

## Okul Danışmanlığı Uygulamalarının Yetkinlik Beklentisi Algıları ve Mesleki Benlik Saygısı Üzerindeki Etkilerinin Boylamsal Olarak İncelenmesi

Meral Atıcı \* Ragıp Özyürek \* Sabahattin Çam\*

### ÖZET

*Bu araştırmada, okul danışmanlığı uygulamalarına katılan lisans öğrencilerinin okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin yetkinlik beklentisi algıları ile mesleki benlik saygılarının boylamsal olarak nasıl değiştiği, hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin yetkinlik algıları ve mesleki benlik saygılarına ilişkin birinci ölçümler Ekim 2001, ikinci ölçümler Mart 2002 ve üçüncü ölçümler de Haziran 2002'de elde edilmiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin içinden seçilen düşük ve yüksek yetkinlik algılarına sahip sekiz öğrenciyle Aralık 2001 ve Mayıs 2002 aylarında görüşme yapılmış ve bu yolla da nitel bulgular elde edilmiştir. Bulgulara göre, önceki ölçümlerle (Ekim 2001 ve Mart 2002) kıyaslandığında, son ölçümlerde (Haziran 2002), yetkinlik beklentisi ile benlik saygısı değişkenleri arasında daha yüksek bir ilişki saptanmış ve zamanın (uygulama çalışmalarının) bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin rehberlik uygulamalarında kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayan yaşantısal kaynaklarla ilgili bilgiler elde edilmiştir. Tartışma kısmında ise ölçeklerin kendi aralarındaki ilişkiler ve düşük-yüksek yetkinlik algılarına sahip öğrenciler arasındaki farklılıklar gibi konular üzerinde durularak önerilerde bulunulmuştur.*

**ANAHTAR SÖZCÜKLER:** Okul Danışmanlığı yetkinlik beklentisi, mesleki benlik saygısı, grup rehberliği becerileri.

*The Effects of School Counseling Practices on Counselor Self-Efficacy and Occupational Self-Esteem: A Longitudinally Study*

### ABSTRACT

*The purpose of this study is to examine counseling students' sense of efficacy regarding school counseling practices and their occupational self-esteem by using both quantitative and qualitative measures in a longitudinal design. Measures of students' sense of counseling efficacy and occupational self esteem have been obtained in October 2001, March 2002 and June 2002. In addition to this, four students with high counseling efficacy and four students with low counseling efficacy have been interviewed twice in December 2001 and in May 2002. When compared with previous measures obtained in October 2001 and March 2002, a higher correlation was found between scores of counseling self-efficacy scales and occupational self-esteem during the last measurement period in June 2002. Time effect was found significant for these variables. The experiential sources that affect students' sense of counseling efficacy has also been determined. The relationships between scales, the differences between high and low efficacy students, and the skills to be developed in school counseling practices have been discussed and recommendations have been made for further research and practice.*

**KEY WORDS:** School Counselor Self-efficacy, occupational self-esteem, group guidance skills.

\* Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.  
E-posta: matici@mail.cu.edu.tr

Okul danışmanlarının performansını yordayan değişkenlerin incelenmesi ve danışman performansının yükseltilmesi, bu mesleğin gelişimi açısından önemlidir. Lent, Hill ve Hoffman'a (2003) göre, danışmanların performansı ile ilgili çalışmalarda Bandura'nın (1977, 1986, 1997) Sosyal Bilişsel Kuramından (SBK) yararlanılabilir. Sutton ve Fall (1995), SBK'da önemli bir değişken olan yetkinlik beklentisinin (self-efficacy expectations) okul danışmanlarının performans ve etkililiklerini incelemeye önemli bir yapı olduğuna işaret etmektedirler. Buna dayalı olarak yaptıkları araştırmada, özellikle okul personeli ve yöneticilerin verdiği desteğin, okul danışmanlarının yetkinlik algılarındaki varyansa anlamlı bir katkıda bulunduğunu saptamışlardır.

Bandura (1977, 1986, 1997), yetkinlik beklentisini kişinin belirli bir konu alanı ya da görevde başarılı performans gösterme inançları şeklinde ele almaktadır. Bir görev alanında yetkin olduğuna inanan bir birey, becerilerini benzer alanlara genellebilir, zorluk derecesi giderek artan görevlerde başarılı olabilir ve engellerle karşılaştığında daha dayanıklı ve sebatkar biçimde davranabilir. Bireyler, yetkin olup olmadıklarını özellikle dört kaynağa dayanarak değerlendirmektedirler. Bunlar, önem sırasıyla, (a) bir etkinlik alanında başarılı ya da başarısız performans gösterme, (b) benzer konuda performans gösteren kişileri model alma ya da almama veya onların yaşantılarından dolayı biçimde öğrenme ya da öğrenmeme, (c) sosyal çevreden cesaretlendirici ya da tersi tepkiler alma ve (d) etkinlikleri yürütürken bedenlerindeki fizyolojik uyarımları fark etmedir. Örneğin, bir beceriyi yerine getirirken yoğun bir kaygı hissedilen birey, daha sonraki günlerinde buna dayanarak bu konuda kendini yetkin hissetmediğini söyleyebilir.

Doğrudan okul danışmanlığı alanıyla ilgili olmasa da, danışman yetkinlik beklentisi (DYB; counselor self-efficacy) ile ilgili yapılan çalışma sayısının son yirmi yılda hızla arttığı görülmektedir. Larson ve ark., (1992) DYB'ni, danışmanın bir danışanla etkili biçimde danış-

ma yapma kapasitesi hakkındaki inançları şeklinde tanımlamaktadır. Larson ve Daniels (1998), DYB ile ilgili 1983-1998 yılları arasında yapılan çalışmalara dayalı bir yazın taraması yapmışlar ve danışman eğitimcilerini de ilgilendiren şu sonuçlara varmışlardır: DYB, danışmanların performansı, sonuç beklentisi, benlik tasarımı ve danışmanların kendilerini değerlendirmeleriyle pozitif olarak ilişkili bulunmuştur. DYB, danışmanların kaygı düzeyi ile orta derecede ve negatif yönde ilişkili bulunurken, danışman performansı ile gözetmen (supervisor) değerlendirmeleri açısından açık ve net bir ilişki saptanmamıştır. Rol oynama (role playing) ve model almanın uygulamaya yeni başlayan danışman adaylarının DYB'leri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ancak DYB'si düşük olan danışmanların, yetkinlik algılarını zayıflatabileceğinden, rol oynamanın riskli olabileceği belirlenmiştir. Uygulamaya yeni başlayan öğrencilerin danışma yapmalarının DYB üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca, olumlu geribildirimlerin DYB ve danışman performansı üzerinde etkili olduğu; olumsuz geribildirimlerin ise DYB'ni düşürdüğü, kaygıyı artırdığı bulunmuştur. Daniels ve Larson (2001), bu bulguyu destekleyici sonuçlar elde etmişlerdir. Daha önceki DYB ve kaygı düzeyinin, olumlu geribildirimlerin, yetkinliğin bilgilendirici kaynaklarının, danışmanlıkla ilgili dersler ve buna paralel biçimde kazanılan deneyimin ve gözetmenlerin gözetim (supervision) tarzlarının DYB'nin yordanmasına katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Larson (1998), SBK'dan yararlanarak, danışman eğitiminde uygulanmak üzere sosyal bilişsel bir model geliştirmiştir. Danışman Eğitimi İçin Sosyal Bilişsel Model adı verilen bu modelde danışmanların danışanlarla çalışmalarında yetkin olmaları için gözetmenlerin nasıl eğitim vereceklerine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Modelde danışman adaylarının kendilerini yetkin hissetmeleri için deneyim kazanmalarının, zor durumlar karşısında yılmadan çaba göstermelerinin ve uygun

(kendi düzeylerinden biraz ileride olan) modellerin yaptığı psikolojik danışma uygulamalarını gözlemelerinin önemli olduğu belirtilmektedir. Yine bu modele göre, gözetim ilişkisinde danışman adaylarına rahat ve güvenilir bir ortam sağlanmalı, öğrencilerin çalışmalarına ilişkin gerçekçi, olumlu ve yapıcı geribildirimler verilmelidir. Ayrıca, adaylar kendilerine ulaşabilecekleri orta düzeyde zorluğu olan hedefler belirlemelidir.

Larson ve arkadaşları (1992) Danışma Tahmin Envanteri'ni (Counseling Self-Estimate Inventory) geliştirdikleri araştırmada, kendini yetkin hisseden danışman adaylarının benlik tasarımlarının daha yüksek olduğunu ve yetkinlik kaynaklarına müdahale edilmediğinde, yetkinliğin zaman içinde kararlılık gösterdiğini bulmuşlardır. Ayrıca, eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin DYB algılarının da anlamlı biçimde yükseldiği ortaya çıkmıştır. Lent ve arkadaşları (2003), Danışman Etkinliğine İlişkin Yetkinlik Beklentisi Ölçeği'ni (Counselor Activity Self-Efficacy Scales) geliştirerek 15 haftalık uygulama yaşantısının ve profesyonel yaşantı düzeylerinin DYB üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Türkiye'de ise Yiyit (2001) Okul Psikolojik Danışmanlığı Yetkinlik Beklentisi Ölçeği'ni (OPD-YB) geliştirmiş ve üç faktörlü bir yapı elde etmiştir. Bunlar şu şekilde isimlendirilmişlerdir: Psikolojik Danışma Becerileri, Çok Yönlü Rol ve Beceriler ve Uygulamakta Zorlanılan Beceriler. OPD-YB'nin ilk iki altölçeği Sutton ve Fall (1995) tarafından geliştirilen Danışman Yetkinlik Beklentisi Ölçeği (Counselor Self-Efficacy Scale) ile benzerlik göstermektedir.

Psikolojik danışmanlık mesleği, Türkiye'de gelişen ve yaygınlaşan bir meslek olarak kabul görmektedir. Okul danışmanlığı ise okullarda hızla yayılan, ancak hak ettiği yere henüz ulaşmadığı düşünülen bir alandır. Bunun, okul danışmanlarının kendi rollerini algılayış biçimlerine ve çalışma performanslarına, okuldaki personelin rehberlik anlayışına ve rehberlik çalışmalarını yürütmek için okuldaki gerekli olanaklara dayalı çeşitli

nedenleri olabilir. Bu faktörlerin, danışmanların ya da bu alanda eğitim alan öğrencilerin mesleki benlik saygılarını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, psikolojik danışmanların ve özellikle de öğrencilerin mesleki performansları ve yetkinlikleri yanında, mesleki benlik saygılarının da incelenmesinde yarar vardır. Çünkü öğrenciler mesleki uygulama ve çalışmalar yaptıkça, çalışmalarının toplum tarafından benimsendiğini görebilir ve psikolojik danışmanlığa yönelik bakış açıları bundan etkilenebilir. Bunu inceleyebilmek amacıyla Arıcağın (2001), geliştirdiği mesleki benlik saygısı ile ilgili ölçekten yararlanılmıştır. Araştırmacı, Super'ın yaşam boyu, yaşam alanı kuramından yararlanarak (Super, Savickas ve Super, 1996) mesleki benlik saygısının (a) mesleki kabul, (b) mesleğe verilen değer ve (c) mesleğin işlevselliğine olan inanç şeklinde tanımlanabilecek üç bileşeni olduğunu bulmuştur. Bu bileşen yapısına paralel biçimde, danışman adaylarının mesleki benlik saygılarına ilişkin gelişimin incelenmesi, danışman eğitimcileri açısından yararlı olabilir.

Lent ve arkadaşları (2003), DYB'nin gelişimini boylamsal olarak incelemenin yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Benzer biçimde, Özyürek, Çam ve Atıcı (2004), öğrencilerin okul danışmanlığı becerilerinde öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda ne tür gelişmeler kaydettiğini incelemenin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu bilgiler ışığında araştırmada, Çukurova Üniversitesi'nde okullarda rehberlik uygulamaları yapan öğrencilerin, okul danışmanlarının yürüttüğü ve daha çok rehberlik çalışmalarıyla ilgili rol ve beceriler konusundaki yetkinlik algılarının nasıl geliştiği üzerinde durulmuştur. Bu amaçla, öğrencilerin yaptığı rehberlik (özellikle grup rehberliği) uygulamalarının rehberlik becerilerinin uygulanmasına yönelik yetkinlik algıları ile mesleki benlik saygılarına olan etkileri öğretim yılının başında (Ekim ayı), ortasında (Mart ayı) ve sonundaki (Haziran ayı) nicel ve nitel veri analizi yöntemleriyle incelenmiştir (psikolojik danışma becerilerinin ka-

zandırılması üzerinde özel olarak durulmamıştır, ancak öğrenciler bu konuda da uygulama yapmışlardır). Ekim-2001, Mart-2002 ve Haziran-2002 aylarında olmak üzere üç ayrı ölçüm yapılarak, öğrencilerin yetkinlik algılarında ve mesleki benlik saygılarında nasıl bir değişim olduğu incelenmiştir. Üç ayrı ölçüm yapılmasındaki amaç ise, öğrencilerin algılarındaki eğilimin daha açık bir biçimde saptanabilmesidir.

Daha spesifik olarak belirtmek gerekirse, öğrencilerin Ekim-2001, Mart-2002 ve Haziran-2002 aylarında (boylamsal olarak) (a) grup rehberliği yürütme yetkinliği, (b) ilgi envanterlerinin profil puanlarını yorumlama yetkinliği, (c) okul danışmanlarının yürüttüğü ve daha çok rehberlik çalışmalarıyla ilgili rol ve becerileri uygulayabilme yetkinliği ve (d) psikolojik danışmanlık mesleğine ilişkin mesleki benlik saygıları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu konulara ilişkin yargılarında zamanın (yani, uygulama çalışmalarının) nasıl bir etkisi olduğu nicel veri analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Ayrıca, ekim ayında belirlenen düşük ve yüksek DYB algılarına sahip öğrencilerle Aralık-2001 ve Mayıs-2002 aylarında iki defa görüşme yapılmıştır. Böylece, yetkinlik ve mesleki benlik algılarının yanı sıra, yetkinlik kaynaklarının nasıl geliştiğine ilişkin bulgular da elde etmek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2001-2002 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda son sınıfta öğrenim görmekte olan 35 öğrenci oluşturmuştur. Nicel veri toplama süreci Ekim-2001 (n=35), Mart-2002 (n=31) ve Haziran-2002 (n=31) aylarında gerçekleştirilmiştir. Ancak, yapılan analizlerde bu sayılarda değişiklikler olmuştur. Bu sayılar ve yapılan değişikliklerin nedenleri bulgular kısmında açıklanmıştır. Ayrıca, OPD-YB'nin bir altölçeği olan Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği'nin (Yiyit, 2001) ekim ayındaki uygulamasından yüksek puan alan 4 ve düşük puan alan 4 olmak üzere, toplam 8 öğrenciyle Aralık-2001 ve Mayıs-2002 ayında görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilere OPD-YB'nin Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği (Yiyit, 2001), Grup Rehberliği Yetkinliği, Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği (Özyürek, 1997), ve Mesleki Benlik Saygısı (Arıcak, 2001) ölçekleri uygulanmıştır. Bu ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

**Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği:** Bu çalışmada OPD-YB'nin yalnızca Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği (Yiyit, 2001) kullanılmıştır. Ölçeğin maddeleri eğitsel ve mesleki bilgi verme, program değerlendirme, konsültasyon ve işbirliği, grup rehberliği ve görüşme yapma gibi becerileri içermektedir. Araştırmanın konusu örneklemdaki öğrencilerin grup rehberliği gibi becerileriyle ilgili olduğu için bu ölçek tercih edilmiştir. Bu altölçekte 28 madde bulunmaktadır. Altölçekteki maddelerden ikisi aşağıda örnek olarak verilmiştir: "*Öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerini yükseltmeye yönelik bir mesleki grup rehberliği programı hazırlayarak uygulayabilmek*" ve "*Okul PDR programının uygulanmasına katılan öğretmen ve yöneticilerle işbirliği içerisinde çalışabilmek.*"

OPD-YB beşli Likert tipi bir ölçektir. Danışmanlar maddelerde ifade edilen görev ya da becerileri ne derecede güvenle yürütebileceklerini düşünerek ifadelerin kendilerine uygun olup olmadığını derecelendirmektedirler (1-Bana hiç uygun değil ve 5-Bana tamamiyle uygun). Maddelerinin hepsi olumlu ifade edilmiş olan bu alt ölçeğin puan ranjı 28-140 arasında değişmektedir. OPD-YB'nin geçerliğiyle ilgili olarak OPD-YB ölçeğinden alınan puanlar ile problem çözme becerileri, sürekli kaygı, diploma notları, deneyim süresi gibi değişkenler arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Altölçeğin Cronbach alfa değeri .96; dört aylık bir arayla elde edilen test-yeniden test kararlılık katsayısı ise .74'tür (Yiyit, 2001).

**Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği:** Bu ölçek Türkiye'de yaygın biçimde kullanılan ve birbirine çok benzer özellikleri olan Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (Kuzgun, 1996; sekiz ve dokuzuncu sınıflar için geliştirilmiştir) ile Kendini Değerlendirme Envanteri (Kuzgun, 1989; on birinci sınıflar için geliştirilmiştir) gibi ilgi envanterlerinin profil puanlarını yorumlamaya ilgili becerileri değerlendirmede kullanılmak üzere geliştirilen maddelerden oluşturulmuştur (Özyürek, 1997). Bu liste Bandura'nın (1977, 1986, 1997) yetkinlik beklentisi kavramı temel alınarak geliştirilmiş olan özgül yetkinlik beklentisi ölçümüdür.

Ölçek maddeleri oturumun başlangıcında, oturumların genelinde ve oturumların sonunda uygulanacak beceriler şeklinde üç ayrı bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde dört (Örn., "*Danışmanların birbirlerine geribildirim vermelerinin yararlarını açıklayabilmek*"); ikinci bölümünde sekiz ("*Danışmanların ölçeklerden elde ettikleri maddeler ile yaşantıları [sınıftaki, okul içindeki ve dışındaki] arasında ilişki kurabilmek*"); son bölümünde ise iki madde bulunmaktadır ("*Her bir danışanın güçlü-eksik yönlerini fark etmelerini sağlayabilmek*"). Maddeler okul danışmanlarının grup ya da sınıf rehberliği çalışmalarında kullanılabilir şekilde yazılmıştır. Maddelerin derecelendirilmesi 5'li Likert tipi ölçek şeklindedir. Danışmanlar her bir beceriyi yapma konusunda kendilerine ne derecede güvendiklerini belirtmektedirler (1- *Hiç güvenmiyorum'dan* 5- *Tamamıyla güveniyorum'a* kadar). Bu araç, öğrencilerin uygulama derslerinde yaptıkları profil puanlarını yorumlama becerilerini değerlendirmek üzere bu araştırmanın yazarları tarafından (gözetmen olarak) değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır.

Çalışma kapsamındaki ilk ölçümün verileriyle

(n=35) listedeki maddelerin madde-toplam puan korelasyon değerleri incelenmiş ve değerlerin .36 ile .79 arasında değiştiği gözlenmiştir. Hesaplanan Cronbach alfa değerinin ise .91 olduğu görülmüştür.

**Grup Rehberliği Yetkinliği Ölçeği:** Bu ölçek danışman adaylarının uygulama dersleri kapsamında mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal alanda yaptıkları grup rehberliği uygulamalarını değerlendirmek üzere hazırlanan, 14 maddelik temel danışmanlık becerilerinden uyarlanarak geliştirilmiştir. Bu ölçek de Bandura'nın (1977, 1986, 1997) yetkinlik beklentisi kavramı temel alınarak geliştirilen özgül bir yetkinlik beklentisi ölçümüdür ("*Danışmanların birbirlerine geribildirim verebilmelerini sağlayabilme*"). Ölçekteki beceriler yazarlar tarafından rehberlik uygulamaları derslerinde değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır.

Likert tipi derecelendirmeye uygun olarak hazırlanan maddelerin 1 (*Hiç Güvenmiyorum*) ile 5 (*Tamamıyla Güveniyorum*) arasında değişen yanıt seçenekleri vardır. Bu aracın ilk ölçüm verileri (n = 35) üzerinde yapılan analizler sonucunda madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .35 ile .73 arasında değiştiği, Cronbach alfa değerinin de .88 olduğu bulunmuştur.

**Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği:** Ölçek Arıcağ (2001) tarafından geliştirilen ve mesleki benlik saygısını ölçmeyi amaçlayan 14'ü olumlu, 16'sı olumsuz biçimde ifade edilmiş 30 maddelik Likert tipi bir kendini ifade etme aracıdır. Ölçek maddelerinin 1 (*Tamamen Katlıyorum*) ile 5 (*Kesinlikle Katılmıyorum*) arasında değişen yanıt seçenekleri vardır. Puanlamada olumlu ifade edilen maddeler ters çevrilerek puanlanmakta ve ölçekten alınan yüksek puanlar mesleki benlik saygısının yüksekliğine işaret etmektedir.

Madde analizi çalışmasında, sınıf öğretmenliği programında okuyan 152 öğrenciden elde edilen verilerle hesaplanan madde-toplam puan korelasyon değerlerinin .32 ile .73 arasında değiştiği görülmüştür (Arı-

cak, 2001). Cronbach alfa katsayısı tüm ölçek için .93; test- tekrar test güvenirlik katsayısı ise .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş ve 30 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Sonuçlara göre birinci faktöre yüklenen 14 madde Mesleği Kabul ("*Mesleğimi değiştirmeyi düşünüyorum*"), ikinci faktördeki 10 madde Mesleğe Verilen Değer ("*Mesleğimi küçümsüyorum*") ve üçüncü faktördeki 6 madde ise Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç ("*Mesleğim insanlar üzerinde etki bırakabilecek niteliklere sahiptir*") olarak isimlendirilmiştir. Altölçeklerin Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla, .90, .80 ve .65 olduğu saptanmıştır.

### İşlem

Veri toplama araçları yukarıdaki açıklama sırasına göre batarya haline getirilmiş ve öğrencilere ilk ölçüm olarak ekim 2001'de grup halinde bir oturumda uygulanmıştır. Ölçeklerin yanıtlanması ortalama 30 dakika sürmüştür. İkinci (Mart-2002) ve üçüncü (Haziran-2002) ölçümler sırasında da aynı süreç takip edilmiştir.

### Öğrencilerin Okullarda Yaptığı Rehberlik Uygulamaları

Bu araştırmada, öğrencilerin yaptığı rehberlik uygulamalarının yetkinlik algıları ile mesleki benlik saygıları üzerindeki etkisi boylamsal olarak incelendiğinden bu uygulamalar hakkında bilgi vermenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Uygulamalar, hem okullarda rehberlik uygulamaları hem de yerleşkede gözetim toplantıları şeklinde yapılmaktadır (Ayrıntılı bilgi için bkz. Özyürek ve arkadaşları, 2004). Okullardaki uygulamalarda öğrenciler, güz ve bahar dönemleri için ayrı ayrı olmak üzere en az 15 yarım gün okullara giderek kişisel uygulama planı ve yıllık çerçeve planı geliştirmekte, en az 12 grup rehberliği etkinliği yürütmekte ve okul danışmanının çalışmalarını gözlemlemektedirler. Dönem boyunca yapılan bu çalışmalar rapor haline getirilmektedir. Haftalık gözetim toplantılarında ise, öğrenciler o hafta

yaptıkları ve bir sonraki hafta yapacakları çalışmalar hakkında konuşmakta ve gözetmenlerden geribildirim almaktadırlar. Böylece, tüm öğrencilerin grup gözetiminden yararlanması amaçlanmaktadır. Ayrıca, gözetmenler öğrencilerin okullarda yürüttükleri grup rehberliği çalışmalarını gözlemekte ve geribildirim vermektedirler. Bu süreç içinde öğrenciler programda yer alan bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları derslerini de almakta ve farklı uygulama yaşantıları geçirmektedirler. Ancak bu araştırma okullardaki rehberlik uygulamaları dersi ile sınırlandırılmıştır.

### Nicel Verilerin Analizi

Araştırma örneklemini küçük olduğundan, az sayıda olan kayıp değerlerin giderilmesi yoluna gidilmemiştir. Ayrıca, üç ayrı ölçümde elde edilen verilere göre, tek değişkenli uç değerler (univariate outliers) aranmış ve Mesleki Kabul, Mesleğe Verilen Değer, Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç, Mesleki Benlik Saygısı toplam puanları, Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği ve Grup Rehberliği Yetkinliği ölçümlerinde altı öğrenci uç değerlere sahip olarak bulunmuş ve örneklemden çıkarılmışlardır. Bu kişilerin z puanları 2.58 ( $p < .01$ , iki uçlu) üzerindedir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenlerle, her bir değişken için örnekleme giren öğrenci sayısında küçük farklılıklar olmuştur (Bkz., Tablo 1). Araştırmada üç ayrı zamanda uygulanan ölçek puanlarının tek değişkenli normal dağılım özelliğine sahip olup olmadığı çarpıklık ve sivrilik değerleri ile incelenmiştir. Bu değerler çoğunlukla 1.00'ın altında bulunmuş ve çarpıklık değerleri 2.00, sivrilik değerleri 5.00 değerini aşan hiçbir dağılımın olmadığı, dolayısıyla tek değişkenli dağılımların normal dağılım özelliğine sahip olduğu görülmüştür (Kline, 1998). Bağımlı değişkenlere yönelik ölçümler arasındaki ilişkileri görmek amacıyla her bir ölçüm için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Farklı zamanlardaki ölçümler arasında farkın olup olmadığını incelemek için de tekrarlanmış ölçümler için bir boyutlu varyans analizi tekniği kullanılmıştır. So-

nuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.01 olarak alınmıştır.

### Görüşmenin Yapılması ve Analizi

Dört yetkinlik düzeyi düşük ve dört yetkinlik düzeyi yüksek, toplam sekiz öğrenci ile nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak görüşme yapılmıştır. Öğrencilerle 2001-2002 öğretim yılı güz döneminin bitimine yaklaşık bir ay kala (Aralık-2001) ve bahar döneminin sonuna doğru rehberlik uygulamaları tamamlandıktan sonra (Mayıs-2002) olmak üzere iki defa görüşülmüştür.

*Birinci görüşmede* adaylara araştırmacılar tarafından hazırlanan ve yarı yapılandırılmış formda olan toplam 15 soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilk üçü uygulama yapılan okul, gruptaki öğrenci sayısı, sınıf düzeyi ve ilk etkinliklere ne zaman başladığıyla ilgili sorulardır. Diğer sorularda ise uygulamaya başlama ve ilk etkinlikleri gerçekleştirmeye ilişkin duygular, mesleğe başlama konusunda isteklilik ve yetkinlik inançları, grup rehberliği uygulamaları boyunca mesleği algılamada ve yetkinlik inançlarında değişim olup olmadığı, yetkinliği etkileyen kaynaklar ve bu uygulamaların eşgüdümleme, psikolojik danışma ve konsültasyon becerisine etkileri üzerinde durulmuştur.

Daha önce de belirtildiği gibi, birinci görüşmeler güz döneminin sonuna doğru aralık ayının ilk haftası içinde ve öğrenciler belirli bir uygulama deneyimi kazandıktan sonra gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler danışman adaylarıyla daha önce belirlenen gün ve saatte yapılmıştır. Görüşmelerin süresi 30 dakika ile 45 dakika arasında değişmiştir.

*İkinci görüşmede* yine yarı yapılandırılmış formda hazırlanmış 11 soru yer almaktadır. Bu sorulardan beş tanesi birinci görüşmedeki haliyle aynen, iki tanesi biraz değiştirilerek adaylara yöneltilmiştir. Ayrıca, bu görüşme formuna dört tane yeni soru eklenmiştir. Bunlar

uygulama yapılan okul ve grup değişikliği ile en iyi ve en kötü geçen rehberlik uygulamasına ilişkin değerlendirmeler ve rehberlik uygulamalarının işleyişine ilişkin önerilerle ilgili sorulardır. İkinci görüşmeler, öğrencilerle

iki dönemlik rehberlik uygulamalarını tamamladıktan sonra -27 Mayıs/31 Mayıs 2002 tarihleri arasında- daha önce belirlenen gün ve saatlerde yapılmıştır. Görüşmelerin süresi 25 dakika ile 40 dakika arasında değişmiştir. Daha önce kendisine belirtilmesine rağmen, yetkinlik düzeyi düşük bir aday ikinci görüşmeye katılmamıştır. Aday bu görüşmeye neden katılmadığı ile ilgili bir açıklama yapmamıştır. Böylece, ikinci görüşme toplam yedi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu iki görüşme de uygulama dersinin gözetmenlerinden ve aynı zamanda araştırmacılarından biri tarafından yapılmıştır.

Görüşmeyi yürüten araştırmacı, görüşme sırasında daha önceden hazırlanmış olan soruları sırasıyla adaylara yöneltilmiş ve öğrencilerin soruların çağrıştırdığı bilgileri düşünerek yeterince ayrıntılı biçimde anlatabilmeleri ve konuşmalarını teşvik için aktif dinleme tepkilerini kullanmaya ve yönlendirici tepkiler vermemeye özen göstermiştir. Görüşmeler öğrencilerin izni alınarak teyp kasetine kaydedilmiştir. Daha sonra, öğrencilerin görüşme boyunca söyledikleri, winword programından yararlanılarak bilgisayar ortamında yazılı metin haline getirilmiştir. Böylece, birinci görüşme için 41, ikinci görüşme için 30 sayfa olmak üzere toplam 71 sayfalık bir yazılı metin elde edilmiştir.

Bu veri tabanı üzerinde araştırma ve görüşme soruları doğrultusunda içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinin ilk ve önemli aşamaları olan açık ve seçici kodlama (Strauss ve Corbin, 1990) süreci takip edilmiştir. Buna göre, öncelikle her bir görüşme sorusuna, her bir öğrencinin verdiği yanıtlar bir araya getirilmiştir. Böylece, aynı soru ya da konu hakkında farklı kişilerin görüşleri arasında benzerlik ve farklılıkları görmek ve ortak ve farklı temaları belirlemek mümkün olmuştur. Analiz boyunca yetkinlik düzeyi düşük ve yüksek olan öğren-

çiler arasında benzerlik ve farklılıklar olup olmadığı göz önünde bulundurulmuştur.

Yazılı hale getirilen görüşme metni, görüşmeyi yapan araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş ve olası kodlarla ilgili notlar alınmıştır. Kodlama yaparken ilgili literatür, araştırma ve görüşme soruları göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca, metne dayalı olarak öğrencilerin kullandığı bazı kavram ve ifadeler ile araştırmacının keşfettiği kavramlar da kod olarak kullanılmıştır. Kodları altında toplayacak ana temalar daha çok görüşme soruları ve yetkinlik beklentisi kavramı (Bandura, 1997) doğrultusunda belirlenmiştir.

Görüşme verilerinin bir araştırma raporu haline getirilmesinde öncelikle var olan durumu betimlemek esas alınmıştır. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak, araştırmacı tarafından yapılan açıklamaları desteklemek ve betimlenen durumu okuyucuların zihninde daha canlı bir şekilde resmetmesini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

## BULGULAR

Bu araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla sunulmuştur.

### Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Bağımlı değişken ölçümlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de yer almaktadır. Görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalarda birinci (Ekim-2001) ve ikinci (Mart-2002) ölçüm arasında yükselme eğilimi vardır. Ancak, ikinci ölçümden sonra bu eğilimde bir azalma görülmektedir. Diğer ölçeklerle kıyaslandığında Çok Yönlü Rol ve Beceriler puanlarının birinci, ikinci ve üçüncü ölçümlerde daha belirgin bir biçimde yükseldiği dikkati çekmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, mesleki benlik saygısı ve yetkinlik beklentisi ölçümlerinin kendi aralarında gösterdikleri korelasyon değerleri üç ayrı zamanda da ben-

zer ve yüksek bulunmuştur. Diğer yandan, yetkinlik beklentisi ölçekleriyle mesleki benlik saygısı ölçekleri arasındaki bazı korelasyon değerleri aylara göre değişiklik göstermiştir. Korelasyon değerleri birinci ölçüme kıyasla ikinci ölçümde daha düşük iken, üçüncü ölçümde (Haziran-2002) yeniden yükselmiştir. Bu iki alandaki ölçümlerin korelasyonları üçüncü ölçümde daha yüksektir. Özellikle, Çok Yönlü Rol ve Becerilerle ilgili ölçümler benlik saygısı ölçümleriyle daha yüksek ilişki göstermiştir. Benzer durum, yetkinlik ölçümlerinin kendi aralarında da bulunmuş, ancak bu korelasyon değerleri üç farklı ölçümde de yüksek bulunmuştur. Özellikle, Grup Rehberliği Yetkinliği ile Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliğinin korelasyon değerleri daha yüksektir.

Tek yönlü yinelenmiş varyans analizi deseni ile ilgili analizler öncesinde varyansların homojenliği sayılısını sınamak için "F max" (Bkz., Tabachnick ve Fidell, 2001) oranları bulunmuş ve her bir bağımlı değişken

Tablo 1 Bağımlı Değişkenlerin Birinci (Ekim-2001), İkinci (Mart-2002) ve Üçüncü (Haziran-2002) Ölçümlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları.

N	Ekim		Mart		Haziran		
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	
YRB	27	108.11a	16.18	116.07b	17.24	120.52b	17.43
PPYY	26	48.89a	9.19	65.08b	3.82	65.19b	5.15
GRY	27	53.74a	8.50	62.85b	5.13	63.44b	5.75
MK	30	57.23a	6.90	60.83b	5.48	60.73	7.13
MVD	30	45.70	3.87	46.47	2.92	47.00	3.12
Mİİ	27	26.89	2.47	27.59	2.15	27.41	2.41

ÇYRB: Çok Yönlü Rol ve Beceriler; PPYY: Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği; GRY: Grup Rehberliği Yetkinliği; MK: Mesleki Kabul; MVD: Mesleğe Verilen Değer; Mİİ: Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç. Aynı satırda farklı harflerle belirtilen ortalamalar diğer ortalamalardan anlamlı biçimde farklılaşmıştır (p < .001, Bonferonni karşılaştırmaları yapılmıştır).



Tablo 2 Birinci (Ekim-2001), İkinci (Mart-2002) ve Üçüncü (Haziran-2002) Ölçümlere Göre Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Aylar	GRY	PPYY	C YRB	Mİİ	MVD	
Ekim	.36	.29	.43*	.58***	.45*	MK
Mart	.23	.31	.60**	.49*	.55**	
Haziran	.43*	.39*	.73***	.73***	.66***	
Ekim	.41	.29	.57***	.54**		MVD
Mart	.01	-.02	.36	.60**		
Haziran	.44*	.38	.63***	.69***		
Ekim	.15	.10	.33			Mİİ
Mart	.13	.24	.37			
Haziran	.43*	.36	.67***			
Ekim	.77***	.63**				ÇYRB
Mart	.58**	.75***				
Haziran	.73***	.70***				
Ekim	.82***					PPYY
Mart	.67***					
Haziran	.83***					

MK: Mesleki Kabul; MVD: Mesleğe Verilen Değer; Mİİ: Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç; ÇYRB: Çok Yönlü Rol ve Beceriler; PPYY: Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği; GRY: Grup Rehberliği Yetkinliği; İlk korelasyon değerleri Ekim 2001 (n=30), ikinci korelasyon değerleri Mart 2002 (n=24) ve son korelasyon değerleri Haziran 2002 (n=26) ayına ilişkin değerlerdir.

\* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001.

için bu sayıların zedelenmediği görülmüştür. Bu altı ayrı varyans analizi için çok sayıda karşılaştırma yapılmış ve bu nedenle, bütün varyans analizleri ve karşılaştırmalarda anlamlı farklılıkların kabul edilmesi amacıyla "experimentwise" alfa düzeyi olarak .01 belirlenmiştir. Karşılaştırmalarda düzeltme yöntemi için Bonferonni yöntemi seçilmiştir. Varyans analizi bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yinelenmiş varyans analizi sonuçları zamanın (Ekim-2001, Mart-2002 ve Haziran-2002) yetkinlik beklentisi ve Mesleki Kabul üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermiş, Mesleğe Verilen Değer ile Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç ile ilgili ise anlamlı sonuçlar bulunmamıştır (Mesleki Kabul

için Wilks  $\Lambda = .55$ , F (1.49, 43.19) = 9.12; Çok Yönlü Rol ve Beceriler için Wilks  $\Lambda = .58$ , F (2, 52) = 9.43; Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği için Wilks  $\Lambda = .16$ , F (1.32, 32.90) = 107.27; Grup Rehberliği Yetkinliği için Wilks  $\Lambda = .41$ , F (1.56, 40.49) = 29.21; hepsi için  $p < .001$ ). Tablo 3 çok değişkenli kısmi eta kareler ( $\eta_k^2$ ) açısından incelendiğinde, zamanın Mesleki Kabul ve Yetkinlik Beklentisi algılarının değişiminde pratik bir katkı sağladığı görülebilmektedir. Zaman etkisinin en çok Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliğinde olduğu dikkat çekmektedir.

Bu tek değişkenli varyans analizlerini izleyen ikili (pairwise) Bonferonni karşılaştırmalarında zamanın Yetkinlik Beklentisi ve Mesleki Kabul ölçümlerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Üç yetkinlik beklentisi ölçümü için de, ikinci ve üçüncü ölçümlerde elde edilen puanlar ilk ölçümdeki puanlardan anlamlı bir şekilde ( $p < .001$ ) daha yüksek bulunmuştur. Son iki ayda zaman etkisine ilişkin bu puanlar anlamlı farklılık göstermemiştir ( $p > .01$ ). Mesleki Kabul Ölçeği için yalnızca ikinci ölçüm puanları birinci ölçüm puanlarından anlamlı ( $p < .001$ ) biçimde farklılaşmıştır. Tablo 1'de bu farklılıklar sayısal değerlerin altındaki küçük harflerle belirtilmiştir.

### Nitel Verilere Yönelik Bulgular

Bu kısımda, öğrencilerle Aralık-2001 ve Mayıs-2002'de yapılan görüşmeler sırasında elde edilen nitel bulgular sunulmuştur. Bulgular açıklanırken, hem düşük hem de yüksek yetkinlik algılarına sahip öğrencilerin ifadelerine yer vermeye özen gösterilmiştir. Düşük yetkinlik düzeyindeki bir öğrencinin söylediklerinden alıntı yapıldığında DY, yüksek yetkinlik düzeyindeki bir öğrencinin söylediklerinden bir alıntı yapıldığında

Tablo 3 Mesleki Benlik Saygısı ve Yetkinlik Beklentisi Ölçümleri için Yinelemiş Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.

Kaynak	Sd	F	Kısmi $\eta^2$
Mesleki Kabul			
Zaman	1.49	9.12***	.45
Hata	43.19	(18.57)	
Çok Yönlü Rol ve Beceriler			
Zaman	2	9.43***	.42
Hata	52	(113.17)	
Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği			
Zaman	1.32	107.27***	.84
Hata	32.90	(32.43)	
Grup Rehberliği Yetkinliği			
Zaman	1.56	29.21***	.59
Hata	40.49	(35.13)	

Not. Parantez içindeki değerler ortalama karelerin hatalarıdır. Mesleki Kabul, Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği ve Grup Rehberliği Yetkinliği için Mauchly'nin küresellik (sphericity) sınaması anlamlı ( $p < .01$ ) bulunmuştur ve bu nedenle Huynh-Feldt düzeltmesi kullanılmıştır.

\*\*\*  $p < .001$ .

YY kodu kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerdeki gelişmeleri daha kolay görebilmek amacıyla, bazen birinci ve ikinci görüşmedeki bulgular arka arkaya verilmiştir.

### Yetkinlik İnançlarıyla İlgili Bulgular

İlk Rehberlik Uygulamalarına Başlamayla İlgili Duygular: Rehberlikle ilgili ilk uygulamalara başlamayla ilgili olarak yetkinlik düzeyi düşük öğrencilerin korku, endişe, yetersizlik (sınıf yönetimi alanında) ve güvensizlik gibi duygular yaşadıkları görülmektedir. Buna karşın, yetkinliği yüksek olan öğrencilerin tamamı ve yetkinliği düşük olan öğrencilerden birisi, etkinlikleri nasıl yapacakları konusundaki belirsizliğe dayalı heyecan, kaygı ve tedirginlik gibi duyguları dile getirmekle birlikte, etkinlikleri gerçekleştirmek üzere yeter-

li bir hazırlık yaptıklarını da vurgulamışlardır. Yetersizlik, güvensizlik, korku ve endişe gibi duyguların bu öğrencilerin ifadelerinde yer almadığı görülmektedir.

İlk grup rehberliği etkinliğini gerçekleştirirken, adayların neler hissettikleriyle ilgili duygulara bakıldığında, yetkinlik düzeyi yüksek ve düşük öğrenciler arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmektedir. Yetkinlik düzeyi yüksek adaylar, etkinliğin ilk dakikalarında heyecan yaşadıklarını, grubun ya da etkinliğin nasıl seyredeceği konusunda belirsizlik içinde olduklarını, ancak etkinliğe başladıktan sonra yürütme konusunda başarılı olduklarını görüp yapabileceklerine ilişkin güven duygusu hissettiklerini ve etkinliğin amacına ulaştığını dile getirmişlerdir. Yetkinliği düşük adaylar heyecan, endişe, kaygı gibi duyguları daha fazla dile getirmiş, üç aday zorlandığını ve hatalar yaptığını belirtmiştir.

Mesleğe Başlama Konusunda Hazır Oluş ve Yetkinlik İnançları: "Psikolojik danışman olarak mesleğe başlama konusunda kendinizi ne derece hazır ve yetkin hissediyorsunuz?" sorusuna öğrencilerin verdiği yanıtlar incelendiğinde yetkinlik düzeyi düşük öğrencilerin mesleğe başlama konusunda tam hazır olmadıkları ve kendilerini yetkin hissetmedikleri bulunmuştur. Bu yüzden, deneyime ihtiyaç duyduklarını ve daha çok uygulama yaparak yetkinlik düzeylerinin yükselebileceğine inandıklarını bildirmişlerdir. Buna karşın, yetkinlik düzeyi yüksek öğrencilerden üçü mesleğe başlama konusunda kendilerini hazır ve yetkin hissettiklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerden ikisi, uygulamaların bir kısmının üçüncü sınıfa kaydırılması ya da alt sınıflarda uygulamalarla ilgili hazırlık yapılmasının (etkinlik nedir, nasıl başlatılır, bitirilir gibi) uygulama sırasında yaşanan sorunları azaltacağını önererek, böylece kendilerini daha hazır hissedecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir.

Bu soru, ikinci görüşmede de adaylara yöneltilmiştir. Yetkinlik düzeyi yüksek öğrenciler, birinci görüşme-

de olduğu gibi hazır ve güvenli olduklarını, eksikleri olmakla birlikte bunların zamanla aşılabileceğini belirtirken; yetkinlik düzeyi düşük iki aday birinci döneme göre daha iyi ve güvenli olduklarını, hala eksiklikleri ve korkuları olduğunu, bunun da zamanla düzeleceğini vurgulamışlardır. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini şu biçimde açıklamışlardır:

Birinci döneme göre kendi hakkımdaki düşüncelerim daha olumlu. Yapabileceğime inanıyorum. Hala eksikliğim var. Korkularım, endişelerim var. Şu an tam olarak yetkin değilim. Ama birinci döneme göre tabii ki daha iyi (6, Düşük Yetkinlik. [DY]).

*Birinci döneme göre çok daha iyi durumda olduğumu düşünüyorum. En azından danışma becerilerini daha rahat ve doğal yapabiliyorum. Ama hala eksikliklerim var. Mesela duygu tepkisi vermekte hala zorlanıyorum, ama onlar da yavaş yavaş düzeliyor. Birinci dönem biraz daha karamsardım. Bu dönem kendime daha çok güveniyorum. Yapabileceğimi düşünüyorum açıkçası. (7, Yüksek Yetkinlik [YY])*

**Mesleki, Kişisel-Sosyal ve Eğitsel Rehberlik Konusunda Yetkinlik İnançları:** Mesleki, kişisel-sosyal ve eğitsel rehberlikle ilgili grup rehberliği becerilerini uygulama açısından kendilerini yetkin hissedip hissetmedikleri sorulduğunda, öğrencilerin tamamı birinci görüşmenin yapıldığı tarihe kadar mesleki rehberlik uygulaması yapmadıklarını, ancak eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Yetkinlik düzeyi yüksek öğrencilerden ikisi bu iki alandaki grup rehberliği çalışmalarında genelde kendilerini çok başarılı ve yetkin bulduklarını, ikisi de orta düzeyde yetkin hissettiğini ancak giderek daha iyi olacaklarına inandıklarını söylemişlerdir. Diğer yandan, yetkinlik düzeyi düşük öğrenciler, eğitsel rehberlikte kendilerini 'iyi' ya da 'yetkin' olarak betimlerken, kişisel-sosyal rehberlik etkinliklerini yapmada daha çok zorlandıklarını ya da yetersizlikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, bu adaylardan birisi kendisinden ve uygulama

yaptığı grubun yapısından kaynaklanan yetersizlikleri aşağıdaki gibi açıklamıştır:

*...Kişisel-sosyalde yetersizlikler ve yaptığım bazı hatalar var. Bunlar benden ve grubun yapısından [kalabalık oluşu] kaynaklanan bazı yetersizlikler. Eğitsel rehberlik bilgi verme ağırlıklı olduğu için daha iyi yapabiliyorum. Ama kişisel-sosyalde öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmelerini biraz zor sağlıyorum. (DY)*

Bununla birlikte, tüm öğrenciler grup rehberliği uygulamalarını yürütme konusundaki yetkinlik algılarında bir yükselme olduğunu vurgulamışlardır. Güz döneminin başından ikinci görüşmenin yapıldığı ana kadar mesleki, eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik uygulamalarında olumlu yönde bir değişim gösterdikleri ve yetkinlik inançlarının yükselmeye devam ettiği ikinci görüşmede de ortaya çıkmaktadır. Yetkinlik düzeyi düşük bir öğrencinin örnek olabilecek ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

...Tabii ki, ilk başlarda o etkinliği yürütmek, amacı açıklamak, yönergeyi tam olarak vermek biraz zor oluyordu. Zorlanıyordum. Ama şimdi hem amacı açıklamakta iyiyim hem de etkinliği yönergeye göre yürütebiliyorum. Birinci döneme göre gelişim ve değişim var yani. (DY)

#### Yetkinliğin Kaynakları

Etkinlikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirme ya da başarılı deneyimler; gruptaki öğrenciler, gözetmenler ve arkadaşlardan alınan olumlu geribildirimler; etkinlik sırasında duygusal olarak rahat olma ya da kaygılı olmama; arkadaşlardan bilgi alış verişleri öğrencilerin kendilerini yetkin hissetmelerinde etkili olan başlıca kaynaklar arasındadır. Bir etkinliği başarılı bir şekilde yürütmenin ve bunun sonucunu görmenin adayların kendilerine olan güveni nasıl artırdığı aşağıdaki alıntıda görülmektedir.

*Yani başarılı deneyimler. Her bir uygulamanın sonucunu öğrencilerde görmek motivasyonumu artırdı. Kendime olan güvenimi artırdı. Bu da benim kendimi yetkin görmemi sağladı. (4, YY)*

Görüşme sırasında danışman adayları arkadaş, uygulama grubu ve gözetmen gibi farklı kişilerden geribildirim aldıklarını ve bu geribildirimlerin kendilerine güveni artırdığı ve motivasyonlarını yükselttiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin, gözetmenden alınan geribildirimlerin yetkinlik üzerindeki etkisini bir aday şu şekilde açıklamıştır:

*...Hatta geçen hafta .... hanım (gözetmen) beni izlemeye gelmişti. Çalışmamın çok iyi olduğunu ve en iyi çalışma olduğunu söylemişti. Arkadaşlarına söyle gelip senin çalışmalarını izlesinler dedi. Bu da benim için bir motivasyon oldu. (4, YY)*

Grup rehberliği uygulamasına katılan öğrencilerin verdiği geribildirimle ilgili olarak bir aday, "Geribildirim olarak öğrenciler oturumların iyi geçtiğini söylediler. Kendileri için yararlı olduğunu belirttiler. Onların bu tür şeyler söylemesi de insanı heyecanlandırıyor, daha istekli hale getiriyor" (2, YY) şeklinde bir açıklama yaparken bir diğeri, "Toplantılarda olumlu geribildirimler alıyordum. Buradaki toplantılarda da aldım, okulda öğrencilerden de" (7, DY) gibi izlenimleri olduğunu ifade etmiştir.

Bazı öğrenciler etkinlik yaparken arkadaşları tarafından gözlenme şansına sahip olmuşlardır. Örneğin, yetkinlik düzeyi yüksek olan bir aday arkadaşından aldığı geribildirimini "...beni A.... gözledi. Geribildirimini çok olumluydu. Grubu bu hale getirmeyi nasıl başardın dedi. ...Arkadaşlarımdan aldığım geribildirimler de çok etkili oldu. Mesela bana danışan arkadaşlarım var" (3, YY) biçiminde ifade etmiştir.

Yetkinliğin kaynakları açısından yetkinlik düzeyine göre öğrenciler arasında belirgin bir farklılık olmamakla birlikte yetkinliğin kaynakları arasında yer alan duy-

gusal durum açısından yetkinlik düzeyi yüksek olan öğrencilerin etkinlik sırasında hafif kaygı hissettiklerini ya da süreç ilerledikçe kaygılarının giderek azaldığını ve duygusal olarak rahat olduklarını, "...rahatım, fazla kaygılı olduğumu söyleyemem. Hafif bir kaygı var, ama o kadar aşırı değil" (2, YY); "...duygusal durum açıtsından çok rahatım" (3, YY); "...bir de kaygı düzeyim giderek azalıyor" (1, YY) gibi cümlelerle ifade ettikleri görülmektedir.

Diğer yandan, yetkinlik düzeyi düşük olan öğrenciler duygusal durumlarının etkinliğe bağlı olarak değiştiğini, etkinlik iyi geçtiğinde kendilerini iyi ve mutlu hissettiklerini, eğer etkinlik istedikleri gibi olmazsa, kendilerini mutsuz ve kötü hissettiklerini aşağıdaki alıntılardaki gibi vurgulamışlardır:

*"Kaygılı olduğum zaman bir şeye odaklanıp onu rahat bir biçimde yapamıyorum. Yani, ben rahat davranmam için onlara da yansıyor. Onlarda da bir olumsuzluk başlıyor. En azından birbirlerini veya beni dinlemeye başlıyorlar" (8, DY)*

Gözetim toplantılarında akranlardan bilgi alış veriş, yetkinlik düzeyi düşük bir öğrenci ve yetkinliği yüksek bir öğrenci dışında, genellikle öğrencilerin kendilerine güven kazanmalarında etkili bir kaynak olarak görülmüştür. Öğrenciler, gözetim toplantılarının, kendi hatalarını ve olumlu olarak yaptıkları uygulamaları görme fırsatı vererek gelişimlerine katkıda bulunduğunu vurgulamışlardır.

#### **Beceriler ve Duygular Açısından İlk ve Son Etkinlik Arasındaki Farklılıklar:**

Birinci dönem yapılan ilk etkinlikle en son yapılan etkinlik arasında beceriler ve duygular açısından ne gibi farklılık olduğuyla ilgili soruya tüm öğrenciler, başlangıçtaki olumsuz duyguların yerini son etkinlikte rahatlık, güven ve mutluluk gibi olumlu duygulara bıraktığı yönünde yanıt vermişlerdir. Beceri kazanımı açısından öğrencilerin üzerinde önemle durdukları çeşitli konular olmuştur. Bunlar yet-

kinlik düzeyi yüksek ve düşük birer öğrencinin aşağıda yer alan ifadelerinden anlaşılmaktadır.

*Duygu yansıtması, içerik yansıtması ve sorulara cevap verme gibi becerilerimin geliştiğini düşünüyorum ve gerçekten rahatım. İçerik ve duygu yansıtmalarında becerilerimin arttığını düşünüyorum. Soru sorabilme, cesaretlendirme gibi tepkileri ortaya koyabildiğimi düşünüyorum. (YY)*

*Birinci dönem çok heyecanlıydım, çok korkuyordum. Zaten becerileri çok fazla kullandığım söylenemez. Öğrenci bir şey söyledikten sonra içerik ya da duygu tepkisi vermeye çalışıyordum ya da soru sormaya çalışıyordum. O da süreci bozuyordu. Şu an ise çok rahat bir şekilde davranmaya çalışıyorum. Tepkileri yine çok iyi veremesem de nerede kullanmam gerektiği konusunda iyi sayılırım. Tam anlamıyla bir duygu yansıtmasını yapmıyorum. Bunun farkındayım. Ama diğer tepkileri yerinde kullanıyorum. Neyin, nerede olduğunu, nerede kullanacağımı kestirebiliyorum. (DY)*

Grup rehberliği etkinliklerinin istenen yönde yürütülmesinde nelerin etkili olduğunu belirlemek amacıyla öğrencilere 'en iyi' ve 'en kötü' geçen etkinlikte önemli olan faktörlerle ilgili iki soru sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı, etkinliğin iyi geçmesinde etkinlik öncesi iyi bir hazırlık yapmanın çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca; becerileri etkili bir şekilde kullanma, etkinliği yapmaya karşı istekli ve motivasyonu yüksek olma, duygusal olarak rahat olma ve ele alınan konunun öğrencilerin ilgisini çekmesi ya da süreci ilgi çekici bir şekilde işleyerek öğrencilerin katılımını sağlamanın etkinliğin iyi geçmesinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bir öğrencinin bu konudaki görüşlerini aşağıdaki alıntıda görmek mümkündür:

*İyi geçmesinde birinci derecede benim etkili olduğumu düşünebilirim. İyi hazırlanmıştım, kendimi iyi hissediyordum, motivasyonum yüksekti. İkincisi, öğrencilerin katılımı iyiydi. Kendileri de çok iyi geçtiğini söylemişlerdi. (DY)*

Etkinliğin kötü geçmesinde ise öğrenciler kendilerinin sağlık sorunu, motivasyonlarının düşük olması ya da isteksiz olmaları gibi kendilerine bağlı; etkinlikte ele alınan konunun (verimli ders çalışma becerileri gibi) daha önce o grupta işlenmiş olmasından kaynaklı sıkılma gibi konuya bağlı; fiziksel koşulların uygun olması, zaman yetersizliği, öğrenci sayısının az olması gibi koşullara bağlı faktörlere yüklem yapmışlardır.

### Mesleki Benlik Saygısıyla İlgili Bulgular

Psikolojik Danışmanlık Mesleğine Karşı İsteklilik: Aralık 2001'deki birinci görüşmede öğrencilerin tamamının psikolojik danışmanlık mesleğinin bir üyesi olma konusunda istekli ya da çok istekli oldukları görülmektedir. Ancak, yüksek yetkinlik grubundaki adayların psikolojik danışmanlığın kişiliklerine uygun olduğu, çok sevdikleri, hatta aşık oldukları, kendilerini hazır hissettikleri, mesleklerini sevip gurur duydukları ve böyle bir mesleği icra etmekten dolayı mutlu oldukları yönünde daha fazla görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. İstekli, ancak tam yetkin değil, istekli, psikolojik danışmayı sevme, ama rehberliği sevmeme, etkinlikleri başarılı yaptıkça mesleği sevme, ve başarısız olduğunda kötü hissetme, kaygılanma gibi duygular yetkinliği düşük üç öğrenci tarafından dile getirilmiştir.

Psikolojik Danışmanlık Mesleğinin Toplumsal Yararları: Aralık 2001'deki görüşmede öğrencilerin tamamı, psikolojik danışmanlık mesleğinin yararına ilişkin görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin ikisi düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*Düşünsenize siz topluma bir şeyler verebiliyorsunuz. İnsanların iç dünyasına girebiliyorsunuz. Belki kimsenin başaramadığı -ne arkadaşı, ne de annesinin başaramadığı- şeyleri siz başarabiliyorsunuz. O insanları etkileyebiliyorsunuz, o insanlarda olan gizil güçleri ya da isteyip de yapamadıkları şeyleri yapmaları için motive ediyorsunuz. Ne kadar mutluluk verici bir olay. Ben yer-yüzünde en değerli varlık olarak insanı gördüğüm için insanlarla birlikte olmaktan mutluluk duyuyorum ve bu*

*mesleğin insanlara yararlı olacağı konusunda hiç de şüphem yok. (YY)*

*Mesleğimiz yardım mesleği olduğu için topluma mutlaka yararlı olacaktır. Okullarda öğrencilerle çalıştığımız için bu ailesini, çevresini etkileyecek. Yararlı olacağını biliyorum. Ailelerle öğrencilerle birebir görüşerek do-  
laylı olarak topluma da yarar sağlayacaktır. (DY)*

Mesleği Algılamayla İlgili Değişiklikler: Öğrencilerin birinci görüşmede dile getirdikleri mesleğin önemi ve gerekliliğiyle ilgili görüşlerini uygulamaların sonunda pekiştirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu amaçla, öğrencilere mesleklerini algılamayla ilgili dönem sonunda nasıl bir değişim olduğu sorulmuştur. Öğrenciler; öğrenci rolünden çıkarak kendilerini danışman gibi hissetmeye başladıklarını; bu mesleğe verdikleri değer ve önemde artış olduğunu, mesleklerini sevdiklerini ve saygı duyduklarını anlatmışlardır. Ayrıca; gerçek ortamda mesleki rehberlik ve bireysel psikolojik danışma gibi uygulamaların nasıl yapıldığını öğrendiklerini; kendilerinde çok yönlü görev algısının oluştuğunu; göreve başladıklarında hangi görevleri üstleneceklerini; hangi rehberlik uygulamalarını kimlerle, nasıl ve ne tür ortamlarda yapacaklarını öğrendiklerini; okullarda çalışırken, uygun bir çalışma ortamının oluşturulmasında okuldaki personel arasında rehberlik anlayışı oluşturmanın önemini kavradıklarını; mesleklerini icra ederken ne tür zorluklar ve sorunlarla karşılaşabileceklerini; ve bunları nasıl yenecekleri konusunda daha gerçekçi düşünmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçta, bu yaşantıların kendilerini engelleyici ya da ketleyici değil, daha hazırlıklı ve donanımlı kıldığı söylenebilir.

## TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın sınırlı yönlerinden birisi, DYB ve mesleki benlik saygısı üzerinde eğitim yaşantılarının nedensel etkisinin, kontrol grubu olmadığı için kesin olarak saptanamamış olmasıdır. Örnekleme öğrenci sayısının sınırlı olması nedeniyle bulguların kararlılık

göstermeyebileceği ya da yalnızca Çukurova Üniversitesi öğrencilerine genellenebileceği konusunda da duyarlı olunmalıdır. Ayrıca, bulgular kullanılan ölçme araçlarının kapsamıyla sınırlıdır. Özellikle, grup rehberliği ile profil yorumlama konularındaki ölçme araçlarının daha çok geliştirilmeye gereksinimi vardır.

Bu araştırmayı yapan araştırmacılar, aynı zamanda okullarda rehberlik uygulamaları dersini gözetmen olarak yürüten kişilerdir. Bu durum, öğrencilerin ölçekleri ve görüşme sorularını yanıtlama biçimini etkilemiş olabilir. Ancak böyle bir etkinin daha çok görülebileceği görüşmelerde araştırmacı görüşmeyi yaparken, tüm katılımcılara soruları standart bir biçimde yönelterek, onların serbestçe konuşmalarını sağlamak için gerekli olan yansız ve etkin dinleme atmosferini yaratmaya çalışmıştır. Ayrıca, nicel ve nitel analiz sonuçlarının büyük bir benzerlik göstermesi ya da bu bulguların önceki araştırma bulgularıyla tutarlı olması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin bir işareti olabilir.

Öğrencilerin yetkinlik algılarında meydana gelen değişimin daha çok okullarda rehberlik uygulaması derisi kapsamında yer alan grup rehberliği uygulamalarına (kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki alan); haftalık gözetim toplantıları ve bu toplantılarda verilen öneri ve geribildirimlere; öğrencilerin okuldaki psikolojik danışmanların yaptığı bazı çalışmalarını gözleyip, onunla birlikte bazı çalışmalarını yürütmesi ve ondan geribildirimler alması gibi uygulama ve yaşantılara bağlı olabileceğini; bunun dışında programda yer alan diğer dersler ve bu derslerdeki yaşantı ve uygulamaların etkisinin ise kontrol altına alınmadığını belirtmekte yarar vardır.

Bu çalışmada, önceki ölçümlerle (Ekim-2001 ve Mart-2002) kıyaslandığında, yetkinlik beklentisi ile benlik saygısı değişkenleri arasında son ölçümlerde (Haziran-2002) daha yüksek bir ilişki saptanmış ve zamanın (uygulama çalışmalarının) bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Benlik Saygısı ile Grup Rehberliği ve özellikle Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliğinin birinci ve ikinci ölçümlerde elde edilen puanları arasındaki korelasyonlar ise anlamlı bulunmamıştır. Ancak, diğer yetkinlik beklentisi ölçümlerine kıyasla, Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği'nin puanları ile mesleki benlik saygısı ölçüklerinin puanları arasında daha yüksek bir ilişki bulunmuştur. Çok Yönlü Rol ve Beceriler Altölçeği kapsam olarak rehberlik alanında kullanılmakta olan genel becerileri ölçerken (Yiyit, 2001), diğer iki yetkinlik beklentisi ölçeği ise grup rehberliği yapma ve profil yorumlama gibi daha özgül konuları ölçmektedir. Ayrıca, öğrenciler birinci ölçümler (Ekim-2001) sırasında grup rehberliği yapma ve profil yorumlama gibi uygulamalara henüz başlamamış olduklarından kendilerini rehberlik alanındaki genel becerilere göre daha düşük düzeyde algılamış ve bu yüzden de sözkonusu değişkenler arasında anlamlı ilişkiler çıkmamış olabilir.

Bulgularla ilgili dikkat çekici bir diğer nokta, Grup Rehberliği ve Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği ölçümlerinin puanları ile benlik saygısı ölçekleri arasındaki ilişkinin son ölçümde (Haziran-2002) yükselme eğilimi göstermesidir. Öğrencilerin, genel rehberlik becerilerini geliştirmeye ek olarak, grup rehberliği ve profil puanlarını yorumlama konusundaki deneyimleri arttıkça bu konudaki yetkinliklerinin yükselebileceği, bunun da mesleki benlik saygısıyla ilişkiye yansyabileceği söylenebilir. Nitekim, ikinci görüşmede öğrenciler uygulama yaptıkça mesleki role alışma, mesleğe değer verme, saygı duyma ve görev algısında netlik sağlama gibi noktalara değinmişlerdir. Nicel bulgulara göre, öğrencilerin yetkinlik algılarında birinci ölçüm sonrasında başlayan yükselme eğiliminin, ikinci ve üçüncü ölçümler arasında gözlenmemesi, öğrencilerin yetkinlik ölçümüne ilişkin becerileri birinci dönemin sonlarına doğru, yani birinci ölçümle ikinci ölçüm arasındaki zamanda geliştirmiş olmalarıyla açıklanabilir. Nitekim, öğrenciler kendilerini yetkin hissetmelerinde giderek bir artış olduğunu hem birinci görüşmede hem de ikinci görüş-

mede vurgulamışlardır. Bu durumda, birinci dönem çoğunlukla grup rehberliği etkinliği yapan bu öğrencilerin, uygulanan yetkinlik ölçümlerinin kapsamlarıyla ilgili konularda kendilerini geliştirmiş oldukları söylenebilir.

Mesleki rehberlikle ilgili Profil Puanlarını Yorumlama Yetkinliği diğer yetkinlik beklentisi ölçümlerine göre daha yüksek etki büyüklüğüne (Tablo 3'de bulunan kısmi değerleri) sahiptir. Etki büyüklüğünün yüksek olması, meslek danışmanlığının, grup rehberliği becerilerini etkili kullanma yanında mesleki rehberlik uygulamalarıyla ilgili bilgilere sahip olma, bu konuda bazı ölçme araçları uygulayıp sonuçlarını yorumlama gibi bazı farklı becerileri gerektirmesiyle açıklanabilir. Ayrıca, üç yetkinlik beklentisi ölçeğinin kendi aralarındaki korelasyonların yüksek olması, bir alanda kazanılan becerinin diğer alanlardaki becerilerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Bu durum, özellikle Profil Puanlarını Yorumlama ve Grup Rehberliği Yetkinliği ölçümlerine ilişkin puanlar için geçerlidir.

Larson (1998), danışman adaylarının yetkinlik beklentilerinin zamanla yükselmesinde başarılı performanslar (mastery experiences) ve model alma kaynaklarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrenciler başarılı deneyimlerin kendilerini yetkin hissetmelerinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, yaşantı zenginliğinin DYB'ni yükselttiğini ortaya koyan önceki araştırmaların (Larson ve arkadaşları, 1992; Larson ve Daniels, 1998; Leach, Stoltenberg, McNeill ve Eichenfield 1997; Lent ve arkadaşları, 2003) bulgularıyla bu araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Mesleki benlik saygısıyla ilgili bulgular değerlendirildiğinde, yetkinlik düzeyi düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin bu ölçümlerden aldıkları puanların yükseldiği belirlenmiştir. Ancak puanlar birinci dönemden sonra çok yükselmemiştir. Bunun bir nedeni, mesleki benlik saygılarına ilişkin ortalamaların öğretim

yılı başında da yüksek olması olabilir. Özellikle, Mesleğe Verilen Değer ve Mesleğin İşlevselliğine Olan İnanç Altölçeklerinin birinci ölçüme ilişkin aritmetik ortalamaları alınabilecek en yüksek puana yakın bulunmuştur. Psikolojik danışmanlığın ülkemizde giderek tanınması, bu programlara girişle ilgili ÖSS puanlarının giderek yükselmesi, iş bulma kolaylığının olması gibi etkenler bunda etkili olmuş olabilir. Ancak, Mesleki Kabul ortalamaları birinci ölçüme kıyasla, ikinci ölçümde anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Benzer biçimde, öğrenciler görüşmelerde de; mesleki role alışma, mesleğe verilen değer ve önemde artış, mesleği sevme ve saygı duyma gibi noktalar üzerinde durmuşlardır. Öğrenciler, uygulamalarını yaparken, becerilerde yetkinleşmelerine koşut biçimde mesleki sorunları daha somut biçimde yerinde görmüş ve gerçekçi algılar oluşturmuş olabilirler. Buna karşın, mesleğin değer ve işlevselliğine olan inancın daha önceki yıllarda da gelişmiş olduğu söylenebilir.

Varyans analizi ile ilgili nicel bulgular ve nitel analiz yoluyla elde edilen bulgular uygulamalar sırasında öğrencilerin yetkinlik inançlarında ve benlik saygılarında bir artış olduğunu göstermiştir. Görüşmeye katılan tüm öğrenciler grup rehberliği etkinliklerini yürütme konusunda güz döneminin başından ikinci görüşmenin yapıldığı ana kadar yetkinlik inançlarının arttığını belirtmişlerdir. Yetkinlik düzeyi düşük öğrenciler bile uygulamalar sırasında kendilerini daha yetkin hissetmeye başladıklarını, bazı eksiklikleri olsa da bunları bilip yenmeye çalıştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca nitel bulgularda, yetkinlik düzeyi düşük olan öğrencilere kıyasla, yüksek yetkinlik düzeyindeki öğrencilerin uygulamaların başından itibaren rehberlik uygulamalarını yapma konusunda daha hazır oldukları ve kendilerini yetkin hissettikleri bulunmuştur. Yetkinlik beklentisi düşük öğrenciler ise özellikle ilk uygulamalar sırasında daha çok kaygılandıklarını ancak deneyimlerine koşut olarak bu kaygının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu bul-

gular, rehberlik uygulamalarının yetkinliği yüksek öğrencilerin yetkinliğini daha da yükselttiği, yetkinlik düzeyi düşük olan öğrencilerin ise yetkinliğini yükseltmede ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ve daha ayrıntılı olarak belirtmek gerekirse, öğrencilerin grup rehberliği etkinliklerini planlama ve yürütme konusunda başarılı olduğu yönlerini görmeleri, kısmen başarılı olduğu alanlarda, geribildirimler doğrultusunda kendilerini geliştirmeye çalışmaları, gözetmen, akran ve okul psikolojik danışmanından olumlu ve düzeltici geribildirimler almaları, okuldaki danışmanın bazı çalışmalarını gözlemlemeleri, ve grup rehberliği çalışmalarında gözetmenlerin bazı uygulamalarını model almaları yetkinliklerini artırmış olabilir.

Lent ve arkadaşlarının (2003) önerileriyle tutarlı olarak bundan sonraki çalışmalarda öğrencilerin DYB algılarındaki değişimden hangi özgül eğitim elementlerinin sorumlu olduğu üzerinde daha ayrıntılı biçimde durulabilir. Ayrıca, DYB'nin bilgilendirici kaynaklarına ilişkin geliştirilebilecek bir ölçme aracı, rehberlik uygulamalarının daha ayrıntılı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir. Sonraki araştırmalarda, yetkinlik beklentisi ölçümleri ile meslek benlik saygısı ölçümlerine ilişkin korelasyonların neden yıl ortasında düştüğü incelenebilir.

Lent ve arkadaşları (2003), psikolojik danışma yapmayla ilgili becerilerin hiyerarşik biçimde aşamalara göre sınıflanabileceğini belirtmişlerdir. Her ne kadar araştırma amacı bu beceri aşamalarını saptamak olmasa da, PDR lisans son sınıf öğrencileri için grup rehberliği yürütme ve rehberlik programı yapma gibi beceriler birinci aşamadaki beceriler olarak kabul edilebilir. İkinci dönemde yürütülecek rehberlik uygulamalarında ise öğrencilerin sınıf rehberliği yapma, veli ve öğretmenlerle konsültasyon yapma, psikolojik testlerin uygulanması ve değerlendirilmesi, test dışı tekniklerin uygulanması ve değerlendirilmesi ve dönem sonunda program değer-



lendirme gibi daha ileri ya da farklı beceriler geliştirmeleri üzerinde durulabilirdi.

Sonuç olarak, rehberlik uygulamaları yapmanın öğrencilerin hem yetkinlik düzeylerini, hem de mesleki benlik saygılarını yükselttiği söylenebilir. DYB algılarının yükselmesinde ise başarılı uygulamalar, model alma, başarılı performanslardan sonra olumlu geribildirim alınması ve çalışmalar sırasında endişeli olmamanın etkili olduğu söylenebilir.

### KAYNAKÇA

- Arıca, O. T. (2001). Mesleki benlik saygısı ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Daniels, J. A. ve Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41, 120-130.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NY: The Guilford Press.
- Kuzgun, Y. (1989). *Kendini Değerlendirme Envanteri*. Ankara: ÖSYM.
- Kuzgun, Y. (1996). *Akademik Benlik Kavramı Ölçeği*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26, 219-273.
- Larson, L. M. ve Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A. ve Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.
- Leach, M. M., Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., ve Eichenfield, G. (1997). Self-efficacy and counselor development: Testing the Integrated Developmental Model. *Counselor Education and Supervision*, 37, 115-124.
- Lent, W. L., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108.
- Özyürek, R. (1997). İlgi envanterlerinin profil puanlarını yorumlama becerileri: Okul psikolojik danışmanlarının yetiştirilmesi. IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özyürek, R., Çam, S. ve Atıcı, M. (2004). Okullarda Rehberlik Uygulamaları: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, Yayın başvurusunda.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park and London: Sage Publications.

- Super, D. E., Savickas, L. S. ve Super, C. M. (1996). The life-span life-space approach to careers. (Third Ed.) (Ed. D. Brown, L. Brooks, ve arkadaşları). *Career Choice and Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutton, Jr. J. ve Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. (Fourth Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Yiyit, F. (2001). Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

## Summary

### The Effects of School Counseling Practices on Counselor Self-Efficacy and Occupational Self-Esteem: A Longitudinally Study

Meral Atıcı \* Ragıp Özyürek \* Sabahattin Çam\*

An examination of variables predicting school counselor performance is essential for the development of the counseling profession. According to Lent, Hill and Hoffman (2003) Bandura's (1977, 1986, 1997) the Social-Cognitive Model can be used in studying counselor performance. Sutton and Fall (1995) emphasize that self-efficacy expectations are important variables in Social-Cognitive Theory and that this construct can be used to examine the performance and effectiveness of school counselors. Following from this, Sutton and Fall (1995) find that the support given by school personnel and administrators significantly contributes to variances of school counselors' sense of efficacy.

Although not directly related to the school counseling field, the number of studies on counselor self-efficacy has been increasing in last two decades. Larson et al. (1992) have defined counselor self-efficacy as counselors' beliefs about their ability to effectively counsel a client. Larson and Daniels (1998) have examined the studies on counselor self-efficacy conducted between 1983 and 1998, and have reached the conclusion that counselor self-efficacy is positively correlated with counselors' performance, outcome expectations, self-concepts and assessment of their own performance. Counselor self-efficacy is negatively and moderately correlated with stress level. Role playing, modeling and experiencing counseling practices positively affects the efficacy of inexperienced beginning counselors.

Larson et al. (1992) have developed the Counseling Self-Estimate Inventory and have indicated that counselor candidates who feel efficacious have high self-con-

cept and that their self-efficacy significantly increases as educational levels get higher. Lent et al. (2003) also developed the Counselor Activity Self-Efficacy Scales and have found a 15-week-practice experience has an effect on counselor self-efficacy. Similarly, in Turkey, Yiyit (2001) has developed the School Counseling Self-Efficacy Inventory, which has three sub-scales. These are Psychological Counseling Skills, Multidimensional Roles and Skills, and Skills Hard to Apply. The first two sub-scales are similar to the Counselor Self-Efficacy Scale developed by Sutton and Fall (1995). Significant relationships have been found between the scores of the School Counseling Self-Efficacy Inventory and problem solving skills, years of experience, state anxiety, and graduation scores.

Lent et al. (2003) emphasizes that counselor self-efficacy must be examined longitudinally. Similarly, Özyürek, Çam and Atıcı (2004) suggest that counseling skills of trainees must be examined throughout the term: the beginning, the middle and the end. Following this suggestion, the present study focuses on efficacy of counseling students who have attended counseling practices at elementary and high schools. In addition, the effects of the counseling practices on students' occupational self-esteem has also been examined. More specifically, the purpose of this study is to investigate the effects of counseling practices on the efficacy of the following: group guidance skills, interpretation of interest inventory scores, usage of roles and skills related guidance, and occupational self-esteem regarding the counseling profession longitudinally.

\* Adress for correspondence : Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü; Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı, Adana.

\* e-posta: matici@mail.cu.edu.tr

## METHOD

Thirty five (35) students in their last year in a counseling and guidance undergraduate program at Çukurova University participated in the study during the term of 2001-2002. Quantitative data has been collected repeatedly in October 2001, March 2002 and June 2002. Four students with high efficacy and four students with low efficacy have been interviewed twice, one in December 2001 and another in May 2002.

In this study the Multiple Roles and Skills, a subscale of School Counseling Self-Efficacy Inventory (Yiyit, 2001), the Efficacy on Interpretation Skills of Academic Self-concept Inventory Scores (Özyürek, 1997), and the Efficacy on Group Guidance and Occupational Self-esteem scales have been administered to collect quantitative data. Interviews with four high- and four low-efficacy students have been conducted in December 2001 and May 2002. In the first interview 15 questions and in the second 11 questions have been asked to determine the efficacy expectations in conducting group guidance activities, the willingness about starting counseling profession, and the changes in students' efficacy expectations, the occupational self esteem, and the sources of efficacy. Qualitative data have been analyzed by using the content analysis method developed by Strauss and Corbin (1990).

## RESULTS

The results show that the mean scores of all scales tended to increase from October 2001 to March 2002. The scores of Multiple Roles and Skills particularly increased from October to June.

The correlation between measures of counselor self-efficacy at three different times and the correlation between measures of occupational self-esteem at three different times are rather high, and these correlation are also similar to each other. When compared with previous

measures obtained in October 2001 and March 2002, a higher correlation has been found between scores of counseling self-efficacy measures and occupational self-esteem during the last measurement obtained in June 2002. The correlation between occupational self-esteem and multiple roles and skills, particularly is high. Time effect was found significant for these variables.

The results of the interviews also indicate that the students' counseling efficacy has increased from the beginning of first term to the end of last term as they have had more experience in conducting group guidance activities and other counseling activities at schools. Their attitudes toward the counseling profession has also been positively affected by their experience in school. The sources of efficacy were the successful experiences, the positive feedback from peers and supervisors, their emotional states, that is to say, being less anxious and more calm, and giving and taking ideas from peers.

By having experience in conducting group guidance activities and interpreting the Academic Self-Concept Inventory scores students' efficacy can be increased. In the second interview, students stated that as they did more practice they began to adapt themselves to their occupational role and valued and respected the profession more.

Even students with low efficacy emphasized that although they needed improvement in some aspects of the profession, their efficacy increased during the practices of guidance activities in school. In comparison to low efficacy students, high efficacy students tended to feel ready for conducting guidance activities and felt efficacious from the beginning. Low efficacy students expressed that they especially felt more anxious in their first practices, but that their stress gradually decreased when they continued to practice. These findings show the importance of guidance practices in increased efficacy scores for both low and high efficacy students.