

**REHBER ÖĞRETMENLERİN
ÖZEL EĞİTİMDE
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞE
İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARI**

Veysel AKSOY

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs-2008**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI

Veysel AKSOY

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs–2008

Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Bu araştırma ile rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları ele alınmıştır. Araştırmada ilk olarak araştırmacı tarafından “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)” geliştirilmiş ve geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sınanmıştır. Daha sonra rehber öğretmenlere ilişkin bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, özel eğitim deneyimi ve uzman desteği) göre rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları araştırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Denizli, Diyarbakır ve Eskişehir illerinde görev yapan 158’i kadın 119’u erkek toplam 277 rehber öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların cinsiyet, yaş ve deneyimlerine ilişkin bilgiler araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ile toplanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin geçerliği kapsam ve yapı geçerliği analizleri ile güvenirliği ise test-tekrar-test ve iç tutarlılık (cronbach alfa) analizleri sınanmıştır. Güvenirlik ve geçerliğine ilişkin yapılan analizler RÖ-ÖEÖYÖ’nün rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu desteklemektedir. Bulgular; rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki vermemiştir. Bununla birlikte, rehber öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programı, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzman desteği ile öz yeterlik algılama düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Öz yeterlik, Rehber öğretmen (Okul psikolojik danışmanı)

ABSTRACT
SCHOOL COUNSELORS' SELF-EFFICACY PERCEPTIONS
REGARDING GUIDANCE AND COUNSELING IN SPECIAL EDUCATION

Veysel AKSOY

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, May –2008

Advisor: Assoc. Prof. İbrahim H. DİKEN

The purpose of this study is to investigate self-efficacy perceptions of school counselors regarding guidance and counseling in special education. For this purpose, the School Counselors' Self-efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE) was firstly developed and its reliability and validity were explored. Then, the relationship between school counselors' self-efficacy perceptions regarding guidance and counseling in special education and their gender, age, year of job experience, experience in special education and support was examined. The participants of the study included 277 school counselors (158 female and 119 male) working in Denizli, Diyarbakır, and Eskişehir.. In order to collect data regarding some variables of school counselors, a personal information form was also developed by the researcher.

Regarding validity of the developed-scale (SCSSSE), content validity, item analysis and exploratory factor analysis to check its construct validity were run. Test-retest and internal reliability (cronbach alpha) were also checked to examine the reliability of the SCSSSE. The data regarding variables of school counselors were analyzed by using statistical techniques such as correlation, the t-test and variance analysis.

The results of the validity and reliability of the SCSSSE revealed that it is a valid and reliable scale to examine self-efficacy perceptions of school counselors on guidance and counseling in special education. Whereas there were no significant differences between the self-efficacy perceptions of school counselors and their gender and age, there were significant differences between self-efficacy perceptions and year of job experience, university education, experience in special education, and specialist support.

Key Words: Special Education, Self-Efficacy, School Counselor

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Veysel AKSOY'un, "Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Özyeterlik Algıları" başlıklı tezi 09/05/2008 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.İbrahim Halil DİKEN	
Üye	: Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Prof.Dr.Sema KANER	
Üye	: Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR	

Prof.Dr.İlknur KEÇİK
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Özel eğitim uygulamalarında ekip çalışması önemli konular arasında yer almaktadır. Ekip üyelerinin alana ilişkin öz yeterlik algıları hizmetin verim ve kalitesini etkileyen önemli bir değişken olarak sürece etki etmektedir. Bu nedenle rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını araştırma gereksinimi duyulmuştur.

Tez konusunun saptanmasından sürecin tamamlanmasına kadar her türlü desteği sağlayan ve öğrencisinin kendi hızında ilerlemesine olanak tanıyarak süreci benim için kolaylaştıran değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN'e teşekkür ederim.

Verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değerli öğretim üyeleri Doç. Dr. Sevgi KÜÇÜKER'e, Yrd. Doç. Dr. Erdinç DURU'ya ve Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS'a, teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sürecinde her türlü desteği sağlayan Denizli, Diyarbakır ve Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi müdür ve çalışanlarına, yüksek lisans eğitimim boyunca, kaygılarımı azaltarak her zaman beni destekleyen ve önemseyen dostlarım Psikolog Figen ERTEN AKDOĞAN'a ve Rehber Öğretmen Necmettin AKŞİT'e teşekkür ederim.

Çalışmam süresince beni destekleyen eşim Fatma AKSOY'a ve çalışmayı destekleyen tüm dost ve arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Veysel AKSOY

ÖZGEÇMİŞ

Veysel AKSOY

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans 2003	Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölümü, Adana
Lise 1998	Açık öğretim Lisesi, Adana

İş

2003-2005	Rehber Öğretmen, Hoşgör İlköğretim Okulu, Gaziantep
2005-2007	Rehber Öğretmen, Çifteler Ş.O.G. Endüstri Meslek Lisesi, Eskişehir
2007-	Öğretim Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: İslahiye – 02.02.1974; Cinsiyet: Erkek; Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZGEÇMİŞ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	3
1.2. Amaç.....	5
1.3 Önem.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	8
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ YAYINLAR.....	9
2.1. Rehber Öğretmenin Tanımı ve Rollerini.....	9
2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri.....	13
2.3. Sosyal Bilişsel Kuram.....	22
2.3.1. Öz Yeterlik (Self-Efficacy).....	25
2.4. Rehber Öğretmenlerin Öz Yeterliğiyle İlgili Araştırmalar.....	32
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Modeli.....	39
3.2. Araştırma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	41
3.3.1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği.....	41

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu.....	42
3.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel İşlemler.....	42
4. BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. RÖ-ÖEÖYÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular	44
4.1.1. RÖ-ÖEÖYÖ'nün Geçerlik Çalışması.....	44
4.1.1.1. Kuramsal Temelleri.....	44
4.1.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliliği Çalışması.....	45
4.1.1.3. Madde Analizi	46
4.1.1.4. Yapı Geçerliliği.....	49
4.1.2. RÖ-ÖEÖYÖ'nün Güvenirlik Çalışması.....	55
4.2. Rehber Öğretmenlere ait Bireysel Değişkenlere Göre RÖ-ÖEÖYÖ' den Elde Edilen Bulgular.....	56
4.2.1. Cinsiyet.....	57
4.2.2. Yaş	57
4.2.3. Meslekteki Deneyim Süresi	59
4.2.4. Özel Eğitim Deneyimi.....	60
4.2.5. Mezun Olunan Lisans Programı.....	61
4.2.6. Özel Eğitim Konusunda Uzman Desteği.....	64
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	66
5.1. Sonuç.....	66
5.2. Öneriler.....	67
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	67
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	68
EKLER	70
KAYNAKÇA	77

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo		Sayfa
3.1.	Katılımcıların Yaş ve Mesleki Deneyim Sürelerinin Dağılımları.....	40
3.2.	Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı.....	40
3.3.	Katılımcıların Mezun Oldukları Lisans Programlarına, Özel Eğitim Deneyimlerine ve Uzman Desteğinin Varlığına Göre Dağılımları.....	41
4.1.	RÖ-ÖEYÖ' de Yer Alan 40 Maddenin Madde Analizi Sonuçları.....	48
4.2.	RÖ-ÖEÖYÖ'nin Temel Bileşenler Analizi, Faktör ve Ölçek Bazında Madde Test Korelasyonu Sonuçları.....	51
4.3.	RÖ-ÖEÖYÖ de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Faktör Yükleri.....	54
4.4.	Rehber Öğretmenlerin RÖ-ÖEÖYÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Dağılımları.....	56
4.5.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu.....	57
4.6.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları.....	58
4.7.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları.....	59
4.8.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Özel Eğitim Deneyimine Göre T-testi Sonucu.....	60

4.9.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Lisans Programına Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları.....	62
4.10.	RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Özel Eğitim Konusunda Uzman Desteğine Göre T-testi Sonucu.....	64

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil		Sayfa
2.1.	Üçlü Karşılıklı Nedensellik.....	23
2.2.	Yeterlik Beklentileri Ve Sonuç Beklentileri Arasındaki Farkı Gösteren Diyagram.....	27
2.3.	Öz Yeterlik Algısını Etkileyen Dört Faktör.....	31
4.1.	Kırılma Noktası Grafiği (Scree Plot).....	53

1. GİRİŞ

Özel eğitim, temelde özel gereksinimli çocuklara sunulan; özelde üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2005).

Özel eğitim birçok bakış açısına göre tanımlanabilir. İlk olarak özel eğitim yasal temelleri olan ve bunlara göre yürütülen bir girişim olarak ele alınmaktadır. Ülkemizde bu yaklaşım doğrultusunda 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim hizmetleri düzenlenmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitim; özel gereksinimli bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2006).

Yasal mevzuat yönetsel düzenlemeleri içermekte ve özel eğitim, mevcut eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak ele alınmaktadır. Öğretmen-öğrenci oranları, sınıf ortamının büyüklüğü ve çocuğun bu ortama yerleştirilmesi ve hizmet verecek personelin öğrenciye göre dağılımı ve türleri, ne kadar kaynak sağlanması gibi yönetsel konular, ilgili yasal mevzuat tarafından yönetsel olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ikinci görüş olarak toplumsal politikaları oluşturma yaklaşımında özel eğitim, bireyin vazgeçilmez temel insan hakkı olarak yorumlanmaktadır (Ataman, 2005). Bu doğrultuda yetersizliği olan bireylere yönelik olarak yerine getirilen tüm çabalara genel olarak müdahale ismi verilmektedir. Özel eğitim alanında müdahale denildiğinde üç çeşit müdahaleden söz etmemiz mümkündür. Bunlar; Önleyici, iyileştirici ve ödünleyici müdahalelerdir (Eripek, 2004). Gerek özel eğitim uygulamalarının gerekse de yapılan müdahalelerin türü ne olursa olsun amaç en genel olarak özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama olanaklarını en üst düzeye çıkartmak ve bu bireyleri toplum içindeki

rollerini gerçekleştirebilen, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran, işbirliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin, toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri için temel yaşam becerilerini geliştirmeleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime ve iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmaları amaçlanmaktadır (Eripek, 2004, MEB, 2006).

Özel eğitimin tanım ve amaçlarından anlaşılacağı gibi özel gereksinimli bireylerin de tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı olduğu ifade edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşayabilmelerinin ancak bu şekilde mümkün olabileceği belirtilmektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Özel eğitimle, bireyin sahip olduğu yetersizliğin engel durumuna dönüşmemesi için mümkün olan her tür çevresel ve eğitsel ortam düzenlemesini yaratmak yani normalleştirmeyi sağlamak gerektiği ifade edilmiştir (Ataman, 2005). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı Batu ve Kırcaali-İftar(2005) tarafından, bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortam olarak tanımlanmıştır. En az kısıtlayıcı ortamın öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre bireysellik gösterebildiği ve bu ortamların normal sınıftan, yatılı özel eğitim okuluna doğru bir yelpaze oluşturduğu belirtilmiştir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Ülkemizde gerek Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) gerekse de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) gereği özel gereksinimli öğrencilerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmesi amacıyla değerlendirilmesi ve özelliklerine uygun en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmesi esas alınmaktadır.

Yasal zorunluluklar gereği ülkemizde özel eğitim hizmetleri ekip yaklaşımıyla ele alınarak yürütülmeye çalışılmaktadır. Özel gereksinimli bireyin eğitim gereksiniminin karşılanması amacıyla yürütülen işlemlerin tüm basamaklarında ekip çalışması esastır. Tarama, tanılama, yerleştirme ve eğitsel programı planlama ve öğrencideki gelişmeleri izleme amacıyla yapılan tüm değerlendirmeler bir ekip yaklaşımıyla yapılır. İşlemlerin gerçekleştirilmesi ve öğrencinin gereksinimi doğrultusunda en uygun eğitim olanaklarından yararlanması amacıyla oluşturulan ekiplerde; özel eğitim öğretmeni,

sınıf öğretmeni, rehber öğretmen (psikolojik danışman), tıbbi personel, özrün türüne uygun olarak dil konuşma terapisti, fizyoterapist, iş-uğraşı terapisti gibi uzmanların yanı sıra öğrencinin ailesi ve uygunsa öğrencinin kendisi de yer almaktadır (Gürsel, 2004).

Öğrencinin sınıf ortamındaki öğretimsel gereksinimlerini yanı sıra, okul ortamından ya da daha genel anlamıyla eğitim ortamının tamamından daha etkili ve verimli bir şekilde yararlanabilmesi için ek tedbirler alınması ve öğrenciye çeşitli destek hizmetleri sunulması öngörülmüştür. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde okul rehberlik servislerinde görevli rehber öğretmenler; okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini verirler ifadesi yer almaktadır (MEB, 2001). Bu çalışmalar bir ekip anlayışı içerisinde disiplinler arası iş birliğiyle yürütülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmeniyle birlikte okul rehber öğretmeni bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi, aileye rehberlik hizmetleri, öğrenci gelişim raporlarının hazırlanması gibi önemli rol ve sorumluluklara sahiptir. Okullarda yürütülen kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi, ekibin tüm üyelerinin rol ve sorumluluklarını tam ve doğru olarak yerine getirmelerine bağlıdır. Ekibin etkin bir üyesi olarak rehber öğretmenin yasal mevzuata bağlı olarak yerine getirmesi gereken birçok rolü vardır.

1.1. Problem

Ülkemizde özel eğitim alanında eğitim veren resmi ve özel eğitim kurumlarında rehber öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaktadırlar. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel tanılamaları Rehberlik ve Araştırma Merkezleri tarafından yapıldığı için, bu öğrencilerin tarama, tanılama amacıyla gönderilme, yerleştirme ve değerlendirilmeleri sürecinde, rehber öğretmenler önemli görevler üstlenmektedirler. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlarda ve öğrenmeyle ilgili sorunlarında sınıf ve branş öğretmenlerinin ilk danıştıkları kişilerdirler. Bu gibi sorunlara da doğrudan ya da dolaylı olarak müdahale etmek gibi bir rol ve sorumlulukları da vardır. Bu nedenle rehber öğretmenlere ilişkin birtakım değişkenler rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin görev ve sorumlulukları üzerinde

etkili olabilmektedir. Bilgi, beceri, tutum ve deneyimin yanı sıra rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları bu değişkenlerin en önemlileri arasındadır.

Öz yeterlik konusundaki çalışmalar göstermektedir ki; öz yeterlik doğru ya da yanlış olsun, insanların etkinliklerini ve çevresel ortam seçimlerini etkilemektedir. Bireyler baş edemeyeceklerini düşündükleri durumlardan kaçınma eğilimi gösterirken, bir sorunun çözümünde ne kadar süreyle ne kadar çaba sarf edeceklerine dair kararlarını, çözüm için gerekli becerideki öz yeterlik algıları belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik etkinlik ve ortam seçimini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda hâlihazırda başlamış olan başa çıkma çabalarını da nihai başarı beklentileri sayesinde etkilemektedir. İnsanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentileri belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa çabalar da o kadar etkin olmaktadır (Bandura, 1977, 1982, 1986).

Alan yazında gerek ulusal gerekse de uluslararası yayınlarda rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlik algıları üzerine çalışmalar yapılmıştır. Psikolojik danışmanlıkla ilgili öz yeterlik çalışmalarında, danışman eğitiminde önemli değişkenlerden olan danışman anksiyetesi, danışmanlık performansı ve süpervizyon ortamı gibi değişkenlerle danışmanlık öz yeterliği arasındaki ilişkiye odaklanıldığı görülmektedir (Johnson ve Ark., 1989; Ridgway ve Sharpley, 1990; Sipps, Sugden, ve Faiver, 1988). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan öz yeterlik çalışmalarının bulguları doğrultusunda, öz yeterliğin bireyin performansını ve başarılarını etkileyen önemli bir özellik olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışan psikolojik danışmanların etkinlikleri üzerinde etkili olması beklenebilir (Larson, Clark, Wesely, Koraleski, Daniels, ve Smith, 1999; Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connell, ve Stewart-Sicking, 2004). Benzer şekilde, rehber öğretmenlerin özel eğitim konusundaki öz yeterlik algılarının, okullarda ve diğer eğitim kurumlarındaki rol ve sorumluluklarını yerine getirme düzeylerini ve verimliliklerini yüksek oranda etkilemesi ve böylece rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olmalarının özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerini yürütürken karşılaşılabilecek güçlüklerle baş etmede ısrarcı olmalarını ve karşılaşılan yeni durumlara uyum sağlamalarını

etkileyebileceği varsayılmaktadır. Psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla çeşitli ölçekler geliştirilmiştir.

Larson ve Daniels (1998) on psikolojik danışmanlık öz yeterlik ölçeği olduğunu bildirmişlerdir. Bu ölçeklerin dördünün bireysel danışmanlıkla, ikisinin grupla danışma, vaka yönetimi ve aile eğitimi gibi konularla ve kalanlarında belirli psikolojik danışmanlık alanlarıyla ilgili olduğu bildirilmiştir. Daha sonraki yıllarda Lent, Hill ve Hoffman (2003), danışman etkinlikleri öz yeterlik ölçeğini ve Bodenhorn ve Skaggs (2005) da okul danışmanları öz yeterlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Aynı şekilde ülkemizde de Yiyit (2001) tarafından okul psikolojik danışmanları yetkinlik beklentisi ölçeği geliştirilmiştir. Bunun dışında Coşgun ve Ilgar (2004) okul deneyiminin danışman adaylarının öz yeterliklerine etkisini inceledikleri çalışmada öz yeterlik ölçeği kullandıklarını bildirmişlerdir. Ancak, bu ölçeğe dair geçerlik ve güvenirlik bulgusu verilmemiştir.

Gerek yurt dışında gerekse de ülkemizde özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleriyle ilgili olarak rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlik algılarını ölçen bir ölçeğe ve bununla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçecek bir ölçek geliştirmeye ve rehber öğretmenlerinin bu alandaki öz yeterlik algılarını etkileyebilecek değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Bu araştırma iki amaca hizmet etmektedir. Araştırmanın birinci amacı, okullarda çalışan rehber öğretmenlerin, yasalarla kendilerine yüklenmiş olan özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili öz yeterlik algılarının seçilen değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?
2. Rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düzeyi;
 - a. Cinsiyete
 - b. Yaşa
 - c. Meslekteki kıdem yıllarına
 - d. Özel eğitim deneyimlerine
 - e. Mezun oldukları lisans programına
 - f. Özel eğitim konusunda destek alabilecekleri uzman varlığına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Bandura’ya (1986) göre, öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler meslek seçiminden, okul başarısına kadar geniş bir yelpazede daha başarılı olmaktadır. Sorunlarla karşılaştıklarında bunları çözmek için daha fazla gayret sarf etmektedirler. Sorunun çözümünde ısrarlı bir tutuma sahip olmakta ve engellemelerden dolayı geriye çekilme düzeyleri daha düşük olmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ise öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen, sınıfta ders için ayrılan zamanın artmasını sağlayan, rehberlik gereksinimi olan öğrencilere daha fazla zaman ayrılmasına olanak sağlayan bir değişken olarak ayrıca önemlidir (Gibson ve Dembo, 1984; Egyed ve Short, 2006). 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 (Daniels ve Larson, 2001). Bu bulgular doğrultusunda, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algılarının hizmetin verim ve kalitesine etki eden önemli bir değişken olabileceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere verilecek hizmetin kalitesi alanda çalışan tüm uzmanların bilgi, beceri ve yeterlik düzeyleri ile ilişkili olarak artmaktadır (Allinder, 1995; Bandura,1997; Gordon, 2001; Schwarzer ve Schmitz, 2004; Shaughnessy, 2004; Soodak ve Podell, 1993). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve

rehberliğe ilişkin rol ve sorumlulukları doğrultusunda sahip oldukları öz yeterlik algısının yüksek olması özel eğitim hizmetlerini yerine getirirken karşılaşacakları sorunlarla baş etmede ve öğrencilerin gereksinimlerini üst düzeyde karşılamada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma ile rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin rol ve sorumlulukları doğrultusunda öz yeterlik algılarını ölçmek hedeflenmektedir. Öz yeterlik, verilen eğitim ve sağlanan desteklerle artırılabilir bir özellik olduğundan (Al-Darmaki 2004; Daniels ve Larson, 2001; Goetz, Hunt, ve Soto, 2001; Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera, ve Crews, 2002), çalışma bulguları doğrultusunda rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarını olumlu yönde artırma konusundaki gereksinimlerin belirlenebilmesi olasıdır.

Bu araştırma sonucunda, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının düzeyinin belirlenmesi ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkarılması umulmaktadır. Bu amaçla bir ölçek geliştirilecektir. Alan yazında bu amaca hizmet eden bir ölçeğin rastlanmadığından bu ölçeğin geliştirilmesi ile ilgili alana katkı sağlanacağı umulmaktadır.

Araştırmanın sonunda rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki öz yeterlik algılarının ortaya çıkması ve bu alanda gerek öğretmen yetiştirme programlarının gerekse de öğretmen eğitimi yapan kurumların araştırmadan elde edilecek bulgulardan yararlanması umulmaktadır.

İleri araştırmalarda da özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında rehber öğretmenlerle ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmada kullanılan ölçekten ve bulgulardan yararlanılabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri, Denizli, Diyarbakır ve Eskişehir illerinde görev yapan rehber öğretmenlerin görüşlerine dayanmaktadır.
2. “Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” 40 madde ile sınırlıdır.
3. Bulgular, Ocak-2008’de 277 rehber öğretmenden toplanan verilerden elde edilmiştir.

1.5. Sayıtlılar

1. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin ölçek ve bilgi formunu doğru ve eksiksiz yanıtladıkları kabul edilmektedir.

1.6. Tanımlar

Öz yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır (Bandura, 1986).

Rehber öğretmen öz yeterliği: Danışmanın, danışma sürecinde danışmanlıkla ilgili davranışlar ve belirli klinik durumlarla baş edebilme konusunda kendi kapasitelerine dair yeterlik algılarıdır (Larson ve Daniels,1998).

2. İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölümde öncelikle rehber öğretmenin tanımı ve rolleri gerek alan yazında aktarıldığı biçimiyle gerekse de yasal mevzuatta tanımlarıyla verilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere götürülecek psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kapsam ve içeriği üzerinde durulduktan sonra sosyal bilişsel kuramın ve öz yeterliğin kuramsal çerçevesi anlatılmıştır. Son olarak da alan yazın da rehber öğretmen (psikolojik danışman) öz yeterliğiyle ilgili yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Rehber Öğretmenin Tanımı ve Rollerini

Öteden beri bireyin kendisine “Ben kimim?”, “Nereye aidim?”, “Yaşamımda neler yapmalıyım?” diye sorular sorduğu bilinmektedir. Psikolojik danışmanlık mesleği, insanın gereksinimlerini, planladığı kararları yerine getirebilmesi, problemlerini çözebilmesi ve kendine ait farkındalığı geliştirerek daha sağlıklı olarak yaşayabilmesine yardım sağlama sürecidir. Bu süreçte, insanı etkileyen olumsuz olaylardan kaçınarak gelişim ve büyüme engellerini önleyici sağlıklı ortamların oluşmasına yardımcı olunmaktadır. Okullarda psikolojik danışmanlar, bireyin yaşamındaki ilerleme ve gelişimin devamlılığını garanti altına alan stratejilerin planlanmasına yardım ederek, potansiyellerinin en yüksek düzeyde gerçekleşmesi için onları cesaretlendirirler. Bireylerin tüm yaşam gerçekleri içinde psikolojik danışma hizmetleri, problemlerin önlenmesi için gelişimsel konulara odaklanarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik sağlığın oluşturulmasını amaçladıkları bildirilmektedir (Ültanır, 2000).

2001 yılında yürürlüğe giren, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman): Eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma servisleri ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde öğrencilere rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti veren, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik ile eğitimde psikolojik hizmetler alanında lisans eğitimi almış personeli ifade eder şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2001). Ancak ülkemizde öğretmenlerin atanması ve kimlerin öğretmen kadrolarına atanacağına dair yetki Milli

Eğitim Bakanlığında olduğundan, zaman zaman yukarıda belirtilen lisans programlarının dışından mezun olan kişiler de rehber ğretmen olarak atanmaktadırlar. Bu nedenle halen özel ve devlet okullarında farklı lisans programlarından mezun olmuş öğretmenler de rehber ğretmen olarak görev almaktadırlar.

Okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin öğrencilere, velilere, okuldaki idari ve öğretimle ilgili personele yönelik yerine getirmesi gereken görevler genel olarak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri olarak tanımlanmaktadır. Rehber ğretmen öğrencilerin ağdaş bir toplumda yaşamlarını sürdürebilmeleri için kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki alanlarda gerekli olan becerileri kazanmaları noktasında yardımcı olmak üzere kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programlarını düzenler ve uygular (Yiyit, 2001).

Öğrencilere yönelik hizmetler; eğitsel ve mesleki rehberlik başlığı altında, temel olarak bilgi vermeye dayanan, öğrencinin eğitsel başarısını arttırmak, okuldan ve okulun birimlerinden en st düzeyde yararlanmasını sağlamak amacıyla yapılan eğitsel rehberlik hizmetleriyle, gelecekteki kariyer gelişimini doğru ve etkili bir şekilde yönlendirmesini sağlayan mesleki rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır. Öğrenci kişilik hizmetleri başlığında ise (formasyonu uygunsa) grupla ve bireysel psikolojik danışma yoluyla öğrencilerin kişilik gelişimlerine destek sağlamak, sorunlarını gidermede yardımcı olmak şeklinde çok genel olarak özetlenebilir. Öğretmenlere ve idari personele yönelik olarak da, gereksinim duydukları eğitim, ğrenci davranışları gibi alanlarda müşavirlik hizmetleri sağlamaktır. Anne-babalara yönelik olarak çocuklarının gelişimlerini tam ve doğru bir biçimde desteklemeleri için danışmanlık hizmeti vermek rehber öğretmenin genel sorumlulukları arasındadır (Kuzgun, 2000).

Rehberlik kapsamında verilecek hizmet türleri, genel olarak bu hizmetlerin verildiği eğitim kademesi, kurumun nitelikleri, hizmetlerin temel işlevleri ya da hangi alanlardaki problemlerin zmne yönelik olarak organize edildiğine bağlı olarak değişebilmektedir. Bir okulda öğrencilere dönük olarak yapılması gereken rehberlik hizmetleri şu alanlardan oluştuğu ifade edilmektedir.

- Psikolojik danışma hizmeti.

- Oryantasyon (Yeni ortama alıştıırma) hizmeti.
- Bireyi tanıma hizmeti.
- Bilgi toplama ve yayma hizmeti.
- Yönelme ve yerleştirme hizmeti.
- İzleme ve değerlendirme hizmeti.
- Müşavirlik (Konsültasyon) hizmeti (Yeşilyaprak, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin (2001) 50. maddesinde, rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları on dokuz alt başlıkta sıralanmıştır. Bu görevler;

- Okulun rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeyine, okulun türüne ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hazırlamak,
- Rehberlik programının ilgili kısmının uygulanmasında sınıf öğretmenlerine rehberlik etmek,
- Okulun tür ve özelliklerine göre gerekli eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerini planlamak, programlaştırarak uygulamak veya uygulanmasına rehberlik etmek,
- Bireysel rehberlik hizmetlerini, alanın ilke ve standartlarına uygun biçimde yürütmek,
- Eğitsel, mesleki ve bireysel rehberlik çalışmaları için öğrencilere yönelik olarak bireyi tanıma tekniklerini yürütmek,
- Bireysel rehberlik hizmetleri kapsamında formasyonu uygunsa psikolojik danışma yapmak,
- Sınıflarda yürütölen eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerinden, uygulanması rehberlik ve psikolojik danışma alanında özel bilgi ve beceri gerektirenleri uygulamak,
- Okul içinde alanıyla ilgili araştırma yapmak ve bunların sonuçlarından yararlanılmasını sağlamak,
- Öğrencinin yönlendirilmesiyle ilgili olarak mezun olacağı dönemde sınıf rehber öğretmeni, veli, öğrenci ve okul yönetiminin işbirliğiyle değerlendirme raporu hazırlamak,
- Eğitim-öğretim kurumundaki seçmeli derslerin konulmasında çevre koşulları, okulun olanakları, öğretmen sayısı ve branşı da gözetilerek yeni seçmeli derslere

ilişkin araştırma yapmak, bu derslerin zümre öğretmenlerince gerçekleştirilecek program çalışmalarında alanı ile ilgili görüşlerini bildirmek,

- Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin işbirliğiyle vermek,
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öğrenci gelişim dosyalarını ve diğer gerekli kayıtları tutar, ilgili yazışmaları hazırlar ve istenen raporları düzenlemek,
- Okula bir alt öğretim kademesinden veya nakil yoluyla gelen öğrencilerin gelişim dosyalarını incelemek, sınıf rehber öğretmeniyle işbirliği içinde değerlendirmek,
- Gerektiğinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılmak,
- Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları doğrultusunda eğitsel kollara yöneltilmesi konusunda branş ve sınıf rehber öğretmenine bilgi vermek ve iş birliği yapmak,
- Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenlemek,
- Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin toplantılara ve komisyonlara katılmak, gerekli bilgileri vermek, görüşlerini belirtmek,
- Orta öğretim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin ilgili maddesinde belirtilen görevi yapmak,
- Ders yılı sonunda bu alanda yapılan çalışmaları değerlendirmek, sonuçlarını ve gerekli bilgileri içeren bir rapor hazırlamaktır.

Tüm çalışmalar yasal mevzuat gereği, normal gelişim gösteren öğrencilere olduğu kadar özel gereksinimli öğrencilere de götürülmek durumundadır.

2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilere Yönelik Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri

Lombana'ya (1982) göre, tüm insanlar gibi özel gereksinimli bireylerin de sevgi, güvenlik, başarı, duygulanım ve ait olma gereksinimleri vardır. Tıpkı normal gelişim gösteren akranları gibi özel gereksinimli çocuklar da anne-babalarından sıcaklık ve güven hissetmek, ergenliklerinde grupla özdeşim kurma arayışına girerek akranlarından kabul görmek isterler. Genç yetişkinliğe doğru cinsel kimliklerine yönelik daha fazla ilgi gösterirler ve olgunlaştıkça da iş ve sosyal yaşamlarında artan bir bağımsızlık ararlar. Özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına benzer ilgi, ihtiyaç, değer ve amaçlara sahip olmaları nedeniyle kendilerine götürülecek danışmanlık hizmetlerinin amaç ve yöntemleri de normal gelişim gösteren akranlarınıninkine paralel olmak durumundadır.

Bu amaçla özel gereksinimli bireylere götürülecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri normal gelişim gösterdiği kabul edilen bireylerinkiyle benzer amaç ve yöntemleri içerse de bireyin yetersizlikten etkilenme derecesi, bireysel özellikleri, belirli bir alandaki performansı ve gereksinimlerinin değerlendirilmesiyle bireyselleştirilmiş bir takım uygulamaları gerektirmektedir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin bakım, eğitim ve sosyal katılım gereksinimleri doğrultusunda etki alanı içerisine giren aile, öğretmen, bakım ve okul personeli ile arkadaşlar gibi yetersizliğin dolaylı sonuçlarından etkilenen grupların da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gereksinimi ortaya çıkmaktadır.

Kuzgun (1991) özürlü bireylere rehberlik başlığı altında, özel gereksinimli bireylere sağlanacak rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin temel ilkelerini sıralamıştır. Buna göre özel gereksinimli bireye rehberlik yapabilmek için önce diğer normal bireylere rehberlik yardımında olduğu gibi, bireyin niteliklerini saptamak gerekmektedir. Özel gereksinimli bireylere standart testler uygulamak yerine informal ölçme araçları ve gözlem yoluyla bu niteliklerin saptanması gerektiğini vurgulayarak, bu bireylere toplumda işe yarama duygusu vererek doyuma ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla mesleki rehberlik hizmetleri yoluyla ekonomik yaşama katılmalarını

sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir. Eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri doğrultusunda eğitim ve iş kurumları hakkında kendilerine ve ailelerine bilgi vermenin, iş bulma kurumu gibi kuruluşlarla işbirliğine girmenin gerekliliğini vurgulamıştır. Kuzgun (2000), özel gereksinimli bireylere götürülecek rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini bir alt disiplin alanı olarak Rehabilitasyon Danışmanlığı olarak isimlendirmiş ve bu alanda çalışacak psikolojik danışmanların görevlerini Herr ve Cramer' den (1988) uyarlayarak on maddede sıralamıştır.

- Özürlülerin sınıflandırmada kullanılacak teşhis araçları ve yöntemleri hakkında bilgi edinmek
- Özürlü bireylerin ilgilerine, meslek değerlerine ve hayat hedeflerine ilişkin konularda test dışı tekniklerle değerlendirme yapabilmek
- Doğuştan olan veya sonradan oluşan özürlülere uygulanabilecek bir mesleki gelişim modeli geliştirmek
- Toplumda özürlülere karşı kalıp yargıları ve özürlü olarak etiketlenmenin, kişinin benlik tasarımına etkisini incelemek
- İş kanunu, özürlülere yasaların tanıdığı haklar ve yüklediği sorumluluklar hakkında bilgi edinmek
- Çeşitli türden özürlü olan insanlar için iş piyasasında ne gibi imkânlar bulunduğunu araştırmak
- Çeşitli özür gruplarında fonksiyonel sınırlılıklara ve/veya yeterliliklere göre işyerlerinin ve eğitim ortamlarının yeniden nasıl düzenleneceğini araştırmak
- Özürlülere özgü bireysel eğitim ve istihdam planları geliştirmek
- Ailelerin korkularına kaygılarına ve ihtiyaçlarına duyarlı olma ve aileyi bir bütün olarak ele almak (Bu konuda aile danışmanı ile işbirliği yapmak)
- Günlük yaşama uyum, iş arama ve işi sürdürme konusunda gerekli becerileri geliştirici eğitim modelleri araştırmak

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere sağlanacak rehberlik hizmetlerinin disiplinler arası bir ekip yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi, ekibin bir üyesi olarak rehber öğretmen öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminin desteklenmesinde eğitimi ve deneyimleri sayesinde önemli bir rol oynamasını mümkün kılar. Rehber öğretmen kaynaştırma eğitimini yürütürken ekibin işbirliğinin sağlanmasında ve etkinliklerin planlamasında koordinatör görevini üstlenebilir. Ayrıca rehber öğretmenler sahip

oldukları insan ilişkileri, grup ilişkilerinin gelişimi, kişilerarası iletişim becerileri ve danışma dinamikleri bilgileriyle etkili bir kaynaştırma uygulamasına destek sağlayabilirler. Okul psikolojik danışmanları öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, anne-babalar ve toplumun diğer üyeleri arasında iletişimi ve danışmayı kolaylaştırıcı bir alan oluşturabilirler (Quigney, ve Studer, 1998). Kaynaştırma ortamlarında görev yapan rehber öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine ve uyumuna yönelik olarak rehberlik açısından yapılacak yardımları gerçekleştirebilecekleri belirtilmektedir. Bunun için çocuğun özelliklerini tanımak, özel gelişim ve uyum gereksinimlerini saptamak ve bunlara yönelik etkinlikleri planlamak gereklidir. Bu konuda sınıftaki öğrencilerin de önerilerinden ve desteklerinden yararlanılabilir. Kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki açıdan çocuğa yönelik hedeflerin belirlenmesi ve onun kapasitesine göre yeterlilik geliştirilmesine çalışılması gerektiği bildirilmiştir (Yeşilyaprak, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin aileleri de yaşadıkları çeşitli bireysel ve toplumsal problemler nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alma gereksinimi duyarlar. Bu kapsamda aileye verilecek profesyonel aile danışmanlığı hizmetinin yanında özel gereksinimli öğrencinin devam ettiği okul aracılığıyla da bu ailelere yardım ve destek sağlanabilir. Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ve ailelerine bu hizmetleri verebilmeleri için özel eğitimle ilgili dersler almış olmaları veya hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olmaları gerekmektedir. Kaynaştırma uygulaması yapılan ya da özel eğitim sınıfı bulunan okulların rehber öğretmenlerinin bu ailelere sağlayabileceği çeşitli destekler vardır. Özel gereksinimli çocuğa ve ailesine verilecek hizmetlerde ailenin bir bütün olarak ele alınması gerekmektedir. Bu anlayışa göre ailelere yönelik hizmetleri a. bilgi verici yaklaşımlar, b. psikoterapötik yaklaşımlar ve c. anne-baba eğitim programları başlıkları altında toplamak mümkündür. Yetersizliğin türü ve doğası ile ilgili etkenler konusunda anne-babanın aydınlatılmasını amaçlayan bilgi verici yaklaşımlar, duygusal güçlüklerle bağlı olarak anne-babanın yaşadıkları çatışmaları anlamalarına yardımcı amaçlayan psikoterapötik yaklaşımlar ve anne-babanın çocuklarıyla iletişimlerinde etkili olmalarını sağlayan teknikleri ve becerileri öğrenmelerini amaçlayan anne-baba eğitim programları birbirini tamamlayan bir zincirin halkalarıdır (Küçüker, 1993). Rehber öğretmenlerin ailelere yönelik danışmanlık hizmetlerini verebilmeleri için aile danışmanlığı eğitimi almaları ve kendi

aile etkileşim tarzlarını geliştirerek aile danışmanlığında oryantasyonlarını sağlamalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Hinkle, 1993).

Okuldaki yöneticiler ve öğretmenler de özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri sırasında danışmanın desteğine ve yol göstermesine ihtiyaç duyarlar. Rehber öğretmenin rollerinden birisi de okul personeline özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, gelişimleri ve sosyal, duygusal özellikleriyle ilgili danışmanlık yapmaktır. Rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin eğitilmesi konusunda kendini yeterli bulmayan öğretmenleri cesaretlendirmeleri ve desteklemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Quigney, ve Studer, 1998). Öğretmenlerin ağır düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin gelişmelerini sağlamak konusunda mesleki bilgilerini yeterli bulmadıkları ve bu öğrencilerin performanslarını değerlendirmek ve normal sınıflarda kaynaştırmak konusunda daha fazla bilgi ve eğitime gereksinim duydukları belirtilmektedir. Rehber öğretmenler ortaya çıkan özel durumları ve problem çözme yaklaşımlarını kullanarak öğretmenlere bu eğitim desteğini sağlayabilirler. Ayrıca özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili alternatif öğretim yöntem ve teknikleri hakkında personeli bilgilendirebilecekleri belirtilmektedir (Carpenter, King-Sears, ve Keys, 1998; Quigney, ve Studer, 1998). Özel gereksinimli öğrencilerin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için okul danışmanlarının sürece mutlaka dâhil olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu öğrencilerin meslek ve üst eğitim kurumlarına geçişlerinde geçiş planlarını yapılması, geçiş sürecinde ailelere ve öğrencilere yeterli bilginin sağlanması, üst öğrenim kurumları ve meslek için gerekli olan ek bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılması sürecinde tıpkı normal öğrencilerde olduğu gibi okul danışmanlarının mutlaka etkin bir rol üstlenmeleri gerektiği belirtilmektedir (Milsom, ve Hartley, 2005). Rehber öğretmenlerin kaynaştırma ortamlarında kapsamlı rollerine yerine getirebilmeleri ve kaynaştırmayla ilgili tüm kişilerle iletişim kurabilmeleri için kaynaştırmadaki rollerine ilişkin sistematik bir yaklaşım geliştirmeleri gerektiği de vurgulanmıştır (Erhard ve Umansky, 2005). Ülkemizde ilgili yasal düzenlemelerin çok uzun bir geçmişi olmamakla birlikte özel eğitim ve rehberlik hizmetleri yaygınlaştıkça yasal düzenlemelerin de amaca uygun hale geldiği görülmektedir.

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK'nin 22.maddesinde; örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini götürmek üzere eğitim öğretim kurumlarında kurulan rehberlik ve psikolojik danışma servislerinin, kurumlarındaki özel eğitim gerektiren bireylere de eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre bu hizmetleri sunacağı belirtilmiştir. Bu servisler, rehberlik ve danışma hizmetlerini yürütürken bölgelerindeki rehberlik ve araştırma merkezi ile diğer ilgili kurumlarla işbirliği yapacağı da vurgulanmıştır.

Ülkemizde rehber öğretmenlerin okullarda ve diğer kurumlarda yerine getirecekleri görev ve sorumluluklar ise 2001 yılında yürürlüğe girmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu yönetmelikte rehber öğretmenlerin öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik olarak yerine getirmesi gereken görevler ayrıntılı olarak sıralanmıştır. Yönetmeliğin; okul psikolojik danışmanının görevlerinin sıralandığı 50. maddesinin J bendinde (2001); okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik araştırma merkezinin iş birliğiyle verir ifadesi yer almaktadır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin, rehber öğretmenin görev ve sorumlulukları başlıklı 63. maddesine (2006) göre; rehber öğretmen bulunduğu okul ve kurumdaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanında aşağıdaki görevleri yapacağından söz edilerek;

- a-) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- b-) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile işbirliği yapmak.
- c-) Öğretmenler ve ailelerle işbirliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu hazırlamak.
- ç-) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle işbirliği yapmak.

Bununla birlikte, rehber öğretmene üyesi olduğu kurullar nedeniyle de özel eğitimle ilgili birtakım görevler verilmiştir. Örneğin; özel gereksinimli öğrencinin Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) eğitsel değerlendirmesinin ve tanılmasının yapılabilmesi için okulun hazırlayacağı bireysel gelişim raporu gereklidir. Rehber öğretmen bu raporu hazırlayarak tanılmanın bir unsuru haline gelir. Ayrıca tıpkı ABD’de olduğu gibi ülkemizde de özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerin faydalandığı rehberlik ve danışma hizmetlerinin tümünden yararlanma hakkı vardır. Bu hak 573 sayılı KHK’nın yukarıda alıntılanan maddesiyle yasal güvence altına alınmıştır. Bu hizmetler; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğine göre, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, bireysel rehberlik, bireyi tanıma, grup rehberliği etkinlikleri ve yönletme başlıkları altındaki konularla ilgili çeşitli görevlerden oluşmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi sırasında rehber öğretmenin sağlayacağı destek türleri göz önüne alındığında bu hizmetler; öğrenciye verilen bireysel ve grupla danışma hizmetleri, aileye verilen danışma hizmetleri, öğretmenlere, okul personeline ve okul yöneticilerine verilen müşavirlik hizmetleriyle öğrencinin okuldaki ve toplumdaki varlığını desteklemek amacıyla diğer öğrencilere verilen özel gereksinimli bireylerle ilgili danışmanlık hizmetleri olarak da sınıflandırılabilir. Okul rehber öğretmenin ayrıca, özel eğitim gerektiren bireyin kendini kabul etmesini sağlama, bireysel farklılıklarını anlama, gerçekçi olmayan tutumlarını değiştirme, temel problem çözme stratejilerini geliştirme ve ders dışı etkinliklere katılımını özendirme gibi çalışmaları etkili bir şekilde yürütmesi de gerekmektedir (Başbakanlık, 2000).

Rehber öğretmenlerin görevlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesini etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerden yasal mevzuat görevin çerçevesini ve şeklini belirlerken, çevresel koşullar, okul idaresi ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik tutum ve algıları da çevresel değişkenler arasında sayılabilir.

Amerika Birleşik Devletlerinde devlet okullarında danışmanlık programları 1950’li yıllarda başlamıştır. 1970’lere kadar okul danışmanlarınca yetersizliği olan öğrencilerin göz ardı edildiği ve danışmanların yetersizliği olan öğrencilerin tüm sorumluluğunu özel eğitim öğretmenlerinde gördüğü belirtilmektedir. 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocukların Eğitim Yasası (PL. 94–142) yetersizliği olan bütün çocuklar için

eğitim hakkını kanunlaştırmıştır. Ancak 1980lerde yapılan alan yazın taramaları okul danışmanlarının benzer tutumlarını sürdürdüğünü ortaya koymuştur. İDEA (The Individuals with Disabilities Act) 1992 de danışmanlık servislerini ilgili servisler olarak belirlemiş, 1990 da çıkan Rehabilitasyon Yasası da yetersizliği olan öğrencilere mesleki danışmanlık verilebilmesi için parasal fonlar ayırmayı yasal zorunluluk haline getirmiştir (Sefzik, 1996). Tüm Engelli ocukların Eğitimi Yasası ile Amerikan toplumu ve eğitim sistemi tüm özel gereksinimli çocuklara ve gençlere; parasız uygun eğitim, fark gözetmeksizin değerlendirme, bireyselleştirilmiş eğitim planı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirme, eğitsel kararları uygulama garantisi ve ailenin sürece katılımı hakkını sağlamıştır (Gürsel, 2004).

Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine yönelik olarak rehber öğretmenlerin yerine getirmesi gereken görev ve sorumluluklar vardır. Yetersizliği olan çocuklara yönelik danışmanlık hizmetleri doğrudan ve dolaylı destek olarak ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan destek; danışman tarafından bireysel ya da grup danışmanlığı oturumlarında sağlanan destektir. Dolaylı destek ise; danışman tarafından yüz yüze sağlanmayan, öğrencinin öğretmenlerine ve okul personeline verilen müşavirlik hizmetleriyle, anne-babalarına verilen danışmanlık hizmetleri olarak tanımlanmıştır (Sefzik, 1996). Bununla birlikte danışmanlık etkinliklerinin; özel gereksinimli öğrencinin başarılı bir şekilde tanınmasıyla, planlama ve uygun yerleştirme kararının alınmasıyla ve ekip çalışmasıyla, ailenin işbirliğiyle ve öğretmenin desteğiyle mümkündür (Isaacs, Greene ve Valesky, 1998).

Okul danışmanlarının kısıtlı olan zamanları da göz önüne alındığında, disiplinler arası bir ekibin oluşturulmasıyla, özel gereksinimli öğrencilerle ilgili sadece belirli konularda doğrudan psikolojik danışmanlık hizmetiyle müdahale ederken diğer sorunlarda ekibin diğer üyelerinden destek alabileceklerdir (Carpenter ve diğer., 1998). Okul danışmanlarının, diğer çocuklara sağladığı psikolojik danışmanlık hizmetlerinin benzerini özel gereksinimli öğrencilere de sağlaması zorunlu olduğundan bu hizmetleri ulaştırmada, grupla psikolojik danışmayı özel gereksinimli öğrencilere de uygulama etkili bir yoldur (Arman, 2002). Amerikan Okul Danışmanları Birliği (ASCA- American School Counselor Association) eşitli dönemlerde yaptığı durum

değerlendirmeleri ve önerileriyle özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak okul danışmanlarının rollerini belirlemiştir. 1986 yılında yaptığı değerlendirmede okul danışmanlarının özel eğitimle ilgili rollerini;

- a-) öğrencinin yetersizliğini tanılamak,
- b-) planlama ve yerleştirme amaçları doğrultusunda çoklu disiplinler arası ekibin bir üyesi olarak çalışmak,
- c-) BEP geliştirilmesinde yardımcı olma ve öğrencinin işlev düzeyine göre gereksinimleri hakkında bilgi sağlamak,
- d-) ailelere destek ve danışmanlık sağlamak,
- e-) diğer tüm öğrencilere olduğu gibi bu öğrencilere de doğrudan danışmanlık hizmeti sağlamak,
- f-) çocuğun eğitimsel ve duygusal gereksinimleriyle doğrudan ilgili olan tüm personele danışmanlık sağlamak,
- g-) özel gereksinimli çocuklarla çalışan personelin mesleki gelişimini sağlamak, olarak tanımlanmıştır (Isaac ve diğ., 1998).

Parette ve VanBievliet (1991), yasal düzenlemeler gereği ilköğretim rehber öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerle ilgili rollerini şöyle sıralamışlardır.

- Değerlendirme etkinliklerini koordine etmek.
- Değerlendirme verilerini yorumlamak.
- Aileler için çocuğun gereksinimlerini anlamak ve açıklamak.
- Planlama ekibine üye olmak.
- Özel gereksinimli öğrencilerin en üst düzeyde gelişimi için öğretimsel düzenlemelerin geliştirilmesine yardımcı olmak.

Bunlara ek olarak okul danışmanlarının özel gereksinimli öğrencilerle ilgili değişen rollerine kendilerini adapte etmelerini gerektiğini vurgulayarak bu öğrencilerle çalışırken dikkat edilmesi gereken etik konuların önemine de değinmişlerdir. Yine ASCA 1993 yılında yetersizliği olan öğrencilerle çalışan okul danışmanlarıyla ilgili olarak yayınladığı değerlendirmede ise, yetersizliği olan öğrencilerle çalışan okul danışmanlarına yerine getirmeleri gereken rollerle ilgili olarak şu önerilerde bulunmuştur:

- a-) Destekleme
- b-) Geçiş planlarının yapılması

- c-) Davranış değiştirme
- d-) Anne-babalara danışmanlık
- e-) Uzmanla gönderme / yönelme
- f-) Özsaygının geliştirilmesi
- g-) Okulda kurulan disiplinler arası ekibin üyesi olarak çalışmak
- h-) Sosyal beceri öğretimi ve
- i-) Okul personeli ve anne-babalara danışmanlık/müşavirlik hizmeti vermek.

ASCA 2003 yılında danışmanlıkta ulusal standartları ve ulusal modeli geliştirmiştir. Model gereği, tüm çocuklarla birlikte yetersizliği olan çocukların da gereksinimlerini daha ileri düzeyde karşılamaya odaklanılmıştır (Myers, 2005). ASCA 2004 yılında yayınladığı durum değerlendirmesinde, özel gereksinimli öğrencilere götürülecek danışmanlık hizmetlerini oldukça detaylı bir biçimde tarif etmiş ve bu hizmetlerin IDEA'ya uygun olarak en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında ve BEP doğrultusunda bir ekip yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna göre tüm hizmetler genel okul programının bir parçası olarak ele alınacak ve öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin işbirliği sağlanarak özel gereksinimli öğrencilere her türlü bireysel ve grupla danışmanlık hizmetleri sunulacaktır. Ayrıca çocukların üst eğitim kurumlarına geçişi ve okulda ve toplumda desteklenmesi sağlanarak okul personelinin, ailenin ve diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamaları sağlanmaya çalışacaktır (ASCA, 2004). Tüm bu değerlendirmeler ışığında 1970'lerden başlayarak günümüze kadar okul danışmanlarının ya da rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarında bir evrim ve gelişim yaşandığını söyleyebiliriz. Tanımlanan rollerin ekibe üyelik ve dolaylı yardımdan, doğrudan öğrenciye ve ailesine yönelik beceri temelli danışmanlık hizmeti şeklinde bir dönüşüm yaşadığı görölmektedir.

Rehber öğretmenin çalışmalarının etkililiğini ve verimliliğini etkileyen bireysel özelliklerinden birisi de öz yeterlik algılarıdır. Rehber öğretmenlerin kendi çalışma alanlarına giren konularda sergilemeleri gereken becerileri başarılı bir biçimde yerine getirebileceklerine dair yeterlik algıları süreci etkileyen önemli bir değişkendir. Öz yeterlik algısı, sosyal bilişsel kuram da açıklanmış bir özellik olarak bireylerin becerilerini sergileme düzeylerini etkileyen önemli bir özelliktir.

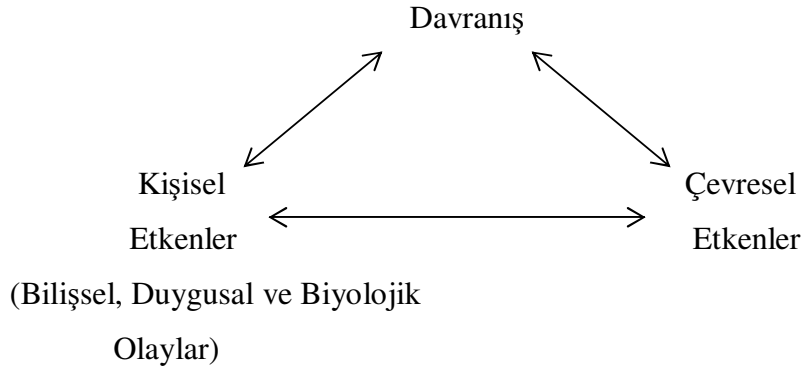
2.3. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal öğrenme kavramı ilk olarak 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmıştır. Rotter'e göre insan, yaşamına etki edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneğine sahip bilinçli bir varlıktır. Ancak, dış uyarıcılar ve pekiştireçler insan davranışını etkilemektedir.

Günümüzde sosyal öğrenme kuramı denildiğinde Albert Bandura akla gelmektedir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre uyarıcı ve tepki arasında aracı bir mekanizma vardır ve bu mekanizma kişinin bilişsel süreçleridir. Düşünme süreçlerinin (inançlar, beklentiler ve yorumlar) dışa ait pekiştirme tarifeleri üzerinde etkili olduğu düşünülür (Korkmaz, 2004). Bandura'nın gözlem yoluyla öğrenme kuramı hem davranışçuların çevre ve pekiştirme ilkelerini hem de bilişsel süreçleri içermektedir. Birçok kuramcı gibi Bandura da gözlem yoluyla öğrenme kuramını zaman içinde geliştirmiştir. Son zamanlarda "Sosyal Bilişsel Kuram" adını verdiği yaklaşımda, öğrenme ve model almanın temel ilkeleri yanında psikolojinin konu alanı içerisine giren birçok kavram ve süreci de açıklamıştır (Koç, 2005). Bandura'nın 1963 de Walters'le birlikte yayınladığı "Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi" isimli kitap sosyal öğrenme kuramının öncü kitabıdır. Bandura ve Walters bu kitapta günümüzde artık çok iyi bilinen gözleyerek öğrenmenin ilkelerini ortaya koymuşlardır (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kuram psikolojik işlevleri üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklamaktadır. Bu nedensel modelde, davranış, biliş ve diğer kişisel özellikler ve çevresel olgular birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen etkileşimli belirleyiciler olarak işlev görmektedirler (Bandura, 1988). Bandura (1986), insanın psikolojik işlevlerini açıklamada bireyin kendine dair inançlarının önemini vurgulamıştır. Sosyo-bilişsel bakış açısından bireyler, tepkisel, biyolojik-çevresel güçler tarafından kontrol edilen nesnelere olmaktan öte, girişimci ve kendi kendini düzenleyebilen özneler olarak görülürler. Ayrıca bireyler sahip oldukları inançları sayesinde düşünce, duygu ve etkinliklerini düzenleyerek davranışları üzerinde denetim sağlarlar (Pajares, 2003). Bandura'ya (1989) göre gelişim, tek boyutlu bir süreç değildir. İnsan yetenekleri, psiko-biyolojik kökenleri ve ayakta kalmak ve başarılı olmak için gereksinim duydukları

deneyimsel koşulları içerisinde çeşitlilik gösterirler. İnsan gelişimi farklı tür ve değişim örnekleri içerir. Sosyal pratikteki farklılıklar, bireylerin yeteneklerindeki bireysel farklılıklarını meydana getirir. Birçok modelde insan davranışı genellikle tek yönlü nedensellikte açıklanmaktadır. Bu tür bir tek yönlü nedensellikte, davranış, çevresel etkiler veya içsel yapı tarafından şekillendirilen ve kontrol edilen bir olgu olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1989), insanların düşüncelerinin ve duygularının yanı sıra inançlarının da davranışlarını belirlediğini “üçlü karşılıklı nedensellik modeli” ile açıklamaya çalışmıştır. Buna göre; karşılıklı nedensellik, davranış, biliş ve diğer bireysel faktörler ve çevresel etkenler etkileşimli nedensellikler olarak iki yönlü birbirlerini etkileyerek iş görürler. Karşılıklı nedensellik, etkinin farklı kaynaklarının etkisinin eşit güçte olduğu anlamına gelmemektedir. Bazıları diğerlerinden daha güçlü olabileceği gibi eş zamanlı olarak etki gösterecekleri anlamına da gelmez. Bir nedensel faktörün, etkisini göstermesi ve karşılıklı nedenselliği etkinleştirilmesi zaman alır (Pajares, 2002).



Şekil 2.1. Üçlü karşılıklı nedensellik (Pajares, 2002’den aktarılmıştır)

Karşılıklı nedenselliğin birey-davranış boyutu düşünce, etki ve eylem arasındaki etkileşimi yansıtır. Beklentiler, inançlar, kendini algılama, amaçlar ve niyetler davranışı şekillendirir ve yönlendirir. İnsanların, düşünceleri, inançları ve duyguları nasıl davranacaklarını etkiler. Davranışların doğal ve dışsal etkileri sırasıyla düşünce kalıplarını ve duygusal tepkileri kısmen etkiler. Fiziksel yapı, duygusal ve nöral sistemler davranışı etkiler ve yetenekleri etkileyerek kısıtlar. Duyusal sistemler ve beynin yapısı davranış deneyimleriyle değiştirilebilirler.

Karşılıklı nedenselliğin çevre-birey etkileşimi boyutu, kişisel özellikler ve çevresel etkenler arasındaki etkileşimle ilgilidir. İnsanların beklentileri, inançları, duygusal eğilimleri ve bilişsel yeterlikleri, model olma, eğitim ve sosyal ikna yoluyla bilgi taşıyan ve duygusal tepkileri harekete geçiren sosyal etkenler tarafından geliştirilir değiştirilirler (Bandura, 1986).

İnsanlar, söylediklerinden ve yaptıklarından ayrı olarak, yaşları, bedenleri, ırkları, cinsiyetleri ve fiziksel çekicilikleri gibi fiziksel özellikleriyle ilgili sosyal çevrelerinden gelen farklı tepkileri de harekete geçirirler. İnsanlar benzer olarak sosyal statülerine ve rollerine bağlı olarak farklı sosyal tepkilerde bulunurlar. Bir şey söylemeden ve yapmadan önce, sosyal statüleri ve gözlenebilir özellikleriyle sosyal çevrelerini etkileyebilirler.

Üçlü sistemdeki çevre davranış arasındaki karşılıklı nedensellik iki yönlü olarak birbirini etkiler. Günlük yaşamdaki işlerde davranış, çevresel koşulları değiştirir. Çevre, bireylere zorla etki eden değişmez bir varlık alanı değildir. Hareketlilik kısıtlandığında fiziksel ve sosyal çevrenin bazı unsurları bireyler hoşlansa da hoşlanmasa da onlara zarar verir. Fakat birçok çevresel unsur uygun davranışlar tarafından etkinleştirilmedikçe etkileyici olarak iş görmezler. Öğretmenler, öğrenciler dikkatlerini toplamadıkları sürece onları etkileyemezler. Sıcak bir soba siz ona dokunmadığınız sürece elinizi yakmaz. Anne-babalar çocukları ödüllendirmeye değer bir şey yapmadıkları sürece genellikle onları ödüllendirmezler. Potansiyel çevre bireylerin davranma biçimlerine göre aktüel hale gelir. Çevre ve davranış arasındaki karşılıklı nedensellikten dolayı bireyler hem çevrenin ürünü hem de çevrenin üreticisidirler. Belli durumları meydana getirerek ve seçerek deneyimledikleri çevrenin doğasını etkilerler. Bireyler yeterlilikleri ve tercihlerine uygun etkinlikleri seçmek eğilimindedirler. İnsanlar eylemleriyle çevrelerini yarattıkları kadar seçerlerde (Bandura, 1989, 1997; Pajares, 2002).

Çevresel ve sosyal sistemler, psikolojik öz-sistem mekanizması yoluyla insan davranışını etkilemektedir. Sosyal bilişsel kuram bu nedenle, ekonomik durum, sosyo-ekonomik düzey, eğitimsel ve ailesel yapıların insan davranışını doğrudan

etkilemediğini öne sürmektedir. Bunun yerine dereceli olarak insanların amaçlarını, öz yeterlik inançlarını, kişisel standartlarını, duygusal durumlarını ve diğer kendini düzenleme etkenlerini etkileyerek insan davranışına dolaylı bir etkide bulunmaktadır (Pajares, 2002).

Sosyal bilişsel kurama göre bireylerin sosyal süreçler ve bilişsel işlemler yoluyla öğrendikleri davranışlarını performansa dönüştürebilmelerini etkileyen en önemli faktör, algıladıkları öz yeterliktir. Bireyin kendi performansına ilişkin değerlendirmesi, davranışın performansa dönüşmesinde algıladığı yeterliğine dayanır.

2.3.1. Öz Yeterlik (Self-Efficacy)

Sosyal bilişsel kuramın, öğrenilen davranışların performansa dönüşebilmesi sürecini açıklamada kullandığı en önemli kavram öz yeterliktir. Bandura'ya (1982) göre öz yeterlik, bireylerin muhtemel durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine dair yargılarıdır. Diğer bir deyişle bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı şekilde yapma yeteneğine dair yargısıdır (Bandura, 1986). Bandura'ya (1994,1989) göre, öz yeterlik algısı, insanların, kendilerine dair düşünme, hissetme ve motive olmalarını ve davranışlarını belirler. Öz yeterlik algısı; yeteneklerimiz üzerindeki inanca dayanır ve belirli amaçlara ulaşmak için belirli bir davranışı organize etmek ve onu gerçekleştirmek için gereklidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004). Öz yeterlik algıları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Hazır Bıkmaz, 2004).

Öz yeterlik kavramı dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş ya da sabit değildir. Bir kişinin öz yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenektir oluşmuştur. Bu nedenle aynı yeteneklere sahip olan bireylerin yeterlikleri, yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak

farklılık gösterecektir. Öz yeterlik algıları zayıf olan bireyler birçok fırsatın sunulduğu çevrelerde dahi kendilerini yetersiz görecektir (Wood ve Bandura, 1989).

İnsanlar günlük yaşantılarında sürekli olarak yapacakları işlere ve etkinliklerini ne kadar sürdürebileceklerine dair kararlar alırlar. Öz yeterlik yargıları, doğru ya da yanlış olsun, insanların etkinliklerini ve çevresel ortam seçimlerini etkilemektedir. Bireyler baş edemeyeceklerini düşündükleri durumlardan kaçınma eğilimi gösterirken, bir sorunun çözümünde ne kadar süreyle ne kadar çaba sarf edeceklerine dair kararlarını, çözüm için gerekli becerideki öz yeterlik algıları belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik etkinlik ve ortam seçimini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda hâlihazırda başlamış olan başa çıkma çabalarını da nihai başarı beklentileri sayesinde etkilemektedir. İnsanların ne kadar çaba sarf edeceğini ve engeller ile olumsuz deneyimler karşısında ne kadar süre dayanabileceğini yeterlik beklentileri belirlemektedir. Algılanan öz yeterlik ne kadar güçlü olursa çabalar da o kadar etkin olur. Öznel bakıldığında tehdit edici görünen ama aslında göreceli olarak güvenli kabul edilebilecek eylemlerin peşini bırakmayanlar, yeterlik duygusunu güçlendiren ve böylece sonunda savunma davranışını ortadan kaldıran düzeltici deneyimler yaşayacaktır. Başa çıkma çabalarına zamanından önce son verenler ise kendilerini güçten düşüren beklenti ve korkularıyla yaşamaya uzun bir süre devam edeceklerdir (Bandura, 1977, 1982, 1986).

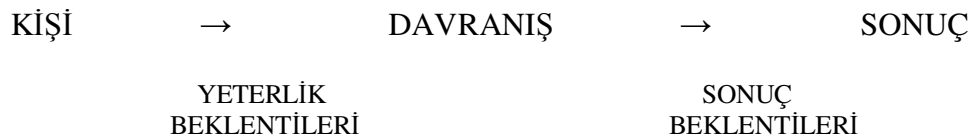
Öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olması durumunda bireyler;

1. Daha yüksek hedefler belirlemekte ve bunların gerçekleştirilmesi için daha çok bağlılık duymaktadırlar.
2. Karmaşık kararlar verme durumunda daha etkili ve görev merkezli olmaktadır.
3. Davranışları için olumlu ve yapıcı rehberlere sahip olmaktadır.
4. Daha fazla deneme yapmakta ve ısrarcı olmaktadır.
5. Gelecek için daha olumlu bir görüş açısına sahip olmaktadır (Mutlu, 2003).

Bandura'nın, öz yeterlik algısının bireyin; etkinliklerinin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını ya da ısrarcı tutumunu, çabalarının düzeyini ve performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır. Araştırmalar öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini,

olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Psikolojik bir yapı olarak öz yeterlik algısının evrenselliğiyle ilgili olarak altı ayrı ülkede yapılan çalışmada, öz yeterliğin evrensel bir psikolojik yapı olarak varlığına dair anlamlı ilişkilerin varlığı bildirilmiştir (Luszczynska, Gutierrez-Dona, ve Schwarzer 2005).

Yeterlilik algılarında, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak iki güdüleyici faktör söz konusudur. Öz yeterlik, bir işi ve görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili algılar, sonuç beklentisi ise, eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağı ile ilgili algılardır (Akbulut, 2006). Sonuç ve yeterlik beklentileri birbirinden farklıdır. Çünkü bireyler belirli bir davranışın belirli bir sonucu doğuracağına inanabilirler fakat kendilerinin gerekli etkinliği sergileyebileceklerine inanmayabilirler. Bu durumda ilgili davranışı başlatmayacaklardır ya da başlattıklarında bir sorunla karşılaşmaları durumunda davranışı sürdürmede ısrarcı olmayacaklardır (Gibson ve Dembo, 1984). Sonuç beklentisi, söz konusu davranışın belli sonuçlara yol açacağına dair kişinin tahminidir. Yeterlik beklentisi ise kişinin söz konusu sonuçların ortaya çıkması için gerekli davranışı başarıyla sergileyebileceğine ikna olmasıdır. Sonuç ve yeterlik beklentileri arasında Bandura tarafından ayırım yapılmıştır. Çünkü bireyler belli bir eylem akışının belli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, fakat gerekli eylemleri yerine getirip getiremeyecekleriyle ilgili ciddi kuşku taşırlarsa bu bilgi davranışı etkilemez (Bandura, 1977).



Şekil 2.2. Yeterlik beklentileri ve sonuç beklentileri arasındaki farkı gösteren diyagram (Bandura, 1977'den alınmıştır)

Algılanan öz yeterliğin performansı nasıl etkilediğiyle ilgili bu analiz, beklentinin davranışa yön veren tek etmen olduğu anlamına gelmemektedir. Tamamlayıcı yetenekler bulunmadığı sürece, sadece beklenti, arzu edilen performansı ortaya çıkaramaz. Ayrıca, insanların teşvik olmadığı için yapmadığı ama aslında başaracaklarından emin olarak gerçekleştirebilecekleri birçok şey vardır. Ancak, uygun

beceri ve yeterince teşvik olduğunda, yeterlik beklentileri insanların eylem seçimlerini, ne kadar çaba sarf edeceklerini ve stres yaratan durumlarla başa çıkmak için ne kadar süreyle çaba harcayacaklarını belirleyen temel bir etmendir (Bandura,1977, 1997). Bununla birlikte öz yeterlik algısı, önemli performans etkilerine sahip birkaç boyutta değişiklik gösterir. Bireylerin öz yeterlikle ilgili beklentilerinin büyüklüğü, genellenmesi ve etkisi farklılık gösterebilmektedir. Beklentilerin büyüklüğünde değişiklik görülebilir. Bu nedenle, verilen görevler zorluk derecesine göre sıralandığında, farklı bireylerin yeterlik beklentileri daha basit görevlerle sınırlı kalabilir, orta derecede zor görevlere doğru kayabilir veya en zor performansları içine alabilir. Yeterlik beklentileri genelleme açısından da değişiklik gösterir. Bazı beklentiler sınırlı yetkinlik beklentisi yaratır. Bazılarıysa söz konusu müdahalenin çok ötesine geçen daha genel bir yeterlik duygusu ortaya çıkarır. Ayrıca beklentiler güç/etki açısından da değişiklik gösterir. Beklentiyi geçersiz kılacak bir deneyim zayıf beklentileri kolayca ortadan kaldırabilir. Oysa güçlü yeterlik beklentilerine sahip bireyler, beklentilerini ortadan kaldırabilecek deneyimler karşısında bile başa çıkma çabalarını sürdüreceklerdir (Bandura,1977, 1982, 1997).

Öz yeterlik algısı, zamanla deneyimler aracılığıyla gelişmektedir (Bandura 1986). Öz yeterlik algısı bir kez oluştuktan sonra değişime dirençlidir (Hoy, 2000) ve dört ana bilgi kaynağından oluşmaktadır. Bunlar; Performans başarıları, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlardır.

- **Performans Başarıları:** (tam ve doğru deneyimler-başarılı deneyimler) İnsanların yaptıkları bir işte elde ettikleri başarılar benzer işlerde de başarılı olacaklarına dair bir inanç geliştirmelerini sağlar. Bu yeterlik bilgisi kaynağı, kişisel yetkinlik deneyimlerine dayalı olduğu için özel bir etkiye sahiptir. Başarılar yetkinlik beklentilerini arttırır; özellikle aksilikler olayların başında meydana geldiğinde tekrarlanan başarısızlıklar bu beklentileri azaltır. Güçlü yeterlik beklentilerinin tekrarlanan başarılarla gelişmesinden sonra zaman zaman yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkileri azalma eğilimi gösterir. Aslında, kişi ısrarlı çabalarla en zor engellerin bile üstesinden gelinebileceğini öğrenirse, kararlı çabalarla sonradan üstesinden gelinen tek tük başarısızlıklar, kendi kendini motive etmeye dayalı sabrı da güçlendirebilir. Dolayısıyla, başarısızlığın

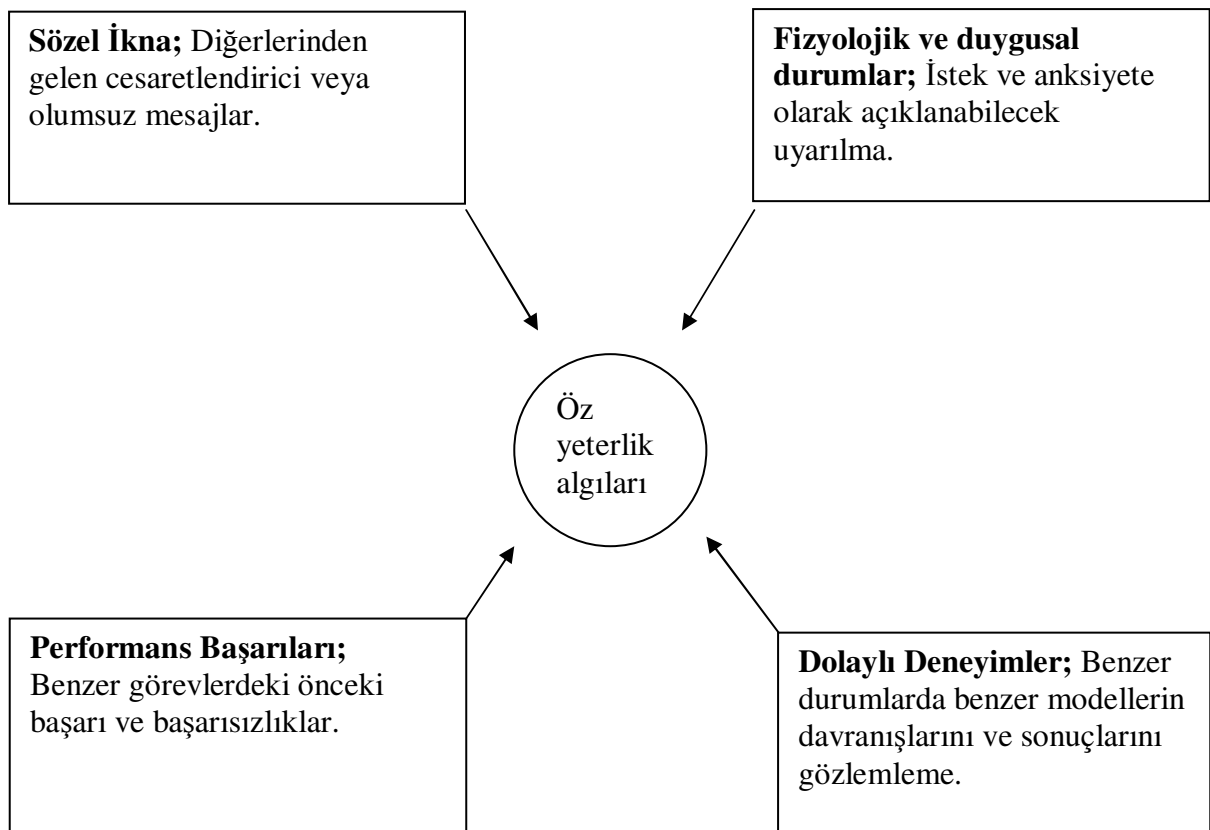
kişisel yeterlik üzerindeki etkisi kısmen de olsa başarısızlığın meydana geldiği deneyimlerin zamanlamasına ve genel örüntüsüne bağlıdır. Kişide gelişmiş öz yeterlik yerleştikten sonra performansın kişisel yetersizlik kaynaklı kaygılara bağlı olarak zayıfladığı diğer durumlar için de genelleme yapılabilir. Öz yeterlik algısının en etkili kaynağı bireyin başarılı deneyimleridir. Tersine bir durumda da başarısız deneyimler bireyin öz yeterlik algısını tahrip eder. Bununla birlikte başarısız deneyimlerin genel yeterlik algısından çok doğrudan başarısızlığın yaşandığı beceriyle ilgili yeterlik algısının düzeyini düşürdüğü belirtilmektedir (Smith, Kass, Rotunda ve Schneider, 2006). Kolay elde edilen başarılarla oluşmuş öz yeterlik inancı zorlu bir durum karşısında yitirebilir. Zorlukla baş etmek en güçlü öz yeterlik kaynağını oluşturmaktadır (Bandura, 1977, 1997).

- **Dolaylı Deneyimler (Başkalarının Deneyimleri):** Kişiler kendi öz yeterlik düzeyleri için bilgi kaynağı olarak yalnızca deneyimledikleri yetkinliğe güvenmezler. Birçok beklenti başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Özellikle, söz konusu alanda deneyimleri yoksa veya çok sınırlıysa insanlar başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenirler. Başkalarının olumsuz sonuçlar yaşamadan tehlikeli eylemlerde bulunduğunu görmek, gözlemcilerde çabalarını yoğunlaştırıp sürdürdüklerinde kendilerinde de iyileşmeler olacağı beklentisini oluşturur. Başka insanların bir işi yapma deneyimlerini gözleyen birey benzer bir işi kendisinin de başarabileceğine dair inanç geliştirir. Ancak bu algı bireyin kendi performans başarıları sonrasında edindiği öz yeterlik inancı kadar güçlü olamamaktadır. Başkalarının deneyimleri, kişi, kendisiyle deneyimlerini gözlediği kişi arasında benzerlikler görüyorsa daha etkilidir. Yaş, eğitim düzeyi, cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı bireyde ben de yapabilirim/başarabilirim duygusu yaratırken, başarısızlığı bireyin kendi başarıma kapasitesi hakkında şüpheye düşmesine neden olabilmektedir. Gözlenen bireyle kendisi arasındaki benzerlik ne kadar fazla olursa, oluşacak öz yeterlik inancı da o denli güçlü olacaktır. Model alınan davranışın açık sonuçlarıyla ortaya konması, modellenen eylemlerin belirsiz kalması durumunda yaratılacak etkilerden daha fazla yeterlik bilgisi sağlar. Gözlemcilerin tehlikeli olduğunu düşündüğü eylemlerin çeşitli modellerle güvenli olduğunun tekrarlara dayalı olarak gösterildiği çeşitlendirilmiş

modelleme, tek bir modelin söz konusu performansa maruz kalmasına bağılı modellemeden daha üstündür. Dolaylı deneyimler, kişinin yeterliği söz konusu olduğunda, kişisel başarılarla doğrudan edinilen deneyime göre daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Sonuç olarak, sadece modelleme yoluyla edinilen yeterlik beklentilerinin daha zayıf olması ve değişiklik karşısında daha savunmasız olması muhtemeldir (Bandura, 1977, 1986, 1997; Kurbanoğlu, 2004; Pajares, 2002).

- **Sözel İkna:** Sözel ikna, kolaylığı sayesinde insan davranışını etkileme çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. İnsanlar, telkin aracılığıyla, geçmişte olumsuz etkilendikleri bir şeyin üstesinden başarıyla gelebileceklerine inanmaya sevk edilirler. Bu şekilde teşvik edilen yeterlik beklentilerinin kişinin kendi başarıları sonucu oluşarlardan daha zayıf olma olasılığı vardır; çünkü sözel ikna gerçek deneyimlere dayalı bir zemin sağlamaz. Stres yaratan tehditler ve bunlarla başa çıkmada uzun süreli başarısızlıklar söz konusu olduğunda, telkinle oluşturulan her tür yetkinlik beklentisi rahatsız edici deneyimler yaşandığında ortadan kaybolabilir. Bir davranışın yapılabileceğine dair oluşan sosyal ikna ve teşvik, bireyin cesaretlendirilmesi öz yeterlik beklentisinin değişmesine neden olabilir. Bir işi yapabilecek kapasitede olduğu konusunda dışarıdan gelen değerlendirmenin öz yeterlik algısı üzerinde etkisi çok güçlü olmamakla birlikte işi yapmak ve başarmak konusundaki gayreti olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin de öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir. Olumsuz değerlendirmelerle kişinin öz yeterlik algısını zayıflatmanın pozitif yüreklendirmelerle öz yeterlik algısını güçlendirmekten daha kolay olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1977, 1986, 1997; Kurbanoğlu, 2004; Pajares, 2002).
- **Fizyolojik ve Duygusal Durumlar:** Stres ve sıkıntı verici durumlar, koşullara bağılı olarak, kişisel yeterlik hakkında bilgilendirici değer taşıyan duygusal uyarılma ortaya çıkarır. Bu nedenle, duygusal uyarılma, tehdit edici durumlarla başa çıkmada algılanan öz yeterliği etkileyen diğer bir bilgi kaynağıdır. İnsanlar bir konudaki kapasiteleri hakkındaki yeterlik inançlarını o işi yaparken deneyimledikleri fizyolojik ve duygusal tepkilerle de değerlendirebilmektedirler. Herhangi bir eyleme karşı kişinin deneyimlediği heyecan, korku, stres gibi güçlü

duygusal tepkiler, sonucun başarılı ya da başarısız olacağı konusunda ipuçları sağlar. Olumlu duygular, öz yeterlik inancını güçlendirirken olumsuz duygular öz yeterlilik inancını zayıflatır. Kişiler, kaygılarını ve stres karşısındaki zayıflıklarını değerlendirirken kısmen de olsa fizyolojik uyarılmaya güvenirlir. Yüksek düzeyde uyarılma çoğunlukla performansı zayıflattığı için, kaçınma yaratacak uyarılmayla kuşatıldıkları durumlarda bireylerin gergin ve telaşlı oldukları durumlara göre başarı beklentisine girme olasılıkları daha yüksektir. Korku tepkileri, beklenen sıkıntı verici durum için de önceden uyarılma yaratarak daha fazla korkuya neden olur. Bireyler, zihinlerinde yetersizlikleriyle ilgili korku yaratıcı düşünceler canlandırarak, gerçekten sıkıntıya yol açan durum esnasında yaşadıkları korkunun çok ötesine geçen düzeylerde kaygı yaşayabilirler. Fiziksel sağlık doğrudan öz yeterliğe çok fazla katkı yapmasa da yorgun ve hasta olmak öz yeterliğin derecesini azaltmada etkili olabilir (Bandura, 1977, 1986, 1997; Mutlu, 2003; Kurbanoglu, 2004; Pajares, 2002).



Şekil 2.3. Öz yeterlik algısını etkileyen dört faktör (Mutlu, 2003'den uyarlanmıştır)

2.4. Rehber Öğretmenlerin Öz Yeterliliğiyle İlgili Araştırmalar

Rehber öğretmenlerin öz yeterliliği konusunda yapılan çalışmaların çoğunlukla danışmanlık becerilerine odaklandığı ve rehber öğretmen öz yeterliliğiyle daha çok danışma becerilerine ait yeterlik algılarının söz konusu edildiği görülmektedir. Ancak bununla birlikte danışanlar arasında bir ayrıma gidilmemiş ve danışanların gereksinimi temel alınarak yeterlik tanımlanmıştır. Danışman yeterliliği; danışmanların, danışanların isteklerini karşılamadaki etkililikleri olarak tanımlanmıştır (Walz ve Bleuer, 1993). Diğer bir deyişle, danışman yeterliliği, danışmanın yardım almak isteyen danışana etkili bir şekilde danışma yapabilme konusundaki algısı olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitimle ilgili öz yeterliliği, özel eğitimle ilgili okul danışmanın rol ve sorumluluklarının beceriye dönüştürülmesi ve uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Bello (1987), Gelişimsel geriliği olan çocuklarla ilgili olarak okul danışmanlarının öz yeterliklerinin geliştirilebileceğini, bunun için; 1- yetersizliği olan öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını geliştirecek amaç ve stratejileri geliştirmek. 2- bu öğrenciler için uygun danışmanlık hedefleri belirlemek. 3- bilişsel öğretimsel stratejileri ile danışmanlık müdahalelerini bütünleştirmek ve 4- gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin kendi potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarında yardımcı olmak gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazında gerek yurtdışında gerekse de ülkemizde rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla ilgili birçok çalışma yer almaktadır.

Yüksek lisans düzeyindeki 50 danışmanlık öğrencisiyle yapılan çalışmada öğrencilerin öz yeterlikleri ve performansları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğrencilere “Psikolojik Danışman Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanan çalışmada, deney grubuna danışanın problemlerini anlama, tanımlama ve açıklama ve ayrıca danışana problemleri ile ilgili yeni bakış açıları geliştirebilmede yardımcı olma konularında eğitim verilmiştir. Eğitim almayan ancak yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğrencilerin daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. İlk ölçümlerde düşük öz yeterlik düzeyinde olan öğrencilerin yüksek olanlara göre daha düşük performans sergiledikleri belirtilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik algısının arttığı fakat bunun beceri performansı ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. (Johnson ve Ark,;1989, Akt: Özgün, 2007).

Watson (1992), tarafından yapılan çalışmada danışmanlık öz yeterliği ile alınan eğitimin miktarı ve danışmanlık yetkinliği arasındaki ilişki incelenmiştir. İlahiyat fakültesi yüksek lisans programından 30 ve psikolojik danışmanlık eğitimi yüksek lisans programından 30 olmak üzere toplam 60 öğrencin katıldığı çalışmada Johnson ve diğ. (1989) tarafından geliştirilen Psikolojik Danışman Öz yeterlik Ölçeği ve bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca video analizi ve Baş etme Becerileri Dereceleme Formu ile Yeterlik Tepki Endeksi kullanılarak danışmanlık yetkinliği ölçülmüştür. Sonuçlar; psikolojik danışmanlık öğrencilerinin ilahiyat öğrencilerine göre danışma kurallarına uyma ve danışma becerileri açısından daha yüksek düzeyde beceri sahibi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeyi açısından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olmamıştır.

Otuz bir psikolojik danışmanlık öğrencisiyle yapılan çalışmada psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeyi ile psikolojik danışmanlık becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Mikro danışmanlık becerileri eğitim programının başında, ortasında ve sonunda öz yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Altı hafta süren eğitim boyunca öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde artış görülmüştür. Bununla birlikte sonuçlar; öz yeterlik düzeyi ile psikolojik danışmanlık becerileri arasında olumlu bir ilişkinin varlığını göstermemektedir (Sharpley ve Ridgway, 1993).

Sutton ve Fall (1995), 210 okul psikolojik danışmanı ile yaptıkları çalışmada okul ortamındaki etkenlerin psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri ile bağıntısını araştırmışlardır. Araştırmada psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile okul ortamı, psikolojik danışmanlık rolleri ve demografik değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları; okul personeli ve yöneticilerin destekleyici tutumlarının psikolojik danışmanların yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olmalarını sağladığına işaret etmektedir. Ayrıca, psikolojik danışmanların sonuç beklentilerine dair davranışlarının okul personeli ve yöneticilerinin destek düzeyleri ile yüksek, kendi performansları ile düşük düzeyde ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Altmış yedi psikolojik danışmanlık öğrencisiyle yapılan çalışmada rol oynama (role playing) ve video kaydından psikolojik danışmanlık oturumunu izleyerek psikolojik danışmanlık becerisi eğitimi almanın psikolojik danışmanlık öz yeterlik algısına etkisi araştırılmıştır. Katılımcıların psikolojik danışmanlık ile ilgili kuramsal eğitimi yeterli düzeyde aldıkları ancak beceri eğitimi ya da uygulamayı henüz gerçekleştirmedikleri araştırmada 30 katılımcı sahte danışmanlarla yapay psikolojik danışma oturumu gerçekleştirmişlerdir. Bu grupta yer alan katılımcılar arkadaşlarıyla danışma oturumları düzenlemiş ve öğrendikleri becerileri bu oturumlarda (role playing oturumları) sergilemişlerdir. 37 katılımcı ise kendileri için doktora öğrencileri tarafından hazırlanan psikolojik danışma oturumu videosunu izlemişleridir. Psikolojik danışman adayların öz yeterlik düzeyleri ön test-son test kullanılarak karşılaştırılmıştır. Eğitim oturumları sonunda psikolojik danışma oturumu videosu izleyerek eğitim alan grubun öz yeterlik düzeyi rol oynama grubuna göre daha fazla yükselmiştir. Rol oynama oturumu yapan grupta ise ön testte yüksek öz yeterlik düzeyi bulunan katılımcıların performansı da daha yüksek düzeyde sergilenmiştir. Bulgular; karmaşık becerilerin öğrenilebilmesi için model almanın daha etkili bir yol olduğunu göstermektedir (Larson, ve Ark., 1999).

Daniels ve Larson (2001), Larson (1998) tarafından geliştirilen Sosyal-Bilişsel Psikolojik Danışman Eğitim Modeli doğrultusunda, yaptıkları çalışmalarında 45 yüksek lisans öğrencisiyle çalışmışlardır. Araştırmanın amacı; psikolojik danışmanlara danışmanlık becerileriyle ilgili olarak verilen, gerçeği yansıtmayan geribildirimlerin, psikolojik danışmanlık öz yeterliği ve danışman kaygısı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanlara gerçekleştirdikleri 10 dakikalık psikolojik danışma oturumundan sonra sahte geribildirimler verilmiştir. Olumlu geribildirim verilen katılımcıların, psikolojik danışman öz yeterlik düzeylerinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde olumlu yönde fark meydana gelirken kaygı düzeylerinde azalma olduğu bildirilmiştir. Buna karşılık, olumsuz geribildirim verilen katılımcıların öz yeterlik düzeyleri düşerken kaygılarında artış olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde Birleşik Arap Emirliklerinde Al-Darmaki (2004) tarafından yapılan deneysel çalışmaya 113 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Çalışmanın deney grubunda 73 ve kontrol grubunda 40 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna danışmanlık becerileri ve etik konularda eğitim verilmiştir. Veriler, Larson ve

arkadaşları tarafından geliştirilen (1992) Danışman Kişisel Değerlendirme Envanteri (COSE) ve Durumsal Kaygı Envanteri (STAI) kullanılarak toplanmıştır. Bulgular; verilen eğitimin psikolojik danışman adaylarının öz yeterlik düzeyini arttırdığı ve kaygı düzeylerini azalttığını göstermektedir.

Kellie (2006), psikolojik danışmanlık eğitim programının tecavüz kriz merkezinde gönüllü olarak çalışan psikolojik danışmanları öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ayrıca danışmanların iletişim kaygıları ve iletişim yetkinlikleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Çalışmaya kriz merkezinde çalışan 50 gönüllü katılmış ve bir yıl süreyle eğitim almışlardır. Sonuçlar; alınan eğitimin, danışmanların öz yeterlik düzeylerinin yükselttiğini ve öz yeterlikle iletişim kaygısı arasında olumsuz, öz yeterlikle iletişim yetkinliği arasında olumlu bir ilişki olduğu yönündedir.

Cashwell ve Dooley (2001), psikolojik danışman öz yeterliğinin bir danışmanın kendisini danışman olarak nasıl gördüğünün ölçütü olduğu varsayımından yola çıkmışlardır. Psikolojik danışman öz yeterliğiyle ilgili olarak ana ilkeler konusunda klinik süpervizyon alıp almamanın danışman öz yeterliğini nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmaya, profesyonel olarak danışmanlık yapan psikolojik danışmanlarla, danışmanlık programında doktora düzeyinde eğitim alan toplam 57 psikolojik danışman katılmıştır. Katılımcılara “Psikolojik Danışman Kişisel Değerlendirme Envanteri” uygulanmıştır. Sonuç olarak; klinik süpervizyon alan psikolojik danışmanların bu desteği almayanlara oranla daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Akt: Özgün, 2007).

Psikolojik danışmanlık yüksek lisans programı öğrencileriyle (n=61) yapılan bir araştırmada beceri temelli psikolojik danışmanlık eğitim programının psikolojik danışmanlık öz yeterliğine olan etkisi incelenmiştir. Deney grubundaki 52, kontrol grubunda ise 9 öğrenci yer almıştır. Beceri temelli eğitim programını alan öğrencilerin alamayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde danışmanlık becerisi edindikleri ve psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeylerinin kontrol grubuna göre daha fazla artış gösterdiği belirtilmektedir (Urbani, ve Ark., 2002).

Alınan mesleki danışmanlık eğitiminin süresinin ve miktarının mesleki danışmanların öz yeterlik düzeylerine etkisinin araştırıldığı çalışmaya 218 mesleki danışman katılmıştır. Araştırma bulguları, alınan eğitiminin süre ve miktarı ile mesleki danışmanların mesleki sorunların kavramsallaştırılması, mesleki gelişimle ilgili kararsızlıkla baş etme ve eğitsel danışmanlık hizmeti verme konularındaki öz yeterlik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Soresi, Nota ve Lent, 2004).

Psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öz yeterlik algılarını etkileyen etkenlerin araştırıldığı çalışmada 116 psikolojik danışmanlık öğrencisinden veriler toplanmıştır. Araştırmada yaş, geçmiş çalışma deneyimleri, alınan psikolojik danışmanlık eğitimlerinin sayısı ve staj süresinin uzunluğu değişkenleri ile öz yeterlik algısı arasında olumlu bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma bulguları; alanla ilgili geçmiş çalışma deneyimleri ve staj süresi ile psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeyi arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu yönündedir (Tang, ve Ark., 2004).

Rehber öğretmenlerin öz yeterliğiyle ilgili olarak, Bodenhorn ve Skaggs (2005) 43 maddeden oluşan Okul Danışmanları Öz Yeterlik Ölçeği geliştirmişler ve geçerlik güvenirlik çalışmalarını yapmışlardır. 226 okul danışmanı ile yaptıkları çalışmada ASCA'nın okul danışmanları için belirlemiş olduğu ulusal standartlardan yola çıkarak ölçek maddeleri geliştirmişlerdir. Ölçeğin içeriğindeki alt başlıklar; danışmanlık, küçük grup danışmanlığı, müşavirlik (konsültasyon), rehberlik müfredatı, vaka yönetimi ve program değerlendirme ve geliştirmedir.

Ülkemizde de rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla ilgili çalışma sayısı oldukça azdır. Bu çalışmalardan yalnızca bir tanesi özel eğitim alanında olup (Küçük, Kargın ve Akçamete, 2002) diğerleri psikolojik danışmanlık becerileri öz yeterlik algısıyla ilgilidir. Türkiye de rehber öğretmenlerin öz yeterlik inancını ölçmek amacıyla yapılan ölçek geliştirme çalışmasında Yiyit (2001), ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yaklaşık 430 rehber öğretmenden elde ettiği bulgularla gerçekleştirmiştir. Ölçek; Psikolojik Danışma Becerileri, Rehberlik Becerileri ve Uygulamakta Zorlanılan

Beceriler olarak üç faktör içermektedir. Ölçek beşli Likert tipi bir dereceleme ölçeği olup 88 maddeden oluşmaktadır. Yiyit, Ölçeğin psikolojik danışmanların yetkinlik beklentilerinin yalnızca dayanıklılık boyutunu ölçtüğünü belirtmektedir.

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada, lisans eğitimi kapsamında uygulanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II okul uygulamalarının psikolojik danışman adaylarının öz yeterlik algılarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmaya lisans programı son sınıf öğrencisi 59 öğrenci katılmış ve ön test – son test uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada 20 sorudan oluşan üçlü Likert tipi öz yeterlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar; yedinci yarıyıl ilköğretim okullarında, sekizinci yarıyıl ortaöğretim okullarında olmak üzere iki yarıyıl olarak yapılan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz yeterliği arttırmada genelde etkili olduğu, cinsiyet farkının ise etkili bulunmadığı şeklindedir (Coşgun, ve Ilgar, 2004).

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005), Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında okul danışmanlığı uygulamalarına katılan öğrencilerin öz yeterlik ve mesleki benlik saygılarının değişimini boylamsal olarak incelemiştir. Bulgular; uygulama sürecinde bu değişkenlerin anlamlı düzeyde değiştiği yönündedir. Ayrıca; öz yeterlik ve mesleki benlik saygısı arasında olumlu yönde bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Özyürek (2006), ilgi envanterlerine ait profil puanlarını yorumlama becerilerinin hangi faktörlerden oluşabileceğini, bu faktörlerin okul psikolojik danışmanlığı becerilerini ölçen yapılarla nasıl bir ilişki gösterdiği, puanların çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla Türkiye genelinde bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği Ölçeği geliştirilerek kullanılmış ve Yiyit (2001) tarafından geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanlığı Yetkinlik Beklentisi Ölçeğinin ilk iki alt ölçeği geliştirilen yeni ölçekle olan korelasyonu açısından kullanılmıştır. Ayrıca Yiyit'in geliştirdiği ölçek yeniden istatistikî analize tabi tutulmuş ve bazı maddelerin elenebileceği belirtilmiştir.

Özgün (2007), İlköğretim, Ortaöğretim ve RAM'larda çalışan 188 rehber öğretmenle yaptığı çalışmada okul danışmanlarının kişilik özellikleri ve mesleki yetkinlik beklentileri (öz yeterlik algıları) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada "Hacettepe Kişilik Envanteri" ve Yiyit(2001)'in geliştirmiş olduğu "Okul Psikolojik Danışmanlığı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul danışmanlarının kişilik özellikleri ile öz yeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir.

Küçüker, Kargın ve Akçamete (2002), 57 rehberlik araştırma merkezi çalışanına verdikleri hizmet içi eğitim kursunda, RAM çalışanlarının 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye ilişkin yeterlik algılarını ve görüşlerini belirlemiş ve bu amaçla Yönetmeliğe İlişkin Yeterlik Algılarını ve Görüşlerini Belirleme Ölçeğini kullanmışlardır. Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin, 573 sayılı KHK'ya ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarını geliştirilmesi için yapılan çalışmada ön test ve son test kullanılarak verilen eğitimin etkililiği araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim programının yönetmelikte belirtilen görevlere ilişkin yeterlik algılarında BEP geliştirme ve Aile Eğitimi, Eğitsel tanı ve değerlendirme ve Ekip çalışması boyutlarında artış olduğunu göstermektedir. Çalışma ilgili KHK ve o dönem yürürlükte olan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitimle ilgili görev ve sorumluluklar bağlamında geliştirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarının tanıtımı ve verilerin toplanması ile toplanan verilerin çözümlenmesi için kullanılmış olan istatistiksel işlemlerin neler olduğuna dair açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel ve bağıntısal bir çalışmadır.

3.2. Araştırma Grubu

Bu çalışmada araştırma grubunu Eskişehir, Denizli ve Diyarbakır illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma grubu olarak bu illerin seçilme nedeni ülkenin farklı coğrafi bölgelerinden olmaları ve verilerin toplanması konusunda bu illerde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticilerinin araştırmamızı desteklemeye gönüllü olmalarıdır.

Araştırmaya toplam 277 rehber öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 158'ini (%57) kadın ve 119'unu (%43) ise erkek rehber öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmaya katılan grupta yer alan rehber öğretmenlerin yaşları 22 ile 58 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 33.8 ve standart sapması 5.7dir.

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmenlerin meslekteki deneyim süreleri 2 ay ile 36 yıl 1 ay arasındadır. Ortalama meslekteki deneyim süreleri 9 yıl 9 ay olup standart sapması 5.5 dir (Tablo.3.1).

Tablo:3.1 Katılımcıların Yaş ve Mesleki Deneyim Sürelerinin Dağılımları

	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Ranj
Yaş	22	58	33.8	5.7	36
Deneyim	0.2	36.1	9.9	5.5	35.9

Tablo:3.2. Katılımcıların Cinsiyet ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

		Yaş			Toplam
		30 YAŞ ALTI	30-35	35 YAŞ ÜSTÜ	
Cinsiyet	Kadın	53	51	54	158
	Erkek	42	38	39	119
Toplam		95	89	93	277

Örnekleme grubundaki öğretmenlerin 191'i (%69) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Psikoloji ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerden oluşurken, 86'sı (%31) Eğitim Bilimleri, Özel Eğitim, Felsefe ve diğer lisans programlarından mezun olmuşlardır. Örnekleme grubunda yer alan rehber öğretmenlerden 168'i (% 60) özel eğitim konusunda deneyimleri olduğunu bildirirken, 109'u (%40) böyle bir deneyimlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Özel eğitim deneyiminin sağlanmasına ilişkin bilgilerde, özel eğitim öğrencileriyle doğrudan çalışım seçeneğini işaretleyen öğretmen sayısı 62'dir. 38 rehber öğretmen özel eğitim sınıfı olan okulda çalıştığını. 130 katılımcı da kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda çalışarak bu deneyimi elde ettiğini belirtmiştir. Yine katılımcıların 142'si (%51.3) özel eğitim konusunda uzman desteğine sahipken, 135'i (%48.7) bu destekten yoksundur (Tablo.3.3.). Özel eğitim konusunda destek alabileceği ikinci bir uzman personelin varlığını rapor eden 142 katılımcıdan 23'ü (%16) destek olarak özel eğitim öğretmenini belirtmişlerdir. 95 danışman (%67) kendisi dışındaki ikinci bir psikolojik danışmanı bu konuda destek olarak belirtirken, 24 (%17) katılımcı da her iki uzmanın birden var olduğunu ya da bunların dışında bir uzmana (özel eğitimde deneyimli bir öğretmen ve dışarıdan bir uzman) ulaşabildiğini rapor etmektedir.

Tablo:3.3. Katılımcıların Mezun Oldukları Lisans Programlarına, Özel Eğitim Deneyimlerine ve Uzman Desteğinin Varlığına Göre Dağılımları

Mezun olunan lisans programı	N	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	108	39
Psikoloji	46	16,6
Eğitimde Psikolojik Hizmetler	37	13,4
Eğitim Bilimleri	40	14,4
Özel Eğitim Öğretmenliği	3	1,1
Felsefe/Sosyoloji/Felsefe Grubu	35	12,6
Diğer	8	2,9
Özel Eğitim Deneyimi		
Deneyimi var	168	60
Deneyimi yok	109	40
Özel Eğitim Konusunda Uzman Desteği		
Destek var	142	51,3
Destek yok	135	48,7

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği” RÖ-ÖEÖYÖ (EK-2) kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına etki ettiği düşünülen değişkenlerin belirlenmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” (EK-1) kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

3.3.1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)

Ülkemizde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin yasal mevzuat gereği yerine getirmeleri gereken özel eğitimle ilgili rol ve sorumluluklarından

yola çıkarak araştırmacı tarafından hazırlanan RÖ-ÖEÖYÖ rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 40 maddeden oluşmaktadır. 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Bireyin ölçek maddelerinde yer alan yeterlik ifadelerine kendine ilişkin algısına uygun olarak; (1) “Tamamen katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kararsızım”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” biçiminde sıralanan seçeneklerden birisini işaretleyerek tepki vermesi gerekmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek değerler 40 ve 200’dür. Puan arttıkça rehber öğretmenin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları da artmaktadır.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik algılarına etki edeceği düşünülen değişkenler yer almıştır. Bu formda katılımcıların; cinsiyetine, yaşına, meslekteki kıdem yıllarına, mezun oldukları lisans programlarına, özel eğitim deneyimlerine ve uzman desteğinin olup olmamasına ilişkin sorular yer almıştır (EK-2).

3.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel İşlemler

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilgili yönetmelik gereği MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerle çalışma yapabilmek için MEB-EARGED Başkanlığından izin alınması gerekmiştir. İzin için gerekli belgeler hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla başvuru yapılmıştır. İzin onayı (EK-3) alındıktan sonra EARGED başkanlığınca onaylanan Kişisel Bilgi Formu ve Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ), illerde görevli rehber öğretmenlerin sayısı kadar çoğaltılmıştır. Daha sonra Denizli, Diyarbakır ve Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüklerine, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüklerine uygulamayı okullarda yapabilmek üzere izin dilekçesi verilerek başvurulmuştur. Dilekçeye RÖ-ÖEÖYÖ ve bakanlık onayı eklenerek İl Millî Eğitim Müdürlüklerinden alınan onay yazısı araştırmacı tarafından çoğaltılmış ve eklerine araştırma formu eklenerek her ildeki okullara ulaştırılmıştır.

Üç ilde toplam 450 araştırma formu dağıtılmış bunlardan 293 tanesi (%65) geri dönmüştür. Araştırmacıya ulaşan formlardan 16 tanesi uygun şekilde doldurulmadığından analizlere dâhil edilememiştir. Verilerin dağıtılması ve toplanması yaklaşık sekiz hafta almıştır.

Verilerin analizinde, veri türüne göre, korelasyon r, t testi ve varyans analizi yapılmış, F değerlerinin önemli olması halinde farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi için yapılan analizin türüne göre 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeyleri esas alınmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek için KMO ve Barlett testi, faktör analizi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde SPSS 11.5 for Windows paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik soruların yanıtlanması için toplanan verilerin, kullanılan çeşitli istatistiksel yöntemlere göre çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında “Amaçlar” kısmında yer alan soruların sırası gözetilmiştir.

4.1. RÖ-ÖEÖYÖ’nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

4.1.1. RÖ-ÖEÖYÖ’nün Geçerlik Çalışması

RÖ-ÖEÖYÖ’ nün geçerliği, kapsam geçerliği, madde analizi ve yapı geçerliği ile ilgili çalışmalarla sınanmıştır.

4.1.1.1. Kuramsal Temelleri

RÖ-ÖEÖYÖ geliştirme çalışması Sosyal Bilişsel Kuramın öz yeterlikle ilgili kuramsal yapısı esas alınarak geliştirilmiştir. Bandura’ya (1977, 1982, 1997) göre öz yeterlik bireyin belli bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki yeterlik algısıdır. Bireyin bir davranışı gerçekleştirebileceğine dair yeterlik algısı bireyin o işi başlatmasını, sürdürmesini, sorunla karşılaştığında ısrarla görevi yerine getirme çabasında bulunmasını dolayısıyla verimi etkilemektedir. Bireyin öz yeterlik algısının gelişiminde başarılı deneyimleri, modeli gözlemesi, sözel olarak başarabileceğine ilişkin çevrenin iknası ve duygusal durumları rol oynamaktadır. Birey belli bir beceri alanında kendisini yeterli hissettiği zaman davranışı başlatmakta tereddüt etmeyecek ve sorunla karşılaştığında daha düşük düzeyde geri çekilme tepkisi verecektir.

Rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki rol ve sorumluluklarını yerine getirirken karşılaştıkları güçlüklerle etkili bir şekilde baş edebilmelerini sağlayan önemli bireysel değişkenlerden birisi de bu alana ilişkin öz yeterlik algılarıdır. Bu kuramsal çerçeveden yola çıkılarak rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik olarak bu ölçek geliştirilmiştir.

4.1.1.2. Madde Havuzunun Oluşturulması ve Kapsam Geçerliliği Çalışması

Ölçekte yer alması düşünülen maddeler, 573 sayılı kanun hükmünde kararname (1997), Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2001) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (MEB, 2006) yer alan rehber ve psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili rolleri, görevleri ve sorumluluklarından yola çıkarak belirlenmiştir. İlgili yasal düzenlemeler gereği rehber öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler listelenmiştir. İlk etapta 28 maddelik bir taslak oluşturulmuştur. Taslakta yer alan maddelerden birden fazla beceriyi ölçenler, ayrı maddeler olarak yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra yüksek lisans derecesine sahip iki psikolojik danışmanla birlikte maddeler yeniden gözden geçirilmiş yeni maddeler eklenmiştir. Maddeler, Bandura (2006)'nin öz yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesiyle ilgili makalesinde belirtilen özellikler göz önünde bulundurularak yazılmıştır. Elde edilen son form 40 madde olup kapsam geçerliliği çalışması bu form üzerinden yapılmıştır.

Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2007). RÖ-ÖEÖYÖ' nün kapsam geçerliğine sahip olup olmadığını belirlemede de uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor olabilmesi ile ilgili olup, uzman görüşlerine dayalı olarak açıklanabilmektedir (Balcı, 1995 Akt: Küçüker 1997). Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelligi) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını da göstergesidir.

Yurdugül (2005), uzman görüşüne dayanarak ölçek geliştirme çalışmalarında Kapsam Geçerlik Oranı KGO (Content Validity Ratio/Index) adı verilen bir ölçüt kullanıldığını bildirmektedir. Her bir madde için kullanılan formül;

$$KGO = \frac{N_e - N/2}{N/2} \text{ 'dir.}$$

Burada;

Ne: "Gerekli" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısının ve

N: Toplam uzman sayısını ifade etmektedir.

RÖ-ÖEÖYÖ'nün taslak formunda yer alan madde ifadelerinin rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını yeterli bir biçimde temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla alandan akademisyenlerin ve alanda deneyimli rehber öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Form, Pamukkale Üniversitesinden özel eğitim alanından bir doçent ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından iki yardımcı doçent ile Anadolu Üniversitesinden bir özel eğitim doçenti olmak üzere dört akademisyene incelettirilmiştir. Eskişehir ve Denizli Rehberlik ve Araştırma Merkezinde çalışan biri PDR yüksek lisans mezunu, biri halen yüksek lisansına devam etmekte olan ve dördü özel eğitim alanında deneyim sahibi olmak üzere alandan altı rehber öğretmene de aynı işlem yaptırılmıştır. Yurdugül (2005) uzman sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlılık sağlamada 10 uzman için 0.62 değerinin kullanılması gerektiğini bildirmektedir. Yapılan çalışmada 40 maddelik ölçekten hiçbir madde 0.62'nin altında değer almadığından tüm maddeler uygulama formuna alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada, akademisyenlerle birlikte ölçeğin tüm maddelerindeki ifadeler dil ve anlam yönünden düzenlenmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin bu değişkeni ölçmeye uygun bir bilgi toplama aracı olduğu kabul edilmiştir.

4.1.1.3. Madde Analizi

Maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemede bir yol olarak testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27'lik grupların her bir maddeden aldıkları madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz örneklemeler T-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde gruplar arası istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği bildirilmiştir. Ayrıca analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derecede ayırt ettiğini de göstermesi bakımından geçerlik göstergesi olarak da

kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu amaçla katılımcıların (N=277) ölçeğin tümünden aldıkları puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış, üst %27'lik ve alt %27'lik grupları oluşturan katılımcıların her bir maddeden aldıkları puanların ortalamaları t-testle karşılaştırılmış ve sonuçları tablo 4.1.'de verilmiştir. Bu analizde ölçekte yer alan 40 maddenin tamamının puan ortalamaları farkının 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Maddelerin her birinin ölçme gücünü belirlemede ikinci yol olarak, korelasyonlara dayalı madde analizi yapılmıştır. Toplam ölçek puanıyla yüksek ilişki gösteren maddeler, ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesine daha fazla katkıda bulunacağından ölçekte bu tür maddelere yer verilmesi gerektiği bildirilmektedir (Küçükler 1997). Bu amaçla ölçekte bulunan 40 madde için hesaplanan madde-toplam puan korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, maddelerin korelasyonlarının toplam ölçek puanıyla yüksek ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayılarının (r), 0.49 ile 0.84 arasında değiştiği ve tüm maddelerin r değerlerinin 0.30'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle tüm maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu düşünülmüştür. Ölçekte yer alan 40 maddeye ilişkin r ve t-değerleri tablo.4.1. de verilmiştir.

Tablo:4.1. RÖ-ÖEÖYÖ' de Yer Alan 40 Maddenin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-toplam korelasyonu (r)	t değeri (Alt-üst %27)	Madde No	Madde-toplam korelasyonu (r)	t değeri (Alt-üst %27)
1	0.70	-16.37***	21	0.68	-13.79***
2	0.57	-9.94***	22	0.49	-7.73***
3	0.69	-14.37***	23	0.77	-17.01***
4	0.51	-8.75***	24	0.73	-13.96***
5	0.75	-17.03***	25	0.75	-17.10***
6	0.77	-16.94***	26	0.69	-12.54***
7	0.75	-16.31***	27	0.71	-13.56***
8	0.71	-12.93***	28	0.73	-14.79***
9	0.73	-15.16***	29	0.56	-10.32***
10	0.83	-21.21***	30	0.71	-12.49***
11	0.78	-18.34***	31	0.84	-20.25***
12	0.71	-13.30***	32	0.74	-13.26***
13	0.78	-14.67***	33	0.82	-19.54***
14	0.72	-13.12***	34	0.83	-23.26***
15	0.75	-17.21***	35	0.82	-22.42***
16	0.68	-14.24***	36	0.70	-13.04***
17	0.62	-8.90***	37	0.76	-13.65***
18	0.62	-9.54***	38	0.72	-13.96***
19	0.54	-7.58***	39	0.75	-14.07***
20	0.76	-18.16***	40	0.80	-17.72***

r: (n=277)

t: (n₁=n₂=75)

*** p<0.001

4.1.1.4. Yapı Geçerliği

Yapı geçerliği boyutunda, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açımlyıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır (N=277). Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir ve yapı geçerliğini belirlemenin bir yoludur (Büyüköztürk, 2007; Tezbaşaran, 1996). Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmelidir (Fayers & Machin, 1998. Akt: Duru, 2007; Pallant, 2001). Alan yazına bakıldığında, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin .60'ın üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Duru, 2007; Pallant, 2001). Maddelerin faktörleştirilmesinde, Kaiser normalleştirmesine göre her bir faktörün özdeğerinin en az 1.00 olması, her bir faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerinin en az 0.30 değerine sahip olması ve bir maddenin yüklendiği faktördeki değerinin diğer faktörlerdeki değerinden en az 0.20'den fazla olması ölçüt olarak kullanılmıştır (Duru, 2007).

Ölçeđin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, 40 maddenin faktör analizi için KMO değerinin 0.97 olduğu görölmüştür. Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değerin oldukça üzerinde olduğu görölmektedir. Benzer şekilde 40 maddenin Barlett testi sonucu, [$\chi^2= 9775,736$, $df=780$, $p<.001$] olarak bulunmuştur. Ölçeđin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açımlyıcı (Exploratory) faktör analizi, faktörleşme tekniği olarak da temel bileşenler analizi sečilmiřtir. Ölçeđin yapı geçerliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Faktör analizi ile ölçekteki maddelerin birbirlerini dışta tutan daha az faktöre ayrılıp ayrılmayacağı, bir diğer deyişle madde azaltılıp azaltılmayacağı ve ölçeğin boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır. Analizler sonucunda, toplam varyansın %68.896'sını açıklayan 5 faktör elde edilmiştir.

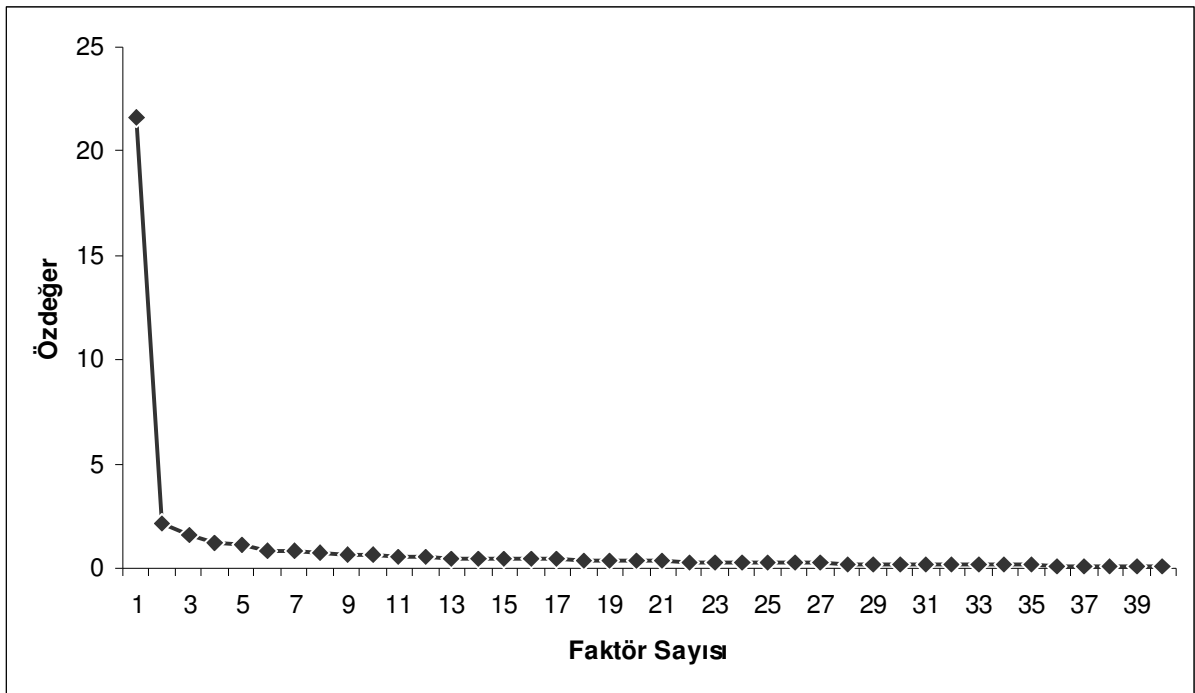
Bulgular, toplam varyansın % 53.97'sini oluşturan 21.589 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile, yine toplam varyansın % 5,297'sini oluşturan 2.119 özdeğerli ikinci bir faktör, toplam varyansın % 3.951'ini oluşturan 1.581 özdeğerli üçüncü bir faktör, toplam varyansın % 2.971'ini oluşturan 1.188 öz değerli dördüncü bir faktör ve toplam varyansın % 2.705'ini oluşturan 1.082 özdeğerli beşinci bir faktör bulunmuştur. Beş faktörün toplam varyansın % 68.896'sını açıkladığı görülmüştür. Benzer şekilde Yamaç Eğim/Kırılma Noktası (scree plot) grafiği (Şekil 3.1), kırılma noktasının birinci faktörden sonra meydana geldiğini göstermektedir.

RÖ-ÖEÖYÖ'nin faktör analizi ve ardından yapılan dik döndürme (varimax rotasyonu) sonucu ortaya çıkan faktör yapıları ve faktör yük değerleri ile faktör ve ölçek bazındaki madde test korelasyonları tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo:4.2. RÖ-ÖEÖYÖ'nin Temel Bileşenler Analizi, Faktör ve Ölçek Bazında Madde Test Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri					Ortak Faktör Varyansı	Faktör Bazında MTK	Ölçek Bazında MTK
	F1	F2	F3	F4	F5			
M5	0.715	0.278	0.142	0.252	0.223	0.764	0.793	0.746
M3	0.702	0.106	0.267	0.187	0.266	0.711	0.745	0.691
M7	0.698	0.296	0.191	0.176	0.258	0.769	0.790	0.750
M6	0.660	0.332	0.259	0.295	0.129	0.788	0.801	0.770
M2	0.656	0.106	0.162	0.131	0.194	0.596	0.617	0.576
M1	0.635	0.462	0.166	0.182	0.020	0.721	0.742	0.702
M9	0.631	0.259	0.366	0.184	0.171	0.753	0.774	0.733
M11	0.610	0.443	0.379	0.118	0.115	0.795	0.805	0.777
M10	0.594	0.461	0.311	0.171	0.251	0.842	0.837	0.828
M8	0.574	0.146	0.123	0.479	0.307	0.728	0.696	0.714
M33	0.510	0.459	0.437	0.106	0.285	0.835	0.704	0.819
M34	0.501	0.459	0.355	0.205	0.305	0.842	0.701	0.827
M28	0.243	0.733	0.234	0.120	0.260	0.748	0.793	0.733
M24	0.310	0.729	0.351	0.065	0.113	0.751	0.782	0.733
M21	0.283	0.675	0.002	0.274	0.246	0.698	0.725	0.681
M25	0.388	0.667	0.325	0.108	0.121	0.770	0.782	0.752
M27	0.144	0.596	0.288	0.368	0.225	0.722	0.725	0.707
M20	0.392	0.556	0.181	0.333	0.204	0.771	0.748	0.756
M29	0.090	0.527	-0.060	0.313	0.412	0.572	0.575	0.556
M23	0.231	0.524	0.290	0.287	0.427	0.781	0.772	0.769
M31	0.478	0.517	0.386	0.177	0.289	0.855	0.794	0.841
M30	0.168	0.510	0.180	0.293	0.495	0.725	0.723	0.711
M16	0.378	0.478	0.421	0.030	0.188	0.702	0.641	0.682
M14	0.318	0.247	0.759	0.174	0.183	0.735	0.826	0.716
M13	0.364	0.207	0.702	0.309	0.249	0.793	0.853	0.777
M12	0.355	0.155	0.608	0.393	0.182	0.727	0.766	0.709
M35	0.362	0.452	0.532	0.155	0.349	0.833	0.780	0.817
M32	0.265	0.312	0.511	0.365	0.291	0.753	0.717	0.737
M15	0.388	0.456	0.505	0.087	0.215	0.761	0.687	0.746
M19	0.134	0.160	0.172	0.811	0.088	0.553	0.727	0.541
M17	0.204	0.134	0.109	0.742	0.343	0.627	0.749	0.616
M4	0.180	0.058	0.225	0.710	0.137	0.529	0.630	0.514
M18	0.228	0.378	-0.013	0.600	0.253	0.630	0.647	0.617
M26	0.247	0.326	0.324	0.557	0.176	0.702	0.655	0.687
M38	0.331	0.291	0.190	0.160	0.707	0.739	0.781	0.723
M39	0.350	0.328	0.174	0.241	0.627	0.760	0.787	0.745
M36	0.283	0.347	0.219	0.157	0.610	0.714	0.698	0.698
M37	0.361	0.302	0.159	0.346	0.591	0.770	0.791	0.756
M22	0.085	0.032	0.336	0.243	0.579	0.510	0.500	0.494
M40	0.453	0.396	0.189	0.322	0.454	0.818	0.756	0.804

Lord (1980) bir ölçeğin tek boyutluluğunun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait özdeğerin ikinci faktör yüküne ait özdeğerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Doğan (2002) sosyal bilimlerde ölçeğin tek boyutlu olabilmesi için iki temel koşul ileri sürmektedir. Bu temel koşullardan ilki, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az % 30'unu açıklayabiliyor olması, ikincisi ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinden 3 ila 3,5 kat daha büyük olmasıdır (Akt. Duru & Balkıs, 2007). Bununla birlikte ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebilmesi için, maddelerin temel faktördeki yüklerinin diğer faktörlerdeki yüklerinden yüksek olması ya da en fazla 0.20'lik bir fark olması beklenmektedir (Duru & Balkıs, 2007). Faktör analizi sonuçlarına baktığımızda, toplam varyansın % 53.97'sini oluşturan 21.589 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile yine toplam varyansın % 5,297'sini oluşturan 2.119 özdeğerli ikinci faktör arasında istenilen ölçüde fark olması ve birinci faktörün toplam varyansın % 53.97'sini tek başına açıklayabilmesi ölçeği tek boyutlu olarak varsayabileceğimizi göstermektedir. Ayrıca, Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın kabul edilebilir olmasının yanında, Kırılma Noktası çizgi grafiği testi sonuçlarına göre ilk faktörden sonra hızla bir düşmenin olduğu ve maddelerin birinci faktördeki yüklerinin diğer faktördeki yüklerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre, elde edilen değerler dikkate alındığında, ölçeğin tek boyutluluğundan söz edilebilir.



Şekil 4.1. Kırılma Noktası Grafiği (Scree Plot).

Ölçeği oluşturan maddeleri faktör yükleri açısından incelediğimizde, maddelerin faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği görülmüştür (Tablo 4.3.). Ölçekteki maddelerin tamamının faktör yüklerinin 0.50'nin üzerinde olması, ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Sınır değer olarak görülen 0.30 faktör yükü değerinin altına hiçbir madde düşmediğinden hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Sonuçlara göre, RÖ-ÖEÖYÖ' nün son şeklinin 40 maddeden oluştuğu ve rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik algılarını tek boyutlu olarak ölçtüğü görülmüştür.

Tablo:4.3. RÖ-ÖEÖYÖ de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları,
Standart Sapmaları ve Faktör Yükleri

Madde No	\bar{X}	SS	Faktör Yükleri	Madde No	\bar{X}	SS	Faktör Yükleri
1	3.079	1.136	0.72	21	3.104	1.151	0.70
2	3.606	0.978	0.60	22	3.895	1.070	0.51
3	3.205	1.095	0.71	23	3.245	1.044	0.78
4	4.126	1.001	0.53	24	2.454	1.047	0.75
5	3.259	1.020	0.76	25	2.552	1.142	0.77
6	3.263	1.021	0.79	26	3.805	0.950	0.70
7	3.274	0.998	0.77	27	3.198	1.126	0.72
8	3.675	1.015	0.73	28	2.909	1.120	0.75
9	3.166	0.997	0.75	29	3.393	1.113	0.57
10	3.097	1.074	0.84	30	3.317	1.116	0.73
11	2.931	1.102	0.80	31	2.953	1.060	0.86
12	3.382	1.069	0.73	32	3.462	1.030	0.75
13	3.328	1.082	0.79	33	2.960	1.104	0.84
14	3.072	1.043	0.74	34	3.137	1.078	0.84
15	3.057	1.065	0.76	35	3.104	1.070	0.83
16	2.852	1.114	0.70	36	3.245	1.023	0.71
17	4.072	0.971	0.63	37	3.519	1.044	0.77
18	3.707	0.987	0.63	38	3.397	1.004	0.74
19	4.079	0.897	0.55	39	3.350	1.037	0.76
20	3.158	1.134	0.77	40	3.491	1.078	0.82

$\alpha = 0.98$

4.1.2. RÖ-ÖEÖYÖ'nün Güvenirlik Çalışması

RÖ-ÖEÖYÖ' nün güvenirligini belirlemek üzere, ölçeğin test-tekrar test güvenirligine ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır.

Ölçeğin test-tekrar test güvenirligine Denizli ilinde görev yapan 44 katılımcıdan üç hafta arayla elde edilen ölçümler üzerinden bakılmıştır. Bu çalışma, veriler toplandıktan üç hafta sonra Ocak-2008'de gerçekleştirilmiştir. Alan yazında ortalama 4 haftalık bir sürenin bu işlem için uygun olduğu belirtilmekle birlikte (Büyüköztürk, 2007), verilerin toplanması okulların birinci yarısının sonuna rastladığından tekrar test verilerinin 3 hafta sonra toplanması gerekmiştir. İki puan seti arasındaki ilişkinin derecesi Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r = 0.96$, $p < 0.001$ bulunmuştur.

Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunun bir diğer deyişle iç tutarlığının (benzeşikliğinin) bir ölçüsü olarak tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 277 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değer $\alpha = 0.98$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alfa katsayısının yanı sıra, yine ölçekteki maddelerin benzeşikliğinin (tutarlığının) bir göstergesi olarak kabul edilen madde-toplam puan korelasyon katsayılarına, ölçek içindeki her maddenin öz yeterlik düzeyini ölçüp ölçmediğini anlamak için bakıldığında, 0.49 ile 0.84 arasında bir değişim olduğu ve ölçekle ilgili madde toplam korelasyonlarının, istenilen ölçütlerin üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlayabildiğini göstermektedir.

RÖ-ÖEÖYÖ' nün, güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları doğrultusunda, ölçeğin psikometrik özelliklerinin, rehber öğretmenlerin özel eğitimde

psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

4.2. Rehber Öğretmenlere ait Bireysel Değişkenlere Göre RÖ-ÖEÖYÖ'den Elde Edilen Bulgular

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına ait ölçek toplam puanlarına göre dağılımları tablo 4.4. de verilmiştir. Çalışma grubundan elde edilen özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algısı puanı en düşük 50 ve en yüksek 200'dür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 ve en yüksek puan 200'dür. Bu çalışmada en düşük 50 ve en yüksek 200 puan alınmıştır. Alınan puanların aritmetik ortalaması 131.9 ve standart sapması 30.89 olarak bulunmuştur. Tablo 4.4. incelendiğinde RÖ-ÖEÖYÖ'den rehber öğretmenlerin 72'sinin (%26) 50–112 arasında, 68'inin (%24.5) 113–133 arasında, 68'inin (%24.5) 134–151 arasında ve 69'unun (% 25) ise 152-200 arasında puan aldığı görülmektedir. Puanların dağılımı incelendiğinde rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Rehber Öğretmenlerin RÖ-ÖEÖYÖ'den Aldıkları Puanlara Göre Dağılımları.

Alınan Puan	Yüzdeler Dilim	F	%	\bar{X}	ss
50–112	%25	72	26		
113–133	%26–50	68	24.5		
134–151	%51–75	68	24.5	131.9	30.89
152–200	%76–100	69	25		

İlerleyen bölümde ise rehber öğretmenlerin kişisel bilgi formunda yer alan; cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem yılları, özel eğitim deneyimleri, mezun oldukları lisans programı ve uzman desteğinin olup olmaması değişkenlerine göre ölçekten aldıkları puanlar arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyet

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmenlerin RÖ-ÖEÖYÖ' den aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-testiyle incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.5.'de verilmiştir.

Tablo: 4.5. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Kadın	158	131.07	32.53	275	0.51	0.60
Erkek	119	132.99	28.66			

Tablo 4.5.'de de görüldüğü gibi [$t_{(275)}=0.51$, $p>0.05$] rehber öğretmenlerin, özel eğitim öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bulgular, okul danışmanlarıyla yapılan diğer öz yeterlik çalışmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir. Yiyit (2001), Coşgun ve Ilgar (2004) ve Özgün'ün (2007) okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerine ve Cora'nın (1997) öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerine ilişkin yaptıkları araştırmalarda da cinsiyetle öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bununla birlikte Coladarcı ve Breton'un (1997) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları bildirilmiştir. Bulgular diğer çalışmalarla büyük oranda örtüşmektedir. Bu durum, toplumsal anlamda meslek olarak danışmanlığın kadınlara ya da erkeklere atfedilen meslekler arasında görülmemesi ile açıklanabilir. Her iki cinsiyetten insanın da yapabileceği meslek olarak görülmesi nedeniyle farklılık oluşmamış olabilir.

4.2.2. Yaş

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmenlerin RÖ-ÖEÖYÖ' den aldıkları puanların yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.6.'da verilmiştir.

Tablo: 4.6. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel istatistikler					
Yaş aralığı	n	\bar{X}	ss		
30 ve altı	95	130.73	27.69		
31-35	89	129.45	31.00		
36 ve üstü	93	129.45	33.74		
Toplam	277	131.90	30.88		

Varyans analizi					
Yaş	Kareler	Kareler			
Aralığı	Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1814.875	2	907.438	0.95	0.388
Gruplar içi	261509.1	274	954.413		
Toplam	263324.0	276			

*p>0.01 $\eta^2= 0.006$

Tablo 4.6.'da da görüldüğü gibi rehber öğretmenlerin öz yeterlikleri yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır. Etki büyüklüğüne bakıldığında da farkın çok küçük olduğu görülmektedir ($\eta^2= 0.006$). Yaşla anlamlı bir ilişkinin çıkmamış olması mesleki deneyimin yaştan bağımsız olarak artabileceğiyle açıklanabilir. Göreve ileri yaşlarda başlama vb. nedenlerle yaşın artması mesleki deneyimi arttırmayabilir. Ayrıca ileri yaşlarda olmak mesleki deneyim süresini arttırmakla birlikte danışmanlık ve özel eğitim deneyimini arttırmasının zorunlu olmadığı, farklı bir branşta belirli süreler görev yapıldıktan sonra alan/dal değişikliği uygulaması ile danışmanlık alanına geçilmiş olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte bireyler her ne kadar ileri yaşlarda ve uzun süredir psikolojik danışmanlık yapıyor olursa bile bunun, özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik deneyimi sağlamamış olması olasılığının da bu durumu açıklayabileceği düşünülmektedir.

4.2.3. Meslekteki Deneyim Süresi

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmenlerin RÖ-ÖEÖYÖ' den aldıkları puanların meslekteki deneyim sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo: 4.7. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Mesleki Deneyim Süresine Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistikler						
Deneyim süreleri(yıl)	n	\bar{X}			SS	
0-3	17	110.00			33.08	
4-6	41	131.90			27.40	
7-9	59	126.77			25.25	
10-12	32	142.15			31.27	
13-16	34	127.17			30.18	
17 ve üstü	33	150.96			31.66	
Toplam	216	132.46			30.71	

Varyans Analizi						
Deneyim Süresi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	25755.898	5	5151.181	6.11	0.000	1-4-6
Gruplar içi	177023.9	210	842.971			
Toplam	202779.8	215				

*p<0.01 $\eta^2=0.01$

Tablo 4.7.'de de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının meslekteki deneyim süresine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Deneyim süresiyle beraber ölçekten alınan toplam puan ortalaması da artış göstermektedir. Ölçekten alınan toplam puanlarla mesleki deneyim süreleri arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 17 yıl ve üzeri deneyim süresine sahip olan rehber öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=150.96$) 10–12 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olanlarınkinden ($\bar{X}=142.15$) ve bu grubun ortalamalarının da 0–3 yıllık

mesleki deneyime sahip olan grubun ortalamalarından ($\bar{X}=110$) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Etki büyüklüğüne, eta kare değerinin hesaplanması yoluyla bakılmış ve küçük etki büyüklüğü olduğu görülmüştür($\eta^2=0.01$).

Alan yazın incelendiğinde, mesleki deneyimin psikolojik danışmanların öz yeterliğini arttırdığı konusunda araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Deneyim süreleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de arttığı rapor edilmektedir (Sutton ve Fall 1995; Yiyit 2001). Freytag (2001), özel eğitim alanında mesleki deneyimin öğretmenlerin öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediğini bildirmiştir. Tang ve arkadaşları (2004) alanda çalışma deneyimi ve staj süreleri ile psikolojik danışman adaylarının yeterliği arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Coşgun ve Ilgar (2004) okul deneyimi uygulamalarının danışman adaylarının öz yeterliklerini arttırdığını bildirmişlerdir. Bu konudaki bulguların, genel kuramsal çerçeve ve alan yazınla örtüştüğü de görülmektedir. Alan yazında tersi yönde bir bulguya rastlanmadığı gibi bu çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterliğiyle mesleki deneyim süresi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. Özel Eğitim Deneyimi

Özel eğitim alanında deneyim sahibi olmakla RÖ-ÖEÖYÖ' den alınan puanların anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla da Bağımsız Örneklem T-testi analizi yapılmış ve sonuçlar 4.8. de verilmiştir.

Tablo: 4.8. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Özel Eğitim Deneyimine Göre T-testi Sonucu

Deneyim	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Deneyim var	168	140.88	29.48	275	6.44	0.000
Deneyim yok	109	118.03	27.82			

*p<0.01 $\eta^2=0.01$

Tablo 4.8.'de de görüldüğü gibi yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre [$t_{(275)}=6.641$, $p<0.01$] özel eğitim alanında deneyimi olan psikolojik danışmanların özel eğitim öz yeterlik düzeyi ($\bar{X}=140.88$), deneyimi olmayan psikolojik danışmanlara ($\bar{X}=118.03$) göre daha yüksektir. Etki büyüklüğü için hesaplanan eta kare değerinin sonucuna göre etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.01$). Özel eğitim deneyimi konusunda danışmanlar farklı dağılımlar göstermekle birlikte en yoğun deneyimin kaynaştırma öğrencileriyle çalışma seçeneğinde ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların 147'si (%53) kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullarda çalışma deneyimlerinin olduklarını bildirmişlerdir. Mesleki deneyim süresi başlıklı bölümde de aktarıldığı gibi alan yazındaki birçok çalışma, deneyim ve öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır (Freytag 2001; Sutton ve Fall 1995; Tang ve arkadaşları 2004; Yiyit 2001). Ayrıca öz yeterliğin kaynakları bölümünde de açıklandığı gibi, Bandura (1977) öz yeterliğin kaynaklarından en güçlü olanın başarılı yaşantılar olduğunu bildirmektedir. Özel gereksinimli bireylerin hizmet aldığı okullarda çalışmanın ve bu alanda karşılaşılan güçlüklerle baş etmek için çabalamanın danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik konusundaki öz yeterlik algılarına olumlu anlamda katkı sağladığı düşünülmektedir.

4.2.5. Mezun Olunan Lisans Programı

Öz yeterlik puanlarının mezun olunan lisans programına göre farklılaşp farklılaşmadığına tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Tablo: 4.9. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Mezun Olunan Lisans Programına Göre Betimsel İstatistikleri ve Varyans Analizi Sonuçları

Betimsel İstatistikleri

Lisans Programı	n	\bar{X}	ss
PDR	108	129,68	28,65
Psikoloji	46	131,60	29,85
EPH	37	144,08	34,78
Eğit.Bil.	40	130,30	30,90
Özel Eğitim	3	173,00	14,79
Felsefe-Sos.	35	120,68	29,46
Diğer	8	148,62	31,08
Toplam	277	131,89	30,88

Varyans Analizi

Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar arası	17833.136	6	2972.189	3.26	.004	** EPH-FEL.GRB
Gruplar içi	245490.8	270	909.225			
Toplam	263324.0	276				

* $p < 0.05$ ** (EPH: Eğitimde Psikolojik Hizmetler, FEL. GRB: Felsefe, Sosyoloji, Felsefe Grubu Öğretmenliği) $\eta^2 = 0.06$

Rehber öğretmenlerin mezun oldukları lisans programına göre RÖ-ÖEÖYÖ' den aldıkları puanlar farklılaşmaktadır [$F(6-270)=3,269$, $p < 0.01$]. Başka bir deyişle rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlikleri, mezun olunan lisans programına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Hesaplanan eta kare değerine göre farklılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir ($\eta^2=0.06$). Gruplar arasındaki farkların kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, EPH bölümü mezunlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterliği puan ortalamaları ($\bar{X} = 144,08$), Felsefe, Sosyoloji, Felsefe Grubu bölümü mezunlarının puan ortalamalarından ($\bar{X} = 120,68$) daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Benzer bulgular Yiyit'in (2001) çalışmasında EPH ve Psikoloji bölümü mezunları arasında EPH mezunları lehine anlamlı düzeyde bulunmuştur. Bu durum EPH mezunlarının okul danışmanlığı konusunda daha fazla eğitim almış olmalarıyla açıklanmıştır. Felsefe-Sosyoloji-Felsefe Grubu bölümlerinin lisans programlarında özel eğitimle ilgili hiçbir dersin yer almıyor oluşunun da bu bölümlerden mezun rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik düzeylerinin diğer bölümlere kıyasla düşük olmasını açıklayabileceği düşünülmektedir.

Daha önce Özgün (2007) tarafından yapılan araştırmada okul danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri ile mezun oldukları lisans programları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı rapor edilmiştir. Bulgularımız bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum özel eğitimde psikolojik danışmanlık yapabilmeyen farklı bir biçimde yorumlanamayacak şekilde doğrudan bilgi ve deneyime dayanması gereği ile açıklanabilir. Şöyle ki; alan dışından mezun rehber öğretmenler öğrenci görüşmesi ile psikolojik danışma arasında bir fark görmüyor ve bu nedenle psikolojik danışmanlık konusunda yüksek düzeyde öz yeterlik algısı bildiriyor olabilirler. Bu nedenle psikolojik danışma becerilerine ilişkin yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmaların öz bildirim yoluyla değil, doğrudan becerinin sergilenmesinin gözlemi yoluyla yapılmasının daha gerçekçi olacağı düşünülmektedir. Nitekim Watson (1992) tarafından yapılan çalışmada ilahiyat fakültesi yüksek lisans öğrencileri ile psikolojik danışmanlık yüksek lisans öğrencilerinin danışmanlık öz yeterlikleri arasında bir fark oluşmamıştır. Ancak aynı grubun danışmanlık becerileri video analiz yöntemiyle değerlendirildiğinde psikolojik danışmanlık öğrencilerinin danışma kurallarına uyma ve danışma becerilerinde daha yüksek düzeyde beceri sahibi oldukları görülmüştür.

Bu bulguya ek olarak, alan yazına bakıldığında Johnson ve arkadaşları (1989) yaptıkları çalışmada danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin arttığını bildirmişlerdir. Sharpley ve Ridgway (1993) ve Al-Darmaki de (2004) benzer şekilde verilen eğitimlerin psikolojik danışmanlık öz yeterliğini arttırdığını bildirmişlerdir. Goetz (2001), bilgilendirmenin psikolojik danışman yeterliği üzerinde olumlu etkisini olduğunu bildirmiştir. Urbani ve arkadaşları (2002) yaptıkları deneysel çalışmada, beceri temelli psikolojik danışmanlık eğitiminin danışmanların öz yeterlik algılarını

arttırdığını bildirmektedirler. Soresi ve arkadaşları da (2004) alınan eğitimin miktar ve süresinin psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeylerini olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir.

4.2.6. Özel Eğitim Konusunda Uzman Desteği

Rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda destek alabilecekleri bir uzmanın var olması durumunda RÖ-ÖEÖYÖ' den alınan puanların anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklem T-Testi analizi yapılmıştır.

Tablo: 4.10. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Özel Eğitim Konusunda Uzman Desteğine Göre T-testi Sonucu

Uzman desteği	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Uzman desteği var	142	136.06	29.67	275	2.32	0.02
Uzman desteği yok	135	127.51	31.63			

* $p < 0.05$ $\eta^2 = 0.02$

Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre [$t_{(275)}=2.322$, $p < 0.05$] özel eğitim konusunda uzman desteğine sahip olan psikolojik danışmanların özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X} = 136.06$), uzman desteğine sahip olmayan psikolojik danışmanların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 127.51$) daha yüksektir. Hesaplanan eta kare istatistiği etki büyüklüğünün küçük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 = 0.02$). Bir diğer deyişle, okulda özel eğitim konusunda ikinci bir uzman personelin varlığı, okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterlik düzeyini arttırmaktadır. Bu durum, okul psikolojik danışmanlarının hizmetleri yürütürken destek olarak algıladığı bir uzmanın varlığında kendilerini özel eğitim konusunda daha güvende hissettikleri şeklinde açıklanabilir.

Özel eğitim konusunda destek alabileceği ikinci bir uzman personelin varlığını rapor eden 142 katılımcıdan 23'ü (%16) destek olarak özel eğitim öğretmenini belirtmişlerdir. 95 danışmanların %67'si (n=95) kendisi dışındaki ikinci bir psikolojik danışmanı bu konuda destek olarak belirtirken, 24 (%17) katılımcı da her iki uzmanın birden var olduğunu ya da bunların dışında bir uzmana (özel eğitimde deneyimli bir öğretmen ve dışarıdan bir uzman) ulaşabildiğini rapor etmektedir.

Karşılaşılan sorunları çözmeye destek alınabilecek birinin varlığının sorunlar ve yeni durumlar karşısında bireyin daha az kaygı duymasına ve bir şekilde bu sorunlarla baş edebileceğine ilişkin bir inanç geliştirmesine katkıda bulunuyor olduğu düşünülmektedir. Bulgular alan yazındaki diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Psikolojik danışmanlara yönelik destekler bağlamında, Goetz (2001), ekip çalışmasının, Daniels ve Larson (2001) performansa dair olumlu geribildirimlerin, Cashwell ve Dooley (2001) klinik anlamda süpervizyonun psikolojik danışmanların öz yeterliklerini arttırdığını bildirmişlerdir. Bu çalışmada da alandan bir uzmanın desteği ile anlamlı ve olumlu bir ilişkinin varlığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, öz yeterlik söz konusu olduğunda sorunların çözülmesine dolayısıyla başarılı deneyimlerin yaşanmasına katkı sağlayabilecek desteklerin, yeterliği arttırıcı bir değişken olarak öz yeterlik algısına etki etmekte olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Öğretmen öz yeterliği konusunda literatürde birçok araştırma bulunmasına rağmen rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) öz yeterlik algılarına ilişkin çalışmalar gerek dünyada gerekse de ülkemizde çok uzun bir geçmişe dayanmamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve daha çok psikolojik danışmanlık becerileri öz yeterliğini konu aldığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında özel eğitim hizmetlerini veren ekibin önemli bir üyesi olarak rehber öğretmenlerin özel eğitim konusundaki performanslarının önemi açıktır. Rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz yeterlik algılarının performanslarını, dolayısıyla da hizmetin verimlilik ve kalitesini etkileyen önemli bir özellik olduğu söylenebilir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitim konusundaki hizmetler söz konusu olduğunda sahip oldukları öz yeterlik algıları ele alınmıştır. Ayrıca bir takım bireysel değişkenlerle öz yeterlik algıları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre:

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterliklerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerinin, ölçeği araştırmalarda kullanmak için yeterli olduğu söylenebilir.

Rehber öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterlik algıları incelendiğinde; okul psikolojik danışmanlarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik öz yeterlik algılarının

cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, Sosyal bilişsel kuramda öz yeterliğin kaynakları konusunda belirtildiği gibi (Bandura, 1977) öz yeterliğin en önemli kaynağı olan deneyim bu araştırmada da önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmıştır. Rehber öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerinin olması özel eğitim konusunda öz yeterliklerini arttırıcı bir özellik olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde meslekteki deneyim süreleri arttıkça özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının da arttığı görülmüştür. Ülkemizde halen görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin farklı lisans programlarından mezun oldukları bilinmektedir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin alan mezunlarından olması durumunda özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik konusunda daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olacakları görülmüştür. Rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda destek alabilecekleri ikinci bir uzman personelin var olması durumunda da özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç olarak, psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili programlarından mezun, özel eğitim konusunda uzman desteğine sahip, meslekte ve özel eğitimi konusunda deneyimli okul psikolojik danışmanlarının bu özellikleri taşımayan meslektaşlarına göre, özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konusunda daha yüksek öz yeterliğe sahip oldukları görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalar yönelik önerilerde bulunulabilir.

5.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarıyla ilgili olarak;

- Rehber öğretmen adaylarının eğitimlerinde özel gereksinimli öğrencilerle doğrudan çalışma olanağı sağlanarak deneyimleri arttırılabilir. Lisans eğitimlerinde özel eğitimde okul deneyimi sağlayacak uygulama dersleri programa alınabilir.
- Alandan mezun olma değişkenine göre öz yeterlik düzeyinin farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda, halen görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin özel eğitim alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları teşvik edilebilir. Özel eğitim ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümlerinde özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetleri konulu tezli/tezsiz yüksek lisans programları açılabilir.
- Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesinde, rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda gereksinim duyduklarında kolaylıkla ulaşabilecekleri özel eğitim destek birimleri oluşturulabilir. Ayrıca bu konuda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Psikolojik danışmanlık ve rehberlik derneği gibi meslek kuruluşları tarafından Amerika'daki ASCA örneğinde olduğu gibi özel eğitim konusunda bilgilendirici broşür, kitap ve benzeri yayınlar hazırlanarak okul psikolojik danışmanlarının bu konudaki Türkçe yayınlara erişim olanağı arttırılabilir.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında rehber öğretmenler ve özel eğitimle ilgili olarak ileride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler;

- Bu çalışmada kullanılan Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bulgular yeterli düzeydedir. Ancak ölçek ilk kez geliştirilmiş olduğundan ileri araştırmalarda bu bulgulara ilişkin

analizlerin yeni örneklerde ölçek geçerliğinin yeniden test edilmesi uygun olacaktır. Ayrıca, ölçeğin uygun bir ölçekle ölçüt bağıntılı geçerliğinin araştırılması psikometrik özelliklerini güçlendirecektir.

- Rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik algıları ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi inceleyecek bir araştırma yapılabilir.
- Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ders ve uygulamalarının etkililiği konusunda yapılacak araştırmalarda ölçek kullanılabilir. Bununla birlikte ölçek geliştirilirken alanda çalışan rehber öğretmenlerden veri toplandığından psikolojik danışmanlık adaylarıyla yapılacak çalışmada ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bulgularına yeniden bakılması önerilir.
- Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlikleri ile farklı psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

EKLER

	<u>Sayfa</u>
1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	71
2. REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİM ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ	73
3. MEB ARAŞTIRMA ONAYI	76

EK-1

“KİŞİSEL BİLGİ FORMU”

Değerli Katılımcı;

Aşağıda yanıtlanmanızı istediğimiz ölçek, Rehber ve Psikolojik Danışman olarak sizin *özel eğitime ilişkin görüş ve düşüncelerinizi* belirtmenize yönelik olarak hazırlanmıştır.

Kişisel bilgi formundan istenen bilgiler araştırmaya yön veren önemli değişkenler olduğundan, kişisel bilgi formunu ve ekteki maddeleri titizlikle yanıtlanmanız çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır. Formların hiçbir bölümünde adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

Lütfen, kişisel bilgi formu bölümünde özelliklerinize uyan bölümü yazarak ve işaretleyerek doldurunuz.

LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Veysel AKSOY
Anadolu Üniversitesi
Özel Eğitim
Bölümü

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz;

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız;.....

3. Meslekteki deneyim süreniz;

.....YılAy

4. Mezun olduğunuz lisans programı;

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ()

Psikoloji ()

Eğitimde Psikolojik Hizmetler ()

Eğitim Bilimleri ()

Özel Eğitim Öğretmenliği ()

Felsefe/Sosyoloji/Felsefe Grubu ()

Diğer (Belirtiniz).....

5. Özel eğitim deneyiminiz;(Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)

a. Özel eğitim deneyimim yok. ()

b. Özel eğitim öğrencileriyle doğrudan çalıştım/çalışıyorum. ()
Ne kadar süreyleYılAy

c. Özel eğitim sınıfı olan okulda çalıştım/çalışıyorum. ()
Ne kadar süreyleYılAy

d. Kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu sınıfı/sınıfları olan okulda çalıştım/çalışıyorum.()
Ne kadar süreyleYılAy

6. Çalıştığınız okulda özel eğitim konusunda size destek olan ikinci bir uzman personel var

mı? (Birden fazla madde işaretleyebilirsiniz.)

Yok ()

Özel Eğitim Öğretmeni var. ()

Benim dışımda ikinci bir psikolojik danışman var. ()

Bu konuda deneyimli/bilgi sahibi bir öğretmen var. ()

Dışarıdan bu konuda destek sağlayabildiğim bir uzman var. ()

Diğer (belirtiniz).....

EK-2

“REHBER ÖĞRETMEN ÖZEL EĞİTİM ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ”

YÖNERGE: Aşağıdaki formu size en uygun seçeneği **katılma düzeyinize uygun gelen rakamı daire içine** **arak işaretleyiniz. LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.**

MADDELER	Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsız (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, doğrudan doğruya özürleri ile ilgili olamayabilecek çeşitli problemlerini fark edebildiğimi (edebileceğimi) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, üstesinden gelemediğim sorunlarında, öğrenciyi yönlendirebileceğim uzmanları, meslek elemanlarını veya kurumları biliyorum.	1	2	3	4	5
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, sosyal ve duygusal gelişimlerinde yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
7. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere grup içi etkileşim ve işbirliğinde, asgari düzeyde gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
8. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, karşı cinsle istedik biçimde ilişki kurmalarında ve bu alandaki duygusal problemlerinde kolaylaştırıcı olabilirim.	1	2	3	4	5
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
11. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özellikleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttıracak yöntemler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.	1	2	3	4	5
13. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özelliklerine uygun mesleği seçmeleri için nasıl rehberlik edeceğim konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, özür derecelerine uygun olarak pek çok mesleğe yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
15. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerinin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5

17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmeni olarak görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
18 Okul rehberlik servisinde yapacağım çalışmalarla, kaynaştırma uygulamasının başarısını arttırabilirim.	1	2	3	4	5
19. Özel Eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında hangi kişi veya kurumlarla işbirliği yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okul personeli, öğretmenler ve okul idaresine eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine rehberlik ederken uymam gereken yasal ve etik kuralların neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
23. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, gereksinim duyacağı destek hizmetlerin neler olduğuna, yapacağım değerlendirmeye karar verebilirim.	1	2	3	4	5
24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik, "Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)" ne şekilde hazırlanacağı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
25 Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
26. Özel eğitim konusunda gereksinim duyduğum bilgilere nereden ulaşabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
27. Özel eğitimle ilgili yasal mevzuat hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
28. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin "bireysel gelişim raporlarını" nasıl hazırlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
29. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemek için yapılacak tarama çalışmalarında oldukça önemli bir rolüm olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
30 Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
31. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
32. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için neler yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
33. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için, öğretmenlere, uygun eğitsel ve öğretimsel teknikleri önerme ve yeterlik kazandırmada yardımcı olacak donanıma sahibim	1	2	3	4	5
34 Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek ve arttırmak konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
35. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, kendi yeterliklerine uygun okullara, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştıracak ve yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.	1	2	3	4	5
37 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine, çocuklarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda gerekli eğitimi verebilirim.	1	2	3	4	5

38. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları olumlu kişilik veya kişisel özelliklerini grup içi etkileşim ve ilişki sürecinde öğrencinin lehine kullanabileceğini (kullanabildiğini) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından sosyal kabul görmeleri için gerekli, grup rehberliği becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
40 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5

EK-3

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-843 / 4977
Konu : Araştırma İzni

10.../12/2007

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

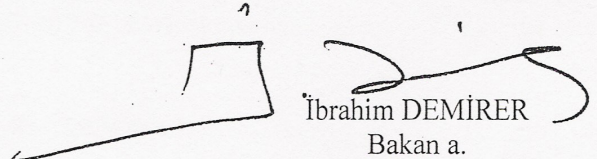
İlgi : a) 04.10.2007 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-739/10618 sayılı yazı
b) 26.10.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-814/4547 sayılı yazı.
c) 28.11.2007 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-852/12232 sayılı yazı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Veysel AKSOY'un "Rehber Öğretmenlerinin Özel Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algılamaları" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketin 19-40'ıncı soruların yer aldığı son sayfanın ilgi (a) yazı ekinde bulunmadığı tespit edilmiş olup, eksik sayfa ilgi (c) yazı ekinde Bakanlığımıza gönderilmiştir.

İlgi (b) yazımızla söz konusu araştırmaya onay verildiğinden veri toplama aracının son sayfası ile birlikte uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakan a.
Daire Başkanı

EK :
Anket Örneği (1 Adet-5 Sayfa)

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). "Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları." **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt III, Sayı II, 24-33.
- Al-Darmaki, F.R. (2004). "Counselor Training, Anxiety, And Counseling Self-Efficacy: Implications For Training Psychology Students From The United Arab Emirates University." **Social Behavior and Personality**. 32 (5): 429-439.
- Allinder, R. M. (1995). "An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement." **Remedial and Special Education**. 16, 4.
- Arman, J. F. (2002). "A Brief Group Counseling Model to Increase Resiliency of Students With Mild Disabilities." **Journal of Humanistic Counseling, Education and Development**, 41, 120–128.
- ASCA. (2004). "Position Statement: Special-Needs Students." **American School Counselor Association**.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). "İlköğretim Matematik Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz yeterlik Algısı." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 21, 1-8.
- Ataman, A. (2005). **Özel Eğitime Giriş**. 2. baskı. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atıcı, M., Özyürek, R., & Çam, S. (2005). "Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki

- Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi.” **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. 24, 3, 7-23.
- Bandura, A. (1977). “Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change.” **Psychological Review**. 84, (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency.” **American Psychologist**. 32, 2, 122–147.
- Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1988). “Organisational Applications of Social Cognitive Theory.” **Australian Journal of Management**. 13, 275-302.
- Bandura, A. (1989). “ Social Cognitive Theory.” **Annals of Child Development Six Theories of Child Development**. Vol 6. pp 1-60 Greenwich: CT:JAI pres.
- Bandura, A. (1994). “Self-Efficacy.” **Encyclopedia of Human Behavior**. 4. 71-81 Newyork: Academic Pres.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). “Guide for Constructing Self-Efficacy Scales.” **Self-Efficacy Beliefs of Adolescent.**, USA: Information Age Publishing, P: 307-337.
- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2000). **Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Kurum Ve Kuruluşları İşbirliği Ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları**. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2005). **Kaynaştırma**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bello, G. A. (1987). “Counseling Developmentally Handicapped Students: A Cognitive Approach.”, Paper presented at the **Annual American School Counselor Association Elementary/Middle School Guidance Conference**.

- Bodenhorn, N., Skaggs, G. (2005). "Development of the School Counselor Self-Efficacy Scale." **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**. 38, 14–28.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). "The Impact of Supervision on Counselor Self-Efficacy." **The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health**. 20, 1, 39–47.
- Carpenter, S.L., King-Sears, M.E., & Keys, S. G. (1998). "Counselors+Educators+Families as a Transdisciplinary Team = More Effective Inclusion for Students with Disabilities." **Professional School Counseling**. 2, 1.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). "Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher." **The Journal of Educational Research**. 90(4), 230–239.
- Cora, N. (1997). "Zihin Engellilerin Eğitimleri Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi." **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşgun, S., & Ilgar, M. Z. (2004). "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi Çalışmalarının Adayların Öz Yeterlilik Algılarına Etkisi." **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayına sunulan bildiri**. Malatya.
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). "The Impact of Performance Feedback on Counseling Self-Efficacy and Counselor Anxiety." **Counselor Education & Supervision**. 41, 120-130.
- Duru, E. (2007). "Sosyal Bağlılık Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması." **Eurasian Journal of Educational Research**. 26, 85–94.

- Duru, E. & Balkıs M. (2007).“Sosyal Provizyon Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**. III. 27, 79-90.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. “Teacher Efficacy, Burnout, Experince and Decision to Refer a Disruptuive Student.” **School Psychology International**. 27(4), 462–474, 2006.
- Eripek, S. (2004). **Özel Eğitim**. 3. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Freytag, C. E. (2001). “Teacher Efficacy and Inclusion: The Impact of Preservice Experiences on Beliefs.” **Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association**. New Orleans, LA.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). “Teacher Efficacy: A Consturct Validation.” **Journal of Educational Psychology**. 76(4), 569–582.
- Goetz, L., Hunt, P., & Soto, G. (2001). “Self-Efficacy and the Inclusion of Students with AAC Needs.” **Final Project Report**. H324C980087. San Francisco State Universty..
- Gordon, L. M. (2001). “High Teacher Efficacy as a Marker of Teacher Effectiveness in the Domain of Classroom Management.” **Annual Meeting of the California Council on Teacher Education**. San Diego CA.
- Gürsel, O. (2004). **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. 2. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.” **Milli Eğitim Dergisi**. 161.

- Herr, L. F. & Cramer, S. H. (1988). **Career Guidance and Counseling Through Life Span**. Glenwill: Scott Foresman and Co.
- Hinkle, J. C. (1993). "Training School Counselors to do Family Counseling." **Elementary School Guidance and Counseling**. 27, 4.
- Hoy, A. W. (2000). "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching." **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New Orleans, LA: Qualitative and Quantitative Approaches to Examining Efficacy in Teaching and Learning. Session 43:22.
- Isaacs, M. L., Greene, M., & Valesky, T. (1998). "Elementary Counselors and Inclusion: A Statewide Attitudinal Survey." **Professional School Counseling**. 2, 1.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). "Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training." **Counselor Education and Supervision**, 28, 205-218.
- Kellie, C., (2006). "The Impact of a Training Program on the Volunteer Rape Crisis Counselors." **Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association**, N.Y.C.: NY Online Retrieved http://www.allacademic.com/meta/p13762_index.html
- Koç, G. (2005). "Sosyal Öğrenme Kuramı", **Gelişim ve Öğrenme**. (Ed. Ayten Ulusoy) 4. baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ. (2004). "Sosyal Öğrenme Kuramı", **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. (Ed. Binnur Yeşilyaprak) 6. baskı. Ankara: Pegema Yayınları.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). "Öz yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi." **Bilgi Dünyası**. 5(2), 137-152.
- Kuzgun, Y. (1991). "Özürlü Bireylere Rehberlik." **Özel Eğitim Dergisi**. 1, 10-17.

- Kuzgun, Y. (2000). **Rehberlik ve Psikolojik Danışma**. 7. baskı. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçüker, S. (1993). "Özürü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri." **Özel Eğitim Dergisi**. 3, 23-29.
- Küçüker, S. (1997). "Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürü Çocukların Kardeşlerinin Özürle İlgili Bilgi Düzeylerine ve Özürü Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi." **Yayımlanmamış Doktora Tezi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçüker, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). "Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Elemanlarının Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine İlişkin Görüşlerinin Ve Yeterlilik Algılarının Geliştirilmesi." **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. 1 (1), 101-113.
- Larson, L. M. Clark, M. P., Wesely, L. H., Koraleski, S. F., Daniels, J. A., & Smith, P. A. (1999). "Videos versus Role Plays To Increase Counseling Self-Efficacy in Prepractica Trainees." **Counselor Education and Supervision**. 38, 4, 179-219.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). "Review of the Counseling Self-Efficacy Literature." **Counseling Psychologist**, 26, 2, 179-218.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A., (2003). "Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales." **Journal of Counseling Psychology**. 50, 1, 97-108.
- Lombana, J. H. (1982). **Guidance for Handicapped Students**. Springfield, Illinois: Thomas Boks.
- Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., & Schwarzer, R. (2005). "General Self-Efficacy in Varios Domains of Human Functioning: Evidence From Five Countries." **International Journal of Psychology**. 40 (2), 80-89.

- M.E.B. (2001). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 17.04.2001.24376 Sayılı **Resmi Gazete**.
- M.E.B. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006.26184 Sayılı **Resmi Gazete**.
- Milsom, A. & Hartley, M.T. (2006). “Assisting Students with Learning Disabilities Transitioning to College: What School Counselor Should Know.” **Professional School Counseling**. 8. 5.
- Mutlu, S. (2003). “Öz Yeterlik, Eşitlik Duyarlılığı ve Çalışma Tutumları Arasındaki İlişki.” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Myers, H. N. F. (2005). “How Elementary School Counselors Can Meet the Needs of Students with Disabilities.” **Professional School Counseling**. 8, 5.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). Karar Sayısı: KHK/573, 23911: 06.06.1997. **Resmi Gazete**.
- Özgün, M. S. (2007). “Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, R. (2006). “İlgi Envanterlerinin Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği.” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 6, 3, 809-846.
- Pajares, F. (2002). “Overview of social cognitive theory and of self-efficacy.”
Erişim tarihi: 15.08.2007.
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>.
- Pajares, F.(2003). “Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing: A Review of the Literature.” **Reading & Writing Quarterly**. 19, 139–158,.

- Pallant, J. (2001). **SPSS Survival Manuel. A Step-By-Step Guide to Data Analysis Using Spss for Windows.** Philadelphia, PA: Open University Press.
- Parette, H.P. & VanBievliet, A. (1991). "School-Age Children with Disabilities: Technology Implications for Counselors." **Elementary School Guidance and Counseling.** 25, 3.
- Ridgway, I. R., & Sharpley, C. F. (1990). "Multiple measures for the prediction of counselor trainee effectiveness." **Canadian Journal of Counseling,** 24, 156-177.
- Quigney, T.A. & Studer, R. (1998). "Touching Strands of the Educational Web: The Professional School Counselor's Role in Inclusion." **Professional School Counseling.** Vol.2, Issue.1.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2004). "Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools." **Proceedings - Self-concept, motivation and identity: Where to from here?** In Marsh, H. W., Baumert, J., Richards, G. E., & Trautwein, U. (Eds.), University of Western Sydney, Australia: SELF Research Centre. Retrieved December 17, 2004, from http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Schwarzer_Schmitz.pdf Erişim Tarihi:10.09.2007.
- Sefzik, J. A. (1996). "Nebraska Secondary School Counselors' Role in Serving Students with Disabilities." **Unpublished Doctoral Dissertation.** Nebraska: University of Nebraska, UMI: 9628251.
- Shaughnessy, M. F. (2004). "An Interview With Anita Woolfolk:The Educational Psychology of Teacher Efficacy" **Educational Psychology Review,** 16-2, 153-176.

- Sharpley, C. F., & Ridgway I. R. (1993). "An Evaluation of the Effectiveness of Self-Efficacy as a Predictor of Trainees' Counseling Skills Performance." **British Journal of Guidance and Counselling**. 21, 1.
- Sipps, G. J., Sugden, G. J., Faiver, C. M. (1988). Counselor training level and verbal response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. **Journal of Counseling Psychology**, 35, 397-401.
- Smith, S.A., Kass, S.J., Rotunda, R.J. & Schneider, S.K. (2006). "If at First You Don't Succeed: Effects of Failure on General and Task-Specific Self-Efficacy and Performance." **North American Journal of Psychology**. 8, 1, 171–182.
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). "Relation of Type and Amount of Training to Carrer Counseling Self-Efficacy in Italy." **The Carrer Development Quarterly**. 52, 194–201.
- Sutton, J. M., & Fall, M., (1995). "The Relationship of School Climate Factors to Counselor Self-Efficacy." **Journal of Counseling & Development**. 73, 331–336.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure-Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W., & Stewart-Sicking, J. A. (2004). "Factors That Infulence Self-Efficacy of Counselin Students: An Exploratory Study." **Counselor Education & Supervision**. 44, 70–80.
- Tezbaşaran, A. (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). "Skill-Based Training and Counseling Self-Efficacy." **Counselor Education & Supervision**. 42, 92–106.
- Ültanır, E. (2000). "Okul Psikologluğu ve Okul Psikolojik Danışmanlığı Meslekleri: Karşılaştırmalı Bir Çalışma." **Milli Eğitim Dergisi**. 148.

- Walz, G. R., & Bleuer, J. C. (1993). "Counselor Efficacy: Assessing and Using Counseling Outcomes Research." **Information Analyses-** ERIC Clearing House Products, 1-5.
- Watson, D. P. (1992). "Counseling self-efficacy and counseling competence: A comparative study of clergy and counselors-in-training." <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=746982941&Fmt=7&clientId=63518&RQT=309&VName=PQD> Erişim tarihi: 15.08.2007
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). "Social Cognitive Theory of Organizational Management." **Academy of Management Review**. 14, 3.
- Yeşilyaprak, B. (2004). **Eğitimde Rehberlik Hizmetleri**. 8. baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). "Öğretmen Öz yeterlik İnancı." **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**. Sayı; 5.
- Yiyit, F. (2001). "Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması." **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi** Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdugül, H. (2005). "Davranış Bilimlerinde Ölçek Geliştirme Çalışmaları için Bazı Ayrıntılar." 18.10.2005. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul>. Erişim Tarihi: 10.04.2007.