

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

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ-YETERLİĞİNİ**  
**YORDAMADA EĞİTİM YAŞANTILARINA İLİŞKİN**  
**MEMNUNİYETİN ROLÜ**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

**Zeynep ERKAN**

**Tez Danışmanı**

**Prof. Dr. Sırrı AKBABA**

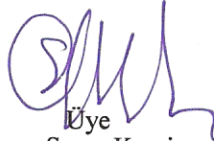
**BURSA 2011**

T. C.

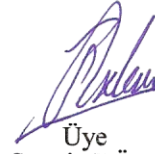
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

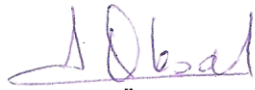
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 800821002 numaralı Zeynep ERKAN'nın hazırladığı "Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz-Yeterliklerini Yordamada Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyetin Rolü" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 27/06/2011 günü 12:00 – 13:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının ...başarılı.....(başarılı/başarısız) olduğuna ..oybirliği.....(oybirliği/oy-~~çokluğu~~) ile karar verilmiştir.



Üye  
(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Uludağ Üniversitesi



Üye  
Prof. Dr. Şermin KÜLAHOĞLU  
Uludağ Üniversitesi



Üye  
Doç. Dr. Aynur OKSAL  
Uludağ Üniversitesi

27/06/2011

## ÖZET

Yazar: Zeynep ERKAN  
Üniversite: Uludağ Üniversitesi  
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Bilim Dalı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı  
Tezin Niteliği: Yüksek Lisans Tezi  
Sayfa Sayısı: viii + 78  
Mezuniyet Tarihi: 28/06/2011  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sırrı AKBABA

### OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANI ÖZ-YETERLİĞİNİ YORDAMADA EĞİTİM YAŞANTILARINA İLİŞKİN MEMNUNİYETİN ROLÜ

Bu araştırmada, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde psikolojik danışman/rehber öğretmen olarak görev yapan 195 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından tez kapsamında uyarlama çalışması yapılan "Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği" (Bodenhorn ve Skaggs 2005), kişisel bilgi formu ve eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyeti belirlemek amacıyla oluşturulan ölçme aracı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunamazken, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet arasında anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur. İlişkili bulunan eğitim yaşantı memnuniyetinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordama gücü basit regresyon ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet değişkeni anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmuş ve toplam varyansın %17'sini açıklamıştır. Eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet puanları arttıkça okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar bireylerin eğitim yaşantılarının öz-yeterlik algılarının oluşumunda önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

### Anahtar Sözcükler

Eğitim Yaşantı Memnuniyeti, Öz-yeterlik, Okul Psikolojik Danışmanı, Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği

## **ABSTRACT**

Author: Zeynep ERKAN  
University: Uludağ University  
Main Branch: Educational Sciences Main Branch  
Branch: Guidance and Psychological Counseling Branch  
Degree: Master of Science  
Page Numbers: viii + 78  
Date of Graduation: 28/06/2011  
Supervisor: Prof. Dr. SİRRİ AKBABA

### **THE ROLE OF TRAINING EXPERIENCES SATISFACTION IN PREDICTING SCHOOL COUNSELOR SELF-EFFICACY**

In this study, it was aimed to determine the relationship between school counselor self-efficacy, gender, age, level of education, and satisfaction for training experiences. This study was conducted on 195 school counselors working in schools or Guidance and Research Centers during the 2010-2011 academic year. The School Counselors Self-Efficacy Scale (Bodenhorn and Skaggs 2005) which was adapted into Turkish in the scope of this study, a demographic information form and a survey of training experiences satisfaction were used as data collection instruments. Findings indicated that there were no significant relationship between school counselor self-efficacy and gender, age and level of education whereas there was a significant positive relationship between school counselor self-efficacy and satisfaction for training experiences. The predictive power of satisfaction for training experiences was investigated via simple linear regression. Regression analysis showed that satisfaction for training experiences was a significant predictor of school counselor self-efficacy and explained 17% of the total variance. As satisfaction for training experiences scores increased, school counselor self-efficacy scores increased. This finding indicated that the satisfaction for training experiences is a significant factor in the formation of school counselors' self-efficacy beliefs.

### **Key Words**

Self-Efficacy, School Counselor, School Counselor Self-Efficacy, Training Experiences Satisfaction

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimimi birçok kişinin desteği ile tamamladım.

Öncelikle, değerli fikir ve geribildirimleri ile çalışmama yön vermeme yardımcı olan tez danışmanım Prof. Dr. Sırrı Akbaba'ya; tezle ilgili geribildirimleri ve destekleri için Prof. Dr. Şermin Külahoğlu'na ve Doç. Dr. Aynur Oksal'a teşekkür ederim.

İstatistiksel işlemler konusunda bilgi ve deneyimleri ile çalışmamı şekillendirmeme yardımcı olan Doç. Dr. Şeref Tan'a; psikolojik danışman öz-yeterliği üzerine çalışmam konusunda beni yüreklendiren ve ilgili kaynaklara ulaşmamda yardımcı olan Prof. Dr. Ragıp Özyürek'e teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince hem akademik hem de kişisel alanda kendilerinden çok şey öğrendiğim değerli hocalarım Dr. Filiz Gültekin'e, Dr. Raşan Siviş Çetinkaya'ya ve Doç. Dr. Seçil Alkış'a çok teşekkür ederim.

Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesinde geçirdiğim süre boyunca benimle yakından ilgilenen, engin bilgi birikimleri ile çalışmamı zenginleştiren ve kusursuz psikolojik danışman eğitimcisi kimliği ile model aldığım Prof. Dr. Stanley B. Baker'a; değerli fikirleri ile çalışmama destek veren Doç. Dr. Marc A. Grimmitt'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen tüm hocalarıma ve araştırmaya katılarak çalışmama destek veren tüm okul psikolojik danışmanlarına teşekkür ederim.

Çıktığım yolda manevi desteklerini sürekli hissettiğim değerli dostlarım Burcu Pamukçu, Gözde Eker, Gülce İşlegen, Yeliz Uysal ve Zuhal Tarlığ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca beni sonsuz şefkati ve sevgisiyle her şeyin üstesinden gelebileceğime inandıran maddi manevi tüm destekleri için sevgili aileme ve kendisini tanıdığım günden bu yana çıktığım her yolculukta benimle birlikte yürüyerek bana hem sevgisiyle hem de tükenmeyen sabrıyla destek olan yol arkadaşım, hayat arkadaşım Gökhan Atik'e yaşamıma kattığı tüm güzellikler için çok teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	viii

## BÖLÜM I

1.GİRİŞ .....	1
1.1. Araştırmanın Amacı .....	5
1.2. Araştırma Soruları .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	8
1.5. Tanımlar .....	8
1.6. İlgili Alan Yazın.....	8
1.6.1. Öz-Yeterlik İle İlgili Kuramsal Açıklamalar .....	9
1.6.1.1. Öz-yeterlik bilgi kaynakları .....	11
1.6.1.2. Öz-yeterliğin aracı süreçleri .....	13
1.6.2. Psikolojik danışman öz-yeterliği .....	14
1.6.3. Öz-yeterlik algısı ölçümü ve kullanılan psikolojik danışman öz-yeterliği	16
ölçme araçları .....	
1.7. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterliği ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	20
1.7.1. Cinsiyet .....	23
1.7.2. Yaş .....	24
1.7.3. Eğitim düzeyi .....	24
1.7.4. Eğitim yaşantıları .....	25

## BÖLÜM II

<b>2. YÖNTEM</b> .....	30
<b>2.1. Araştırma Modeli</b> .....	30
<b>2.2. Araştırma Grubu</b> .....	30
<b>2.3. Veri Toplama Araçları</b> .....	32
<b>2.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF)</b> .....	32
<b>2.3.2. Eğitim yaşantı memnuniyeti ölçeği (EYMÖ)</b> .....	33
<b>2.3.3. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ölçeği (OPDÖÖ)</b> .....	35
<b>2.3.3.1. OPDÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması</b> .....	36
<b>2.3.3.1.1. Ölçeğin çeviri çalışması</b> .....	36
<b>2.3.3.1.2. OPDÖÖ'nün yapı geçerliği- açıklayıcı faktör analizi (AFA)</b> .....	37
<b>2.3.3.1.3. OPDÖÖ'nün yapı geçerliği- doğrulayıcı faktör analizi (DFA)</b> ....	38
<b>2.3.3.1.4. OPDÖÖ'nün güvenilirliğine ilişkin bulgular</b> .....	42
<b>2.3.3.1.5. OPDÖÖ'nün sosyal beğenirlik ölçeği ile ilişkisi</b> .....	42
<b>2.4. Veri Toplama Süreci</b> .....	43
<b>2.5. Verilerin Analizi</b> .....	43

## BÖLÜM III

<b>3. BULGULAR</b> .....	45
--------------------------	----

## BÖLÜM IV

<b>4. TARTIŞMA VE YORUM</b> .....	48
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER</b> .....	52
<b>6. KAYNAKLAR</b> .....	54
<b>7. EKLER</b> .....	67

## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

### Tablolar

Tablo 2.1. Birinci uygulamadaki katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler.....	31
Tablo 2.2. İkinci uygulamadaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler.....	32
Tablo 2.3. Madde Toplam İstatistikleri .....	34
Tablo 2.4. Faktörlerin özdeğerleri, varyans yüzdellikleri ve toplam varyans yüzdellikleri .....	38
Tablo 2.5. DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksi değerleri .....	42
Tablo 3.1. OPDÖÖ'den ve EYMÖ'den alınan puanların ortalamaları.....	45
Tablo 3.2. Kriter ve yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları .....	46
Tablo 3.3. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet.....	47

### Şekiller

Şekil 1.1. Öz-yeterlik ve sonuç beklentisi etki süreçleri .....	11
Şekil 2.1. DFA model diyagramı 1. grup veri .....	40
Şekil 2.2. DFA model diyagramı 2. grup veri .....	41



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın amacı ve önemi ortaya konmuş, ardından araştırma sorularına, hipotezlere, araştırmanın sınırlılıklarına yer verilmiş ve araştırmada sıklıkla kullanılan kavramlar tanımlanmıştır. Ayrıca bu bölümde öz-yeterlik kuramsal olarak açıklanmaya çalışılmış ve psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilgili alan yazına yer verilmiştir.

Amerika'daki tarihsel geçmişi 20.yüzyılın başlarına dayanan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, 1950'lerde Amerika'dan psikolojik danışma alanında yetişen uzmanların Türkiye'ye gelişleri ile birlikte Türk eğitim sistemi içinde yer almaya başlamıştır. Psikolojik danışma alanının gelişiminin hızlandığı 1950'li yıllarda ilk Test ve Araştırma Bürosunun kurulması, Gazi Eğitim Enstitüsü pedagoji programlarında rehberlik dersinin okutulmaya başlanması, okullarda örgütlenme girişimlerinin başlaması gibi önemli gelişmeler olmuştur. 1960'lı yıllar psikolojik danışma alanındaki gelişmelerde durağanlığın hâkim olduğu yıllar gibi görünse de; bu dönemde psikolojik danışman eğitiminin temelleri atılmıştır. Özellikle de 1970'li yıllarda psikolojik danışmanların okullarda istihdam edilmeye başlamalarının ardından, psikolojik danışma ve rehberlik gün geçtikçe tanınan, gelişen ve değer kazanan bir meslek alanı haline gelmeye başlamıştır (Doğan 2000 a; Korkut-Owen 2007; Tan 1992; Yeşilyaprak 2007).

1970 yılında Milli Eğitim Bakanlığı okullarda psikolojik danışma uygulamalarına yer vermeye başlamıştır. Bu gelişmeyi 1974-1975 öğretim yılında 9. Milli Eğitim Şurası'nda okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin gerekliliği ve öneminin vurgulanması ve alınan kararlar birlikte psikolojik danışma uygulamalarının tüm orta dereceli okullarda resmi olarak başlatılması takip etmiştir. Yine aynı şura'da okul psikolojik danışma hizmetlerinin temel öğelerine yer verilirken, okul programlarında psikolojik danışma hizmetlerine iki ders saati ayrılması kararı alınmıştır (Doğan 1996; Yeşilyaprak 2007). Psikolojik danışma ve rehberlik

hizmetlerinin eğitim sistemine dâhil edilmesiyle birlikte, bazı okullara psikolojik danışma alanında uzmanlar atanmış; ancak alanda yetişmiş eleman eksikliği nedeniyle, okullarda sunulan rehberlik hizmetlerin tüm yükümlülüğü sınıf öğretmenlerine bırakılmıştır. Okullarda istihdam edilen uzmanların sayıca yetersizliği ve psikolojik danışma ve rehberlik alanına ilişkin yanlış algılamaların oluşması, bu alanda uzman kişilerin yetiştirilmesinin ne kadar önemli olduğunun fark edilmesini sağlamıştır. Bu farkındalık doğrultusunda da üniversitelerde lisans programları açılmaya başlanmıştır (Yeşilyaprak 2007). İlk olarak 1981 yılında Hacettepe Üniversitesinde açılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının sayısı, izleyen 30 yılda 40'a yükselmiştir (YÖK 2011). Bu programlardan her yıl yaklaşık olarak 3000 kişi mezun olmaktadır (ÖSYM 2010). Lisans programlarının yanı sıra yaklaşık 20 üniversitede lisansüstü eğitim de verilmektedir (YÖK 2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanı mezunları Sağlık Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Türk Silahlı Kuvvetleri, Rehabilitasyon Merkezleri gibi kurum ve kuruluşlarda iş bulma imkânına sahipken, mezunların büyük çoğunluğu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde istihdam edilmektedir (Doğan 1998). Bu durumun bir sonucu olarak psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının okul psikolojik danışmanlığı ağırlıklı olduğu bilinmektedir (Doğan 2000 b; Korkut-Owen 2007; Yeşilyaprak 2009; Özyürek 2007). Baker ve Gerler'e (2008) göre, okul psikolojik danışmanlığı, psikolojik danışmanlığı ve eğitimi aynı çatı altında tutmakta ve her iki alana özgü olan bilgi altyapılarından yararlanmaktadır. Okul psikolojik danışmanlığı bu iki kaynaktan beslenip kendine özgü altyapısını oluşturmaktadır.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanı, Türkiye'de Amerika'ya oranla nispeten daha yeni bir alandır. Oluşumu daha eskiye dayanan ve gelişimi Türkiye'ye göre daha ileri düzeyde olan Amerika'da, Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association [ACA]) ve bu derneğe bağlı mesleki kuruluşların belirlediği yeterlik alanları ve bu yeterlik alanlarından yola çıkılarak psikolojik danışman yetiştirme standartları belirlenmiştir. Bu duruma ek olarak, Amerika'da Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Programs [CACREP]) ve Ulusal Onaylanmış

Psikolojik Danışmanlar Kurulu (National Board for Certified Counselors [NBCC]), gibi sertifikalandırma ve kalite güvencesi sağlama gibi meslekleşme sürecinde önemli rol oynayan yapılar bulunmaktadır. Bu yapılar, psikolojik danışman eğitiminde üniversiteler arası farklılıkları ortadan kaldırmakta ve psikolojik danışman eğitiminin belirli standartlar çerçevesinde sunulmasına imkân sağlamaktadır.

Türkiye meslekleşme sürecindeki gelişmeleri yakından takip etmektedir. Avrupa Birliğine uyum sürecinde de kalite güvence sistemi ile ilgili çalışmalara başlamıştır; ancak henüz bu alanda bir kalite güvence kuruluna, ulusal ve uluslararası düzeyde standartlara sahip değildir (Korkut 2007). Yükseköğretim Kurulu 2007 yılında öğretmenlik yeterlik alanlarından yola çıkarak Türkiye’de var olan Psikolojik Danışma ve Rehberlik eğitim programının içeriğini oluşturmuş ve tüm bölümlerde okutulması kararı alınmıştır. Korkut-Owen (2007) nitelikli çalışanlara duyulan ihtiyacın gün geçtikçe arttığını göz önünde tutarak beklentilere cevap veren, nitelikli psikolojik danışman yetiştirilmesi üzerinde durulması gerektiğini vurgulamıştır. Doğan’a (1998) göre psikolojik danışmanlık batı kaynaklı bir meslek alanıdır ve doğrudan Türk kültürüne uygulanamaz. Her toplumun kendine has tarihsel geçmişi, kültürü, siyasal sistemi, imkânları birbirinden farklılaşmaktadır ve bu nedenle psikolojik danışma, belirtilen etkenler göz önünde bulundurularak kendi kültürü bağlamının dışında değerlendirilemez. Psikolojik danışmanın kültüre duyarlı olmasının önemi ile birlikte, 21. yüzyılda psikolojik danışman yetiştirme standartlarının oluşturulması gerekliliği tartışılan konular arasında yer almaktadır (Doğan 2005).

2000’li yıllarda tartışılması gereken bir diğer kavram ise psikolojik danışman rol ve görevleridir (Doğan 2005). Brott ve Myers’a (1999) göre okul psikolojik danışmanlarının yerine getirmeleri beklenen görevler ile gerçekte yerine getirdikleri görevler birbirlerinden farklılaşmaktadır ve bu farklılaşma özellikle okul psikolojik danışmanlığında mesleki kimliğin oluşumu ile ilgili sıkıntıları gündeme getirmektedir. Henüz mesleki kimliği oturmamış bir mesleğin içinde yer alan okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimlerinin bu durumdan nasıl etkilendiği, incelenmesi gereken konular arasında yer almaktadır (Yerin-Güneri, Büyükgöze-Kavas, Koydemir 2007). Ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının rol ve görevleri Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB 2001) belirtilmiş olsa da; belirlenen bu rollerin, okul psikolojik danışmanlarının uygulamalarıyla uyuşmadığı gözlemlenmektedir (Pişkin 1989).

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri bakanlık düzeyinde “Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü” bünyesinde Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı içinde örgütlenmiştir. Bu yapı, psikolojik danışma ve rehberliğin daha çok özel eğitime muhtaç öğrencilere verilen bir hizmet olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Oysa ki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencileri kendilerine uygun eğitim ve meslek alanlarına yöneltme, sosyal faaliyet ve sınıf öğretmenliği çalışmaları ile birlikte düşünülmelidir (Doğan 1999). Milli Eğitim Bakanlığı'nın salt özel eğitimi odağa alan bu yaklaşımı, mesleğin gelişimini ve nitelik sorunlarını tekrar gündeme getirmektedir (Pişkin 2006). Türkiye'deki şu anki durum göz önünde bulundurulduğunda, okul psikolojik danışmanı rol ve görevlerinin belirsiz olduğu ve uygun bir sistem içinde olmadığı söylenebilmektedir (Doğan 2005). Amerika'da ise okul psikolojik danışmanları birçok sistem ile desteklenmektedir. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlar Birliği (ASCA) tarafından kapsamlı gelişimsel okul psikolojik danışmanlığı modeli doğrultusunda, okul psikolojik danışmanlarının uygulamada takip edebileceği yeterlilik alanları oluşturulmuştur (Campbell ve Dahir 1997). Bununla birlikte psikolojik danışman eğitimi süresince CACREP standartları doğrultusunda eğitim alan psikolojik danışmanların, okullarda çalışmaya başlamaları ile birlikte psikolojik danışmanlık becerilerini ASCA'nın belirlemiş olduğu yeni rol ve görevler ile bütünleştirmeleri uygulama sürecindeki sorunlar en aza indirgemektedir. Günümüzde gerekli olan okul psikolojik danışmanlık programlarının ileriye dönük, gelişimsel, sistematik, izlenebilir olması ve eğitim süreci içerisinde yer almasının vurgulanmasıdır. Bu bağlamda, ASCA Ulusal Modeli örnek teşkil edebilir.

ASCA Ulusal Modeli, Temel Oluşturma (Foundatiton), Hizmet Sunum Sistemi (Delivery System), Yönetim Sistemi (Management System) ve İzlenebilirlik (Accountability) olmak üzere dört bileşeni içeren bir sistemdir. Bileşenler, Savunuculuk (Advocacy), Liderlik (Leadership), İşbirliği (Collaboration) ve Sistematik Değişim (Systematic Change) temaları çerçevesinde işlerliğini sürdürmektedir (ASCA 2005).

Temel Oluşturma bileşeni içerisinde öğrencilerin gelişim alanlarına göre her sınıf düzeyindeki öğrencilere yönelik, akademik, kariyer ve kişisel/sosyal alanlarını kapsayan kazandırılması gereken yeterlikler ve standartlara yer verilmiştir. Hizmet Sunum Sistemi bileşeni içerisinde okul rehberlik programlarının oluşturulması, öğrenci bireysel planlarının oluşturulması ve geleceğe yönelik plan oluşturmada destek sağlama, tepki hizmetleri, sistemin desteklenmesine yer verilmiştir. Yönetim Sistemi bileşeninde ise yönetimle anlaşmalar, danışma kurulu, verilerin kullanımı, eylem planları, zaman kullanımı, takvim düzenlenmesine yer verilirken; İzlenebilirlik, içerisinde bulguların rapor edilmesi, okul psikolojik danışmanı performans standartları, yıllık program denetlemesi yer almaktadır (ASCA 2005; Campbell ve Dahir 1997; Özyürek 2006). Görüldüğü gibi ASCA Ulusal Modeli sistematik, kapsamlı ve öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak oluşturulmuş ve okul psikolojik danışmanı rollerini, görevlerini ve yeterlik alanlarını kavramsallaştırmıştır. Korkut-Owen ve Owen (2008) ve Özyürek (2006), ASCA Ulusal Modeli'nin Türk eğitim sistemine uygun bir sistematığe sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Rol ve görevler açısından Türkiye'deki belirsizlik göz önünde bulundurulduğunda, bu tarz bir sistematik modelin, alanın ihtiyaç duyduğu netliği sağlamaya destek olacağı da düşünülebilir.

Özyürek'e (2007) göre psikolojik danışma alanının büyük çoğunluğunu oluşturan okul psikolojik danışmanlarının okullarda rol ve görevlerini yerine getirmede kendilerini ne düzeyde yeterli hissettikleri yeterince araştırılmamıştır. Bandura (1997) bireylerin bir görevi yerine getirmede bu işi başarıyla gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine ilişkin yeterlik algılarının geçmişte başarıyla tamamladıkları deneyimlerden etkilendiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda alınan eğitimlerin yeterlik algısını ortaya koymakta önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında okul psikolojik danışmanlarının özellikle aldıkları eğitimlerine yönelik memnuniyet ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Araştırmada okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin ile cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi diğer

değişkenlerin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmada şu probleme cevap aranmıştır:

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin, cinsiyetin, yaştın ve eğitim düzeyinin rolü nedir?

Araştırmada, bu probleme dayalı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

### **1.2. Araştırma Soruları**

1. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul psikolojik danışmanlarının eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyetleri ne düzeydedir?
3. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
4. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki nedir?
5. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişki nedir?
6. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile yaşları arasındaki ilişki nedir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Psikolojik danışman öz-yeterliği son yıllarda yapılan çalışmalarla araştırmacılar arasında ilgi çeken bir konu haline gelmiştir. Yapılan çalışmalarda özellikle psikolojik danışmanların almış oldukları beceri temelli eğitimlerin, yeterlik algılarında nasıl bir rol oynadığı üzerinde durulmaktadır. Ancak bu konu alanının okul psikolojik danışmanları üzerinde yeteri kadar incelenmediği görülmektedir. Bir uzmanlık alanı olarak okul psikolojik danışmanlığı, Türkiye’de psikolojik danışmanlık alanına ilişkin çalışmalara en fazla veri sağlayan, bu bağlamda da en önemli besleyici kaynak olarak görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığı alanında yapılacak çalışmalar ile birlikte psikolojik danışman eğitimi programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve dolayısıyla verilen hizmetin kalitesinin artırılması

hedeflenmektedir. Öğrencilere sunulan yardım hizmetinin kalitesinin artırılması, alanında yetkin psikolojik danışmanlar yetiştirilmesi ile mümkündür. Gerekli becerilerle donanan psikolojik danışmanlar, mesleklerini başarılı bir şekilde sürdürebileceklerine dair yeterlik inançları sayesinde başarılı performanslar sergileyeceklerdir. Okul psikolojik danışmanlarından psikolojik danışmanlık becerilerini başarılı bir şekilde kullanmalarının yanı sıra ASCA (2005) psikolojik danışmanların, mesleğin savunuculuğunu yapma, kurum içi işbirliğini sağlama, öğrencilere velilere ve öğretmenlere gerekli hizmeti sağlama gibi birçok alanda hizmet vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan, Türkiye’de okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerinde etkili olabilecek faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyleri gibi demografik faktörlerin yanı sıra eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin okul psikolojik danışmanların öz-yeterliklerinde nasıl bir role sahip olduğu araştırılarak alan yazına bir katkı sağlanması beklenmektedir. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerinin ölçülebilmesi için tüm yeterlilik alanlarına yönelik hazırlanan ölçme araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılacak olan Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeği (OPDÖÖ) diğer psikolojik danışman öz-yeterliği ölçme araçlarından farklı olarak okullarda psikolojik danışma uygulamalarına yer vermesi, ASCA Ulusal Standartları’nın mesleki beklentileri çerçevesinde geliştirilmiş olması ve psikolojik danışman eğitimi programlarının sahip olması beklenen standartlar çerçevesinde hazırlanmış olması gibi özellikleriyle farklılaşmaktadır (Bodenhorn ve Skaggs 2005). Bu bağlamda, bu araştırma Türkçe’ye kapsamlı bir okul psikolojik danışmanı ölçme aracı kazandırması bakımından da bir katkı sağlamaktadır.

Bu çalışma, psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarının eğitim yaşantılarından ne düzeyde etkilendiğini ve psikolojik danışman eğitim programlarının ne düzeyde tatmin ettiğini ortaya koymaktadır. Bandura’ya (1997) göre öz-yeterlik bir algıdır ve bireyler benzer eğitim sürecinden geçse dahi bu algı kişiden kişiye değişiklik gösterir, ancak bu görüş eğitimlerin öz-yeterlik algısının oluşumunda etki gücüne sahip olmadığı anlamına gelmemektedir. Yeterlik algısının artırılmasında verilen eğitimin niteliğinin artırılmasının gerekliliği araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu araştırma,

okul psikolojik danışmanlarının almış oldukları psikolojik danışman eğitime yönelik memnuniyetlerine ait bulgular göz önünde bulundurularak, eğitimlerin içeriğini zenginleştirmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca uyarlanan ölçme aracının Türkiye'deki psikolojik danışma literatürüne kazandırılmasının, bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalara katkıda bulunması beklenmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- 1- Araştırma, ulaşılan katılımcılar ve kullanılan ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
- 2- Kullanılan ölçme aracı kişinin kendi beyanına dayalı olduğundan bu tarz ölçme araçlarının tüm sınırlılıklarını içermektedir.

#### **1.5. Tanımlar**

**Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet:** Psikolojik danışman lisans/yüksek lisans/ doktora eğitim programlarında yer alan teorik ve uygulamaya dönük derslere ilişkin bireylerin memnuniyet düzeylerini ifade etmektedir.

**Okul Psikolojik Danışmanı:** Türkiye'deki özel ve devlet okullarında çalışan, psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminden geçmiş (dört yıllık psikolojik danışmanlık ve rehberlik lisans eğitimi almış veya okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmet içi eğitimi alarak okul psikolojik danışmanı olarak atanmış) kişilerdir.

**Öz-yeterlik:** Kişinin kendi becerilerini, yeteneklerini değerlendirip bunları davranışa dönüştürebilmesine ilişkin inancıdır (Bandura 1977, 1997).

**Psikolojik Danışman Öz-yeterliği:** Bireyin yakın gelecekte danışmanlarla etkin bir şekilde psikolojik danışma yapabilme yeteneğine yönelik inanç ve yargılarıdır (Larson ve Daniels 1998:180).

#### **1.6. İlgili Alan Yazın**

Bu başlık altında öz-yeterlik kavramına ilişkin kuramsal çerçeveye yer verilmiş, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkili kavramlar araştırma bulguları ile birlikte özetlenmiştir. Son olarak, yurtdışında ve ülkemizde eğitim yaşantılarının yeterlik algısı ile ilişkisine yönelik araştırmalara yer verilmiştir.



### 1.6.1. Öz-yeterlik ile ilgili kuramsal açıklamalar

Kavram olarak “*self-efficacy*”nin Türkçede farklı tanımlamaları yer almaktadır. Bazı çalışmalarda “yetkinlik beklentisi” (Atıcı, Özyürek, Çam 2005; Yiyit 2001), “öz-etkililik” (Gözüm, Aksayan 1999; Otacıoğlu- Gürşen 2008) ve “öz-yeterlik” (Afacan 2008; Aksoy, Diken 2009) olarak geçen kavramın, bu çalışmada öz-yeterlik olarak kullanımı tercih edilmiştir.

Öz-yeterlik kavramı, sosyal bilişsel teori kapsamında ele alınmış bir kavramdır. Sosyal bilişsel teori, temel olarak, çevresel faktörlerin bireyin davranışlarına etki ettiğinin; ancak bireyin de yaşantısına yön veren faktörler üzerinde kontrol sahibi olduğunun ve değişimi gerçekleştirebildiğinin altını çizmektedir (Bandura 1986, 1989 a, 1989 b, 1997). Başka bir deyişle; dışsal etkenler, bireyin psikolojik süreçlerine ve algılarına etki ederek davranışları şekillendirmekte ve davranış değişimini sağlamaktadır.

Davranışlara yönlendiren esas kaynak, bireyin yapabileceğine dair sahip olduğu güce ilişkin inancı, yani yeterlik algısıdır. Öz-yeterlik kavramı, sosyal bilişsel teori içerisinde kavramsal yapısı, oluşumunda rol oynayan kaynaklar ve etkileşimde bulunduğu diğer alt süreçlerle birlikte bir bütün olarak yer almaktadır. Kavram olarak öz-yeterlik, kişinin kendi becerilerini, yeteneklerini değerlendirip bunları davranışa dönüştürebilmesine ilişkin inancına işaret etmektedir (Bandura 1977, 1997). Algılanan öz-yeterlik bireyin sergileyeceği davranışı seçimiyle, seçilen davranışı ortaya koymasıyla, davranışı sergilemek için ne düzeyde çaba sarf ettiğiyse, karşısına çıkan engellerle ne düzeyde baş ettiği veya pes ettiği ile ilişkilidir (Bandura ve Adams 1977; Bandura 1997).

Öz-yeterlik inancı, bireyin davranışı üzerinde kontrol sahibi olabilmesinde rol oynamasının yanı sıra, bireyin bilişsel ve motivasyonel süreçlerinin, duygusal ve fiziksel durumunun öz-düzenleyicisi olarak da işlevde bulunabileceğini ve belirtilen süreçlere ait alt becerilerin uyum içinde hareketini sağlayabileceğini ifade etmektedir (Bandura 1997). Ancak belirtilen süreçlere ait alt becerilere sahip olmak ile bu becerileri davranışa dönüştürebilmek veya mücadele gerektiren koşullarda etkin kullanabilmek arasında farklılık söz konusudur. Birey gerekli donanıma sahip olup,

nasıl davranacağı konusunda bilgi sahibi olsa dahi, istenen düzeyde davranış sergileyemeyebilir. Öz-yeterlik algısı, gerekli becerilerle donanımlı harekete geçme arasındaki süreci tanımlamaktadır. Bu bağlamda öz-yeterlik kavramı içinde, bireyin ne düzeyde beceri sahibi olduğu değil, sahip olduğu becerileri kullanıp kullanamayacağına yönelik algısı önem arz etmektedir. Öyle ki, birey istenen davranışı yerine getirebilmeye ilişkin yeterli beceri düzeyine sahip olmasa bile, kendini bu işi yapabileceğine dair yetkin hissedebilir ya da davranışın gereği beceriler bireyde hali hazırda var olmasına rağmen birey, davranışı sergileyebilmesine yönelik düşük öz-yeterlik algısına sahip olabilir (Bandura 1986, 1989 a, 1997).

Performansın ortaya konulmasında öz-yeterlik inancının boyutları önemlidir. Öz-yeterlik inancı sergilenmek istenen davranışın *düzeyine* göre değişiklik göstermektedir (Bandura 1997). Örneğin bir okul psikolojik danışmanı 200 kişilik bir okulda tüm öğrencilere ulaşabilme konusunda kendisini yüksek yeterlikte tanımlarken, okul mevcudu 1000'e çıktığında öğrencilerin tümüne ulaşmada kendisine yönelik yeterlik inancını düşük olarak belirtebilmektedir.

Öz-yeterlik algısının *gücü*, performansın sergilenişinde rol oynayan diğer bir boyuttur. Güçlü yeterlik algısına sahip olmak, başarısız bir deneyimin mücadele edilebilir görülmesine olanak sağlarken, zayıf yeterlik algısına sahip olmak aynı olumsuz deneyimin baş edilmesi zor olarak görülmesine ve bireyin zayıf olan yeterlik algısının daha da zayıflamasına neden olabilmektedir (Bandura 1997; Bandura ve Adams 1977). Örneğin; güçlü bir öz-yeterlik algısına sahip okul psikolojik danışmanı, okulda bir kriz anında gerekli müdahaleyi yapmakta başarısız olsa dahi, sahip olduğu öz-yeterlik inancı güçlülüğünü koruyabilirken; yeterlik algısı düşük bir okul psikolojik danışmanı aynı durum karşısında kendini yetersiz hissedip, bu ve buna benzer durumları üstesinden gelinemez olarak kabul edebilir.

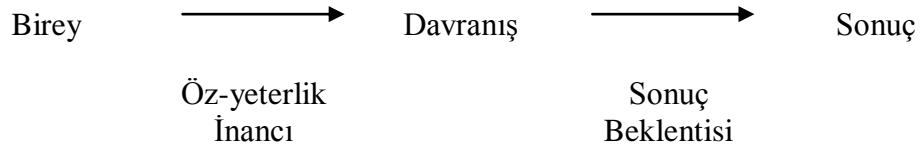
Öz-yeterlik inancının *genelliği* ise, bir durum veya davranışa yönelik öz-yeterlik inancının benzer beceri gerektiren alanlara genellenebilirliğini, ancak farklı bir içeriğe sahip durumlara genellenemez oluşunu ifade etmektedir (Bandura 1997). Bir örnekle açıklayacak olursak; bir okul psikolojik danışmanının öğrencilerle iletişim kurabilmekte kendini yeterli hissediyor olması, okul idaresi ile iletişim kurmakta

kendini yetkin hissettiği anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda öz-yeterlik inancının alana özgü olduğu ve ölçümlerde genel öz-yeterlik algısının ölçümü yerine belli özel alanlara ait ölçümlerin yapılması gerektiğinin üstünde durulmaktadır (Bandura 2006; Lent, Brown ve Hackett 1994; Lent v.dğr. 2005).

Öz-yeterlik ile sonuç beklentisi sıklıkla birbirinin yerine kullanılan birbiri ile karıştırılan kavramlardır. Öz-yeterlik, bireyin var olan becerilerini, yeteneklerini değerlendirmesi ve bu becerileri davranışa dönüştürüp dönüştüremeyeceğine yönelik algısı iken; sonuç beklentisi, bir davranışın sergilenişinin ne gibi sonuçlar doğuracağına ilişkin bireyin sahip olduğu yargısıdır. Bireyler bir davranışın belli bir sonucu getireceğine inansalar da, bu davranışı yerine getirmeye yönelik yeterlik inancına sahip olmayabilirler. Her iki kavram da davranışla ilişkili olmasına rağmen, etki süreçleri birbirinden farklılaşmaktadır. Bandura (1977), bu iki kavramın etki süreçlerini aşağıdaki şekilde şemalaştırmıştır (bkz. Şekil 1.1). Bu şema bu iki kavramın etki süreçlerini daha iyi ortaya koymaktadır.

Şekil 1.1.

*Öz-yeterlik ve sonuç beklentisi etki süreçleri*



#### **1.6.1.1. Öz-yeterlik bilgi kaynakları**

Bandura (1997) öz-yeterlik algısının dört kaynak aracılığı ile şekillendiğini belirtmektedir. Bu kaynaklar; Başarıyla Tamamlanmış Deneyimler (Enactive Mastery Experiences), Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences), Sözel İkna (Verbal Persuasion) ve Fizyolojik ve Duyuşsal Durumlar (Physiological and Affective States)'dır.

*Başarıyla Tamamlanmış Deneyimler:* Öz-yeterlik algısının oluşumunda rol oynayan en belirgin kaynaktır. Bireylerin geçmiş deneyimleri, yeterlik algılarına yönelik en gerçek kanıtları göz önüne serer. Başarılı deneyimler bireylerin kendi yaşantılarına dayalı olduğundan daha güçlü ve daha genellenebilir bir öz-yeterlik algısı

oluşturmakta diğer bilgi kaynaklarına göre daha yüksek bir önem düzeyine sahiptir (Bandura 1997). Milner ve Hoy (2003), bireylerin öz-yeterlik algılarının zayıfladığı anlarda geçmişteki başarılı performanslarını düşünmelerinin, öz-yeterlik algılarını yüksek tutmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

*Dolaylı Deneyimler:* Bu kaynak bireylerin gözlemleri ve çevresindeki diğer bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak yeterlik algısı oluşturmayı kapsamaktadır. Bireyler gözlemleri sonucunda, aynı veya benzer deneyimleri, gözlemledikleri diğer bireyler gibi gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine yönelik yeterlik algısı geliştirirler. Model alınan bireylerin belirli bir performansı sergilemedeki uzmanlıkları, gözlemlenen performansın sürekli benzer sonuçlar doğurması, bireyin öz-yeterliği üzerinde rol oynamaktadır (Pajares 2003). Bu bilgi kaynağına göre bireyler, içinde buldukları grupları temsil edip edemeyeceklerine ilişkin öz-yeterliklerini, grubun standart normları doğrultusunda şekillendirebilmektedirler (Bandura 1997). Bandura, bireylerin özellikle daha önce deneyimlemediği performanslara ilişkin öz-yeterlik algılarını oluştururken gözlemledikleri deneyimleri referans olarak aldıklarını vurgulamaktadır (Bandura 1986).

*Sözel İkna:* Bu kaynak bireylerin bir işi başarıyla tamamlayıp tamamlayamayacaklarına ilişkin kendisi dışındaki kişilerin değerlendirmelerinin, bireylerin öz-yeterlik inancına etki ettiğini ifade etmektedir. Bireylerin aldıkları geri bildirimlerin olumlu olması öz-yeterlik algısını güçlendirmeye etki ederken, olumsuz geri bildirimler öz-yeterlik algısını güçsüzleştirmektedir (Mulholland ve Wallace 2001). Burada önemli olan, kişinin aldığı geri bildirimlerin gerçekliği ne derece yansıttığıdır. Gerçekçi olmayan geri bildirimler doğrultusunda oluşan yeterlik algısı, yeni deneyimler karşısında bireylerin yeterliğini olduğundan farklı ortaya çıkarmaktadır (Bandura 1997).

*Fizyolojik ve Duyuşsal Durum:* Bireyler yetenekleri ile ilgili yargılarını oluştururken fizyolojik ve duyuşsal durumlarından kaynaklı somatik şikâyetlere odaklanabilirler. Kaygı yaşayan bireyler fizyolojik belirtilerinden yola çıkarak bu belirtileri yetersizliklerinin bir göstergesi olarak değerlendirebilirler. Bireyler yaşadıkları kaygı, huzursuzluk, gerginlik ve diğer fizyolojik belirtileri kontrol

edebildikleri takdirde, sahip oldukları potansiyeli daha iyi ortaya koyabilmektedirler (Bandura 1997).

### **1.6.1.2. Öz-yeterliğin aracı süreçleri**

Bandura (1997) öz-yeterlik algısının bireyin işlevde bulunuşuna psikolojik süreçler aracılığıyla etki ettiğini vurgulamıştır. Bu süreçler bilişsel, motivasyonel, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

*Bilişsel Süreçler:* Öz-yeterlik, performansı geliştiren ve ortadan kaldıran düşünce örüntüleri üzerinde etki gücüne sahiptir. Bu bilişsel etkiler farklı şekillerde kendini göstermektedir. Yüksek yeterlik algısına sahip bireyler, yaşamlarını geleceğe dönük bakış açısıyla şekillendirirler. Birçok insan davranışı, biliş süzgecinden geçirilen hedeflerin öngörülmesi ile düzenlenmektedir. Bilişin en temel işlevi farklı formlarda ortaya çıkan davranışların benzer sonuçlar getireceğini yordaması ve yaşamlarına etki eden bu davranışlar üzerinde kontrol sahibi olabilmelerine imkân sağlamasıdır (Bandura 1997). Yüksek bir yeterlik algısı, problem durumları karşısında problemin çözümüne ilişkin akılcı kararlar almaya olanak tanırken, düşük yeterlik algısı öz-yıkıcı senaryolar eşliğinde problem durumunu felaketleştirmeye neden olabilmektedir (Bandura 1989).

*Motivasyonel Süreçler:* Belirli bir performansı sergilemeye yönelik yeterlik algısının, performansın ortaya konmasındaki rolünün yanı sıra, bu süreçte bireylerin performansı sergilemeye yönelik sahip oldukları motivasyon önemli bir etkiye sahiptir. Gösterilen çaba, güçlükler karşısında mücadele etme, bireylerin sahip olduğu yeterlik algısının gücüne göre farklılık göstermektedir. Öz-yeterlik inancının gücü, sahip olunan motivasyonun belirleyicisidir. Yüksek bir yeterlik algısına sahip birey performansı gerçekleştirebilmek için elinden gelen çabayı gösterecek, denemeleri başarısızlıkla sonuçladığı takdirde de sonraki denemelerinde benzer çabayı gösterebilmek için elinden geleni yapacaktır (Bandura 1989).

*Duyuşsal Süreçler:* Öz-yeterlik, duyuşsal süreçlerin öz-düzenleyicisi olarak da işlevde bulunmaktadır. Bireyler öz-yeterlik algılarını zayıf olarak algıladıkları durumlarda, performansı yerine getirmekte başarısızlık yaşarlar ise bu durumu üstesinden gelinemez olarak görüp kendilerini stres altında hissedebilirler. Yaşanan

başarısız bir deneyim sonucu sahip olunan yetersizlik duygusu, bedensel olarak yoğun baskı altında hissetmeye, kaygı düzeyini yükseltmeye ve bir takım fizyolojik belirtileri yaşamaya neden olabilmektedir. Yaşanan kaygının etkisiyle, başarısızlık aşırı genellenebilmekte ve karşılaşılan engeller baş edilemez görülebilmektedir. Engellenmeler karşısında verilen duygusal tepkiler, bilişsel süreçlerin sağlıklı işleyişini engellemektedir (Bandura 1989).

*Seçim Süreçleri:* Öz-yeterlik algısı, bireylerin sergilemek istedikleri performansların seçim sürecinde de rol oynamaktadır. Seçim sürecinde alınan kararlar bireylerin kapasitelerini ve ilgili alanlardaki becerilerini geliştirmeye imkân tanımaktadır (Bandura 1997). Bireyler davranışları sergileme sürecinde, kendilerini yetersiz hissettikleri alanlardaki davranışları seçmeme eğilimindedirler. Belli bir alanda kendisini yüksek yeterlikte tanımlayan bireyler, o alana ilişkin kendisini zorlayacak performansları sergilemekten kaçınmamakta ve başarılı olmak için ne yapılması gerektiğine odaklanmaktadır (Bandura 1986).

### **1.6.2. Psikolojik danışman öz-yeterliği**

Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde, bireylerin kendilerine yönelik beklentilerinin önemi vurgulanmakta ve beklentilerinde değişim yaratmanın psikolojik danışma sürecinde ele alınması gereken bir kavram olduğu öne sürülmektedir (Akbaba, 2010). Psikolojik danışman öz-yeterliği, Bandura'nın istenen davranışın başarılı bir şekilde sergilenmesi için sahip olunan bir takım inanç, bilgi ve beceriler doğrultusunda şekillendirilen öz-yeterlik kuramına dayanmaktadır (Melchert v.dğr. 1996). Bireyler üzerinde, oldukça büyük bir etkiye sahip olan öz-yeterliğin, psikolojik danışmanlıkta ne düzeyde rol oynadığı son yıllarda üzerinde çok fazla durulan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Larson ve Daniels 1998; Lent, Hill ve Hoffman 2003). Bandura kuramında doğrudan psikolojik danışman öz-yeterliğinden bahsetmemiş olsa da çeşitli alanlara özgü öz-yeterlik algısından söz edilebileceğine yer vermiştir (Bandura 1997). Larson ve Daniels (1998) öz-yeterlik kavramının etkili işlevde bulunmaya etki ettiğini, bu nedenle psikolojik danışma sürecine adapte edilebileceğini öne sürmektedirler. Larson ve Daniels (1998:180) psikolojik danışman öz-yeterliğini "bireyin yakın gelecekte danışanlarla etkin bir şekilde psikolojik danışma yapabilme yeteneğine

yönelik inanç ve yargıları” olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik inancı bireylerin güçlükler karşısında ne kadar sebat ettiğinin, ne kadar mücadele ettiğinin, engelleri ne derece üstesinden gelinebilir gördüğünün belirleyicisidir.

Öz-yeterlik algısı ne kadar güçlüyse bireylerin zorluklarla karşılaştıkları durumlarda mücadele etme gücü o kadar yüksektir (Bandura 1977, 1986). Benzer olarak yüksek öz-yeterlik algısına sahip psikolojik danışmandan, psikolojik danışma sürecinde kaygısını mücadele edebilir olarak görerek; gerçekçi, üstesinden gelinebilir hedefler oluşturması ve süreçte kendisini motive edecek düşüncelere sahip olması beklenmektedir (Larson ve Daniels 1998). Bandura (1989) sosyal yaşamın birçok engelleri, başarısızlıkları, zorlukları, gerilemeleri, hayal kırıklıklarını ve düzensizlikleri içinde barındırdığını ve bunların başarılı bir şekilde üstesinden gelmek için güçlü bir öz-yeterlik algısı gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde psikolojik danışma süreci de kişiler arası ilişkileri kapsamakta ve bu süreçte de sosyal yaşamın barındırdığı güçlüklerle karşılaşılabilir. Bu güçlüklerin psikolojik danışma sürecinde ele alınması ve bireyin üstesinden gelebilmesi için gerekli becerilerle donanmasına imkân sağlama, dolayısıyla bireyin kendisini yeterli hissetmesine yardımcı olmak psikolojik danışmanlık mesleğinin temel amaçları arasında yer almaktadır (Iannelli 2000). Psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecinde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ile psikolojik danışmanlık becerileri güçlü bir öz-yeterlik algısı sayesinde bütünleşebilmektedir. Psikolojik danışman öz-yeterliği, psikolojik danışmanın psikolojik danışma ilişkisini başlatma kararının, psikolojik danışma sürecinde sergileyeceği davranışların ve süreçte göstereceği çabanın belirleyicisi olarak işlevde bulunmaktadır. Psikolojik danışmanın süreçteki etki gücü, sahip olduğu yeterlik algısı sayesinde ortaya çıkmaktadır (Larson 1998). Bandura (1989 a), bireyleri içinde buldukları çevrenin birer parçası olarak tanımlamakla birlikte bireylerin çevrelerinin yaratıcıları ve şekillendiricileri olarak görmektedir. Yukarıda yer alan görüşler psikolojik danışma sürecinde öz-yeterlik algısının ne düzeyde öneme sahip olduğunun altını çizmektedir.

Bandura'nın teorisinden yola çıkılarak oluşturulan psikolojik danışman öz-yeterliği kavramı, geliştirilen ölçme araçları ile birlikte alana özgüleştirilmeye

çalışılmaktadır (Johnson v.dğr. 1989; Larson v.dğr. 1992; Melchert v.dğr. 1996; Sutton ve Fall 1995). Bandura geliştirilen öz-yeterlik ölçeklerinin geçerli ve güvenilir sonuçlar verebilmesi için öz-yeterlik ölçme araçlarının hazırlanma sürecinde dikkat edilmesi gerekenleri çalışmalarında önemle vurgulamıştır (Bandura 1997, 2006).

### **1.6.3. Öz-yeterlik algısı ölçümü ve kullanılan psikolojik danışman öz-yeterliği ölçme araçları**

Bandura (1997, 2006) tüm amaçlara hizmet eden öz-yeterlik algısı ölçümlerinin mümkün olmadığını ve tek bir ölçümün tüm çalışmalara genellenebilirliği yaklaşımının sınırlılıkları olduğunu vurgulamaktadır; çünkü bireylerin yeterlik algıları bir görev alanından diğerine değişiklik göstermektedir. Her duruma uygun bir ölçme aracı vereceği sonuçlar yönünden tatmin edici olmazken; belli bir ilgi alanına özgü geliştirilen ölçme araçlarının dahi pek çok ölçüte uygun olmasının gerekliliğinin önemi çalışmalarda vurgulanmaktadır (Bodenhorn 2001; Larson v.dğr. 1992; Lent, Hill ve Hoffman 2003).

Bandura (2006) öz-yeterlik ölçme araçlarının hazırlanmasında uyulması gereken ölçütleri kapsam geçerliği, alana özgüleştirme ve kavram analizi, görev alanlarının derecelendirilmesi, yanıtların derecelendirilmesi şeklinde sınıflandırmıştır.

#### *Kapsam geçerliği yönünden,*

- Yeterlik maddeleri ölçülmek istenen yapıyı yansıtmalı ve maddeler -ecek, -acak şeklinde amaca yönelik değil -ebilmek, -abilmek şeklinde bireyin gerçekleştirmeye ilişkin kapasitesine yönelik olmalıdır.

- Algılanan öz-yeterlik benlik algısı, denetim odağı ve sonuç beklentisi gibi olgulardan ayrı olarak düşünülmesi ve sadece yeteneğe ilişkin algıya odaklı ölçümlidir.

#### *Alana özgüleştirme ve kavram analizi yönünden,*

- Öz-yeterlik ölçme araçları kavramsal olarak iyi organize edilmiş ve etkinlik alanlarına ilişkin bilgiler açıkça ifade edilmelidir.



•Ölçme araçları ölçülmek istenen kavrama ilişkin faktörleri içinde barındırmalıdır. Bu faktörler ölçülecek alanı mümkün olduğunca iyi yansıtmalıdır.

*Görev alanlarının derecelendirilmesi,*

•Öz-yeterlik ölçme araçlarında yer alacak ifadeler gerçekleştirilmesi beklenen performansın her bir zorluk derecesindeki görevleri içermelidir. Üstesinden gelinecek güçlükleri barındırmayan aksine kolayca sergilenebilir davranışları barındıran ölçme araçlarıyla yapılan ölçümler, her bireyin kendisini yüksek düzeyde yeterli olarak tanımlamasına yol açmaktadır.

*Yanıtların derecelendirilmesi,*

•Öz-yeterlik ölçeklerini geliştirirken yanıtların derecelendirmesinde birkaç kademedan oluşan derecelendirmeleri kullanmaktan kaçınılmalıdır. Bu tür derecelendirmeler ölçme aracının duyarlılığını düşürmekte ve tutarlı ölçümlerin yapılmasına engel olmaktadır. İnsanlar genellikle aşırı uç değerlendirmeler yapmaktan kaçındıkları için birkaç kademedan oluşan derecelendirmelerde bir veya iki derece üzerinden değerlendirme yapmaktadırlar.

•Öz-yeterlik ölçme araçları sıfırdan en yüksek güçlülük düzeyine kadar sıralanmaktadır ve negatif sayıları kapsamamaktadır. Tanımlanan en düşük yeterlik algısı tamamen yetersiz olarak ifade edilir bu da sıfırın karşılığıdır.

Öz-yeterlik algısı ölçümü yaparken Bandura (2006), ölçeğin yanıtlanması sürecinde oluşabilecek problemleri en aza indirmek için bir takım önerilerde bulunmaktadır. Verilerin gizlilik içerisinde toplanmasının ve araştırmaya katılanların isimlerini belirtmeleri yerine kendilerine bir kod vermelerinin önemli olduğunu, bununla birlikte ölçme aracının isimlendirilmesinde “öz-yeterlik ölçeği” yerine daha örtük başlıkları tercih etmenin kişilerin vereceği cevaplar üzerinde etkili olacağını altını çizmektedir.

Öz-yeterlik ölçme araçlarının sahip olması beklenen özellikleri ışığında yurtdışında psikolojik danışma alanında geliştirilen on iki öz-yeterlik ölçme aracından söz edilebilir. Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışman öz-yeterliği alan yazın taramasını yaptıkları çalışmalarında 1983 ile 1998 yılları arasında psikolojik danışman

öz-yeterliğini ölçmek üzere kullanılan 10 ölçme aracı olduğundan bahsetmektedirler. Ölçme araçlarından dördü bireyle psikolojik danışma sürecini ve mikro beceri kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Kişiler Arası Beceriler Yeterliği Ölçeği [Interpersonal Skills Efficacy Scale]; Munson, Zoerink, ve Stadulis 1986; Psikolojik Danışman Davranış Değerlendirme Öz-yeterliği [Counselor Evaluation – Self-efficacy]; Munson, Stadulis, ve Munson 1986; Psikolojik Danışman Öz-yeterliği Ölçeği [Counselor Self-efficacy Scale]; Johnson v.dğr. 1989; Psikolojik Danışmanlık Öz-Değerlendirme Envanteri [Counseling Self-Estimate Inventory]; Larson v.dğr. 1992). İki ölçme aracının bireyle psikolojik danışmanın ötesinde grupta psikolojik danışma sürecini de kapsadığı (Psikolojik Danışman Öz-yeterlik Ölçeği [Counselor Self-efficacy Scale]; Melchert v.dğr. 1996; Öz-yeterlik Envanteri [Self-efficacy Inventory]; Frienlander ve Snyder 1983), Diğer dört ölçme aracının da okul psikolojik danışmanlığını (Psikolojik Danışman Öz-yeterliği Ölçeği [Counselor Self-efficacy Survey]; Sutton ve Fall 1995), kariyer psikolojik danışmanlığını (Kariyer Danışmanlığı Öz-yeterlik Ölçeği [Career Counseling Self-efficacy Survey]; O’Brien v.dğr. 1997), psikiyatrik yeterliği (Öz-yeterlik Anketi [Self-efficacy Questionnaire]; Morqalies, Wachtel, ve Schmelkin 1986) ve kayıt altına alınmış danışan tepkilerine verilen psikolojik danışman tepkilerine yönelik yeterliği (Öz-yeterlik Maddeleri [Self-efficacy Items]; Sipps, Sugden, ve Faiver 1988) ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. 1998 yılından 2011 yılına kadar olan süreçte Hill ve O’Brien’in yardım becerileri modeline göre “Psikolojik Danışman Etkinlik Öz-Yeterliği Ölçeği” (Lent, Hill ve Hoffman 2003), ASCA,ve CACREP Ulusal Standartları doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları alanlara ve öğrencilere kazandırılması gereken becerilere yönelik ölçüm yapmaya olanak sağlayan “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeği” (Bodenhorn ve Skaggs 2005) olmak üzere iki ölçme aracı alan yazına kazandırılmıştır.

Türkiye’de okul psikolojik danışmanlığı alanında yapılan çalışmalarda kullanılan psikolojik danışman öz-yeterliği ölçekleri incelendiğinde dört ölçme aracı olduğu görülmektedir. Araştırmalarda Aydemir-Sevim ve Hamamcı’nın (1999) geliştirmiş olduğu Mesleki Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır (Taşdelen - Karçkay 2008).

Mesleki Yeterlilik Ölçeği, okul psikolojik danışmanlarının mesleki görevleri olarak kabul edilen 23 maddeden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın okul psikolojik danışmanlarının rol ve görevleri olarak belirlenen görevler listesi doğrultusunda geliştirilmiş olan bu ölçme aracı, son yıllarda okul psikolojik danışmanlarının değişen rol ve görevlerini kapsamaması şeklinde bir sınırlılığa sahiptir. Poyraz (2000) psikolojik danışma ve rehberlik son sınıf öğrencilerinin yeterliliklerinin belirlemeye yönelik çalışmasında Mesleki Hazırlık Ölçeği'ni geliştirmiştir. Ölçme aracı 68 maddeden oluşmakta ve okul psikolojik danışman rol ve görevleri olarak belirlenen dokuz bölümü kapsamaktadır; ancak Mesleki Yeterlilik Ölçeği için belirtilen sınırlılıklar bu ölçme aracı içinde geçerlidir. Yiyit (2001) tarafından geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği de bu konuda yapılan çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Gündüz ve Çelikkaleli 2009; Özgün 2007; Özyürek 2006). Bu ölçme aracı üç boyutlu bir yapıya sahip olup 88 maddeden oluşmaktadır. Psikolojik danışma becerilerini, çok yönlü rol ve becerileri ve uygulamakta zorlanılan becerileri ölçmeye yönelik kapsamlı bir ölçme aracı olmasına karşın, ölçeğin uzun olması ve ölçeğin boyutlar bazında kullanımı ile ilgili zorluklar nedeniyle pratik bulunmamıştır. Bu ölçme aracı, üç boyutlu halinin uygulamada sıkıntı yarattığı gerekçesiyle, Özgün (2007) ve Özyürek (2006) tarafından sadece iki boyutu kullanılmıştır. Yiyit'in (2001) geliştirdiği ölçme aracının dışında Coşgun ve Ilgar'ın (2004) okul deneyiminin danışman adaylarının öz yeterliklerine etkisini inceledikleri çalışmalarında öz-yeterlik ölçeği kullanıldığı rapor edilmiştir; ancak araştırmada ölçme aracının geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmemiştir. Sonuç olarak, tüm bu bilgiler ışığında okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini değerlendirmede, okul psikolojik danışmanlarının güncel rol ve sorumluluklarını kapsayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak, bu çalışma kapsamında, Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlaması yapılmış, ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine yönelik yapılan çalışmalar "Veri Toplama Araçları" başlığı altında sunulmuştur.

## 1.7. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Genel kapsamda psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğine odaklanan araştırmaların sayıca az olduğu göze çarpmaktadır. Bu kısımda öncelikle okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalar özetlenmiş ardından bu çalışma kapsamında okul psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilişkisi incelenen değişkenlerle yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile okul ikliminin ilişkisinin incelendiği bir araştırmada Sutton ve Fall (1995) 316 okul psikolojik danışman ile çalışmıştır. Okul personelinin ve okul yönetiminin destekleyici tutuma sahip olmasının okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik algılarının güçlü yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul personelinin ve okul yönetiminin destekleyici tutumları öz-yeterlik algısını güçlendirmektedir.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) okullarda psikolojik danışmanlık uygulamalarına katılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında mesleki benlik saygısının okul psikolojik danışmanlığı uygulamalarına yönelik öz-yeterliklerine göre nasıl değişiklik gösterdiğini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öz-yeterlik ile mesleki benlik saygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bir diğer deyişle araştırma sonuçlarına göre mesleki benlik saygısı arttıkça okul psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlikleri artış göstermektedir.

Okul psikolojik danışmalarının, ASCA Ulusal Standartlarını kullanarak kapsamlı bir rehberlik hizmeti sunma ile okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin ilişkisini belirlemek amacıyla yürütülen çalışmada (Clark 2006) ASCA Ulusal Standartları doğrultusunda hizmet verme ile öz-yeterlik algısı arasında güçlü bir ilişki olduğu ve ASCA Ulusal Standartları doğrultusunda hizmet verme oranı arttıkça okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerinin artış gösterdiğini saptamıştır.

Öz-yeterliğin, iş stresi ve mesleki verimlilik ile ilişkisinin incelenmesinin amaçlandığı çalışmaya (McCormick 2007) liselerde çalışan 125 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul psikolojik danışman öz-yeterliği

ile algılanan iş stresi, algılanan mesleki görevler ve gerçek mesleki görevler arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya (Özgün 2007) okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 188 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmada psikolojik danışmanların kişilik özellikleri puanlarının yüksek olduğu ve danışman yetkinlik beklentisi ile uyum-uyumsuzluk, duygusal kararlılık, sosyal ilişkiler, anti-sosyal eğilimler ve kendini gerçekleştirme puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Scarborough ve Culbreth (2008) ilköğretim ve liselerde çalışan toplam 361 okul psikolojik danışmanı ile yürüttükleri çalışmalarında, kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarına göre gerçek rol ve görevleri ile tercih ettikleri rol ve görevler arasındaki farklılaşmayı ve bu farklılaşmanın yordayıcılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının çalıştıkları okul türü, öz-yeterlik algıları ve okul iklimi ile ilişkili değişkenler okul psikolojik danışmanlarının gerçek rol ve görevleri ile tercih ettikleri görevleri arasındaki farklılaşmayı anlamlı düzeyde yordadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre bireylerin gerçek rol ve görevlerini algılayışları arasında farklılaşma azaldıkça öz-yeterlikleri artış göstermektedir.

Karçkay-Taşdelen (2008) farklı lisans programlarından mezun olan ve okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan 90 kişi ile yürüttüğü çalışmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlikleri ve iş doyumlarını incelemiştir. Farklı programlardan mezun/alan dışı olma ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun/alandan olma durumuna göre mesleki yeterlik ve iş doyum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı rapor edilmiştir.

Aksoy ve Diken'in (2009) psikolojik danışmanların özel eğitimde psikolojik danışmaya yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçladıkları, 277 okul psikolojik danışmanının katıldığı çalışmanın bulgularına göre özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile öğrenci başarısını etkileyen engellere yönelik okul psikolojik danışmanlarının algıları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmaya 860 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırma bulguları yüksek öz-yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının öğrenci başarısını etkileyen engellere yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu yönündedir (Bodenhorn 2010).

Owens v.dğr., (2010) psikolojik danışmanların çok kültürlülük yeterlilikleri ile okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik algılarının ilişkisini incelemişlerdir. 157 okul psikolojik danışmanın katıldığı araştırmanın sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının kültürel kabul düzeylerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle okul psikolojik danışmanlarının kültürel kabul öz-yeterlikleri arttıkça çok kültürlülük yeterlikleri de artış göstermektedir.

Lewis (2010), engelli öğrencilerle, bu öğrencilerin arkadaş ve ailesi ile çalışma deneyimine sahip okul psikolojik danışmanlarının aldıkları hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerin psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilişkisini belirlemek amacıyla 372 okul psikolojik danışmanı üzerinde yapılan çalışmada nitelik ve nicelik bakımından alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Psikolojik danışmanların almış oldukları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler arttıkça, öz-yeterlik algıları da artmaktadır.

Araştırmalar incelendiğinde özellikle okul psikolojik danışmanlığına yönelik olarak okul iklimi, mesleki benlik saygısı, algılanan rol ve görevler ile tercih edilen rol ve görevler, öğrenci başarısındaki engellere yönelik algı, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik, iş stresi, çalışılan okul türü, kapsamlı gelişimsel modelleri uygulama, çok kültürlülük, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin nitelik ve niceliği değişkenleri okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkili bulunurken; kişilik özellikleri ile öz-yeterliğin düşük düzeyde ilişkili olduğu, alan içi veya alan dışından gelenlerin mesleki yeterlilikleri ve iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Rapor edilen çalışmaların dışında psikolojik danışmanlık alanında yapılan öz-yeterlik çalışmalarının büyük bir kısmının psikolojik danışma adayları ile yürütüldüğü

ve ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı uzmanlık alanına yönelik öz-yeterliği temel aldığı görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında tüm psikolojik danışmanlık uzmanlık alanlarında yapılan çalışmalar ele alınmamış, sadece okul psikolojik danışmanlarının cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi ve eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyeti ile psikolojik danışman öz-yeterliği arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar gözden geçirilmiştir.

### **1.7.1. Cinsiyet**

Cinsiyet, farklı alanlarda yapılan öz-yeterlik araştırmalarında ilişkili bir kavram olarak görülürken, psikolojik danışman öz-yeterliği üzerinde cinsiyet faktörünün rolü belirgin olarak ortaya konmamıştır. Örneğin “erkeklerle özgü” olarak atfedilen görev alanlarında başarılı olmaya yönelik, kadınların daha düşük yeterlik algısına sahip oldukları (Crandal 1969; akt. Schunk ve Lilly 1984), sayısal alanlarda performans sergilemeye yönelik kadınların erkeklerle oranla daha düşük yeterlik algısına sahip oldukları araştırmalarda rapor edilmiştir (Heller ve Parsons 1981; akt. Schunk ve Lilly 1984). Aynı zamanda akademik alanda erkeklerin kadınlara göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koyan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır (Bong 1999; Schunk ve Pajares 2002). Kadınların bilimsel etkinliklere göre günlük aktiviteleri yerine getirmeye yönelik öz-yeterlik algısının daha yüksek olduğu (Matsui ve Tsukamoto 1991; akt. Bandura 1997) araştırma bulgularında yer almaktadır. Bununla birlikte cinsiyet rollerine göre “kadınlara özgü” olarak atfedilen performans alanlarına yönelik yeterlik algısında kadınlar ve erkekler arasında farklılaşma olmadığı görülmektedir (Betz ve Hackett 1983).

Psikolojik danışma alanında öz-yeterliğinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelendiği araştırmalarda, alınan öz-yeterlik puanlar üzerinde cinsiyet faktörünün anlamlı bir etkisi olmadığı yönünde elde edilen bulgular çoğunlukta (Aksoy ve Diken 2009; Constantine 2002; Coşgun ve Ilgar 2004; Daniels ve Larson 2001; Daniels, 1997; Larson v.dđr. 1992; Lent, Brown ve Larkin 1986; Potenza 1990; Yiyit 2001) cinsiyetin etkili olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Bodenhorn ve Skaggs’ın (2005) kadınların okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinden aldıkları puanlarının erkeklerle oranla daha yüksek olduğunu

rapor eden çalışması ile Poyraz'ın (2000) erkeklerin kadınlara oranda daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu yönündeki çalışması cinsiyet değişkeninin öz yeterlik üzerinde etkili olduğu yönündeki çalışmalara örnek olarak verilebilir.

### **1.7.2. Yaş**

Psikolojik danışman öz-yeterliğinin yaş değişkeni ile ilişkisini araştırmayı konu edinen çalışmalar incelendiğinde aralarında ilişki olmadığı veya minimum düzeyde ilişki olduğu görülmektedir (Alvarez 1995; akt, Larson ve Daniels 1998; Larson v.dğr. 1996; akt. Larson ve Daniels 1998; Yiyit 2001). Örneğin Yiyit (2001), okul psikolojik danışmanı yetkinlik beklentisi ölçme aracı geliştirme çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının yaş değişkenine göre öz-yeterlik algılarının değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmaya katılan 234 okul psikolojik danışmanının Okul Psikolojik Danışmanı Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinden aldıkları puanlarda farklı yaş gruplarında bulunmak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

### **1.7.3. Eğitim düzeyi**

Psikolojik danışmanların öz-yeterliklerinin, almış oldukları lisans/yüksek lisans/ doktora eğitim düzeylerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeye yönelik araştırmalar incelendiğinde, birbirinden farklı bulgular göze çarpmaktadır.

Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilgili yürütülen araştırmalara yer verdiği çalışmasında araştırmaların bir kısmında eğitim düzeyi yüksek olan psikolojik danışmanların düşük eğitim düzeyindekilere göre öz-yeterlik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirtirken (örn. Friedlander ve Snyder 1983; Margolies v.dğr. 1986; Melchert v.dğr. 1996; O'Brien v.dğr. 1997) diğer çalışmalarda doğrusal bir ilişki olmadığı, (örn. Johnson ve Seem 1989; akt Larson ve Daniels 1998, Potenza 1990; Sipps v.dğr. 1988) ancak eğitimin ilk yıllarında düşük bir yeterlik algısından söz edilebileceğini vurgulamaktadır (örn. Newcomb ve Zinner 1993; akt. Larson ve Daniels 1998; Potenza 1990).

Türkiye'de psikolojik danışman öz-yeterliğinin eğitim düzeyine göre farklılaşmasının incelendiği çalışmalarda da benzer çelişkili sonuçlar olduğu göze çarpmaktadır. Taşdelen-Karçkay'ın (2008) farklı eğitim programlarından mezun



psikolojik danışmanların mesleki yeterlikleri ve iş doyumlarını incelediği çalışmasında eğitim düzeyinin mesleki yeterliği anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, iş doyumunu yükseldikçe bireylerin mesleki yeterlik algıları da yükselmektedir. Diğer yandan 188 okul psikolojik danışmanını katıldığı, okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka çalışmada (Özgün 2007) araştırma bulguları psikolojik danışman öz-yeterliğinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Eğitim düzeyi açısından elde edilen farklı bulgular, bu değişkenin sonraki çalışmalarda daha ayrıntılı bir şekilde araştırılmasını gerektirmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada, eğitim düzeyi yordayıcı değişkenlerden biri olarak ele alınmış ve okul psikolojik danışmanların öz-yeterliklerini yordamadaki rolü araştırılmıştır.

#### **1.7.4. Eğitim yaşantıları**

Bandura (1997) özel olarak psikolojik danışman öz-yeterliğine çalışmalarında yer vermemiş olsa da, farklı alanları örnek vererek alınan eğitimlerin bireyin yeterlik algısını güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda Bandura'nın yaklaşımını destekler nitelikte olan psikolojik danışma alanında yapılan öz-yeterlik ve eğitim yaşantılarına yönelik araştırmalar literatürde geniş yer tutmaktadır.

Johnson v.dğr. (1989) psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile performansları arasındaki ilişkiyi inceledikleri deneysel çalışmaya 50 yüksek lisans öğrencisi psikolojik danışman adayı katılmıştır. Öğrencilere uygulanan Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği Ölçeği sonuçlarına göre grup yüksek öz-yeterliğe sahip ve düşük öz-yeterliğe sahip öğrenciler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Her gruptan birer kişi seçilerek çiftler oluşturulmuştur. Yüksek öz-yeterliğe sahip ve düşük öz-yeterliğe sahip gruptan öğrenciler seçilerek psikolojik danışma eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim, danışanın problemini kavrama, tanımlama ve danışanın sıkıntılarına yönelik farklı bakış açıları kazandırmaya destek olmayı kapsamaktadır. Uygulama sonunda yapılan değerlendirmelere göre psikolojik danışma eğitimi almayan ve yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin diğerlerine oranla daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Yüksek öz-yeterliğe sahip olan psikolojik danışman adaylarının

performanslarının düşük öz-yeterliğe sahip olanlara göre daha güçlü olduğunu görülmüştür.

Ridgway ve Sharpley (1990) psikolojik danışmanlık becerilerini ölçmeye yönelik yapılan değerlendirmelerin aday psikolojik danışmanların performanslarına etkisini inceledikleri çalışmada, mikro beceri eğitimi ve uygulamalarını ve öğrencilere uygulamalarına yönelik süpervizyon vermeyi kapsayan sekiz haftalık eğitim vermişlerdir. Eğitim başlamadan önce, eğitimin dördüncü haftasından sonra ve eğitim tamamlandığında öz-yeterlik ölçümleri yapılmıştır. Ölçümler psikolojik danışman adaylarının sergiledikleri becerilere yönelik yetersiz kullanım, uygun kullanım, çok iyi kullanım şeklinde yapılmıştır. Araştırma sonuçları öz-yeterlik algısının başarı düzeyinin belirleyicisi olmadığını göstermiştir.

Crutchfield ve Borders'ın (1997) iki farklı türdeki süpervizyon modelinin psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarına ve iş doyumlarına etkilerini incelemeyi amaçladıkları deneysel çalışma 29 okul psikolojik danışmanı ile yürütülmüştür. Birinci gruba ikili akran konsültasyon- süpervizyon modeli ve ikinci gruba sistematik akran grup süpervizyonu modeli doğrultusunda eğitim verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ve iş doyumları aldıkları süpervizyon modellerine göre anlamlı düzeyde değişiklik göstermemekle birlikte ön-test son-test sonuçları karşılaştırıldığında yeterlik algılarında artış olmuştur.

Leach, Stoltenberg-McNeil ve Eichenfield'in (1997) psikolojik danışman adaylarının yürüttükleri psikolojik danışma oturumlarının sayısının yeterlik algılarına etki sürecini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarına 142 lisansüstü öğrencisi katılmıştır. Tamamladıkları danışma sayısına göre öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. İkinci gruptaki öğrenciler birinci gruptakilere oranla daha fazla psikolojik danışma deneyimine sahiptirler. Her iki gruba da Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Envanteri uygulanmıştır. Psikolojik danışma deneyimi daha çok olan öğrenciler diğer gruptakilere oranla daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Larson v.dğr. (1999) psikolojik danışman eğitiminde kullanılan oturum kayıtları ve rol oynama gibi iki tekniğin psikolojik danışmanların öz-yeterliklerine etkilerinin incelendiği çalışmaya 67 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Öğrenciler

iki gruba ayrılarak her gruba iki ayrı teknik uygulamıştır ve uygulama sonunda katılımcılara Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Envanteri ve uygulama sonunda performans başarı algısını ölçen ölçme araçları verilmiştir. Araştırma bulguları, oturumların kayıtlarının aday psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini anlamlı düzeyde yükselttiğini, rol oynama tekniğinin düşük performans göstereceğine inanan aday psikolojik danışmanların yeterlik algılarını düşürdüğünü, yüksek performans göstereceğine inanan aday psikolojik danışmanların ise öz-yeterlik algılarını yükselttiğini göstermektedir.

Cashwell ve Dooley'in (2001) alanda çalışan psikolojik danışmanlar ve doktora düzeyinde eğitim alan 57 psikolojik danışmanla yürütülen çalışmalarında süpervizyon alma ve süpervizyon almamanın psikolojik danışmanların uygulama sürecindeki öz-yeterlik algılarına etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma bulguları klinik süpervizyon alan psikolojik danışmanların süpervizyon almayanlara göre daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Performansa dönük gerçekte olmayan geri bildirim psikolojik danışman öz-yeterliliğine etkisinin incelendiği bir deneysel çalışmada (Daniels ve Larson 2001) geri bildirim almadan önce ve sonra olmak üzere ölçümler yapılmıştır. Araştırmaya 45 psikolojik danışma programı öğrencisi ve ilgili programlarda eğitim gören kişiler katılmıştır. Ön test sonrasında katılımcılardan 10 dakikalık örnek oturum yönetmeleri istenmiş ve deney grubundan birine olumlu geri bildirim diğerine olumsuz geri bildirim verilmiştir. Araştırma sonuçları olumlu geribildirim psikolojik danışman öz-yeterliliğini güçlendirdiğini, olumsuz geribildirim yeterlik algısını zayıflattığını ve alınan geri bildirimlerin türüne göre kaygı düzeylerinin değişiklik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Daniels ve Larson 2001).

Lent, Hill ve Hoffman (2003) "Psikolojik Danışman Etkinlik Öz-Yeterliliği Ölçeği"ni geliştirdikleri çalışmalarında yüksek lisans düzeyinde eğitim alan aday psikolojik danışmanlara eğitim-öğretimin ikinci yarısının başında ve dönemin sonunda Psikolojik Danışman Etkinlik Öz-Yeterliliği Ölçeği'ni uygulamışlardır. Bu dönem içerisinde aldıkları eğitim yaşantılarının öz-yeterlik algılarını arttırdığı rapor edilmiştir.

Soresi, Nota ve Lent'in (2004) meslek danışmanlığı yapan İtalyan psikolojik danışmanların aldıkları eğitimin türü ve eğitimin süresinin öz-yeterlik ile arasındaki ilişkisini inceledikleri çalışmaya 218 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma bulguları eğitimin süresinin öz-yeterlik algısını yükselttiğini ve psikolojik danışmanların yeterliliklerini daha iyi tanımaya yardımcı olduğunu ortaya koymuştur.

Geçmiş performansların, alınan eğitimin miktarının ve staj sürelerinin psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilişkili olup olmadığının incelenmesinin amaçlandığı araştırmaya 116 psikolojik danışman aday katılmıştır. Araştırmada akredite edilmiş program öğrencileri ile, akredite edilmemiş program öğrencileri arasında farklılaşma olduğu ayrıca staj sürelerinin, geçmiş performansların psikolojik danışman öz-yeterliği ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Tang v.dğr. 2004).

Delini ve Hulse- Killachy (2005) araştırmalarında yüksek lisans düzeyinde psikolojik danışmanlık eğitim alan öğrencilerle psikolojik danışma oturumlarına yönelik aldıkları süpervizyon çeşitleri ile almış oldukları süpervizyona yönelik memnuniyetin ve öz-yeterlik algısının ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya farklı eyaletlerde eğitim gören 82 öğrenci katılmıştır. Bir dönem boyunca öğrencilere her hafta doktora öğrencileri veya öğretim üyeleri yaptıkları psikolojik danışma oturumlarına yönelik bireysel süpervizyon vermişlerdir. Araştırma bulgularına göre alınan süpervizyonun türü ile öğrencilerin memnuniyet düzeyi ve öz-yeterlik düzeyleri anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Halverson, Miars ve Livneh'in (2006) çalışmalarında farklı uzmanlık alanlarında eğitim gören psikolojik danışman adaylarına Planlı Psikolojik Eğitim Modeli (Deliberate Psychological Education) doğrultusunda verilen danışman eğitiminin psikolojik danışman adaylarının kavramsal gelişim seviyelerinde ve öz-yeterlik algılarındaki yarattığı etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 50 aday psikolojik danışman katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim modeli öz-yeterlik algısına olumlu yönde etki etmiştir ancak kavramsal gelişim ile eğitim alma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Türkiye'de ise psikolojik danışmanların öz-yeterlik algılarının eğitim yaşantıları ile ilişkisinin incelendiği çalışmalar sınırlı sayıdadır. Örneğin Coşgun ve

Ilgar (2004) psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde eğitim alan 59 aday psikolojik danışmanla yürüttükleri çalışmalarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik Deneyimi I- II derslerinin öz-yeterlik algılarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın ön-test ve son-test uygulamaları karşılaştırıldığında psikolojik danışma ve rehberlik deneyimlerinin öz-yeterlik algısını güçlendirdiği ifade edilmiştir. Ancak çalışmada kullanılan ölçme aracına yönelik açıklamalara, geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmemiştir.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005) okullarda psikolojik danışmanlık uygulamalarına katılan aday psikolojik danışmanlarla yürüttükleri çalışmalarında okul uygulamalarına yönelik öz-yeterlik algıları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Ölçümler iki dönemlik eğitim öğretim yılının başında ortasında ve sonunda yapılmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde son yapılan ölçümler, öz-yeterlik algısı ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkinin diğer ölçümlere oranla daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları öz-yeterlik ile mesleki benlik saygısı arasındaki ilişkiyi güçlendirmiştir.

Eğitim yaşantıları ile ilgili yürütülen araştırmalar göstermektedir ki, psikolojik danışmanların ve aday psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri alınan psikolojik danışman eğitimleri ile güçlenmektedir. Özellikle beceri temelli eğitim programlarının ve uygulamaya dönük eğitim yaşantılarının psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri üzerinde etkisi dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra psikolojik danışmanların cinsiyetlerinin ve yaşlarının öz-yeterlik algısı üzerinde çoğunlukla etkisinin olmadığı, eğitim düzeyinin yapılan çalışmaların bir kısmında öz-yeterlik algısının güçlenmesi veya zayıflamasında rol oynadığı, bazı çalışmalarda ise eğitim düzeyinin herhangi etki gücüne sahip olmadığı görülmektedir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu bölüm beş ayrı kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda araştırma modeline, ikinci kısımda katılımcılara ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları üçüncü kısımda tanıtılmıştır. Veri toplama süreci dördüncü ve verilerin analizine ilişkin bilgiler beşinci kısımlarda sunulmuştur.

#### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini ortaya koyan betimsel bir çalışmadır. Hepner, Kivlighan ve Wampold'a (2008) göre, davranışların sıklığını ortaya koyan tarama çalışmaları, faktör ve kümeleme analizleri ve ilişkisel araştırma modelleri başlıca betimsel araştırma türleridir. Bu tür çalışmalar, çalışılan kavramların anlaşılması için bir başlangıç niteliği taşımaktadır. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği, Türkiye'de göreceli olarak yeni çalışılmaya başlanan bir araştırma konusu olduğu için, betimsel araştırma modeline dayanan çalışmalar önem arz etmektedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesine yönelik ölçme aracının uyarlama çalışması yapılmış, Türkçe'ye uyarlanan bu ölçek kullanılarak tamamlanan eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyet düzeylerinin ne derece rol oynadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

#### 2.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi olasılığa dayanmayan bir yöntemdir. Böyle bir yöntemin tercih edilmesinin gerekçesi araştırmacının hali hazırda kolaylıkla ulaşabileceği gruptan katılımcıları seçebilmesidir (Hepner, Kivlighan ve Wampold 2008). Bu çalışmada hedef gruba ulaşmadaki zorluklardan dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırma kapsamında Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla 2009-2010 güz yarıyılında 121'i

kadın (% 62) ve 75'i erkek (% 38) olmak üzere 196 okul psikolojik danışmanı katılımıyla birinci grup veri toplanmıştır( bkz. Tablo 2.1.).

Tablo 2.1.

*Birinci uygulamadaki katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bilgiler*

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	121	62
	Erkek	75	38

Araştırmanın ikinci kısmında, okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik algısının belirlenen değişkenlerle ilişkisini saptamak amacıyla 195 okul psikolojik danışmanına ulaşılarak ikinci kez veri toplanmıştır. Bu veri setindeki katılımcıların yaşları 21 ile 46 arasında değişiklik göstermektedir (Ort. = 28.3. *SS* = 5.7). 51 farklı ilden 195 okul psikolojik danışmanı araştırmaya katılmıştır. Şehirler arasından İstanbul araştırmaya katılımın ( $n = 41$ ) en yüksek olduğu şehir olarak belirlenirken, Bursa ( $n = 27$ ), İzmir ( $n = 15$ ) ve Ankara ( $n = 13$ ) katılım oranlarının belirgin olarak yüksek olduğu şehirler arasında görülmektedir. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının görev süreleri 1 yıl ile 23 yıl arasında çeşitlilik göstermektedir (Ort. = 5.2, *SS* = 4.9). Katılımcılara ilişkin ayrıntılı demografik bilgiler Tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2.

*İkinci uygulamadaki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler*

Değişken	Düzye	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	142	72.8
	Erkek	53	27.2
Eğitim Düzeyi	Lisans	127	65.1
	Yüksek Lisans	59	30.3
	Doktora	9	4.6
Lisans Program Türü	PDR/ Eğitimde Psikolojik Hizmetler	184	94.4
	Diğer	11	5.6
Yüksek Lisans Program Türü	PDR/ Eğitimde Psikolojik Hizmetler	50	25.7
	Diğer	9	4.6
Doktora Program Türü	PDR/ Eğitimde Psikolojik Hizmetler	7	3.6
	Diğer	2	1
Dernek Üyeliği	Var	61	31.3
	Yok	134	68.7
Sürekli Eğitim	Hiçbir zaman	23	11.8
	Nadiren	65	33.3
	Bazen	66	33.8
	Sık sık	36	18.5
	Her zaman	5	2.6

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm katılımcıların demografik bilgilerini içermektedir. İkinci bölüm de katılımcıları eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetlerini belirlemek üzere oluşturulmuş ölçme aracı yer almaktadır. Üçüncü bölüm çalışma kapsamında uyarlama çalışması yapılan Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği ölçeğinden oluşmaktadır. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

#### 2.3.1. Kişisel bilgi formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formu (KBF) cinsiyet, yaş, çalışılan il, okul psikolojik danışmanı olarak görev süresi, tamamlanan eğitim düzeyi, mezun olunan bölüm, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'ne üyelik durumu ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında düzenlenen etkinliklere katılım ile ilgili ifadeleri içermektedir (bkz. Ek 1).



### 2.3.2. Eğitim yaşantı memnuniyeti ölçeği (EYMÖ)

Eğitim Yaşantı Memnuniyeti Ölçeği (EYMÖ) okul psikolojik danışmanlarının almış oldukları lisans/yüksek lisans/doktora eğitimlerinin içeriğine yönelik memnuniyet düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ifadelerden oluşan 23 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek Yükseköğretim Kurulu'nun hazırlanmış olduğu ve standart olarak tüm üniversitelerde okutulan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Lisans Programı içeriklerinden ve Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu (CACREP) Standartları (2009) doğrultusunda bilgi ve beceri odaklı psikolojik danışman eğitime yönelik olarak hazırlanmıştır (bkz. Ek 2). Ölçekte yer alan maddeler hazırlanırken alanda uzman üç kişinin görüşü alınarak teorik ve uygulamaya dönük maddeler oluşturulmuştur. EYMÖ yedili likert tipi derecelendirmeli olarak hazırlanmıştır. Bireylerin ölçekteki maddelere vermiş oldukları yanıtlar “1= düşük düzeyde” tatmin ettiğine “7= yüksek düzeyde” tatmin ettiğine işaret etmektedir. EYMÖ'dan alınan puanlar 23 ile 161 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar okul psikolojik danışmanlarının eğitim yaşantılarına dönük memnuniyetlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

Hazırlanan ölçeğin maddelerinin ayırt ediciliğini ve her bir maddenin testin bütünüyle ne derece aynı amaca yönelik olduğunu belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Tablo 2.3'de her bir maddenin testin bütünüyle olan ilişkisini gösteren madde toplam korelasyonları ve söz konusu maddenin ölçekten çıkarılması durumunda ölçek istatistiğinde (aritmetik ortalama, varyans ve içtutarlılık katsayısı) meydana gelecek değişiklikler görülmektedir.

Tablo 2.3.

*Madde-Toplam Puan İstatistikleri*

Madde No	Madde Silinirse Aritmetik Ortalama	Madde Silinirse Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı	Madde Silinirse Cronbach Alfası
1	102.1795	587.045	.476	.939
2	101.6872	573.484	.640	.937
3	102.4410	571.763	.593	.938
4	101.5744	582.091	.577	.938
5	101.5897	578.346	.667	.937
6	102.8718	561.288	.706	.936
7	101.8308	589.863	.394	.940
8	103.2359	566.398	.609	.938
9	101.4821	576.148	.700	.937
10	102.8667	571.529	.591	.938
11	101.6667	570.048	.755	.936
12	102.2974	561.674	.796	.935
13	102.1795	563.117	.731	.936
14	102.5231	578.220	.509	.939
15	102.8000	580.037	.475	.939
16	102.8410	570.990	.593	.938
17	102.5487	572.249	.517	.939
18	102.1282	563.762	.656	.937
19	102.1897	560.041	.685	.936
20	102.5436	564.322	.601	.938
21	102.4769	563.127	.648	.937
22	102.9282	562.552	.648	.937
23	102.6667	563.213	.734	.936

Tablo 2.3. incelendiğinde madde-toplam korelasyonlarının .394 ile .796 arasında değiştiği ve tüm maddelerin yeterli görülen korelasyon değerlerini taşıdığı görülmektedir.

Ölçeğin yapısına ilişkin bilgi edinmek amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin örneklem yeterliği ölçümü değeri hesaplanmış ve .90 olarak bulunmuştur. Bu da örneklem sayısının faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre KMO değeri .60'ın üstünde olması önerilmiştir. Ayrıca, Bartlett's testi anlamlı bulunmuştur. Faktör analizinde çoklu benzerlik yöntemi seçilmiştir ve maddelerin tek faktörlü yapısının ne oranda açıklama gücü olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizinden elde edilen bulgulara göre ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve varyansın %42'sini açıkladığı görülmektedir. Maddelerin faktör yükleri .41 ile .83 arasında değişiklik göstermektedir.

### **2.3.3. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik ölçeği (OPDÖÖ)**

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği (School Counselor Self-efficacy Scale) Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini ölçmek amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik kuramı doğrultusunda geliştirilmiştir.

Kendini değerlendirme tekniğine dayalı olarak geliştirilen ölçek toplam 43 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 5 alt boyutlu bir yapı bulunmuştur. Bu alt boyutlar "kişisel ve sosyal gelişim", "öncülük etme ve değerlendirme", "kariyer gelişimi ve akademik gelişim", "işbirliği" ve "kültürel kabul" dür. Boyutlar belirlenirken ASCA Ulusal Modeli ve ASCA Ulusal Standartları temel alınmıştır (Bodenhorn ve Skaggs 2005).

OPDÖÖ likert tipi beşli derecelendirmeli bir ölçek olup bireylerin okul psikolojik danışmanı olarak mevcut yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarını "1 =Hiç Güvenmiyorum" dan "5 = Çok Güveniyorum" a kadar puanlamalarına dayalıdır. Okul Psikolojik Danışman Öz-yeterliği Ölçeğinden alınan puanlar 43 ile 215 arasında

değişmektedir. Ölçekten alt boyutlar bazında da puan alınabilmektedir. Sırası ile “kişisel ve sosyal gelişim” için 12 ile 60, “öncülük etme ve değerlendirme” için 9 ile 45, “kariyer gelişimi ve akademik gelişim” için 7 ile 35, “işbirliği” için 11 ile 55 ve “kültürel kabul” için 4 ile 20 arasında puan alınabilmektedir. Ölçeğin tümünden veya boyutlar bazında alınan yüksek puanlar okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Orijinal Ölçeğin alt boyutlarına ait maddelerin faktör yükleri, kişisel ve sosyal gelişim için .33 ile .75, öncülük etme ve değerlendirme için .35 ile .74, kariyer gelişimi ve akademik gelişim için .39 ile .85, işbirliği için .34 ile .70 ve kültürel kabul için .49 ile .84 arasında değişmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliğini test etmek için öz-yeterlik ile pozitif ya da negatif yönde ilişkili olan kavramları ölçen ölçeklerle OPDÖÖ'nün ilişkisine bakılmıştır. Ölçüt olarak seçilen Psikolojik Danışmanlık Öz-Değerlendirme Envanteri (Larson v.dğr. 1992) ile .41 ( $p < .05$ ,  $n = 28$ ), Sosyal Arzu Edilebilirlik Ölçeği (Crowne ve Marlowe 1960) ile .30 ( $p > .05$ ,  $n = 25$ ), Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri (Spielberger 1983) ile -.42 ve -.32 ( $p < .05$ ,  $n = 38$ ) düzeylerinde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .95 bulunurken, alt boyutlara ilişkin bu katsayılar .72 ile .91 arasında değişmektedir (Bodenhorn ve Skaggs 2005).

### **2.3.3.1. OPDÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışması**

#### **2.3.3.1.1. Ölçeğin çeviri çalışması**

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasının ilk aşamasında ölçeği geliştiren araştırmacı Nancy Bodenhorn ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması için gerekli olan izinler alınmıştır (bkz. Ek 5). Orijinal ölçek ilk olarak psikolojik danışma alan bilgisine ve İngilizce yeterliliğine sahip dört öğretim elemanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviri çalışmaları arasından anlamı en iyi yansıttığı düşünülen ifadeler seçilmiş ve yeniden psikolojik danışma alanına hakim kişilerden uzman görüşü alınarak ölçeğe son şekli verilmiştir (bkz. Ek 3). Ölçekte yer alan maddeler geri çevirme (*back translation*) işlemine tabi tutulmamıştır. Uyarlama çalışmalarında geri çevirme yönteminin ölçekte yer alan maddelerin hedef dilde aynı anlamı yansıtmaya ve ölçeğin geçerliğine ilişkin yeterli kanıtları sunma konusunda sınırlılığa sahip olduğu görüşü

(Geisinger 1994; Van de Vijver ve Hambleton 1996) göz önünde bulundurularak geri çeviri yapılmamıştır. Geri çeviri işleminin yerine bu sınırlılığı gidermek için önerilen, farklı örneklerde ölçeğin yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test etme yöntemi uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin anlaşılır olup olmadığını belirlemek amacıyla da dört okul psikolojik danışmanından ölçme aracını incelemeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler sonucunda ölçme aracının yeterince anlaşılır olduğuna karar verilmiştir.

#### **2.3.3.1.2. OPDÖÖ'nün yapı geçerliği- açıklayıcı faktör analizi (AFA)**

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmasında temel bileşenler analizi (principal component analysis) kullanılarak açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve ardından ortaya çıkan faktör yapısı, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Temel bileşenler analizi yapılmadan önce veri yapısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri hesaplanmış ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO ile hesaplanan örneklem uygunluk katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer analizin yapılabilmesi için mükemmel uygunluğa işaret etmektedir. Bartlett testi sonuçları da ( $\chi^2 = 3840,873$ ,  $df = 903$ ,  $p < .001$ ) verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Yani, değişkenler arasındaki korelasyon matrisi anlamlı olarak birim matristen farklıdır. Bu test verileri, faktör analizi uygulanabileceğini doğrulamaktadır.

Yapılan ilk faktör analizinde öz değeri 1.00'den büyük ve toplam varyansın %63.90'ını açıklayan sekiz faktör elde edilmiştir. Sonraki aşamada Varimax döndürme işlemi yapılmış ve orijinal faktör yapısı dikkate alınarak beş boyutla sınırlandırılmıştır.

Döndürme işleminin ardından beş faktörlü yapının toplam varyansın %55.86'sını açıkladığı görülmüştür (bkz. Tablo 2.4.) Maddelerin faktör yükleri .40 ile .72 arasında değişiklik göstermektedir.

Tablo.2.4.

*Faktörlerin özdeğerleri, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri*

Faktör	Özdeğerler	% Varyans	% Toplam Varyans
1	17.307	16.857	16.857
2	2.146	12.185	29.042
3	1.746	10.048	39.090
4	1.445	8.642	47.732
5	1.375	8.126	55.857

Orijinal ölçekteki yapıyı koruyabilmek için her bir faktör ayrı ayrı analize sokulmuştur. Ölçek maddelerinin faktör yükleri her bir faktör, analize ayrı ayrı alındığında .43 ile .83 arasında değişmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre maddelerin yük değerlerinin .32'nin üzerinde olması her bir maddenin belirlenen faktörlerle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu verilerden yola çıkarak değişkenler arasındaki ilişkinin kuramsal olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bir sonraki aşamada doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

### **2.3.3.1.3. OPDÖÖ'nün yapı geçerliği- doğrulayıcı faktör analizi (DFA)**

DFA'nın amacı araştırmacı tarafından kuramsal temele göre oluşturulan modelin belirlenen uyum indekslerine göre doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymaktır. Bahsedilen uyum indekslerinin en yaygın kullanılanı Ki-Kare ( $\chi^2$ ) iyilik uyumudur. Model ile veriler arasında uyumun ne düzeyde olduğunu belirlemek için  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine oranı hesaplanmaktadır. Mükemmel uyumu sağlayabilmek için hesaplanan değer iki ve ikinin altında olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell 2001). Diğer uyum indeksleri İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index [GFI]), Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI]), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA]), Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals [RMR]), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals [SRMR]), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index [CFI]),

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index [NFI]) ve Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index [NNFI])'dir. GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI değerlerinin .90'dan büyük olması modelin iyi bir uyuma sahip olduğuna, .95'ten büyük olması mükemmel uyuma sahip olduğuna işaret etmektedir. RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise .05'in altında olması mükemmel uyuma, .08'in altında olması iyi uyum iyiliği değerlerine sahip olduğunu göstermektedir (Kline 1998; Schumacker ve Lomax 1996).

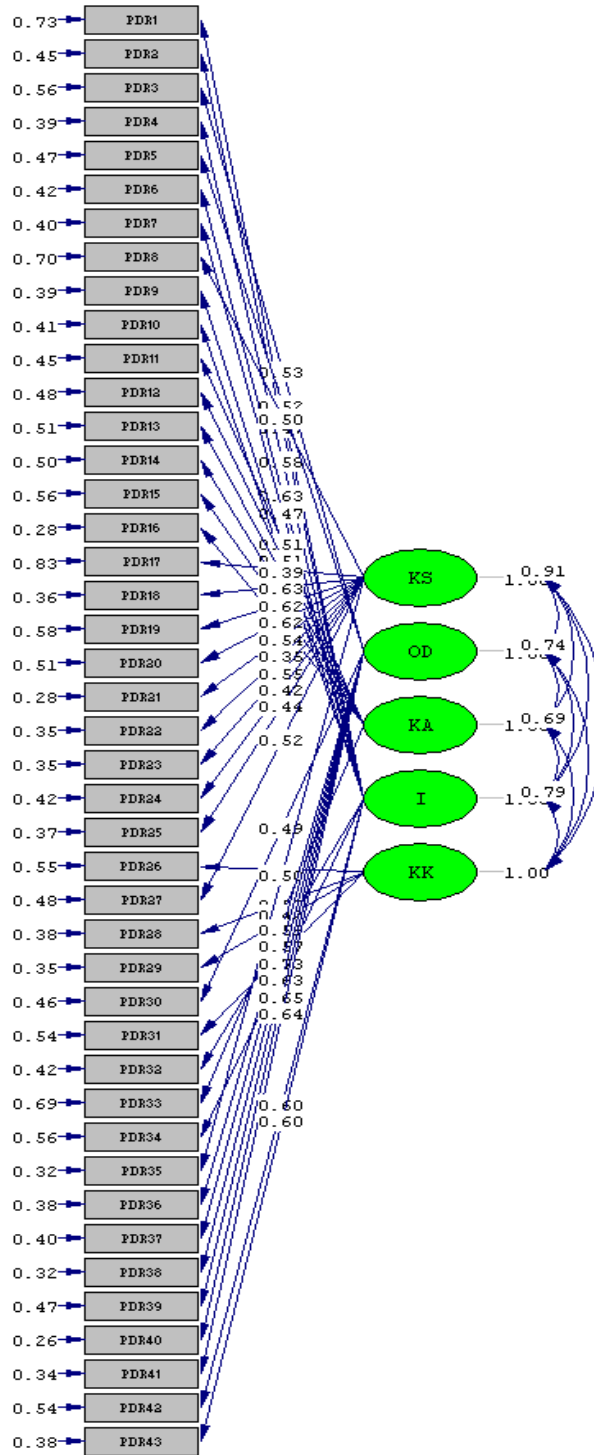
Birinci grup veri ile beş gizil değişkenli modelin DFA ile sınanması sonucunda  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine oranının (1.75), RMR (.05) CFI (.97), NFI (.93), NNFI (.97) değerlerinin oldukça yeterli uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu; GFI (.71), AGFI (.68), RMSEA (.06), SRMR (.06), değerlerinin ise kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Sonuç olarak sınanan modelin gerçek verilerle uyum içinde olduğu görülmektedir. Birinci grup veriye ilişkin Lisrel 8.0 ile üretilen model Şekil 2.1.'de verilmiştir.

Ana uygulamanın verileri ile model DFA ile tekrar test edilmiştir. Elde edilen bulgular birinci çalışma ile benzer sonuçlar vermiştir. İkinci uygulamaya ilişkin model Şekil 2.2.'de sunulmuştur.

Özetle, DFA sonuçlarına göre uyarlama çalışması yapılan ölçme aracındaki 5 alt boyutlu yapı doğrulanmıştır. Ölçme aracındaki 8., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 27. ve 35. maddeler "kişisel ve sosyal gelişim"; 3., 5., 30., 36., 37., 38., 39., 40., 41. maddeler "öncülük etme ve değerlendirme"; 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 33. maddeler "kariyer gelişimi ve akademik gelişim"; 1., 2., 4., 6., 7., 9., 10., 32., 34., 42. ve 43. maddeler "işbirliği" ve 26., 28., 29. ve 31. maddeler "kültürel kabul" boyutları orijinal ölçme aracındaki yapıda olduğu gibi uyarlama çalışmasında da aynı boyutlar içerisinde yer almıştır. Birinci grup veri ile yapılan DFA'ya göre faktörler arasındaki korelasyon değerleri .69 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir. İkinci grup veri ile yapılan DFA'ya göre .78 ile .91 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin boyutlara göre dağılımı Şekil 2.1. ve Şekil 2.2.'de sunulmuştur.

Şekil 2.1.

DFA model diyagramı 1. grup veri

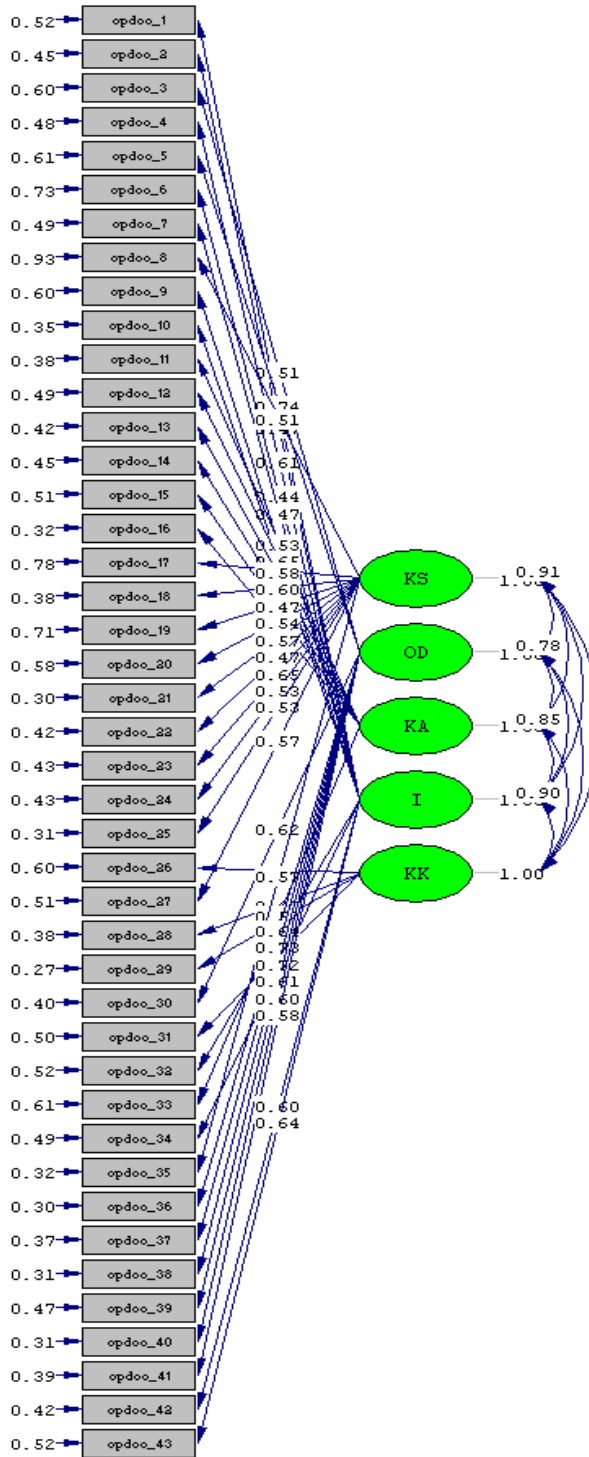


Chi-Square=1494.55, df=850, P-value=0.00000, RMSEA=0.062



Şekil 2.2.

DFA model diyagramı 2. grup veri



Chi-Square=1503.97, df=850, P-value=0.00000, RMSEA=0.063

Her iki grup veri ile yapılan DFA sonuçları Tablo 2.5.'de sunulmuştur.

Tablo 2.5.

*DFA sonuçlarına ilişkin uyum indeksi değerleri*

	$\chi^2/sd$	RMR	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA	SRMR
I. Set Veri	1.75*	0.05*	0.97*	0.93*	0.97*	0.71**	0.68**	0.06**	0.06**
II. Set Veri	1.77*	0.05*	0.97*	0.94*	0.97*	0.70**	0.67**	0.06**	0.06**

\* Yeterli uyum iyiliği indeksi

\*\*Kabul edilebilir uyum iyiliği indeksi

### 2.3.3.1.4. OPDÖÖ'nün güvenilirliğine ilişkin bulgular

Tüm ölçeğin iç tutarlılığı tabakalanmış alfa (*stratified alpha*) hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçme aracının birden fazla boyutu olduğu durumlarda iç tutarlık hesaplanırken tabakalanmış alfa değerinin hesaplanması önerilmektedir (Cronbach, Schonemann ve Brennan 1965). Ölçme aracının tümüne yönelik tabakalanmış alfa değeri .96'dır. Uyarılama formunun boyutlar bazında Cronbach alfa katsayıları Kişisel ve Sosyal Gelişim için .87, Öncülük Etme ve Değerlendirme için .88, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim için .81, İşbirliği için .87, Kültürel Kabul için .74'tür. Ana uygulamadaki veri seti için de Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Kişisel ve Sosyal Gelişim için .88, Öncülük Etme ve Değerlendirme için .90, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim için .86, İşbirliği için .85, Kültürel Kabul için .77 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında OPDÖÖ toplam puan alınarak kullanılmıştır.

### 2.3.3.1.5. OPDÖÖ'nün sosyal beğenirlik ölçeği ile ilişkisi

Sosyal Beğenirlik Ölçeği Kozan, (1983) tarafından geliştirilmiş olup, katılımcıların toplum tarafından beğenilen davranışları sergileme eğilimlerini yani sosyal beğenirlik yönünde verilen cevapları kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Ölçme aracı 20 maddeden oluşmaktadır (bkz. Ek 4). Ölçme aracında beğenilir; ancak toplumun büyük çoğunluğunca sahip olması imkânsız özellikler yer almaktadır. Ölçeği dolduran kişi beğenilir yönde verdiği cevaplar için bir puan almaktadır. Böylelikle testten alınan puanlar arttıkça, sosyal beğenirlik puanları da artmaktadır. Katılımcıların OPDÖÖ'ye verdiklerin yanıtların sosyal beğenirlikten etkilenip etkilenmediğini belirlemek için,

ikinci uygulamada veri setine Sosyal Beğenirlik Ölçeği eklenmiştir. Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile sosyal beğenirlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre sosyal beğenirlik ile okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmadığı görülmüştür ( $r = -.04$ ,  $p > 0.05$ ). Bir diğer deyişle okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik puanları arttıkça sosyal beğenirlikleri azalmaktadır.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Bu çalışma kapsamında iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Çalışmanın ilk aşamasında Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği'nin (OPDÖÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış, geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin kanıt elde edilmeye çalışılmıştır. Birinci çalışmaya Bursa'da görev yapan okul psikolojik danışmanları dahil edilmiştir. Verilerin bir kısmı Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Bursa Şubesi'nin düzenlediği dernek toplantılarına katılan ve araştırmaya katılımda gönüllü olan okul psikolojik danışmanlarından toplanmıştır. OPDÖÖ okul psikolojik danışmanlarına verilirken araştırmacı tarafından yönerge dikkatlice okunmuştur. Katılımcılar ölçeği yaklaşık olarak on beş dakika sürede doldurmuştur. Birebir uygulamaların yanı sıra daha çok katılımcıya ulaşmak için internet ortamında hazırlanan ölçek formu ile diğer katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Ölçek formu araştırmacının kolayda ulaşabileceği okul psikolojik danışmanlarına gönderilmiş ve ayrıca kişilerden ulaşabilecekleri diğer okul psikolojik danışmanlarına ölçme aracını yönlendirmeleri istenmiştir. OPDÖÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışmasına ait uygulamalar 2009-2010 eğitim öğretim yılı güz dönemi içinde yapılmıştır.

Araştırma sorularının cevaplandırıldığı ikinci aşamada okul psikolojik danışmanlarına ulaşabilmek için veriler internet aracılığıyla araştırmacının ulaşabildiği okul psikolojik danışmanlarına ulaştırılarak ve diğer okul psikolojik danışmanlarına ölçme araçlarının iletilmesi istenerek toplanmıştır. Araştırmaya ait uygulamalar 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içinde yapılmıştır.

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılmak üzere Türkçe'ye çevrilen, Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğini test etmek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör

analizleri yapıldıktan sonra, okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ölçümlerinin sosyal beğenirlikten etkilenip etkilenmediğini belirlemek üzere aralarındaki ilişkinin analizi için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini ve eğitim yaşantılarından ne düzeyde tatmin olduklarını belirlemek için ortalama, standart sapma değerleri ve ölçeklerden alınan en düşük ve en yüksek puanlar hesaplanmıştır. Ölçeklerle elde edilen verilerinin analizinde eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik algısını yordamadaki rolünü belirlemek için basit regresyon analizi kullanılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için bağımlı değişkenin normal dağılımı, doğrusallığı ve artık değerlerinin varyans eşitliği incelenmiştir. Bunlara ilişkin histogram, olasılık ve saçılım grafiği eklerde sunulmuştur (bkz. Ek 6, Ek 7, Ek 8). Histogram grafiğine göre bağımlı değişkenin normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Artık hataların normal dağıldığı görülmüş ve artıkların tahmini bağımlı değişken aralığınca seçkisiz dağıldığı ve herhangi bir belirli örüntünün olmadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi ile okul psikolojik danışman öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tüm analizler PASW 18.0 ve LISREL 8.0 paket programları kullanılarak yapılmıştır.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Bu bölümde okul psikolojik danışmanı öz-yeterlik düzeylerinin ve eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyetin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimleyici istatistiklere ve değişkenlerin yordama gücünü belirlemek üzere yapılan regresyon analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ölçeğine ve eğitim yaşantıları memnuniyeti ölçeğine katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara göre okul psikolojik danışmanların ölçekten aldıkları ortalama puanlar, alınan en düşük ve yüksek puanlar, standart sapma değerleri Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

*OPDÖÖ'den EYMÖ'dan alınan puanların ortalamaları*

	Ort.	S.S.	En düşük	En yüksek	N
Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeği	164.55	24.39	75	210	195
Eğitim Yaşantı Memnuniyeti Ölçeği	101.83	24.28	36	153	195

Ölçme araçlarından alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar (*OPDÖÖ için en düşük 43, en yüksek 215; EYMÖ için en düşük 23, en yüksek 161*), göz önünde bulundurularak, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik algılarının ortanın üzerinde (ort. 164.55) bir düzeyde olduğu; eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyet düzeylerinin ise orta düzeyde (101.83) olduğu söylenebilir.

Bağımlı değişken “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği” ile diğer değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.  
*Kriter ve yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları*

Yordayıcı Değişkenler	Kriter Değişken Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği
1. Cinsiyet	-.03
2. Yaş	.02
3. Eğitim Düzeyi	.07
4. Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet	.41**

*Not: \*p < .05, \*\*p < .01, N = 195*

Tabloda görüldüğü gibi “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği” ile “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .41, p < .01$ ). Buna göre okul psikolojik danışmanlarının eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetleri arttıkça öz-yeterlik inançları da artmaktadır. Diğer bağımsız değişkenler ile “Okul Psikolojik Danışmanlığı Öz-yeterliği” arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır. “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” değişkeni anlamlı bulunduğu için sadece bu değişken regresyon analizine alınmış ve basit regresyon analizi yapılmıştır.

Basit regresyon analizi sonuçlarına göre, regresyon katsayısı anlamlıdır ( $R = .41, R^2 = .17, F(1, 193) = 39.98, p < .001$ ). Yordayıcı değişken ile kriter değişkenin doğrusal kombinasyonları arasındaki korelasyon katsayısı .42’dir. Yordayıcı değişken “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği” toplam varyansının %17’ini açıklamaktadır. Bu da göstermektedir ki, “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” değişkeni okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik inançlarının açıklanmasında Cohen kriterlerine göre orta düzeyde bir etkiye sahiptir. Cohen (1988) sosyal bilimlerde değişkenlerin açıkladıkları varyansları etki gücüne göre sınıflandırmış ve .13 ile .26 arasındaki  $R^2$  değerlerinin orta düzeyde etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanabileceğini ifade etmiştir.

Tablo 3.3.

*Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet*

	Model						
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>p</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>F</i>
					.42	.17	39.98*
1. Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet	.42	.07	.41	.000			

*Not: \*p < .001, N = 195*

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi, “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” puanlarındaki bir birimlik artış “Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz-yeterlikleri”nde .42 birimlik artışa yol açmaktadır. Yani, katılımcıların eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyet düzeyleri arttıkça öz-yeterlik inançları da artmaktadır.

Sonuç olarak kriter değişkelerden cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği ile ilişkili değil iken, yalnızca “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” kriter değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur.

## BÖLÜM IV

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin, cinsiyetin, yaşın ve eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkisini belirlemek için yapılan analizlere ilişkin bulgular, ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeğine (OPDÖÖ) katılımcıların vermiş oldukları yanıtlara göre genel olarak okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini ortanın üzerinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu genel olarak psikolojik danışmanların yüksek bir öz-yeterliğe sahip oldukları yönündeki açıklamalarla tutarlılık göstermektedir.

Eğitim Yaşantı Memnuniyeti Ölçeğinden (EYMÖ) alınan puanlar ise katılımcıların tamamlamış oldukları lisans/yüksek lisans/doktora eğitimlerinin orta düzeyde tatmin ettiğini ortaya koymaktadır. Alan yazında eğitime yönelik memnuniyete ilişkin çalışmalara rastlanmamaktadır. Bu açıdan elde edilen sonuçlar eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyeti ortaya koymada ön çalışma niteliği taşımaktadır.

Eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin, cinsiyetin, yaşın ve eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerini yordama derecelerini belirlemek için veriler üzerinde çoklu regresyon analizi uygulanması planlanmıştır; ancak cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri ile okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı için basit regresyon analizi yapılmış ve yalnızca eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet değişkeninin yordama gücü belirlenmiştir. Yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına göre “Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” değişkeninin açıkladığı varyans %17’dir. (bkz. Tablo 3.3.). Araştırma sonuçları eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet arttıkça okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği de artış göstermektedir.



“Eğitim Yaşantılarına İlişkin Memnuniyet” değişkenin anlamlı yordayıcı olduğu yönündeki araştırma bulgusu, bu değişkenin okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile pozitif yönde ilişkilidir hipotezini doğrulamaktadır. Bu bulgu ayrıca, psikolojik danışmanların almış oldukları psikolojik danışman eğitimi ile öz-yeterlikleri arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalarla paralellik göstermektedir (rn. Cashwell ve Dooley 2001; Daniels ve Larson 2001; Johnson v.dđr 1989). Örneğin, Cashwell ve Dooley’in (2001) psikolojik danışman eğitiminin en önemli parçası olan süpervizyonun öz-yeterlik üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, alınan süpervizyon ile öz-yeterlik arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğunu saptamıştır. Diğer bir deyişle, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun alınması öz-yeterliği yükseltmektedir. Bununla birlikte, Daniels ve Larson (2001) psikolojik danışma sürecine yönelik alınan geribildirimlerin türüne göre öz-yeterlik algısında farklılaşma olduğunu ve verilen yapıcı/olumlu geribildirimlerin öz-yeterlik algısını gclendirdiğini araştırmalarında rapor etmişlerdir. Geniş çerçevede bakıldığında, psikolojik danışman eğitiminde uygulamaya dönük alınan eğitimlerin etkililiğini ve öz-yeterlik algısına etkisini inceleyen çalışmalar göstermektedir ki, psikolojik danışmanın öz-yeterlik algısı eğitim yaşantılarına göre değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte Bandura (1997), sosyal-bilişsel kuram çerçevesinde öz-yeterliği tanımlarken, başarıyla tamamlanmış deneyimlerin, öz-yeterlik algısını oluştırmada en belirleyici kaynak olduğunun altını çizmektedir. Bu bakış açısından yola çıkıldığında, bireylerin geçmişteki eğitim yaşantılarına dönük memnuniyetleri öz-yeterliklerinin yordayıcısıdır şeklindeki görüş kuramsal olarak da desteklenmektedir. Sonuç olarak bu araştırma kapsamında eğitim yaşantılarına yönelik memnuniyet ile öz-yeterlik arasındaki ilişki literatürdeki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkisi incelenen diğer bir değişken olan cinsiyete ilişkin bulgular, öz-yeterlik ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı yönündedir. Bu bulgu, öz-yeterlik ve cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki yoktur şeklindeki araştırma hipotezini doğrulamaktadır. İlgili literatür cinsiyet ve psikolojik danışmanı öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların çoğunlukla ilişkili olmadığını göstermektedir (rn. Daniels ve Larson

1997; Lent, Brown ve Larkin 1986); ancak cinsiyete göre farklılaşmaların olduğunu rapor eden çalışmalar da literatürde yer almaktadır (örn. Bodenhorn ve Skaggs 2005; Poyraz 2000). Araştırmadan elde edilen bulgular cinsiyetin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin anlamlı yordayıcısı olmadığı yönündeki bulgularla tutarlıken; cinsiyete göre farklılaşmanın olduğunu rapor eden çalışmalarla çelişir niteliktedir. Araştırma sonuçlarının birbiri ile çelişir nitelikte oluşu, kullanılan ölçme araçlarının farklı olmasından, katılımcıların özelliklerinden ya da katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarının eşit olmamasından kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Tez kapsamında araştırma soruları arasında okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile yaşları arasında nasıl bir ilişkinin olduğu yer almaktadır. Araştırma bulguları yaşın okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile anlamlı düzeyde bir ilişkisi olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile yaşları arasında bir ilişki yoktur hipotezini desteklemektedir. Literatürde yer alan çalışmalar yaş ile öz-yeterlik arasında ilişki olmadığını veya minimum düzeyde ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (örn. Alvarez 1995; akt. Larson ve Daniels 1998; Yiyit 2001). Ancak literatürde yer alan yaşın öz-yeterlik ile ilişkisinin olmadığına ilişkin bulguları içeren araştırmalar olsa da bu araştırmaların sayısı belli bir eğilimden söz edilemeyecek kadar azdır.

Araştırmada son olarak eğitim düzeyi yani lisans/yüksek lisans/doktora eğitimini tamamlamış olmanın okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordama gücü incelenmiştir. Elde edilen bulgu, eğitim düzeyinin öz-yeterliğin anlamlı yordayıcısı olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu araştırma hipotezini doğrulamamaktadır. Eğitim düzeyinin öz-yeterlikle ilişkili olmaması, literatürdeki bir kısım araştırmalarla desteklenmekle birlikte (örn. Potenza 1990; Sipps v.dğr. 1988), yapılan bazı çalışmalarla çelişir niteliktedir (örn. Friedlander ve Snyder 1983; O'Brien v.dğr. 1997). Yürütülen araştırma kapsamında eğitim düzeyinin ilişkili olmayışını, Türkiye'deki eğitim sistemi ile açıklamak mümkündür. Ülkemizde psikolojik danışmanlar dört yıllık lisans programından mezun oldukları andan itibaren okullarda psikolojik danışman olarak görev yapabilmektedirler. Bu sistem okullarda görev yapan psikolojik danışmanları yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamaya zorunlu tutmamaktadır.

Amerika'da psikolojik danışmanlık, eğitimi lisans eğitiminden sonra psikolojik danışman eğitimi yüksek lisans programını bitirmeyi gerektirmektedir. Bir başka gerekçe olarak, araştırmaya katılan kişilerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olması, yüksek lisans ve doktora eğitim düzeylerindeki katılımcıların az olması da eğitim düzeyi ile öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi yeteri kadar ortaya koyamamış olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ait genel sonuçlara ve ileride yapılacak okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği araştırmalarına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin yordama gücünün belirlenmesi ve cinsiyetin, yaşın, eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterlikleri ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yapılan basit regresyon analizinden elde edilen verilere göre eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyet güçlü bir yordayıcı olarak bulunurken; cinsiyetin, yaşın ve eğitim düzeyinin okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ile ilişkili bulunmamıştır.

Araştırma kapsamında eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin öz-yeterliği yordama gücü incelenmiştir. Eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin öz-yeterliğin belirleyicisi olduğu yönündeki bulgular, psikolojik danışmanların aldıkları eğitimlerin ne denli bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda psikolojik danışman eğitim programlarının nitelik bakımından zenginleştirilmesi ve belirli standartlar dâhilinde eğitim verilmesinin psikolojik danışmanların yeterlik algısında artışı sağlamada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Henüz ülkemizde psikolojik danışman eğitim standartlarının oluşturulmamış olması, verilen eğitimler arasında farklılaşmaya ve bu doğrultuda yetişen psikolojik danışmanların farklı yeterliklere sahip olmasına yol açabilmektedir. Bu farklılaşmaların ortadan kaldırılması adına psikolojik danışman eğitimi standartlarının belirlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu, eğitim düzeyinin anlamlı yordayıcı olmadığıdır. Türkiye'deki psikolojik danışman eğitiminde uzmanlık alanlarının belirlenmemiş olması eğitim düzeyleri arasındaki farklılaşmayı ortaya koyamamaktadır. Oysaki uzmanlık alanları ve bu alanlara yönelik programlar yaratıldığında bireylerin öz-yeterlik algılarının artacağı düşünülmektedir. Aile danışmanlığı, kariyer danışmanlığı, okul psikolojik danışmanlığı gibi uzmanlık alanları bunlardan birkaçıdır.

Araştırmanın ana amacına hizmet etmek üzere çalışma kapsamında Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterliği Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçme aracı geliştirme ve uyarlama çalışmaları uzun bir süreç gerektirmektedir, adı geçen ölçme aracı tez kapsamında uyarlandığı için daha büyük örneklerle de çalışılması ölçme aracına ilişkin bulguları zenginleştirecektir.

Araştırmada örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi veri toplamada kolaylık sağlaması nedeniyle araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ancak bu örnekleme yöntemi ile elde edilen sonuçların evreni temsil etme gücünün zayıf olduğu ve bulguların evrene genellenemeyeceği bu yöntemin sınırlılıkları olarak görülmektedir (Hepnerr, Kivlighan ve Wampold 2008). Bu sınırlılıklar çerçevesinde araştırmada toplanan verilerin evreni temsil etme gücünün oldukça zayıf olduğu görülmektedir.

Tez çalışması kapsamında ulaşılan örneklemin kısıtlı olması sebebiyle araştırmanın genellenebilirliğini arttırmak adına okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin benzer değişkenlerle olan ilişkisi daha büyük örneklerde de test edilebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin açıkladığı toplam varyansın düşük olması okul psikolojik danışmanlarının yeterlik algılarını etkileyen farklı faktörlerin olduğunu göstermektedir. Yapılacak çalışmalarda diğer faktörlerin okul psikolojik danışmanlarının öz-yeterliklerine etki gücünün incelenmesi yararlı olacaktır. Ayrıca okul psikolojik danışmanı öz-yeterliği ölçeğinin boyutlar bazında kullanılması değişkenlerin etki gücünü göstermede önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Yapılacak çalışmalarda boyut bazında kullanımlara yer vermek katkı sağlayacaktır.

Ayrıca araştırma bulgularının nitel verilerle desteklenmesi bulguların güvenilirliğini arttıracaklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte okul psikolojik danışmanları ile odak grup görüşmeleri yapılarak öz-yeterliklerine ilişkin ek veriler toplanabilir ve bu verilerden hareketle okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğinin yeni yordayıcıları belirlenebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2010). *Öğrenme Psikolojisi: Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında*. 4. bs., PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- American School Counselor Association (2005). *American School Counselor Association National Model, A Framework for School Counseling Programs*. (2nd ed.) Alexandria, VA: Author.
- Atıcı, M., Özyürek, R., Çam, S. (2005). Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları Ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 24, 7-26.
- Aydemir-Sevim, S. ve Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik Danışmanların Mesleki Doyumları İle Mesleki Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Baker, S. B.ve Gerler, E. R. (2008). *School Counseling for The Twenty-First Century*. New Jersey: Pearson Education.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989 a). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989 b). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60), Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F. Pajares and T. Urdan (Ed.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A. ve Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research*, 1, 287-308.
- Betz, N. E. ve Hackett, G. (1983). The Relationship of Mathematics Self-Efficacy Expectations to Perceived Career Options in College Majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bodenhorn, N. (2001). Development of The School Counselor Self-Efficacy Scale. Unpublished Doctoral Dissertation, Michigan State University, Michigan.
- Bodenhorn, N. ve Skaggs, G. (2005). Development of The School Counselor Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-29.

- Bodenhorn, N., Wolfe, E. W., Airen, O. E. (2010). School Counselor Program Choice and Self-Efficacy: Relationship to Achievement Gap and Equity. *Professional School Counseling*, 13(3), 165-174.
- Bong, M. (1999). Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Brott, P. E. ve Myers, J.E. (1999). Development of Professional School Counselor Identity: A Grounded Theory. *Professional School Counseling*, 2, 339-348.
- Campbell, C. A. ve Dahir, C. A. (1997). *Sharing The Visions: The National Standards for School Counseling Programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Cashwell, T. H.ve Dooley, K. (2001). The Impact of Supervision on Counselor Self-Efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20, 39-47.
- Clark, D. (2006). School Counselor Self-Efficacy as Related to The ASCA National Model for School Counselors. Unpublished Dissertation, The University of North Carolina at Charlotte, North Carolina.
- Cohen J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Constantine, M. G. (2002). The Relationship Between General Counseling Self-Efficacy and Self-Perceived Multicultural Counseling Competence in Supervisees. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 81-90.



- Coşgun, S. ve Ilgar, Z. (2004). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz-yeterlilik Algılarına Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2009). The 2009 Standards. Alexandria, VA: Author <http://cacrep.org/2009standards.html>, 18 Mart 2010.
- Crowne, D. P. ve Marlowe, D. (1960). A New Scale of Social Desirability Independent of Psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.
- Cronbach, L. J., Schonemann, P., McKie, D. (1965). Alpha coefficients for stratified-parallel tests. *Educational and Psychological Measurement*, 25, 291-312.
- Crutchfield, L. B. ve Borders L. D. (1997). Impact of Two Clinical Peer Supervision Models on Practicing School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75, 219-230.
- Daniels, J. A. (1997). The Influence of Performance Feedback and Causal Attributions Upon Ratings of Counseling Self-Efficacy. Unpublished Dissertation, University of Nebraska, Nebraska.
- Daniels, J. A. ve Larson, L. M. (2001). The Impact of Performance Feedback on Counseling Self-Efficacy and Counselor Anxiety. *Counselor Education & Supervision*, 41, 120-130.
- Delini, M. F. ve Hulse-Killacky, D. (2005). The Relationship of Supervisory Styles to Satisfaction with Supervision and The Perceived Self-Efficacy of Master's-

Level Counseling Student. *Counselor Education & Supervision*, 44, 293-301.

Doğan, S. (1996). MEB'in PDR Hizmetleriyle İlgili Temel Politikaları ve Yaklaşımları: Son 25 Yıla İlişkin Bir Değerlendirme. *III. Ulusal PDR Kongresinde Sunulan Bildiri Metni*, Adana.

Doğan, S. (1998). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kimliği: Gelişme ve Sorunlar. *Türk Milli Eğitim Dergisi*, 139, 69-76.

Doğan, S. (1999). Türkiye'de Psikolojik Danışma ve Rehberliğin Durumu ve Geleceğe İlişkin Yönelimler. *V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri Metni*, Ankara.

Doğan, S. (2000 a). The Historical Development of Counselling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 57-67.

Doğan, S. (2000 b). Psikolojik Danışman Eğitiminde Akreditasyonun Gereği ve Bir Model Önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.

Doğan, S. (2005). 21. Yüzyılda Psikolojik Danışma Alanının Değişen Dünya Görüşü. *VIII. Ulusal PDR Kongresinde sunulan bildiri metni*, İstanbul.

Friedlander, M. L. ve Snyder, J. (1983). Trainees' Expectations for The Supervisory Process: Testing a Developmental Model. *Counselor Education & Supervision*, 16, 107-116.

Geisinger, K.F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaptation issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment*, 6(4), 304-312.

- Gözüm, S. ve Aksayan, S. (1999). Öz-etkililik-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun güvenilirlik ve geçerliliği. *Atatürk Üniversitesi HYO Dergisi*, 2,1.
- Gündüz, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Halverson, S. E., Miars, R. D., Livneh, H. (2006). An Exploratory Study of Counselor Education Students Moral Reasoning, Conceptual Level, and Counselor Self-Efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3(1), 17-30.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Wampold, B. E. (2008). *Research Design in Counseling*. (3rd ed.) Brooks/ Cole Publishing.
- Iannelli, R. J. (2000). A Structural Equation Modeling Examination of The Relationship Between Counseling Self-Efficacy, Counseling Outcome Expectations, and Counselor Performance. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Missouri-Kansas City.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselice, M. S., Thompson, E. C. (1989). Counseling Self-Efficacy and Counseling Competence in Prepracticum Training. *Counselor Educational & Supervision*, 28, 205-218.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practices of Structural Equation Modeling*. New York: Guilford.
- Korkut, F. (2007). Counselor Education, Program Accreditation and Counselor Credentialing in Turkey. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 29, 11-20.

- Korkut- Owen, F. (2007). Psikolojik Danışma Alanında Meslekleşme ve Psikolojik Danışman Eğitimi. Özyürek, R., Korkut-Owen, F., Owen, D. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 95-123) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D. (2008). Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri: Yöneticiler ve Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kozan, K. (1983). Davranış Bilimleri Araştırmalarında Sosyal Beğenirlik Boyutu ve Türkiye İçin Bir Sosyal Beğenirlik Ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10(3), 447-478.
- Larson, L. M. (1998). The Social Cognitive Model of Counselor Training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219-273.
- Larson, L. M., Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., Smith, P. L. (1999). Videos Versus Role Plays to Increase Counseling Self-Efficacy in Prepractica Trainees. *Counselor Education & Supervision*, 38, 237-248.
- Larson, L. M., ve Daniels, J. A. (1998). Review of The Counseling Self-Efficacy Literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T, Bechtel, M. A., Toulouse, A. L. (1992). Development and Validation of The Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.
- Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., Eichenfield. G. A. (1997). Self-Efficacy and Counselor Development: Testing The İntegrated Developmental Model. *Counselor Education & Supervision*, 37(2), 115-124.

- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward A Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-123.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Larkin, K. C. (1986). Self-Efficacy in The Prediction of Academic Performance and Perceived Career Options. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265- 269.
- Lent, R.W., Hill, C.E., Hoffman, M.A. (2003). Development and Validation of The Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108.
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H.-B., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., et al. (2005). Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring The Theoretical Precursors to Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lewis, S. V. (2010). Is There a Relationship Between Pre-Service Training, In-Service Training, Experince, and Counselor's Self-Efficacy and Whether They Work With Students With Special Needs. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wilijanen, L. M., Kolocek, A. K. (1996). Testing Models of Counselor Development with A Measure of Counseling Self-Efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 74(6), 640-644.
- McCormick, J. M. (2007). Self-efficacy, Job Stress, and Career Generativity Among Mississippi High School Counselors. Unpublished Doctoral Dissertation. Mississippi State University, Mississippi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. <http://orgm.meb.gov.tr>, 20 Mart 2010.
- Milner, R. H., ve Hoy, W. A. (2003). A Case Study of An African American Teacher's Self-Efficacy, Stereotype Threat, and Persistence. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263-276.
- Morgalies, R., Watchtel, A. B., Schmelkin, L. P. (1986). Perceived Self-Efficacy in Psychiatry. *Journal of Psychiatric Education*, 10, 120-128.
- Mulholland, J. ve Wallace, J. (2001). Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Munson, W. W., Stadilus, R. E., Munson, D. G. (1986). Enhancing Competence and Sel-Efficacy of Potential Therapeutic Recreators in Decision Making Counseling. *Therapeutic Recreation Journal*, 20, 85-93.
- Munson, W. W., Zoerink, D. A., Stadulis, R. E. (1986). Training Potential Therapeutic Recreators for Self-Efficacy and Competence in Interpersonal Skills. *Therapeutic Recreation Journal*, 20, 53-62.
- O'Brien, K. M., Heppner, M. J., Flores, L. Y., & Bikos, L. H. (1997). The Career Counseling Self-Efficacy Scale: Instrument Development and Training Applications. *Journal of Counseling Psychology*, 44(1), 20-31.
- Otacıoğlu ve Gürşen, S. (2008). Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik ve Düzeylerinin İncelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi*

*Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.

Owens, D., Bodenhorn, N., Bryant, R. M. (2010). Self-Efficacy and Multicultural Competence of School Counselors. *Journal of School Counseling*, 8(17), 1-20.

ÖSYM (2010). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2007 - 2008 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. <http://www.osym.gov.tr>, 10 Mart 2010.

Özgün, M. S. (2007). Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri ile Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Özyürek, R. (2006). İlgili Envanterlerinin Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 1-37.

Özyürek, R. (2007). Psikolojik Danışman Eğitiminin ve Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Niteliğini Yükseltmeye Yönelik Öneriler. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 123-137), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of The Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 139-158.

Pişkin, M. (1989). Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Pişkin, M. (2006). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Dünü, Bugünü ve Yarını. Hesapçıoğlu, M. ve Durmuş, A. (ed.) *Türkiye’de Eğitim*

*Bilimleri: Bir Bilonço Denemesi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Potenza, M. T. (1990). The Counselor Self-Efficacy Inventory: Implications for Counselor Training. Unpublished Master's Thesis, University of Nebraska, Lincoln.

Poyraz, A. (2000). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanında Lisans Öğrenimi Gören Son Sınıf Öğrencilerinin Yeterliklerine İlişkin Öznel Değerlendirmeleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ridgway, I. R. ve Sharpley, C. F. (1990). Multiple Measures for The Prediction of Counselor Trainee Effectiveness. *Canadian Journal of Counseling*, 24(3), 165-177.

Scarborough, L.J. ve Culbreth, J.R (2008). Examining Discrepancies Between Actual and Preferred Practice of School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 86, 446-459.

Schumacher, R. E. ve Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Schunk, D. H. ve Lilly, M. W. (1984). Sex Differences in Self-Efficacy and Attributions: Influence of Performance Feedback. *Journal of Early Adolescence*, 4(3), 203-213.

Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.) *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.

Sipps, G. J., Sugden, G. J., Faiver, C. M. (1988). Counselor Training Level and



Verbal Response Type: Their Relationship to Efficacy and Outcome Expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 397-401.

Soresi, S., Nota, L., Lent, R. W. (2004). Relation of Typea Amount of Training to Career Counseling Self-Efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 194-201.

Spielberger, C. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory* (Form Y). Redwood City, CA: Mind Garden.

Sutton, J. M. ve Fall, M. (1995). The Relationship of School Climate Factors to Counselor Self Efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.

Tan, H. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4<sup>th</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Taşdelen-Karçkay, A. (2008). Farklı Eğitim Programı Mezunu Psikolojik Danışmanların Mesleki Yeterlilikleri ve İş Doyumlarının İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 24-35.

Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors That Influence Self-Efficacy of Counseling Students: An Exploratory Study. *Counselor Education & Supervision*, 44(1), 70-80.

Van de Vijver, F. ve Hambleton, R.K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1(2), 89-99.

Yerin-Güneri, O., Büyükgöze-Gavas, A., Koydemir, S. (2007). Okul Psikolojik

Danışmanlarının Profesyonel Gelişimi: Acemilikten Olgunlaşmaya Giden Zorlu Yol. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 139-161) Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Gelişiminde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin Yeri ve Önemi. Özyürek, R., Korkut, F., Korkut, D. O. (Ed.) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* (ss. 123-137), Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanının Geleceği: Yeni Açılımlar ve Öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 42(1), 193-213.

Yiyit, F. (2001). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

YÖK (2011). Üniversiteler. [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr), 2 Mayıs 2011.

## **EKLER**

## EK 1

### Kişisel Bilgi Formu

---

1 Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

---

2 Yaşınız (*lütfen belirtiniz*): .....

---

3 Çalıştığınız il (*lütfen belirtiniz*): .....

---

4 Kaç yıldır okul psikolojik danışmanı olarak çalışıyorsunuz? (*lütfen belirtiniz*): .....

---

5 En son tamamladığınız/halen devam ettiğiniz eğitim düzeyi:

Lisans

---

Yüksek lisans

---

Doktora

---

6 Mezun olduğunuz bölüm (*lütfen belirtiniz*): .....

---

7 Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği'ne üye misiniz?  Evet  Hayır

---

8 Psikolojik danışma alanında düzenlenen kongre/sempozyum/konferans türü etkinliklere ne sıklıkta katılıyorsunuz?

(1) Hiçbir zaman

---

(2) Nadiren

---

(3) Bazen

---

(4) Sık sık

---

(5) Her zaman

## EK 2

### Eğitim Yaşantı Memnuniyeti leği

#### Yönerge:

Aşağıda psikolojik danışma ve rehberlik eğitim programlarının içeriğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen tamamlamış olduğunuz eğitim programlarının tümünü (lisans/ yüksek lisans/ doktora) gz önünde bulundurarak, aşağıdaki kriterlere göre eğitim yaşantılarınızın sizi ne düzeye de tatmin ettiğini cevabınızı en iyi yansıtın rakamı işaretleyerek belirtiniz.

		Düşük					Yüksek	
1	Psikolojik danışmanlık mesleğinin felsefesi ve tarihi hakkında bilgi sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	Davranış bozukluklarının tedavisinde kullanılacak uygun müdahale yöntemlerini ğretme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Kişilerarası ilişkilerde etkili iletişim ilke ve tekniklerini kullanabilmeye yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	Psikolojik danışma kuramları ve becerilerinin kavranmasına yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Grupla psikolojik danışma kuramsal temellerini ve liderlik becerilerini kavramaya yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15	İstatistiksel analiz yöntemlerinin kullanımı hakkında temel oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18	Psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye yönelik gerçek danışmanlarla bireysel psikolojik danışma yapmaya imkan sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19	Aday psikolojik danışmanların danışma oturumlarındaki performanslarını değerlendirme ve geri bildirim verme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20	Grup liderliği becerilerini geliştirmeye yönelik grupla psikolojik danışma oturumlarında grup liderliği yapmaya imkan sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21	Aday psikolojik danışmanların grupla psikolojik danışma oturumlarındaki performanslarını değerlendirme ve geri bildirim verme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22	Aday psikolojik danışmanların staj uygulamaları sürecinde performanslarını değerlendirme ve yaptıkları uygulamalara dönük geri bildirim verme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23	Okul ortamında öğrencilerin akademik, mesleki, kişisel ve sosyal gelişimlerine dönük programları uygulamaya imkan sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

### EK 3

#### Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik Ölçeği

##### Yönerge:

Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları etkinlikleri gösteren bir liste verilmiştir. Her bir etkinliği gerçekleştirmek için sahip olduğunuz mevcut yeteneğe ilişkin yeterlik algınızı yanda tanımlanan 5'li derecelendirmeye göre, her bir maddenin altında yer alan size en uygun olan rakamı işaretleyerek belirtiniz. Lütfen, her maddeyi, gelecekteki ya da geçmişteki değil, okuldaki mevcut durumunuza veya şuan ki mevcut hislerinize göre cevaplayınız.

	Hiç güvenmiyorum	Çok az güvenmiyorum	Orta düzeyde güvenmiyorum	Oldukça güvenmiyorum	Çok güvenmiyorum
4. Profesyonel bir okul psikolojik danışmanı olarak kendimi ve okul psikolojik danışmanlığımın amaç ve hedeflerini savunma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğrencilere zaman ve görev yönetimi becerilerini nasıl uygulayacaklarını öğretme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Okulda öğrenilenler ile iş hayatındaki uygulamalar arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Çatışma çözme becerilerini öğretme ve bu konuda öğrencilere model olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Bir kişi ya da grubun diğerlerini rahatsız veya tehdit ettiği durumlara müdahale etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Farklı yaş ve gelişim düzeylerine sahip öğrencilerle uygun bir şekilde iletişim kurabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrenciler ve ailelerle etkili bir şekilde psikolojik danışma yapma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Benden daha farklı bir kültürel geçmişe sahip öğrencilerin ve velilerin bakış açılarını ve yaşantılarını anlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğretmenlere öğrencileriyle etkililiklerini artırmada yardımcı olma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğrencilerle cinselliğe ve cinsel yönelime ilişkin konuları yaşlarına uygun biçimde tartışma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Eğitim sürecinde öğrenci başarısını ve gelişimini destekleyen teknolojileri kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Okul personeli, veli ve okul dışındaki kurum ve kişilerle yazılı iletişim kurma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37. Olumlu bir okul iklimi geliştirmek için, psikolojik danışma ve rehberlik etkinliklerinin tüm okul tarafından kullanılmasını teşvik etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41. Olumlu öğrenme ortamını geliştirmeye odaklanan okul genelindeki girişimlere liderlik etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43. Kriz durumlarında tüm okula rehberlik etme ve kaynak sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

## EK 4

### Sosyal Beğenirlik Ölçeği

Aşağıdaki cümleler, insanların davranış ve duygularındaki farklılıkları araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu cümlelerden sizin durumunuza uyanlar için D (doğru) harfini; uymayanlar için ise Y (yanlış) harfini yuvarlak içine alınız.

Gizliliği korumak amacıyla isminizi yazmamanız istenmektedir.

Lütfen her cümleyi içtenlikle işaretlemeye çalışınız.

D	Y	1. Her işimi önceden planlarım
D	Y	3. Otobüste yer verebileceğim yaşlıları bazen görmezlikten gelmişimdir
D	Y	5. Arkadaşlarımın başarısından bazen rahatsızlık duyarım
D	Y	7. Sevmediğim birinin başarısı bile beni sevindirir
D	Y	9. Yardım ettiğim kişilerden hiçbir zaman karşılık beklemem
D	Y	11. Temizliğimi hiçbir zaman ihmal ettiğimi hatırlamıyorum
D	Y	13. Başkasının hakkının bana geçtiği bazı durumlara göz yumduğum olmuştur
D	Y	15. Hastalığımı olduğundan fazla gösterdiğim zamanlar olmuştur
D	Y	17. İyi bilmediğim hiçbir konuda fikir ileri sürmem
D	Y	19. Zararıma da olsa her zaman doğruyu söylerim

**EK 5**

**ÖLÇEK UYARLAMASI İÇİN İZİN YAZISI**

**From:** zeynep erkan  
**Sent:** Thursday, April 16, 2009 1:16 PM  
**To:** Nancy Bodenhorn  
**Subject:** School Counselor Self-Efficacy Scale

Dear Bodenhorn,

I'm a master student in Department of Psychological Counseling and Guidance, Uludag University, in Bursa / Turkey. Also, I'm working as research asistant at Uludag University.

Nowadays, I'm interested in School Counselors Self-Efficacy (SCSE). I would like to use this scale in my master thesis. If this is convenient for you, I will adapt this scale into Turkish culture.

In addition, I will be very happy if you help me find a way to get the original text of the SCSE scale.

Thank you for your assistance.

Best Regards,

PS. I hope you received my e-mail, please could you send me a conformation e-mail  
Zeynep Erkan  
Research Asistant  
Master Student at Uludag University  
Bursa/ TURKEY  
Work: +902242942182

RE: School Counselor Self-Efficacy Scale

17.04.2009

Hello Zeynep, thank you for contacting me about using the SCSE. I am excited about the scale being used in a variety of cultures and school systems, so I certainly give permission to use the scale in your work with appropriate adaptations.

I have attached the scale in two forms – one has numbers in parentheses at the end of each item, which is for your information regarding the five factors. The one to use with participants does not have these numbers.

I would be interested in hearing about your study and results when you are finished.

Thank you,

Nancy Bodenhorn  
Associate Professor  
Counselor Education  
Virginia Tech

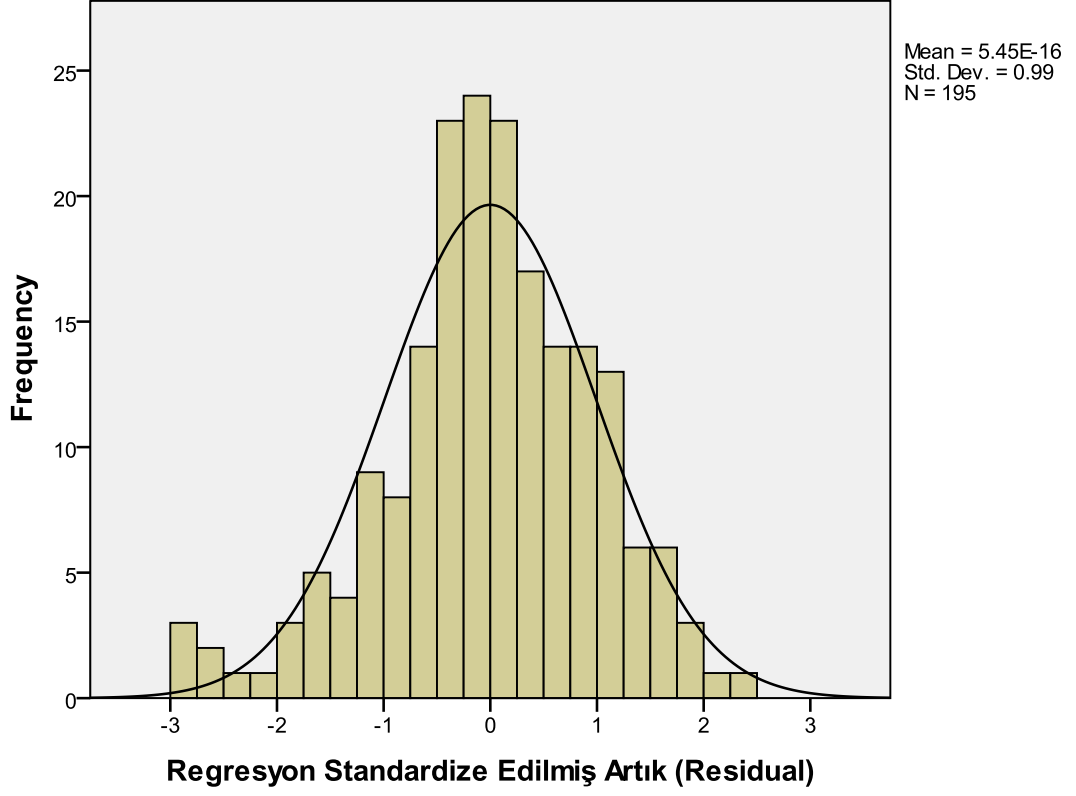


## EK 6

### STANDARDİZE EDİLMİŞ ARTIK (RESIDUAL) HİSTOGRAMI

#### Histogram

Bağımlı Değişken: Okul Psikolojik Danışmanı Özyeterlik İnançları\_Toplam

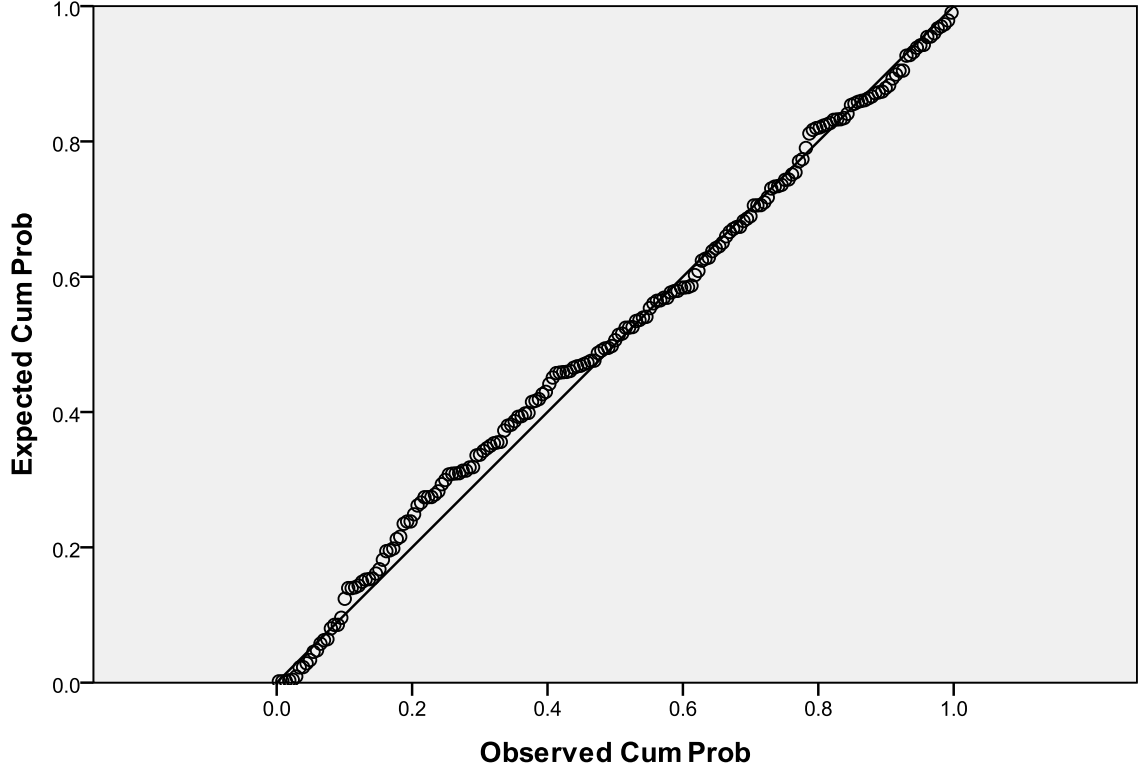


## EK 7

### STANDARDİZE EDİLMİŞ ARTIK (RESIDUAL) OLASILIK GRAFİĞİ

#### Normal P-P Plot - Regresyon Standardize Edilmiş Artık (Residual)

Bağımlı Değişken: Okul Psikolojik Danışmanı Öz-yeterlik İnançları\_Toplam

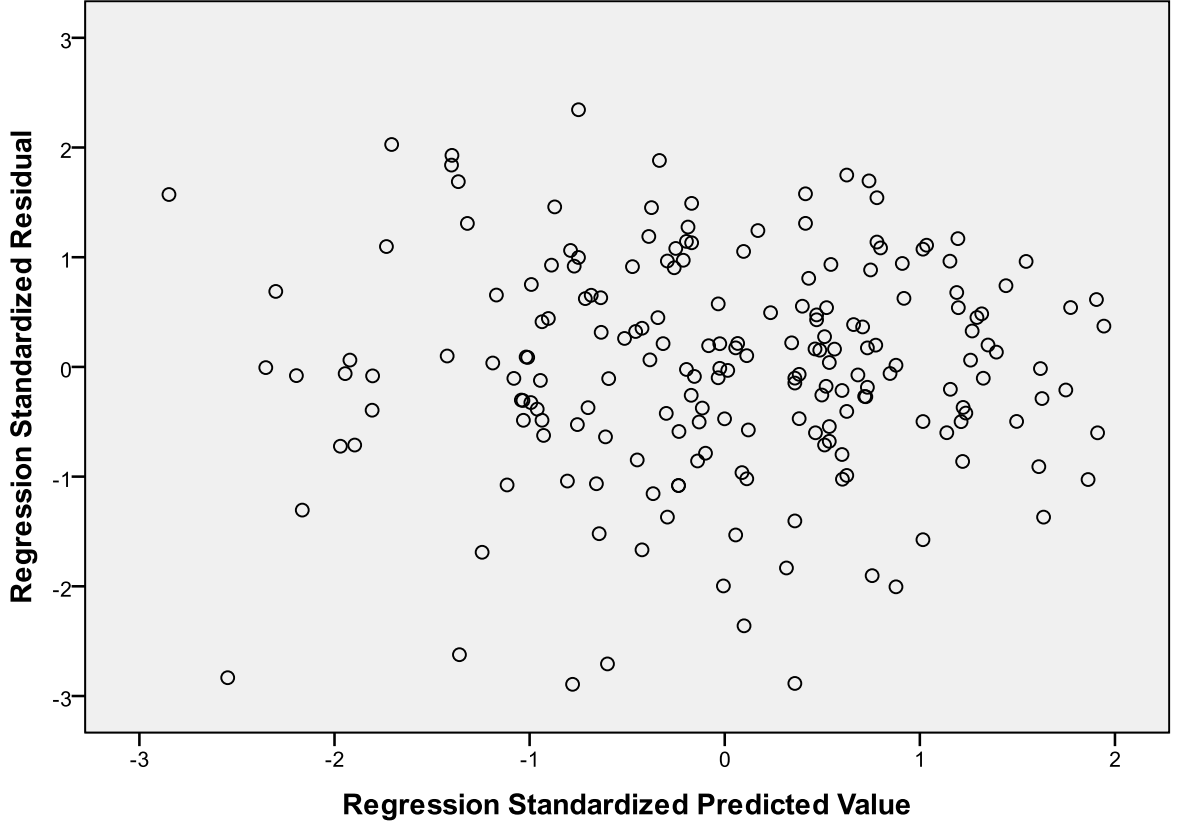


## EK 8

### STANDARDİZE EDİLMİŞ ARTIK (RESIDUAL) SAÇILIM GRAFİĞİ

#### Scatterplot

Bağımlı Değişken: Okul Psikolojik Danışmanları Özyeterlik İnançları\_Toplam



## EK 9

### ÖZGEÇMİŞ

ZEYNEP ERKAN

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Görükle

Bursa/ TÜRKİYE

e-posta: zeyneperkan@hotmail.com

İş Tel: +90 224 294 21 82

---

### EĞİTİM

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 2008-2011            | Yüksek Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Uludağ Üniversitesi, Bursa.   |
| Ağustos- Aralık 2010 | Kuzey Karolina Eyalet Üniversitesi Psikolojik Danışman Eğitimi Bölümü Kuzey Karolina, Amerika Birleşik Devletleri, Misafir Araştırmacı) |
| 2003-2008            | Lisans, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Ege Üniversitesi İzmir.  |

### İŞ DENEYİMİ

- |           |  |
|-----------|--|
| 2009-2011 | Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD, Araştırma Görevlisi, Bursa. |
| 2008-2009 | Bursa Özel Tan Okulları, Okul Psikolojik Danışmanı, Bursa  |

### MAKALELER

#### Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Gültekin F., **Erkan Z.**, Tüzüntürk S. (2011). The effect of group counseling practices on trust building among counseling trainees: From the perspective of social network analysis, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2415-2420.

## **BİLDİRİLER**

### **Ulusal ve Uluslar Arası Kongrelerde Sunulan Bildiriler**

Gültekin F., **Erkan Z.**, Tüzüntürk S. (2011). The effect of group counseling practices on trust building among counseling trainees: From the perspective of social network analysis, 3<sup>rd</sup> World Conference on Educational Sciences, İstanbul.

**Erkan Z.**, Eldeleklioğlu J. (2010). Attachment styles as predictors of perceived control in starting romantic intimacy in young adults, World Conference on Psychology, Counselling and Guidance, Antalya.

Atik G., **Erkan Z.** (2009). Academic self-efficacy and problem solving as predictors of hope levels of Turkish high school students, The European Conference on Educational Research, Viyana, Avusturya.

**Erkan Z.** (2008). Akademik Özyeterlik Ölçeği'nin Lise Öğrencileri Üzerinde Uyarılma Çalışması, V. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi, Adana.

Pamukçu B., Eker G., **Erkan Z.** (2006). Ergenlerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Boş Zaman Kullanımlarının İncelenmesi. III. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi, Ankara.

## **KATILINAN ETKİNLİKLER**

World Conference on Educational Science. Bildiri ile Katılım, İstanbul, Türkiye, 3-7 Şubat, 2011.

World Conference on Psychology, Counselling and Guidance. Bidiri ile Katılım, Antalya, Türkiye, 21-25 Nisan, 2010.

The European Conference on Educational Research, Bildiri ile Katılım, Viyana, Avusturya, 28-30 Eylül, 2009.

11. Rehberlik Sempozyumu, İstanbul, 28 Mart 2009.

V. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi Bildiri ile Katılım, Çukurova Üniversitesi, Adana, Temmuz 2008.

III. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi Bildiri ile Katılım, Ankara Üniversitesi, Ankara, Temmuz 2006.

VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Eylül 2005.

## **KONGRE DÜZENLEME ETKİNLİKLERİ**

VI. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi, Kongre Akademik Danışmanlığı, Uludağ Üniversitesi, Bursa, 17-19 Temmuz 2009.

## **KATILINAN EĞİTİM ÇALIŞMALARI**

“İyilik Halimizi Nasıl Arttırırız?”, Eğitimci Prof. Dr. Fidan Korkut (4 saat), Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Bursa Şubesi, Bursa, 7 Mayıs 2010.

“NVivo 8.0 ile Nitel Veri Analizi Kursu”, Eğitimci Prof. Dr. Salih Çepni (20 saat), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, 21-24 Mayıs 2009.

“Akademisyenlerin yayın yapma potansiyellerini artırmaya yönelik kurs”, Koordinatör Doç. Dr. Sinan Olkun (24 saat), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, 10-14 Şubat 2009.

“Yabancı Dil Sertifikası” Amerikan Kültür Derneği, Bursa, Ağustos-Eylül 2008.

## **ÖDÜLLER- BURSLAR**

YÖK Yüksek Lisans Araştırma İnceleme Bursu, Ağustos-Aralık 2010

## **MESLEKİ İLGİ ALANLARI**

Üniversite ve okullardaki psikolojik danışma uygulamaları

Psikolojik Danışman Öz-yeterliği

Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları

## **ÜYE OLUNAN DERNEKLER**

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği