

**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**  
**PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK BİLİM DALI**

**REHBER ÖĞRETMENLERİN (PSİKOLOJİK  
DANIŞMANLARIN) ÖZ YETERLİLİKLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Şahin KESİCİ**

**Hazırlayan**  
**Hatice SALI BİLGİÇ**

**KONYA - 2011**





T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice SALI BİLGİ	
	Numarası	085216052008	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Tezin Adı	Psikolojik Danışmanların Özyeterlilikleri		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin İmzası  
(İmza)  
Hatice SALI BİLGİ



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



### YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Hatice SALI BILGİÇ	
	Numarası	085216052008	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Şahin KESİCİ	
Tezin Adı			Psikolojik Danışmanların Özyeterlilikleri

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Psikolojik Danışmanların Özyeterlilikleri" başlıklı bu çalışma 24.06.2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Şahin KESİCİ	Danışman	
Prof. Dr. Ömer ÜRE	Üye	
Dr. Yahya GIKILI	Üye	

www.ebil.selcuk.edu.tr e-mail:ebil@selcuk.edu.tr  
S.Ü.Ahmet Keleşoğlu Eğ.Fak. A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA  
Tel: 0 332 324 7660 faks: 0 332 324 5510

## ÖNSÖZ

Araştırmanın gerçekleşmesinde pek çok kişinin emeği geçmiştir özellikle de Yüksek Lisans Programım süresince hiçbir zaman ilgisini esirgemeyen, fikirlerinden her zaman yararlandığım Bilim İnsanı Danışman hocam Doç Dr. ŞAHİN KESİCİ'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Teknik desteğinden dolayı İrem ÖZTEKE'ye, yüksek lisans eğitimim boyunca kendi zamanından fedakârlık edip benim isimi kolaylaştıran çevirilerimde yardımcı olan esim Burhan BİLGİÇ'e ve kızım Ece BİLGİÇ'e tesekkür ederim.

Son olarak beni yüreklendiren ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme ve babama teşekkürü bir borç bilirim.

**Hatice SALİ BİLGİÇ**

Mayıs 2011



T. C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Hatice SALİ BİLGİÇ
	Numarası	085216052008
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	<b>Tez Danışmanı</b>	Doç. Dr. Şahin KESİCİ
	Tezin Adı	Rehber Öğretmenlerin (Psikolojik Danışmanların) Öz Yeterlilikleri

**ÖZET**

Bu araştırmada psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri konu edilmiştir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Verileri toplamak amacıyla bir araya getirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "İlköğretim Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Ölçeği" Survey Monkey adı verilen ve internet üzerinden erişimi sağlanan bir uygulamaya aktarılmış ve bu internet sitesi üzerinden psikolojik danışmanlara ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 213 erkek, 250 bayan toplam 463 ilköğretim psikolojik danışmanından oluşmaktadır.

İnternet üzerinden erişimi sağlanan siteye aktarılan ölçeklerin geçerli sayılabilmesi için tüm soruların yanıtlanması gerektiğinden ölçekleri eksik ya da yanlış dolduran psikolojik danışman olmamıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için 463 ilköğretim psikolojik danışmanının puanları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlköğretim Psikolojik danışmanı öz-yeterliği puan ortalamalarının cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenleri göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Psikolojik danışman öz-yeterliğinin deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla ise Tukey tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre, fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Görev yeri değişkenine göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Deneyime göre, 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında.05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, Psikolojik Danışman



T. C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Hatice SALI BİLGİÇ	
	Numarası	085216052008	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Şahin KESİCİ	
	Tezin İngilizce Adı	Psychological Counselors' self-efficacy	

**ABSTRACT**

In this study, psychological counselors and their self-efficacy have been reviewed. The purpose of this study is to examine if the self-efficacy beliefs of psychological counselors differ in terms of gender, educational level, place of service and experience.

“Personal Information Form” and "Elementary Schools Psychological Counselor Self-Efficacy Scale" which were brought together in order to collect the data transferred to an application called Survey Monkey providing internet access and scales were applied to psychological counselors via this website.

The study group of the research is composed of psychological counselors working in the elementary schools in Konya central province and close districts by the academic year 2010-2011. The study group consisted 213 male, 250 female out of totally 463 elementary school psychological counselor.

There would not be any missing and incorrectly filled out scales by the psychological counselors since it was essential to answer all of the questions for those scales transmitted to the website providing the internet access in order to be valid. As a result, the study group scores were evaluated for the 463 elementary school counselors.



The data obtained from the data collection tools were analyzed using the SPSS package program 15:00 in the study. T test were applied in order to determine if the average self-efficacy scores of the psychological counselors of primary schools differ significantly in terms of gender, educational level and place of service. Furthermore, in order to determine the adequacy of self-efficacy of the psychological counselors in terms of experience, a one – way analysis of variance (ANOVA) was used. Tukey method was utilized in order to determine the source of differentiation.

According to the research results it was observed that there is not a significant difference between psychological counseling self-efficacy levels of the psychological counselors in terms of gender. In terms of the variable “educational level”, psychological counseling self-efficacy levels of the psychological counselors who had a bachelors’ degree are significantly higher than the psychological counselors who had a post – graduate degree. In terms of the variable “place of service”, psychological counseling self-efficacy levels of the psychological counselors do not differ significantly.

According to the experience, self efficacy of psychological counselor working in primary school between 1 to 10 years is rather lower than the ones that have the experience of 10 to 20 years; however, it is quite higher than the ones that have the experience of 20 years and above and up to one year. There are 0.5 of reality among the average points of the psychological counselors that have the experience of 10 to 20 years and 20 years and above and up to one year. The self efficacy of psychological counselor that have the experience of 10 to 20 years is quite higher than the ones that have the experience of 20 years and above and up to one year. Also, there is sharp difference among psychological counselors that have the experience of 20 years and above and up to one year.

**Keywords:** Self – efficacy, Psychological Counselor

## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI</b> .....	<b>i</b>
<b>YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>iv</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>1. TEZ HAKKINDA</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. AMAÇ .....	1
1.3. ARASTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
1.4. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR).....	2
1.5. SINIRLILIKLAR.....	3
1.6. TANIMLAR .....	3
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>5</b>
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR</b> .....	<b>5</b>
2.1 SOSYAL BİLİŞSEL KURAM .....	5
2.1.1. Kuramın İnsan Görüşü.....	7
2.1.2. Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme .....	8
2.1.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Mekanizması .....	8
2.1.4. Model Olma Süreçlerinde Öğrenme Mekanizması .....	9
2.1.5. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri.....	9
2.1.6. Dikkat Etme Süreci .....	10

2.1.7. Hatırda Tutma Süreci (Retention).....	10
2.1.8. Davranışı Meydana Getirme Süreci.....	11
2.1.9. GÜDÜLENME Süreci.....	11
2.1.10. Davranışın Kazanılması.....	11
2.1.11. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar .....	11
2.2. SOSYAL BİLİŞSEL KURAMIN DAYANDIĞI İLKELER .....	12
2.3. ÖZ YETERLİK.....	14
2.3.1. Öz Yeterlik Kaynakları.....	16
2.4. PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ.....	18
2.4.1. Bazı Genellemeler.....	19
2.4.2. Amaç Ve İlkeler.....	20
2.4.3. Psikolojik Danışmada Danışman-Danışan İlişkisi.....	20
2.4.4. Danışmanın Rolü .....	21
2.4.5. Danışmandan Rol Beklentileri.....	21
2.4.6. Danışmanların İşlevleri.....	21
2.4.6.1. Danışmanların Doğrudan Öğrenciye Yönelik Görevleri.....	21
2.4.6.2. Öğretmen Yönetici ve Velilere Danışmanlık.....	22
2.4.6.3. Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri.....	22
2.4.6.4. Etkili Psikolojik Danışmanların Kişisel Özellikleri.....	22
2.4.7. Bir Meslek Olarak Psikolojik Danışma .....	23
2.5. TÜRKİYEDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİNİN GELİŞMESİ.....	23
2.6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞİN ÖNEMİ.....	24
2.7. OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMALARI.....	24

2.7.1. Psikolojik Danışmanların Özellikleri.....	27
2.7.2. Okul Psikolojik Danışmanlığı.....	29
2.8. PSİKOLOJİK DANIŞMAN İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR ....	30
2.9. ÖZ YETERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	32
2.10. PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZ YETERLİĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	33
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>36</b>
<b>3.YÖNTEM .....</b>	<b>36</b>
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	36
3.1.1. Çalışma Grubu .....	36
3.1.2. Araştırmaya Katılan İlköğretim Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Görev Yeri, Mezuniyet ve Deneyim Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	36
3.1.3. Veri Toplama Araçları .....	37
3.1.4. Kişisel Bilgi Formu.....	37
3.1.5. İlköğretim Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği .....	37
3.2.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALIZI.....	38
3.2.1.Verilerin Toplanması .....	38
3.2.2. Verilerin Analizi .....	38
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>40</b>
<b>BULGULAR.....</b>	<b>40</b>
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>49</b>
<b>TARTISMA VE YORUM.....</b>	<b>49</b>
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>52</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>52</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>54</b>

<b>EKLER .....</b>	<b>60</b>
--------------------	-----------

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1: Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları .....</b>	<b>40</b>
<b>Tablo 2: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları .....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 3 : Görev Yeri Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları .....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 4: Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Puanlarının Deneyime Göre İstatistiksel Verileri.....</b>	<b>44</b>
<b>Tablo 5 : Deneyim Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</b>	<b>45</b>
<b>Tablo 6: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışma Puanlarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları</b>	<b>46</b>
<b>Tablo 7: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Koordinasyon Puanlarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>47</b>
<b>Tablo 8: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Müşavirlik Puanlarına ilişkin Tukey HSD Testi Sonuçları.....</b>	<b>48</b>

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **1. TEZ HAKKINDA**

#### **1.1. GİRİŞ**

Araştırmaya psikolojik danışmanlar ve psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri konu edilmiştir. Yapılan literatür taramasında psikolojik danışmanların öz yeterliğiyle psikolojik danışmanlık becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte psikolojik danışman öz yeterlik algısının danışmanların danışma oturumlarında yaşadıkları kaygı düzeylerini, danışma oturumuna ilişkin düşüncelerini ve danışma sırasında sergilemeleri gereken karmaşık davranışları gösterebilme cesaretlerini etkilediği belirtilmektedir.

#### **1.2. AMAÇ**

##### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

##### **Problem Cümlesi**

İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların, öz yeterlikleri cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

##### **Alt Problemler**

1.0. İlköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların öz-yeterlik puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.1. İlköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların öz-yeterlik puan ortalamaları öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.2. İlköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların öz-yeterlik puan ortalamaları görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.3. İlköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların öz-yeterlik puan ortalamaları deneyime göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Öz-yeterlilik inancının, motivasyonu yükseltici ve performansı geliştirici etkisi artık tartışmasız hale gelmekle birlikte, literatürde psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri üzerinde pek durulmamaktadır. Öz-yeterlilik inancının düzeyini belirleyen faktörler sürekli araştırılmaya devam edilirken, hedef oluşturma, geri iletim, başarı yaşantısı, modelleme, sonuç beklentisi gibi süreçlerin ne kadar belirleyici olduğu incelenmekle birlikte, psikolojik danışmanların mesleki ve kişisel öz-yeterliliklerine olan inancını doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanılmamaktadır.

Araştırma sonucunda kullanılan öz yeterlilik düzeyinin arttırdığı yönünde öneriler geliştirilebilirse; psikolojik danışmanlara öz-yeterlilik düzeylerini geliştirici ders, seminer ve etkinlikler v.b. eğitim programlarının verilmesi yönünde adımlar atılabilir. Bundan hareketle psikolojik danışmanlara öz-yeterlilik düzeylerinde eksiklikler belirlenebilir. Bunların giderilmesi yönündeki çalışmalarla; geleceğin kendine inanan, karşısına çıkan problemleri en iyi şekilde çözebilen, nitelikli psikolojik danışmanların yetiştirilmesi hususunda önemli katkılar sağlanacağı umulmaktadır.

Psikolojik danışmanlara öz-yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi, bunun çeşitli değişkenler ile ilişkisinin saptanması, öz yeterliliği yüksek psikolojik danışmanlar yetiştirmede yarar sağlayacaktır. Bu araştırmanın, psikolojik danışmanlık mesleğinin yeterliklerini taşıyan ve sürdüren psikolojik danışmanların varlığına ve psikolojik danışmanların kalitesinin arttırılmasına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

### **1.4. VARSAYIMLAR (SAYILTILAR)**

Araştırma süresince doğruluğu baştan kabul edilmiş olan sayılılar şunlardır:

1. Veri toplama araçlarının test kullanma ilkelerine uygun olarak hazırlanıp kullanıldığı varsayılmıştır.



2. Araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
3. Veri toplama araçlarına örneklemini oluşturan öğrencilerin içtenlikle ve dürüst olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın verileri, 2010 yılında Konya il merkezinde bulunan kamu ve özel kurumlarda çalışan psikolojik danışmanlardan elde edilen görüşlere dayanmaktadır.

2. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak psikolojik danışmanların psiko-sosyal özelliklerinin sadece bir kısmı ele alınmıştır.

3. Araştırma uygulama aracı olan anket çalışması öz-yeterlilik lği ve kişisel bilgiler formunda yer alan maddeler ile sınırlıdır.

4. Araştırma sonuçlarına katılımcılar ve uygulama ortamlarından kaynaklanan kontrol

dışı etmenlerin, düşük düzeyde de olsa, etki etmiş olabileği kabul edilmektedir.

### 1.6. TANIMLAR

**z-Yeterlilik:** Bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer ögelerin bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici inançtır.(Senemoğlu,2005)

**z Yeterlilik İnancı:** Kişinin, ilgili durumlarla başa çıkabilmek için gereken davranışları ve hareketleri sergileyebileceğine dair inancıdır. (Bandura,1982)

**Yeterli Olmak:** Belirli istemleri karşılayabilecek gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaktır.

**Psikolojik Danışma:** Bireyin kendini anlaması, problemlerini zmesi, gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini geliştirmesi, uyumlu yaşaması ve böylece kendini gerçekleştirmesi için uzman kişilerce yapılan yardımdır.(Kepçeoğlu,2001)

**Psikolojik Danışman:** Bireyin yetenekleri, becerileri, ilgileri, tavırları, güdöleri, kişisel ve duygusal problemleri konusunda, kendisini daha iyi anlaması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, kendi kendine kararlar alabilir ve problemlerini çözebilir hale gelmesini amaçlayan kişidir.(Kuzgun, 2001)

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1 SOSYAL BİLİŞSEL KURAM

1941 yılında Miller ve Dollard sosyal öğrenme ve taklit ile ilgili bir teori ortaya koymuşlardır. 1963 yılında ise Bandura ve Walters “Social Learning and Personality Development” isimli kitaplarında bu teorinin sınırlarını biraz daha genişleterek, gözlem yoluyla öğrenme ve dolaylı pekiştirme gibi ilkeleri de eklemişlerdir. *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* ‘nin yayınlanmasıyla birlikte Bandura, insan uyumu ve değişiminde merkez rol oynayan bilişsel, dolaylı öz yargılayıcı ve öz düzenleyici süreçleri de kaydeden bir görüş geliştirdi. İnsanlar çevreden gelen etkilere tepki veren mekanizmadan daha çok kendini örgütleyen, düzenleyen, yargılama kapasitesine sahip proaktif kişiler olarak görülmüştür (Pajares, 2002).

Yeni davranışların öğrenilmesi sosyal öğrenme kuramına göre sosyal ortam içerisinde gerçekleşir. Bu bakış açısını benimsemiş olan psikologlar, davranış, çevre ve biliş boyutlarını gelişimin temel faktörü olduğunu kanaatindedirler. İnsanoğlu sadece çevrenin etkisiyle davranış geliştirme sürecini yaşamaz. İnsan düşünen akıl yürüten, hayal gücünü kullanıp plan yapan, inanan, değerleri olan, yorum ve beklentileri olup, karşılaştırmalar yapan bir kişidir (Aydın, 2005).

Sosyal öğrenme kuramcıları, davranışçıların davranışın öğrenildiği ve gelişimin çevreden etkilendiği görüşünü kabul etmekle birlikte davranışın, uyarıcılara üzerinde düşünülmeden verilen tepkilerle şekillendiği görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Sosyal öğrenme kuramı, gelişimde hem bilişsel, hem de çevresel etkilerin rolü olduğunu vurgulamaktadır. Albert Bandura, çocukların başkalarının davranışlarını gözleyerek, taklit ederek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Ayrıca çocuğun sahip olduğu bilişsel beceriler de gözlem yoluyla öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çocukların modelin davranışlarını hatırlayıp taklit amacıyla yeterince tekrarlayabilmeleri için etkin bilişsel stratejiler kullanmaları gerekmektedir (İnanç ve ark., 2005)

Albert Bandura Skinner'ın söylemiş olduğu klasik ve edimsel koşullanma kavramlarına itiraz etmez ancak insan öğrenmesinin sosyal bir ortamda olduğunu ve çocukların en önemli öğrenme yaşantılarının başkalarının davranışlarını gözleyerek olduğunu savunur. Bandura bu tür öğrenmeye *model alarak/gözleyerek öğrenme* adını vermektedir. Bandura'ya göre çocuk öğrendiği davranışı sürekli yapmak zorunda değildir. Hatta davranışının ödüllendirilmesi de gerekmez. Bir kişinin öğrenebilmesi için gerekli yegane koşul bir başkasını belirli bir davranışı yaparken gözlemesidir. Ayrıca insan davranışları dışsal olaylar ile kişisel donanım gibi kişisel belirleyicilerin karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucudur. (Altıntaş ve Gültekin, 2003).

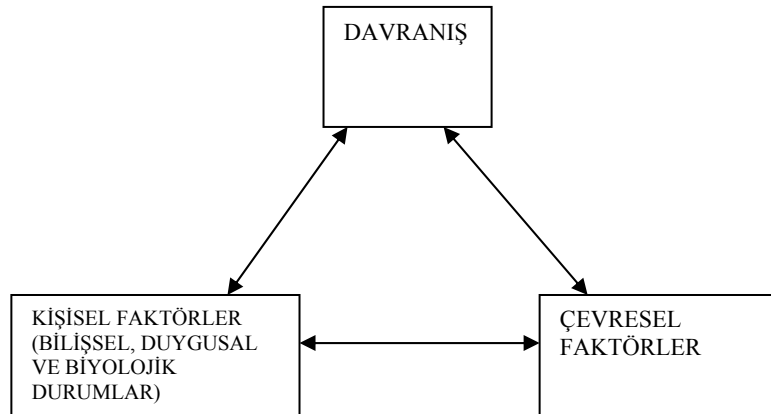
Bandura'nın kuramıyla geleneksel davranışçı yaklaşım arasındaki temel farklardan biri de Bandura'nın insan kişiliğinin bilişsel (içsel) boyutuna yaptığı vurgudur. İlkel hayvanlardan farklı olarak insanlar, gelecek eylemlerine rehberlik etmesi için simgeleri ve öngörülerini kullanır. Yeni bir sorunla karşılaştığında her sefer deneme-yanılma yöntemini kullanarak ödül ve cezalar aracılığıyla doğru yolu bulmaya çalışmaktansa olası sonuçları düşünür olasılıkları hesaplar, hedefler belirler ve strateji geliştirir. Sosyal bilişsel kurama göre insanların çevresel olaylara tepki göstermesi ödül ve cezanın sonucunda bazı davranışları öğrenmesi doğaldır. Ancak insanlar sadece insanlara özgü bazı becerilere de sahiptir. Göz ardı edilen nedenler genelde düşünmeyi ve bilginin simgesel işleyişini içerdiği için Bandura yaklaşımına sosyal-bilişsel kuram adını vermiştir. Bandura davranışların çoğunun dışsal pekiştirmeler ve cezalandırmalar olmadan gerçekleştiğini savunur. İnsanlar dışsal ödüller almak için çabalasa da Bandura, kendimizin belirlediği içsel ödüllü hedefler doğrultusunda çalıştığımızı da savunmuştur (Burger, 2006).

Skinner ve diğer bazı davranışçılar insan zihninde geçen süreçleri kuram ve açıklamalarına sokmamakta ısrar etseler de bazı davranışçılar kuramlarına zihinsel süreçleri de ekleme ihtiyacı duymuşlardır. Bu durum özellikle sosyal öğrenme için doğrudur. Gündelik hayattaki öğrenmelerimizin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir, yani kasıtlı bir öğretim olsun veya olmasın, diğer insanlarla ilişki içinde gerçekleşir. (Bacanlı, 2004).

Sosyal bilişsel teori psiko sosyal işlevi üçlü ve karşılıklı neden sonuç ilişkisi ile açıklar. Bu modelde, davranış, biliş, diğer kişisel faktörler ve çevresel etmenler birbirini çift yönlü etkileyen belirleyicilere etki eder. Başarı sadece beceri gerektirmez aynı zamanda kişinin yapabileceklerine ilişkin kapasitesine, istenen amaçlara ulaşmak için kontrol edilen olaylara ilişkin güçlü öz inanışları gerektirir. Bundan dolayı aynı beceriye sahip insanların farklı, yetersiz ve alışılmışın dışında performans göstermeleri kendi yeterliklerine ilişkin öz inançlarına dayanır (Bandura, 1988).

### 2.1.1. Kuramın İnsan Görüşü

Temel refleksler hariç insanlar doğuştan gelen bir davranış repertuarına sahip değildir. Bundan dolayı davranışları, öğrenmek zorundadırlar. Bandura, insanların doğasında biyolojik sınırlılıklar içinde çeşitli şekillerde doğrudan yada dolaylı olarak başkalarının yaşantılarından yararlanarak şekillendirilebilecek geniş bir potansiyelin olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, Bandura sadece çevre insanları şekillendirmemekte, insanlar da çevreleri şekillendirmektedir demiştir. Bandura çocukların sadece bir modeli gözleyerek yeni tepkiler öğrenebileceklerini vurgulamıştır. Eğer modelin bir davranıştan dolayı ödüllendirildiğini görürlerse sanki kendilerini ödüllendirilmiş gibi onu taklit etmeye yönelirler. Dahası bir çocuk bir modeli taklit ettiği için ödüllendirilirse daha sonra da ödüllendirilmediği zaman bir modeli taklit etmeye meyilli olacaktır (Altıntaş ve Gültekin, 2003).



Bandura. bireyin her şeyi doğrudan öğrenmesine gerek olmadığını başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de pek çok şeyi öğrenebileceğini belirtmektedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

### **2.1.2. Bandura'ya Göre Gözlem Yoluyla Öğrenme**

Bandura'ya göre gözleyerek öğrenme, sadece bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit olarak taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemeyle kazanılan bilgidir. Bandura gözlem yoluyla öğrenme ile taklit yoluyla öğrenmenin birbirinin yerine kullanılabilecek iki kavram olmadığını açıklamaktadır. Ona göre gözlem yoluyla öğrenme, taklidi içerebilir de içermeyebilir de. Örneğin, sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin böyle bir duruma düşmemesi için soruları kopya çekmeden kendi bilgileriyle, cevaplamaya çalışır. Bu durumdaki öğrenci gözlemleri sonucunda öğrenmiş ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2005).

### **2.1.3. Gözlem Yoluyla Öğrenme Mekanizması**

Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme ifademe göre gözlem yoluyla öğrenme 2 temsili sistemi içerir. Bunlar İmgesel ve sözel olan temsilcilerdir. Model olan imge yada sözcük olarak kodlandıktan sonra, bunlar tekrar bulma ve çoğalma için bir arabulucu gibi çalışır. İmgesel formasyonun duyuşal süreçlere göre oluştuğu varsayılır. Maruz kalma süreci boyunca, model olan uyarıcı gözlemciye uyarılmanın temasını oluşturan algısal yanıtları sağlar. İkinci temsili sistem ise; gözlemsel öğrenmenin dikkate değer hızı sayılan ve uzun dönem akılda kalan gözlenen olayın sözel kodlamasını içerir. Davranışı düzenleyen bir çok bilişsel süreç temelde görselden çok sözeldir. Bu teorinin varsayımına göre; uyarıcı teması gereklidir ancak model olan davranış şemalarının performansı ve kazanımı için yeterli değildir (Bandura, 1969).

Bandura öğrenmenin, klasik yada edimsel koşullanmayla sınırlı olmadığını savunur. Başka insanların eylemlerini gözlemleyerek , okuyarak yada duyarak da öğrenebiliriz. Bandura ayrıca öğrenme ve performans arasındaki önemli ayrıma dikkati çekmiştir. Gözlemsel yöntemlerle öğrenilen davranışların mutlaka yerine getirilmesi şart değildir. Bu görüş, o davranışı yapmadığımız sürece

öğrenemeyeceğimizi iddia eden geleneksel davranışların görüşleriyle çelişir (Burger, 2006).

#### **2.1.4. Model Olma Süreçlerinde Öğrenme Mekanizması**

Model olma yada tanımlama fenomenlerini değerlendirmede kazanılan ve aniden oluşan performansı ayırt etmek davranışı eşleştirmede önemlidir. Çünkü olaylar bir çok farklı değişken tarafından belirlenir. Bir çok geleneksel kimlik teorisi davranış oluşumunda ailesel faktörlere (Performansa model olma) dikkat çeker ancak bunun sadece küçük bir kısmı temel öğrenme mekanizmasını açıklar. Kimlik teorilerini gözlemsel yanıt kazanımlarına, daha önce öğrenilenlerin uzun dönemde akılda tutulmasını etkileyen faktörlere ve model uyarıcıların davranışsal çoğalmasına etki eden şartlara göre tasarlamak gerekir (Bandura, 1969).

#### **2.1.5. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri**

Sosyal öğrenme teorisine göre, model alma yoluyla öğrenme, bilgi aktarma işlevi yolu ile gerçekleşmektedir. Gözlemci, yapacağı gözlemi sırasında, uygun davranışlara yol gösterici olan, model aldığı davranışların sembolik temsillerini kazanmaktadır. Buna göre model almaya dayalı öğrenme, birbirine bağlı dört aşamalı bir sürece dayanmaktadır. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır:

- 1) Dikkat Süreci (Attention)
- 2) Hatırda tutma süreci (Retention)
- 3) Uygulama veya davranışı meydana getirme süreci (Motor Reproduction)
- 4) Güdülenme süreci (Motivation)

Modelleme model ve model alan kişiyi içermektedir. Model alan kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri modelin gözlenmesinden sonra değişime uğrayacaktır. Model olarak yaşayan bir kimse, televizyon programlarındaki bir kişi, bir bilim adamı i bir kahraman, bir çizgi film karakteri olabilmektedir. Gözlemleyen için davranışların, dolaylı etkisi sadece sonuçlardan değil onların karakteristik yapısından da kaynaklanmaktadır. Model ile gözlemleyenin karakter benzerlikleri

veya özellikleri davranışın model alınma oranını arttıracaktır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005).

#### **2.1.6. Dikkat Etme Süreci**

Gözlem yoluyla öğrenmenin birinci basamağı modele dikkat etmedir. Birey model alacağı etkinliklere dikkat edip, doğru bir biçimde algılamazsa gözlem yoluyla öğrenme meydana gelmez. Gözlemcinin dikkatini etkileyen bir çok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları gözlemciye ait bazıları ise modele aittir. Gözlemcinin dikkat etme sürecini etkileyen faktörlerden bazıları şunlardır:

Öncelikle gözlemcinin duyu organlarının yeterliliği, dikkat edilecek uyarıcıların niteliğini belirler. Gözlenecek etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması, gözlemcinin dikkatini çekmede önemli bir role sahiptir. Özellikle dikkat çekici bir çok etkinlik bulunduğu bir durumda gözlemci kendi amacına uygun etkinliklere dikkatini yönlendirir. Gözlemcinin geçmişte aldığı pekiştirmeler, gelecekteki gözlemlerini etkileyecek bir algısal kuruluş yaratır. Yani geçmişte hangi davranışları etkinlikleri onay görmüşse modelin de benzer davranışlarına dikkat edecektir. Modelin fonksiyonel değeri olan etkinlikleri gözlemcinin dikkatini çeker. Model alımın etkinliklerin basit, yalın, açık ve çarpıcı olması gerekir. Gizlenmiş ve karmaşık olan etkinlikler daha az dikkat çekicidir. Modelin yaş, cinsiyet, saygınlık, statü, çekicilik, güç, ün vb. özellikleri gözlemcinin dikkatini etkilen özelliklerdir (Senemoğlu, 2005).

#### **2.1.7. Hatırda Tutma Süreci (Retention)**

Bandura'ya göre davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğunluğu görsel olmaktan çok sözeldir. Hatta modelden kazanılan görsel bilgi daha sonra sözel bilgiye dönüştürülmekte ve daha kolay depolanmaktadır. Sonuç olarak imgesel yada sözel olarak depolanan bilgilerin zihinsel olarak tekrar edilmesi yada gözlemdikten hemen sonra uygulanması, davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bandura'ya göre "sembolleştirme kapasitesi" daha ileri düzeyde olan bireyler gözlem yoluyla öğrenme biçiminden daha çok yararlanmaktadır (Senemoğlu, 2005).



### **2.1.8. Davranışı Meydana Getirme Süreci**

Model alma sürecinin üçüncü ögesi davranışı meydana getirme sürecidir. Bu aşama öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesini belirler. Ancak bilişsel olarak öğrenilenlerin davranışa dönüştürülebilmesi için bireyin fiziksel ve psiko-motor özelliklerinin de uygun olması gerekir (Senemoğlu, 2005).

### **2.1.9. Güdülenme Süreci**

Bandura'nın bilişsel sosyal kuramında pekiştirmenin iki önemli işlevi vardır. Bunlardan birincisi, gözleyenlerde modelin pekiştirilen davranışı gibi davrandıkları takdirde onların da pekiştirileceklerine ilişkin beklenti yaratır. İkincisi ise öğrenmenin performansa dönüştürülmesinde harekete geçirici olarak işlev yapar. Yani öğrenilen şeylerin kullanılması için bireyi güdüler. Bandura'nın önem verdiği bir başka pekiştirme türü ise içsel pekiştirme. Bireyin kendine değer vermesini, yeterliğinin gelişmesinden zevk almasını sağladığından dolayı, bireyin kendi kendini pekiştirmesi, dışsal pekiştirmeden daha önemlidir (Senemoğlu, 2005).

### **2.1.10. Davranışın Kazanılması**

Yeni bir davranışı öğrenmenin yollarından birisi doğrudan yaşantılardır. Doğrudan bir yaşantıya sahip olmak eylemin olumlu yada olumsuz sonuçlarının yaşanmasını da içermektedir. Sonuçta sonuçlar davranışı büyük ölçüde ara düşünceler aracılığıyla etkilemektedir. Model almada kişilerin öğrenme süreci sadece verdikleri tepkilerin sonuçlarının bir ürünü değildir. Çoğu öğrenme başka insanların davranışlarını ve onların davranışlarının sonuçlarının neler olduğunu gözleyerek gerçekleşmektedir (Altuntaş ve Gültekin, 2003).

### **2.1.11. Öğrenmeyi Sağlayan Dolaylı Yaşantılar**

Bandura'ya göre öğrenmeyi etkileyen ve modelden edinilen dolaylı yaşantılar şunlardır (1986):

1. **Dolaylı Pekiştirme (Vicarious reinforcement):** Araştırma sonuçları, davranışı pekiştirilen modeli izleyen bireylerin modelin davranışlarını daha sıklıkla ve kısa sürede taklit ettiklerini göstermektedir.

2. **Dolaylı Ceza (Vicarious punishment):** Modelin olumsuz davranışlarının cezalandırılması, gözleyenlerin benzer davranışlarda bulunmalarını engellemektedir. Bu durum, özellikle bir gruptaki, bir toplumdaki bireylerin kurallara uymalarını sağlama ve istenmeyen davranışlarını engellemede önemli bir role sahiptir.

3. **Dolaylı Güdülenme (Vicarious motivation):** Gözlenen rnler bireyi sadece bilgilendirmez aynı zamanda onu elde etmeye de güdüler. Ancak gözlenen davranış, eğer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar.

4. **Dolaylı Duygu (Vicarious emotion):** Birçok duygu gözlem yoluyla kazanılır. Birçok insan doğrudan kendileri bir zarar görmedikleri halde fareden, kediden, yılandan hatta sınavdan korkular. Bur korkularının nedeni ise söz konusu korkulara sahip modellerin gözlenmesidir.

5. **Modelin zellikleri:** Sadece modelin davranışlarının sonuçları değil, aynı zamanda modelin özellikleri de model almayı etkilemektedir. Modelin zellikleri ne kadar gözlemcinin özelliklerine benzerse, gözlemci modelin davranışına o kadar benzer davranış göstermektedir (Akt: Senemoğlu, 2005).

## 2.2. SOSYAL BİLİŞSEL KURAMIN DAYANDIğI İLKELER

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı temel olarak altı ilke vardır (1977,1986).

### **KarŐlıklı Belirleyicilik**

Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve evre, karŐlıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileŐimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi; evre ise davranışı deęiŐtirebilir. Yine evre bireysel özellikleri deęiŐtirebileceęi gibi bireysel özellikler de çevreyi deęiŐtirebilir (Akt: Senemoğlu, 2005).

Yani dl ve ceza gibi davranışın dışsal belirleyicileri ve inançlar, düşünceler ve beklentiler gibi iÇsel belirleyiciler, etkileŐimli etmenlerin oluşturduğu bir sistemin parçasıdırlar. Bu etmenler sadece davranışımızı değil aynı zamanda

sistemin kendisini de etkiler. Yani sistemin her parçası davranışlar, dışsal etmenler ve içsel etmenler sürekli birbirini etkiler (Burger, 2006).

### **Sembolleştirme Kapasitesi**

Bandura insanların dünyayı kendisinden çok bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Bunun anlamı şudur: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan geçmişi kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.

### **Öngörü Kapasitesi**

İnsanlar gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler.

### **Dolaylı Öğrenme Kapasitesi**

Yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Oysa insanlar başlarının deneyimlerini gözleyerek çok şey öğrenmektedir.

### **Öz Düzenleme Kapasitesi**

Sosyal bilişsel kuramın temel ilkelerinden biri de insanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyeceklerini, neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb pek çok davranışlarını kendileri kontrol ederler.

### **Öz Yargılama Kapasitesi**

Bireyler kendileri ile ilgili fikirlerini kaydederler ve etkinliklerinin sonuçlarına göre, bu fikirlerinin yeterliği hakkında yargıda bulunurlar. Bütün bu yargılar bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derecede yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir (Akt: Senemoğlu, 2005).

### 2.3. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır. Gelecekte karşılaşabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb. Öz yeterlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür, bir sonucudur. Öz yeterlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır. Bir başka deyişle, bireylerin bir işi başarıyla yapabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o işi yapabilme inancı şeklinde de ifade edilebilir (Senemoğlu, 2005).

Bireyin kendisi ile ilgili etkinliklerinin sonuçlarına göre yargıda bulunmasına, görüş geliştirmesine öz yeterlik denir. Kendini algılayışı ve inancıdır. Bireyin etkinliklerinin seçimini, çabasını, kaygı yada güven düzeyini etkiler. Yeterliği yüksek olan birey bir işin üstesinden gelmek için daha çok çaba harcar ve denemekten korkmaz. Öz yeterliğe teknik olarak “algılanan öz yeterlik” denmektedir. Bireyin becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargıların bir ürünüdür, sonucudur (Aydın, 2007).

Öz yeterlik, kişinin dış dünyası ile ilgili olarak yeterlik, sabitlenmiş yada belirlenmiş hareketler yada basitçe ne yapacağını bilmekten ibaret değildir. Yeterlik, daha fazlası olarak davranışsal, bilişsel ve sosyal bileşenlerden meydana gelen üretken bir kapasitedir (Bandura, 1988).

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok psikoloji (fobi, kaygı, depresyon, stres vb.), tıp (sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri vb.) ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Hazır Bıkmaz, 2006).

İlk defa 1977 yılında Albert Bandura tarafından ortaya atılan öz-yeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramının anahtar değişkenlerinden biridir. (Pajares, 2002)

Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin kendi yargılamalarıyla ilgilidir (Bandura, 1982)

Öz yeterlik inançları insanların nasıl düşüneceğini, hissedeceğini, nasıl motive olacağını ve davranacağını belirler. Bir çok inanç, dört ana süreçten geçerek bu çeşitli etkileri oluşturur. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçim süreçlerini içerir.

**Duyuşsal Süreç:** duygusal durumları içeren ve duygusal tepkileri ortaya çıkartma sürecidir.

**Bilişsel süreçler:** Bilgiyi elde etme, organize etme ve kullanmayı içeren düşünce süreçleridir.

**Motivasyon:** Eylem için harekete geçme.

**Algılanan öz yeterlik:** İnsanların etki üretmek için kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir.

**Öz düzenleme:** Kişinin kendi motivasyonu, düşünce süreçleri, duygusal durumları ve davranış kalıpları üzerinden etkinin alıştırmasını yapmaktır.

Yeterliliğin bu güçlü duyusu insan kazançlarını ve kişisel iyi oluşu bir çok yoldan zenginleştirir. Bir çok yeterli bakış açısı, aktivitelerde esas ilgileri ve derin meşguliyetleri besler ve buna teşvik eder. Bunlar kendilerini amaçlara meydan okuma ve sözleri sürdürme açısından kendilerini kurarlar. Başarısızlıklar yada aksiliklerin ardından kendilerini hemen yenileyebilirler. Onlar başarısızlıkları yetersiz çaba yada elde edebilecekleri yetersiz bilgi ve becerilere dayandırırılar. Zor olan ancak kontrol edebilecekleri durumlara yaklaşırlar. Bir çok yeterli bakış açısı kişisel kazanç sağlarken, stresi ve depresyona yatkınlığı azaltır. Aksine, Kapasitelerinden şüphe eden insanlar zor görevlerden sakınır ve bunu kişisel bir tehdit olarak görürler. Seçtikleri amaçlarla ilgili olarak düşük istekleri vardır. Zor görevlerle karşılaştıkları zaman, kişisel yetersizlikleri üzerinde dururlar. Zorluklar karşısında hemen yılarlar (Bandura, 1994).

Düşük öz yeterlik inancına sahip kimseler yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inandıklarından öz yeterliği düşük bireylerin kaygılarında ve streslerinde artış gözlenmekte bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısı daralmaktadır. Bu noktadan hareketle öz yeterlik inancının bireylerin başarı düzeylerini ve kişinin güdülenmesini güçlü bir şekilde etkilediği söylenebilir (Pajares, 2002)

Sağlıklı bir öz yeterlik geliştirmede, çocukların bireysel farklılıklarına dikkat edilmelidir. Çünkü aynı ortam ve koşullar bütün çocuklar için geçerli değildir. Her çocuk kendi kapasitesi oranında değerlendirilmeli, ulaşamayacağı amaçlarla karşılaştırılmamalı, suçlama, alay, kıyaslama gibi olumsuzluklara yer verilmemeli, sabırlı ve anlayışlı davranılmalıdır. Çocuk ne yapabildiğini fark ederek ne yapabileceğine karar vermeli onu planlamalıdır (Değer, 2008).

### **2.3.1. Öz Yeterlik Kaynakları**

İnsanların kendi kapasitelerine ilişkin inançları etkinin 4 temel kaynağı üzerinden gelişebilir. Güçlü bir yeterlik duygusu yaratmanın en etkili yolu yeterlik deneyimleri yoluyla sağlanabilir. Başarılar, bireyin kişisel yeterliğinde sağlam inanışlar oluşturur. Başarısızlıklar ise bu durumu zayıflatır özellikle başarısızlık oluşturulmak istenen başarıdan önce meydana gelmişse. Eğer ki insanlar kolay başarılar elde etmiş ve beklediklerinden çabuk sonuç almışlar ise başarısızlık karşısında cesaretlerini daha kolay yitirirler. Dayanıklı bir yeterlik duygusu, zor engellerin üstesinden gelme deneyimini gerektirir (Bandura, 1994).

Güçlü bir öz yeterlik duygusu yaratmanın ikinci yolu, sosyal modellerden sağlanan dolaylı yaşantılardır. Kişinin kendine benzer diğer kişilerin başarılarını gözlemlemesi kişinin gerekli aktiviteleri başarmak için harekete geçmelerine neden olur. Aynı şekilde gözlemlenen modelin başarısızlığını gözlemlemek kişinin kendi yeterliği hakkındaki yargılarını etkiler ve harekete geçmelerini zayıflatır. Algılanan öz yeterlikte modelin etkisi modelle olan benzerlikten güçlü bir şekilde etkilenir. Varsayılan benzerliğin fazlalığı kişinin başarı ya da başarısızlığında daha ikna edici bir yapıya sahiptir. Eğer insanlar modeli kendilerinden çok daha farklı görürlerse algılanan öz yeterlikleri modelin davranışları ve davranışlarının oluşturduğu

sonuçlardan etkilenmez. İnsanlar hayal ettikleri yeteneklere sahip yeterli modeller ararlar. Davranışları ve ifade ettikleri düşünme yollarıyla yeterli olan model bilgiyi ve kişiye transfer eder ve çevresel uyarıcıları yönetebilmek için gözlemciye gerekli beceri ve stratejileri öğretir. Daha iyilerini elde etmek gözlemcinin algılanan öz yeterliğini arttıran bir unsurdur. Sözel ikna, kişinin başarmak için sahip olduğu inanışlarını etkileyen ve güçlendiren bir unsurdur. Öz yeterlikte gerçekçi olmayan temeller çok çabuk kişinin gayretinde hayal kırıcı sonuçlarla yanlıştır. Fakat yetersiz kapasiteleri ile ilgili olarak potansiyellerinin arttıran aktivitelerden kaçınmalarını destekleyen iknalar karşısında kişi kolayca bırakma eğilimine girer. Bir diğer kaynak ise fiziksel ve duygusal yaşantılardır. İnsanlar ayrıca kendi kapasitelerini yargılamada duygusal ve somatik duygu durumlarına güvenme eğilimindedirler. Algılanan öz yeterlik; Kişilerin hayatlarına etki eden olaylardan yola çıkarak kişiye etki eden performans seviyeleri ile ilgili olarak kişinin kendi kapasitesine ilişkin inançlarıdır. Güçlü bir yeterlik öznel iyi oluşu ve insanın elde ettiklerini bir çok açıdan zenginleştirir (Bandura, 1994).

Öz yeterlik teorisi; korkulu beklentiler yada kaçınılan davranış gibi caydırıcı olayların artmasının tamamen öz yetersizlik anlamına geldiğini varsayar. Kendilerini yeterli olarak tanımlayan insanlar kendilerine yönelik potansiyel tehlikelerden kaçmazlar ya da korkmazlar onları yönetirler. Buna karşılık; eğer ki insanlar potansiyel tehlikeleri kontrol etmede kendilerini yetersiz olarak görürlerse bu tehlikelere kaygıyla yaklaşır ve bunlar kişiye bu tehditlerden kaçma ya da sakınma gibi olumsuz durumları akla getirebilir. Böyle kişiler kendi baş etme çabalarının kötü reaksiyonlara sebep olacağını düşünürler. Bu kişiler ayrıca sonuç olarak ortaya çıkan tahmin edemedikleri olaylarla nasıl baş edeceklerini bilemedikleri zaman, tüm etkileşimlerini yarıda bırakırlar. Üstesinden gelebilecekleri işlerle ilgili yetersiz olduklarını düşünürler çünkü bu olaylarla karşılaşmanın onların baş etme kapasitelerinin sınır seviyesini aşacağını düşünürler. Bütün bu korkuların arkasında bu tehditlerle başa çıkmada kişinin kendi kapasitesi hakkındaki yetersizlik inançları yatar (Bandura, 1986).

Özetle insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirirler, etkinliklerin sonucuna göre kendileri hakkında bir öz yeterlik inancı oluştururlar ve daha sonraki etkinliklerinin

planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz yeterlik inancının; başarısız sonuçlar ise düşük öz yeterlik inancının oluşmasına neden olur Dolaylı Gözlem öz yeterliğin oluşumunu etkileyen başka bir faktör de dolaylı gözlemdir. Gözleyerek öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir bileşenidir. Modelin etkinliklerini ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunu etkileyen faktörlerden biri olarak karsımıza çıkmaktadır (Türk, 2008).

## **2.4. PSİKOLOİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ**

Çağdaş örgün eğitim sistemi içerisinde Öğrenci Kişilik Hizmetleri kendi içinde Sağlık Hizmetleri, Sosyal Yardım Hizmetleri, Rehberlik Hizmetleri, Özel Yetiştirme Hizmetleri ve Sosyal ve Kültürel Hizmetler olmak üzere bölümlere ayrılır (Yeşilyaprak, 2004).

Rehberlik; kendini anlaması, problemlerini çözmesi,gerçekçi kararlar alması, kapasitelerini kendine en uygun düzeyde geliştirmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapması ve böylece kendini gerçekleştirme için uzman kişilerce bireye verilen psikolojik yardımlardır. Rehberliğin amacı, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir (Kepçeoğlu, 2004).

Psikolojik danışma hizmeti ise normal bireylere yönelik bir hizmettir. Danışan ile danışmanın yüz yüze geldikleri uygun bir fiziki ortamda, danışanın kendisini tanıması, sorunlarını anlayabilmesi ve gerçekçi kararlar alarak kendini geliştirebilmesi amacıyla bireysel ya da grupla yapılan psikolojik yardım sürecidir. Rehberlik servislerinin doğrudan hizmet alanlarının merkezinde bulunan psikolojik danışma hizmeti bu konuda eğitim almış “psikolojik danışman” tarafından yürütülür (Yılmaz, 2006).

Psikolojik danışma hizmetleri tüm rehberlik hizmetlerinin temelini ve özünü oluşturur. Psikolojik danışmadan yoksun rehberlik hizmetleri tam sayılmaz. Psikolojik danışma hizmetleri diğer rehberlik hizmetleri arasında daha teknik, daya duyarlı olan ve ancak uzman personel tarafından profesyonel düzeyde sunulabilecek hizmetlerden oluşur (Kepçeoğlu, 2004).



Bütün psikolojik danışma uygulamalarında terapötik sürecin en önemli unsurlarından birisi psikolojik danışmandır. Psikolojik danışman gerekli yardım etme becerileri konusunda uzmanlaşmış kişidir (Voltan-Acar, 2008).

#### 2.4.1. Bazı Genellemeler

1. **Rehberlik bir süreçtir:** Rehberlik bir anda olup biten bir iş değildir. Rehberlik çalışmalarının etkili sonuçlar vermesi bir süre gerektirir. Bunun için rehberlik hizmeti süreklidir. Rehberlik tek bir olay yada işlem değildir; rehberlik belirli basamaklar bulunan ve birbirine dayalı olan bir dizi etkinlikleri kapsar.

2. **Rehberlik bireye yardım etme işidir:** Rehberlik yardımı psikolojik bir yardımdır. Rehberliğin psikolojik bir yardım olma özelliği onu başka yardım hizmetlerinden belirgin biçimde ayırır. Buna göre rehberlik yardımı; bir yol gösterme, nasihat etme, bilgi verme yardımı değildir. Psikolojik yardım olarak rehberlik, ancak psikolojik ilişki içinde gerçekleştirilebilir. Psikolojik ilişkilerin kurulması ise, kuşkusuz belirli ortamlarda belirli koşulların sağlanmasına bağlıdır. Rehberlik yardımı ile erişilmek istenen amaçlar vardır. Onun için rehberlik yardımı amaçlı bir yardımdır.

3. **Rehberlik yardımı bireye dönüktür:** Rehberlik hizmetlerinin merkezinde birey vardır. Okul ortamında rehberliğin ilgilendiği deney öğrencidir. Öğrenci türlü kişilik özellikleri bulunan ve gelişmekte olan bir kişidir. Her öğrenci, geliştirilebilecek bir kapasiteye sahiptir. Bunun için günümüzde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir yanını oluşturur. Rehberlik anlayışında genel olarak her birey değerlidir. Bütünü ile işe yaramayan bir birey düşünülemez. Rehberlik yardımı gruplar halinde verirse de bu yardımın merkezinde yine tek tek bireyler vardır. Rehberlik yardımında bireyin gücüne güvenilir. Bireye yardım edildiği takdirde birey kendi problemlerini çözmede kendi kendine yeter haline gelebilir. Rehberlik anlayışında problemleri olsa da her birey “normal” kabul edilir. Bunu için rehberlik yardımı bütün bireylere dönüktür.

4. **Rehberlik bilimsel ve profesyonel bir yardımdır:** Rehberlik çalışmaları bilimseldir. Rehberlik yardımının dayandığı bilimsel ilkeler ve yöntemler vardır. Bu bilimsel ilke ve yöntemlere uygun olarak rehberlik yardımı belirli bir plan

program ve sistem içinde sunulabilir. Rehberlik ve Psikolojik danışma alanı öğrenime dayalı özel bir uzmanlık alanıdır. Onun için rehberlik hizmetleri bu alanda yetişmiş uzman kişilerce profesyonel bir düzeyde sunulduğu takdirde etkili olabilir. Rehberlik belirli beceri ve tekniklerin arka arkaya uygulanması biçiminde sürdürülen bir teknisyenlik hizmeti değildir. Rehberlikte türlü beceri ve tekniklerden daha çok bilimsel bulgulara dayalı temel ilkeler ve kavramlar önemlidir. Bunun için bugün, psikolojik danışma ve rehberlik profesyonel bir hizmet alanıdır, gelişmekte olan bir meslektir.

**5. Rehberliğin esası bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım etmektir:** Kendini gerçekleştirme psikolojik danışma ve rehberlik yardımının bütün boyutlarını içine alan bir kavramdır.

Özetle, bireyin kendini anlaması, problemlerini çözebilmesi, kendine en uygun seçimleri yaparak gerçekçi kararlar alabilmesi, kendi kapasitelerini en uygun bir düzeyde geliştirebilmesi, çevresine dengeli ve sağlıklı bir uyum yapabilmesi vb. psikolojik danışma ve rehberlik yardımının esasını oluşturan ve bireyin kendini gerçekleştirme düzeyini geliştiren belirgin sonuçlardandır (Kepçeoğlu, 2004).

#### **2.4.2. Amaç Ve İlkeler**

Psikolojik danışma hizmetlerinin amacı, kuşkusuz tüm psikolojik danışma ve rehberlik alanı için geçerli bir amaç olan bireylerin kendini gerçekleştirmelerine yardım etmektir. Her psikolojik danışma süreci ya da hizmetinin gerçekleştirmek istediği yakın amaçlar bulunabilir. Bu amaçlar gerek yardım eden gerekse yardım alan bakımından kısa, orta ve uzun vadeli amaçlardan söz edilebilir. Bir yardım süreci olarak psikolojik danışmanın amacında kuşkusuz psikolojik danışmayı yapan kişinin eğitim düzeyi ve sahip bulunduğu değer sistemi, grev anlayışı ve benzeri özellikler önemli etkiler yapar. Öte yandan psikolojik danışma yardımı alan yani danışan kişinin ihtiyaçları ve özellikleri de amaçları belirlemede yine önemli bir etkiye sahiptir (Kepçeoğlu, 2004).

#### **2.4.3. Psikolojik Danışmada Danışman-Danışan İlişkisi**

Psikolojik danışma sürecinin başarısı danışman ile danışan arasında kurulan ilişkinin etkililiğine bağlıdır. Etkili bir ilişki ise iki tarafın beklentisi birbirine uygun

düştüğü ölçüde mümkün olur. Bu nedenle danışmanın danışma sürecinin amacı ve danışanın sorumlulukları hakkında ilk görüşmede yapacağı açıklamalar danışanın probleminin kaynağının kendisinde olduğunu anlamasına ve problemin çözümünün de yine kendisine bağlı olduğunu kabul etmesine yardım eder (Kuzgun, 2002).

#### **2.4.4. Danışmanın Rolü**

Okul danışmanın başlıca rolünün ne olması gerektiği konusunda çeşitli görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan biri danışmanı bir uzman olarak niteleyen görüştür. Bu görüşe göre okul danışmanı özellikle psikoloji alanında derinleşmiş bir uzmandır ve okuldaki rolü öğretmen ve yöneticilerden ayrı ama onlarınkini destekleyici niteliktedir. Danışmanın rolü hakkındaki ikinci önemli görüş danışmanı bir yardımcı eleman olarak gören anlayıştır. Bu anlayışa göre yapılan rol tanımında danışmandan okulda öğretmen ve yöneticilerin doğrudan hizmet alanına girmeyen işler beklenir(Kuzgun, 2002).

#### **2.4.5. Danışmandan Rol Beklentileri**

Danışman rolleri üzerine yapılan incelemelerin bir yönünü danışmanların hizmet götördükleri bireylerin danışman rolleri hakkındaki algılamaları oluşturur. Bu kimselerin danışmandan görmek istedikleri hizmetler rol beklentilerini oluşturur(Kuzgun, 2002).

#### **2.4.6. Danışmanların İşlevleri**

Danışmanların görevleri genellikle şu üç grupta toplanabilir.

- Doğrudan öğrenciye yönelik olanlar
- Öğretmen, yönetici ve veliye yönelik olanlar
- Araştırma ve araç geliştirme çalışmaları (Kuzgun, 2002).

##### **2.4.6.1. Danışmanların Doğrudan Öğrenciye Yönelik Görevleri**

- Öğrenciyi tanıma
- Bilgi verme
- Psikolojik danışma

- Yerleştirme
- İzleme

#### **2.4.6.2. Öğretmen Yönetici ve Velilere Danışmanlık**

Bir okul danışmanı öğrencileri yetenekleri, ilgileri, sorunları ve beklentileri hakkında yaptığı gözlemler ve araştırmalar sonunda elde edindiği bilgileri öğretmen ve yöneticilerle paylaştığı ve onların öğrenci ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olduğu zaman bu kimselere danışmanlık (müşavirlik) hizmeti vermiş olmaktadır(Kuzgun, 2002).

#### **2.4.6.3. Araştırma ve Geliştirme Hizmetleri**

Danışman kendi başına yada başkaları ile işbirliği yaparak çeşitli konularda araştırmalar yapar. Bu araştırmalardan bir kısmı yürütülmekte olan rehberlik programının değerlendirilmesi olabilir. Bundan başka, çevredeki iş olanakları, meslek seçimini etkileyen faktörler, öğrencilerin üst eğitim kurumlarına geçiş oranları, yetenekleri ölçüsünde başarı gösteremeyen öğrencilerin sorunlarının kaynağının saptanması, testlerin yerel normlarının çıkarılması danışmanlar tarafından incelenecek konulardan bazılarıdır (Kuzgun, 2002).

#### **2.4.6.4. Etkili Psikolojik Danışmanların Kişisel Özellikleri**

- Etkili psikolojik danışmanların güçlü bir kişilik yapısı bulunmaktadır.
- Kendilerine saygı duyarlar ve kendileri olmaktan hoşnuturlar.
- Kendi güçlerini tanımayı ve kabul etmeyi başarabilirler.
- Değişime açıktırlar.
- Yaşamlarını biçimlendirecek tercihler yaparlar.
- Kendilerini yaşama bağlı hissederler ve yaşama yönelik tercihler yaparlar.
- Otantik, samimi ve dürüsttürler.
- İnce bir mizah anlayışları vardır.
- Yanlış yaparlar ve bunları itiraf etmekten çekinmezler.

- Genellikle içinde buldukları anı yaşarlar.
- Kültürün etkisini takdir edebilirler.
- Diğerlerinin mutluluğuyla gerçekten ilgilenirler.
- İşlerine derinden bağlıdırlar ve yaptıkları işten bir anlam çıkarabilirler.
- İlişkilerinde sağlıklı sınırlar yürütebilirler (Corey, 2008).

#### **2.4.7. Bir Meslek Olarak Psikolojik Danışma**

Tarih boyunca çeşitli kimseler ve çeşitli meslek sahipleri, yardım arayanlar, başkalarından daha az şanslı olanlar ya da basitçe bir arkadaşının verebileceği rahatlığa ihtiyacı olanların özgüven kazanmalarına yardım etmişlerdir. Eski dönemlerdeki kabile üyeleri arasındaki yardım ilişkilerinin, onların hayatta kalma becerilerini öğrenmelerine odaklandığı düşünülebilir. Medeniyet ilerledikçe bu ilişkiler gencin, kişisel, sosyal ve canlı kalma becerileri bakımından yeterlilik kazanması için onu motive eder. Tarih çeşitli yardım ilişkilerinin kültürler içinde ve kişiler arasında biçimlendiğini gösterir. İnsanlar arası etkileşim ve iletişimlerin tümünde, bireyler saygı duydukları arkadaş ve meslek mensuplarından akıl ve öneri ararlar. Çoğu örneklerde, yardım arayanlar, kendileri ve başkalarıyla ilişkilerine yönelik konular çevresinde dönüp dururlar. Yirmi birinci yüzyılın koşullarında internet, bilgisayar, televizyon ve telefon gibi iletişim sistemlerinin, dünyadaki güncel olayların ve değişen teknolojilerin toplumsal değişime etkileri olmaktadır. Hızla değişen toplumsal koşullarda, bireylerin karşılaştıkları “bireysel, eğitimsel ve mesleki sorunlarının” çözümü ve bu konularda optimal kararlar verebilmeleri için profesyonel anlamda yardım sağlama hizmeti “psikolojik danışmanlarla” gerçekleştirilmektedir (Ültanır, 2005).

### **2.5. TÜRKİYEDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMA EĞİTİMİNİN GELİŞMESİ**

Yükseköğretim kurumlarımızda rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi, ilk olarak 1953 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünün pedagoji bölümünde programa bir rehberlik dersinin konması ile başlamıştır. 1965 yılında kurulan Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik bölümü adı ile bir bölüm de

oluşturulmakla birlikte bu kurum daha sonraki yıllarda bünyesine bu alanda yetişmiş öğretim üyelerini kattıkça gerek lisans gerekse lisansüstü düzeyde rehberlik ve psikolojik danışma eğitimi vermeye başlamıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma alanında yapılan çalışmaları değerlendirmek, meslek üyeleri arasında dayanışmayı arttırmak ve bu alanda bilimsel çalışmaları organize etmek amacıyla meslek örgütleri de kurulmuştur. Bunlardan ilki 1972 yılında kurulan Yükseköğretimde Rehberliği Geliştirme ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) vakfıdır. Bu vakıf 1973 yılında İstanbul'da bir bilimsel toplantı düzenlemiştir. Yine 1989 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik derneği kurulmuştur. Psikolojik danışmanın amacı, danışanın gözlenen davranışlarının altında yatan ve bireyin kendisine ve çevresine karşı geliştirdiği temel tutumları, kavramları değerleri ve inançları değiştirmektir (Kuzgun, 2002).

## **2.6. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞİN ÖNEMİ**

Ülkemizin gerçekleri göz önünde bulundurulduğunda, okullarda alkol ve uyuşturucu kullanmaya yönelme; okul vandalizmi adı verilen hırsızlık, okul araç gereçlerine zarar verme, okul zorbalığı, intihar ve okul devamsızlıklarındaki artış gibi olumsuz tutum ve davranışların giderek artmasının yanı sıra; genlerin de mesleksel yönelimlerine uygun olan eğitsel yönlendirme hizmetlerine duyulan gereksinimlerin arttığı görülmektedir. Çocuğun ruh sağlığının olumlu yöndeki gelişmesinin, onun okuldaki başarısı üzerindeki olumlu etkileri bilinmektedir. Bu gereksimler, çağdaş eğitim sisteminde psikolojik danışma ve rehberlik mesleğinin hizmetlerine duyulan talebi giderek arttırmaktadır (Ültanır, 2005).

## **2.7. OKULLARDA PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMALARI**

Tüm psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ihtiyaç ve olanaklara göre kurumdan kuruma ve okuldan okula değişebileceği, bir ilke olarak psikolojik danışma hizmetleri için de geçerlidir. Ülkemizde uzmanlı psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları sürdürülen okullarda görevli danışmanların mesleki problemlerini incelemek amacı ile yapılan bir araştırmada (Kepçeoğlu, 1976) danışmanların %79.59'u okullarında psikolojik danışma yapmak için bir oda bile bulunmadığından yakınmıştır. Yine aynı çalışmada danışmanların yakındığı mesleki

problemler arasında, örneğin, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için belirli bir zaman bulunmayış (%75.51) hizmetlerle ilgili olarak görevlerin belirgin olmayışı (%73.97), hizmetler için gerekli ve yeterli araç ve gereçlerin bulunmadığı (%63.27) ve psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak da danışmanların müdür ve öğretmenlerle işbirliği yapamayışları (%48.98) gibi problemler dikkati çekmiştir.

Psikolojik danışma yapmak için uygun bir yerin sağlanması, kuşkusuz kaçınılmaz bir gerektir. İşbirliği ve anlayış birliği de yine önemli gerekler arasındadır. Ancak oklarda bir yandan uygun ortam ve koşulları sağlamaya çaba gösterirken öte yandan aynı zamanda psikolojik danışma hizmetlerinin yoğunluğunu arttırmaya ve bu hizmetleri gerçekten tüm rehberlik hizmetlerinin merkezi haline getirmeye de çaba göstermek gerekir.

Psikolojik danışma hizmetlerinin hem daha iyi anlaşılması ve hem de daha etkili hizmetler olarak gelişmesi bakımından burada, özellikle okullardaki psikolojik danışma uygulamaları için önemli olabilecek bazı bilgiler özetlenebilir:

1. Sınırlı yada tutulsun psikolojik danışma hizmetlerine okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarında mutlaka yer verilmeli; bu amaçla düzenlenecek hizmetler belirtilmelidir.

2. Psikolojik danışma hizmetlerinin diğer rehberlik hizmetlerinden farklı olan bazı genel nitelikleri uzmanlar tarafından her fırsatta yönetici, öğretmen, öğrenci ve hatta velilere açıklanmalı; öğrencilerin bu hizmetlerden yararlanmaları teşvik edilmelidir.

3. Psikolojik danışma hizmetleri için okulda uygun bir yer ayrılması konusunda başta okul müdürleri olmak üzere herkes çaba göstermelidir. Bireysel psikolojik danışma hizmetleri uygulamaları için küçük de olsa mutlaka ayrı bir odanın ayrılmasına gerek vardı. Grupla psikolojik danışma çalışmaları için belli zamanlarda belirli dershaneler kullanılabilir. psikolojik danışma hizmetleri için kullanılacak oda ve dershanelerin bazı özellikleri taşıması ve belirli bir biçimde döşenmesi önemlidir. Ancak, bazı sınırlılıklar karşısında, uzman personelin önerisi de dikkate alınarak okulda mevcut olanaklardan en uygun biçimde yararlanmaya çalışmak daha gerçekçi bir yol olur.

4. Psikolojik danışma hizmetleri hem bireysel, hem de grupta psikolojik danışma çalışmaları olarak dengeli bir biçimde ve birlikte sunulmalıdır. Öğrencilerle her konuda her zaman psikolojik danışma yapılabileceği bir ilke olarak akılda tutulmak kaydı ile okullardaki psikolojik danışma uygulamaları özellikle şu problem alanlarında yoğunlaştırılabilir. A) Öğrencilerin başarısızlık ve öğrenme güçlükleri b) Geleceğe dönük öğrenim ve meslek seçme planları c) Kişisel ve sosyal problemler d) Okulla ilgili problemler e) Aile ile ilgili problemler f) Başkaları ile ilişki kurabilme ve arkadaşlık konusundaki problemler

5. Psikolojik danışma teknik özellikleri olan profesyonel bir hizmet alanıdır. Bu bakımdan psikolojik danışma hizmetlerinin etkililiği çoğunlukla danışmanların bu alanda iyi yetişmiş olmalarına bağlıdır. Hizmet öncesinde iyi yetişmiş olmanın yanı sıra uzmanların hizmet içinde de sürekli olarak kendilerini yenilemeleri önemlidir.

6. İyi bir psikolojik danışma uzmanı olmak için kuşkusuz kurumsal düzeyde yetişmiş olmak gerekir ancak bu tek başına yeterli değildir. Çok sayıda psikolojik danışma yaparak uygulamada tecrübe kazanmış olmak gerekir.

7. Psikolojik danışma ilişkisi bir dizi tekniklerin arka arkaya uygulanması biçiminde sürdürülecek bir teknisyenlik hizmeti gibi düşünülmemelidir.

8. Psikolojik danışma hizmetlerinde bireyle kurulan ilişkinin önemli niteliklerinden biri de bireye duyulan saygıdan dolayı bu ilişkinin özel ve gizli bir ilişkisi olmasıdır. Danışma hizmetleri ile ilgili olarak kurulan tüm kayıtlar bu gizlilik ilkesine uygun olarak saklamaları bireylerle ilgili özel ve kişisel bilgileri bireylerin izni olmadan başkalarına vermemeleri gerekir

9. Okullarda psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanmak isteyen öğrencilerin, gerektiğinde, çevrede bulunan ve psikolojik yardım veren diğer kurumların hizmetlerinden de yararlanmaları teşvik edilmelidir. Bu amaçla genel olarak çevrede bulunan bu tür kurumlar ve çalışmaları hakkında öğrencilere ve velilere tanıtıcı bilgiler verilmelidir (Kepçeoğlu, 2004).



Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA) (2007)'ya göre okul psikolojik danışmanlarının öğrencilere, anne babalara, okul personeline ve topluma sağladıkları hizmetler belirli alanlardadır: sistemli olarak okul gereksinim ve koşullarına göre hazırlanmış okul PDR programının yürütülmesini sağlama, öğrencinin kişisel hedefleri ve gelecek planı oluşturması için bireysel planlama yapmasına yardımcı olma, öğrencilerin o andaki yada gelecekteki gereksinimlerine yönelik önleyici ya /yada müdahale biçiminde bireysel yada grupta danışma yapma, ana babalar, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle konsültasyon yapma, okulun diğer destek sistemlerine sevk etme, akran yardımı sağlama, bilgi sağlama gibi hizmetler vermenin yanı sıra okul PDR programlarının oluşturulması, sürdürülmesi ve iyileştirmesine yönelik yönetsel işleri içeren sistem desteği sağlama bu belirli alanlardaki görevleri içermektedir (Akt:Owen ve Owen, 2008).

ASCA'nın geliştirdiği programda psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili olmayan işler arasında yeni öğrencilerin kayıtlarını yapmak, sınavlarda gözetmenlik yapmak, okula gelmeyenlerin mazeret kayıtlarını imzalamak, disiplinle ilgilenmek, uygun giyinmeyenleri eve geri yollamak, gelmeyen hocalar yerine derse girmek, not ortalamalarını bilgisayara girmek, öğrencilerin kayıtlarını yenilemek, koridor ve salonlarda gözetmenlik yapmak, sekreterlikle ilgili kayıt tutmak, yöneticilikle ilgili evrak işlerini yapmak sıralanmaktadır (Owen ve Owen, 2008).

### **2.7.1. Psikolojik Danışmanların Özellikleri**

Mesleki uygulamalarında psikolojik danışmanlar üç farklı alanda değerlendirilmektedirler. Bunlar; psikolojik danışmanların kişisel özellikleri, mesleki bilgileri ve psikolojik danışma becerileridir. Sözü edilen üç alan, psikolojik danışmanların etkililiğini belirlemede kullanılacak özelliklerdir. Psikolojik danışma kuramcıları ve araştırmacıları, psikolojik danışma alanındaki diğer sorular gibi bu sorular üzerine de araştırma yapmaktadırlar. Buna karşın etkili bir psikolojik danışmanı, etkili olmayan bir psikolojik danışmandan ayırt eden özelliklerin neler olduğu kesin bir dille ifade edilememektedir. Bu konuda çeşitli görüşler bulunmaktadır (George ve Cristiani, 1990; akt: Yalçın, 2006).

Corey'e (2008) göre etkili bir psikolojik danışmanın bir kimliği vardır. Kim olduğunu, ne olabileceğini, yaşamdan ne istediğini, kendisi için önemli olanın ne olduğunu bilir. Önceliklerinin neler olduğunu belirlemiştir. Değerlerini ve amaçlarını gözden geçirmeye isteklidir. Kendisine karşı saygı duyar. Kendi güçlü yanlarının farkındadır. Buna karşın güç gösterisi hatasına düşerek kendisini başkalarından soyutlamaz. Kendi gücünü tanıyıp kabul eder. Kendisini güçlü ve yeterli hisseder. Bu gücünü danışanların sağlığı için kullanır. Değişime açıktır. Yenilikleri denemekten korkmaz. Kendisine ve başkalarına ilişkin farkındalığını geliştirir. Eğer farkındalığını sınırlandırır, özgürlüğünü de sınırlandıracağını bilir. Belirsizliklere karşı tahammülü vardır. Kendi psikolojik danışma tarzı vardır. Bu, aynı zamanda onun yaşam felsefesini ifade etmektedir. Danışanın dünyasını anlayabilir, sahiplenmeden onunla empati kurabilir. Hayata karşı aktif bir duruşu vardır. Olayların kendisini şekillendirmesine izin vermez. Otantik, dürüst ve saydamdır. Düşündüğü ve hissettiği gibi yaşar. Kendisini uygun bir biçimde diğer insanlara açar. Maskelerin, savunmaların ve rollerin arkasına saklanmaz. Alaycı olmayan bir mizah anlayışı vardır. Hata yapabilir ancak hatalarını kabul etmeyi bilir. Kültürün kendisini etkilediğinin farkındadır. Başka kültürlerle ait farklı değerlere saygı duyar. Kendisini yeniden keşfedebilir, yeniden yaratabilir. Değişmek istediği yönde kararlar alabilir. Kendi yaşamı ile ilgili seçimler yapabilir. Kendisi, başkaları ve dünya hakkındaki erken kararlarının farkındadır. Bu erken kararların kurbanı değildir. Gerekli takdirde bunları değiştirmeye isteklidir. Sınırlarını koruyabilir. Psikolojik danışma ortamında konuşulan ve yaşanılanların özel yaşantısını etkilemesine izin vermez. Tükenmişlik yaşayabileceğini hissettiğinde önlemini alır.

Nystul'a (1999) göre ise etkili bir psikolojik danışmanın, belirli bir tipte kişi olduğunu söylemek gerçekçi değildir. Bununla birlikte, etkili psikolojik danışmanlarda bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Örneğin; psikolojik danışmanlar danışanlarında varolan gelişme potansiyeline inanmaları için onları cesaretlendirirler. Danışanlarına bir sanatçı duyarlılığı ile yaklaşırlar. Bu; onlara karşı duyarlı olmak, yaratıcı olmak, esnek olmak, psikolojik danışma tekniklerini danışanlarının gereksinimlerine göre uyarlayabilmek demektir. Psikolojik danışmanların duygusal açıdan aşırı değişkenlikleri yoktur. Değişkenlik, danışanda güvensizlik duygusu

yaratır. İnsanların yaşamları ile ilgili sorunlarını anlamaya ve bu sorunlarını çözmelerine yardım etmeye isteklidirler. Psikolojik danışmanlar kendilerini oldukları gibi kabul ederler. Kendi gelişimlerini artırmak için çalışsalar da, gerçek ben ile ideal ben arasındaki tutarsızlık kaygıya neden olacak kadar büyük değildir. Etkili psikolojik danışmanların özsaygı düzeyleri yüksektir, buna ek olarak kendini gerçekleştirme yönünde davranışlarda bulunurlar. Bu tür davranışların; teşebbüs etme, risk alma, acı çekme gerektirdiğinin farkındadırlar. Etkili psikolojik danışmanlarda bulunan bir diğer özellik sabırlı olmalarıdır. Birisinin değişimine yardım etmek karmaşık bir süreçtir ve çaba gerektirmektedir. Danışmanlar, psikolojik danışma sürecindeki kazanımlarını uygulamasalar da bazen eski alışkanlıklarına gerileyebilirler. Psikolojik danışmanlar, danışanlarının amaçlarının gerçekleştirilebileceği konusunda sabırlı olmalıdırlar (Akt: Yalçın, 2006).

### **2.7.2. Okul Psikolojik Danışmanlığı**

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

Gysbers (2001), 21. yüzyılda psikolojik danışma ve rehberlik alanının; bir program çerçevesinde rollerinin ne olduğunun açık bir biçimde saptanması gerektiğini belirtmektedir. O'na göre okul psikolojik danışma ve rehberlik programları eğitimin bütünleştirici bir parçası olarak görülmeli ve uygulanmalıdır. Okullarda kapsamlı PDR programları geliştirilmeli, uygulanmalı ve bu uygulamalar neticesinde de PDR hizmetlerinin bir farklılık yarattığı gözlenebilmelidir.

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

## **2.8. PSİKOLOJİK DANIŞMAN İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Ülkemizde psikolojik danışman ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunun okul psikolojik danışmanları üzerine yoğunlaştığı görülmüştür.

Yüksel'in (2002) yönetici adaylarının okul psikolojik danışmanlarından görev beklentileri düzeylerine etkisini araştırdığı bir araştırmasında yönetici adaylarının okul psikolojik danışmanlarından görev beklenti düzeyleri, cinsiyete, mezun olunan fakülteye ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

Atıcı (2006) “İlköğretim öğrencilerinin davranış problemleriyle baş etme konusunda öğretmen-psikolojik danışman işbirliğine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması” adlı araştırmasında 6 psikolojik danışman ve 17 öğretmenle nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler sınıflarında karşılaştıkları bazı problemlerin çözümünde danışmandan yardım aldıklarını, bunu da bazen öğrenciyi danışmana gönderme, bazen de danışmandan ne yapacakları konusunda bilgi alma ve önerilerini uygulama şeklinde yaptıklarını vurgulamışlardır. Danışmanlar öğrenciyle bireysel görüşme yanında konsültasyon hizmeti çerçevesinde problem davranışlarla başa çıkmada öğretmenle görüşme, anne babayla görüşme, aile ve öğrenciyle birlikte görüşme, öğretmene önerilerde bulunma, aile ve öğretmenlere yönelik seminer çalışmaları düzenleme, grup rehberliği gibi çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğu danışmanla işbirliği kurduğunu, psikolojik danışmanın verdiği önerileri uygulayarak olumlu sonuçlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Atıcı'nın (2008) ilköğretim öğrencilerinin arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaları çözmeye okuldaki psikolojik danışmanın yardımına ilişkin görüşlerini araştırdığı bir diğer çalışmada ise; araştırmaya 6, 7, ve 8. sınıfa giden 451 öğrenci

katılmıştır. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışmandan yardım istememe açısından en çok öğrenciye bağlı nedenler ortaya çıkmıştır. Bunu soruna bağlı ve danışmana bağlı nedenler izlemiştir. Okul danışmanlarının öğrencilerin çatışmalarını çözmede sıklık sırasına göre, konuşma, öneri verme, bilgi verme ve açıklama yapma, çözüm bulma, öğrencileri dinleme, sakinleştirme, uyarma ve arabulucu olma gibi genellikle yapıcı yöntemleri kullandıkları saldırgan yada yıkıcı stratejilere hiç başvurmadıkları ya da çok az buldukları sonucuna ulaşmıştır.

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

Gündüz ve Çelikkaleli (2009)'nin okul psikolojik danışmanlarının mesleki yetkinlik inancını araştırdığı bir başka çalışmada ise kadın danışmanların kendilerini erkek danışmanlardan daha yetkin buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Hizmet süresi değişkenine göre ise, psikolojik danışma becerilerini kullanma konusunda daha deneyimli yani daha uzun süre hizmet vermiş olan danışmanların hizmet süresi daha az olanlara göre mesleki yetkinlik beklentisi daha yüksek çıkmıştır. Çalıştıkları okul türüne göre ele alındığında ise ilköğretim yada ortaöğretimde çalışmanın psikolojik danışma becerileri, çok yönlü rol becerileri ve uygulamada zorlanılan beceriler ile ilgili yetkinlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Hamamcı ve Çoban (2009)'ın psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisini araştırdığı deneysel çalışmalarında psiko-drama grubuna katılan psikolojik danışmanların problem çözme algılarında yükselme olduğu bulunmuştur. Ancak bu değişimin izleme ölçümünde devam etmediği görülmüştür.

Özabacı, İşmen ve Yıldız (2009)'ın *Psikolojik* Danışmanların İdeal Özellikleri ile Yılgınlık Düzeylerinin Karşılaştırması konulu araştırmalarına 110 psikolojik danışman katılmıştır. Araştırma sonucunda Dışa dönük, İletişim Kurabilen, Kendisiyle Barışık, Pratik, Rahat, Sabırlı, Sevecen Olma özellikleriyle tükenmişlik (Yılgınlık) ölçeğinin tüm boyutları arasında ters yönde ilişki bulunmuştur.

## 2.9. ÖZ YETERLİK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bouffard- Bouchard (2001) 64 Kanadalı kolej öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada öz yeterliğin performans üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin aldıkları görevi yerine getirmede daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Feza (2005) Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma *Öz Yeterlik* İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği *Öz Yeterlik* İnancı Üzerine yaptığı çalışmasında 8 farklı üniversiteden, 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin, bilgisayar *öz yeterlik* inançları ile bilgisayar öğretmenliği *öz yeterlik* inançları ve arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. . Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının bilgisayar *öz yeterlik* inançları ile öğretmenlik *öz yeterlik* inançlarının yüksek olduğunu ve aralarında da pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin *öz yeterlik* ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu görülmektedir.

Kayhaoğlu ve Yangın (2007) ise ilköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşlerini içeren çalışmalarına Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesinde okuyan toplam 330 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim fen bilgisinde okuyan öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre mesleki öz-yeterliklerine ilişkin daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Çubukçu ve Girmen (2007) ise “Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-yeterlik Algılarının Belirlenmesi” isimli çalışmalarının Araştırma grubunu, Eskişehir,

Osmangazi Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf öğretmenliği programı ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından toplam 449 kişiden oluşturmuşlardır. .. bu araştırmanın sonucunda ise, öğretmen adaylarının, Sosyal özyeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Ülkemizdeki bir diğer araştırmada; Çapri ve Kan (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin kişiler arası öz yeterlik inançlarını hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırma Mersin ilinde hizmet veren 784 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmanın sonucunda kişiler arası öz yeterlik inancında hizmet süresinin önemli bir etken olduğu, unvan değişkeninin ise herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Izgar ve Dilmaç (2008) Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarını incelemiştir. Araştırmada yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlilik algısı ile epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi incelemişler, ayrıca yönetici aday öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile epistemolojik inançlarının cinsiyet ve okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakmışlardır.

Çiftçi ve Taşkaya'nın (2010) sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi raştırdıkları bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının iletişim becerileri ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu iletişim becerileri ve öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Araştırmanın örneklemini Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni bölümünde okuyan 240 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

## **2.10. PSİKOLOJİK DANIŞMAN ÖZ YETERLİĞİ İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR**

Ülkemizde psikolojik danışmanların öz yeterliği ile ilgili yapılan çok sayıda araştırma bulunmamaktadır.

Çalışmaların büyük çoğunluğunun; (1) okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları, (2) danışmanların öz yeterliği ile performansları arasındaki ilişki, (3) öğretmen adaylarının stresle başa çıkma stilleri ve öğretmen öz yeterlik algıları ve (4) öğretmenlerin mesleki doyumlarıyla öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Rehber öğretmen adaylarına yönelik yapılmış çok sayıda çalışmaya bakıldığında ise, bu çalışmaların daha çok okul danışmanlığı üzerine yapıldığı görülmektedir (Yüksel, 2010).

Sharpley ve Ridgway(1993); psikolojik danışmanların performans becerilerinin bir öngörüsü olarak öz yeterlik etkililiğinin değerlendirmesiyle ilgili yaptıkları çalışmada; 31 danışman adayı öğrenci katılmıştır. 6 hafta boyunca 3'er saatlik süren eğitim programının öz yeterlik ölçümü programın başında ortasında ve sonunda yapılmıştır. Programın danışmanlık becerilerini etkileme düzeyine bakılmıştır. Araştırmada, programın danışmanlık becerilerini ve öz yeterliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tang ve ark. (2004)'da psikolojik danışma öğrencilerinin öz yeterliğini etkileyen faktörlerle ilgili araştırma çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya psikolojik danışma eğitimi alan 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, geçmiş iş deneyimi, alınan kurs sayısı ve staj saat sayısı ile öğrencilerin öz-yeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Rehber öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin çeşitli programlar ve değişkenler açısından incelendiği araştırmaların birinde, Halverson ve arkadaşlarının (2006), yaptıkları çalışmada psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli (Deliberate Psychological Education [DPE]) eğitiminin psikolojik Danışmanların öz yeterlik algılarıyla ahlaki, kavramsal gelişim düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya psikolojik danışma ve rehberlik programında yüksek lisans eğitimi gören 50 öğrenci katılmıştır. Ölçümler 3 zaman aralığında gerçekleşmiştir. Öğrenciler programa başladığı zaman, programın uygulamaya koyulduğu zaman ve stajın ilk çeyreğinde. Araştırma sonucunda, Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli'nin danışman öz yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Fakat ilgili eğitim modeli ile danışmanlık



öğrencilerinin öz yeterlik algılarıyla ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Yüksel (2010) ise Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algıları konulu yüksek lisans tezinde rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, verileri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü yada ondan alınacak bir grup, örnek yada örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modelleri ile, tekil yada ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

Bu çalışmada, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ilişkisel olarak incelenmiştir

#### 3.1.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 213 erkek, 250 bayan toplam 463 ilköğretim psikolojik danışmanından oluşmaktadır.

#### 3.1.2. Araştırmaya Katılan İlköğretim Psikolojik Danışmanlarının Cinsiyet, Görev Yeri, Mezuniyet ve Deneyim Değişkenlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET		
Değişken	n	%
Erkek	213	46,0
Bayan	250	54,0
Toplam	463	100,0

<b>GÖREV YERİ</b>		
<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>İlçe-kasaba</b>	175	37,8
<b>İl</b>	288	62,2
<b>Toplam</b>	463	100,0

<b>MEZUNİYET</b>		
<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>Fakülte</b>	389	84,0
<b>Lisans üstü</b>	74	16,0
<b>Toplam</b>	463	100,0

<b>DENEYİM</b>		
<b>Değişken</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
<b>1-10 yıl</b>	282	60,9
<b>10-20 yıl</b>	105	22,7
<b>20 yıl ver üzeri</b>	40	8,6
<b>0-12 ay</b>	36	7,8
<b>Toplam</b>	463	100,0

### **3.1.3. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada; “İlköğretim Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim psikolojik danışmanlarının bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

### **3.1.4. Kişisel Bilgi Formu**

Psikolojik danışmanların demografik özelliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel Bilgi Formunda, psikolojik danışmanların; yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim ve görev yeri ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Psikolojik danışmanlara kimlik bilgilerini içeren sorular yöneltilmemiştir.

### **3.1.5. İlköğretim Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği**

İlköğretim psikolojik danışmanı öz-yeterlik ölçeği 5’li likert tipi 23 maddelik bir derecelendirme ölçeğidir. Katılımcılar maddeleri 5 = Kendimi çok

yeterli hissediyorum'dan; 1= Kendimi hiç yeterli hissetmiyorum'a şeklinde işaretleyerek kendi danışma görevleri ile ilişkili olarak öz-yeterlik inançlarına ilişkin düşüncelerini belirtmektedir. Ölçekten alınan puanlar 21 ile 105 puan arasındadır. Puan ortalaması 88.3 olarak bulunmuştur. Maddelerin faktör yükleri toplam üç faktör altında .81 ve .46 arasında değişmektedir. "Psikolojik danışma" adı verilen ilk alt ölçek toplam 8 maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın % 25'ini açıklamaktadır. İkinci alt ölçek olan "Koordinasyon" 7 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın % 19'unu açıklamaktadır. "Müşavirlik" adı verilen üçüncü alt ölçek ise toplam 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %17'sini açıklamaktadır. Tüm alt ölçekler birbirleriyle pozitif ilişkili olup bu korelasyonlar .48 ve .64 arasındadır. Son olarak, Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .92 ve psikolojik danışma alt boyutu için .91, koordinasyon için .88 ve müşavirlik için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin test-tekrar test çalışmasından elde edilen korelasyon .86 . Test-retest correlations was .86 for three week interval and corrected item total correlations ranged from .37 to .71. Considering validity and reliability results of the ESCSE, it was decided that this scale can be used for assessing self-efficacy beliefs of elementary school counselors (Can, 2010).

### **3.2.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALIZI**

#### **3.2.1.Verilerin Toplanması**

Verileri toplamak amacıyla bir araya getirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "İlköğretim Psikolojik Danışman Öz-Yeterlik Ölçeği" Survey Monkey adı verilen ve internet üzerinden erişimi sağlanan bir uygulamaya aktarılmış ve bu internet sitesi üzerinden psikolojik danışmanlara ölçekler uygulanmıştır.

#### **3.2.2. Verilerin Analizi**

İnternet üzerinden erişimi sağlanan siteye aktarılan ölçeklerin geçerli sayılabilmesi için tüm soruların yanıtlanması gerektiğinden ölçekleri eksik ya da yanlış dolduran psikolojik danışman olmamıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için 463 ilköğretim psikolojik danışmanının puanları değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 15.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İlköğretim Psikolojik danışmanı öz-yeterliği

puan ortalamalarının cinsiyet, öğrenim durumu ve görev yeri değişkenleri göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t testi uygulanmıştır. Psikolojik danışman öz-yeterliğinin deneyime göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla ise Tukey tekniğinden yararlanılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve ana problemine uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1: Cinsiyet Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları**

Öz-Yeterlik Boyutları	Alt	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	P
Psikolojik Danışma		Erkek	213	26,73	10,00	1,43	,15 P>0,05
		Bayan	250	25,41	9,80		
Koordinasyon		Erkek	213	23,15	8,89	1,37	,17 P>0,05
		Bayan	250	22,02	8,75		
Müşavirlik		Erkek	213	19,97	8,74	1,29	,19 P>0,05
		Bayan	250	18,90	8,92		

Tablo 1'e göre, erkek psikolojik danışmanların öz-yeterliğin alt boyutu olan psikolojik danışma puan ortalamaları ( $\bar{X}=26,73$ ), bayan psikolojik danışmanların psikolojik danışma puan ortalamaları ( $\bar{X}=9,80$ )'dir. İki grubun cinsiyete göre psikolojik danışma puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t=1,43$ ) yapılarak kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Erkek psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ( $\bar{X}=23,15$ )'tir. Bayan psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ise ( $\bar{X}=22,02$ )'dir. İki grubun cinsiyete göre koordinasyon puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t=1,37$ ) ile kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, , psikolojik danışmanların koordinasyon hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

Erkek psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=19,97$ ), bayan psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=18,90$ ) olarak bulunmuştur. İki grubun cinsiyete göre müşavirlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t= 1,29$ ) ile kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır. Psikolojik danışmanların müşavirlik hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

**Tablo 2: Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları**

Öz-Yeterlik Boyutları	Alt	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	t	P
Psikolojik Danışma		Fakülte	389	26,52	9,63	2,52	,01* P<0,05
		Lisans Üstü	74	23,37	10,92		
Koordinasyon		Fakülte	389	22,86	8,61	1,80	,07 P>0,05
		Lisans Üstü	74	20,85	9,76		
Müşavirlik		Fakülte	389	19,81	8,70	2,34	,02* P<0,05
		Lisans Üstü	74	17,20	9,30		

\* P<0,05

Tablo 2'ye göre; fakülte mezunu psikolojik danışmanların öz-yeterlik alt boyutlarından psikolojik danışma puan ortalaması ( $\bar{X}=26,52$ ), lisans üstü mezunu psikolojik danışmanların puan ortalaması ise ( $\bar{X}=23,37$ ) olarak hesaplanmıştır. İki grubun öğrenim durumuna göre psikolojik danışma puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t= 2,52$ ) yapılarak kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre, fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Fakülte mezunu psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ( $\bar{X}=22,86$ )'dır. Lisans üstü öğrenim durumundaki psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ise ( $\bar{X}=20,85$ )'dir. İki grubun öğrenim durumlarına göre koordinasyon puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t= 1,80$ ) yapılarak kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre, psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik öz-yeterlikleri öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Fakülte mezunu psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=19,81$ ) iken, lisans üstü öğrenim gören psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=17,20$ ) olarak hesaplanmıştır. İki grubun öğrenim durumuna göre müşavirlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi yapılarak kontrol edilmiş ( $t= 2,34$ ) ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu duruma göre, fakülte mezunu ilköğretim psikolojik danışmanlarının müşavirliğe yönelik öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 3 : Görev Yeri Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Düzeylerine Ait t Testi Sonuçları**

Öz-Yeterlik Boyutları	Alt	Görev Yeri	n	$\bar{X}$	S	t	P
Psikolojik Danışma		İlçe-kasaba	175	27,17	9,42	1,95	,051 P>0,05
		İl	288	25,32	10,14		
Koordinasyon		İlçe-kasaba	175	23,89	8,78	2,59	,01* P<0,05
		İl	288	21,71	8,76		
Müşavirlik		İlçe-kasaba	175	20,42	8,36	1,94	,052 P>0,05
		İl	288	18,77	9,08		

\* P<0,05



Tablo 3' e göre ilçe-kasabada görev yapan psikolojik danışmanların öz-yeterlik alt boyutlarından psikolojik danışma puan ortalaması ( $\bar{X}=27,17$ ), ilde görev yapan psikolojik danışmanların psikolojik danışma puan ortalaması ise ( $\bar{X}=25,32$ ) olarak hesaplanmıştır. İki grubun görev yerine göre psikolojik danışma puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t= 1,95$ ) yapılarak kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

İlçe-kasabada görev yapan psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ( $\bar{X}=23,89$ )'dir. İlde görev yapan psikolojik danışmanların koordinasyon puan ortalamaları ise ( $\bar{X}=21,71$ )'dir. İki grubun görev yerine göre koordinasyon puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi ( $t= 2,59$ ) yapılarak kontrol edilmiş ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Buna göre, ilçe-kasabada ilköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik öz-yeterlikleri ilde çalışan ilköğretim psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik öz-yeterliklerine göre anlamlı düzeyde yüksektir.

İlçe-kasabada görev yapan psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=20,42$ ) iken, ilde görev yapan psikolojik danışmanların müşavirlik puan ortalamaları ( $\bar{X}=18,77$ ) olarak hesaplanmıştır. İki grubun görev yerine göre müşavirlik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t testi yapılarak kontrol edilmiş ( $t= 1,94$ ) ve .05 düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuca göre, psikolojik danışmanların müşavirliğe ilişkin öz-yeterlikleri görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

**Tablo 4: Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Puanlarının Deneyime Göre İstatistiksel Verileri**

Öz-Yeterlik Boyutları	Alt	Deneyim	n	$\bar{X}$	S
<b>Psikolojik Danışma</b>		1-10 yıl	282	25,80	9,31
		10-20 yıl	105	34,14	5,17
		20 yıl ve üzeri	40	15,37	6,51
		0-12 ay	36	15,91	6,29
		Toplam	463	26,02	9,90
<b>Koordinasyon</b>		1-10 yıl	282	22,43	8,56
		10-20 yıl	105	29,51	4,56
		20 yıl ve üzeri	40	12,60	3,97
		0-12 ay	36	14,05	5,20
		Toplam	463	22,54	8,82
<b>Müşavirlik</b>		1-10 yıl	282	19,36	8,61
		10-20 yıl	105	26,67	3,67
		20 yıl ve üzeri	40	9,07	3,30
		0-12 ay	36	9,94	3,38
		Toplam	463	19,39	8,84

Tablo 4 incelendiğinde deneyim değişkenine göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya yönelik puan ortalamaları; 1-10 yıl deneyime sahip ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=22,43$ ), 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=34,14$ ), 20 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=15,37$ ), ve 0-12 aydır görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=15,91$ ) olarak bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde deneyim değişkenine göre, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik puan ortalamaları; 1-10 yıl deneyime sahip ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=22,43$ ), 10-20

yıl deneyime sahip psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=29,51$ ), 20 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=12,60$ ), ve 0-12 aydır görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=14,05$ ), olarak bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde deneyim değişkenine göre, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların müşavirliğe yönelik puan ortalamaları; 1-10 yıl deneyime sahip ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=19,36$ ), 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=26,67$ ), 20 yıl ve üzeri görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=9,07$ ), ve 0-12 aydır görev yapan psikolojik danışmanlar için ( $\bar{X}=9,94$ ), olarak bulunmuştur.

**Tablo 5 : Deneyim Değişkeni Açısından Psikolojik Danışmanların Öz-Yeterlik Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Öz-Yeterlik	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	S. D. (df mi)	Kareler Ortalaması	F	P
<b>Psikolojik Danışma</b>	Gruplar Arasında	15148,877	3	5049,626	76,702	,000*
	Gruplar İçinde	30217,862	459	65,834		
	Toplam	45366,739	462			
<b>Koordinasyon</b>	Gruplar Arasında	11653,942	3	3884,647	73,295	,000*
	Gruplar İçinde	24327,069	459	53,000		
	Toplam	35981,011	462			
<b>Müşavirlik</b>	Gruplar Arasında	13042,319	3	4347,440	86,374	,000*
	Gruplar İçinde	23102,761	459	50,333		
	Toplam	36145,080	462			

Tablo 5'e göre; deneyim değişkeni açısından ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların; psikolojik danışma (F= 76,702) koordinasyon (F=73,295); ve müşavirlik (F=86,374) puanlarının .05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur.

Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda Tablo 6' da verilmiştir.

**Tablo 6: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Psikolojik Danışma Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları**

	Deneyim		Ortalama Farkı	Standart Hata	p
<b>Psikolojik Danışma</b>	1-10 yıl	10-20 yıl	-8,34144(*)	,92760	,000
		20 yıl ve üzeri	10,42642(*)	1,37088	,000
		0-12 ay	9,88475(*)	1,43603	,000
	10-20 yıl	20 yıl ve üzeri	18,76786(*)	1,50760	,000
		0-12 ay	18,22619(*)	1,56707	,000
		20 yıl ve üzeri	0-12 ay	-,54167	1,86402

Tablo 6'da deneyim değişkenine göre; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 10-20 yıl, 20 yıl ve üzeri 0-12 ay görev yapan ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

**Tablo 7: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Koordinasyon Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları**

	Deneyim		Ortalama ar Farkı	Standar t Hata	p
<b>Koordinasyon</b>	1-10 yıl	10-20 yıl	-7,07812(*)	,83229	,000
		20 yıl ve üzeri	9,83617(*)	1,23002	,000
		0-12 ay	8,38061(*)	1,28848	,000
	10-20 yıl	20 yıl ve üzeri	16,91429(*)	1,35269	,000
		0-12 ay	15,45873(*)	1,40605	,000
	20 yıl ve üzeri	0-12 ay	-1,45556	1,67249	,820

Tablo 7’de deneyim değişkenine göre; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 10-20 yıl, 20 yıl ve üzeri 0-12 ay görev yapan ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyona yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların koordinasyona ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

**Tablo 8: Deneyim Değişkeni Açısından İlköğretim Psikolojik Danışmanların Müşavirlik Puanlarına İlişkin Tukey HSD Testi Sonuçları**

	Deneyim		Ortalama ar Farkı	Standar t Hata	p
<b>Müşavirlik</b>	1-10 yıl	10-20 yıl	-7,31449(*)	,81108	,000
		20 yıl ve üzeri	10,28670(*)	1,19867	,000
		0-12 ay	9,41726(*)	1,25563	,000
	10-20 yıl	20 yıl ve üzeri	17,60119(*)	1,31821	,000
		0-12 ay	16,73175(*)	1,37022	,000
	20 yıl ve üzeri	0-12 ay	-,86944	1,62986	,951

Tablo 8’ de deneyim değişkenine göre; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 10-20 yıl, 20 yıl ve üzeri 0-12 ay görev yapan ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının müşavirlik puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının müşavirliğe yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların müşavirliğe ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının müşavirlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTISMA VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyim ile arasındaki olan ilişkiye ait bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamasına karşın başka yapılan çalışmada, Yüksel (2010) ise Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algıları konulu yüksek lisans tezinde rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.

Öğrenim durumu değişkenine göre, fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir ve yapılan bir çalışmada da sonuç paraleldir. Yüksel(2010) rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir çalışmada da, Sharpley ve Ridgway(1993); psikolojik danışmanların performans becerilerinin bir öngörüsü olarak öz yeterlik etkililiğinin değerlendirmesiyle ilgili yaptıkları çalışmada; 31 danışman adayı öğrenci katılmıştır. 6 hafta boyunca 3'er saatlik süren eğitim programının öz yeterlik ölçümü programın başında ortasında ve sonunda yapılmıştır. Programın danışmanlık becerilerini etkileme düzeyine bakılmıştır. Araştırmada, programın danışmanlık becerilerini ve öz yeterliği arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da eğitimin Özyeterliliği artırıcı bir etken olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Görev yeri değişkenine göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tang ve ark. (2004)'da psikolojik danışma öğrencilerinin öz yeterliğini etkileyen faktörlerle ilgili araştırma çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya psikolojik danışma eğitimi alan 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda, geçmiş iş deneyimi, alınan kurs sayısı ve staj saat sayısı ile öğrencilerin öz-yeterlik arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Yapılan araştırmada deneyime göre, 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında.05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Çalışmaların büyük çoğunluğunun; (1) okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları, (2) danışmanların öz yeterliği ile performansları arasındaki ilişki, (3) öğretmen adaylarının stresle başa çıkma stilleri ve öğretmen öz yeterlik algıları ve (4) öğretmenlerin mesleki doyumlarıyla öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemeye yönelik olduğu görülmektedir. Rehber öğretmen adaylarına yönelik yapılmış çok sayıda çalışmaya bakıldığında ise, bu çalışmaların daha çok okul danışmanlığı üzerine yapıldığı görülmektedir (Yüksel, 2010).

Rehber öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin çeşitli programlar ve değişkenler açısından incelendiği araştırmaların birinde, Halverson ve arkadaşlarının (2006), yaptıkları araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli (Deliberate Psychological Education [DPE]) eğitiminin psikolojik Danışmanların öz yeterlik algılarıyla ahlaki, kavramsal gelişim düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya psikolojik danışma ve



rehberlik programında yüksek lisans eğitimi gören 50 öğrenci katılmıştır. Ölçümler 3 zaman aralığında gerçekleşmiştir. Öğrenciler programa başladığı zaman, programın uygulamaya koyulduğu zaman ve stajıjn ilk çeyreğinde. Araştırma sonucunda, Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli'nin danışman öz yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Fakat ilgili eğitim modeli ile danışmanlık öğrencilerinin öz yeterlik algularıyla ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ilköğretim psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeylerini incelemektir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara yer verilmiştir.

#### **Sonuçlar;**

1. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

2. Araştırma sonuçlarına göre; ilköğretim psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik alt boyutlarından psikolojik danışma ve müşavirlik boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ve müşavirliğe ilişkin öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak koordinasyon boyutu öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3. Elde edilen bulgulara göre; ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik alt boyutlarından koordinasyon boyutu görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Buna göre, ilçe-kasabada ilköğretimde görev yapan psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik öz-yeterlikleri ilde çalışan ilköğretim psikolojik danışmanların koordinasyona yönelik öz-yeterliklerine göre anlamlı düzeyde yüksektir. Ancak ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların, psikolojik danışma ve müşavirliğe yönelik öz-yeterlikleri görev yerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

4. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre; ilköğretim psikolojik danışmanlarının öz-yeterlik alt boyutlarından psikolojik danışma, koordinasyon ve müşavirlik boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

5. İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri açısından; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksek

bulunmuştur. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

6. İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların koordinasyona ilişkin öz-yeterlikleri açısından; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 10-20 yıl, 20 yıl ve üzeri 0-12 ay görev yapan ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyona yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların koordinasyona ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

7. İlköğretimde çalışan psikolojik danışmanların müşavirliğe ilişkin öz-yeterlikleri açısından; 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanları ile 10-20 yıl, 20 yıl ve üzeri 0-12 ay görev yapan ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanlarının müşavirlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının müşavirliğe yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının koordinasyon puan ortalamaları arasında anlamlı fark

ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların müşavirliğe ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının müşavirlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Psikolojik Danışmanların Özyeterliliği ile ilgili araştırmalar ülkemizde oldukça yenidir. Psikolojik Danışmanlardaki özyeterliliğin nasıl yapılandığı ve nasıl geliştiğini, bireyin sosyal ilişkileri, başarı durumu, yaratıcılığı, iş-yasam doyumu gibi mesleğin çeşitli anlarında ortaya çıkan Özyeterliliğin etkisini incelemek için yeni araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Bu araştırma, Konya ilinde 2010 – 2011 öğretim yılında kamu ve özel okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan elde edilen verilerle sınırlıdır. Aynı konu ile başka evrende yapılacak çalışma daha da verimli olacaktır.

Psikolojik Danışmanların Özyeterliliğinin olumlu olarak nelerden etkilendiğine bakılarak Özyeterliliği arttırıcı çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

Altıntaş, E. Ve Gültekin, M. (2003). Psikolojik Danışma Kuramları. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Atıcı, M. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Arkadaşlarıyla Yaşadığı Çatışmaları Çözmede Okuldaki Psikolojik Danışmanın Yardımına İlişkin Görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 53, 25-47.

Atıcı, M.(2006). İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Problemleriyle Başetme Konusunda Öğretmen-Psikolojik Danışman İşbirliğine İlişkin Görüşlerin Karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 55-68.

Aydın, B. (2005). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul:Atlas Yayın Dağıtım.

Aydın, D. (2007). Sosyal Öğrenme Kuramı. Birinci Baskı. (Edt:E. Deniz) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Maya Akademi.

Bacanlı, H. (2004). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bandura, A. (1969). Social Learning Theory of Identificatory Processes. *Socialization Theory and Research*, 4(1), 213-258.

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1986). Fearful Expectations and Avoidant Actions as Coeffects of Perceived Self-Efficacy. *American Psychologist*, 41, 1389-1391.

Bandura, A. (1988). Organizational Applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.

Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behaviour*, 4, 71-81.

Bouffard- Bouchard, T. (2001). Influence of Self-Efficacy on Performance in a Cognitive Task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.

Burger, J.M.(2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Corey, G. (2008). *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları* (Çev: T. Ergene). (Birinci Baskı), Ankara: Mentis Yayıncılık.

Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin Kişiler arası Öz Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.

Çiftçi, S. ve Taşkaya, S.M.( 2010). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ, 509-512.

Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 58-74.

Değer, M. (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı. Birinci baskı. (Ed: İ. Yıldırım) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.

Feza, O. (2005). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 173-186.

Gündüz, B. Ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarında Mesleki Yetkinlik İnancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.

Gysbers, N. C. (2001). School Guidance and Counseling in the 21st Century: Remember the Past into the Future. *Professional School Counseling*, 5 (2), 96-105.

Halverson, S.E., Miars, R.D. ve Lívneh, 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.

Hamamcı, Z. ve Çoban, A.E.(2009). Psikodramanın Psikolojik Danışmanların Problem Çözme Becerilerini Algılama Düzeyleri Üzerine Etkisi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74.

Hazır Bıkmaz, F.(2006). Öz Yeterlik İnancı. İkinci Baskı. (Edt: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu) *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

House, R. M., Hayes, R. L. (2002). School Counselors: Becoming Key Players in School Reform. *Professional School Counseling*, 5 (4), 249-257.

Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnancılarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.

Karasar N.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kepçeoğlu, M.(2004). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Owen, F.K ve Owen, D.W.(2008). Okul Psikolojik Danışmanlarının Rol ve İşlevleri: Yöneticiler ve Psikolojik Danışmanların Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.

Özabacı, N., İşmen, A.E. ve Yıldız, A.S.(2004). *Psikolojik Danışmanların İdeal Özellikleri ile Yılgınlık Düzeylerinin Karşılaştırması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 8-25.

Özyürek, R. (2009). Okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları ve Öğrencilere Sağlanan Süpervizyon Olanakları:Ulusal Bir Tarama Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 54-63.

Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.

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

Sharpley, C.F. ve Ridgway, I.R.(1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy. *British Journal of Guidance & Counselling*, 21(1), 37-47.

Tang, M., Addison, K.D., Lasure-Bryant, D., Norman, R., O'Connel ve Steawart-Sicking, J.A. (2004). Factors that Influence Self-Efficacy of Counseling Students:An Exploratory Study. *Counselor Education& Supervision*, 44, 70-80.

Türk, Ö. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ültanır, E. (2005). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Mesleği ve Psikolojik Danışman Eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.

Voltan Acar, N. (2008) *Grupla Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri*. Ankara:Nobel.

Yalçın, İ. (2006). 21. Yüzyılda Psikolojik Danışman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 117-133.

Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2005). *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Kitabevi.

Yeşilyaprak, B. (2004). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yılmaz, M.T. (2006). Okullarda Rehberlik Servisleri-Hizmetleri. İkinci Basım. (Ed: M.E. Deniz, A. Erözkan) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.

Yüksel, F.Ş. (2002). Bazı Değişkenlerin Yönetici Adaylarının, Okul Psikolojik Danışmanlarından Görev beklentileri Düzeylerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 13- 21.

Yüksel, K. (2010). Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.





## EKLER

### EK I

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1- Cinsiyet ( ) Kadın ( ) Erkek

2- Yaşınız:

3- Görev Yeriniz ( ) İl ( ) İlçe- Kasaba ( ) Köy

4- Son bitirdiğiniz okul

( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Yüksek öğretmen okulu ( ) Ön Lisans

( ) Fakülte ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora

5- Bu mesleği kaç yıldır yapıyorsunuz?

a) 0-12 ay b) 1-5 yıl c) 6-10 yıl d) 11-16 yıl e) 16-20 yıl

6- Bu mesleği yapıyor olmanızdaki en önemli neden sizce nedir?

a) Ekonomik nedenler

b) Mesleği seviyor olmam

c) Toplumsal nedenler (iş sataü sahibi olma gibi)

d) Bu meslek dışında başka iş bulamadığım için

e) Diğer (Belirtiniz)

Belirtilen diğer nedenler....

7- Mesleğinizin gereklerini yerine getirmede veriminiz hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) İyi

b) Ne iyi-ne kötü

c) Kötü

8- Şu anki çalışma ortamınızdan memnun musunuz?

a) Memnunum

b) Memnun değilim