üç balık altında incelemiştir, bunlar; yardım becerileri, kişisel özellikler ve profesyonel deneyimlerdir.

#### 1) Yardım Becerileri

- Etkili İletişim Kurma: Psikolojik danışmanların danışanlarla etkili bir iletişim kurabilmesi, açık ve anlaşılır bir dil kullanması, dinlemesi ve danışanın duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini anlaması anlamına gelir.
- Empatik Dinleme: Empati, danışanın duygularını ve deneyimlerini anlamak ve onlara karşı anlayış göstermektir. Psikolojik danışmanlar, empatik dinleme yoluyla danışanın hislerine odaklanır ve duygusal olarak destek sağlarlar.
- Sorular Sorma: Doğru sorular sormak, danışanın düşüncelerini ve duygularını daha derinlemesine anlamak için önemlidir. Psikolojik danışmanlar, danışanlarına açık uçlu sorular sorarak düşünmelerini ve konuları daha derinlemesine ele almalarını teşvik ederler.
- Doğru Geri Bildirim Sağlama: Geri bildirim, danışanın davranışları, düşünceleri ve duyguları hakkında bilgi sağlamaktır. Psikolojik danışmanlar, geri bildirim verirken dengeli, yapıcı ve destekleyici bir yaklaşım benimsemelidirler.

## 2) Kişisel Özellikler

- Empati: Danışanların duygusal deneyimlerine karşı anlayış gösterme ve onların bakış açılarını anlama yeteneği.
- Anlayış: Danışanların deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını anlama ve onlara karşı sabırlı ve anlayışlı olma yeteneği.
- Dürüstlük: Psikolojik danışmanların açık ve dürüst bir iletişim kurması ve danışanlarla güvenilir bir ilişki kurması önemlidir.
- Öz Farkındalık: Psikolojik danışmanların kendi duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlaması ve bunları danışma sürecine yansıtması önemlidir.

## 3) Profesyonel Deneyimler

- Uzmanlık Alanı: Psikolojik danışmanların çalışma alanlarına ve uzmanlık alanlarına göre deneyimlerini geliştirmesi ve güçlendirmesi önemlidir.

- Deneyim Derecesi: Psikolojik danışmanların sahip oldukları deneyim, danışma sürecindeki etkililiklerini etkiler. Deneyim kazanmak, danışmanların becerilerini ve bilgilerini artırabilir.
- Süpervizyon: Danışmanların süpervizyon altında çalışması, danışma sürecindeki zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilir ve profesyonel gelişimlerini destekleyebilir.
- Sürekli Mesleki Gelişim: Psikolojik danışmanlar, alanlarındaki gelişmeleri takip ederek, sürekli olarak kendilerini güncel tutmalı ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelidirler.

Ivey ve Ivey (2003) psikolojik danışman becerilerini kendi ortaya attığı bir kavram olan mikrobeceriler hiyerarşisiyle sınıflamıştır. Mikrobeceriler hiyerarşisi Danışmanların etkili iletişim kurmalarını, danışanların duygularını anlamalarını, onlara destek olmalarını ve terapötik ilişkiyi geliştirmelerini sağlamak için kullanılır. Bu hiyerarşi, becerilerin birbirini tamamlayan ve birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu vurgular. İşte mikrobeceriler hiyerarşisinde yer alan temel becerilerin bazıları:

- 4) Dinleme: Empatik ve etkili dinleme becerisi, danışmanın danışanın duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini anlamasına yardımcı olur.
- 5) Empati Kurma: Danışmanın danışanın bakış açısını anlamasını ve onun duygusal deneyimlerine katılmasını sağlar.
- 6) Açık ve Kapalı Sorular: Danışmanın danışana sorular sorması ve daha derinlemesine bir anlayış elde etmesine yardımcı olur.
- 7) Açıklama ve Özetleme: Danışmanın danışanın duygularını doğru bir şekilde anladığını göstermesine yardımcı olur.
- 8) Sessizlik: Uygun zamanlarda sessizliğin kullanılması, danışanın duygularını ifade etmesine ve derinlemesine düşünmesine fırsat tanır.

Psikolojik danışmanların etkili olmalarını sağlayan pek çok beceri bulunmaktadır ve bu becerilerin geliştirilmesi ve uygulanması, danışmanlık sürecinin başarılı olmasında önemli bir rol oynar. Bu çerçevede, psikolojik danışmanlar, kendilerini sürekli olarak geliştirmeli ve danışanlarının ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmek için çeşitli becerileri ustalıkla kullanmalıdırlar. Görüldüğü

gibi, literatürde, psikolojik danışmanların becerileriyle ilgili birçok farklı sınıflandırma ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar genellikle psikolojik danışmanların danışanlarla etkili iletişim kurmalarına, danışanların duygularını anlamalarına, problem çözmelerine ve terapötik ilişkileri geliştirmelerine yardımcı olacak becerilere odaklanmaktadır.

### **2.1.3. Psikolojik Danışman Yeterliliği**

Psikolojik danışmanlar, bireylerin yaşamlarındaki sorunları ele almak ve çözmek için danışmanlık hizmetleri sunan lisanslı sağlık profesyonelleridir. Psikolojik danışman yeterliliği, danışmanların mesleki olarak hangi becerilere, bilgilere ve özelliklere sahip olması gerektiğini tanımlayan bir kavramdır (APA, 2013).

Psikolojik danışman yeterliliği, mesleki eğitim ve süpervizyon süreçleriyle elde edilen ve sürekli olarak geliştirilen bir beceri, bilgi ve özellikler setidir. Bu yeterlilik, danışmanın etik standartlarına uygun, kültürel farklılıklara duyarlı, danışan merkezli bir yaklaşımla çalışmasını, mesleki sorunları tanımlamasını ve ele almasını, danışmanlık sürecini yönetmesini ve gerektiğinde müdahale etmesini gerektirir (Brott & Myers, 1999). Psikolojik danışman yeterliliğinin bileşenleri, bilgi, beceri ve tutumlar olarak sınıflandırılabilir. Bilgi bileşeni, danışmanların psikoloji, danışmanlık kuramı ve uygulaması, mesleki etik ve kültürler arası beceriler hakkında bilgi sahibi olmalarını gerektirir. Beceri bileşeni, danışmanların bireysel ve kültürel farklılıkları anlamalarını ve danışmanlık hizmetlerini bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamalarını gerektirir. Tutum bileşeni ise, danışmanların danışanlarına karşı anlayışlı, empatik ve saygılı bir tutum sergilemelerini gerektirir.(CACREP, 2016).

Psikolojik danışman yeterliliği, psikoloji, insan gelişimi, etik, psikopatoloji ve danışmanlık becerileri gibi çeşitli konularda bilgi ve anlayışa sahip olmayı da gerektirir (Gale ve Austin, 2003). Psikolojik danışma oturumlarını başlatma, yürütme ve sonlandırma süreçlerinde, yardım becerilerini bilme ve uygulama, oturumları etkin bir şekilde yönetebilme, farklı danışan özellikleri ve ihtiyaçlarıyla başa çıkabilme ve teknik bilgi açısından, kuramsal temelleri bilmek önemlidir (Larson ve Daniels, 1998). Psikolojik danışman, danışma sürecini organize ederken ve tamamlarken, bireysel ve mesleki niteliklerini kullanırken, danışmanın süreç boyunca hangi temel prensiplere ve değerlere sahip olması gerektiği konusunda etik

ilkeler ve yaklaşımlar rehber niteliğindedir (İkiz, 2017). Ayrıca kültürlerarası becerilerde danışma sürecinde oldukça önemlidir. Kültür, bireyin bakış açısını anlamak için önemli bir boyuttur (Corey, 2001). Türk kültürü de oldukça zengin bir kültürel yapıya sahiptir. Psikolojik danışmada kültürel farklılıklara duyarlılık, psikolojik danışmanların bu çok kültürlülüğün farkında olması, bilgi ve beceri konusunda donanımlı olmasıdır (Bektaş, 2006). Aynı zamanda, psikolojik danışmanların, kendi kültürel arka planlarından kaynaklanan basmakalıp tutumlarının ve önyargılarının farkında olmaları büyük önem taşır (Launikari ve Puukari, 2005).

Ayrıca, psikolojik danışmanlar, danışanların kendilerine özgü ihtiyaçlarına göre esnek bir yaklaşım sergilemeli, problem odaklı ve çözüm odaklı bir yaklaşımla danışmanlık hizmeti sunmalıdır (ACA, 2014). Bilişsel esneklik, bireyin bir durumla karşılaştığında farklı seçeneklerin ve uygun alternatiflerin farkında olmasını, duruma uyum sağlama ve esneklik gösterme isteği taşımasını ve esnek olduğu durumlarda kendisini yetkin hissetmesini ifade eden bir kavramdır (Martin ve Anderson, 1998). Psikolojik danışmanlar, farklı danışanlarla çalışırken, daha önce karşılaşmadıkları problemlerle veya davranış örüntüleriyle karşılaşabilirler. Bilişsel esneklik, yeni durumlarla karşılaşıldığında seçeneklerin fark edilmesine olanak sağlar (Martin ve Rubin, 1995). Bununla beraber, psikolojik danışma alanında özel beceriler gerektiren uygulamaları en etkili şekilde yapabilmek için, uygun eğitim ve deneyim gerekmektedir. Bu süreçte, ilgili alanda deneyim sahibi olmak ve daha deneyimli meslektaşların süpervizyon desteğinden yararlanmak da oldukça önemlidir (Yılmaz ve Voltan Acar, 2015).

Özetleyecek olursak psikolojik danışma, geniş bir yelpazede beceri ve bilgi gerektiren bir alandır. Danışmanlar, psikoloji, insan gelişimi, etik, psikopatoloji ve danışmanlık becerileri gibi konularda derin bir anlayışa sahip olmalıdır. Oturumları başlatma, yürütme ve sonlandırma süreçlerinde yardım becerilerini uygulayabilmeli, farklı danışan özellikleriyle başa çıkabilmeli ve kültürel farklılıklara duyarlılık gösterebilmelidirler. Ayrıca, esnek bir yaklaşımla danışmanlık hizmeti sunmalı ve bilişsel esneklik göstermelidirler. Uygulamaları en etkili şekilde yapabilmek için, psikolojik danışmanların uygun eğitim ve deneyime sahip olmaları da oldukça önemlidir. Bu bileşenler bir bütün halinde psikolojik danışman yeterliliğini oluştururlar.

Psikolojik danışman yeterlilik algısı ise bir psikolojik danışmanın, danışanlarına etkili bir psikolojik danışma hizmeti sunabileceğine dair inanç ve değerlendirmeleridir. Bu kavram, bireyin danışma sürecindeki yetkinliğine ve başarısına ilişkin içsel bir değerlendirmeyi ifade eder (Larson ve ark., 1992). Lent, Hill ve Hoffman (2003), psikolojik danışman yeterlilik algısını, psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışma oturumları gerçekleştireceklerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Bandura'nın (1989) öz-yeterlilik teorisine dayanarak, Larson (1998) tarafından geliştirilen modelde, psikolojik danışmanların yeterliliklerine yönelik inançlarını etkileyebilecek dört temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörler uzmanlık, model alma, sözel ikna ve psikolojik ve fizyolojik durumdur.

**Uzmanlık:** Bandura (1977) uzmanlık gerektiren deneyimlerin yeterlik algısı ile ilgili bilgi edinmede en güçlü kaynak olduğunu belirtir. Larson'a (1998) göre uzmanlık danışanlarla başarılı geçen danışma oturumları ifade eder. Bir görevle ilgili tekrar eden başarılar, kişinin o göreve ilişkin yeterlilik algısını güçlendirir. Bu başarılar, bireyin yeteneklerine ve becerilerine olan güvenini artırarak yeterlilik algısını pekiştirir. Ancak, aynı görevle ilgili başarısızlıklar, yeterlilik algısını zayıflatabilir. Başarısızlık deneyimleri, bireyin kendi yeteneklerine olan güvenini sarsabilir ve yeterlilik algısını olumsuz etkileyebilir (Schunk, 1991). Bireyin başarılı deneyimler elde etmesi, yeterlilik algısını olumlu yönde etkiler. Bu başarılar, bireyin kendi yeteneklerine ve becerilerine olan güvenini artırır. Aynı zamanda, güçlenen yeterlik algısı da başarılı performansların ortaya konmasını kolaylaştırır (Sharpley ve Ridgway (1993). Bu bağlamda, tekrarlanan başarılar ve yeterlilik algısındaki güçlenme, bireyin kendine olan güvenini artırırken, daha başarılı performanslara da zemin hazırlar.

**Model alma:** Gündelik hayattaki öğrenmenin çoğu, bireylerin diğer insanlarla etkileşim içinde olduğu sosyal öğrenme süreçlerinde gerçekleşmektedir (Bacanlı, 2004). Gözlemciler, bir modelin davranışını gözlemlediklerinde, modelin davranışının sonuçlarına göre kendi davranışlarını belirleme eğilimindedirler. Eğer bir modelin davranışı ödüllendiriliyorsa, yani olumlu sonuçlarla karşılaşıyorsa, gözlemciler benzer davranışları sergileme olasılığı artar. Ödüllendirilmiş davranışlar, gözlemcilerin motivasyonunu ve davranışlarını olumlu yönde etkileyebilir (Schunk, 2003). Bireyler, gözlemledikleri kişilerin davranışlarından ve başarılarından yola çıkarak kendi yetenekleri ve becerileri hakkında bir yeterlik inancı geliştirirler.

Özellikle, model aldıkları kişinin sergilediği performansta sürekli başarılı sonuçlar elde etmesi, bireyin kendi yeterlik algısını olumlu yönde etkiler (Pajares, 2002). Sosyal öğrenme süreçleri bireylerin yeterlik algılarını güçlendirdiği ve davranışlarını şekillendirdiği söylenebilir. Başarılı bir modelin örnek alınmasının, bireylerin kendi yeteneklerine olan güvenini artıracak ve onları hedeflerine ulaşma konusunda motive edeceği de söylenebilir.

**Sözel ikna:** Sözel ikna başkalarının bireyin performansı hakkındaki düşüncelerini ifade eder (Shultz, 2007). Psikolojik danışma yeterlilik algısı bakımından sözel ikna, süpervizör desteği ve cesaretlendirmesi ile psikolojik danışmanın danışanla etkili ve yapılandırılmış psikolojik danışma süreci gerçekleştirmesini içerir (Larson, 1998). Hanson (2006) göre süpervizyon, psikolojik danışman yeterlilik algısının belirleyicilerinden biridir. Yapılan bir başka çalışmada ise süpervizyonun psikolojik danışmanların yeterlilik algısını olumlu yönde etkilediğini belirlenmiştir (Hanson, 2006). Özellikle grup süpervizyonunun bu etkide önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Bakalım ve ark., 2018).

**Psikolojik ve fizyolojik durum:** Bandura (1997a), bireylerin yeterlilik inançlarını değerlendirebilmek için fizyolojik ve duygusal algılarından da yararlanabileceklerini belirtmektedir. Bandura (1995b) tarafından ifade edildiği üzere, bireyin kendisini aktif ve üretken görmesi, güçlü ve yapabilir hissetmesi, depresif duygu durumlarını daha kolay yönetebilmesi, zorluklarla cesurca yüzleşebilmesi yeterlik inancından etkilenir. Bu, yeterlik algısının bireyin duygu, düşünce ve davranış süreçleri ile motivasyonunu etkilediği ve bir döngü oluşturduğu anlamına gelir. Yani, bireyin yeterlik inancı, duygusal durumunu, düşünce tarzını ve davranışlarını etkileyerek motivasyonunu şekillendirir ve güçlendirir. Kaygı ve stres yaşayan bireyler, bu duyguları vücutlarında hissederek kendi yeteneklerine dair olumsuz sonuçlara ulaşabilirler. Bu durum, genellikle performanslarına yönelik inançlarını da olumsuz etkiler. Aynı şekilde, gerilimli, zorlayıcı ve yorucu durumlar, bireyin uyarılmışlık düzeyini artırarak tehdit edici olarak algılanabilir. Bu tür koşullar, kişisel bir yetersizlik hissine neden olabilir. Dolayısıyla, kaygı ve stresle başa çıkma becerileri, bireyin yeterlik algısını önemli ölçüde etkileyebilir ve performansını belirleyebilir (Bandura, 1997a). Lewandowski (2019), psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecindeki performanslarına ilişkin kaygılarının psikolojik danışman yeterlilik algısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Ancak bununla beraber, Larson ve Daniels, (1998) yüksek yeterlik algısına sahip psikolojik danışmanların, psikolojik danışma sürecindeki kaygılarını fark ederek bu kaygılarla mücadele edebileceklerini ifade etmiştir. Bu durum, danışmanların gerçekçi ve üstesinden gelinmesi mümkün hedefler belirlemelerini ve süreç boyunca kendilerini motive edecek düşüncelere sahip olmalarını sağlar.

Psikolojik danışman yeterlilik algısını etkileyen başka faktörlerde bulunmaktadır. Mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi, alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, mesleği isteyerek seçme ve danışmanın sorumlu olduğu öğrenci sayısı gibi faktörler yeterlik algısını etkileyebilmektedir (Taytaş ve Tanhan, 2021). Oturum sayısı, süpervizyon niceliği ve niteliği ile kişisel mesleki gelişim deneyimleri ile psikolojik danışma yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca mizah düzeyi yüksek olan psikolojik danışman adaylarının, mizah düzeyi düşük olanlara göre psikolojik danışma yeterliliklerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Saticı, 2014).

## 2.2. Çevrimiçi Eğitim

Eğitim sürekli olarak gelişen bir süreçtir ve insan hayatında büyük öneme sahiptir. Eğitim, insanı etkileyen her türlü alandan etkilenmektedir. Bugünün dünyasında teknoloji, hayatımızın her alanını derinden etkilemektedir ve insanlar teknolojik araçlar sayesinde her gün daha fazla bilgiyle karşılaşmaktadır. Günümüz ekonomisi ise bilgi ve teknoloji ekonomisi olarak adlandırılabilir. Tüm toplumların hedefi, insan kaynaklarını geliştirmek ve yaşam boyu eğitimi öncelikli hale getirerek bilişim teknolojilerini kullanmaktır (Arı, 2010).

Yaşam boyu eğitimi devam ettirmek için kullanılacak en önemli araçlardan biri uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, en genel tanımı ile öğretmen ve öğrencinin mesafe olarak uzak olmalarına rağmen, görüntülü ve sesli iletişim araçları kullanarak etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlayan bir öğretim yöntemidir (İşman, 2011). Uzaktan eğitim yeni bir olgu olarak güncelliğini korusa da tarihsel olarak, neredeyse üç yüzyıl öncesine dayanan çok uzun bir geçmişe dayanmaktadır (Çelik, 2017). Ancak günümüzde uzaktan eğitim uygulamaları, genellikle internet tabanlı olarak tasarlanmaktadır ve bu tür uygulamalara çeşitli adlar verilmektedir. Örneğin, çevrimiçi eğitim, hybrid eğitim ve internet tabanlı eğitim gibi terimler, bu çevrim içi uzaktan eğitim yöntemlerini tanımlamak için kullanılmaktadır (Bilgiç ve

Tüzün, 2015; Kaya, 2002). Çevrimiçi öğrenme ortamları, insanlara istedikleri zaman ve istedikleri yerde eğitim alabilme imkanı sunarak geniş bir kitleye hitap eder. Bu ortamlar, zaman ve mekan kısıtlaması olmaksızın bireylerin istedikleri eğitimi kolaylıkla almasını sağlar. Ayrıca konuların istenilen sıklıkta tekrar edilebilmesiyle daha verimli bir öğrenme deneyimi sunar (Dinçer, 2006)

Çevrimiçi eğitim, bireysel öğrenmeyi destekleyen bir sistemdir ve bu da öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinden sorumlu olmalarını gerektirir. Ancak, iletişim ve etkileşimin yetersiz olması, çevrimiçi eğitimin önemli bir dezavantajıdır. Bu nedenle, çevrimiçi eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi önemlidir. Öğrencilere etkili iletişim kanalları ve platformları sağlanarak etkileşimi teşvik etmek, sosyal becerilerinin gelişimine destek olabilir. Eğitimciler, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenme stratejilerini anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olabilirler. Düzenli geri bildirim sağlamak, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve başarılarını takdir etmek de çevrimiçi eğitimdeki etkileşimi güçlendirebilir. Bu şekilde, çevrimiçi eğitimdeki zorluklar aşılabılır ve öğrencilerin bireysel öğrenme potansiyelleri en iyi şekilde ortaya çıkabilir (Yurdakul, 2015).

Çevrimiçi eğitim, teknolojinin sağladığı olanaklar doğrultusunda, belirlenen eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak senkron (eş zamanlı) veya asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak düzenlenir (Romiszowski, 2004). Asenkron eğitimin altyapısını oluşturan ÖYS'ler, internet üzerinden eş zamanlı olmayan öğrenme materyallerini sunma, bu materyalleri çeşitli biçimlerde paylaşma ve tartışma, derslere kayıt olma, ödevleri alma, sınavlara katılma, bu ödevler ve sınavlarla ilgili geri bildirim sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, öğrenci ve öğretmen kayıtlarını tutma, raporlar alma gibi işlemleri gerçekleştirerek e-öğrenme faaliyetlerini kolaylaştırır ve daha sistemli, planlı bir yapıya kavuşturur (Özarslan ve ark., 2007). Senkron uzaktan eğitim, farklı mekanlarda bulunan öğrenci ve öğretmenleri aynı anda bir araya getirerek uzaktan eğitimi yeni bir boyuta taşımıştır (Kantar ve ark., 2008). Senkron ortamda, internet veya uydu gibi canlı bağlantı araçları kullanılarak, öğrenciler ve eğitimciler eş zamanlı olarak bir uygulama içinde etkileşimde bulunurlar. Bu platform üzerinde öğrenciler sorular sorabilir, birbirleriyle tartışabilir veya test çözebilirler (Toker-Gökçe, 2008).

Çevrimiçi eğitimin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Avrupa Uzaktan Eğitim Üniversiteler Birliği (EADTU: European Association of Distance Teaching Universities) tarafından yönetilen E-xellence projesine göre, Avrupa'da çevrimiçi eğitim programları yürüten 13 kurum, yüksek eğitimde çevrimiçi eğitim için dört temel özellik belirlemiş ve bu özelliklerin geliştirilmesini amaçlamıştır: Erişilebilirlik, esneklik, etkileşim, bireyselleştirme. (EADTU, 2013)

Erişilebilirlik, eğitim materyallerine, kaynaklara ve platformlara kolay erişim, herkesin eğitim sürecine katılabilmesi için temel bir gerekliliktir. Fiziksel engellerin yanı sıra, bilişsel, duygusal veya teknolojik engeller de göz önünde bulundurularak erişilebilirlik sağlanmalıdır. Engelli bireylerin, farklı coğrafi bölgelerde yaşayanların ve farklı sosyo-ekonomik gruplardan gelen öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmaları amaçlanır. Esneklik, çevrimiçi eğitim programları aracılığıyla öğrencilere zaman ve mekân bağımsızlığı sunar. Öğrencilerin kendi hızlarında çalışmalarını sağlayarak, iş, aile ve diğer taahhütlerle dengelemelerine olanak tanır. Esneklik, öğrenme sürecini kişiselleştirmeye ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirmeye yardımcı olur. Etkileşim, çevrimiçi eğitimde öğrencilerin birbirleriyle, öğretim görevlileriyle ve içerikle etkileşimini içerir. Tartışma forumları, canlı dersler, grup projeleri gibi etkileşimli öğrenme araçları kullanılarak öğrencilerin birbirlerinden ve öğretim görevlilerinden destek alması ve birlikte öğrenmesi teşvik edilir. Bireyselleştirme, her öğrencinin öğrenme ihtiyaçları, ilgi alanları ve öğrenme tarzları farklı olduğu gerçeğinden yola çıkar. Bu bağlamda, öğrencilere kendi öğrenme yollarını keşfetme ve öğrenme deneyimlerini kişiselleştirme fırsatı sunar. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve güçlü yanlarına dayanarak öğrenme sürecini şekillendirmelerine olanak tanır (EADTU, 2013). Bununla beraber çevrimiçi eğitimin en önemli özellikleri; öğretmen ve öğrencilerin coğrafi olarak farklı yerlerde bulunmaları, yer ve zamandan bağımsızlık, öğretmen, öğrenci ve ders içeriklerinin uzaktan eğitimin kendine özgü öğrenme ortamlarında bir araya gelmesi ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmeleri olarak sıralanabilir (Yavuz, 2016).

Özellikle son 20 yılda ise dünya genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında, hem akademik hem de idari alanda kullanıldığı bir dijital dönüşüm yaşanmaktadır. John Seely Brown'a göre, araçlar bilimi yönlendirmektedir. Brown, Wired Dergisi'nde yaptığı bir söyleşide, teorinin veya deneyin değil,

"araçların" inovasyonun hızını ve doğasını tamamen değiştirdiğini ifade etmektedir (Brown, 2000). Teknolojinin gelişimi ile birlikte, uzaktan eğitimde kullanılan araçlar da sürekli değişim göstermektedir. Şu anda sıkça başvurulanan uzaktan eğitim aracı internet olup, bilgisayar, telefon ve tablet gibi cihazlar da bu sürecin önemli bileşenleridir (Cırık, 2016).

Covid-19 salgınıyla birlikte dünya genelindeki son durum, bilimi yönlendiren etkenlerin sadece araçlar değil, aynı zamanda koşullar olduğunu göstermektedir. Üniversiteler, yüz yüze eğitimdeki riskler nedeniyle öğrencilere çevrimiçi eğitimle ulaşma stratejisini benimsemişlerdir. Covid-19 salgınının etkisiyle, tüm dünya genelindeki ülkeler, salgın önlemleri kapsamında fiziksel eğitimi askıya alarak zorunlu olarak çevrimiçi eğitime yönelmiştir. Çevrimiçi eğitim, artık sadece bir alternatif olmanın ötesine geçip, tüm dünyada tek çözüm haline gelmiştir. Devletler, sağlık tedbirleri ile uyumlu bir şekilde, eğitimin devamlılığını sağlamak ve öğrencilerin eğitimsiz kalmaması adına imkanlar dahilinde çevrimiçi eğitim sistemlerine geçme kararı almışlardır (Yamamoto ve Altun, 2020). Şu anda uzaktan eğitim sistemi, her geçen gün gelişerek dünyanın farklı yerlerinde bulunan öğrencilerin ve öğretmenlerin internet aracılığıyla yazılı, sözlü ve görüntülü iletişim kurmasını mümkün kılmaktadır (İşman, 2011).

Uzaktan eğitim Türkiye’de de çeşitli dönemlerden geçmiştir. Bozkurt (2017) uzaktan eğitim evrimi dört temel dönemde incelenmiştir. Bu dönemler sırasıyla; tartışma ve önerilerin paylaşıldığı birinci dönem, yazışma temelli uzaktan eğitimin gerçekleştiği ikinci dönem, görsel-işitsel araçlarla desteklenen üçüncü dönem ve bilişim tabanlı uygulamaların kullanıldığı dördüncü dönemdir. İnternet, bilgisayarlar ve dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte çevrimiçi eğitim önem kazanmıştır. Bununla birlikte, Çin’in Wuhan şehrinde 2019 Aralık ayında tanımlanan, COVID-19 hastalığının etkeni olan ve pandemiye yol açan yeni tip corona virus ( SARS-CoV-2) dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi sonucunu doğurmuş ve çevrimiçi eğitime zorunlu bir geçiş olmuştur.

Türkiye’de, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 23 Mart 2020 tarihinden itibaren üç televizyon kanalı ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden tüm okul kademesindeki öğrencileri uzaktan eğitim sürecine dahil etmiştir. Bu kapsamda, EBA üzerinden sunulan dersler sayesinde, öğrencilere internet aracılığıyla ve TRT kanalı üzerinden televizyon ile derslerin yapılması sağlanmıştır. TV, internet tabanlı

çevrimiçi eğitim platformları, ayrıca web sayfası ve MEB'in tüm ders notları ve videoları da bu dönemde aktif bir şekilde kullanılmıştır.

Üniversiteler açısından, uzaktan eğitim uygulamaları genellikle çevrimiçi yazılımlar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, bazı üniversiteler çevrimiçi (eş zamanlı) yöntemleri, bazıları offline (eş zamansız) yöntemleri, ve bazıları da karma yöntemleri tercih etmiştir. Bu çeşitlilik, üniversitelerin uzaktan eğitim yöntemlerini esnek bir şekilde adapte etmelerine olanak tanımıştır. Türkiye'deki uzaktan eğitim sistemleri genellikle eskiye dayanmakta ve çoğu üniversitenin zaten uzaktan eğitime yönelik alt yapıları bulunmaktadır. Bu sebeple, Covid-19 salgınıyla başlayan sürece hızlı bir şekilde uyum sağlamaları daha kolay olmuştur (Serçemeli ve Kurnaz, 2020).

Bu süreçte bazı zorluklarla da karşılaşmıştır. Evde internet erişimi olmayan öğrenciler, yetersiz teknik altyapı ve derslere katılımda yaşanan güçlükler gibi nedenler, uzaktan eğitim sürecinde eşitsizliklere yol açmıştır (Sahin ve Shelley, 2020). Öğrenciler dersin hocası ile rahat iletişim kuramadıklarını ve teknik sorunlar nedeniyle sıkça sorun yaşadıklarını ifade etmiştir (Elcil ve Şahiner, 2014). Ayrıca uzaktan eğitim sürecine alışamamaları, uygulama derslerinin eskisi gibi işlenememesi ve mesleki alan bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulamamaları da yaşanan sorunlardandır (Eti ve Karaduman, 2020) .

Günümüzde, teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte çevrimiçi eğitim giderek daha fazla tercih edilen bir eğitim yöntemi haline gelmiştir. Bu yöntem, geleneksel yüz yüze eğitime bir alternatif olarak öğrencilere bir dizi faydalı olanak sunmaktadır. Bu avantajlardan bazıları şu şekilde özetlenebilir (Akyürek, 2020; Avcı, 2020; Kaya, 2002; Odabaş, 2003) .

1. Çevrimiçi eğitim, öğrencilere çeşitli eğitim seçenekleri sunarak bireysel ihtiyaçlara uygun öğrenme ortamları oluşturabilir.
2. Herhangi bir coğrafi sınırlama olmaksızın erişilebilir olması, fırsat eşitsizliğini en aza indirme potansiyeline sahiptir.
3. Çevrimiçi eğitim, büyük öğrenci gruplarına eş zamanlı olarak ulaşma ve eğitim verme olanağı sağlayarak kitle eğitimini kolaylaştırabilir.
4. Eğitim programlarını standartlaştırarak kalite ve tutarlılık sağlama konusunda çevrimiçi eğitim önemli bir rol oynayabilir.

5. Fiziksel sınıfların ve materyallerin kurulumuyla ilgili maliyetleri azaltarak, eğitimde maliyet tasarrufu sağlayabilir.
6. Uzmanların çeşitli konularda ders verebilmesi, çevrimiçi eğitimi nitelik açısından zenginleştirebilir.
7. Öğrencilere zaman ve mekân bağımsızlığı tanıyarak, öğrenme sürecini kişiselleştirebilir.
8. Çeşitli dijital araçlar ve kaynaklar kullanarak öğrencilere zengin bir eğitim deneyimi sunabilir.
9. Öğrencilere fiziksel bir sınıf ortamına bağlı kalmadan eğitime katılma imkanı sağlayarak esneklik sunar.
10. Öğrencilere bireysel öğrenme ve kendi başlarına bilgi edinme yeteneği kazandırabilir.
11. Çevrimiçi eğitim, coğrafi sınırlamalar olmaksızın uzmanlardan daha fazla kişinin faydalanmasını sağlayabilir.
12. Çevrimiçi eğitim, öğrencilere farklı coğrafi bölgelerden eşit şartlarda eğitim alma fırsatı tanıyarak başarıdaki eşitliği destekleyebilir.
13. Öğrencilere, uygun oldukları zaman ve mekânda dersleri takip etme imkanı sağlayarak esnek bir öğrenme ortamı sunar. Bu özellik, çalışan öğrenciler için özellikle avantajlıdır.

Gelişen teknolojiyle birlikte çevrimiçi eğitim, bir dizi faydalı olanak sunarak eğitim alanında çeşitli avantajlar sağlamaktadır. Ancak, bu yöntemin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Akyürek, 2020; Avcı, 2020; Kaya, 2002; Odabaş, 2003). Bu sınırlılıklar aşağıda özetlenmiştir.

1. Fiziksel olarak bir araya gelmeyi gerektirmeyen çevrimiçi eğitim, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerini zorlaştırabilir.
2. Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi sınırlayabilir ve bu durum öğrencilerin sosyalleşme becerilerini olumsuz etkileyebilir.
3. Çevrimiçi eğitim, kendi başına öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterli yardım sağlama konusunda sınırlılıklar taşıyabilir.

4. Çevrimiçi eğitim, öğrencilere daha esnek bir öğrenme ortamı sunsa da, çalışan öğrenciler için dinlenme zamanını almayı zorlaştırabilir.
5. Bazı meslek okulları ve sağlık bölümlerinde, uygulama derslerinin çevrimiçi eğitimle yeterince etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi, öğrencilerin uygulama yapma fırsatının kısıtlanmasına neden olabilir. Öğrenciler, teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme ve becerilerini geliştirme konusunda sınırlı olabilirler.
6. Özellikle el becerisi, pratik deneyim ve tutum gelişimi gerektiren alanlarda çevrimiçi eğitim, öğrencilerin bu becerileri etkili bir şekilde kazanmasını zorlaştırabilir. Pratik uygulama ve saha deneyimi, sadece teorik bilgi ile tamamlanamayabilir.
7. Çevrimiçi eğitim, öğrencilerin ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olmasını gerektirebilir. Bu durum, özellikle bazı bölgelerde veya ekonomik olarak kısıtlı kaynaklara sahip öğrenciler için dezavantajlı olabilir. İnternet bağlantısı sorunları veya teknik zorluklar, öğrencilerin derslere erişimini zorlaştırabilir.

Uzaktan eğitimin, çeşitli dezavantajlara sahip olduğu bilinmektedir. Ancak, teknolojinin ilerlemesi ve iletişim araçlarının yaygınlaşması, uzaktan eğitimin etkinliğini artırmakta ve geleneksel eğitimin ulaşamadığı hedef kitlelere erişimi her geçen gün daha da kolaylaştırmaktadır (Umurhan, 2014).

Özetle, mevcut durumda yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim faaliyetleri önemli ölçüde bir arada yürütülmeye devam etmektedir. Ancak, bu iki eğitim yöntemi arasında belirli farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenme araçlarının hazırlanması ve planlanması, öğrenci destek hizmetlerinin düzenlenmesi, ders içeriklerinin sunumu, iletişim araçlarının seçimi, ses ve görüntü unsurları gibi noktalarda, yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında önemli ayrımlar mevcuttur (Verduin ve Clark, 1994).

### **2.3. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar**

#### **2.3.1. Çevrimiçi Eğitim Alan Psikolojik Danışmanlarla Yürütülen Çalışmalar**

Aşağıda bu konuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Özyiğit ve Atik'in (2021) yaptığı araştırmada, çevrimiçi psikolojik danışma ve süpervizyonu deneyimleyen psikolojik danışmanların deneyimleri, kritik olay tekniği kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında, lisansüstü öğrenimine devam eden 12 psikolojik danışmanla çevrimiçi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kritik olay tekniğinin analiz adımları takip edilerek, katılımcıların deneyimlerindeki kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı kritik olaylar içerik analiziyle belirlenmiştir. Katılımcıların çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerinde kolaylaştırıcı ve zorlaştırıcı kritik olaylar, psikolojik danışma oturumlarının planlanması ve yürütülmesi, psikolojik danışma ilişkisi, psikolojik danışma becerileri, psikolojik danışma müdahaleleri, etik konular ve pandemi temaları altında sınıflandırılmıştır. Benzer şekilde, çevrimiçi süpervizyon deneyimlerinde belirtilen kritik olaylar süpervizyonun planlanması ve yürütülmesi, süpervizyon ilişkisi ve pandemi temaları altında gruplanmıştır.

Öztan Ulusoy ve Cihangül'ün (2021) yaptığı çalışma da amaç devlet okullarında ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan psikolojik danışmanların Covid-19 pandemisi döneminde yaptıkları kriz müdahale deneyimlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, kartopu örnekleme yöntemiyle seçilen 20 psikolojik danışmanla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bu süreçte çalışmalarını zorlaştıran etkenler teknolojik, mesleki, ailevi ve psikolojik alanlarda belirlenmiştir. Katılımcılar, kriz sürecinde ilgili bireylerle iletişime geçtikleri, krizi anlamlandırmak için bilgilendirme çalışmaları yaptıkları, duygu yönetimi üzerine çalıştıkları ve başa çıkma becerilerine destek olmak için çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir.

Aslan ve arkadaşlarının, (2021) araştırmasında çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamalarında ortaya çıkan zorlukları belirlemeyi, bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri üzerinde düşünmeyi ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Nitel bir araştırma olarak tasarlanan çalışma, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde iki farklı çevrimiçi grupla psikolojik danışma uygulamasını içermektedir. Çalışmaya katılan 11 öğrenci, Gaziantep Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimi alan gönüllü öğrencilerden seçilmiştir. Çevrimiçi psikolojik danışma uygulamaları, doktora öğrencileri tarafından yürütülmüş ve süpervizyon alınmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara yöneltilen üç soru, yazılı cevaplandırma yoluyla

gerçekleşmiştir. Analizler tematik analiz tekniği kullanılarak yapılmış ve çeşitli zorluklar altı temada sınıflandırılmıştır: teknoloji sorunları, web kamerası etkileşimi sorunları, gizlilikle ilgili sorunlar, ısınma alıştırmaları, etkinlik ve teknik uygulamalarındaki sorunlar, grup süreci yönetimi sorunları ve diğer sorunlar. Çalışmanın sonuç bölümünde, her bir zorluk için çözüm önerileri sunulmuştur.

Beçek ve Bozkurt, (2022)'un yaptığı çalışma, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalında Bireyle psikolojik danışma Uygulaması dersini çevrimiçi olarak alan öğrencilerin, bu sürecin psikolojik danışma algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin çevrimiçi eğitimin olumsuz etkilerini, teknik aksaklıkların, gerçek olmayan problemlerin ve etik konulardaki kaygıların ön planda olduğunu göstermektedir. Öğrenciler, süpervizör ve sınıf arkadaşlarından hızlı geri bildirim almanın avantajlarını, ancak çevrimiçi süreçte gerçek danışanlarla çalışmanın ve jest-mimikleri görememenin zorluklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimde alınan eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünmekte ve çeşitli eğitim önerileri sunmaktadır.

Gündeğer ve Gündoğdu, (2023)'ün yaptığı çalışmasının odak noktası ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı'nda yer alan bireyle psikolojik danışma ve alan çalışması gibi uygulamalı derslerde, uzaktan eğitim sürecinin avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemek, detaylı bir şekilde incelemek ve öğrencilerin ortaya çıkardığı veya çıkmasını istediği çözüm önerilerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak, yüz yüze ve çevrim içi ortamlarda 10-15 kişilik öğrenci gruplarıyla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yöntemiyle yapılan veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre, PDR öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu (%77) uzaktan eğitim sürecinin eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %90'ı, en önemli avantajın kendilerini geliştirmeleri için daha fazla zamanları olduğunu ifade etmiştir. En önemli dezavantaj olarak ise %40'ı, uygulama derslerinde okul atmosferini yaşayamamış olmalarını ve %36'sı da alanda yeterince yetkin hissedememelerini göstermiştir. PDR öğrencileri, uygulamalı derslere yönelik çözüm önerilerini, bulundukları ilde staj olanağı sağlanması (%22), ders sürelerinin uzatılması (%34) ve derslere etkin katılımın teşvik edilmesi (%44) olarak belirtmiştir.

Günlü ve Uz-Baş, (2023)'ün yaptığı araştırma uzaktan eğitim yöntemiyle gerçekleştirilen bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi ve bu ders kapsamındaki

süpervizyon sürecine katılan psikolojik danışman adaylarının deneyimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışma, nitel bir araştırma olan fenomenolojik araştırma deseni içinde betimleyici fenomenoloji alt türü olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uzaktan eğitim yöntemiyle bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan ve gönüllü olan 16 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Veriler, odak grup görüşmesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin gereklilikleri, başarı ölçütü ve verimlilik temalarında toplandığı görülmüştür. Süpervizyon sürecinde genellikle bireysel veya grup süpervizyonunun kullanıldığı belirlenmiştir. Süpervizörün benimsediği modellerin, psikolojik danışma kuramına dayalı, gelişimsel, otoriter-yönlendirici model ve yüzeysel yönlendirici olmayan model alt temalarında toplandığı belirlenmiştir. Ayrıca, süpervizörün zamanında geribildirim vermesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Özkan'ın (2023) yaptığı araştırma, okul psikolojik danışmanlarının yüz yüze ve uzaktan yaptığı psikolojik danışma hizmetlerinin ilişkisini, çevrim içi psikolojik danışma tutumları ve demografik özelliklerin etkisiyle incelemektir. Bu doğrultuda iki çalışma yapılmıştır. İlk çalışmada, Bursa'daki 420 okul psikolojik danışmanı ile görüşülerek psikolojik danışma etkinliklerinin sıklığı ölçülmüş ve çevrim içi psikolojik danışma tutumları değerlendirilmiştir. İkinci çalışmada ise, 258 psikolojik danışmanla okulda yürütülen ve uzaktan verilen psikolojik danışma hizmetlerinin ilişkisi incelenmiştir. Bulgular, yüz yüze ve uzaktan psikolojik danışma hizmetleri arasında ilişki olduğunu ve çevrim içi tutumların etkili olduğunu göstermektedir. Özellikle, özel okullarda çalışma durumu ve olumlu çevrim içi psikolojik danışma tutumunun uzaktan psikolojik danışma hizmeti sunma sıklığını artırdığı belirlenmiştir.

Çevrimiçi eğitim alan psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışman adaylarıyla yürütülen çalışmalar incelendiğinde, pandemi döneminde çevrimiçi psikolojik danışma ve süpervizyonun çeşitli avantaj ve dezavantajları olduğu görülmüştür. Çalışmalarda, teknik aksaklıklar, etik kaygılar ve yeterlilik hissinde azalma gibi olumsuz etkiler yaşandığı, ancak zaman yönetimi ve hızlı geri bildirim gibi olumlu yönlerinin de olduğu vurgulanmıştır.

### 2.3.2. Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilik Algılarıyla İlgili Çalışmalar

Aşağıda bu konuyla ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Taytaş'ın (2013) araştırması, psikolojik danışmanların yeterlik algıları ile psikolojik danışmanlarının yeterliğine ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre: Okul psikolojik danışmanlarının yeterlik algısı, bir dizi faktöre bağlı olarak değişmektedir. Cinsiyet, kıdem, çalışılan kurum gibi bazı değişkenlerin bu algıyı etkilemediği belirtilmektedir. Ancak mezun olunan bölüm, öğrenim düzeyi, alanla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu, mesleği isteyerek seçme ve danışmanın sorumlu olduğu öğrenci sayısı gibi faktörler öz-yeterlik algısını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin psikolojik danışmanların yeterlik algısını değerlendirmesi de çeşitli faktörlere bağlıdır. Cinsiyet ve kıdem gibi bazı değişkenlerde tutarlılık görülürken, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, mezun olunan bölüm ve danışmanın sorumlu olduğu öğrenci sayısı gibi faktörler öğretmenlerin algısını etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin algısı, danışmanların alanla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumuna da bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir.

Satıcı'nın (2014) araştırması, 285 psikolojik danışman adayının psikolojik danışma yeterliliklerinin mizah tarzları ve süpervizyon deneyimleri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, katılımcılara "Psikolojik Danışma Yeterlilik Ölçeği" ve "Mizah Tarzları Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen bulgular şu şekildedir: Mizah düzeyi yüksek olan psikolojik danışman adaylarının, mizah düzeyi düşük olanlara göre psikolojik danışma yeterliliklerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Oturum sayısı, süpervizyon niceliği ve niteliği ile kişisel mesleki gelişim deneyimleri ile psikolojik danışma yeterliliği arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ancak, danışan olarak bulunan psikolojik danışma deneyimi, cinsiyet ve akademik başarı ile psikolojik danışma yeterliliği arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Bayar ve Doğan, (2021) 'ın araştırmasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimdeki öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, yakınsak paralel karma desen kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmış, nitel yöntem olarak ise "Vaka Sunumu ve Vaka ile İlgili Sorular Formu" kullanılmıştır. Katılımcılar 233 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı 3. ve

4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların özel eğitim öz-yeterlik algıları orta düzeydedir. Cinsiyet ve sınıf düzeyine göre özel eğitim öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, kaynaştırma dersi alanların özel eğitim öz-yeterlik puanları, kaynaştırma dersi almayanlara göre daha yüksektir. Katılımcılar, tanı-değerlendirme için kurumlara başvuru, öğrenci için yapılacak eğitsel ve kişisel/sosyal rehberlik, aileye ve öğretmenlere danışmanlık konularında bilgi sahibidir. Ancak, mesleki rehberlik ve hak savunuculuğu konularına daha az vurgu yapılmıştır.

Taytaş ve Tanhan, (2021a)'ın araştırmasında okul psikolojik danışmanlarının kendilerini ne kadar yeterli gördükleri algısı ile öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarını ne kadar yeterli gördükleri algısı ölçülmüş ve psikolojik danışmanların yeterliliği değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma, betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışmanların yeterliliğine ilişkin algıyı belirlemek amacıyla, Van ilinde görev yapan okul psikolojik danışmanları ile öğretmenlerden oluşan bir evrenden örneklem seçilmiştir. Birinci örnekleme, toplam 194 psikolojik danışmandan 79 kadın ve 115 erkek yer almıştır. İkinci örneklem grubu ise bu evrenden seçilen 300 öğretmenlerden oluşmuştur, bunların 192'si erkek ve 108'i kadındır. Psikolojik danışmanlara ve öğretmenlere "Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, psikolojik danışmanların yeterlik algısının, alanı isteyerek seçenlerde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okul psikolojik danışmanları için mesleki rehberlik hizmetleri konusunda daha fazla bilgi edinme gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin algıları ise öğrenim düzeyine, mezun olunan bölüme ve eğitim düzeyine göre değişiklik göstermiştir. Sonuçlar, psikolojik danışmanların ve öğretmenlerin algılarının karmaşık olduğunu ve eğitim düzeyinin yeterlik algısını etkileyebileceğini ortaya koymuştur.

Akşab ve Türk, (2022) yaptığı derleme çalışmasında, psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik algılarına odaklanılmıştır. Öncelikle, öz-yeterlik kavramı ve psikolojik danışma öz-yeterliliği üzerinde etkili olan faktörler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Daha sonra, yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar incelenmiş ve psikolojik danışma öz-yeterliliği ile ilişkili kavramlar çerçevesinde elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Son bölümde ise, mevcut araştırma

bulguları ışığında, psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlik algılarını arttırmak için öneriler sunulmuştur.

Psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde psikolojik danışmanların ve danışman adaylarının yeterlik algılarının, mizah tarzları, süpervizyon deneyimleri, özel eğitimdeki uygulamalar ve alan tercihi gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur.

#### **2.4. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Yurt dışında psikolojik danışmanlık eğitimde yüzyüze ve uzaktan eğitimin etkililiğinin karşılaştırılmasına yönelik yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Bu konuda yapılan bir araştırmada Chen, Basma, Ju ve Ng, (2020) çevrimiçi ve yüz yüze eğitim seçeneği bulunan yüksek lisans danışmanlık programı ile yerli ve uluslararası öğrencilere psikolojik danışma eğitimi alma imkânı sunmuşlardır. Bu programda, uluslararası ve çeşitli geçmişlere sahip öğrencilerin yüksek oranda bulunması nedeniyle, çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin küresel bir bakış açısıyla şekillendirip, toplumsal olarak inşa edilen bir çerçeveye dayandırmışlardır. Sonuç olarak, çevrimiçi çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin, öğrencilere kültürel farklılıkları anlama ve eleştirme fırsatı sunduğu ancak, teknoloji ve pratik deneyim gibi faktörlerin, bu süreci etkileyebileceği bu nedenle, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ve destek sağlamak gerekliliği vurgulanmıştır.

Konuyla ilgili yapılan araştırmaların bir kısmı ise psikolojik danışma eğitimi dışında farklı programlarda yürütülmüştür. Örneğin Wong, E. T., (2004)'nin çalışması Hong Kong'daki Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) salgını sırasında mühendislik öğrencilerinden oluşan iki grup arasındaki akademik performansı değerlendirmeyi amaçlamaktadır: bir grup e-öğrenme kullanırken diğer grup geleneksel sınıf yöntemlerini kullanan bir giriş dersi almıştır. İlk bulgular, çeşitli iletişim zorlukları ve zaman kısıtlamalarına rağmen, e-öğrenme grubunun geleneksel yöntemle eğitim alanlara kıyasla sınav sonuçlarında hafif şekilde daha iyi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Bonk, C. ve ark., (2005)'nin literatür taraması yöntemiyle yaptığı araştırma, harmanlanmış öğrenmenin yaygınlaştığını ve kalıcı bir trend olduğunu ortaya koymuştur. Hem yükseköğretim hem de kurumsal

eğitimde aktif öğrenme, problem çözme, otantik öğrenme ve işbirliğine dayalı tekniklerin tercih edildiği bulunmuştur.

Ayrıca alan yazında pandemi öncesinde de yüz yüze görüşme, video konferans ve bilgisayar gibi teknolojilerin psikolojik danışman hizmetleri alanında etkililiğini değerlendirmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Dongier ve ark., (1986); Walther, (1993); Stevens ve ark., (1999); Rochlen ve ark., (2004); Wong, E. T., (2004); Chan, S. ve ark., (2007)). Pandemi sırasında uzaktan sunulan psikolojik danışma hizmetlerin etkililiğine ilişkin çalışmalar aşağıda verilmiştir

Savitz-Romer ve arkadaşlarının, (2021) yaptığı araştırma, Amerika Birleşik Devletlerinin farklı bölgelerinden 922 okul psikolojik danışmanı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacı, COVID-19 pandemisi sırasında okul psikolojik danışmanlarının deneyimlerini anlamak ve bu süreçte karşılaştıkları zorlukları belirlemektir. Araştırma, pandemi döneminde psikolojik danışmanların nasıl görevler üstlendikleri, bu görevlerin ne kadarının geleneksel danışmanlık görevlerinden farklı olduğu ve bu süreçteki profesyonel deneyimlerinin nasıl şekillendiği gibi konuları ele almaktadır. Araştırma, pandemi döneminde okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı en büyük zorlukların, yönetim ve öğretmenlerin eğitimle ilgili konulara odaklanmaları nedeniyle okul psikolojik danışmanlarını desteklememeleri ve rehberlik görevlerine yeterli zaman ayıramamaları olduğunu gösteriyor. Psikolojik danışmanlar bu dönemde, özellikle öğrenci devamsızlığı gibi idari görevlerle meşgul olmuşlar ve bu da rehberlik görevlerine daha az zaman ayırmalarına neden olmuştur. Araştırma, psikolojik danışmanların pandemi sürecinde rol belirsizliği ve çatışma gibi stres faktörleriyle karşılaştığını belirtiyor. Danışmanlar, kendi profesyonel bağımsızlıklarını artırarak yeni stratejiler ve programlar geliştirmiş, ancak bu bazen yalnızlık ve desteksizlik hissi yaratmış. Araştırmada pandemi sonrası dönemde, danışmanların öğrencilere destek sağlamak ve öğrenmeyi yeniden düzenlemek için teknolojiyi kullanma ve rol belirsizliğini netleştirme gibi yeni yöntemler benimsemeleri gerektiği vurgulanmış.

Reupert ve arkadaşlarının, (2022) yaptığı çalışma COVID-19 pandemisi sırasında okulların kapanmasıyla birlikte okullarda çalışan psikologların öğrencilerin ruh sağlığını destekleme yöntemlerini belirlemeyi hedeflemiştir. ABD, Kanada, Almanya ve Avustralya'dan 938 katılımcıya uygulanan çevrimiçi anketle, psikologların pandemi dönemindeki hizmetlerinin değişimi ve ülkeler arasındaki

farklılıklar incelenmiştir. Sonuçlar, psikologların hizmetlerini psiko-eğitimsel değerlendirmelerden sanal danışmanlığa ve çevrimiçi destek materyallerinin geliştirilmesine kaydırıldığını göstermiştir. Almanya ve Avustralya'da psikologların çevrimiçi danışmanlık sağlama ve basılı materyal desteği konusunda daha aktif oldukları belirlenmiştir. Araştırma, psikologların okul kapanmaları sırasında uygun teknolojik becerilere sahip olmalarının önemini vurgulamış ve bu süreçte psikolojik destek sağlamak için yeni yöntemlerin benimsenmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Pandemi öncesinde ve sonrasında yapılan araştırmalar, psikolojik danışmanlık alanında önemli değişimlerin ve dönüşümlerin yaşandığını göstermektedir. Özellikle COVID-19 pandemisi, danışmanların işlevlerini ve hizmet sunum yöntemlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Örneğin, Savitz-Romer ve arkadaşları (2021) pandemi sırasında okul psikolojik danışmanlarının yaşadığı zorlukları ele almış ve teknolojiyi kullanarak yeni stratejiler geliştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Reupert ve ekibi (2022), pandemi döneminde psikologların çevrimiçi danışmanlık ve sanal destek materyalleri geliştirme konusunda nasıl aktif olduklarını incelemiştir. Bu çalışmalar, teknolojinin danışmanlık alanında oynadığı artan rolü ve danışmanların yeni beceriler kazanma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, çevrimiçi iletişim yöntemlerinin (örneğin, video konferans ve çevrimiçi platformlar) danışmanlık hizmetlerinde giderek daha fazla kabul görmesi, Rochlen ve diğerleri (2004) gibi araştırmacıların çevrimiçi danışmanlığın etkililiği üzerine yaptıkları çalışmalarla da desteklenmektedir. Bu çalışmalar, danışmanlık süreçlerinde çevrimiçi yaklaşımların potansiyel avantajlarını ve sınırlamalarını anlamamıza yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla, danışmanlık alanında teknolojinin rolü ve uygulamaları üzerine yapılan bu çalışmalar, gelecekteki danışmanlık hizmetlerinin nasıl şekillenebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu açıklamalar içerisinde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, nicel ve nitel veri toplama araçları, kullanılan ölçek ve yapılandırılmış görüşme soruları gibi detaylı bilgiler bulunmaktadır. Aynı şekilde, veri analiz teknikleri de bu bölümde açıklanmış ve detaylarıyla sunulmuştur. Bu detaylar araştırmanın yöntemini anlama ve değerlendirme konusunda okuyuculara gerekli bilgileri sunmayı amaçlamaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada karma araştırma deseni benimsenmiştir. Bu desen, araştırılan grubun bütüncül bir bakış açısıyla anlaşılmasına çalışıldığı bir yaklaşımı ifade eder. Bu esnek desen sayesinde araştırma süreci daha geniş bir perspektife sahip olabilir. (Taylor ve Bogdan, 1984). Creswell'e (2006) göre, karma araştırmalar, hem nicel hem de nitel yöntemlerin tek ya da çoklu çalışmalarda birleştirilmesi anlamına gelir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasının amacı, önce nicel yöntemle mevcut durumun tespit edilmesini sağlamak, ardından nitel yöntemi kullanarak durumun daha derinlemesine incelenmesini mümkün kılmaktır. Karma araştırma yönteminin kullanılmasını gerektiren bazı sebepler şunlar şeklinde sıralanabilir (Creswell vd., 2015 )

Creswell (2003)'e göre, karma yöntem altında en sık kullanılan altı temel tasarım bulunmaktadır. Bu tasarımların üçü eşzamanlı, geri kalan üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Bu çalışmanın tasarımı, eşzamanlı üçgenleme olarak bilinir ve bu yaklaşım, nicel ve nitel verilerin aynı anda toplanıp analiz edildiği bir yöntemi ifade eder. Verilerin analizi ayrı ayrı gerçekleştirilir ve sonuçlar daha sonra bir araya

getirilerek yorumlanır. Bu birleştirme aşaması, verilerin ne kadar birbiriyle uyumlu olduğunun ve ne derecede birbirini desteklediğinin değerlendirilmesini sağlar.

### **3.2.Nicel Araştırma Aşaması**

#### **3.2.1.Nicel araştırma aşamasının deseni**

Bu bölümde, genel tarama modelleri arasından ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu açıklamak veya tasvir etmek amacıyla kullanılmaktadır. Genel tarama modelinde, evrenin tamamı ya da evrenden seçilen bir örneklem üzerinden çalışılırken, ilişkisel tarama modeli ise, değişkenler arasında birlikte meydana gelebilecek değişiklikleri tespit etmek amacıyla kullanılır. Bu modelde, değişkenler arasındaki ilişkinin varlığı ve eğer bir değişiklik varsa, bu değişikliğin yönü incelenmektedir (Karasar, 2015). Bu araştırma, psikolojik danışmanların yeterlik algılarının eğitim yöntemi, üniversite tercihi ve yaş gibi belirli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek için yapılmıştır. Bu bağlamda, araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizi kullanılarak bu değişkenler arasındaki ilişkiler ve farklılıklar incelenmiştir.

#### **3.2.2. Nicel araştırma aşamasının katılımcıları**

Araştırma grubu, bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, olasılığa dayanmayan bir yöntem olarak kabul edilir ve araştırmacının halihazırda kolaylıkla ulaşabileceği bir gruptan katılımcıları seçmesine olanak sağlar (Hepner, Kivlighan ve Wampold, 2008). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, hedef gruba erişimde yaşanan güçlüklerdir ve bu nedenle uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın amaçlarına uygun bir seçenek olarak tercih edilmiştir.

Araştırmanın örneklemi çeşitli üniversitelerin rehberlik ve psikolojik lisans programlarından mezun olmuş ancak alanda çalışmamış, lisans eğitiminin tamamını yüz yüze alan ya da özellikle eğitimlerinin son yıllarında ‘mesleki rehberlik ve danışma uygulaması’, ‘bireyle psikolojik danışma uygulaması’, ‘rehberlik ve psikolojik danışmada alan çalışması’, ‘kurum deneyimi’ gibi uygulama ağırlıklı dersler ve psikolojik danışma kuramları, grupla psikolojik danışma, rehberlikte program geliştirme gibi uygulamalı derslere temel oluşturan dersleri çevrimiçi olarak alan psikolojik danışmanlardır.

Çalışmaya sadece meslekte çalışma süresi sıfır olanlar dâhil edilmiştir. Çünkü alanyazın tarandığında; bireylerin, mesleklerine yönelik olumlu algılarını zaman içinde deneyim kazandıkça artırma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. (Colarelli ve Bishop, 1990; Lee, Carswell ve Allen, 2000). Örneğin, Aksoy ve Diken (2009), Psikolojik Danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının meslekteki deneyim süresine göre pozitif yönde anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmişlerdir. Gürbüz, Erdem ve Gülburnu (2013) çalışmalarında mesleki deneyimlerin mesleki yeterliliği etkileyen bir faktör olduğunu belirtmişler ve çalışmalarındaki katılımcıların büyük çoğunluğunun mesleki deneyiminin mesleki yeterliliği olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu sebepten bu araştırmada, meslekte çalışma süresini sabit bir seviyede tutarak (hiçbir katılımcı alanda çalışmamıştır), bu değişkenin çalışma katılımcıları arasında değişkenlik göstermediği ve bu nedenle analizlerimize etkide bulunmadığı bir yöntem uygulanmıştır. Tablo 1.'de çalışmanın katılımcılarını tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir.

**Tablo 1**

*Katılımcıları tanımlayıcı bilgiler*

|                    | Değişken    | n   | %     |
|--------------------|-------------|-----|-------|
| Cinsiyet           | Kadın       | 182 | 59.1  |
|                    | Erkek       | 126 | 40.9  |
| Yaş                | 21-23       | 63  | 20.5  |
|                    | 24-26       | 172 | 55.9  |
|                    | 27-29       | 64  | 20.8  |
|                    | 30 ve üzeri | 9   | 2.8   |
| Eğitim durumu      | Çevrimiçi   | 168 | 54.5  |
|                    | Yüz yüze    | 140 | 45.5  |
| Üniversite tercihi | Devlet      | 261 | 84.7  |
|                    | Vakıf       | 47  | 15.3  |
|                    | Toplam      | 308 | 100.0 |

Katılımcılar, 182 kadın (%59.1) ve 126 erkek (%40.9) olmak üzere toplam 308 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Bu psikolojik danışmanların 63'ü (%20.5) 21-23 yaş aralığında, 172'si (%55.9) 24-26 yaş aralığında, 64'ü (%20.8) 27-29 yaş aralığında, 9'u (%2.8) 30 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 168'i (%54.5) özellikle

eğitimlerinin son yıllarında mesleki rehberlik ve danışma uygulaması, bireyle psikolojik danışma uygulaması, rehberlik ve psikolojik danışmada alan çalışması, kurum deneyimi gibi uygulama ağırlıklı dersler ve psikolojik danışma kuramları, grupla psikolojik danışma, rehberlikte program geliştirme gibi uygulamalı derslere temel oluşturan dersleri çevrimiçi olarak alan psikolojik danışmanlardan oluşurken, 140'ı (%45,5) eğitimlerinin tamamını yüz yüze alan psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır. Katılımcıların 261'i (%84) eğitimlerini devlet üniversitelerinde tamamlamış psikolojik danışmanlardır. Katılımcıların 47'si (%15,3) ise eğitimlerine vakıf üniversitelerde tamamlamış psikolojik danışmanlardır.

### 3.2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümü için hazırlanmış olan kişisel bilgi formu ve Taytaş ve Tanhan (2021b) tarafından geliştirilen "Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği" kullanılmıştır.

#### 3.2.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite ve meslekte çalışma süresi, çevrimiçi eğitim alıp almadıkları ve eğer aldılarsa hangi dersleri çevrimiçi aldıkları bilgilerini içermektedir.

#### 3.2.3.2. Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği

"Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği" (PDYAÖ), psikolojik danışmanların kendi mesleki yeterliklerine dair algılarını ölçen bir araçtır. Bu ölçek, psikolojik danışmanların kendilerini yeterli hissetme düzeylerini değerlendirmeye yönelik tasarlanmıştır. Ölçekte 30 madde, 4 alt boyut vardır. Ölçeğin ilk alt boyutu olan "Psikolojik Danışma," toplam 11 maddeden meydana gelmektedir. İkinci alt boyut olan "Ölçme ve Değerlendirme" ise toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü alt boyut olarak "Eğitsel ve Mesleki Rehberlik," toplam 8 maddeden oluşurken, dördüncü ve son alt boyut olan "Oryantasyon ve İzleme" ise toplam 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin maddeleri 5'li likert derecelendirme ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Bireylerin ölçek maddelerinde bulunan yeterlilik algısı ifadeleri, (1) "Hiç uygun değil," (2) "Çok az uygun," (3) "Kısmen uygun," (4) "Oldukça uygun," ve (5) "Tamamen uygun" şeklinde sıralanan seçeneklerden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 150'dir. Bu puanlama sistemi, psikolojik danışmanların rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki

yeterlik algılarının arttıkça puanlarının da artacağını yansıtmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri, önce ‘Açımlayıcı Faktör Analizi’ (AFA) ardından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Özellikle yapı geçerliliğine dair önemli ilişkileri belirlemek amacıyla iç tutarlılık güvenirlik analizi de gerçekleştirilmiş ve elde edilen yüksek Cronbach's Alpha (alfa) değeri, ölçeğin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin Güvenirlik analizi yapılırken Alpha değerleri dikkate alınmış Cronbach's Alpha değeri 0,96 olarak belirlenmiştir. Bu yüksek değer, ölçeğin oldukça yüksek düzeyde güvenilirlik (iç tutarlılık) sergilediğini göstermektedir. Ayrıca, ölçeğin alt boyutlarına yönelik yapılan analizde ise psikolojik danışma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri 0,92, ölçme ve değerlendirme alt boyutunun 0,85, eğitsel ve mesleki rehberlik alt boyutunun 0,88 ve oryantasyon ve izleme alt boyutunun ise 0,81 olduğu görüldü. Bu değerler, ölçeğin alt boyutlarının da güvenilir bir yapı sergilediğini işaret etmektedir (Taytaş ve Tanhan, 2021b). Bu araştırmanın örnekleminde ise Cronbach Alfa analizi sonucunda Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin güvenirlik katsayısı 0,96 olarak bulunmuştur.

#### **3.2.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırma için öncelikle Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Etik Kurulu izni alınmıştır (EK1). Araştırmanın örneklemini mezun olmuş ancak alanda çalışmamış, lisans eğitiminin tamamını yüz yüze alan ya da bir kısmını çevrimiçi olarak alan psikolojik danışmanlardan oluştuğu için ulaşılması zor bir grup olduğundan veri toplarken ölçek formu, internet ortamına aktarılmıştır. Hazırlanan form bu özellikleri taşıyan psikolojik danışmanların üyesi olduğu çeşitli mesajlaşma platformlarında araştırmacının kolayca ulaşabileceği psikolojik danışmanlara gönderilmiş ve ayrıca kişilerden ulaşabilecekleri diğer psikolojik danışmanlara ölçek aracını yönlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın verileri 25.10.2022- 18.06.2023 tarihleri arasındaki yaklaşık 8 aylık zaman diliminde toplamıştır.

#### **3.2.5. Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın verileri analiz edilirken, SPSS istatistiksel yazılımının 25. versiyonu kullanılmıştır. İlk olarak, verilerin betimlenmesi için betimleyici analizler yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkları belirlemek için ise Bağımsız örneklem grupları için uygulanan t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem

grupları için uygulanan t-testi, cinsiyet, mezun olunan üniversite ve eğitim yöntemi açısından ‘Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği’ toplam ve alt boyutlarının ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılmıştır. ANOVA yaş değişkeni açısından ‘Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği’ toplam ve alt boyutlarının ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılmıştır.

### **3.3. Nitel Araştırma Aşaması**

#### **3.3.1. Nitel araştırma aşamasının deseni**

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenomenolojik yaklaşım, bireylerin ortak deneyimlerini, fenomenleri derinlemesine anlamaya çalışan, bireyin bakış açısından incelenen ve bu deneyimleri evrensel bir şekilde açıklamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir. (Creswell,2013). Bu çalışmada, her bir katılımcıya ait görüşme formları araştırmacı tarafından incelenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Analizde katılımcıların ifadelerini anlamak için paragraf, cümle ve kelimeler seviyesinde kodlama yapılmıştır. Bu kodlama işlemi, verilerin daha iyi anlaşılabilir ve analiz edilebilir hale getirilmesine yardımcı olmuştur (Brott & Myers, 2002). Yine bu amaçla görüşme formları tekrar tekrar okunarak elde edilen kodlar belirli kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler oluşturulurken kodların ortak özellikleri dikkate alınmıştır. Bu nitel araştırmayla psikolojik danışmanların eğitimlerini çevrimiçi ortamda alırken yaşadıkları sorunları öğrenip mesleki yeterlilik algılarına etki eden faktörlere daha geniş bir perspektiften bakmak amaçlanmıştır.

#### **3.3.2. Nitel araştırma aşamasının katılımcıları**

Nitel araştırmanın çevrimiçi eğitim alan katılımcıları aynı zamanda nitel araştırmanında katılımcılarıdır. Bu katılımcılar 11 erkek (%36.6) ve 19 kadın (% 63.3) olmak üzere toplam 30 psikolojik danışmandan oluşmaktadır. Bu psikolojik danışmanların 13’ü (% 43.3) 21-23 yaş aralığında, 9’u (% 30) 24-26 yaş aralığında, 7’si (%23,3) 27-29 yaş aralığında, 1’i (% 3.3) 30 yaş ve üzerindedir. Katılımcıların 21’i (%70) eğitimlerini devlet üniversitelerinde tamamlamış psikolojik danışmanlardır. Katılımcıların 9’u (%30) ise eğitimlerine vakıf üniversitelerde tamamlamış psikolojik danışmanlardır.

#### **3.3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar için konuyla ilgili hem ortak bir anlayışın hem de veri çeşitliliğinin oluşmasını sağlamak amacıyla kullanılan işlevsel bir yöntemdir (Merriam, 2015). Bu yöntem, araştırmacıların belirli konulara yönelik soruları önceden belirlediği ve katılımcıların bu sorulara yanıtlarken kendi düşüncelerini de ifade edebildiği bir yapıyı içermektedir. Bu sayede, katılımcıların kendi bakış açıları ve deneyimleri aracılığıyla zengin veriler elde edilmesi amaçlanmaktadır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde bir uzman ve araştırmacı tarafından ulusal ve uluslararası alanyazın taramasının ardından ana maddeleri hazırlanan görüşme formu, 2 ayrı uzmana gönderilmiş ve alınan dönütlerle ilgili düzenlemeleri yapılarak sorular belirlenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ise sekiz sorudan oluşan katılımcıların çevrimiçi eğitim alırken yaşadıkları zorlukları anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorulara aşağıda yer verilmiştir.

#### **3.3.3.1. Nitel Formda Yer Alan Sorular**

1-Üniversite eğitiminiz sırasında çevrimiçi ders aldınız mı?

2-Aldıysanız hangi derslerinizi çevrimiçi olarak aldınız?

3-Teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

4-Uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

5- Çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

6-Okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren dersler konusunda üniversiteniz nasıl bir yol izledi? Bu derslerle ilgili ne gibi sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

7-Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı ne gibi sorunlar yaşadınız Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

8-Bunlar dışında yaşadığınız başka sorunlar var mıydı?

#### **3.3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırdama önce mesajlaşma platformlarında araştırmaya katılmak isteyen ve evrimii eēitim almış psikolojik danışmanlar belirlenmiştir. Daha sonra onlara araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu gönderilmiştir. Yaklaşık 10 dakikalık telefon görüşmeleri ile katılımcıların kendilerine gönderilen soruları okumaları istenerek cevaplandırmaları istenmiştir. Araştırmanın nicel verileri yaklaşık 8 aylık zaman diliminde toplanmıştır.

### **3.3.5. Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizinde karma yönteme uygun olarak önce nicel ardından da nitel verilerin analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya söylemin ieriēini özetlemek, kategorilere ayırmak ve araştırmacılar tarafından belirlenen kurallar dâhilinde kodlar oluşturmak için kullanılan bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu yöntemde, nitel veriler benzer temalar ve kategoriler altında düzenlenir ve neden-sonuç ilişkileri incelenir, yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çalışmada içerik analizi sonucunda temalar oluşturulmuş, temalar tablo haline getirilerek frekans deēerine yer verilmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin yapılan nicel ve nitel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmanın sorularına ilişkin yapılan nicel bulgulara yer verilmiştir. Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarında eğitim yöntemi değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır? sorusuna ilişkin yapılan bağımsız örneklem t- testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2**

*Psikolojik Danışmanların Eğitim Yöntemi Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği’nin Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan t- testi Sonuçları*

| Değişkenler                  | Gruplar   | n   | X̄   | SS   | t-testi |     |       |
|------------------------------|-----------|-----|------|------|---------|-----|-------|
|                              |           |     |      |      | t       | sd  | p     |
| Psikolojik Danışma           | Çevrimiçi | 168 | 3.97 | 0.56 | 2.39    | 306 | .017* |
|                              | Yüz yüze  | 140 | 4.13 | 0.59 |         |     |       |
| Eğitsel ve Mesleki Rehberlik | Çevrimiçi | 168 | 4.06 | 0.54 | -2.57   | 306 | .010* |
|                              | Yüz yüze  | 140 | 4.21 | 0.52 |         |     |       |
| Ölçme ve Değerlendirme       | Çevrimiçi | 168 | 4.15 | 0.53 | -1.89   | 306 | .059  |
|                              | Yüz yüze  | 140 | 4.27 | 0.52 |         |     |       |
| Oryantasyon ve İzleme        | Çevrimiçi | 168 | 4.08 | 0.63 | -1.17   | 306 | .241  |
|                              | Yüz yüze  | 140 | 4.16 | 0.61 |         |     |       |
| Genel Ortalama               | Çevrimiçi | 168 | 4.05 | 0.52 | -2.27   | 306 | .024* |
|                              | Yüz yüze  | 140 | 4.19 | 0.53 |         |     |       |

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde Psikolojik danışmanların eğitim yöntemi değişkeni açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam ve Alt Boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t[306] = 2.27$ ;  $p < .05$ ). Yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların yeterlik algıları ( $\bar{x} = 4.05$ ) çevrimiçi eğitim alanlara ( $\bar{x} = 4.19$ ) oranla daha olumludur. Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin psikolojik danışma ve eğitsel ve mesleki rehberlik alt boyutu puanları eğitim yöntemine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu alt boyutlarda yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlik algıları çevrimiçi eğitim alanlara oranla daha olumludur. Ölçeğin ölçme ve değerlendirme alt boyutu ve oryantasyon ve izleme alt boyutu puanlarında ise eğitim yöntemine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna ilişkin yapılan bağımsız örneklem t- testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

**Tablo 3**

*Psikolojik Danışmanların, Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan t- Testi Sonuçları*

| Değişkenler                  | Gruplar | n   | $\bar{X}$ | SS   | t-Testi |     |      |
|------------------------------|---------|-----|-----------|------|---------|-----|------|
|                              |         |     |           |      | t       | sd  | p    |
| Psikolojik Danışma           | Kadın   | 182 | 4.02      | 0.55 | -.871   | 306 | .385 |
|                              | Erkek   | 126 | 4.07      | 0.61 |         |     |      |
| Ölçme ve Değerlendirme       | Kadın   | 182 | 4.11      | 0.53 | -.747   | 306 | .456 |
|                              | Erkek   | 126 | 4.15      | 0.54 |         |     |      |
| Eğitsel ve Mesleki Rehberlik | Kadın   | 182 | 4.18      | 0.54 | -.979   | 306 | .329 |
|                              | Erkek   | 126 | 4.24      | 0.51 |         |     |      |
| Oryantasyon ve İzleme        | Kadın   | 182 | 4.10      | 0.64 | -.529   | 306 | .597 |
|                              | Erkek   | 126 | 4.14      | 0.61 |         |     |      |
| Genel Ortalama               | Kadın   | 182 | 4.09      | 0.52 | -.874   | 306 | .383 |
|                              | Erkek   | 126 | 4.15      | 0.53 |         |     |      |

Tablo 3 incelendiğinde Psikolojik danışmanların cinsiyet değişkeni açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t [306 ]=0.87$ ;  $p>.05$ ). Buna göre psikolojik danışman yeterlilik algısı yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Çevrimiçi- geleneksel yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarında mezun olunan üniversite türü değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna ilişkin yapılan bağımsız örneklem t- testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4**

*Psikolojik Danışmanların Mezun Olunan Üniversite Türü Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Yapılan t- testi Sonuçları*

| Değişkenler                  | Gruplar | n   | $\bar{X}$ | SS   | t-testi |        |       |
|------------------------------|---------|-----|-----------|------|---------|--------|-------|
|                              |         |     |           |      | t       | sd     | p     |
| Psikolojik Danışma           | Devlet  | 260 | 4.01      | 0.56 | -2.10   | 60.148 | .040* |
|                              | Vakıf   | 48  | 4.22      | 0.66 |         |        |       |
| Ölçme ve Değerlendirme       | Devlet  | 260 | 4.09      | 0.53 | -2.88   | 306    | .004* |
|                              | Vakıf   | 48  | 4.33      | 0.55 |         |        |       |
| Eğitsel ve Mesleki Rehberlik | Devlet  | 260 | 4.17      | 0.51 | -2.22   | 60.022 | .030* |
|                              | Vakıf   | 48  | 4.24      | 0.60 |         |        |       |
| Oryantasyon ve İzleme        | Devlet  | 260 | 4.09      | 0.72 | -1.94   | 306    | .052* |
|                              | Vakıf   | 48  | 4.28      | 0.50 |         |        |       |
| Genel Ortalama               | Devlet  | 260 | 4.08      | 0.50 | -2.30   | 59.722 | .024* |
|                              | Vakıf   | 48  | 4.30      | 0.60 |         |        |       |

\* $p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde Psikolojik danışmanların mezun olunan üniversite türü değişkeni açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Toplam ve Alt Boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $t[50.72]=2.30$ ;  $p<.05$ ). Bu alt boyutta vakıf üniversitesinde eğitim almış psikolojik danışmanların algıları ( $\bar{x} =4.30$ ) devlet üniversitesinde eğitim almış psikolojik danışmanlara ( $\bar{x} =4.08$ ) oranla daha olumludur. 'Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin psikolojik danışma, ölçme ve değerlendirme ve mesleki ve eğitsel rehberlik alt boyutu puanlarında mezun olunan üniversite türüne göre anlamlı bir

farklılık bulunmaktadır ( $p < .05$ ). Bu alt boyutlarda vakıf üniversitelerinde eğitim almış psikolojik danışmanların algıları devlet üniversitelerinde eğitim almış psikolojik danışmanlara oranla daha olumludur. Ölçeğin Oryantasyon ve İzleme alt boyutu puanlarında ise mezun olunan üniversite türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t[306] = 1.94$ ;  $p > .05$ ).

Çevrimiçi ve yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır? Sorusuna ilişkin yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’de yer almaktadır.

**Tablo 5**

*Psikolojik Danışmanların Yaş Değişkeni Açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

| Değişkenler                  |               | Kareler toplamı | sd  | Kareler ortalaması | F    | p   | $\eta^2$ |
|------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|------|-----|----------|
| Psikolojik Danışma           | Gruplararası  | 2.53            | 3   | .84                | 2.51 | .05 | .024     |
|                              | Grup içi      | 101.97          | 304 | .33                |      |     |          |
|                              | Toplam        | 104.50          | 307 |                    |      |     |          |
| Ölçme ve Değerlendirme       | Gruplar arası | 2.15            | 3   | .71                | 2.49 | .06 | .024     |
|                              | Grup içi      | 87.58           | 304 | .28                |      |     |          |
|                              | Toplam        | 89.74           | 307 |                    |      |     |          |
| Eğitsel ve Mesleki Rehberlik | Gruplar arası | 1.26            | 3   | .42                | 1.50 | .21 | .015     |
|                              | Grup içi      | 85.25           | 304 | .28                |      |     |          |
|                              | Toplam        | 86.52           | 307 |                    |      |     |          |
| Oryantasyon ve İzleme        | Gruplar arası | 1.61            | 3   | .54                | 1.38 | .24 | .013     |
|                              | Grup içi      | 118.81          | 304 | .39                |      |     |          |
|                              | Toplam        | 120.43          | 307 |                    |      |     |          |
| Genel ortalama               | Gruplar arası | 1.88            | 3   | .63                | 2.26 | .08 | .022     |
|                              | Grup içi      | 84.35           | 304 | .27                |      |     |          |
|                              | Toplam        | 86.24           | 307 |                    |      |     |          |

Tablo 5 incelendiğinde Psikolojik danışmanların yaş değişkeni açısından Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Toplam ve Alt Boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F(3;304) = 2.26$ ;  $p > .05$ ). Buna göre psikolojik danışman yeterlilik algısı yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

#### 4.2. Nitel Bulgular

Katılımcılardan alınan cevaplar nitel içerik analizine tabi tutulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu olan; Teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? sorusuna verilen cevapların içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 6**

*Teorik Dersleri Çevrimiçi Olarak Alırken Yaşanan Sorunlar*

| Kategori                                                  | Alt Kategoriler | Kodlar                                                    | f  | %    |
|-----------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------|----|------|
| Teorik Dersleri Çevrimiçi Olarak Alırken Yaşanan Sorunlar | Etkileşim       | Eğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliği               | 7  | 21.8 |
|                                                           |                 | Öğrencilerin derse devamının az olması                    | 3  | 9.3  |
|                                                           |                 | Arkadaşlarla sosyalleşememe                               | 2  | 6.2  |
|                                                           |                 | Derse aktif katılımın az olması                           | 1  | 3.1  |
|                                                           |                 | Toplam                                                    | 13 | 40.6 |
|                                                           | Dersin işlenişi | Derslerin sadece teorik olarak işlenmesi                  | 3  | 9.3  |
|                                                           |                 | Yeterli uygulamanın yapılamaması                          | 2  | 6.2  |
|                                                           |                 | Öğrenilen bilgileri somutlaştırmada güçlük yaşanması      | 1  | 3.1  |
|                                                           |                 | Sorulan sorulara eğitmenlerden gerekli cevapları alamamak | 1  | 3.1  |
|                                                           |                 | Toplam                                                    | 7  | 21.8 |
|                                                           | Odaklanma       | Dikkat dağınıklığı                                        | 4  | 12.5 |
|                                                           |                 | Derse karşı ilgi eksikliği                                | 2  | 6.2  |
|                                                           |                 | Öğrenmeye ilişkin motivasyon eksikliği                    | 1  | 3.1  |
|                                                           |                 | Toplam                                                    | 7  | 21.8 |
|                                                           | Çalışma ortamı  | Ortamın gürültülü olması                                  | 3  | 9.3  |
|                                                           |                 | Çalışma alanının dağınık olması                           | 2  | 6.2  |
|                                                           |                 | Toplam                                                    | 5  | 15.6 |
|                                                           | Genel toplam    |                                                           | 32 | 100  |

Tablo 6 incelendiğinde, teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar dört alt kategoriye ayrılmış ve bu alt kategorilerden toplam 13 kod oluşturulmuştur. Tablo 6’da görüldüğü gibi etkileşim alt kategorisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen sorun “Eğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliğidir”.

Bu araştırmanın katılımcıları, çevrimiçi eğitimde öğretmenleriyle birebir etkileşimlerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu eksiklik, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla rehberliğe ihtiyaç duyduklarını işaret etmektedir. Öğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliği yaşadığını söyleyen katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Etkileşim sınırlı bir şekilde sağlanıyordu hocamız her ne kadar bütün sınıfı etkili şekilde sınıfta tutmaya çalışsa da pek mümkün olmuyordu. Online olduğunda evde olmanın da verdiği rahatlıkla derse istenilen dikkati vermekte zorlanıyordum.”(K5)*

*“Hocalarım ve arkadaşlarımla aynı mekân içerisinde olmadığımız için etkileşimli dersler isleyemiyorduk ve bu da öğrenmenin kalıcılığını düşürüyordu.”(K16)*

Eğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliğini “Öğrencilerin derse devamının az olması” takip etmektedir. Katılımcılardan bazıları çevrimiçi eğitimde öğrencilerin derslere düzenli katılım göstermekte zorlandığını vurgulamışlardır. Katılımcılardan bir kısmı ise arkadaşlarının derse devamının az olmasından dolayı zorlandığını vurgulamıştır. Bu durum, öğrencilerin öğrenme fırsatlarından tam anlamıyla yararlanamadıklarını göstermektedir. Derse devam sorunu yaşadığını söyleyen katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Teorik dersleri online alırken derse devam sorunları yaşadığımı belirtmeliyim. Birincisi, online derslerde yüz yüze eğitimdeki gibi fiziksel olarak sınıfta olmadığım için öğretmenimle ve sınıf arkadaşlarımla aynı etkileşimi kurmak zor oluyordu. Bu, dersleri daha az ilgi çekici hale getiriyor ve dikkatimi dağıtıyordu.”(K12)*

*“Arkadaşlarımın derslere düzensiz katılmasından dolayı bazı sıkıntılar yaşadım. Derslerde sınıf arkadaşlarımla etkileşime girmek ve konuları tartışmak sınıf ortamında daha kolaydı. Ancak online derslerde, bazı arkadaşlarımın derslere düzensiz olarak katıldığını ve bu nedenle etkileşim eksikliği yaşandığını gözlemledim.”(K4)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Arkadaşlarla sosyalleşememedir.” Katılımcılar, geleneksel sınıf ortamında arkadaşlarıyla sosyalleşme fırsatlarından yoksun kalmalarının sosyal izolasyon ve yalnızlık hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Arkadaşlarıyla sosyalleşmekte zorlandığını söyleyen katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir:

*“Online dersler sırasında arkadaşlarımla pek fazla sosyalleşememenin sıkıntısını yaşadığımı söylemeliyim. Normalde sınıfta veya kampüste buluşup sohbet etme, paylaşımlar yapma ve birlikte çalışma fırsatlarımız vardı. Ancak online derslerde, bu tür etkinlikler mümkün olmuyordu.”(K3)*

Teorik derslerin çevrimiçi olarak alınması konusunda belirtilen bir diğer sorun ise “Derse aktif katılımın az olmasıdır”. Buna göre, katılımcıların çevrimiçi derslere aktif olarak katılmada zorluk yaşadıkları söylenebilir. Çevrimiçi derslere aktif katılım göstermekte zorlandığını söyleyen katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Derslere aktif katılım sağlanamıyordu görüntülerin de kapalı olmasından dolayı öğrencinin her ne kadar çevrimiçi olsa da derse katılım sağlamadığı durumlar yaşandı.”(K17)*

*“Son sınıf olduğumuz için öğretmenler online şekilde değil video kayıt yüklediler. Bu da aktif katılımı engelledi.”(K23)*

Tablo 6 da görüldüğü gibi, dersin işlenişi alt kategorisinde katılımcılar tarafından en çok ifade edilen sorun “Derslerin slayt ve sunumlarla sadece teorik olarak işlenmesidir” Araştırmamızdaki katılımcılar, çevrimiçi eğitimde derslerin sıklıkla sadece teorik bilgilerin sunulduğu slayt ve sunumlarla sınırlı kaldığını vurgulamışlardır. Bu durum, öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmış ve öğrenilen bilgilerin somutlaştırılmasını engellemiştir. Derslerin slayt ve sunumlarla sadece teorik olarak işlenmesi konusunda sorun yaşadığını söyleyen katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Bazı hocalarımız mümkün olduğunca iyi anlatmaya çalışırken bazıları ise online olduğu için sadece slayt odaklı gidiyordu. Her ne kadar yüz yüze eğitimin imkânları olmasa bile online eğitimin sıkıntısını mümkün olduğunca azaltacak şekilde daha etkileşimli, kısa kısa molalar vererek daha paylaşımcı bir süreç yürütülmeliydi diye düşünüyorum.”(K7)*

*“Teorik derslerin sunumla anlatılması ezbere dayanan bir yöntem oluyordu. Bunun için hocaların kendi birikimlerini aktarması ve bol örnek ile anlatması daha iyi olur.”(K14)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Yeterli uygulama yapılamamasıdır”. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimde yeterli uygulama fırsatı olmaması konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Öğrenciler, teorik bilgileri pratik uygulamalara dönüştürme fırsatlarına sahip olmadıklarında, mesleki becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır. Yeterli uygulama fırsatı bulamadığını söyleyen katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Verilen bilgiler uygulamaya alınamıyordu sürekli kitap bilgileri ezber gibiydi hibrit sistem daha uygun olurdu.”(K15)*

*“Tam manasıyla kavramakta güçlük çektim yeterince uygulama alanı bulamadığım için mesleğe başladığımda yetersiz olabilirim korkusu yaşamaktayım.”(K9)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğerkod ise “Öğrenilen bilgileri somutlaştırmada güçlük yaşanmasıdır”. Bu araştırmaya katılan katılımcılar, öğrendikleri bilgileri somutlaştırma sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadesi şöyledir:

*“Teorik dersleri online alırken bazen öğrendiğim bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacağımı anlamak benim için gerçekten zor olabiliyor. Geleneksel sınıf derslerinde, öğrenilen teorik konuları uygulama fırsatlarımız olurdu. Ancak online derslerde bu tür pratiğedönüş fırsatları sınırlıydı ne yazık ki” (K22)*

Dersin işlenişi alt kategorisinde belirlenen son kod ise “Sorulan sorulara eğitmenlerden gerekli cevapları alamamaktır”. Katılımcılar, çevrimiçi eğitim sırasında dersle ilgili soru sorma ve eğitmenlerden gerekli cevapları alma konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilir ve öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açabilir. Teorik derslerde sordukları sorulara eğitmenlerden cevap alma konusunda sorun yaşadığını belirten katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“Konular bize ödev olarak veriliyordu. Ödevlere geri dönüt verilmiyordu. Aklımıza bir şey takıldığında sorma imkânımız yoktu. Sorularımıza cevap bulamıyorduk.” (K10)*

*“derslerde sorularımı sormak için genellikle e-posta veya öğrenme platformlarının iletişim araçlarını kullanmam gerekiyordu ama bazen cevaplar gelmeyebiliyor veya gecikiyordu.” (K9)*

Tablo 6’da görüldüğü gibi, odaklanma alt kategorisinde en çok ifade edilen sorun “Dikkat dağınlığıdır”. Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında sık sık dikkatlerini kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Evdeki çeşitli dikkat dağıtıcı faktörler, derse konsantre olmayı zorlaştırmıştır. Bu da, öğrencilerin ders materyallerine odaklanma sürelerini azaltmıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şöyle:

*“Etkileşim sınırlı bir şekilde sağlanıyordu hocamız her ne kadar bütün sınıfı etkili şekilde sınıfta tutmaya çalışsa da pek mümkün olmuyordu. Online olduğunda evde olmanın verdiği rahatlıkla derse istenilen dikkati vermekte zorlanıyordum.” (K19)*

*“Derse odaklanmakta güçlük çekiyordum ve ekrana bakmaktan yoruluyordum dikkatim dağılıyordu” (K8)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğerkod ise “Derse karşı ilgi eksikliğidir.” Katılımcılar, bazen çevrimiçi derslere karşı ilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fiziksel sınıflarda yüz yüze etkileşimlerin eksikliği, derslerin sıkıcı olabileceği

algısını artırmıştır. Bu da öğrencilerin derse katılımını ve öğrenme motivasyonunu düşürmüştür. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“Uzun süre bilgisayar başında ders takibi yapmak zorlayıcıydı. Derslere karşı ilgi ve motivasyon bulma noktasında sorunlar yaşadım.”(K11)*

*“Teorik derslerde hocaların konuları genellikle okuyup geçmesinden kaynaklı olarak benim de derslere ilgim azaldı ayrıca çoğu zaman evde ders dinlemek için uygun ortam olmuyordu.”(K24)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Öğrenmeye ilişkin motivasyon eksikliğidir.” Katılımcılar çevrimiçi eğitim sırasında, öğrenmeye ilişkin motivasyon eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenmeyi destekleyen ödüllendirici etkileşimlerin eksikliği, öğrencilerin derslere olan katılımlarını olumsuz etkilemiştir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“Uzun süre bilgisayar başında ders takibi yapmak zorlayıcıydı. Derslere karşı motivasyon bulma noktasında sorunlar yaşadım. Öğrenciler sürece daha aktif katılarak, etkinlikler yapılarak bu durum aşılabilirdi diye düşünüyorum.”(K13)*

*“Derse katılım motivasyonum yoktu çünkü hocalar fazla slayt kullanıyordu ve derste çok sıkılıyordum.”(K20)*

Tablo 6’da görüldüğü gibi, ortam alt kategorisinde en çok ifade edilen sorun “Ortamın gürültülü olmasıdır”. Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında ortamlarının gürültülü olması nedeniyle derslere odaklanma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ev içerisinde yaşanan veya dışarıdan gelen gürültüler, dikkatlerini dağıtmış ve ders materyallerine odaklanmalarını engellemiştir. Bu, özellikle canlı dersler sırasında sorun yaratmıştır. Katılımcılardan birinin ifadeleri şöyledir:

*“Pandemiden dolayı herkes evdeydi bu yüzden ev ortamında sessizliği sağlamak zor oluyordu. Derslere odaklanmakta zorlanıyordum.”(K25)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Çalışma alanının dağınık olmasıdır” Katılımcılar, çalışma alanlarının düzensiz ve dağınık olması durumunda derslere odaklanmanın daha da zorlaştığını belirtmişlerdir. Dağınık bir çalışma ortamı, ders materyallerini bulmak ve düzenli bir şekilde çalışmak açısından sorunlar yaratmıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“Online teorik dersleri alırken yaşadığım en büyük sorunlardan biri, çalışma alanımın dağınık olmasıydı. Bu durum derslere odaklanmamı oldukça zorlaştırıyordu. Çalışma masamın üzeri kitaplar, notlar, kâğıtlar ve diğer eşyalarla doluydu. Özellikle notlarımı almak konusunda zorluk yaşıyordum.”(K28)*

*“Evdeyken sınıflardaki gibi sade bir ortamım yoktu. Bazen dersleri yataktan hiç çıkmadan dinliyordum ayrıca dikkatimi dağıtacak çok fazla şey vardı.”(K2)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu olan; uygulamalı çevrimiçi olarak alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? Sorusuna verilen cevapların içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 7**

*Uygulamalı Dersleri Çevrimiçi Alırken Yaşanan Sorunlar*

| Kategori                                           | Kodlar                                                                 | f  | %    |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|----|------|
| Uygulamalı<br>Çevrimiçi Olarak<br>Yaşanan Sorunlar | Staj yapamamak ya da uzaktan yapmak                                    | 5  | 41.6 |
|                                                    | Danışan bulmakta yaşanan zorluklar                                     | 3  | 25.0 |
|                                                    | Gözlem yapamamak                                                       | 2  | 16.6 |
|                                                    | Pratik yapamamak                                                       | 1  | 8.3  |
|                                                    | Süpervizyon alamamak ya da süpervizörden yeterli geribildirim alamamak | 1  | 8.3  |
|                                                    | Toplam                                                                 | 12 | 100  |

Tablo 7 incelendiğinde, “Uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar” kategorisinde altı kod oluşturulmuştur. Görüldüğü gibi en çok karşılaşılan sorun “Staj yapamamak ya da uzaktan yapmak” olmuştur. Katılımcılar uygulamalı dersler sırasında staj yapamamanın veya uzaktan yapmanın, mesleki deneyim kazanma ve uygulama becerilerini geliştirme konusunda büyük bir zorluk yarattığını ifade etmişlerdir. Fiziksel etkileşimlerin eksikliği, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökme fırsatını sınırlamıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“Okulda staj yapmamız gerektiğinde ve yapamadığımızda hevesim kaçmıştı çoğu şeyi öğrenemeyeceğim için ve gözlem yapamayacağım için çok üzülmuştüm. Online sunum yaparak tamamlamış sayılmıştık stajı. Bu süreci nerdeyse hiçbir şey öğrenmeden bitirdim.”(K27)*

*“Staj sürecini online yürütmek zorunda kaldım ve öğrencilerle buluşamamış oldum. Formlar ve resmi belgelere, materyal tasarımına hâkim oldum ancak uygulayamadım.”(K50)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Danışan bulmakta yaşanan zorluklardır”. Katılımcılar, çevrimiçi ortamda danışan bulmanın zorluğunu vurgulamışlardır. Fiziksel bir ofis veya klinik ortamının eksikliği, danışanlarla iletişim kurma ve danışma yapma fırsatlarını kısıtlamıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*Pandemiden önceki dönemde danışanlar genelde kampüste bulunuyordu. Online eğitim sürecinde evde olduğum için danışan ararken de çok zorlandım. Sosyal medya dışında danışanlara ulaşabileceğim bir imkânım yoktu.”(K6)*

*“Bireyle psikolojik danışma dersinde, gerekli terapötik koşulları sağlamada sorunlarla karşılaştım örneğin, danışanın gerekli koşulları sağlayamaması, danışmanın sık sık bölünmesi, tekrar tekrar yapmak durumunda kalmak vb.”(K21)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Gözlem yapamamaktır”. Uygulamalı derslerin bir parçası olarak gerçekleştirilen gözlem aktivitelerinin çevrimiçi ortamda yapılamaması, öğrencilerin klinik deneyimlerini sınırlamıştır. Katılımcılar, gözlem yapamamanın mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadeleri şöyledir:

*“Herhangi bir kuruma yönlendirilip gözlem yapamadık. Haliyle bu konularda çok eksik kaldık. Birinin bize haftada 40 dakika anlatım yapmasıyla bizzat gidip deneyimlememiz arasında büyük farklar var.”(K11)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Pratik yapamamaktır”. Pratik uygulamaların çevrimiçi olarak sınırlı olması, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirme konusundaki sorunlarını artırmıştır. Pratik uygulama fırsatlarının eksikliği, öğrencilerin kendilerini mesleki olarak hazır hissetmelerini zorlaştırmıştır. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şöyledir:

*“En büyük zorluklarımdan biri pratik deneyim kazanamamaktı. Teorik bilgiye sahip olmak önemlidir, ancak bu bilgiyi pratikte uygulamak da aynı derecede değerlidir. Maalesef, online eğitim sırasında staj yapma veya yüz yüze danışmanlık uygulama fırsatımız yoktu.”(K18)*

Bu araştırmada belirlenen bir diğer kod ise “Süpervizyon alamamak ya da süpervizörden yeterli geribildirim alamamak”. Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında süpervizyon alamamanın danışmanlık becerilerini geliştirmelerini engellediğini ifade etmişlerdir. Süpervizyon eksikliği, öğrencilerin kendi gelişimlerini izleme ve rehberlik alamama konularında zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekilde:

*“Bireysel psikolojik danışma dersimde süpervizör desteği alamadım süpervizör hocama ulaşamıyordum. Kendi başıma herhangi bir geribildirim alamadan süreci yürütmek durumunda kaldım.”(K26)*

*“Uygulamadaki eksikliklerimi görme konusunda ders hocamla iletişimde ve geri dönüt almada kısıtlılıklar yaşadım. Tüm uygulamalarımı gösterip geri dönüt almak*

*istiyordum ama maalesef ders süresi 100 öğrenciye geri dönüt vermeye yeterli olmuyordu. Çoğu zaman doğru yapıp yapmadığımı bilemedim.”(K30)*

*“Online aldığım süpervizyon dersinde danışma kayıtlarını öğretmenime detaylı olarak gösterme imkânı bulamıyordum. Sözel ifadeler üzerinden ve daha çok benim fark ettiğim sözel olmayan ipuçlarını aracı olarak süpervizörüne aktarımla sürecimiz ilerliyordu. Burada birinci elden hocamız kayıtları izleme şansı olsaydı ve terapideki durumumuzla ilgili belki daha çok yerinde saptamalar ortaya çıkardı.”(K12)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu olan; çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşadığınız sorunlar nelerdi? Sorusuna verilen cevapların içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 8**

*Çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlar*

| Kategori                                                       | Kodlar                                       | F  | %    |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----|------|
| Çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlar | Süpervizörden yeterli geri bildirim alamama  | 6  | 54.5 |
|                                                                | Süpervizyon süresinin yetersiz olması        | 3  | 27.2 |
|                                                                | Süpervizyonun birebir değil grupta yapılması | 2  | 18.1 |
|                                                                | Toplam                                       | 11 | 100  |

Tablo 8’de görüldüğü gibi çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlar kategorisinde en çok karşılaşılan sorun “Süpervizörden yeterli geri bildirim alamamadır”. Katılımcılar, çevrimiçi süpervizyon sırasında süpervizörlerden yeterli geri bildirim alamamanın, kendi mesleki gelişimlerini izlemelerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Süpervizörlerin, danışmanlık becerilerini değerlendirme ve geliştirme konusundaki katkılarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarının bu konudaki görüşleri şöyle:

*“Uygulamalı derslerde hocalarımız yeteri kadar yol gösterici değildi. Çoğu zaman hocalarımıza ulaşmakta güçlük çektik ve haftalık derslerimizi düzenli olarak yapmadık. Bu sebeplerle danışma gerçekleştirdiğim sırada ciddi anlamda çok zorlandım. En basitinden danışanına verdiğim tepkilerin doğru veya yanlış olmasıyla ilgili hocamdan hiçbir dönüt almadım. Psikolojik danışma sürecinde kendimi çok pasif ve yetersiz hissettim. Kitaplardan öğrenmeye çalıştığım bilgilerle güzel bir süreç yönetemedim.”(K4)*

*“Hocanın attığım maile dönmesi iki haftayı bulduğu için koordinasyonu kendi arkadaşlarımdan eksik bilgilerle sağladım.”(K22)*

Tablo 8’de görüldüğü üzere, çevrimiçi süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlardan Süpervizörden yeterli geri bildirim alamama kodunu “Süpervizyon süresinin yetersiz olması” takip etmektedir. Öğrenciler, çevrimiçi süpervizyon sürelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Kısa sürelerde alınan süpervizyonun danışmanlık becerilerini derinlemesine incelenmesini sınırladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şöyledir:

*“Psikoeğitim programının her oturumu sonucu danışmanımdan süpervizyon aldım. Normal süreçten farklı olarak; online ders saatleri normal ders saatlerinden daha az olduğu için kısıtlı sürede çok fazla kimseye süpervizyon verilmesi gerekiyor. Dolayısıyla oturum değerlendirme süreleri normalden az olmaktaydı. Bu benim için bir sorundu.” (K17)*

*“Hocamızın ayırdığı süre zarfı daha kısıtlıydı ve her sorumuzun cevabı tam aydınlatılmış olmuyordu. Sorularımıza cevap almak için yeterli süre yoktu.” (K10)*

Çevrimiçi süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlarla kategorisinde belirlenen son kod ise “Süpervizyonun grupla yapılmasıdır”. Süpervizyonun çevrimiçi platformlarda grupla yapılması, katılımcıların bireysel ihtiyaçlarına odaklanma fırsatını azaltmıştır. Bu durum danışmanların özel durumlarına ve gereksinimlerine daha fazla dikkat göstermeyi zorlaştırmıştır. Bu konuda katılımcılardan bazılarının görüşleri ise şöyle:

*“Aldığım süpervizyonlar çevrimiçi şekilde ve gruplaydı. Ders saatlerinde hoca herkese geribildirim vermeye çalışıyordu bireysel olarak süpervizyon alamıyorduk hepimizin çalışmalarına yüzeysel olarak bakma imkânı vardı sadece.” (K15)*

*“Hoca oturumlara toplu şekilde geri bildirim veriyordu. Ben sormak istediğim sorular olmasına rağmen bazen çekindiğim için bazen süre yetmediği için soramıyordum. Süpervizyonu bireysel alamamak bu süreçte beni zorladı.” (K1)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun altıncı sorusu olan; Okullarda gözlem, Kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren dersler konusunda üniversiteniz nasıl bir yol izledi? Bu derslerle ilgili nasıl sorunlarla karşılaştınız? Sorusuna üniversite bu derslerin çevrimiçi olarak yürütülmesine karar verdi cevabı veren katılımcıların cevaplarının içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 9**

*Okullarda Gözlem, Kurum Deneyimi Gibi Staj Yapmayı Gerektiren Derslerde Yaşanan Sorunlar*

| Kategori                                                                                 | Alt kategoriler | Kodlar                                                              | f  | %    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------|----|------|
| Okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren derslerde yaşanan sorunlar | Dersin İşlenişi | Dersi teorik olarak almak                                           | 8  | 40.0 |
|                                                                                          |                 | Dersi ödev yaparak geçmek                                           | 3  | 15.0 |
|                                                                                          |                 | Okul psikolojik danışmanının öğrencilere yeterince zaman ayırmaması | 1  | 5.0  |
|                                                                                          |                 | Toplam                                                              | 12 | 60.0 |
|                                                                                          | Etkileşim       | Birebir öğrenciler ile iletişime geçme imkânı olmaması              | 6  | 30.0 |
|                                                                                          |                 | Süreçte aktif olamamak                                              | 2  | 10.0 |
|                                                                                          |                 | Toplam                                                              | 8  | 40.0 |
|                                                                                          | Toplam          |                                                                     | 20 | 100  |

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren derslerde yaşanan sorunlar iki alt kategoride incelenmiş ve toplam beş kod oluşturulmuştur. Derslerin işlenişi alt kategorisinde en çok karşılaşılan sorun “Dersleri teorik olarak almaktır”. Çevrimiçi eğitim sırasında, okullarda gözlem veya staj gerektiren derslerin teorik olarak işlenmesi, katılımcılar arasında büyük bir sorun olarak öne çıkmıştır. Pratik deneyimlerin eksikliği, öğrencilerin konuyu uygulamaya dökmelerini zorlaştırmış ve öğrenmeyi daha soyut bir hale getirmiştir. Katılımcılardan bazılarının ifadeleri ise şöyledir:

*“Web sitesi ziyareti yaptık. Pek bir faydası olmadı. Zoom üzerinden görüşmeler yaptık. Sanki sıradan basit teorik bir ders alıyormuşuz gibi bir ortam oldu.”(K29)*

*“Dersi teorik aldık uygulama yapmadık. Bizlere kitabi bilgiler verildi ancak uygulamaya dönük herhangi bir çalışma yapılmadı. Bu yüzden bu alanda kendimi yetersiz hissediyorum.”(K19)*

Derslerin işlenişi alt kategorisinde belirlenen bir diğer kod ise “Dersleri ödevlerle geçmektedir”. Derslerin staj veya gözlem yapma yerine ödevlerle tamamlanması, katılımcıların gerçek dünyada uygulama yapma fırsatını sınırlamıştır. Katılımcılar, teorik bilginin pratiğe dökülme şansının eksikliğini vurgulamıştır. İşte katılımcılardan bazılarının ifadeleri:

*“Dersi veren hocamız her hafta sadece etkinlik hazırlamayı içeren ödev verdi, son derece faydasız uygulamadan uzak bir deneyimdi”(K22)*

*“Bu derslerde genelde birkaç ödev üzerinden uygulama yaptık pandemi dönemi olduğu için yeterli uygulama yapılamadı bu yüzden verimli olmadı.”(26)*

Dersin işlenişi alt kategorisinde belirlenen son kod ise “Okul psikolojik danışmanının öğrencilere yeterince zaman ayırmaması”. Çevrimiçi eğitim sırasında, okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere yeterince ilgi göstermediği yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bu, öğrencilerin mentorluk ve rehberlik eksikliği hissetmelerine neden olmuştur. Katılımcılardan bazıları bunu şöyle ifade etmişlerdir:

*“Stajımız online oldu, bir okulumuz hiç bize ulaşmadı okul rehberlik servisinde çalışan hocamız bir kez bile bizimle konuşmadı o yüzden verimsiz geçti. Diğer okulum da bir kez çocuklarla etkinlik yapma fırsatım oldu zoom üzerinden ama maalesef verimli bir staj dönemim olmadı. Stajımızın verildiği okuldaki rehberlik servisindeki hocaların ilgisi değildi.”(K20)*

*“Bizleri normalde olduğu gibi okullara dağıtıp oralarda görev yapan psikolojik danışmanlarla süreci iletmemizi istediler. Ama bu noktada da psikolojik danışmanımız başarısızdı. Bizimle çalışırken planlamada ve gerekli bilgileri vermede isteksiz davrandı.”(K16)*

İletişim alt kategorisinde en çok karşılaşılan sorun “Birebir öğrenci ile iletişime geçme imkanının olmamasıdır” çevrimiçi eğitim sırasında, öğrencilerin okullarda gözlem veya staj yapma fırsatları olmadığı için birebir öğrencilerle iletişime geçme imkanlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri ise şöyledir:

*“Uygulama okulu psikolojik danışmanı ile üniversite tarafından verilen program dâhilinde zoom üzerinden düzenli görüşme yaptık. Fakat öğrenciler ile birebir iletişime geçme şansımız olmadı, buna yönelik yapılan uygulamalarda ise katılım azdı.”(K14)*

İletişim alt kategorisinde belirlenen bir diğer kod ise “Süreçte aktif olamamaktır”. Çevrimiçi eğitimde, öğrencilerin okul ortamında aktif bir rol üstlenme fırsatları sınırlıdır. Öğrenciler, sınıf içi etkileşimlerde daha aktif hale gelmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıların ifadeleri ise şöyle:

*“Bu derslerde kurumlarda görev alan uzmanların paylaşımlarını dinledik ve sorular sorduk. Süreçte daha aktif olmayı isterdim”(K10)*

*“Bu dersleri online olarak alırken yaşadığım en büyük sıkıntılardan biri aktif bir şekilde sürece katılamamaktı. Bu dersler, öğrencilerin okul ortamında gerçek vakalara yakından tanıklık etmeleri ve uygulama yapmaları gereken derslerdi. Ancak platformlarda, fiziksel olarak orada olamamak, öğrenme deneyimimi oldukça sınırladı.”(K3)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun yedinci sorusu olan; Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlarınız nelerdi? Sorusuna verilen cevapların içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 10**

*Teknolojik Alt Yapı Ve İnternet Erişiminden Kaynaklı Sorunlar*

| Kategori                                                      | Kodlar                                            | f  | %    |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----|------|
| Teknolojik Alt Yapı Ve İnternet Erişiminden Kaynaklı Sorunlar | İnternet bağlantısıyla ilgili sorunlar            | 23 | 79.3 |
|                                                               | Üniversite altyapısıyla alakalı sorunlar          | 3  | 10.3 |
|                                                               | Ekipman eksikliği kaynaklı sorunlar               | 2  | 6.8  |
|                                                               | Çevrimiçi eğitim platformlarının yeterli olmaması | 1  | 3.4  |
|                                                               | Toplam                                            | 29 | 100  |

Tablo 10’da görüldüğü gibi, teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlarla ilgili dört kod oluşturulmuştur. En çok karşılaşılan kod “İnternet bağlantısıyla ilgili Sorunlar” olmuştur. Öğrenciler, çevrimiçi eğitim sırasında sık sık kesinti yaşayan internet bağlantılarından şikâyet etmiştir. Bu durum, derslere katılımı zorlaştırmış ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Düşük internet hızı, öğrencilerin canlı derslere ve çevrimiçi materyallere erişimini engellemiştir. Katılımcıların bazılarının ifadeleri ise şöyle:

*“İnternet bağlantısı koptuğu için dersin verimi düşüyordu. Görüntü ve ses kalitesinden kaynaklı olarak da derse katılım zorlaşıyordu.”(K7)*

*“Bazen internet gidip gelebiliyordu ve bağlantı sorunları yaşıyordum derslere katılamadığım dönemler oluyordu.”(K1)*

İnternet bağlantısıyla ilgili sorunları “Üniversite altyapısıyla ilgili sorunlar” takip etmektedir. Katılımcılar, üniversitenin teknolojik altyapısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durum, çevrimiçi derslerin düzenlenmesi, kaynaklara erişim ve öğrencilere destek sağlama konularında sorunlar yaratmıştır. Teknolojik destek eksikliği, öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözüm sürecini uzatmıştır. Katılımcıların ifadeleri ise şöyledir:

*“Ben evde internet olmadığı için dersleri dinlemek için üniversite kütüphanesini kullanıyordum. Üniversitenin interneti çok zayıftı dersi dinlememi çok zorlaştırıyordu. K18)*

*“Üniversitenin uzaktan eğitim platformu her yönden eksikti ödevleri yükleyemiyorduk, derslerde bizi sistemden atıyordu, kullanımı son derece karmaşıktı. Kullanırken ben çok zorlandım.”(K21)*

Belirlenen bir diğer kod ise “Ekipman eksikliği kaynaklı sorunlardır”. Öğrencilerin kendi bilgisayarları olmaması, çevrimiçi eğitime tam katılım sağlamalarını zorlaştırmıştır. Web cam veya mikrofon gibi temel ekipmanlara erişimde yaşanan zorluklar, öğrencilerin etkileşimli derslere aktif katılımını olumsuz etkilemiştir. Katılımcılar bu sorunları şöyle ifade etmiştir.

*“Bilgisayarım eski bir modeldi ve kamerası kötüydü bazen sesleri iletmiyordu ya da sürekli hışırtılı iletliyordu.”(K2)*

*“Bilgisayarım yoktu, derslere telefonla katılmaya çalışıyordum ama yeterli olmuyordu. Küçük ekrandan yazıları okuyamıyordum ayrıca telefonumda iyi bir model olmadığı için beni sistemden atıyordu.”(K8)*

Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlarla ilgili belirlenen son kod ise “Çevrimiçi eğitim platformlarının yeterli olmamasıdır”. Kullanıcı dostu olmayan çevrimiçi eğitim platformları, öğrencilerin ders içeriğine erişimini ve etkileşimini zorlaştırmıştır. Platformlardaki fonksiyonel eksiklikler, öğrencilerin etkileşim ve işbirliği konularında sınırlılıklar yaşamasına neden olmuştur. Katılımcıların ifadeleri ise şöyledir:

*“Online eğitim platformlarının yeterli olmadığını düşünüyorum okulumuzun uzaktan eğitim sisteminde ders süreleri çok kısıtlıydı ve sistemden kaynaklı sorunlar yaşanıyor bu da derslerin aksamasına sebep oluyordu.”(K24)*

*“Benim üniversitemde dersler zoom üzerinde yapılıyordu ve zomda süre sınırı var dersin ortasında hoca yeni bir oturum oluşturunuyordu ve herkesin oraya geçmesi gerekiyordu. Bu büyük bir zaman ve verim kaybıydı.”(K27)*

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun sekizinci sorusu olan; Bunlar dışında yaşadığınız başka sorunlar var mıydı? Sorusuna verilen cevapların içerik analizi sonucu düzenlenmesiyle oluşturulan tablo aşağıdadır.

**Tablo 11***Kategorilerin dışında kalan sorunlar*

| Kategori                             | Kodlar                                            | f | %    |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|---|------|
| Kategorilerin dışında kalan sorunlar | Ekran başında olmaktan kaynaklı bedensel sorunlar | 5 | 62.5 |
|                                      | Pandemiden kaynaklı psikolojik sorunlar           | 3 | 37.5 |
| Toplam                               |                                                   | 8 | 100  |

Tablo 11’de görüldüğü gibi kategoriler dışında kalan sorunlar iki kod altında toplanmıştır. İlki “Ekran başında olmaktan kaynaklı bedensel sorunlardır”. Ekran başında uzun süre kalmanın göz yorgunluğuna, baş ağrılarına, boyun ağrılarına, uyku düzeninde bozulmalara, kilo alımına, göz kuruluğuna, baş dönmesine, el ve bilek problemlerine (örneğin, fare ve klavye kullanımından kaynaklanan ağrılar) ve postür problemlerine (Öne eğilme, kamburluk, omuzların düşük olması vb.) neden olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Katılımcıların ifadeleri ise şöyledir.

*“Online derslere yoğun bir şekilde odaklanmak, özellikle uzun ders saatlerinde ekran başında olmam nedeniyle göz sağlığım üzerinde belirgin bir etki bırakmaya başladı. Gözlük kullanmama rağmen, sürekli ekrana odaklanmak gözlerimde bir yanma hissi yaratıyor. Aynı zamanda sık sık baş ağrısı yaşamaya başladım, özellikle de dersler arasında kısa molalar vermediğimde.”(K5)*

*“Bu süreç boyun ağrılarını kaçınılmaz bir hale getirdi. Sürekli aynı pozisyonda oturmak, özellikle de ergonomik olmayan bir çalışma alanında bu ağrıları artırıyor. Arka arkaya uzun ders saatleri ve eksik olan fiziksel etkileşim, bedensel sağlığımı olumsuz etkileyen temel faktörlerden biri haline geldi. Bu durum, derslere odaklanma ve performansımı sürdürme konusunda gerçek bir mücadeleye dönüştü.”(K29)*

Bu konuda belirlenen ikinci kod ise “Pandemiden kaynaklı psikolojik sorunlardır”. Pandeminin getirdiği belirsizlik ve endişe, öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkilemiştir. Bu durum, izolasyonun getirdiği yalnızlık, stres, kaygı, depresyon, pandemiyle ilgili obsesif düşünceler, sosyal fobi, kayıp ve yas ile başa çıkmada yaşanan zorluklar ve travma sonrası stres belirtileri gibi psikolojik sorunları beraberinde getirmiştir. Sosyal izolasyonun neden olduğu yalnızlık duygusu, öğrencilerin genel yaşam kalitesini etkilemiş ve çevrimiçi eğitim sürecinde psikolojik zorluklar yaşamalarına sebep olmuştur. Katılımcılar bu durumu şöyle ifade etmiştir.

*“Pandeminin başlangıcında, normal sosyal etkileşimlerden yoksun kalmak ve sürekli haber akışıyla bombardıman olmak, genel bir duygu durumu düşüklüğüne sebep oldu. Online eğitim sürecinde, bu zorlukları aşma ve öğrenmeye devam etme konusunda bir mücadele yaşadım.”(K13)*

*“Pandemi nedeniyle yaşadığım anksiyete, online eğitimde odaklanma ve verimlilik sorunlarına yol açtı. Haberlerdeki belirsizlikler ve sosyal izolasyon, derslere odaklanmamı zorlaştırıyor. Anksiyete atakları, canlı derslere katılımı engelliyor ve sınav hazırlığı sürecini etkiliyor.”(K30)*

Çevrimiçi eğitim sürecinde pek çok zorluk yaşanmıştır. Bu zorluklar öğrencilerin akademik performanslarını, duygusal durumlarını ve genel öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu araştırmanın bulgularına göre bu zorluklar arasında birebir iletişim eksikliği, teknolojik altyapı sorunları, internet erişim problemleri, ekipman eksikliği ve uzun süreli ekran başında olmanın fizyolojik ve psikolojik etkileri gibi faktörler yer almaktadır. Bu bulgular, çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorlukların çok yönlü olduğunu ve bu zorluklarla başa çıkmak için öğrencilere destek sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ve buna ilişkin sonuçlar ilgili literatür eşliğinde tartışılacaktır.

##### 5.1.1. Nicel Bulguların Tartışılması

Çalışmada Öncelikli olarak nicel araştırma kapsamında, Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'nin farklı alt boyutlarının eğitim yöntemine, cinsiyete, üniversite tercihin ve yaşa göre nasıl değiştiği incelenmiştir.

Bu araştırmada, psikolojik danışmanların yeterlik algılarının eğitim yöntemine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. ‘Psikolojik danışma’ alt boyutunda, yüz yüze eğitim alanların mesleki yeterlik algılarının çevrimiçi eğitim alanlara oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, ‘mesleki ve eğitsel rehberlik’ alt boyutunda da yüz yüze eğitim alanların algılarının çevrimiçi eğitim alanlara göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ancak, ‘ölçme ve değerlendirme’ ile ‘oryantasyon ve izleme’ alt boyutlarında eğitim yöntemine bağlı olarak anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yani, bu alt boyutlarda yüz yüze eğitim alanların algıları ile çevrimiçi eğitim alanların algıları arasında belirgin bir fark bulunmamıştır. ‘Psikolojik danışma’ ve ‘mesleki ve eğitsel rehberlik’ alt boyutlarında, yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların mesleki yeterlik algıları çevrimiçi eğitim alanlara oranla daha olumludur. Bunun sebebi; psikolojik danışma ve mesleki ve eğitsel rehberlik alt boyutlarının, daha fazla uygulama ve etkileşim gerektiren alanlar olması olabilir. Yüz yüze eğitim, öğrencilere bu becerileri daha etkili bir şekilde uygulama fırsatı sunabilirken, çevrimiçi ortamlar bu deneyimi kısıtlayabilir. Ayrıca,

psikolojik danışma ve mesleki rehberlik becerilerini geliştirirken, psikolojik danışmanların kendi kişisel deneyimleri, duygusal zekâları ve etkileşim yetenekleri büyük rol oynar. Yüz yüze etkileşim, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmelerine daha fazla olanak tanımış olabilir. Yapılan nitel araştırmanın bulguları da çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Çalışmaya katılan katılımcılar, online eğitim alırken özellikle etkileşim konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, öğretmen-öğrenci birebir etkileşiminde eksiklik olduğunu ifade etmişlerdir. Genel olarak, Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği'ndeki puanların eğitim yöntemine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve yüz yüze eğitim alanların yeterlik algılarının çevrimiçi eğitim alanlara oranla daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Alan yazında yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanlarla çevrimiçi eğitim alan psikolojik danışmanların yeterlik algılarının incelendiği başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Zeren (2017)'in psikolojik danışman adaylarıyla yaptığı araştırmada, yüz yüze psikolojik danışmaya göre çevrimiçi danışmada amaçlara ulaşmaya yönelik işbirliğinde ve danışanla psikolojik danışman adaylarının birbirlerini anlamaları açısından (sözel olmayan ipuçlarının olmaması nedeniyle) güçlük yaşandığı sonucuna varılmıştır. Ulusoy ve Çokay (2022)'in çalışmasında ise çevrimiçi gerçekleştirilen mesleki rehberlik uygulamasının düzenli bir şekilde planlanarak uygulanmasının, psikolojik danışman adayları tarafından geliştirici algılandığı, mesleki olarak çevrimiçi danışma yürütmeyi deneyimleme fırsatı sunduğu ve adayların mesleki algılarına olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu durum, psikolojik danışmanların yeterlik algısının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini işaret etmektedir. Alan yazında birçok araştırma da psikolojik danışman yeterlilik algısının cinsiyete bağlı olarak değişmediğini belirtmiştir (Bakar, 2011; Bilgiç, 2011; Erkan, 2011; Özgün, 2007; Taytaş ve Tanhan 2021a; Yam, 2014; Yiyit ,2001). Ancak psikolojik danışman yeterlilik algısının cinsiyete bağlı olarak değiştiğini söyleyen araştırmalarda vardır (Bodenhorn ve Skaggs, 2005;Gündüz ve Çelikkaleli, 2009). Çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde, cinsiyetin psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri ile genel olarak ilişkili bir değişken olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre Psikolojik danışmanların yeterlik algılarının üniversite tercihinin göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, vakıf

üniversitesinde eğitim almış psikolojik danışmanların, devlet üniversitesinde eğitim almış olanlara göre genel yeterlik algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Alan yazında bu bulguları destekleyen psikolojik danışmanlarla ya da psikolojik danışman adaylarıyla yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Terzioğlu (2022)'nin beden eğitimi öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında vakıf üniversitesinde eğitim alan beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik algılarının, devlet üniversitesinde eğitim alan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmamızla paralellik göstermektedir. Vakıf üniversitesinde eğitim almış psikolojik danışmanların, devlet üniversitesinde eğitim almış olanlara göre genel yeterlik algılarının daha olumlu olmasının sebebi; vakıf üniversitelerindeki öğrencilerin genellikle daha fazla kaynağa ( bilgisayar, internet altyapısı, teknolojik imkânlar vb.) sahip olmaları ve vakıf üniversitelerinde öğrencilerin bu kaynaklar yönünden daha fazla desteklenmiş olmaları olabilir. Ayrıca sınıflarda ki öğrenci sayılarının az olmasının da etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Sınıflarda ki öğrenci sayısının daha az olması öğrencilerin daha fazla ilgi ve destek almasını sağlayabilir ve bu da genel yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Yapılan nitel araştırmanın bulgularına bakıldığında ise vakıf üniversitesinden mezun olan katılımcılardan bazıları kendi internet bağlantılarıyla ilgili sorun yaşadığını belirtmiştir. Ancak vakıf üniversitesinden mezun olan katılımcılardan hiçbiri üniversite altyapısıyla ilgili sorun yaşadığını belirtmemiştir.

Bu araştırmada, Psikolojik danışmanların yeterlik algısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum, psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algısının yaşlarına bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Alan yazında ki bazı araştırmalar psikolojik danışman yeterlilik algısının yaş değişkenine bağlı olarak değişmediğini belirtmiştir (Aksoy ve Diken, 2009; Lam vd., 2013; Yiyit, 2001). Ancak literatürde yer alan yaşın psikolojik danışmanların mesleki yeterlilik algısı ile ilişkisinin olmadığına ilişkin bulguları içeren araştırmalar olsa da bu araştırmaların sayısı belli bir eğilimden söz edilemeyecek kadar azdır. Bununla beraber çalışmamızda çalışma grubunun çoğunluğunun birbirine yakın yaşlarda olmasının böyle bir sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir.

### **5.1.2. Nitel bulguların tartışılması**

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel araştırma ile nicel araştırma kapsamında elde edilen bulguların derinlemesine incelenmesi ve nitel bulguların

nicel bulguları ne ölçüde desteklediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yürütülen nitel çalışma ile; teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar, uygulamalı dersleri çevrimiçi alırken yaşanan sorunlar, çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlar, okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren derslerde yaşanan sorunlar, teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar ve kategorilerin dışında kalan sorunların neler olduğuna cevap aranmıştır.

*‘Teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar’* kategorisi incelendiğinde dört alt kategoriye ayrılmıştır bu alt kategoriler; Etkileşim, dersin işlenişi, odaklanma ve ortamdır bu alt kategorilerden toplam 13 kod oluşturulmuştur. Etkileşim alt kategorisinde; Öğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliği, öğrencilerin derse devamının az olması, arkadaşlarla sosyalleşememe ve derse aktif katılımın az olması olmak üzere dört kod oluşturulmuştur. Dersin işlenişi alt kategorisinde de; Derslerin sadece teorik olarak işlenmesi, yeterli uygulamanın yapılamaması, öğrenilen bilgileri somutlaştırmada güçlük yaşanması ve sorulan sorulara öğretmenlerden gerekli cevapları alamamak olmak üzere dört kod oluşturulmuştur. Odaklanma alt kategorisinde; Dikkat dağınıklığı, derse karşı ilgi eksikliği ve öğrenmeye ilişkin motivasyon eksikliği olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Ortam alt kategorisinde; Ortamın gürültülü olması ve çalışma alanının dağınık olması olmak üzere üç kod oluşturulmuştur.

Katılımcılar tarafından en çok ifade edilen sorun “Öğitmen-öğrenci birebir etkileşim eksikliğidir”. Araştırmanın katılımcıları, çevrimiçi eğitimde öğretmenleriyle birebir etkileşimlerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Çevrimiçi eğitim sürecinde, öğrencilerin öğretim üyeleriyle iletişim kuramama sorunu, öğretimin başarısını ve kalitesini sorgulamalarına neden olabilirken, aynı zamanda eğitimin niteliği hakkında endişelenmelerine yol açmış olabilir (Erzen ve Ceylan, 2020). Çevrimiçi eğitim platformlarının yeterli olmaması, teknik sorunlar yaşanması, ders saatinin yüz yüze göre kısa olması, öğrencilerin derse girdikleri ortamdan ötürü görüntülerini kapatmaları öğrenci ve öğretim üyeleri arasındaki iletişimi olumsuz etkilemiş olabileceği de düşünülmektedir.

Katılımcılardan bazıları çevrimiçi eğitimde öğrencilerin derslere düzenli katılım göstermekte zorlandığını vurgulamışlardır. İçten denetimli bireyler, kendi iç değer yargılarına dayanarak kararlarını verebilirken, dıştan denetimli bireyler

genellikle kendilerini bir iş yükünün altına sokmakta zorlanır, çünkü bir zorunluluk olmadıkça bu tür faaliyetlere girmek istemezler (Abdi-Golzar, 2006; Alipio, 2020). Çevrimiçi eğitim sürecinde, derse devamın denetlenemediği durumlarda, içten denetimli bireylerin genellikle süreçten daha yüksek verim aldıkları düşünülebilirken, dıştan denetimli bireylerin ise süreç içinde ders ortamından iyice uzaklaştıkları gözlemlenebilir (Erzen ve Ceylan, 2020). Çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması, derslere düzenli olarak katılımı engelleyebilir. Bunun yanında, öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecinde uygun bir çalışma ortamına sahip olmamaları veya teknik sorunlar yaşamalarının da düzenli katılımı engellemiş olabilir.

Katılımcılar, geleneksel sınıf ortamında arkadaşlarıyla sosyalleşme fırsatlarından yoksun kalmalarının sosyal izolasyon ve yalnızlık hissetmelerine neden olduğunu ifade etmişlerdir. Korkut Owen ve Tuzgöl Dost (2020)' un çalışmasında psikolojik danışman adayları, iyi bir psikolojik danışmanda olması gereken özellikleri iyi iletişim becerilerine ve iyi bir iletişim için gerekli koşullara sahip olma olarak ifade etmişlerdir. İnternet erişiminde ve donanım eksikliğinden kaynaklı kısıtlamalar, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sınırlayarak sosyal bağları azaltabilir (Sarı ve Nayır, 2020). Ayrıca geleneksel sınıf ortamında öğrencilerin bir araya gelerek yüz yüze etkileşimde bulunmaları, sosyal bağları güçlendirirken çevrimiçi eğitimde ise bu tür etkileşimler sınırlı olduğundan, öğrenciler sosyalleşme fırsatlarından yoksun kalmış olabilirler.

Katılımcılardan bazıları çevrimiçi derslere aktif olarak katılmada zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Zan ve Zan (2020)'ın yaptıkları araştırmada belirttikleri gibi özellikle yetersiz internet kotaları ve kesintili bağlantılar, öğrencilerin derslere aktif katılımını engellemekte ve ders başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Benzer şekilde, coğrafi konumlarından dolayı internet erişiminde zorluk yaşayan ve bilgisayar vb ekipmanlara sahip olmayan öğrencilerin çevrimiçi eğitim sürecinde zorluklarla karşılaştığı belirtilmektedir. Bu durum, öğrencilerin ders takibini ve başarısını olumsuz etkilemektedir. Bununla beraber çevrimiçi eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması da derslere aktif katılımı engelleyebilir. Ayrıca her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır ve bazı öğrenciler çevrimiçi derslere odaklanmaları ve dikkatlerini vermeleri zor olabilir.

Araştırmamızdaki katılımcılar, çevrimiçi eğitimde derslerin sıklıkla sadece teorik bilgilerin sunulduğu slayt ve sunumlarla sınırlı kaldıklarını ve uygulama yapmadıklarını vurgulamışlardır. Bu durum, öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmış ve öğrenilen bilgilerin beceriye aktarılmasını engellemiştir. Buna benzer şekilde, Ünlüer ve ark. (2021)'nin Türkiye'de sanat, tasarım ve mimarlık alanındaki fakülteler ile güzel sanatlar eğitimi gibi uygulamalı eğitim veren bölümlerde görev yapan akademisyenler ve eğitim alan öğrencilerle yaptıkları araştırmalarında katılımcılar, eğitmenin sınıfta tek taraflı olarak powerpoint sunumu yaparak monolog şeklinde ders anlattığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu yaklaşımın öğrenme sürecini zorlaştırdığını ve pratik uygulamalara göre daha fazla zaman aldığını belirtmişlerdir. Bununla beraber bazı öğretmenler, çevrimiçi ortamda dersleri interaktif ve uygulamalı hale getirmek için yeterli deneyime veya bilgiye sahip olmayabilirler. Bu durumda, daha geleneksel ve teorik bir yaklaşım olan slayt sunumları tercih edilebilir. Öğretmenler, dersleri interaktif ve uygulamalı hale getirmek için yeterli deneyime veya bilgiye sahip olsalar bile çevrimiçi eğitimde, pratik uygulamaların planlanması, organize edilmesi ve gerçekleştirilmesi daha fazla zaman ve kaynak gerektirdiğinden öğretmenler ve eğitim kurumları, bu kaynakları sağlamak ve planlamakta zorlanmış da olabilirler.

Katılımcılar ayrıca çevrimiçi eğitimde yeterli uygulama fırsatı olmaması konusunda endişelerini de dile getirmişlerdir. Katılımcılar, teorik bilgileri pratik uygulamalara dönüştürme fırsatlarına sahip olmadıklarında, mesleki becerilerini geliştirmekte zorlandıklarını vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalar çevrimiçi eğitimin özellikle uygulama gerektiren derslerin veya konuların öğretiminde yetersiz kalabileceğini göstermektedir (Elitaş, 2017). Şahin, (2021) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, derslerin içeriğinin çevrimiçi eğitime uygun olmadığı, özellikle uygulamalı dersler için uygun mekân ve materyalin eksikliği yaşandığı ve derslerin işlenmesinde zorluklar yaşandığı sonucuna varmıştır. Bazı uygulamalı dersler, laboratuvar veya pratik mekânlarda gerçekleştirilmesi gereken aktiviteleri içerebilir ve bazı beceriler sadece uygulama yapılarak öğrenilebilir. Çevrimiçi ortamda bu tür mekânlara erişim mümkün olmadığı gibi bazı uygulamaları yapmakta mümkün olmayabilir.

Araştırmaya katılan katılımcılar, öğrendikleri bilgileri somutlaştırma sürecinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir Alan yazında bu bulguları destekleyen

psikolojik danışmanlarla ya da psikolojik danışman adaylarıyla yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak alan yazında araştırmamızdaki bulguları destekleyen başka alanlardan araştırmalar bulunmaktadır( Gürbüz, 2022; Susam vd. 2021).Yapılan araştırmalar genelde matematik öğretimiyle ilgilidir. Matematik dersinin soyut olduğunu ve çevrimiçi eğitimde somutlaştırmada zorlandıklarını belirtmişlerdir (Ergen vd. 2022; Sulak ve Çapanoğlu, 2022). Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin, laboratuvar deneyleri, saha çalışmaları veya pratik uygulamalar gibi etkileşimli ve somut öğrenme fırsatlarına erişimi sınırlıdır. Bu durum, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri somutlaştırmalarını zorlaştırabilir. Ayrıca çevrimiçi eğitimde, öğrencilerin öğretmenlerle ve diğer öğrencilerle etkileşimi sınırlıdır. Bu durumda, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri tartışma, paylaşma ve somutlaştırma fırsatları da azalabilir.

Katılımcılar, çevrimiçi eğitim sırasında dersle ilgili soru sorma ve öğretmenlerden gerekli cevapları alma konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyebilir ve öğrencilerde motivasyon eksikliğine yol açabilir. Covid-19 salgını sürecinde, Çetin ve Anuk (2020)'un çalışmasında belirtildiği gibi, çevrimiçi eğitim faaliyetleri sırasında öğretim üyeleri ile iletişim kurulamaması, öğretimin başarı ve kalitesine ilişkin endişeleri artırarak öğrencilerin eğitimin niteliğini sorgulamalarına yol açabilir. Alan yazında bu bulguları destekleyen benzer çalışmalara da rastlanmıştır (Duman, 2023; Hakkari, 2018). Çevrimiçi eğitimde, yüz yüze iletişim imkânı sınırlı olduğundan, öğrencilerin öğretmenleriyle doğrudan iletişim kurmaları ve sorularını sormaları daha zor olabilir. Öğitmenlerin yoğunluğu veya iletişim kanallarının yetersizliği de bu durumu etkilemiş olabilir.

Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında sık sık dikkatlerini kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Evdeki çeşitli dikkat dağıtıcı faktörler, derse konsantre olmayı zorlaştırmıştır. Bu da, öğrencilerin ders materyallerine odaklanma sürelerini azaltmıştır. Özellikle uzun süreli görsele dayanmayan derslerde dikkat dağınıklıkları olduğu da diğer görüşlerdendir (Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2021). Alan yazında öğrencilerin ev ortamında ailevi sorumlulukların arttığını ve derslere odaklanma zorlandıklarını belirttikleri araştırmalar da vardır (Anıl vd., 2020; Kalman vd., 2020). Evde, özellikle değişen çalışma ortamında, öğrencilerin dikkatlerini dağıtabilecek birçok unsur bulunabilir. Ev içindeki gürültüler, diğer aile bireylerinin varlığı, ev işleri gibi faktörler, öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırabilir. Çevrimiçi

derslerde özellikle internet bağlantısıyla birlikte sosyal medya, oyunlar ve diğer dijital platformlar dikkat dağıtıcı olabilir. Bazı dersler, özellikle uzun süreli sunumlar veya görsel materyallerle desteklenmiş dersler, öğrencilerin dikkatini sürdürmekte zorlanmalarına neden olabilir.

Katılımcılar çevrimiçi eğitim sırasında, öğrenmeye ilişkin motivasyon eksikliği yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Literatürde bu bulguyla tutarlıdır (Chiu, 2022; Özdoğan ve Berkant, 2020; Yüksel Şahin, 2021). Öğrenmeyi destekleyen ödüllendirici etkileşimlerin eksikliği, öğrencilerin derslere olan katılımlarını olumsuz etkilemiştir. Geleneksel sınıf ortamında öğrenciler, öğretmenleriyle ve sınıf arkadaşlarıyla etkileşim halinde olurlar ve bu etkileşimler öğrenmeyi destekleyici bir ortam sağlar. Ancak, çevrimiçi eğitimde bu tür etkileşimlerin eksikliği, öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve derslere olan katılımlarını azaltabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecini anlamlı hale getiren bağlantılar kurmalarını sağlayacak etkinliklerin ve materyallerin eksikliği, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini azaltabilir. Öğrenmenin günlük yaşamla, gerçek hayatla ilişkilendirilemediği durumlarda, öğrenciler motivasyonlarını kaybedebilirler.

Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında ortamlarının gürültülü olması nedeniyle derslere odaklanma konusunda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ev içinde yapılan aktiviteler veya diğer aile bireylerinin konuşmaları, öğrencilerin derslere odaklanmasını engelleyebilir. Evde çalışan diğer bireylerin telefon görüşmeleri veya televizyonun sesi gibi faktörler, öğrencilerin dikkatlerini dağıtmış olabilir. Evlerin sıkışık şehir içi veya gürültülü bölgelerde bulunması, dışarıdan gelen trafik sesleri, komşuların çalışmaları veya inşaat gibi gürültü kaynakları, öğrencilerin derslere odaklanmasını zorlaştırabilir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı katılımcılar derslere odaklanmakta zorlanmış olabilirler. Literatüründe bu bulguyla tutarlı olduğu görülmüştür (Arslan ve Şumuer 2020; Enzel Pajo, 2023;Erzen ve Ceylan, 2020).

Katılımcılar, çalışma alanlarının düzensiz ve dağınık olması durumunda derslere odaklanmanın daha da zorlaştığını belirtmişlerdir. Dağınık bir çalışma ortamı, ders materyallerini bulmak ve düzenli bir şekilde çalışmak açısından katılımcılara sorunlar yaratmıştır. Bu sonucun bir nedeni, dağınık bir çalışma ortamının, öğrencinin zihinsel olarak dağınık hissetmesine neden olması olabilir. Çeşitli materyallerin, dosyaların veya eşyaların karışık olması, öğrencinin dikkatini dağıtabilir ve derslere odaklanmasını zorlaştırabilir. Dağınık bir ortamda, öğrenciler

sıklıkla ihtiyaç duydukları materyalleri veya dosyaları bulmakta zorlanabilirler. Bu durum, öğrencinin zamanını boşa harcamasına ve derslerle ilgili önemli bilgilere erişimini engelleyebilir. Düzensiz bir çalışma alanı, öğrencinin çalışmaya karşı motivasyonunu azaltabilir. Dağınık bir ortam, öğrencide çalışma isteği yerine kaçma eğilimi yaratabilir ve bu da derslere odaklanmayı olumsuz etkileyebilir. Dağınık bir çalışma ortamı, öğrencide stres ve endişe yaratabilir. Özellikle sınav veya ödev zamanlarında, düzensizlikle başa çıkmak zor olabilir ve bu durum öğrencinin derslere odaklanmasını daha da zorlaştırabilir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı katılımcılar düzensiz ve dağınık ortamda derslere odaklanmakta zorlanmış olabilirler.

*“Uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar”* kategorisinde altı kod oluşturulmuştur ve bu kodlar şunlardır: Staj yapamamak ya da uzaktan yapmak, danışan bulmakta yaşanan zorluklar, gözlem yapamamak, pratik yapamamak ve süpervizyon alamamak ya da süpervizörden yeterli geribildirim alamamak. Bu kategoride en çok karşılaşılan sorun ise “Staj yapamamak ya da uzaktan yapmak” olmuştur. Katılımcılar uygulamalı dersler sırasında staj yapamamanın veya uzaktan yapmanın, mesleki deneyim kazanma ve uygulama becerilerini geliştirme konusunda büyük bir zorluk yarattığını ifade etmişlerdir. Fiziksel etkileşimlerin eksikliği, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökme fırsatını sınırlamıştır. Uzaktan eğitimle staj uygulamalarının en önemli dezavantajlarından biri, katılımcıların ifadesine göre, yüz yüze eğitim sürecini ve kurum kültürünü deneyimleyememe durumudur (Yılmaz, 2021). Uzaktan eğitimde, öğrenciler öğrenilen teorik bilgileri pratikte uygulama fırsatını kısıtlı bir şekilde elde ederler. Sınıf içinde öğrencilerle etkileşimde bulunma, ders planlama ve sınıf yönetimi gibi becerilerin geliştirilmesi için gerçek bir sınıf ortamının önemi büyüktür. Yiğit, (2022)’ in araştırmasında belirttiği gibi uzaktan eğitimle staj dersinin başarısı öğretmen adaylarının çabasına ve uygun desteklere bağlıdır ancak, örgün eğitimden farklı olarak sınıf deneyimi eksikliği önemli bir dezavantaj olarak öne çıkmaktadır. Alan yazın incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının staj deneyimleriyle ilgili başka bir araştırmaya rastlanmadığı için bu bulgu herhangi bir araştırmayla karşılaştırılamamıştır. Ancak öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar mevcuttur (Bayındır, 2021; Can, 2022; Yılmaz, 2021; Yiğit, 2022).

Katılımcılar, çevrimiçi ortamda danışan bulmanın zorluğunu vurgulamışlardır. Fiziksel bir oda veya klinik ortamın eksikliği, danışanlarla iletişim

kurma ve danışma yapma fırsatlarını kısıtlamıştır. Eken, Koç ve Esen (2022) araştırmalarında psikolojik danışmanlarda, danışanların çevrimiçi psikolojik danışmayı tercih etmeyeceklerine ilişkin bir ön yargı olduğu belirtmişlerdir ve bu ön yargının çevrimiçi psikolojik danışmanın dezavantajları arasında yer alan uygun psikolojik danışma ortamını sağlayamamakla ilişkili olduğunu da vurgulamışlardır. Ancak alan yazında genellikle çevrimiçi ortamda danışan bulmanın daha kolay olduğu bulgusuna ulaşılan çalışmalara rastlanılmaktadır (Haberstoh, Parr, Bradley, Morgan-Fleming ve Gee, 2008; Özyiğit ve Atik, 2021).

Katılımcılar, gözlem yapamamanın mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Uygulamalı derslerin bir parçası olarak gerçekleştirilen gözlem aktivitelerinin çevrimiçi ortamda yapılamaması, öğrencilerin deneyimlerini sınırlamıştır. Ayrıca öğrencilerin sınıf ortamında veya gözlem odasında deneyim yaşamamaları, onların gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri zorluklara hazırlanmalarını zorlaştırabilir. Gerçek sınıf deneyimleri veya gözlem odalarındaki uygulamalar, öğrencilere öngörülen veya beklenmeyen durumlarla baş etme fırsatı sunar. Alan yazında bu bulguları destekleyen araştırmalara rastlanmıştır. (Gündeğer ve Gündoğdu, 2023; Güney ve Yalçın, 2023; Özdoğan ve Berkant, 2020).

Çevrimiçi eğitim sırasında pratik uygulamaların sınırlı olması, öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirme konusundaki sorunlarını artırmıştır. Pratik uygulama fırsatlarının eksikliği, öğrencilerin kendilerini mesleki olarak hazır hissetmelerini zorlaştırmıştır. Ayrıca çevrimiçi eğitim platformlarının, bazı mesleki alanlarda pratik becerilerin geliştirilmesine uygun olmaması veya sınırlı imkânlar sunması, öğrencilerin pratik deneyimlerden yeterince faydalanmalarını engellemiş olabilir. Anshari, Alas, Sabtu ve Hamid, (2016)'ın yaptığı çalışmada da çevrimiçi eğitimde pratik uygulama imkânlarının sınırlı olmasının öğrencilerin etkili öğrenmelerini ve mesleki becerilerini geliştirmelerini engellediği belirtilmektedir.

*”Çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan sorunlar ”* kategorisinde 3 kod oluşturulmuştur ve bu kodlar şunlardır: Süpervizörden yeterli geri bildirim alamama, süpervizyon süresinin yetersiz olması, süpervizyonun birebir değil grupta yapılması. Bu kategoride en çok karşılaşılan sorun ise “Süpervizörden yeterli geri bildirim alamamadır”. Katılımcılar, çevrimiçi süpervizyon sırasında süpervizörlerden yeterli geri bildirim alamamanın, kendi mesleki gelişimlerini izlemelerini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Süpervizörlerin, danışmanlık

becerilerini değerlendirme ve geliştirme konusundaki katkılarının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar, geri bildirimin çeşitli açılardan hem kısa hem de uzun vadede etkili bir şekilde aktif öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir (Van den Bergh, Ros ve Beijard, 2014). Alan yazında bu bulguları destekleyen psikolojik danışmanlarla ya da psikolojik danışman adaylarıyla yapılmış araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında benzer şekilde öğrenciler geri bildirim konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Bayburtlu, 2020; Çakın ve Akyavuz, 2020; Karaca ve Kelam, 2020).

Katılımcılar, çevrimiçi dersler sırasında süpervizyon süresinin yetersiz olmasının danışmanlık becerilerini geliştirmelerini engellediğini ifade etmişlerdir. Süpervizyon eksikliği, öğrencilerin kendi gelişimlerini izleme ve rehberlik alama konularında zorluk yaşamalarına neden olmuştur. CACREP (2016) standartları, bireysel, grup veya üçlü süpervizyonun haftalık olarak gerçekleştirilmesini önermektedir. Benzer şekilde Türkiye'de de süpervizyonun haftalık olarak verilmesi ve süpervizyon süresinin 45 dakika olması önerilmektedir (PDR-EPDAB, 2022). Bu sürenin daha uzun ve ya daha kısa olması çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Amanvermez ve diğerlerinin (2020) araştırmasına göre, sürenin uzun olması zihinsel yorgunluğa ve karışıklığa neden olabilir. Sürenin fazla kısa olması durumunda ise, süpervizyon alan kişinin duyguları yeterince ele alınamaz ve faydalanması zorlaşır (Özyiğit ve Atik, 2021). Araştırmanın bulgularında daha çok süpervizyon süresinin kısa olmasından ya da hiç süpervizyon yapılmamasından kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmektedir.

Katılımcılar, süpervizyonun online platformlarda grupla yapılmasının, bireysel ihtiyaçlarına odaklanma fırsatlarını azalttığını belirtmiştir. Bu durum süpervizörlerin öğrencilerin özel durumlarına ve gereksinimlerine dikkat göstermesini zorlaştırmıştır. Küçük gruplarla yapılan süpervizyon, daha ekonomik olması nedeniyle cazip bir seçenek olabilir (Villarreal-Davis, Sartor ve McLean, 2020). Bu yöntem, öğrencilere birbirlerine destek olma ve birbirlerini gözlemleme imkânı sunar. Ancak, olası olumsuz grup dinamikleri, kişi başına düşen zamanın azalması ve paylaşımda sınırlılıklar gibi zayıf yönleri de vardır (Barletta, 2007). Literatürde süpervizyonun grupla yürütülmesinin zorlaştırıcı olduğunu belirten başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Amanvermez vd., 2020; Özyiğit ve Atik, 2021).

Ancak bununla beraber grupla süpervizyonun bireysel süpervizyon kadar etkili olduğunu (Ray ve Altekrose, 2000) belirten çalışmalarda vardır. Görüldüğü gibi literatürde bazı çalışmalar, grup süpervizyonunun bireysel süpervizyon kadar etkili olduğunu belirtirken, diğer çalışmalar grup süpervizyonunun zorluklarını vurgulamaktadır. Bu çelişkili sonuçlar, süpervizyonun uygulama biçimlerinin ve katılımcıların özelliklerinin farklılık göstermesinden kaynaklanabilir. Grup süpervizyonunun zorlaştırıcı olduğunu belirten kaynaklar ise genellikle eğitimin online olarak devam ettiği döneme aittir. Bu da online eğitimin özellikle grup süpervizyonunu zorlaştırıcı bir etkisi olabileceğini düşündürmektedir.

*“Okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren derslerde yaşanan sorunlar”* iki alt kategoride incelenmiş ve toplam beş kod oluşturulmuştur. Derslerin işlenişi alt kategorisinde üç kod oluşturulmuştur bu kodlar şunlardır: dersi teorik olarak almak, dersi ödev yaparak geçmek, okullarda gözlem dersi kapsamında okul psikolojik danışmanının öğrencilere yeterince zaman ayırmaması. Bu kategoride en çok karşılaşılan sorun ise dersi teorik olarak almaktır. Dersi teorik olarak almak, ‘Teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar’ kategorisinde de çokça karşılaşılan bir sorundur. Ancak, okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi derslerin, pratik uygulama gerektiren derslerdir. Bu derslerde, teorik bilginin pratikte uygulanabilmesi ve öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirebilmesi önemlidir. Pratik deneyimlerin eksikliği, öğrencilerin konuyu uygulamaya geçirmelerini zorlaştırmış ve öğrenmeyi daha soyut bir hale getirmiştir.

Katılımcıların karşılaştığı bir diğer sorun dersi ödev yaparak geçmektir. Derslerin staj veya gözlem yapma yerine ödevlerle tamamlanması, katılımcıların gerçek dünyada uygulama yapma fırsatını sınırlamıştır. Katılımcılar, teorik bilginin pratiğe dökülme şansının eksikliğini özellikle vurgulamıştır. Akıncı ve Pişkin Tunç, (2021)’un araştırmasında ise altyapı kaynaklı sorunlar, çevrimiçi sınav olma endişesi, sınav performansının dönem sonu notunu belirlemesi ve sınavların adil olmaması gibi gerekçelerden dolayı öğretmen adayları sınavların araştırma ödevi şeklinde yapılmasını önermektedirler. Ancak, belirtildiği gibi, sadece dersin değerlendirmesinin ödevlerle yapılması önerilmektedir. Araştırmanızda ise, dersle alakalı ya da alakasız bir konuda yapılan tek bir ödevle dersi geçmekten bahsedilmektedir. Bu durum, öğrencilerin gerçek dünya uygulamaları için gerekli deneyimleri kazanmalarını engelleyebilir.

Katılımcılar tarafından, online eğitim sırasında yapılan okullarda gözlem staj gibi derslerde, okul psikolojik danışmanlarının rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerine yeterince ilgi göstermediği yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bunun sebebi, okul psikolojik danışmanlarının, pandemi döneminin getirdiği stres ve kaygıdan kaynaklı daha fazla öğrenciyle görüşmek durumunda kalmaları olabilir. Bu durum, her öğrenciye aynı düzeyde kişisel ilgi göstermeyi güçleştirebilir. Ayrıca kendi stresleri, iş yükleri veya yaşadıkları kişisel zorluklar da öğrencilere yeterince ilgi göstermelerini engelleyebilir.

İletişim alt kategorisinde en çok karşılaşılan sorun “Birebir öğrenci ile iletişime geçme imkânının olmamasıdır” Online eğitim sırasında, öğrencilerin okullarda gözlem veya staj yapma fırsatları olmadığı için birebir öğrencilerle iletişime geçme imkânlarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bu durum, psikolojik danışman adaylarının öğrencileri tanıma, ihtiyaçlarını anlama ve onlara uygun öğretim stratejileri geliştirme sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Birebir iletişim, psikolojik danışman adaylarının öğrencilerin öğrenme stillerini, ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.

*“Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlar”* ile ilgili beş kod oluşturulmuştur bunlar: İnternet bağlantısıyla ilgili sorunlar, üniversite altyapısıyla alakalı sorunlar, ekipman eksikliği kaynaklı sorunlar, online eğitim platformlarının yeterli olmaması. En çok karşılaşılan sorun ise “İnternet bağlantısıyla ilgili Sorunlar” olmuştur. Katılımcılar online eğitim sırasında sık sık kesinti yaşayan internet bağlantılarından şikâyet etmiştir. Bu durum, derslere katılımı zorlaştırmış ve öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Düşük internet hızı, öğrencilerin canlı derslere ve çevrimiçi materyallere erişimini engellemiştir. Uzaktan eğitimde yaşanan zorlukların araştırıldığı bir çok araştırmada internet bağlantısının zayıf olmasından kaynaklı sorunlar yaşandığı belirtilmiştir (Alper, 2020; Avcı ve Akdeniz, 2021; Karagöz ve ark, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Ullah ark., 2021; Yüksel Şahin,2021).

Ayrıca katılımcılar, üniversitenin teknolojik altyapısının yetersiz olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu durum, çevrimiçi derslerin düzenlenmesi, kaynaklara erişim ve öğrencilere destek sağlama konularında zorluklar yaşanmasına neden olmuştur. Teknolojik destek eksikliği, öğrencilerin karşılaştığı sorunların çözüm sürecini uzatmıştır. Alan yazında bir çok araştırmada da üniversite altyapılarının uzaktan

eğitim için yeterli olmadığı belirtilmiştir (Han ve Demirbilek, 2021; Kabapınar ve ark., 2021; Karaca ve Kelam, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020;)

Bunun yanında katılımcılar, çevrimiçi eğitime katılım için gerekli ekipmana erişimde yaşadıkları zorlukların, çevrimiçi eğitim süreçlerinde önemli bir engel oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Birçok katılımcı temel ekipmanlara, özellikle bilgisayar, web cam veya mikrofon gibi iletişim araçlarına erişimde sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin derslerde aktif bir rol almasını zorlaştırarak öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilemiş olabilir. Teknolojik ekipmanlara erişimdeki bu eşitsizlik, öğrenciler arasında bir adaletsizlik ve fırsat eşitsizliğine neden olmuş olabilir. Özellikle ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrenciler, gerekli ekipmanlara sahip olamadıkları için online derslere tam katılım sağlayamamış olabilirler. Bu bulguyu destekler şekilde katılımcıların sisteme katılacak ekipmanlarının bulunmamasının katılımı azalttığını belirten başka araştırmalar da bulunmaktadır (Demirdağ, Pekcan ve Üstün, 2023;Doğan ve Koçak, 2020)

Kategoriler dışında iki kod daha oluşturulmuştur bunlar; ekran başında olmaktan kaynaklı bedensel sorunlar ve pandemiden kaynaklı psikolojik sorunlardır. Pandemi sürecinde yaşanan sosyal izolasyon, öğrencilerin dışarıda zaman geçirme ve sosyal etkileşime girme fırsatlarını sınırladığı için öğrencilerin ekran başında daha fazla zaman geçirmesi olasıdır. Ekran başında uzun süre kalmak önemli fizyolojik etkilere neden olabilmektedir (Lui vd., 2011, Thyfault vd., 2015). Ekran başında uzun süre kalmanın çeşitli olumsuz etkilere yol açtığı katılımcılar tarafından da belirtilmiştir. Bu etkiler arasında göz yorgunluğu, baş ağrıları, boyun ağrıları, uyku düzeninde bozulmalar, kilo alımı, göz kuruluğu, baş dönmesi, el ve bilek problemleri (fare ve klavye kullanımından kaynaklanan ağrılar) ve postür problemleri (örneğin, öne eğilme, kamburluk, omuzların düşük olması vb.) yer almaktadır. Kim ve Kim, (2015) yaptıkları araştırmada uzun süreli ekran başında bulunmanın Kas-iskelet sistemi problemlerinin artmasına ve sırt, boyun, bilek gibi bölgelerde ağrıların yaygınlaşmasına gibi problemlere yol açtığını belirtmiştir. Helander arkadaşlarının, (2020) yaptığı çalışmada ise teknolojik ilerlemelerle birlikte, dijital ekranların daha parlak ve yoğun bir görüntü sunma kapasitesine sahip hale geldiğini ve bu durumun, miyop, göz kuruluğu gibi göz problemlerinin artmasına neden olabileceği

belirtmiştir. Aynı şekilde Ullah ve arkadaşlarının (2021) yaptığı çalışmada da katılımcılar çevrimiçi dersler alırken göz sağlığı sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ekran başında uzun süre kalmak, sadece fizyolojik etkilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda psikolojik etkileri de beraberinde getirebilir. Özellikle sürekli olarak dijital ekranlara maruz kalmak, bireylerde dikkat dağınıklığı, uykusuzluk ve stres gibi problemlere yol açabilir (Rosen ve ark., 2014). Ayrıca, uzun süreli ekran kullanımı, sosyal etkileşimi azaltabilir ve yüz yüze iletişim becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Uhls ve ark., 2014). Dijital ortamlar genellikle çok sayıda uyarıcı içerir ve sürekli yeni bilgiler, görüntüler ve mesajlarla bombardımana tutulmak, stres düzeyini artırabilir. Pandemiyle ilgili obsesif düşünceler ve sosyal fobi gibi sorunlar da artış göstermiştir (Hatun, Dicle ve Demirci, 2020). Öğrenciler, virüs bulaşma korkusuyla ya da dışarıya çıkma ve insanlarla etkileşim kurma konusundaki endişeler yaşamış olabilirler. Bu da dikkat dağınıklığına ve duygusal olarak yalnız hissetmeye neden olabilir. Ayrıca, pandemi sürecinde kayıp ve yas yaşama olasılığı da artmıştır. Öğrenciler, sevdiklerini kaybetme veya pandemi nedeniyle yaşanan diğer travmatik olaylarla baş etmek zorunda kalmışlardır.

### **5.1.3. Çevrimiçi Eğitimde Karşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri**

Araştırma sonuçları, yüz yüze eğitimin çevrimiçi eğitime kıyasla daha olumlu yeterlik algılarına yol açtığını göstermektedir. Bu nedenle, çevrimiçi uygulanan psikolojik danışma programlarının içeriği ve uygulama yöntemleri gözden geçirilerek yüz yüze etkileşimi artırmaya yönelik stratejiler geliştirilebilir. Çevrimiçi psikolojik danışman eğitiminde, eğitmen-öğrenci etkileşimi artırmak için çevrimiçi iletişim stratejileri geliştirilebilir; örneğin, grup çalışmaları ve rol oynamaya dayalı etkileşimli oturumlar düzenlenebilir. Öğrencilerin gerçek danışma ortamlarını deneyimlemek için sanal danışma oturumlarına katılmaları ve bu oturumlarda rol almaları da teşvik edilebilir.

Çevrimiçi eğitim sırasında psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesi için etkileşimli simülasyonlar ve sanal uygulamalar tasarlanabilir. Örneğin, öğrencilere farklı danışma senaryoları üzerinde çalışma fırsatı sunan sanal danışma simülasyonları oluşturulabilir ve öğrencilerin danışma süreçlerini interaktif olarak deneyimlemelerini sağlayacak etkileşimli eğitim materyalleri geliştirilebilir. Böylece,

öğrencilerin pratik becerilerini geliştirmeleri ve gerçek hayattaki durumlarla başa çıkmaları desteklenebilir. Uzaktan staj imkânları veya sanal staj programları aracılığıyla öğrencilere psikolojik danışma alanında pratik deneyim kazanma fırsatı sunulabilir. Online danışma platformlarına erişim ve sanal vaka çalışmaları veya simülasyonlar gibi araçlarla gerçek dünya danışma deneyimlerine benzer koşullar sağlanabilir. Daha etkili bir çevrimiçi süpervizyon deneyimi sağlamak için, süpervizyon süresinin ve sıklığının artırılması, çeşitlendirilmiş süpervizyon yaklaşımlarının kullanılması ve uygun teknoloji destekli süpervizyon araçlarının kullanılması sağlanabilir.

Üniversiteler, öğrencilerin çevrimiçi eğitime katılabilmesi için teknolojik altyapılarını güçlendirebilir ve internet bağlantısıyla ilgili sorunları en aza indirmek için çözümler arayabilirler. Ekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak adına bilgisayar, web kamerası, mikrofon gibi iletişim araçlarını temin etme veya kiralama gibi seçenekler sunulabilir. Üniversiteler, öğrencilere teknik destek ve rehberlik hizmetleri sunarak internet bağlantısıyla ilgili sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olabilirler. Çevrimiçi eğitim sürecinde, öğrencilere düzenli aralıklarla 20-30 dakikalık molalar verilmesi ve bu molalarda göz egzersizleri, boyun ve omuz germe hareketleri gibi basit fiziksel aktiviteler yapmaları teşvik edilebilir. Bu molalar, bedensel rahatlama sağlayarak ekran başında uzun süreli oturma ve çalışma sonucu oluşabilecek göz yorgunluğunu ve kas gerginliğini azaltabilir. Aynı zamanda bu molaların dikkatlerini toparlamalarına ve öğrenme verimliliklerini artırmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

## 5.2 Sonuç

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1) Psikolojik danışmanların yeterlik algılarının eğitim yöntemine, üniversite tercihine ve yaşlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim yöntemi açısından, yüz yüze eğitim alan psikolojik danışmanların algılarının çevrimiçi eğitim alanlara oranla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu durum, özellikle "psikolojik danışma" ve "mesleki ve eğitsel rehberlik" alt boyutlarında belirgindir. Üniversite tercihi açısından ise, vakıf üniversitesinde eğitim almış psikolojik danışmanların genel yeterlik algılarının devlet üniversitesinde eğitim almış olanlara göre daha

olumlu olduğu saptanmıştır. Ancak, cinsiyet ve yaş değişkenleriyle yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, psikolojik danışmanların eğitim sürecindeki deneyimlerinin, mesleki yeterlik algıları üzerinde etkili olduğunu ve yüz yüze etkileşimin, özellikle psikolojik danışma ve rehberlik becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

2) Teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan sorunlar beş ana kategori altında incelenmiştir: Etkileşim, dersin işlenişi, altyapı, odaklanma ve ortam. Katılımcılar en çok eğitmen-öğrenci etkileşimi eksikliğini vurgulamışlardır. Bu eksikliğin, öğrencilerin derslere düzenli katılımını ve motivasyonunu azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, derslerin sadece teorik olarak işlenmesi ve yeterli uygulama fırsatlarının olmaması da öğrencilerin bilgileri somutlaştırmasını ve mesleki becerilerini geliştirmesini zorlaştıran etkenlerdendir. Teknik sorunlar ve dikkat dağınıklığı da teorik dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan yaygın zorluklardır.

3) Uygulamalı dersleri çevrimiçi olarak alırken yaşanan en yaygın sorunlar staj yapamamak veya uzaktan yapmak, danışan bulmada zorluklar, gözlem yapamamak ve pratik uygulama eksikliğidir. Bu sorunlar öğrencilerin mesleki deneyim kazanmasını, becerilerini geliştirmesini ve gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlarla başa çıkmalarını zorlaştırmaktadır.

4) Çevrimiçi olarak süpervizyon alınan derslerde yaşanan en yaygın sorunlar süpervizörden yeterli geri bildirim alamama, süpervizyon süresinin yetersiz olması ve süpervizyonun grupla yapılmasıdır. Süpervizörlerin yeterli geri bildirim sağlayamaması, öğrencilerin mesleki gelişimini olumsuz etkilerken, süpervizyon süresinin yetersizliği öğrencilerin kendi gelişimlerini izlemelerini ve rehberlik almalarını zorlaştırmaktadır. Grupla yapılan süpervizyon ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanma fırsatlarını azaltmaktadır.

5) Okullarda gözlem, kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren derslerde çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan sorunlardan özellikle derslerin teorik olarak işlenmesi, ödevlerle tamamlanması ve okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere yeterince ilgi göstermemesi gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Pratik deneyimlerin eksikliği, öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökme yeteneklerini sınırlamaktadır. Bu

durum, öğrencilerin gerçek dünya deneyimlerini yaşamalarını ve mesleki becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır.

6) Katılımcılar, teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı olarak internet bağlantısıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Sık sık yaşanan kesintiler ve düşük hızlı internet, derslere katılımı ve çevrimiçi materyallere erişimi zorlaştırmıştır. Üstelik, üniversite altyapısının yetersizliği de çevrimiçi derslerin düzenlenmesini ve öğrencilere destek sağlanmasını zorlaştırmıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme deneyimini olumsuz etkilemiş ve sorunların çözüm sürecini uzatmıştır. Buna ek olarak, öğrenciler çevrimiçi eğitime katılım için gerekli ekipmana erişimde de zorluklar yaşamışlardır. Özellikle web kamerası veya mikrofon gibi iletişim araçlarına erişimde sıkıntılar yaşayan öğrenciler, derslere aktif bir şekilde katılamamış ve öğrenme sürecinden tam olarak faydalanamamışlardır. Bu durum, öğrenciler arasında eşitsizlik ve adaletsizlik oluşturmuş ve özellikle ekonomik olarak dezavantajlı olan öğrencilerin çevrimiçi eğitime tam olarak katılmasını engellemiştir.

7) Ayrıca, çevrimiçi eğitim sürecinde uzun süreli ekran başında olmaktan kaynaklı bedensel sorunlar ortaya çıkmıştır. Bunlar, uzun süreli ekran başında kalmanın neden olduğu göz yorgunluğu, baş ağrıları, boyun ağrıları, uyku düzeninde bozulmalar, kilo alımı, göz kuruluğu ve baş dönmesi gibi fizyolojik etkileri içerir. Araştırmalar, bu uzun süreli ekran kullanımının kas-iskelet sistemi problemlerinin artmasına ve göz sağlığı sorunlarının yaygınlaşmasına neden olduğunu göstermektedir. Pandemiden kaynaklı psikolojik sorunlar ise öğrencilerin sosyal izolasyon, dışarı çıkma kısıtlamaları ve virüs bulaşma korkusu gibi nedenlerle yaşadığı psikolojik zorlukları içerir. Dijital ortamlara maruz kalmanın dikkat dağınıklığı, uykusuzluk, stres, sosyal etkileşim eksikliği gibi etkilere neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, pandemi sürecinde yaşanan kayıplar ve travmatik olaylar da öğrencilerin duygusal olarak zorlanmalarına sebep olmuştur.

### **5.3. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Öğretim elemanlarının çevrimiçi platformların kullanımıyla ilgili yaşadıkları teknik sorunları ve bu sorunların eğitim sürecine etkilerini araştıran çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim sürecinde ihtiyaç duydukları eğitim ve destek hizmetlerini belirlemek için çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim platformlarını daha etkili kullanabilmeleri için gerekli olan eğitim içeriği ve formatını ortaya koyabilir.

3. Çevrimiçi eğitimin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar, çevrimiçi eğitim almış psikolojik danışmanların mesleki gelişimlerini ve kariyerlerindeki ilerlemelerini zaman içinde takip ederek daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

4. Çevrimiçi eğitimin etkinliğini artırmak için kullanılan teknolojik ve pedagojik desteklerin, psikolojik danışman adaylarının eğitim kalitesine ve mesleki yeterliliklerine olan etkileri araştırılabilir. Özellikle, öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde kullandıkları yenilikçi yaklaşımların (örneğin, etkileşimli simülasyonlar, sanal gerçeklik uygulamaları, çevrimiçi mentorluk programları ve aktif öğrenme stratejileri gibi) öğrencilerin öğrenme deneyimine nasıl katkıda bulunduğu incelenebilir. Bu tür araştırmalar, çevrimiçi eğitimin etkinliğini artırmak için hangi yöntemlerin ve araçların en etkili olduğunu belirlemeye yardımcı olabilir.

5. Çevrimiçi eğitimin öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Uzun süreli ekran kullanımı, sosyal izolasyon ve stres gibi faktörlerin öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilebilir.

6. Çevrimiçi eğitimin farklı kültürel ve sosyal gruplar üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Özellikle, ekonomik ve teknolojik altyapısı zayıf bölgelerdeki öğrencilerin deneyimleri değerlendirilebilir.

## KAYNAKLAR

ACA (American Counseling Association) (2005). *The American Counseling Association Code Of Ethics*. Alexandria, VA: Author.

Akıncı, M. ve Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, (85), 359-376.

Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-720.

Aksu, M. (2023). Sert, yumuşak ve istihdam edilebilirlik becerilerinin önemi: teorik bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(2), 283-304.

Akşab, G. ve Turk, F. (2022). Psikolojik danışmanların danışma öz-yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1-40.

Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: betimsel bir inceleme. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 55-79.

Aladağ, M., Yaka, B. ve Koç. İ. (2014). Psikolojik danışma becerileri eğitimine ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Kuramdan Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 859-886.

Alipio, M. M. (2020). *Academic success as estimated by locus of control and motivation*, 9(1), 1–9.

Alkan, V., Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 559-582.

Alper, A. (2020) Pandemi sürecinde k-12 düzeyinde uzaktan eğitim: durum çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(Özel Sayı/1), 45-67

Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(14), 19-34.

Amanvermez, Y., Zeren, Ş. G., Erus, S. M., ve Buyruk Genç, A. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: Experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal Of Educational Research*, (86) 249-268.

American Psychiatric Association (APA) (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V). 5th Edition*, American Psychiatric Publishing, Washington DC.  
<https://doi.org/10.1176/Appi.Books.9780890425596>

Anıl, A., İlik, Ş. Ş., Alicioğlu, E. ve Üresin, E. (2022). Evde eğitim veren öğretmenlerin uygulama sürecinde yaşadıkları ve pandeminin evde eğitim sürecine etkisi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 60-74.

Anshari, M., Alas, Y., Sabtu, N. I. P. H. & Hamid, M. H. S. A. (2016). Online learning: trends, issues and challenges in the Big Data Era. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(1), 121-134.

Arı, M. (2010). “İnternet tabanlı uzaktan eğitim teknolojilerinde wimax esnekliği”, URL: [http://www.emo.org.tr/Ekler/F9b5ec26abebe62\\_Ek.Pdf](http://www.emo.org.tr/Ekler/F9b5ec26abebe62_Ek.Pdf), Erişim Tarihi: 23. Mayıs 2024.

Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 201-230. DOI: 10.37669/Milliegitim.791453

Aslan, Ş., Akşab, G., Korkmaz, K., Türk, F. ve Hamamcı, Z. (2021). Çevrimiçi grupla psikolojik danışmada yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Özel Eğitim Ve Rehberlik Dergisi*, 1(2), 207-239.

Avcı, E. (2020). Uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin karşılaştırılması. M. N. Cızrelıoğulları (Ed.), *International Online Conference Economics & Social Sciences. Conference conducted at the Cyprus Science University*. Kyrenia; TRNC, 243-266

Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.

Avrupa Komisyonu. (2022). *European Competence Framework*. Erişim adresi: [https://commission.europa.eu/system/files/202211/emt\\_competence\\_fw\\_k\\_2022\\_en.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/202211/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf) (Son erişim tarihi: 22 Haziran 2024)

Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteleri Birliği (EADTU) önderliğinde yürütülen E-xellence projesi, (Çevrimiçi) <https://e-xcellencelabel.eadtu.eu/>, 19 Mayıs 2024.

Aydın-Çakır, A. ve Türkeş-Kılıç, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42(1). 1-15.

Bacanlı, F. (2004). Mesleki eğitim ve teknik eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 3(22), 7-18. <https://doi.org/10.17066/Pdrd.79148>

Bakalim, O., Şanal-Karahan, F. ve Şensoy, G. (2018). The effect of group supervision On the psychological counseling self-efficacy levels of Psychological counseling candidates. *Turkish Online Journal Of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412-428.

Bakar, A. R. (2011). Malaysian counselors' self-efficacy: implication for career counseling. *International Journal Of Business and Management*. 6 (9), 141-147.

Baker, S. B. (1992). *School counseling for the twenty-first century*. New York: Macmillan Publishing Company.

Bandura, A. (1977) Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.

Bandura, A. (1995a) Self-efficacy in changing societies, *Cambridge University Press*, 8(2), 1-46.

Bandura, A. (1995b). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal Of Behavior Therapy And Experimental Psychiatry*, 26(3), 179-190.

Bandura, A. (1997a). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman And Company

Bandura, A. (1997b) Current directions in self-efficacy research. *Advance In Motivation And Achievement*, 10, 1-49. .

Barletta, J. (2007). *Clinical Supervision*. N. Pelling, R. Bowers & P. Armstrong (Eds.), *The Practice Of Counselling İçinde* (118-135). Melbourne: Thomson.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Ahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.

Başer, D. A., Ağadayı, E. ve Karagöz, N. (2020). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin pandemide uzaktan eğitim ile ilgili davranışları ve sorunları pandemi sürecinde tıp eğitimi. *The Journal of Turkish Family Physician*, 11(4), 149-158.

Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.695682>

Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).

Bayındır, N. (2021). Adayların uzaktan öğretmenlik uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama Ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 6 (1), 1-11.

Beçek, İ. ve Bozkurt, E. (2022). Çevrimiçi okutulan bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin psikolojik danışmaya yönelik algılara etkisi, *International Social Mentality And Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 8(55): 117-125.

Bekcan, S. (2015). *İletişim becerileri, motivasyon ve sağlık çalışanları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.

Bennett-Levy, J. (2006). Therapist Skills: A cognitive model of acquisition and refinement. *Behavioural And Cognitive Psychotherapy*, (34), 57-78

Berkant, H. G. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin insan davranışlarının biyolojik nedenlerine yönelik kavram yeterlilikleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 123-137.

Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (Psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.

Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.

Bingöl, T. Y. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal Of Society Researches*, 8(15), 1474-1493.

Bodenhorn, N. & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor selfefficacy scale. *Measurement And Evaluation In Counseling And Development*, 38, 14-29.

Bonk, C. J., Kim, K. J., ve Zeng, T. (2005, June). Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. *In EdMedia innovate learning* 8(2), 3644-3649

Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.

Brott, P. E. & Myers, J. E. (2002). Development of professional school counselor identity a grounded theory. S. B. Merriam (Ed.). *Qualitative Research In Practice Examples For Discussion And Analysis*, San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company, 145-160.

Brott, P. E. & Myers, J. E. (1999). Development of professional school counselor identity. *Professional School Counseling*, 2(5), 339-348.

Brown, D. G. (2000). *Interactive Learning: Vignettes from America's most wired campuses*. Anker Publishing Company, Bolton, MA.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Can E., (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*,12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/Highereducsci.1118080>

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 11-53.

Can, T. (2011). *Yaşam boyu öğrenme bağlamında yabancı dil olarak ingilizce ders kitaplarında strateji kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.

Carkhuff, R. R. (2008). *The Art Of Helping* (9. Bsk.). Human Resource Development.

Chan, S. S., So, W. K., Wong, D. C., Lee, A. C., ve Tiwari, A. (2007). Improving older adults’ knowledge and practice of preventive measures through a telephone health education during the SARS epidemic in Hong Kong: a pilot study. *International journal of nursing studies*, 44(7), 1120-1127.

Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.

Chen, S. Y., Basma, D., Ju, J. & Ng, K. M. (2020). Opportunities and challenges of multicultural and international online education. *Professional Counselor*, 10(1), 120-132.

Chiu, T. K. (2022). Applying the Self-Determination Theory (SDT) to explain student engagement in learning during the covid-19 pandemic. *Journal Of Research On Technology In Education*, 54(1), 14-30.

Cırık, M. (2016). Uzaktan eğitimin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimindeki yeri. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi (Auad)*, 2(3), 170-187.

Cihan, B. B., Araç Ilgar, E. ve İnan, M. (2021). Spor bilimleri fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin covid-19 salgını sebebiyle yoğunlaşan online eğitime karşı bakış açılarını keşfetmek. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(1), 19-43.

Colarelli, S. M. & Bishop, R. C. (1990). Career commitment: Functions, correlates, And management. *Group and Organization Studies*, 15(2), 158-176.

Corey, G. (2001). *Theory and practice of counselling and psychotherapy* (6. baskı). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole-Thompson Learning.

Corey,G. (2008). *Psikolojik Danışma,Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. (T. Ergene, Çev). Ankara:Mentis Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2005)

Cormier, L. S. (2016). *Counseling Strategies And Interventions For Professional Helpers*. (9. Bsk), West Virginia University, Pearson.

Council For Accreditation Of Counseling And Related Educational Programs. (2016). CACREP Accreditation Standards.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. P. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2007)

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publicatios.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* ( 3. Baskı.) Sage Publicatios. S: 65-110.

Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L. & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, 13(1), 1-11.

Cüceloglu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı* (30. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). COVID-19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education*. 6(2) 166-186.

Çelik, S. (2017). Tarihsel süreçte rus eğitim sistemi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 155-178.

Dağlar, N. (2023). COVID-19 Pandemi sürecinin uzaktan eğitim yöntemlerine etkisi: ulusal alan yazın taraması. *Dijital Teknolojiler Ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 16-37.

Demirdağ, H., Pekcan, N., ve Üstün, B. (2023). COVID-19 döneminde uzaktan eğitim alan hemşirelik öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme öz-yeterlikleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(3), 433-439.

Dinçer, S. (2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim 2006 Konferansı Bildirileri* içinde, 65-76.

Doğan, S., ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 111-124.

Duman, E. (2023). COVID-19 Salgını sürecinde fen deneylerinin çevrimiçi yapılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 17-34.

Egan, G. (2014). *The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity development Approach To Helping*. Toronto; Nelson Education.

Eken, E., Koç, I., ve Esen, E. (2022). Psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri: bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(40), 74-104.

Elcil, Ş., ve Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.

Elitaş, T. (2017). *Çevrimiçi eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: atatürk üniversitesi çevrimiçi eğitim merkezi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Enzel Pajo, H. (2023). *Covid-19 Salgın sürecinde lise öğrencilerinin uzaktan eğitime erişimde yaşadıkları sorunlar: Kırklareli ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erden, M. (2004), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Ergen, Y., Özışık, E. ve Bülbül, Y. (2022). Çevrimiçi eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin deneyimleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(2), 288-300. <https://doi.org/10.30703/Cije.960710>

Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.

Ersoy, A. F. ve Kocaman, F. (2021). Pandemi sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin yaşadığı stres ve kaygı durumları: Nitel bir çalışma. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 224-240.

Eryılmaz, A. ve Mutlu-Süral, T. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı yayıncılık.

Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve çevrimiçi eğitim: uygulamadaki sorunlar. *Ekev Akademi Dergisi* (84), 229-248.

Eti, İ. ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 Pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.787238>

E-xcellence. (2016). Quality Matters of Distance Learning. Erişim adresi: <http://e-xcellencelabel.eadtu.eu/> (Son erişim tarihi: 24 Haziran 2024).

Gale, A. U. & Austin, B. D. (2003). Professionalism's challenges to professional counselors' collective identity. *Journal Of Counseling & Development*, 81(1), 3-10.

Golzar, A. F. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine yönelik sorumluluk ölçeğinin geliştirilmesi ve sorumluluk düzeylerinin cinsiyet, denetim odağı ve akademik başarıya göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi.

Gökbulut, B. (2021). Çevrimiçi eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla çevrimiçi eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 11(1), 160-177. <https://doi.org/10.17943/Etku.797164>

Greene, J. C., Caracelli, V. J. & Graham, W. F. (1989). Toward A Conceptual Framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 11(3), 255–274

Gündeğer, C. ve Gündoğdu, R. (2023). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin yürütülmesine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(65), 114-134. <https://doi.org/10.21764/Maeuefd.1047615>

Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 119-133.

Güney, E. ve Yalcin, S. B. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(1), 49-67. <https://doi.org/10.47105/Nsb.1177120>

Günlü, A. ve Uz Baş, A. (2023). Pandemi döneminde bireyle psikolojik danışma uygulaması dersi deneyimi: Fenomenolojik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1211-1232.

Gürbüz, M. (2022). Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin salgın döneminde gerçekleştirilen çevrimiçi eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 443-460. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.788016>

Gürbüz, R., Erdem, E. ve Gülburnu, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin matematik yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 255-272.

Haberstroh, S., Parr, G., Bradley, L., Morgan-Fleming, B. & Gee, R. (2008). Facilitating counseling: Perspectives from counselors in training. *Journal Of Counseling ve Development*, 86(4), 460–470. <https://doi.org/10.1002/J.1556-6678.2008.Tb00534.X>

Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* (Çev: T. Ergene ve S.S. Aydemir). Ankara: Mentis Yayıncılık.

Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevrimiçi eğitim derslerine yönelik görüşleri. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(23), 1140-1151.

Halinski, K. H. (2009). *Predicting beginning master's level counselor effectiveness from personal characteristics and admissions data: An exploratory study*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University Of North Texas.

Hamutoğlu, N. B., Sezen Gültekin, G., ve Savaşçı, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Açıköğretim uygulamaları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(1), 19–28.

Han, F. ve Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin covid-19 salgını süresince yürütülen zorunlu uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 182-203.

Hanson, M. G. (2006). *Counselor Self-Efficacy: Supervision contributions, impact on performance, and mediation of the relationship between supervision and performance*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Southern Illinois University.

Hatun, O., Dicle, A. N. ve Demirci, İ. (2020). Koronavirüs salgınının psikolojik yansımaları ve salgınla başa çıkma. *Turkish Studies*, 15(4), 531-554.

Heppner, P. P., Kivlighan, D. M. & Wampold, B. E. (2008). *Research Design In Counseling*. (3. baskı.) Brooks/ Cole Publishing.

Hidayah, N., Fauzan, L., Wahyuni, F. & Hanafi, H. (2022). Conceptual development of online psychological assessment training design for guidance and counseling teachers on the academic life of high school students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 16(6), 245-249.

Hill, C. E. & O'Brien, K. M. (1999). *Helping Skills: Facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC: American Psychological Association.

Ivey, A. E. & Ivey, M. B. (2003). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society*. (5. Baskı). Pacific Grove: Brooks/Cole.

İkiz, F. E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43.

İkiz, F. E. (2017). *Etik ilke ve yaklaşımlar kapsamında psikolojik danışma mesleği*. İkiz, F.E. (Ed.), *Mesleki Etik Ve Yasal Konular İçinde* (S. 44–74). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

İnce, M. (2021, Aralık 13). COVID-19 sürecinde farklı ülkelerdeki eğitim uygulamaları. Hürriyet. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/covid-19-surecinde-farkli-ulkelerdeki-egitim-uygulamalari> 41959790. Adresinden 13 Aralık 2021 Tarihinde Alınmıştır.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi

Jayawardena, L. C. & Gregar, A. (2013a). *Career And Knowledge Management And Organizational Learning*. Proceedings Of The 10th International Conference On Intellectual Capital, Knowledge Management And Organisational Learning (ICICKM-2013), 533-539.

Jayawardena, L. C. & Gregar, A. (2013b). Academic performance of high school students: Mediating effect of study approaches. *II/2013 An Independent Scientific Journal For Interdisciplinary Research In Pedagogy*, 61.

Kabapınar, Y., Kanyılmaz, B. M., Uğur, A. T. İ. K. ve Koçhan, N. Ö. (2021). Öğretmen ve velilerin gözünden öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının öyküleri: “Uzaktan eğitim mi, uzakta kalan eğitim mi?”. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 79-98.

Kalman, R., Esparza M. M. & Weston, C. (2020). Student views of the çevrimiçilearning process during the covid-19 pandemic: A comparison of upper-level and entry-level undergraduate perspectives, *Journal Of Chemical Education*, 97 (9), 3353-3357. Doi: <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00712>

Karaca, S. ve Kelam, D. (2020). COVID-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Arastirmalari Dergisi*, (5), 7-18.

Karagöz, N. ve ark. (2020). Bir tıp fakültesi öğrencilerinin pandemide uzaktan eğitim ile ilgili davranışları ve sorunları pandemi sürecinde tıp eğitimi. *Jour Turk Fam*, 11 (4): 149-158. Doi: 10.15511/Tjtfp.20.00449.

Kararımak, Ö. ve Güloğlu, B. (2011). Psikolojik danışman adaylarında empati. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 20, 8-10.

Karakaş, H. ve Sayan, İ. (2023). Üniversite öğrencilerinin covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitim ortamlarının kullanımına ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 116-124.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2015). *Bireyi Tanımada Test Dışı Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karayağız, K. (2018), *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi.

Kavak, S. Ü. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme çıktılarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim bakımından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.

Kiremitçi, S. ve Akçay, S. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde alan uygulaması yapmak: Bir odak grup çalışması. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, Covid-19 Özel Sayı Cilt 1, 161-181. DOI: 10.3347/Tsh.985522

Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.

Kumcağız, H., Demir, Y. ve Karadaş, C. (2017). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olarak özel eğitime ilişkin öz-yeterlilik algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 312-324.

Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(3), 262-288.

Larson, L. M. & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218

Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., & Smith, P. A. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education and Supervision*. 38(4), 179–219.

Launikari, M. & Puukari, S. (2005). Multicultural Guidance And Counselling. *Centre For International Mobility CIMO And Institute For Educational Research* ISBN 951 39 2121-2.

Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person-and work-related variables. *Journal Of Applied Psychology*, 85(5), 799

Lent, R. W., Hill, C. E. & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal Of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108.

Lewandowski, K. (2019). *Predictability of supervisor characteristics and counselor anxiety on pre-licensed counselors' self-efficacy*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Capella University.

Lindberg, O. & Rantatalo, O. (2015). Competence in professional practice: a practice theory analysis of police and doctors. *Human Relations*, 68(4) 561–582.

Martin, M. & Rubin, R. B. 1995. A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626.

Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 1(1): 1-9

Merriam, S., B. (2015). *Nitel Araştırma, Desen ve Uygulama İçin Rehber*. (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 1988)

Meydan, B. (2015). Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikro beceri süpervizyon modeli'nin etkililiğinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 5(43), 55-68.

Murdock, N.L. (2013). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuramları: Olgu Sunumu Yaklaşımıyla*. Çev.Ed., Füsün Akkoyun. Ankara: Nobel Yayınevi.

MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Bkz. [Http://Www.Tebar.Com.Tr/Personel-Bilgilendirmehizmetleri/Dokumanlar/TYC\\_Tebliğ\\_2.Pdf](http://Www.Tebar.Com.Tr/Personel-Bilgilendirmehizmetleri/Dokumanlar/TYC_Tebliğ_2.Pdf)(Çevrimiçi: 04.10.2016)

National Career Development Association. (2015). *Career counseling competencies*. Erişim adresi:

[https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/compentencies\\_career\\_counseling](https://www.ncda.org/aws/NCDA/pt/sp/compentencies_career_counseling) (Son erişim tarihi: 24 Haziran 2024)

Nelson-Jones, R. (2015). *Basic Counselling Skills: A Helper's Manual: Fourth Edition*. London: Karnac Books.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J. S. & Seligman, M. E. (1986). Learned helplessness in children: a longitudinal study of depression, achievement, and explanatory style. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(2), 435–442. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.435>

Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Eprints In Library and Information Science*, 17(1), 22-36.

Oktaviani, L., Fernando, Y., Romadhoni, R., & Noviana, N. (2021). Developing a web-based application for school counselling and guidance during COVID-19 Pandemic. *Journal of Community Service and Empowerment*, 2(3), 110-117.

Özarslan, M., Kubat, B. ve Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan eğitim için entegre ofis dersi'nin web tabanlı içeriğinin geliştirilmesi ve üretilmesi, *Akademik Bilişim Konferansı*, Kütahya.

Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.

Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özkan, M. (2023). *Okulda yüz yüze yürütülen psikolojik danışma hizmeti ile uzaktan yürütülen psikolojik danışma hizmetinin ilişkisi: çevrim içi psikolojik danışma tutumlarının düzenleyici rolü*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.

Öztan Ulusoy, Y. ve Cihangül, N. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışmanların krize müdahale deneyimlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim Ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 195-231.

Öztürk, A. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık 1. sınıf öğrencileriyle 4. sınıf öğrencilerinin psikolojik danışma öz-yeterlik inançları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 255-272.

Özyiğit, M. K. ve Atik, Z. E. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: Evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253-274.

Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory Into Practice*, 41(2), 116-125.

Ray, D. & Altekruze, M. (2000). Effectiveness of group supervision versus combined group and individual supervision. *Counselor Education & Supervision*, 40(1), 19-30.

Reupert, A., Schaffer, G. E., Von Hagen, A., Allen, K. A., Berger, E., Büttner, G., & May, F. (2022). The practices of psychologists working in schools during COVID-19: A multi-country investigation. *School Psychology*, 37(2), 190.

Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? factors leading to success or failure of an educational technology innovation, *Educational Technology*, 44(1):5-27

Rosen, L.D. vd. (2014). Media and Technology Use Predicts Ill-Being among Children, Preteens and Teenagers Independent of the Negative Health Impacts of Exercise and Eating Habits. *Computers in Human Behavior*, 35, 364–375.

Sahin, I. & Shelley, M. (2020). *Educational Practices During The COVID-19 Viral Outbreak: International Perspectives*. ISTES Organization.

Saracaloğlu, A. S., Serin, O., Bozkurt, N. ve Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.

Sarı, T. ve Nayır, N. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research In Education*, 9(3), 328-360.

Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi

Savarese, G., Curcio, L., D'Elia, D., Fasano, O. & Pecoraro, N. (2020). Online university counselling services and psychological problems among italian students in lockdown due to Covid-19. *Healthcare*, 8(4), 440.

Savitz-Romer, M., Rowan-Kenyon, H. T., Nicola, T. P., Alexander, E. & Carroll, S. (2021). When the kids are not alright: School counseling in the time of COVID-19. *AERA Open*, 7(1), 1–16.

Schunk, H. D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.

Schunk, H. D. (2003). Self-Efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.

Schyns, B. & Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal Of Work And Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.

Seferoğlu, S. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*: 21-23 Mayıs 2003. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). Covid-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.

Sharpley, C. F. & Ridgway, I.R. (1993). An evaluation of the effectiveness of selfefficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance. *British Journal Of Guidance And Counselling*, 21, 73–81.

Shultz, D. P. & Shultz, S.E. (2007). *Modern Psikoloji Tarihi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Sulak, S. E. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çevrimiçi eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 588-603. <https://doi.org/10.36362/Gumus.1036653>

Supriyanto, A., Hartini, S., Irdasari, W. N., Miftahul, A., Oktapiana, S. & Mumpuni, S. D. (2020). Teacher professional quality: Counselling services with technology in Pandemic Covid-19. *Counsellia: Jurnal Bimbingan dan Konseling*, 10(2), 176-189.

Susam, B., Gönül, A., Başar, B. ve Demir, M. K. (2021). Çevrimiçi eğitim yoluyla yapılan hayat bilgisi dersine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Temel Eğitim* (12), 6-17. <https://doi.org/10.52105/Temelegitim.12.1>

Şahin, M. (2021). Çevrimiçi eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Tarih Okulu Dergisi (Journal Of History School)*.

Şekerci, Y., Danacı, H. M. ve Elinç, Z. K. (2021). Uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde sürdürülebilirliği: mimarlık bölümleri örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 54-68.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş içinde* (ss.366). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tang, M. vd. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44, 70–80.

Taylor, S. J. ve Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: the search for meanings*. New York: John Wiley & Sons.

Taytaş, M. (2022). Psikolojik danışmanların tükenmişlik seviyelerinin q metot yöntemi ile incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2) , 287-306.

Taytaş, M. ve Tanhan, F. (2021a). Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 476-493. <https://doi.org/10.33711/Yyuefd.882486>

Taytaş, M. ve Tanhan, F. (2021b). Psikolojik Danışman Yeterlilik Algısı Ölçeği. *Journal of Computer And Education Research*, 9(18), 1037 – 1058.

Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Terzioğlu, İ. (2022). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ve mesleki yeterlilik algıları: KKTC Örneği. *International Journal Of Su-Ay Development Association(IJOSDA)*, 1(1), 1-19.

Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.

Tozlu Güldal, Ş., Püsür, R. ve Şayan, D. (2022). Online grupla akran süpervizyonu çalışmasının okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 175-197. <https://doi.org/10.15285/Maruaeabd.956040>

Tuncer, Z. ve Çeliköz, N. (2021). Uzaktan eğitimle uygulamalı ders alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(39) 598-605

Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 624-643. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1126398>

Türk Dil Kurumu, (2024). <https://sozluk.gov.tr/>, Erişim Tarihi: 04.03.2024

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Birimi (PDR-EPDAB), (2022). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Eğitimi Ulusal Standartları -Taslak-* (Erişim Tarihi: 27.01.2024)

Uhls, Y. T. vd. (2014). Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues. *Computers in Human Behavior*, 39(1), 387–392.

Ullah, A., Ashraf, M., Ashraf, S. & Ahmed, S. (2021). Challenges of online learning during the COVID-19 pandemic encountered by students in Pakistan. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 3(1), 36-44

Ulusoy, Y. Ö. ve Çokay, E. (2022), Çevrimiçi Mesleki Rehberlik Uygulaması Dersinin Yürütülme Süreci-Psikolojik Danışman Adaylarının Deneyimleri. *Eğitim ve Bilim*, 147-163.

Umurhan, H. (2014). *Öğretim Elemanlarını Uzaktan Eğitime Teşvik Eden Unsurlar: Gazi Üniversitesi Örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.

Uysal, N., Aydın, B. ve Ekici, E. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(1), 228-233. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1027006>

Uzun, G. Ö., EŞ, A. Ç. ve Evram, G. (2020). Examination of attitudes of university students in distance education according to some variables. *Near East University Online Journal Of Education*, 3(2), 104-115.

Ünlüer, A. A. vd. (2021). Pandemi koşullarında türkiye genelindeki üniversitelerin sanat, tasarım ve mimarlık bölümlerindeki uygulamalı dersler için çevrimiçi eğitimde yaşanan problemler ve gereksinimlere yönelik ihtiyaç analizi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(10), 87-104.

Valentine, D. (2002). Distance learning: promises, problems, and possibilities. *Online Journal Of Distance Learning Administration*, 5(3) 1-11.

Van Den Bergh, L., Ros, A. & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American Educational Research Journal*, 51(4), 772-809.

Verduin, J. R. & Clark, T. A (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları* (1. Baskı). İ. Maviş (Çev.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1989)

Villarreal-Davis, C., Sartor, T. A., ve Mclean, L. (2020). Utilizing creativity to foster connection in online counseling supervision. *Journal of Creativity In Mental Health*, 16(2), 244-257. Doi: 10.1080/15401383.2020.1754989

Waldo, M., Brotherton, W. D. ve Horswill, R. (1993). Integrating DSM-III-R training into school, marriage and family, and mental health counselor preparation. *Counselor Education And Supervision*, 32(4), 332-342.

Wang C., Cheng Z.,Yue X.G. & Mcaleer M. (2020). Risk Management Of COVID-19 By Universities İn China. *J. Risk Financial Manag*, 13(2), 1-36

WHO. (2020). *Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic*. World Health Organization. Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> (Son erişim tarihi: 14 Haziran 2024).

Wong, E. T. (2004). Impact of e-learning during SARS outbreak in Hong Kong. In *The social and cognitive impacts of e-commerce on modern organizations* 10(3), 185-203

Yam, F.C. (2014). *Psikolojik Danışma Öz Yeterliği: Kişilik Özellikleri, Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri Ve Geçmiş Eğitim Yaşantıları*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve Çevrimiçi Eğitimin Önlenemeyen Yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.

Yavuz, R. (2016). *Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Tutumları İle İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Yıldırım-Şahin, E. (2021). Pandemi sürecinin kadın üniversite öğrencileri üzerindeki etkileri ve uygulanan uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17 (Pandemi Özel Sayısı), 3245-3275.

Yıldız, M., Kozanhan, B. ve Afşar, B. (2021). COVID-19 pandemi döneminde online bilimsel eğitim ve kongrelerin etkinliğinin değerlendirilmesi: Anket çalışması. *Acta Medica Nicomedia*, 4(3), 77-82.

Yılmaz, E. (2021). Uzaktan eğitimle staj yapmak! Sınıf öğretmeni adaylarının deneyimleri [Internship With Distance Education! Experiences Of Prospective Primary School Teachers]. *19th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2021)*, 12-14

Yılmaz, O. ve Voltan Acar, N. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 342-356.

Yiğit, M. (2022). *Uzaktan Eğitim ile Yürütülen Almanca Öğretmenliği Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi.

YÖK Uzaktan Öğretim Anketi, (2020). Üniversitelerimizde küresel salgın sürecinde uzaktan öğretim uygulamaları anket sonuçları. [https://Covid19.Yok.Gov.Tr/Documents/Anasayfa/ Uzaktan-Ogretim-Anketi.Pdf](https://Covid19.Yok.Gov.Tr/Documents/Anasayfa/Uzaktan-Ogretim-Anketi.Pdf)

Yurdakal, İ. H., ve Susar Kırmızı, F. (2021). COVID- 19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil çevrimiçi eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.

Yurdakul, B. (2015). *Uzaktan Eğitim*. Ö. Demirel (Ed.) Eğitimde yeni yönelimler içinde (s. 271-288). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel Şahin, F. (2018). *Psikolojik Danışmanlar İçin El Kitabı*. Ankara: Nobel Yayınevi Basım Dağıtım.

Yüksel Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların Covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 496-522.

Yüksel, K. (2011). *Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma Ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi..

Zan, N. ve Zan, B. U. (2020). Koronavirüsle acil durumda eğitim: türkiye'nin farklı bölgelerinden çevrimiçi eğitim sistemine dahil olan edebiyat fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.

Zeren, Ş. G. (2017). Yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışmada terapötik işbirliği: Psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2293-2307.

## EKLER

### Ek 1. Etik Kurul İzni

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 04.11.2022 Tarih ve 12 Nolu Toplantı Tutanağı

9) Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 18.10.2022 tarih, 248040 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Elif CÜCÜK )" konulu yazısı incelenmiş olup Üniversitemiz Gaziantep Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI'nın Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde danışmanlığını yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Elif CÜCÜK'ın "Çevrimiçi (Uzaktan) ve Yüz Yüze Eğitimden Mezun Olan Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılması: Çevrimiçi Eğitimde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri" başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasının Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na değerlendirilmesi istenmektedir. Kurula yapılan başvuru; çalışmanın amacı, yöntemi, veri kaynakları ve veri toplama araçları açısından değerlendirilmiştir. Kurulumuza beyan edilen belgelere dayalı olarak yapılan incelemeler sonucunda başvuruya ilişkin etik aydınlık tespit edilmemiş olup adı geçen öğrencinin söz konusu yüksek lisans tezi çalışmasını yapabilmesinin uygun görülmesine;

Toplantıya katılanların oy birliğiyle karar verildi.

ASLI GİBİDİR

## Ek 2. Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ)

| Değerli katılımcılar;<br>Ankete yer alan her ifadenin size ne derece uygun olup olmadığını beşli dereceleme ölçeği üzerinde belirtiniz. Bunun için uygun gördüğünüz rakamın altına X işareti koymanız yeterlidir. |                                                                                                                                                            | Hiz. uygun değil | Çok az uygun | Kısmen uygun | Orduka uygun | Tamamen uygun |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                            | 1                | 2            | 3            | 4            | 5             |
| 1                                                                                                                                                                                                                 | Öğrencileri tanımaya yönelik ölçme araçlarını başarıyla uygulayım                                                                                          |                  |              |              |              |               |
| 2                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 3                                                                                                                                                                                                                 | Verimli ders çalışma teknikleri hakkında öğrencilere gerekli becerileri kazandıracak rehberlik faaliyetlerini başarıyla gerçekleştiririm                   |                  |              |              |              |               |
| 4                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 5                                                                                                                                                                                                                 | Öğrencilere gerekli kişisel sosyal rehberlik hizmetlerini başarıyla veririm                                                                                |                  |              |              |              |               |
| 6                                                                                                                                                                                                                 | Okulda öğrencilere dönük oryantasyon programlarını başarıyla planlayabilirim                                                                               |                  |              |              |              |               |
| 7                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 8                                                                                                                                                                                                                 | Kişilerarası iletişim sorunları olan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini amaca uygun yürütürüm  |                  |              |              |              |               |
| 9                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 10                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda (eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal yönden) güncel bilgileri öğrencilerle paylaşıyorum                              |                  |              |              |              |               |
| 11                                                                                                                                                                                                                | Sınav kaygısı yaşayan öğrencilere yardım etme konusunda gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini başarıyla yaparım                             |                  |              |              |              |               |
| 12                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 13                                                                                                                                                                                                                | Okulda öğrencilerin yaşadığı kriz durumlarına başarıyla müdahale ederim                                                                                    |                  |              |              |              |               |
| 14                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin her türlü karar verme problemlerine yardım etmeye dönük psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini amaca uygun yürütürüm                    |                  |              |              |              |               |
| 15                                                                                                                                                                                                                | Psikolojik danışma sürecinin gerektirdiği terapötik becerileri başarıyla yerine getiririm                                                                  |                  |              |              |              |               |
| 16                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 17                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda her türlü müşavirlik hizmetlerini yürütürüm                                                                      |                  |              |              |              |               |
| 18                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 19                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin gelişim görevlerini başarıyla yerine getirebilmelerine dönük psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini doğru bir biçimde yürütürüm         |                  |              |              |              |               |
| 20                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 21                                                                                                                                                                                                                | Davranış bozukluğu olan öğrencileri bütün yönleriyle sağlıklı gelişimlerini destekleyecek psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini başarıyla veririm |                  |              |              |              |               |
| 22                                                                                                                                                                                                                | gerektiği gibi sağlarım                                                                                                                                    |                  |              |              |              |               |
| 23                                                                                                                                                                                                                | Okula karşı olumsuz duygular geliştiren öğrencilere yönelik gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini başarıyla yürütürüm                       |                  |              |              |              |               |
| 24                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 25                                                                                                                                                                                                                | Okulda saldırganlık davranışlarını sergileyen öğrencilere yönelik gerekli psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini başarıyla yerine getiririm          |                  |              |              |              |               |
| 26                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini başarıyla sunarım                                                      |                  |              |              |              |               |
| 27                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 28                                                                                                                                                                                                                | Okulda şiddete maruz kalan öğrencilere dönük iyileştirici psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini başarıyla yerine getiririm                        |                  |              |              |              |               |
| 29                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                            |                  |              |              |              |               |
| 30                                                                                                                                                                                                                | Öğrencilerin yaşadığı her türlü sorunun nedenlerini bulmaya dönük gerekli araştırma faaliyetlerinde bulunurum                                              |                  |              |              |              |               |

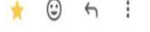
### Ek 3. Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği (PDYAÖ) Kullanım İzni

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasını yaptığınız ,Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği hakkında.



e [redacted]

27 May 2022 Cum 11:06



Değerli hocam merhaba, ben Psikolojik danışman Elif CÜCÜK Gaziantep Üniversitesinde Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI 'nın yüksek lisans tez öğrencisiyim, Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı makalenizde ek1 olarak verdiğiniz, Psikolojik Danışman Yeterlik Algısı Ölçeğini ' 'Online Mezun Olan Psikolojik Danışmanların ve Yüz Yüze Mezun Olan Psikolojik Danışmanların Mesleki Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı araştırmam da kullanmak istiyorum. Bu konuda izninizi talep ediyorum. Windows için [Posta](#) ile gönderildi



fuat tanhan [redacted]

27 May 2022 Cum 12:38



Alıcı: ben ▼

Tabiki kullanabilirsiniz

27 May 2022 Cum 11:06 tarihinde eli [redacted] şunu yazdı:



elif [redacted]

27 May 2022 Cum 12:59



Alıcı: fuat ▼

Çok teşekkürler.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

Kimden: [fuat tanhan](#)

## Ek 4. Görüşme formu

### GÖRÜŞME FORMU

Ad-Soyad:

Yaş:

Mezun Olunan Yıl:

Mezun Olunan Üniversite:

Meslekte Çalışma Süresi:

#### ARAŞTIRMA SORULARI

1-Üniversite eğitiminiz sırasında online( çevrimiçi ) ders aldınız mı?

.....

2-Aldıysanız hangi derslerinizi online aldınız?(İlk aklınıza gelenleri belirtiniz.)

.....

3-Teorik dersleri online olarak alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

.....

4-Uygulamalı dersleri online alırken yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

.....

5-Online olarak süpervizyon alınan derslerde yaşadığınız sorunlar nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

.....

6-Okullarda gözlem, Kurum deneyimi gibi staj yapmayı gerektiren dersler konusunda üniversiteniz nasıl bir yol izledi? Bu derslerle ilgili nasıl sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

.....

7-Teknolojik alt yapı ve internet erişiminden kaynaklı sorunlarınız nelerdi? Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?

.....

8-Bunlar dışında yaşadığınız başka sorunlar var mıydı?

.....

## Ek 5. Tezin Benzerlik Raporu

| onlineeğitim       |                                                                                                 |                     |           |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|
| ORJİNALLIK RAPORU  |                                                                                                 |                     |           |
| %                  | <b>16</b>                                                                                       | %                   | <b>14</b> |
| BENZERLİK ENDEKSİ  |                                                                                                 | İNTERNET KAYNAKLARI |           |
|                    |                                                                                                 | %                   | <b>9</b>  |
|                    |                                                                                                 | YAYINLAR            |           |
|                    |                                                                                                 | %                   | <b>5</b>  |
|                    |                                                                                                 | ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ    |           |
| BİRİNCİL KAYNAKLAR |                                                                                                 |                     |           |
| 1                  | <b>dergipark.org.tr</b>                                                                         | %                   | <b>2</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 2                  | <b>acikbilim.yok.gov.tr</b>                                                                     | %                   | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 3                  | <b>acikerisim.erbakan.edu.tr</b>                                                                | %                   | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 4                  | <b>www.researchgate.net</b>                                                                     | %                   | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 5                  | <b>toad.halileksi.net</b>                                                                       | %                   | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 6                  | <b>gcris.pau.edu.tr</b>                                                                         | %                   | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 7                  | <b>Submitted to The Scientific &amp; Technological<br/>Research Council of Turkey (TUBITAK)</b> | <%                  | <b>1</b>  |
|                    | Öğrenci Ödevi                                                                                   |                     |           |
| 8                  | <b>i-sasec.org</b>                                                                              | <%                  | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |
| 9                  | <b>earsiv.anadolu.edu.tr</b>                                                                    | <%                  | <b>1</b>  |
|                    | İnternet Kaynağı                                                                                |                     |           |

## ÖZGEÇMİŞ

İlk ve orta öğrenimini Gaziantep’te tamamlayan araştırmacı lisans eğitimine 2015-2016 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dalında başladı. 2018-2019 eğitim öğretim yılında yüksek onur öğrencisi olarak mezun oldu. Şu an Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir kurumda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır.

## VITAE

She completed her primary and secondary school education in Gaziantep. She began her undergraduate studies in the Department of Guidance and Psychological Counseling at Gaziantep University during the 2015-2016 academic year and graduated as a high honor student in the 2018-2019 academic year. Currently, she works as a psychological counselor in an official institution affiliated with the Ministry of National Education.