



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI DERGİSİ

THE JOURNAL
OF SCHOOL COUNSELING



Aralık/December 2022, Cilt/Vol 5 Sayı/No 2



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

ISSN: 2667-4009

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLIĞI DERGİSİ
JOURNAL OF SCHOOL COUNSELING

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınıdır
Publication of Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

**Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Adına Sahibi/
Owner on Behalf of the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association**
Mesut Yıldırım

Baş Editör/Editor-in-Chief
Doç. Dr. Gökhan Atik

Editör/Editor
Öğr. Gör. Dr. Nesime Can

Editör Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Arif Özer, Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. A. Stephen Lenz, Texas A&M Üniversitesi San Antonio
Prof. Dr. Baki Duy, Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Dilek Gençtanırım Kurt, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Joshua C. Watson, Texas A&M Üniversitesi–Corpus Christi
Prof. Dr. Ragıp Özyürek, İstanbul Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Şerife Işık, Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Evrim Çetinkaya Yıldız, Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Gültekin, Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Eşkisü, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Yağmur Soylu, Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Denizli, Ege Üniversitesi
Dr. Karisse A. Callender, Marquette Üniversitesi

Teknik Düzenleme
Arş. Gör. Adem Kantar

Yayın İdare Merkezi Adres-Tel./Publication Management Center Address- Phone
Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Öncebeci Mah. Umut Sok. No.50/4 Kolej/ANKARA Tel: 0312 430 3674
Dergi Web Sayfası/Journal Web Page
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/opdd>



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

İÇİNDEKİLER

Açık Erişim

TABLE of CONTENT

Open Access

Makaleler/Articles	Sayfa/Page
Editörlerden/From Editors	ii
Öğretmenlerde Mental İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Ahlakî Çözülme ve Öz-Yeterlilik	1-28
Moral Disengagement and Self-Efficacy as Predictors of Mental Well-Being in Teachers	
Osman SÖNER ve Jale ELDELEKLİOĞLU	
Türkiye’de Psikolojik Danışmada Süpervizyon Konusundaki Çalışmaların İncelenmesi	29-55
Examination of Studies on Supervision in Counseling in Turkey	
Esra TEKE ve Selahattin AVŞAROĞLU	
Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	56-86
Evaluation of the Work Carried Out by School Counselors Based on Parents’ Opinions	
Ragıp ÖZYÜREK ve Seydihan YİĞİT	



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association
Genel Merkez / Central Office

EDİTÖRLERDEN

Açık Erişim

FROM EDITORS

Open Access

Değerli meslektaşlarımız ve okurlarımız,

Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisinin beşinci yılında olmanın ve dokuzuncu sayısını yayımlamanın mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda alanımızdaki akademisyen ve çalışanlarımıza katkı sağlayacağını düşündüğümüz üç adet makale yer almaktadır. İlk çalışma; “Öğretmenlerde Mental İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Ahlaki Çözülme ve Öz-Yeterlilik” isimli çalışmadır. İkinci çalışma; “Türkiye’de Psikolojik Danışmada Süpervizyon Konusundaki Çalışmaların İncelenmesi” isimli çalışmadır. Üçüncü çalışma ise; “Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmadır.

Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği’nin Genel Merkez Yönetim Kurulu’nun değişmesi ile birlikte Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi’nin baş editör, editörler ve editör kurulu üyeliklerinde de değişikliğe gidilmiştir. Bundan dolayı derginin önceki sayılarında emeği geçen başta baş editör Prof. Dr. Çoşkun Arslan olmak üzere, editörler Prof. Dr. Ragıp Özyürek, Prof. Dr. Fulya Cenkseven Önder, Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu, Prof. Dr. Tuncay Ayas, Prof. Dr. Yücel Öksüz ve Doç. Dr. Mustafa Uslu’ya, editörler kuruluna ve bu sayıların çıkmasına katkıda bulunan ve hakemlik süreçlerinde yer alan tüm meslektaşlarımıza çok teşekkür ederiz.

Meslektaşlarımızın katkıları ile dergimiz önemli bir aşama kat etmiş durumdadır. Bu sayıdaki makaleler ve önümüzdeki iki yıl içinde çıkacak makaleler için Dergipark’a yapılan DOI başvurumuz kabul edilmiş durumdadır. Bu sayıdan itibaren makalelere DOI numarası atanmaya başlanacaktır. Hem Dergipark’ın DOI hizmetinden yararlanmaya devam etmek hem de derginin görünürlüğünün daha da artırılması için TR Dizine başvuru sürecinin başlatılması planlanmaktadır. Bu süreçlerin tamamlanması ile birlikte derginin daha çok talep gören bir noktaya geleceğini düşünmekteyiz. Sonraki sayımız için siz değerli meslektaşlarımız ve okuyucularımızın desteğini beklediğimizi belirtmek isteriz.

Saygılarımızla.

Baş Editör

Doç. Dr. Gökhan Atik

Editör

Dr. Öğr. Gör. Nesime Can

Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi – 2022, 5(2)

Öğretmenlerde Mental İyi Oluşun Yordayıcısı Olarak Ahlaki Çözülme ve Öz-Yeterlilik

Moral Disengagement and Self-Efficacy as Predictors of Mental Well-Being in Teachers

Osman Söner^{ID}, Jale Eldeleklioğlu^{ID}

Öz. Bu araştırma, öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterliliklerinin birbiriyle olan ilişkilerini incelemeyi ve ahlaki çözülme ile öz-yeterliliğin mental iyi oluşu yordama düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Arnavutköy ilçesinde faaliyet gösteren farklı kamu okullarında görev yapan 142'si kadın (%64) ve 80'i erkek (%36) olmak üzere 222 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde regresyon ve korelasyon yöntemleri kullanılmıştır. Ahlaki çözülme ve öz-yeterliliğin mental iyi oluşu yordamadaki gücünün belirlenmesinde standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyetin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterliliklerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiş; öz-yeterliliğin mental iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordadığı ve ahlaki çözülmenin ise mental iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordamadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mental iyi oluş, ahlaki çözülme, öz-yeterlilik, öğretmen

Abstract. This research aimed to examine the relationships between teachers' mental well-being, moral disengagement, and self-efficacy and to determine the predictive level of moral disengagement and self-efficacy for mental well-being. The research study group consisted of 222 teachers [142 female (64%) and 80 male (36%)] working in different public schools operating in Arnavutköy, Istanbul. The predictive correlational model was used in the analysis of the study. Standard multiple regression analysis was used to determine the power of moral disengagement and self-efficacy in predicting mental well-being. As a result, it was determined that gender did not differ significantly based on mental well-being, moral disengagement, and self-efficacy. In addition, there were significant correlations between teachers' mental well-being, moral disengagement and self-efficacy. It was also found that self-efficacy significantly predicted mental well-being, while moral disengagement did not significantly predict mental well-being.

Keywords: Mental well-being, moral disengagement, self-efficacy, teacher

Osman Söner

Arnavutköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, Türkiye.
E-posta: osmansoner02@hotmail.com, 0000-0001-9741-5357

Jale Eldeleklioğlu

Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa, Türkiye.
E-posta: eldelek@uludag.edu.tr, 000-0001-2345-6789

Geliş/Received: 19 Şubat 2022/19 February 2022

Düzeltilme/Revision: 18 Haziran 2022/18 June 2022

Kabul/Accepted: 09 Eylül 2022/09 September 2022



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Pozitif psikoloji, bireylerin öznel deneyim ve yaşam kalitesini iyileştirme üzerinde yoğunlaşan bir kuramdır. Bu kuramın gelecek yüzyılda insanların, toplulukların ve toplumların gelişmesine izin veren faktörleri anlamaya ve inşa etmeye çalışan bir yaklaşımı vardır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin üzerinde durduğu kavramlardan biri de mental iyi oluştur. Mental iyi oluş kavramının alanyazında farklı tanımları bulunmaktadır. Mental iyi oluş, bireylerin hayatlarında mutlu ve memnun olmalarını, hayatlarındaki amacın farkında olarak verilen potansiyellerini fark etmelerini, başka insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmalarını ve sürdürmelerini ve kendi öz kontrollerini hissetmelerini sağlayan bir yaşam stili (Davidson vd., 2006; Rfyy ve Keyes, 1995; World Health Organization, 2004) olarak tanımlanabilir.

Mental iyi oluş bireylerin zihinsel sağlığının pozitif yönünü de ifade etmektedir. Bundan dolayı insanların toplum içindeki sosyal iyi olmalarıyla da ilişkilidir (Demirtaş ve Baytemir, 2019). Bu noktadan hareketle mental iyi oluşun bireyin farkındalık kazanması ve toplum içinde bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiği görülmektedir. Pozitif psikoloji alanında çalışan uzmanlar, mental iyi oluş (Ryan ve Deci, 2001) ile ilişkili iki kavram üzerinde durmaktadırlar. Mental iyi oluş kavramı hedonik ve eudaimonik bakış olmak üzere iki bakış açısını içermektedir. Hedonik perspektif, öznel iyi oluş olarak da tanımlanan bu bakış açısı insanların mutluluğunun daha yüksek olduğu, olumlu duygularının olumsuz duygulara göre daha çok olduğu ve bireyin öznel deneyiminden hareketle yaşamından doyum alması olarak tanımlanabilir (Diener, 1984; Kahneman, 1999; Stewart-Brown ve Janmohamed, 2008). Eudaimonik perspektif ise, insanların varlığının anlamını kavraması, başka kişilerle karşılıklı iletişim kurabilmesi, kendini özgün anlamda yaşaması, kişisel özerkliğini sağlaması, kendi öz-kabul anlayışını oturtması anlayışına dayanmaktadır (Ryan ve Deci, 2001; Stewart-Brown ve Janmohamed, 2008).

İnsanların mental iyi oluşları arttıkça farkındalıkları artmakta ve fiziksel özellikleri bundan olumlu bir şekilde etkilenmektedir, ayrıca başka insanlarla etkili iletişim kurduklarından daha fazla yaşam isteği duymaktadırlar (Diener, King ve Lyubomirsky, 2005). Mental iyi oluşu yüksek olan bireyler kendi geçmişleriyle ilgili olumsuz değerlendirmelerden kaçınmakta ve kendilerini sürekli geliştirme çabası taşımaktadırlar. Bu bireyler kendi hayatlarının amaç ve anlamını bilip, başka insanlarla sağlıklı etkileşim ve iletişim kurarken kendi çevreleri üzerinde pozitif bir etkiye sahiptirler ve hayatları ile ilgili öz-kontrol kurmaktadırlar (Ryff

ve Keyes, 1995). Mental iyi oluşun genel anlamda psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluşu kapsadığı söylenebilir.

Mental iyi oluşla ilgili çalışmaların sıklıkla lise öğrencilerinin oluşturduğu örneklerle gerçekleştirildikleri görülmektedir (Söner ve Yılmaz, 2020). Bu kavram ile ilgili araştırmalar son yıllarda yurt içi ve yurt dışı alan yazında da sürekli olarak artmaktadır. Mental iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında fiziksel sağlık ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Keyes, Dhingra ve Simoes, 2010); depresyon ile negatif yönlü anlamlı ilişki (Gürgeç ve Gür, 2019); duygusal iyilik hali ve çalışma kapasitesi ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Rogach, Ryabova ve Frolova, 2017); romantik ilişkiler ve empati ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Kaya, 2017); duygusal zeka ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Çelik, 2008); olumlu gelecek beklentisi ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Eryılmaz, 2011); sosyal medya bağımlılığı ile negatif yönlü anlamlı ilişki (Söner ve Yılmaz, 2018); esneklik ve olumsuz duygular ile negatif yönlü anlamlı ilişki (Guo vd., 2020); umut ve yapılandırıcı düşünce ile pozitif yönlü anlamlı ilişki (Demirtaş, Baytemir ve Güllü, 2018); affetme ve mizahla başa çıkma ile pozitif ilişkisinin (Kayaş ve Satıcı, 2019) olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Zümbül (2019) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu bir çalışmada bilinçli farkındalık ve affetme ile psikolojik iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur. Kim ve Lim'in (2016) özel eğitim öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırmalarında ise mental iyi oluş ile sosyal sorumluluk, mutluluk, öz düzenleme ve iyimserlik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Genel olarak mental iyi oluşun bireylerin duygusal iyi olma ve çalışma kapasiteleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum insanların bilişsel rahatlama sağlamaları için kendi özdenetimlerini bırakarak etik olmayan davranışlar sergilemesiyle ortaya çıkan ahlaki çözümlenme kavramıyla da ilişkili olduğu söylenebilir.

Ahlaki çözümlenme kavramı ilk olarak Bandura'nın (1999) sosyo-bilişsel kuramının bir parçası olarak ortaya atılmıştır. Ahlaki çözümlenme, kişilerin toplum içinde sergiledikleri davranışların yanlış olduklarını bilmelerine rağmen yaptıkları davranışları mantığa bürünme savunma mekanizmasını kullanarak savunmalarıdır (Bandura, 1999). Ahlaki çözümlenme; insanların etik ilkelere ahlaki olarak bağlı olmalarına rağmen, aynı ilkeleri yargılamaya devam ederken bir suçluluk, utanç veya pişmanlık duygusundan kaçınarak, paylaşılan normları ihlal eden davranışları sürdürmeleri (Probst vd., 2020); birbiriyle ilişkili birkaç kolektif bilişsel mekanizma yoluyla özdenetim devre dışı bırakıldığında bireylerin etik olmayan ahlaki kararlar alma süreci (Detert, Trevino ve Sweitzer, 2008);

bireylerin etik standartların belirli bir bağlamda geçerli olmadığına kendilerini ikna ettikleri gizil bir süreç (Budziszewski, Graupensperger ve Vierimaa, 2020); insanlarda sürekli olan bir özellikten ziyade zamanla değişime uğrayan bilişsel bir mekanizma (Campaert, Nocentini ve Menesini, 2018) olarak tanımlanabilir. Ahlaki çözülme bireylerin aynı zamanda geçmiş, bugün ve gelecekte yanlış olduğu bilinen antisosyal davranışlarını anlamamıza yardımcı olmaktadır (Bandura, 2002). Bandura (1999) ahlaki çözülme özellikleri yüksek olan kişilerin, özdenetimlerini geri plana alarak, içsel karmaşadan kurtulmaya çalıştıklarını ve ahlaki çözülmeye herhangi bir pişmanlık duymadan eğilim gösterdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerde ahlaki çözülme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ahlaki çözülme ile özdenetim (Christian ve Ellis, 2014), bilişsel yeniden yapılandırma (Bandura, 1999), aile içi şiddet (Gülmez, 2014), kardeş zorbalığı, akran zorbalığı, problem çözüme ve ebeveyn kabul-reddi (Kandemir Özdiñ, 2019), nevrotik kişilik özelliğı ve kariyerizm (Ağırbaş, 2019), ahlaki söylem ve siyasi kimlik (Kakavand ve Kiavand, 2016), kişi çevre uyumu ve takım çalışması (Erbaş ve Şahin Perçin, 2016), uyumsuzluk (Argyris, 1964), örgütsel etik dışı davranış (Barsky, 2011), motivasyon ve ahlaki kopuş (Hodge vd., 2013), empati ve problem çözüme (Özdiñ, 2019), ahlaki kimlik (Zheng vd., 2019), öz yeterlilik (Fida, Tremonto ve Carlo, 2018; Derr ve Morrow, 2020), sosyal destek (Shen, Sun ve Xin, 2019), duygusal özellikler (Paciello vd., 2020) ve dindarlık düzeyleri (Çetin, 2019) arasında ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında Iwai, Carvalho ve Lalli'nin (2018) yaptıkları araştırmada ahlaki mantığa bürünmenin ve sorumluluğun yerinden edilmesinin, sonuçları düşünmeye kıyasla ahlaksız davranma arzusu yarattığını keşfettiğinden, ahlaki çözümlenin insan hayatı üzerinde ciddi bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında Tilman ve diğerlerinin (2018) yetişkin katılımcılar ile yapmış oldukları deneysel çalışma ahlaki olarak etik olmayan eylemlerden ayrılan bireylerin sonuçlarını bildikten sonra olumsuz duygular yaşayacağını göstermiştir. Ayrıca aynı araştırmada suçluluk ve utancın ahlaki çözülme ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ahlaki çözümlenin insan hayatı üzerinde psikolojik etkileri olduğu görülmektedir. Bu durum insanların verilen görevleri gerçekleştirme kapasiteleri hakkındaki inançları etkileyen bilişsel süreç olarak tanımlanan öz-yeterliliklerinden de etkilenebilmektedir (Bandura, 1977). Bireylerin verilen görevleri yerine getirebilme becerisine olan inancı olarak da tanımlanan öz yeterlilik, insanların belirledikleri amaç ve hedeflere ulaşabilme yeteneğine de etki

edebilir (Lunenburg, 2011). Bu noktada öğretmenlerin öz yeterlilikleri de motivasyonu yüksek olmayan öğrencilerin katılımı için yapacakları işlere yönelik verdiği karar olarak tanımlanabilir (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin yapmış oldukları bu çalışmalar kendilerinin öznel iyi oluşlarını da arttırabilmektedir (Telef ve Ergin, 2013). Bireylerin öznel iyi oluşlarıyla da doğrudan ilişkisi olan öz-yeterlilik inancı, verilen görevlerde göstermiş oldukları çaba, başarısızlıklara ne kadar dirençli oldukları ve zorlu durumlarla başa çıkma yöntemleriyle da ilişkilidir (Bandura, 1977).

Öğretmen öz-yeterlilik inancı aynı zamanda, bu bireylerin öğrencilerine bir şeyler öğretmek amacıyla, kendi mesleklerinde koydukları hedeflere ulaşmalarını etkileyebilmektedir (Ashton, 1984; Hoy ve Spero, 2005). Bu noktada öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin derslerde farklı öğretim yöntem ve teknikleri geliştirmeye çalıştıkları ve bu yöntem ve teknikleri kullanmakta hâkim bir yaklaşım sergiledikleri; ayrıca öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsediklerinden dolayı farklı öğretim araç ve gereçleri kullandıkları görülmektedir. Öz-yeterliliği düşük olan öğretmenlerin ise öğrenci merkezli olmadıkları ve derslerini geleneksel yollarla sürdürmeyi tercih ettikleri saptanmıştır (Dolapci, 2013; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; Henson, 2001). Öğretmenlerde öz yeterlilik genel anlamda öğrenci merkezli hareket etme amacıyla çağdaş yöntemler kullanan ve bunu kendi kapasitelerini gerçekleştirmek amacıyla zorluklarla başa çıktıkları bilişsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Bandura, 1993).

Eğitim sürecinin altındaki önemli bir faktör olan öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmen davranışları ile öğrenci performansı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenin öğrenciyi olumlu yönde değiştirmeye yönelik inancının öğretmenlerin öz-yeterlilik inancıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu (Gibson ve Dembo, 1984; Podell ve Soodak, 1993); öğretmen motivasyonu ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu (Avcı, 2019); yeni öğretim uygulamaları ile anlamlı ilişkisi olduğu (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Ghaith ve Yaghi, 1997); öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi olduğu (Karamehmetoğlu, 2017); öğrencilerin akademik başarıları ve okuldaki başarıları ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Ross, 1992) saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin performans ve motivasyon düzeyleri (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001), psikolojik sağlamlık (Yılmaz, 2019) ve iş doyumu (Turcan, 2011) ile öz-yeterlilik inançları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin

olduğu görölmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre; öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının öğrencilerin öğrenme düzeyini, psikolojik sağlamlığı ve eğitim sürecinin kalitesini olumlu yönde etkilediği, ayrıca öz-yeterliliğin öğretmenleri olumlu yönde motive ettiği söylenebilir. Bu durumun öz-yeterlilik inancını dolaylı olarak mental iyi oluğu olumlu etkilediği söylenebilir.

Alanyazındaki çalışmalar da göz önünde bulundurularak mevcut çalışmanın, öğretmenlerin mental iyi oluğlarını yordayan ahlaki çözüme ve öz-yeterlilik değişkenlerinin ilişkisine dair alanyazına ve alanda çalışan uzmanlara katkıda bulunacağı düşünölmüştür. Ayrıca bu çalışmanın öğretmenlerin mental iyi oluğlarının artırılması amacıyla yapılabilecek çalışma ve projelerin tasarlanması noktasına yardımcı olacağı düşünölmektedir. Bu noktada araştırmanın soruları řu şekildedir;

1. Öğretmenlerin mental iyi oluğu, ahlaki çözüme ve öz-yeterlilikleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin mental iyi oluğu, ahlaki çözüme ve öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öz-yeterlilik ve ahlaki çözüme düzeyleri mental iyi oluğlarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Öğretmenlerin mental iyi oluğları, ahlaki çözüme ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ve ahlaki çözüme ile öz-yeterliliğin birlikte mental iyi oluğu yordama düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel desen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendikten sonra bilinen değerden yola çıkarak bilinmeyen değerinin yordama gücünün tespit edilmesi amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2014).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Arnavutköy ilçesindeki farklı kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların 142'si kadın (%64) ve 80'i erkektir (%36). Araştırmaya katılan öğretmenlerin 88'i lisede (%40), 65'i ortaokulda (%29), 62'si ilkokulda (%27) ve 9'u rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM) (%4) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 128'i

kadrolu (%58), 57'si ücretli (%26), 34'ü sözleşmeli (%15) ve 3'ü Piktet (%1) kapsamında çalışanlar öğretmenlerdir. Öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

	<i>n</i>	Yüzde (%)
Lise Öğretmeni	88	40
Ortaokul	65	29
İlkokul	62	27
RAM	9	4
Kadrolu	128	58
Ücretli	57	26
Sözleşmeli	34	15
Piktet	3	1
Kadın	142	64
Erkek	80	36
Toplam	222	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Mental İyi Oluş Ölçeği, Ahlaki Çözülme Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Aşağıda bu ölçme araçlarına ilişkin özet bilgiler sunulmuştur.

Mental İyi Oluş Ölçeği: Tennant ve diğerleri (2007) tarafından İngiltere'de yaşayan bireylerin mental iyi oluşlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek, 'özel iyi oluş' ve 'psikolojik iyi oluş' kavramlarını kapsayan ve kişilerin mental sağlıklarıyla ilgili olan toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Keldal (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %51 olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/sd = 3.71$, $RMR = .05$, $NNFI = .95$, $RFI = .93$, $CFI = .96$ olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları 16 ve üzeri yaşta bireyler ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa katsayısı .89 bulunmuştur. Bu araştırma için tekrar yapılan Cronbach alfa iç tutarlık değeri .89 olarak saptanmıştır.

Ahlaki Çözölme Ölçeği: Bu ölçek Moore ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Erbaş ve Perçin (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %43.6 olduğu saptanmıştır. Doğrulatoryı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/sd = .723$, $RMR = .036$, $GFI = .993$, $AGFI = .981$ ve $CFI = 1.000$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlık güvenilirliği için yapılan Cronbach alfa katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için tekrar yapılan hesaplama sonucu Cronbach alfa iç tutarlık değerinin .78 olduğu saptanmıştır.

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği: Schmitz ve Schwarzer (2000) tarafından Almanya'da geliştirilmiştir. Ölçek, öz-yeterliliğin öğretmenliğe olan etkilerinin anlaşılabilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek iki uygulama ile geliştirilmiştir. İlk uygulama Almanya'da yaşıyan 273 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulamada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. İkinci uygulama ise 276 öğretmene uygulanmış ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak bulunmuştur. Türk kültürüne uyarlanması Yılmaz ve diğerleri (2004) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 10 maddeden oluşmaktadır. Türk kültüründe uygulanmasında iki madde, madde toplam korelasyonları düşük olduğundan, ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin nihai olarak sekiz maddeden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %58 olduğu saptanmıştır. Bu araştırma için tekrar hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık değeri .76 olarak saptanmıştır.

İşlem

Bu çalışma kapsamında veri toplanmaya başlanmadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvuruda bulunulmuş ve 24/12/2021 tarih ve 2021/11 sayılı yazı ile yapılacak çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna dair onay alınmıştır. Araştırmanın verileri 2021–2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan tüm öğretmenlere okul whats up gruplarında paylaşılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden hazırlanan üst yazı ile de duyurusu yapılmıştır. Araştırmaya katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın genel amaçları hakkında bilgi verilerek google form aracılığıyla çevrimiçi ortamda katılım linki paylaşılmıştır. Veriler çevrimiçi ortamda bu şekilde toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin ve ahlaki çözümlerinin mental iyi oluşlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada uç değerler mahalanobis uzaklığı belirlenmiştir. Mahalanobis değerleri bir bağımsız değişkenin diğer değişkenlerle olan uzaklığını ifade etmektedir (Can, 2018). Veriler bu yöntemle analiz edilip uç değer olan veriler ayıklandıktan sonra kalan 222 veriyle analizler yapılmıştır. Veri analizine başlanmadan önce standart çoklu regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için aşağıdaki varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir (Can, 2018).

İlk adım olarak normallik varsayımı incelenmiştir. Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş ve verilerin -1 ve +1 aralığında normal dağılım göstermediği için uç değerlere bakılmıştır. Uç değerler çıkarılmış daha sonra tekrar basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerinin Tablo 2’de belirtildiği üzere +1 ve -1 aralığında (Barrett vd., 2012; Can, 2018) normal dağılım gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterliliklerinin betimsel analizleri

	Sayı	Ortalama	Standart		
			Sapma	Çarpıklık	Basıklık
1. Mental İyi Oluş	222	57.77	6.54	.07	-.44
2. Ahlaki Çözülme	222	12.75	4.20	.45	-.71
3. Öz-Yeterlilik	222	24.78	3.42	.11	-.17

İkinci adımda otokorelasyon durumu analiz edilmiştir. Otokorelasyonun analizlerde ortaya çıkması analizin hatalı seçilmesi, modele bazı değişkenlerin alınmaması veya yanlış analizlerden kaynaklanabilmektedir. Regresyon analizlerinde katkısı olmayan değişkenlerin katkı yapmış gibi gözükmesine yol açabilmektedir (Uysal ve Günay, 2001). Değişkenler arasındaki otokorelasyon durumu için Durbin–Watson *d* değeri incelenmiştir. Durbin Watson *d* kabul edilebilir aralığı 1.5–2.5’dir (Field, 2005). Bu araştırmada Durbin Watson *d* değerinin 2.26 bulunması kabul edilebilir değer aralığında olduğunu göstermektedir. Bu analiz sonucunda çoklu regresyon analizi varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Üçüncü adım olarak Varyans Büyütme Faktörü ve Tolerans değerleri hesaplanmıştır. Çoklu eş doğrusallık seçilen değişkenleri yordayıcı en az iki değişken arasındaki korelasyonel ilişkinin çok yüksek olmamasıdır (Kacar ve Sarıçam, 2015). Değişkenler arasında yüksek ilişki olması değişkenlerin aynı şeyleri ölçtüğü anlamına geldiğinden değişkenlerden birinin analizden atılması gerekmektedir. Varyans Büyütme Faktörü değerinin 10'dan küçük, Tolerans değerinin ise 0.2' den büyük olması beklenmektedir (Field, 2005). Bu araştırmada mental iyi oluşun yordanmasına ilişkin analizde Tolerans değeri .97, Varyans Büyütme Faktörü değerinin ise 1.03 olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular değişkenler arasında çoklu korelasyon olmadığını belirtmektedir.

Çoklu regresyon analizi varsayımlarının dördüncü adımı olarak yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri için değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Korelasyon katsayısının 0–.30 arasında olması değişkenler arasında ilişki bulunmadığını, .31–.49 arasında olması değişkenler arasında zayıf bir ilişkinin var olduğu, .50–.69 arasında olması orta derecedeki bir ilişkiyi, .70–1.00 arasında olması ise yüksek (güçlü) bir ilişkinin var olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2014). Yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki korelasyonel ilişki Tablo 3'te yer almaktadır. Çoklu regresyon analizi için varsayımlar sağlandıktan sonra analiz yapılmaya başlanmıştır.

Verilerin analizi Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 23.0'dan faydalanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde ahlaki çözülme ve öğretmen öz-yeterliğin mental iyi oluşu yordamadaki gücünün belirlenmesinde standart çoklu regresyon analizi; mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılığını belirlemek için bağımsız örneklemeler için *t*-testi analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmenlerin mental iyi oluşlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır, ($t = .24, p > .05$). Aynı zamanda ahlaki çözülmenin de cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

saptanmıştır, ($t = .845, p > .05$). Son olarak öz-yeterliliğin de cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($t = .23, p > .05$).

Tablo 3. Öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlilik durumlarının cinsiyete göre *t*-testi sonuçları

	Değişken	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Mental İyi Oluş	Kadın	142	57.69	6.55	220	.24	.81
	Erkek	80	57.91	6.58			
Ahlaki Çözülme	Kadın	142	12.58	4.48	220	.85	.37
	Erkek	80	13.08	3.69			
Öz-Yeterlilik	Kadın	142	24.82	3.36	220	.23	.82
	Erkek	80	24.71	3.55			

Öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiler

	1	2	3
1. Mental İyi Oluş	1		
2. Ahlaki Çözülme	-.20**	1	
3. Öğretmen Öz-Yeterlilik	.59**	-.17**	1

*Not: ** $p < 0.01$*

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde mental iyi oluş ile ahlaki çözülme arasında ($r = -.20, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanırken öğretmen öz-yeterlilik ($r = .59, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ahlaki çözülme ve öğretmen öz-yeterlilik ($r = -.17, p > .05$) arasında ise düşük düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Mental iyi oluş düzeyinin belirlenmesi için standart çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Mental iyi oluşun yordayıcısı olarak ahlaki çözülme ve öğretmen öz-yeterliliğin standart çoklu regresyon analizi

	Standart		β	<i>t</i>	<i>p</i>	İkili <i>r</i>	Kısmi <i>R</i>
	<i>B</i>	<i>Sapma</i>					
(Sabit)	32.68	3.02		10.82	.00		
1. Öğretmen Öz-Yeterlilik	1.09	.11	.57	10.36	.00	.57	.56
2. Ahlaki Çözülme	-.15	.09	-.09	-1.78	.08	-.12	-.09

Not: $R = .596$, $R^2 = .36$, $F_{(2,219)} = 60,213$, $p = .000$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlilikleri ile mental iyi oluşu arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır, $R = .596$, $R^2 = .36$, $p < .05$). Adı geçen iki değişkenle birlikte, mental iyi oluş toplam varyansın yaklaşık %36'sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin mental iyi oluş üzerindeki görece önem sırası; öğretmen öz yeterlilik ve ahlaki çözülmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmen öz-yeterliliğinin mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Ahlaki çözülmenin ise mental iyi oluş üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlilikleri arasındaki yordayıcı ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerde mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ekşi, Güneş ve Yaman'ın (2018) öğretmenler ile yapmış oldukları çalışmada psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bilir'in (2017) yetişkinler ile yaptığı çalışmada da mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Burke ve diğerlerinin (2009) düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip yetişkinler ile yaptıkları çalışmada mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgular da araştırma

sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunun yanında alan yazında üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalarda benzer şekilde mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır (Herdeman vd., 2015; Tuzgöl-Dost, 2004). Ayrıca lise öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da benzer şekilde mental iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır (Eryılmaz, 2010; Çelik, 2008; Söner ve Yılmaz, 2018). Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında Tekkurşun Demir ve diğerlerinin (2018) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmada katılımcıların mental iyi oluş puanlarında erkeklerin lehine anlamlı bir sonuç olduğu saptanmıştır. Yılmaz'ın (2013) üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları ile yapmış olduğu çalışmada da psikolojik iyi oluşun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bulunan bu bulgu araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Ayrıca Sezer (2011) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının erkeklere göre daha iyi olduğu; Eryılmaz ve Atak (2011) ise ergenler ile yaptıkları araştırmada erkeklerin öznel iyi oluşlarının kızlardan daha iyi olduğunu saptamıştır. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Alanyazında yer alan çalışmalar dikkate alındığında yapılan bu araştırmada farklı kademelerde ve kadro durumlarında olan öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ayrıca aynı ilçede çalışan öğretmenlerin benzer sorunlar yaşamamasından dolayı mental iyi oluşların cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin ahlaki çözülme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ağırbaş'ın (2019) beyaz yakalı hizmet çalışanları ile yapmış olduğu çalışmada ve Pelton ve diğerlerinin (2004) ise ergenlerle yapmış oldukları çalışmada ahlaki çözülmenin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bulunan bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmaların yanı sıra lise öğrencileri (Bandura, Barbaranelli ve Caprara, 1996; Çetin, 2009; Özdiñç, 2019) ve üniversite öğrencileri (Detert, Trevino ve Sweitzer, 2008) ile yapılan farklı çalışmalarda da ahlaki çözülmenin erkeklerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bulunan bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenler üzerinde yapılan benzer çalışmalarda da öz-yeterliliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür (Dolapci, 2013; Gençtürk ve Memiş, 2010; Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, 2010; McKenzie, 1999; Tschanene- Moran ve Wolfole Hoy, 2007). Bunun yanında öz-

yeterliliğin cinsiyete göre farklılığının incelendiği çalışmalarda erkekler lehine (Korkut ve Babaođlan, 2012) veya kadınlar lehine (Toy, 2015) olan çalışmaların mevcut olduğu görölmektedir. Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalarda bu farklılığın kùltürlerin cinsiyet rolleri ile ilgili tanımlamalarından (Scholz vd., 2002) ve eğitimsel faktörlerden (Bacchini ve Magliulo, 2003) kaynaklanmış olabileceği görölmektedir. Yapılan alışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu noktada kadın ve erkekler için aile ortamında, iş ortamında ve mesleki yaşamlarında eēitsizliklerin ortadan kalkmaya başlamasının bu noktada özyeterliliğin cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamasına yol açtığı söylenebilir.

Öğretmenlerde öz-yeterlilik düzeyinin mental iyi oluşu anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin sonuç, Bandura' nın (1997) bireyin öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olmasının kişisel gelişim ve becerilerinin çeşitlenmesine, başarıyı yakalamasına ve mutlu olmasına yardımcı olduğu görüşünü desteklemektedir. Öz-yeterlilik ile mental iyi oluş üzerinde doğrudan yapılan çalışmalara rastlanmaması araştırmanın sınırlılığı olduğu söylenebilir. Bununda yanında mental iyi oluşta yer alan hedonik perspektif, öznel iyi oluş veya psikolojik iyi oluş olarak da tanımlanan bu bakış açısı insanların mutluluğunun daha yüksek olduğu, olumlu duygularının olumsuz duygulara göre daha çok olduğu ve bireyin öznel deneyiminden hareketle yaşamından doyum alması olarak tanımlanmıştır (Diener, 1984; Kahneman, 1999; Stewart-Brown ve Janmohamed, 2008). Bundan dolayı mental iyi oluş psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş kavramlarını kapsayan çatı kavram olduğundan psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş ile ilgili yapılan çalışmalarda doğrudan mental iyi oluş ile de ilişkili olduğu söylenebilir. Psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş ile öz-yeterliliğin alt boyutu olan duygusal öz-yeterlilik (Asıcı ve İkiz, 2019; Telef ve Ergün, 2013), sosyal öz-yeterlilik (Asıcı ve İkiz, 2019; Certel vd., 2015; Özbay vd., 2012; Telef ve Ergün, 2013), akademik öz-yeterlilik (Certel vd., 2015), matematik okuryazarlığı öz-yeterliliği (Ersoy vd., 2019) ve genel öz-yeterlilik (Ben-Amı ve Baker, 2012; Certel vd., 2015; Kakavand ve Kiavand, 2012;) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görölmüştür. Bulunan bu bulgular araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ayrıca Doğan ve Eryılmaz'ın (2013) yapmış oldukları bir çalışmada öz-yeterlilik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunması bulunan araştırma bulgularını desteklemektedir. Bunun yanında Köksal, Güler ve etin (2019) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada yaşam doyumunu ve mental iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. şahin'in (2019)

üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada ise yaşam doyumu ve mental iyi oluş arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Bu bulgular mental iyi oluş ve öz-yeterlilik arasında dolaylı olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ve bu araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Öz-yeterliliğin mental iyi oluşu yordama düzeyini belirlemek için standart çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucuna göre öz-yeterliliğin mental iyi oluşun %36'sını yordadığı saptanmıştır.

Araştırmanın diğer amacı olan öğretmenlerde ahlaki çözülmenin mental iyi oluşu yordayıcı ilişkisinin belirlenmesidir. Öğretmenlerde mental iyi oluş ve ahlaki çözülme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ancak ahlaki çözülmenin mental iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Bandura'ya (1999) göre bireylerin sergilemiş oldukları davranışları doğru olmadıklarını bildikleri halde savunma mekanizmalarını kullanmaları ahlaki çözülmeye neden olur. Bu durum özellikle ahlaki çözülmeye bilişsel mekanizmaların kullanılmasına yol açmaktadır (Detert, Trevino ve Sweitzer, 2008). Kullanılan bu bilişsel mekanizmanın mental iyi oluşu olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir. Bundan dolayı ahlaki çözülme yaşayan insanların bu durumu içsel anlamda yaşadıklarından dolayı ahlaki çözülmenin mental iyi oluşu anlamlı bir şekilde yordamadığı söylenebilir.

Araştırmanın diğer amacı öğretmenlerde ahlaki çözülmenin ve öz-yeterliliğin arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonucunda öz-yeterlilik ve ahlaki çözülme arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre bireylerin öz-yeterliliklerinin artması ahlaki çözümlerinin düşmesini sağlamaktadır. Özdiñ'in (2019) ilköğretim öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada empati ve ahlaki çözülme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Aktaş'ın (2018) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada empati ve öz-yeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu öz-yeterlilik ile ahlaki çözülme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu dolaylı olarak göstermektedir. Elde edilen bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Ağırbaş'ın (2019) yetişkin bireyler ile yapmış olduğu çalışmada nevrozizm kişilik özelliği ile ahlaki çözülme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalış, Çoban ve Özdemir'in (2018) okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz-yeterlilikleri ile yapmış oldukları çalışmada ise teknolojik liderlik öz-yeterliliği ile nevrozik kişilik arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bulunan bu bulgular öz-yeterlilik

ile ahlaki çözölme arasında dolaylı olarak negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu sonuç araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın, öğretmenlerde mental iyi oluşu yordayan değişkenler ile ilgili sunduğu bulguların, öğretmenlerin mental iyi oluşları noktasında politik ve eğitim tedbirleri alınması önem arz ettiği düşünülmektedir. Literatürde mental iyi oluş ile öz-yeterlik (Asıcı ve İkiz, 2019; Ben-Amı ve Baker, 2012; Certel ve vd., 2015; Kakavand ve Kiavand, 2012; Özbay vd., 2012; Telef ve Ergün, 2013) arasındaki ilişki araştırılmış olsa da yerli ve yabancı alan yazında mental iyi oluş ile ahlaki çözölme ve öz-yeterlik ile ahlaki çözölme arasındaki ilişkinin araştırıldığı doğrudan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada mental iyi oluş, ahlaki çözölme ve öz-yeterlik arasında ilişki bulunması önemli bir faktör olarak saptanmıştır. Mevcut araştırmada elde edilen öz-yeterliğin mental iyi oluşu (%36) anlamlı bir şekilde yordaması yapılacak yeni araştırmaların öğretmenlerin mental iyi oluşlarını kolaylaştırmak için öz-yeterliklerinin güçlendirilmesi ve yapılacak çalışmalarda dikkate alınmasının öğretmenlerin öğrencilere daha verimli olmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında mental iyi oluşun genellikle lise ve üniversite öğrencileri üzerinde, ahlaki çözölmenin yetişkin bireyler ve üniversite öğrencileri üzerinde ve öz-yeterliğin ise öğretmenler ile incelendiği görölmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mental iyi oluşları üzerinde etki eden değişkenleri araştıran yeni çalışmaların yapılması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ahlaki çözölme ve öz-yeterliklerinin nedenleri üzerine araştırmalar yapılarak öğretmenlerin mental iyi oluşlarını sağlama konusunda yaşanan sorunlar bulunabilir. Aynı zamanda, öğretmenlerin mental iyi oluşları konusunda desteklenmeleri için okul psikolojik danışmanlarından destek alınması sağlanabilir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yükseltilmesi için alanlara özgü mesleki hizmet içi eğitim programları geliştirilip mental iyi oluşlarının yükseltilmesi sağlanabilir.

Mental iyi oluşun ahlaki çözölme ve öz-yeterlik açısından yordanmasına ilişkin bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Çalışmada katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir, bu durum çalışmanın temsil edilebilirliği açısından bir sınırlılık teşkil edebilir. Başka bir sınırlılık ise verilerin tek bir ilçeden toplanmasıdır. Ayrıca, araştırmada kullanılan ölçekler öğretmenlerin kendileri hakkında bilgilendirmelerde bulunmalarını gerektirmekte olup, bu durum öğretmenlerin kendilerinden beklenen cevapları verme eğilimlerini etkileyebilmesi bir sınırlılık oluşturmaktadır. Tüm bu sınırlılıkların yanı sıra, bu çalışmanın

mental iyi oluş, ahlaki çözülme ve öz-yeterlik arasındaki ilişkiyi incelemesi alan yazına özgün katkılar sağlayıcı nitelikte olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Ağırbaş, Z. B. (2019). *Nevrotik kişilik özelliğinin kariyerizm eğilimi üzerindeki etkisinde ablaki çözülmenin aracı etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, Ö.E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K. Demirel, F. ve Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, H. (2018, Kasım). DKAB Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ve empati düzeyleri arasındaki ilişki (TR90 Bölgesi Örneği). 2. *Uluslararası Din Eğitimi Kongresi*. Antalya, Türkiye.
- Argyris, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley & Sons.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal Of Teacher Education*, 35(5), 28–32. doi: 10.1177/002248718403500507
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2019). Okulda öznel iyi oluşun okul iklimi ve öz-yeterlik açısından yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 621–638. doi: 10.16986/HUJE.2018038523
- Avcı, O. (2019). *Beden eğitimi ve spor öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinde öğretim motivasyonu ve öğretmen öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-Image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(5), 337–350. doi: 10.1023/A:1024969914672
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personal and Social Psychology Review*, 3, 193–209. doi: 10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. doi: 10.1080/0305724022014322
- Bandura, A., Barbaranelli, C., & Caprara, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364–374. doi: 10.1037/0022-3514.71.2.364
- Barrett, K. C., Gloeckner, G. W., Leech, N. L., & Morgan, G. A. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (Fifth Edition). United Kingdom: Routledge Press.

- Barsky, A. (2008). Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 63–81. doi: 10.1007/s10551-007-9481-6
- Barsky, A. (2011). Investigating the effects of moral disengagement and participation on unethical work behavior. *Journal of Business Ethics*, 104, 59–75. doi: 10.1007/s10551-011-0889-7
- Ben-Ami, N., & Baker, A. J. (2012). The long-term correlates of childhood exposure to parental alienation on adult self-sufficiency and well-being. *The American Journal of Family Therapy*, 40, 169–183. doi: 10.1080/01926187.2011.601206
- Bilir, A. (2017). *Yetişkinlerde psikolojik ihtiyaç doyumunun yaşam kalitesi ve mental iyi oluşla ilişkisinin incelenmesi (Beykoz İlçesi Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Budziszewski, R., Graupensperger, S. A., & Vierimaa, M. (2020). Exploring predictors of moral disengagement in collegiate athletic trainers. *Journal of Athletic Training*, 55(1), 96–104. doi: 10.4085/1062-6050-504-18
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2018). The role of poor parenting and parental approval for children's moral disengagement. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2656–2667. doi: 10.1007/s10826-018-1097-1
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307–318.
- Christian, J. S., & Ellis, A. P. J. (2014). The crucial role of turnover intentions in transforming moral disengagement into deviant behavior at work. *Journal of Business Ethics*, 119, 193–208. doi: 10.1007/s10551-013-1631-4
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zekâ açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Çetin, R. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin dindarlık düzeyleri ve ablaki çözülme eğilimleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Davidson, R. J., Friedman, E. M., Love, G. D., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Ryff, C. D., & Urry, H. L. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. doi: 10.1159/000090892

- Demirtaş, A. S., Baytemir, K. ve Güllü, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umut ve mental iyi oluş: Yapılandırmacı düşünmenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 317–331. doi: 10.17860/mersinefd.354636
- Demirtaş, A. S. ve Baytemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654–666. doi: 10.17755/esosder.432708
- Derr, S., & Morrow, M. T. (2020). Effects of a growth mindset of personality on emerging adults' defender self-Efficacy, moral disengagement, and perceived peer defending. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(3), 542–570. doi: 10.1177/0886260517713716
- Detert, J. R., Trevino, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008) Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374–391. doi: 10.1037/0021-9010.93.2.374.
- Diener, E. D. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542
- Doğan, F. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 107–117. doi: 10.9779/PUJE434
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik alguları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekşi, H., Güneş, F. ve Yaman, N. (2018). Öğretmenlerin evlilik uyumlarının psikolojik iyi oluşları ve toplumsal cinsiyet rolleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 203–233.
- Erbaş, P. ve Perçin, N. Ş. (2017). Ahlaki Çözülme (moral disengagement) Ölçeği Türkçe geçerliliği ve kişi-çevre uyumu ilişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 177–190.
- Ersoy, M., Balkır, T., Karaaziz, M. ve Ballkır, F. (2019). Matematik okuryazarlığı öz-yeterliliğinin ve aile bütçesini planlamanın psikolojik iyi oluş üzerine etkisi. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 1(1), 31–41. doi: 10.35365/ctjpp.19.1.04
- Eryılmaz, A. (2010). Turkish adolescents' subjective well-being with respect to age, gender and SES of parents. *International Journal of Human and Social Sciences*, 5(8), 523–526. doi: 10.5281/zenodo.1328626
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 209–215. doi: 10.5350/dajpn2011240306
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243. doi: 10.1348/000709902158865

- Fida, R., Tramontana, C., Paciello, M., Ghezzi, V., & Barbaranelli, C. (2018). Understanding the interplay among regulatory self-efficacy, moral disengagement, and academic cheating behaviour during vocational education: A three-wave study. *Journal of Business Ethics, 153*, 725–740. doi: 10.1007/s10551-016-3373-6
- Fida, R., Tramontano, C., Paciello, M., Guglielmetti, C., Gilardi, S., Probst, T. M., & Barbaranelli, C. (2018). 'First, do no harm': The role of negative emotions and moral disengagement in understanding the relationship between workplace aggression and misbehavior. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-17. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00671.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13*, 451–458. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00045-5
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569–582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Guo, J., Liu, L., Zhao, B., & Wang, D. (2020). Teacher support and mental well-being in Chinese adolescents: The mediating role of negative emotions and resilience. *Frontiers in Psychology, 10*, 1–11. doi: 10.3389/fpsyg.2019.03081
- Gülmez, Ç. (2014). *Kadına yönelik aile içi şiddet, ahlaki çözümler ve dindarlık* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Gürol A., Altunbaş S. ve Karaaslan N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy, 5*(3), 1395–1404.
- Gürkan, U. ve Gür, S. (2019). Genç yetişkinlerde mental iyi oluş düzeyinin depresyonla ilişkisinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(6), 516–536.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452208.pdf>
- Herdeman, R. R., Przedworski, J. M., Burke, S. E., Burgess, D. J., Phelan, S. M., Dovidio, J. F., Nelson, D., Rockwood, & Ryn, M. V. (2015). Mental well-being in first year medical students: A comparison by race and gender. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities, 2*, 403–413. doi: 10.1007/s40615-015-0087-x
- Hodge, K., Hargreaves, E. A., Gerrard, D., & Lonsdale, C. (2013). Psychological mechanisms underlying doping attitudes in sport: Motivation and moral disengagement. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 35*, 419–432. doi: 10.1123/jsep.35.4.419
- Hoy, A. W., & Spero R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343–356. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.007

- Iwai, T., Carvalho, J. V. F., & Lalli, V. M. (2018). Explaining transgressions with moral disengagement strategies and their effects on trust repair. *Brazilian Administration Review*, 15(4), 1–23. doi: 10.1590/1807-7692bar2018180016
- Kacar, M. ve Sariçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üst biliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137–152.
- Kahneman D. (1999). Objective happiness. Well-being: *The Foundations of Hedonic Psychology*, 3(25), 1–23.
- Kakavand, A., & Kiavand, A. (2016). The contribution of perceived social support and psychological well-being in anticipating students' self-sufficiency. *International Journal of Humanities and Cultural Studies, Special Issue*, 439–447.
- Kandemir Özdiç, N. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving and parental acceptance–rejection* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Karamehmetoğlu, M. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeylerinin mesleki öz yeterlik ve problem çözme becerilerini belirlemedeki rolünün incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, Ö. S. (2017). Romantik ilişkilerde problem çözme becerilerinin empati ve mental iyi oluş açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1), 62–72. doi: 10.5961/jhes.2018.248
- Kayış, A. R. ve Satıcı, S. A. (2019). Mizahla başa çıkma ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide affediciliğin aracılık rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1495–1504. doi: 10.24106/kefdergi.3099
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103–115.
- Keyes. C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100, 2366–2371. doi: 10.2105/AJPH.2010.192245
- Kim, S. Y., & Lim, Y. J. (2016). Virtues and well-being of Korean special education teachers. *International Journal of Special Education*, 31(1), 114–118.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269–282.
- Lunenburg, F. C. (2011). Self-Efficacy in the workplace: Implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1–6. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.107
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855. doi: 10.1037/0033-2909.131.6.803

- McKenzie, J. K. (1999). *Correlation between self-efficacy and self-esteem in students*. A Research Paper, University of Wisconsin.
- Moore, C., Detert, J. R., Trevino, L. K., Baker, V. L., & Mayer, D. M. (2011). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical organizational behavior. *Personnel Psychology*, *65*, 1–48. doi: 10.1111/j.1744-6570.2011.01237.x
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *10*(2), 325–345.
- Özdinç, N. K. (2019). *Sibling bullying and peer bullying relations to empathy, moral disengagement, problem solving, and parental acceptance-rejection* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Paciello, M., Ballarotto, G., Cerniglia, L., & Muratori, P. (2020). Does the interplay of callous-unemotional traits and moral disengagement underpin disruptive behavior? A systematic review. *Adolescent Health Medicine Therapeutics*, *11*, 9–20. doi: 10.2147/AHMT.S151699
- Pelton, J., Mary, G., Rex, F., & Gene, B. (2004). The moral disengagement scale: extension with an American minority sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*(1), 31–39. doi: 10.1023/B:JOBA.0000007454.34707.a5
- Podell, D. M., & Soodak, L. C. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, *86*, 247–253.
- Probst, T. M., Petitta, L., Barbaranelli, C., & Austin, C. (2020). Safety-related moral disengagement in response to job insecurity: Counterintuitive effects of perceived organizational and supervisor support. *Journal of Business Ethics*, *162*, 343–358. doi: 10.1007/s10551-018-4002-3
- Reynolds, S. J., Dang, C. T., Yam, K. C., & Leavitt, K. (2014). The role of moral knowledge in everyday immorality: What does it matter if I know what is right? *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *123*, 124–137. doi: 10.1016/j.obhdp.2013.10.008
- Rogach, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. (2017). Social factors of mental well-being violation among high school teachers. *European Journal of Contemporary Education*, *6*(4), 787–796. doi: 10.13187/ejced.2017.4.787
- Ross, J. A. & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, *17*(2), 179–199. doi: 10.1080/09243450600565795
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141–166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M., (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*, 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719

- Saidon, I. M., Galbreath, J., & Whiteley, A. (2010). Antecedents of moral disengagement: Preliminary empirical study in Malaysia. *24th Annual Australian and New Zealand Academy of Management Conference. Adelaide, SA: Australian and New Zealand Academy of Management (ANZAM).*
- Schmitz, G. S. (2000). *Zur struktur und dynamik der selbstwirksamkeitserwartung von lehrern. ein protektiver faktor gegen belastung und burnout?* (Unpublished master thesis). Frankfurt University, Berlin.
- Scholz, U., Gutierrez-Dona, B. S. S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*, 242–251. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Sezer, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin öznel iyi oluş durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 192*, 74–85.
- Shen, Y., Sun, X., & Xin, T. (2020). How social support affects moral disengagement: The role of anger and hostility. *Social Behavior and Personality, 47*(3), 1–9. doi: 10.2224/sbp.7720
- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(13), 59–73.
- Stewart-Brown S., & Janmohamed, K. (2008). *Warwick and Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): User Guide, Version 1.* NHS Health Scotland: Glasgow. Erişim adresi: <http://www.ocagingservicescollaborative.org/wp-content/uploads/2014/07/WEMWBS-User-Guide-Version-1-June-2008.pdf>
- Telef, B. B. ve Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlilik. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 6*(3), 423–433. doi: 10.5578/keg.5955
- Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A. ve Cicioğlu, H.İ. (2018). Bireysel ve takım sporcularının karar verme stilleri ve mental iyi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 13*(1), 176–191.
- Thonberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence 36*(3), 475–483. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.02.003
- Tillman, C. J., Gonzalez, K., Whitman, M. V., Crawford, W. S., & Hood, A. C. (2018) A multi-functional view of moral disengagement: Exploring the effects of learning the consequences. *Frontiers in Psychology, 26*(8), 2286. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02286.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Tschannen-Moran, M., & Wolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., & Wolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Turcan, H. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlilik alguları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tuzgöl Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uysal, M. ve Günay, S. (2001). Durbin-watson ölçütüne göre kararsızlık bölgesinde bulunan negatif otokorelasyon için bazı testler. *Anadolu University Journal of Science and Technology*, 2(2), 277–284.
- World Health Organisation. (2004). *Promoting mental health; concepts emerging evidence and practice* (Summary report). Retrieved from <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42940/1/9241591595.pdf>.
- Yılmaz, M. F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşlarının problemleri internet kullanımı ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz, Ş. (2019). *Resim-iş eğitim bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlilikleri ile psikolojik sağlamlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260–267.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20–36. doi: 10.12984/egged.481963
- Zheng, X., Qin, X., Liu, X., & Liao, H. (2019). Will creative employees always make trouble? Investigating the roles of moral identity and moral disengagement. *Journal of Business Ethics*, 157(3), 653–672. doi: 10.1007/s10551-017-3683-3

Yazarlar Hakkında / About Authors

Osman SÖNER, (Yazışmalardan sorumlu yazar), Arnavutköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi, İstanbul, Türkiye. E-posta: osmansoner02@hotmail.com

Jale ELDELEKLİÖĞLU, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye. E-posta: eldelek@uludag.edu.tr

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest


Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.
No conflict of interest was reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.
No funding has been received.

ORCID

Osman SÖNER  <http://orcid.org/0000-0001-9741-5357>

Jale ELDELEKLİÖĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-2345-6789>

Extended Abstract

Moral Disengagement and Self-Efficacy as Predictors of Mental Well-Being in Teachers

Introduction: Positive psychology is a theory that focuses on the subjective experiences of individuals and improves their quality of life. This theory has an approach that tries to understand and construct the factors that allow people, communities, and societies to develop in the next century (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). One of the important concepts that positive psychology emphasizes is mental well-being. Mental well-being is important for individuals' emotional well-being and working capacity to provide cognitive relief. It can be said that this situation is also related to the concept of moral disengagement that occurs when people give up their selves. This situation may also be affected by self-efficacy, which is defined as the cognitive process that involves people's beliefs about their capacity to perform given tasks (Bandura, 1977). Self-efficacy, which is also defined as the belief of individuals in their ability to fulfill the given tasks, can also affect the ability of people to reach the goals and objectives they set (Lunenburg, 2011). Considering the studies in the literature, the current study will contribute to the literature and experts working in the field on the effects of moral disengagement and self-efficacy variables that predict teachers' mental well-being.

Purpose: This study aimed to determine the relationship between mental well-being, moral disengagement, and self-efficacy of teachers working for the Ministry of National Education and determine the predictive level of moral disengagement and self-efficacy for mental well-being.

Method: In this study, which aimed to determine the relationship between teachers' mental well-being, moral disengagement, and self-efficacy, and to determine the predictive level of moral disengagement and self-efficacy, predictive correlational analysis was used. A predictive correlational analysis was used to determine the predictive power of the unknown variable based on the known value after examining the relationships between the variables. (Buyukozturk et al., 2014). The research study group consisted of teachers working in different public schools operating in the Arnavutköy district of

Istanbul province. Of the participants, 142 (64%) were female, and 80 (36%) were male. 88 of the teachers participating in the research work in high school (40%), 65 in secondary school (29%), 62 in primary school (27%) and 9 in guidance and research centers (4%). Of the teachers, 128 were permanent (58%), 57 are paid (26%), 34 are contracted (15%), and 3 are Piktet (1%) teachers. The data was analyzed by using the Statistical Package Program for Social Sciences (SPSS) 23.0. In the data analysis, standard multiple regression analysis and Pearson correlation analysis were used to determine the relationship between moral disengagement and teacher self-efficacy in predicting mental well-being and between mental well-being and moral disengagement self-efficacy.

Findings: It was found that the mental well-being of the teachers did not differ significantly by gender. At the same time, it was determined that moral disengagement did not differ significantly according to gender. Finally, it was determined that self-efficacy did not differ significantly according to gender. Teacher self-efficacy and moral disengagement together have a moderate and significant relationship with teachers' mental well-being, $R = 0.596$, $R^2 = 0.36$, $p < .05$. Together with the two variables mentioned, it explains about 36% of the total variance in mental well-being.

Discussion and Suggestions: At this point, it is important to strengthen teachers' self-efficacy that will enhance their mental well-being. In addition, it is thought that taking these results into consideration in future studies will enable teachers to be more productive for students. Studies in the literature show that mental well-being is generally studied with high school and university students, moral disengagement is studied with adults and university students, and self-efficacy is mostly studied with teachers. For this reason, it is recommended to conduct new studies investigating the variables that affect teachers' mental well-being.

Türkiye’de Psikolojik Danışmada Süpervizyon Konusundaki Çalışmaların İncelenmesi

Examination of Studies on Supervision in Counseling in Turkey

Esra Teke^{ORCID}, Selahattin Avşaroğlu^{ORCID}

Öz. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilmiş olan çalışmaları sistematik bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda konuyla ilgili yayımlanmış olan lisansüstü tez ve makaleler kapsamlı ve yapılandırılmış bir şekilde taranmış, çeşitli dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri göz önünde bulundurularak bulguları sentezlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla 8 Mart–2 Nisan 2022 tarihleri arasında YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanlarında yapılan taramalarda 2013–2022 yılları arasında yayımlanmış 89 lisansüstü teze ve 66 makaleye ulaşılmış, dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 10 lisansüstü tez ve 13 makale araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubu içerisinde yer alan tez ve makalelerin incelenmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Çalışmalar; yayımlanma yıllarına, lisansüstü tezlerin türüne, yayımlandıkları enstitülere, araştırma modellerine, çalışma gruplarına, çalışma gruplarının büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve kullanılan değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmaların incelen bu değişkenler açısından genel olarak çeşitlilik gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, alanyazın ışığında tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, süpervizyon, sistematik derleme

Abstract. The purpose of current research was to systematically examine the studies carried out on supervision in counseling in Turkey. For this purpose, postgraduate theses and articles published on the subject were reviewed in a comprehensive and structured way and their findings were synthesized by considering various inclusion and exclusion criteria. In order to determine the study group of the research, 89 graduate theses and 66 articles published between 2013–2022 were reached in the searches performed in YÖKTEZ and ULAKBİM databases between March 8 and April 2 in 2022, 10 graduate theses and 13 articles formed the study group of the research. The “Research Evaluation Form” prepared by the researchers was used in the analysis of theses and articles in the study group. Studies were examined according to the year of publication, the type of postgraduate thesis, the institutes they were published in, research models, study groups, size of study groups, data collection tools, data analysis methods, and variables used. It was observed that the studies vary in general in terms of these variables. The results of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keywords: Counseling, supervision, systematic review

Esra Teke

Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye.
E-posta: esradogru1@gmail.com, 0000-0002-8436-2169

Selahattin Avşaroğlu

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye.
E-posta: seloavsar@gmail.com, 0000-0002-0953-2922

Geliş/Received: 20 Haziran 2022/20 June 2022
Düzeltilme/Revision: 29 Eylül 2022/29 September 2022
Kabul/Accepted: 12 Ekim 2022/12 October 2022



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Psikolojik danışmanların mesleki becerilerini geliştirmelerinde bireysel ve grupta psikolojik danışma uygulamalarına yönelik dersler ve bu dersler süresince de süpervizyon almaları önemlidir (Büyükgöze-Kavas, 2011). Zira uygulamaya dönük dersler, yetkin bir şekilde hizmet sunmak ve uygulamalar yapmak için onları mesleğe hazırlar. Uygulamaların etkili olabilmesi için de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon olmazsa olmazlardandır (Giordano, Clarke ve Borders, 2013; Kalkan ve Can, 2019; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Siviş-Çetinkaya ve Kararırmak, 2012).

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, eğitilenlerin meslek yaşantılarına hazırlık için aldıkları diğer eğitimlerden farklı bir şekilde, kuramsal bilgilerin dışında uygulamaya dönük bilgiler aldıkları ve yaşantılar geçirdikleri bir gözetim hizmetidir (Yılmaz ve Voltan Acar, 2015). Bu hizmetin etkili bir şekilde verilmesi, psikolojik danışmanların danışanlarında olumlu değişiklikleri teşvik edebilmeleri ve mesleki gelişimleri için önemlidir (Lambie ve Williamson, 2004; Whiston ve Coker, 2000). Bu önemi fark eden araştırmacılar, süpervizyonun etkili bir şekilde verilebilmesi için odaklanması gerekenlere yönelik çalışmalar gerçekleştirmişlerdir (Daniels ve Larson, 2001; Erbaş, Koç ve Esen 2020; Meydan, 2019; Min, 2012; Ramos-Sanchez vd., 2002). Bu kapsamda gerçekleştirdikleri çalışmalarında Whiston ve Coker (2000), uygulamalı eğitimlerde etkili terapötik ilişkilerin kurulmasına, danışman becerilerinin artırılmasına ve bu noktada sağlam yöntemler geliştirmesine odaklanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca terapötik stillerin de eğitime dâhil edilmesine, sözlü-sözsüz iletişimin etkili bir şekilde kullanılmasına ve kendini açmanın ne zaman yapılacağına öğretilmesine ihtiyaç olduğunu da belirtmişlerdir. Ek olarak konuyla ilgili araştırmaların artırılması gerektiğine de dikkat çekmişlerdir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise süpervizyon sürecinde süpervizörün rolü (Sarıkaya, 2017), süpervizyon ilişkisi (Meydan, 2019), süpervizyon modelleri (Meydan, 2014), süpervizyon yöntem ve teknikleri (Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya ve Özeke-Kocabaş, 2009; Zeren ve Yılmaz, 2011), öğrencilerin kaygı düzeyleri (İlhan, Rahat ve Yöntem, 2015; Koç, 2013), akran süpervizyonu (Lassiter, Napolitano, Culbreth ve Ng, 2008; Somerville, Marcus ve Chang, 2019), süpervizyon sürecinin değerlendirilmesi (Amanvermez, Zeren, Erus ve Genç, 2020; Daniels ve Larson, 2001; Erbaş vd., 2020; Koçyiğit Özyiğit ve Erkan Atık, 2021), süpervizyonun psikolojik danışmanların öz-yeterliğine etkisi (Aydın, 2022;

Bakalım, Şanal-Karahan ve Şensoy, 2018; Sarıkaya, 2017; Şeker, 2019) üzerine çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar gerek süpervizyon sürecinin değerlendirilmesi gerekse süpervizyonun etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli bileşenlere dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda Koçyiğit-Özyiğit (2019) bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinde grup süpervizyonu sürecini incelediği çalışmasında; oturumların uzun sürmesinin, zamanın etkili kullanılmamasının, geribildirimlerin zamanında verilmemesinin, sözel mesajların etkisiz olmasının, süpervizörün olumsuz geribildirimler vermesinin, danışan sayısının fazla olmasının ve grup üyelerinin birbirlerine geribildirimler vermemesinin süpervizyon sürecinde etkisiz bulunan unsurlar arasında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca süpervizyon sürecinde rol oynamaların kullanılmasının, zamanında geribildirimler verilmesinin, süpervizörle güvene dayalı ilişkinin kurulmasının, süpervizörün oturum videolarını süpervizyondan önce izlemesinin ve süpervizyon grubunun homojen olmasının süpervizyon sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağladığını bulmuştur. Bu ve buna benzer sonuçlar süpervizyonun etkili bir şekilde verilmesi konusunda yol gösterici olsa da bu araştırmaların artırılması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (Erkan Atik, Arıcı ve Ergene, 2014; Yılmaz ve Voltan Acar, 2015).

Alanyazında gerçekleştirilen pek çok çalışma, Türkiye’de süpervizyon konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olduğunu (Aladağ ve Bektaş, 2009; Kalkan ve Can, 2019; Siviş-Çetinkaya ve Kararınmak, 2012) ve son yıllarda bu çalışmalarda hızlı bir artışın bulunduğunu ortaya koymaktadır (Meydan ve Kağnıcı, 2018). Daşcı ve Yalçın (2018), grupla psikolojik danışma ve grup liderlerine yönelik süpervizyon modelleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında; 50 yıl öncesine dayanan görgül araştırmalarda süpervizyon gereksinimlerinin ortaya konmuş olduğunu; ancak süpervizyona yönelik sistematik ve amaçlı çalışmaların yaklaşık 20 yıl sonra ortaya konduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, çalışmaların ortaya konabilmesi için öncelikle konuyla ilgili ihtiyacın sezilmesine ve bu ihtiyacın ortaya konulmasına gereksinim olduğu fark edilmektedir. Böylece ihtiyaca yönelik çalışmalar da sonraki yıllarda gerçekleştirilebilecektir. Bu bağlamda Türkiye’de daha önce gerçekleştirilen pek çok çalışmada süpervizyon ihtiyacı ortaya konmuş (Özyürek, 2009) ve özellikle son yıllarda bu ihtiyaca yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Aydın, 2022; Sarıkaya, 2017; Şeker, 2019).

Bu çalışma, psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilen araştırma makalelerini ve lisansüstü tezlerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu

çalışmayla ruh sağlığı hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir konumda yer alan psikolojik danışmanların, etkili ve verimli bir şekilde hizmet sunabilmelerine olanak sağlayan süpervizyon hizmetine yönelik çalışmaların incelenmesinin ve sonuçlarının ortaya konulmasının, araştırmacılara var olan durumu göstereceği, araştırma eğilimlerini fark ettireceği, çalışmalarında ve uygulamalarında rehberlik edeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilmiş olan çalışmaları sistematik bir şekilde incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevaplar aranmıştır:

- Araştırmalar, yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Lisansüstü tezler, türlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Lisansüstü tezler, yayımlandıkları enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, araştırma model çeşitliliğine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, çalışma gruplarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, çalışma gruplarının büyüklüğüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, kullanılan veri toplama araçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, veri analiz yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Araştırmalar, kullanılan değişkenlere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, “psikolojik danışmada süpervizyon” konusu kapsamında Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları incelenmiştir. Bu bağlamda araştırma sistematik derleme çalışmasıdır. Sistematik derleme çalışması; benzer yöntemlerle gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmanın, çeşitli dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri göz önünde bulundurularak yapılandırılmış ve kapsamlı bir şekilde taranması ve elde edilen bulguların sentezlenmesiyle gerçekleştirilen çalışmalardır (Karaçam, 2013). Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanlarında dâhil

edilme ve hariç tutulma kriterleri gözetilerek taramalar yapılmış, taranan çalışmalar, doküman analizi yöntemi ile analize tabi tutulmuştur. Doküman analizi; araştırılması hedeflenen olgu veya olgularla ilgili bilgileri içeren yazılı materyallerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma Grubu

2013–2022 yılları arasında YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanlarında “psikolojik danışmada süpervizyon” konusunda gerçekleştirilen 13 araştırma makalesi ve 10 lisansüstü tez çalışması araştırma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada makale ve tezlerin incelenmesinde “Araştırma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında, ilgili alanda araştırmalar yürüten iki uzman görüşünden yararlanılmıştır. Oluşturulan form ile araştırmada taranan makale ve tezlerin belirli bir sistematığe göre incelenmesi ve araştırmanın geçerlik, güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Formda; araştırmanın yazarları, araştırmanın başlığı, araştırmanın türü, araştırmanın yılı, lisansüstü tezin türü ve yayımlandığı enstitü, araştırma modeli, çalışma grubu, çalışma grubunun büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi ve kullanılan değişkenler olmak üzere 12 kategori yer almıştır.

İşlem

Çalışma grubunun belirlenmesinde PRISMA raporundan (Moher, Liberati, Tetzlaff ve Altman, 2009) yararlanılmıştır. Bu bağlamda yapılandırılmış bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması 18 Mart–2 Nisan 2022 tarihleri arasında YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanlarında “psikolojik danışmada süpervizyon” konusunda yayımlanmış olan lisansüstü tez ve araştırma makalelerini kapsayacak şekilde Türkçe gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmaları belirleyebilmek amacıyla “psikolojik”, “danışma”, “psikolojik danışma”, “süpervizyon” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Tarama sonucunda çalışma grubunun belirlenmesinde ise çeşitli dâhil edilme kriterleri gözetilmiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın dahil edilme kriterleri

1. Başlığında psikolojik danışma ve süpervizyon bulunan araştırma makaleleri ve lisansüstü tezler çalışmaya dâhil edilmiştir.
2. YÖKTEZ veri tabanında yer alan lisansüstü tezlerle ULAKBİM veri tabanında yer alan araştırma makaleleri çalışma kapsamına alınmıştır.
3. 2013-2022 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir.
4. Tam metnine erişim izni olan lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri çalışma kapsamına alınmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda 155 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmalar içinde dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 10 lisansüstü tez ile 13 araştırma makalesi çalışmaya dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmaların künyelerine ilişkin bilgiler, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar

Yazar, Yıl	Başlık	Araştırma Türü
Aydın, 2022	Algılanan süpervizör tarzları ile süpervizyon doyumu arasındaki ilişkide psikolojik danışma öz-yeterliğinin aracı rolü	Lisansüstü Tez
Ülker Tümlü ve Ceyhan, 2021	Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunun yapılandırılması: Bir eylem araştırması	Araştırma Makalesi
Koçyiğit Özyiğit ve Erkan Atık, 2021	Covid-19 Sürecinde Psikolojik Danışma ve Süpervizyon: #evdekal Deneyimi	Araştırma Makalesi
Koçyiğit, 2020	“Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi	Araştırma Makalesi
Erbaş, Koç ve Esen, 2020	Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması	Araştırma Makalesi
Amanvermez, Zeren, Erus ve Genç, 2020	Supervision and Peer Supervision in Online Setting: Experiences of Psychological Counselors [Çevrimiçi süpervizyon ve akran süpervizyonu: Psikolojik danışmanların deneyimleri]	Araştırma Makalesi
Ülker Tümlü, 2019	Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda ayrıştırıcı süpervizyon modeline dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması	Lisansüstü Tez
Şeker, 2019	Psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerileri ve mesleki öz-yeterlik algılarının özerklik, süpervizyon yaşantıları ve meslek etiği ile ilişkilerinin incelenmesi	Lisansüstü Tez

Devam Ediyor

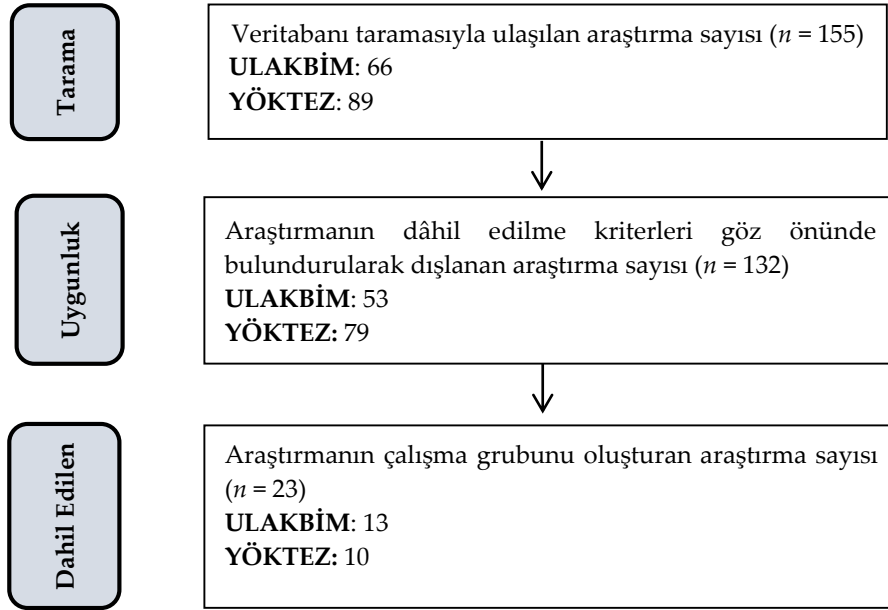
Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar (Devam)

Yazar, Yıl	Başlık	Araştırma Türü
Meydan, 2019	Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions [Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler]	Araştırma Makalesi
Körük ve Kara, 2019	Supervision models in psychological counseling [Psikolojik Danışmada Süpervizyon Modelleri]	Araştırma Makalesi
Koçyiğit Özyiğit, 2019	'Bireyle psikolojik danışma uygulaması' dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması	Lisansüstü Tez
Eryılmaz ve Mutlu, 2018	Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi	Araştırma Makalesi
Bakalım, Şanal Karahan ve Şensoy, 2018	The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates [Grup süpervizyonunun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma özyeterlik düzeylerine etkisi]	Araştırma Makalesi
Sarıkaya, 2017	Süpervizör rolleri, tarzları ve süpervizyon terapötik ittifakının psikolojik danışma öz yeterliği ile ilişkisi	Lisansüstü Tez
Çekici, Avcı ve Çolakkadıoğlu, 2017	Psikolojik danışmada postmodernist bir süpervizyon yöntemi: Yansıtıcı ekip uygulaması	Araştırma Makalesi
Atık, 2017	Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri	Lisansüstü Tez
Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016	Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge	Araştırma Makalesi
Atık, Çelik, Güç ve Tural, 2016	Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri	Araştırma Makalesi
Yılmaz ve Voltan Acar, 2015	Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü	Araştırma Makalesi
Satıcı, 2014	Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi	Lisansüstü Tez

Devam Ediyor

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen alışmalar (Devam)		
Yazar, Yıl	Başlık	Araştırma Türü
Sarıçalı, 2014	Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi	Lisansüstü Tez
Meydan, 2014	Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi: Ege niversitesi rneği	Lisansüstü Tez
Koç, 2013	Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, zyeterlik ve kayđı düzeylerine etkisi	Lisansüstü Tez

Araştırma kapsamında incelenen araştırma makaleleri ve lisansüstü tezlerin belirlenmesi ve seçimine ilişkin akış diyagramı Őekil 1'de verilmiştir.



Őekil 1. Dokümanların Belirlenmesi ve Seçimine Yönelik Aşamaları Gösteren Akış Diyagramı

BULGULAR

Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyonu ele alan lisansüstü tezler ve makaleler yayımlanma yıllarına, araştırma modellerine, çalışma gruplarına, çalışma gruplarının büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve kullanılan değişkenlere göre analiz edilmiştir. Ayrıca lisansüstü tezler, türlerine ve yayımlandıkları enstitülere göre incelenmiştir.

Yıllar	Tezler	Makaleler	<i>n</i>	%
2013	1	0	1	4.4
2014	3	0	3	13
2015	0	1	1	4.4
2016	0	2	2	8.7
2017	2	1	3	13
2018	0	2	2	8.7
2019	3	2	5	21.7
2020	0	3	3	13
2021	0	2	2	8.7
2022	1	0	1	4.4
Toplam	10	13	23	100

Tablo 3’te araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin yayımlanma yıllarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde; 2013, 2015, 2022 yıllarında birer (%4.4), 2016, 2018, 2021 yıllarında ikişer (%8.3), 2014, 2017, 2020 yıllarında üçer (%13) ve 2019 yılında ise beş (%21.7) çalışmanın yayımlandığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre psikolojik danışmada süpervizyon konusunda en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı söylenebilir.

Tez Türü	<i>n</i>	%
Yüksek Lisans	3	30
Doktora	7	70
Toplam	10	100

Tablo 4’te araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde; 3 (%30) araştırmanın yüksek lisans tezi ve 7 (%70) araştırmanın doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışmada süpervizyon kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin çoğunlukla doktora düzeyinde gerçekleştirildiği fark edilmektedir.

Tablo 5. Lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları

Enstitüler	<i>n</i>	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	6	60
Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	30
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	10
Toplam	10	100

Tablo 5’te araştırma kapsamında lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımları verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde; altı (%60) araştırmanın eğitim bilimleri enstitüsünde, üç (%30) araştırmanın sosyal bilimler enstitüsünde ve bir (%10) araştırmanın lisansüstü eğitim enstitüsünde yapıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre 2013–2022 yılları arasında psikolojik danışmada süpervizyon kapsamında gerçekleştirilen araştırmaların çoğunluğunun eğitim bilimleri enstitüsünde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Tablo 6. Çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımları

Araştırma Modeli	Tez	Makale	<i>n</i>	%	Toplam (<i>n</i>)	Toplam (%)	
Nicel Araştırma Yöntemi	İlişkisel tarama çalışması	5	0	5	21.7	6	26.1
	Deneysel araştırma	1	0	1	4.4		
Nitel Araştırma Yöntemi	Durum çalışması	1	4	5	21.7	14	60.9
	Fenomenolojik araştırma	0	2	2	8.7		
	Fikir birliğine dayalı araştırma	0	1	1	4.4		
	Derleme çalışması	0	4	4	17.4		
	Eylem araştırması	1	1	2	8.7		

Devam Ediyor

Tablo 6. Çalışmaların araştırma modellerine göre dağılımları (Devam)

Araştırma Modeli		Tez	Makale	<i>n</i>	%	Toplam (<i>n</i>)	Toplam (%)
Karma Araştırma Yöntemi	Eş zamanlı çeşitleme	1	0	1	4.4	3	13
	Ardışık açıklayıcı desen	1	1	2	8.7		
Toplam		10	13	23	100	23	100

Tablo 6'da araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin araştırma modellerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, psikolojik danışmada süpervizyon kapsamında yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ($n = 5$, %21.7) ve deneysel desenin ($n = 1$, %4.4); nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ($n = 5$, %21.7), fenomenolojik araştırma ($n = 2$, %8.7), fikir birliğine dayalı araştırma ($n = 1$, %4.4), derleme çalışması ($n = 4$, %17.4) ve eylem araştırmasının ($n = 2$, %8.7); karma araştırma yöntemlerinden ise eş zamanlı çeşitleme ($n = 1$, %4.4) ve ardışık açıklayıcı desenin ($n = 2$, %8.7) kullanıldığı görülmüştür. Bu bulgulara göre gerçekleştirilen araştırmalarda en çok kullanılan yöntemin, nitel araştırma yöntemi ($n = 14$, %60.9) olduğu fark edilmektedir. Ayrıca araştırmada beşer (%21.7) çalışmayla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının da en çok kullanıldığı gözlenmektedir. Ek olarak Türkiye'de psikolojik danışmada süpervizyon kapsamında gerçekleştirilen lisansüstü tezler içinde en çok kullanılan yöntemin nicel araştırma yöntemi ve buna dayalı ilişkisel tarama çalışması; makaleler içerisinde ise en çok kullanılan yöntemin nitel araştırma yöntemi ve buna dayalı derleme ve durum çalışması olduğu fark edilmektedir.

Tablo 7. Araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımları

Çalışma grupları	Tezler	Makaleler	<i>n</i>	%
Lisans Öğrencileri	9	6	15	78.9
Lisansüstü Öğrenciler	1	3	4	21.1
Toplam	10	9	19	100

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin dördü derleme çalışmasıdır. Tablo 7'de bu dört çalışma dışında kalan lisansüstü tez ve makalelerin çalışma

gruplarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, araştırmalardan 15'inin (%78.9) lisans öğrencileriyle dördünün (%21.1) ise lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde lisans öğrencileriyle gerçekleştirilen üç araştırmanın ve lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmanın çalışma grubunda, süpervizörlerin de yer aldığı gözlenmiştir. Bununla birlikte lisans ve lisansüstü öğrencilerle gerçekleştirilen bir araştırmanın çalışma grubunda süpervizörlerin yanı sıra geçerlik komitesi üyelerinin de yer aldığı görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre incelenen çalışmaların çoğunluğunun üniversite öğrencileriyle yapıldığı söylenebilir.

Tablo 8. Araştırmanın çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımları

Çalışma grubu büyüklüğü	Tezler	Makaleler	<i>n</i>	%
0-100	4	13	17	73.9
101-200	0	0	0	0
201-300	3	0	3	13
301-400	0	0	0	0
401-600	0	0	0	0
601-800	2	0	2	8.7
800 ve üzeri	1	0	1	4.4
Toplam	10	13	23	100

Tablo 8'de araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin çalışma grubu büyüklüğüne göre dağılımları verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, 17 (%73.9) araştırmanın 0-100 kişi, üç (%13) araştırmanın 201-300 kişi, iki (%8.7) araştırmanın 601-800 kişi ve bir (%4.4) araştırmanın 800 ve üzeri kişi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusuna göre; çalışma grubu büyüklüklerinin, araştırmalar arasında dikkate değer farklılıklar gösterdiği söylenebilmektedir.

Tablo 9. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları

Veri Toplama Aracı	<i>n</i>	%
Kişisel Bilgi Formu	7	13.5
Psikolojik Danışma Öz-yeterliği Ölçeği	7	13.5
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	6	11.6

Devam Ediyor

Tablo 9. Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları (Devam)

Veri Toplama Aracı	n	%
Süpervizörlük Tarzları Envanteri	3	5.8
Çevrimiçi Günlük	3	5.8
Süpervizyon Formları	3	5.8
Süpervizyon Ölçeği	2	3.9
Süpervizyon Doyumu Ölçeği	1	1.9
Problem Çözme Becerileri Envanteri	1	1.9
Psikolojik Danışma Becerileri Değerlendirme Hakem Formu	1	1.9
Otonomi Ölçeği	1	1.9
Süpervizör Roller Ölçeği	1	1.9
Süpervizyon Terapötik İttifak Ölçeği	1	1.9
Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri	1	1.9
Kendini Sabotaj Ölçeği	1	1.9
Özgünlük Ölçeği	1	1.9
Mizah Tarzları Ölçeği	1	1.9
Odak Grup Görüşme Formu	1	1.9
Bireysel Görüşme Formu	1	1.9
Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri	1	1.9
Psikolojik Danışman Becerileri Ölçeği	1	1.9
Süpervizyon Sürecini Değerlendirme Soru Formları	1	1.9
Diğer	6	11.6
Toplam	52	100

Tablo 9’da araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının dağılımları verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, yedişer (%13.5) çalışmada Kişisel Bilgi Formu ve Psikolojik Danışma Öz-yeterliği Ölçeğinin; altı çalışmada Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun; üçer çalışmada (%5.8) Süpervizörlük Tarzları Envanteri, Çevrimiçi Günlük ve Süpervizyon Formlarının; iki çalışmada (%3.9) Süpervizyon Ölçeğinin ve birer (%1.9) çalışmada ise Süpervizyon Doyumu Ölçeği, Problem Çözme Becerileri Envanteri, Psikolojik Danışma Becerileri Değerlendirme Hakem Formu, Otonomi Ölçeği, Süpervizör Roller Ölçeği, Süpervizyon Terapötik İttifak Ölçeği, Kendini Sabotaj Ölçeği, Özgünlük Ölçeği, Mizah Tarzları Ölçeği, Odak Grup Görüşme Formu, Bireysel Görüşme Formu, Durumluk-Sürekli Kaygı

Envanteri, Psikolojik Danışman Becerileri Ölçeği, Süpervizyon Sürecini Değerlendirme Soru Formlarının kullanıldığı görülmüştür. Bunlara ek olarak altı çalışmada gözlem, görüşme gibi yöntemlerden yararlanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde en çok kullanılan veri toplama araçlarının Kişisel Bilgi Formu ve Psikolojik Danışma Öz-yeterliği Ölçeği olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Çalışmaların analiz yöntemlerine göre dağılımları

Analiz Yöntemi	n	%
İçerik Analizi	9	26.5
ANOVA Testi	6	17.7
t-testi	4	11.8
Tematik Analizi	3	8.8
Regresyon Analizi	3	8.8
Pearson Korelasyon Analizi	2	5.9
Yapısal Eşitlik Modeli Analizi	2	5.9
Doğrulayıcı Faktör Analizi	1	2.9
Fenomenolojik Analiz	1	2.9
Diğer	3	8.8
Toplam	34	100

Tablo 10'da araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez ve makalelerin analiz yöntemlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde dokuz (%26.5) çalışmada içerik analizinin; altı (%17.7) çalışmada ANOVA testinin; dört (%11.8) çalışmada t-testinin; üçer (%8.8) çalışmada tematik analizinin, regresyon analizinin, ikişer (%5.9) çalışmada Pearson korelasyon analizinin, yapısal eşitlik modelinin; birer çalışmada ise doğrulayıcı faktör analizinin ve fenomenolojik analiz kullanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, üç (%8.8) çalışmada araştırmacıların verileri elle analiz ettiği fark edilmiştir. Bulgular incelendiğinde çalışmalarda en çok kullanılan analiz yönteminin içerik analizi yöntemi olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 11. Çalışmalarda kullanılan değişkenler

Değişken	n	%
Öz-yeterlik	7	16.3
Grup süpervizyon süreci	4	9.3
Psikolojik danışman görüşleri	4	9.3
Süpervizyon yaşantıları	4	9.3
Sosyo-demografik değişkenler	4	9.3
Bireyle psikolojik danışma	3	7
Süpervizyon modeli	3	7
Kaygı	2	4.7
Psikolojik danışman deneyimleri	2	4.7
Süpervizyon ilişkisi	2	4.7
Grupla psikolojik danışma	1	2.3
Kendini engelleme algısı	1	2.3
Meslek etiği	1	2.3
Mizah tarzları	1	2.3
Özgünlük	1	2.3
Özerklik	1	2.3
Problem çözme becerisi	1	2.3
Psikolojik danışma becerisi	1	2.3
Süpervizyon doyum	1	2.3
Süpervizör roller	1	2.3
Süpervizyon tarzları	1	2.3
Süpervizyon terapötik ittifakı	1	2.3
Toplam	43	100

Tablo 11’de lisansüstü tez ve makalelerde kullanılan değişkenlerin dağılımları verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde; yedi (%16.3) çalışmada öz-yeterlik değişkeninin, dörder (9.3) çalışmada grup süpervizyon süreci, psikolojik danışman görüşleri, süpervizyon yaşantıları ve sosyo-demografik değişkenlerin, üçer (%7) çalışmada bireyle psikolojik danışma, süpervizyon modeli değişkeninin, ikişer (%4.7) çalışmada kaygı, psikolojik danışman deneyimleri, süpervizyon ilişkisi değişkeninin, birer (%2.3) çalışmada ise grupla psikolojik danışma, kendini engelleme algısı, meslek etiği, mizah tarzları, özgünlük, özerklik, problem çözme becerisi, psikolojik danışma becerisi, süpervizyon doyum, süpervizör roller, süpervizyon tarzları, süpervizyon terapötik ittifakı

süpervizör rolleri, süpervizyon tarzları, süpervizyon terapötik ittifakı değişkeninin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusuna göre araştırmalarda en çok öz-yeterlik değişkeninin kullanıldığı söylenebilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, eğitilenlerin meslek yaşantılarına hazırlık için aldıkları diğer eğitimlerden farklı bir şekilde, teorik bilgilerin dışında uygulamaya dönük bilgiler aldıkları ve yaşantılar geçirdikleri bir gözetim hizmetidir (Yılmaz ve Voltan Acar, 2015). Bu araştırmada Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilmiş olan çalışmaların sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanarak gerçekleştirilen çalışmaların genel çerçeveleri betimlenmiştir. Doküman analiz yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, 2013–2022 yılları arasında yayımlanmış olan 10 lisansüstü tez ve 13 araştırma makalesi; yayımlanma yıllarına, lisansüstü tezlerin türü ve yayımlandıkları enstitülere, araştırma modellerine, çalışma gruplarına, çalışma gruplarının büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve kullanılan değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırma kapsamında lisansüstü tez ve makaleler yayımlanma yılı ölçütüne göre incelendiğinde; çalışmaların çoğunun 2019 yılında gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen 23 çalışmanın beşinin (%21.7) 2019 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Kalkan ve Can (2019), psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusunda Türkiye’deki mevcut durumu ve standartları araştırdıkları çalışmalarında, süpervizyonla ilgili yapılan çalışmaların artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca artan süpervizyon ihtiyacının fark edilmesinin (Aladağ ve Bektaş, 2009; Kalkan ve Can, 2019; Siviş-Çetinkaya ve Kararınmak, 2012) ve çalışmalarda bu ihtiyacın dile getirilmesinin (Özyürek, 2009) de bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında lisansüstü tezler türlerine göre incelendiğinde; tezlerin çoğunun doktora düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen 10 lisansüstü tezin yedisinin (%70) doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Türkiye’de psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanındaki akademisyenlerin yetiştirilmesine kaynaklık eden doktora programlarında süpervizyona ilişkin ihtiyaçların fark edilmesinin ve bu ihtiyaca yönelik çalışmaların yapılmasının bunda etkili olabileceği düşünülmektedir (Erbaş vd., 2020). Ayrıca doktora

programları yüksek lisans programlarına göre daha zordur ve uzun sürmektedir. Daha ileri düzey istatistiksel analizler içermektedir (Türker ve Bozkurt, 2022). Süpervizyonu kapsamlı incelemek de zor bir iştir ve yoğun çaba ve uğraş gerektirir (Yılmaz ve Voltan Acar, 2015). Bu durum süpervizyona ilişkin çalışmaların yüksek lisans tezlerinden ziyade doktora tezleri ile yapılmasını açıklayabilmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise lisansüstü 10 tezden altısının (%60) eğitim bilimleri enstitüsünde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu duruma PDR anabilim dalının ülkemizde daha çok eğitim bilimleri enstitülerinde yer almasının (Türker ve Bozkurt, 2022) etki etmiş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında lisansüstü tez ve makaleler kullanılan araştırma modeli ölçütüne göre incelendiğinde; çalışmaların çoğunun nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen 23 çalışmanın 14'ünde (%60.9) nitel araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Zengin bir kaynak ve derinlemesine bilgi sunması açısından araştırmalarda nitel verilerden yararlanılmasının önerilmesinin (Koçyiğit, 2020) bu durumda etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmalar, psikolojik danışmada süpervizyon kapsamında nitel çalışmalar ile birlikte nicel çalışmalara da ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Erkan Atık vd., 2014; Yılmaz ve Voltan-Acar, 2015).

Araştırma kapsamında lisansüstü tez ve makaleler çalışma grubu ölçütüne göre incelendiğinde; çalışmaların çoğunun lisans öğrencileriyle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen 23 çalışmanın 15'inde (%78.9) lisans öğrencilerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Türkiye'de lisans düzeyinde psikolojik danışman eğitime devam edilmesinin yararlı olduğu görüşünün çoğunlukla kabul görmesi (Özyürek, 2009) ve lisans öğrencilerine yönelik süpervizyon çalışmalarının genel olarak bireyle psikolojik danışma dersi kapsamında gerçekleştirilmesi (Bakalım vd., 2018; Koçyiğit, 2020; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012), lisans öğrencileriyle çalışmalar yapılmasını mümkün hale getirmektedir. Oysa üniversitelerin lisansüstünde psikolojik danışman eğitimi ve danışma uygulamalarına ne kadar yer verdiği muğlaktır (Özyürek, 2009). Bu durum, gerçekleştirilen çalışmaların lisansüstü öğrencilerden ziyade lisans öğrencileriyle yapılmasının sebebini açıklar niteliktedir.

Araştırma kapsamında lisansüstü tez ve makaleler çalışma grubu büyüklüğü ölçütüne göre incelendiğinde; çalışmaların çoğunun 0-100 kişi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen 23 çalışmanın 17'sinin

(%73.9) 0-100 kişi ile yapıldığı tespit edilmiştir. Nitel süpervizyon araştırmalarının; süpervizör, danışan ve psikolojik danışmanların tümüne ilişkin verilerin toplanmasını gerektirmesi, zor olması ve çok çaba gerektirmesinden dolayı bu tür araştırmalarda kullanılacak örneklem diğer araştırmalara göre sınırlıdır (Yılmaz ve Voltan Acar, 2015). Dolayısıyla psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilen çalışmaların çoğunluğunun nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, çalışma grubu büyüklüğünün sınırlı oluşunun doğal bir durum olduğu fark edilmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde 800 üzerinde örnekleme sahip araştırmaların da var olduğu gözlenmektedir. Yapılan incelemede konuyla ilgili çalışmalarda büyük örneklemelerin kullanıldığı araştırmaların, nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği fark edilmiştir. Bu durumda çalışma gruplarının büyüklüğünde önemli bir etkiye sahip olan faktörün, kullanılan araştırma yöntemi olduğu söylenebilmektedir.

Araştırma kapsamında lisansüstü tez ve makaleler veri toplama aracı ölçütüne göre incelendiğinde; çalışmaların çoğunun Kişisel Bilgi Formu ve Psikolojik Danışma Öz-yeterliği Ölçeği kullanılarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bağlamda incelenen çalışmaların yedisinde (%13.5) bu ölçeklerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde incelenen çalışmalarda en çok incelenen değişkenin de öz-yeterlik ($n = 7$, %16.3) olduğu görülmüştür. Psikolojik danışman adaylarının öz-yeterliklerini geliştirebilmeleri için uygulamalar yapmasının, bu uygulamalara ilişkin süpervizyon almalarının önemli olması ve psikolojik danışma becerilerinin ve öz-yeterliklerinin geliştirilmesi sürecinde en önemli öğelerden birinin süpervizyon olmasının (Meydan, 2019) araştırmacıların öz-yeterlik değişkenine yönelmesini ve araştırmalarında buna yönelik bir ölçek kullanmalarını açıklar niteliktedir. Ayrıca incelenen çalışmalarda en çok kullanılan veri analiz yönteminin içerik analizi olduğu görülmüştür. İçerik analizinin, nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan analiz yöntemlerinden biri olması (Baltacı, 2019) bu sonuçla paralellik arz etmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tez ve araştırma makalelerinin belirli kriterler çerçevesinde incelenmesine dayanan sistematik bir derleme çalışmasıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmada, yalnızca Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar YÖKTEZ ve ULAKBİM veri tabanlarından incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar daha geniş veri tabanlarında ve yurt dışı çalışmaları da dahil edilerek gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada lisansüstü tez ve makaleler;

yayımlanma yıllarına, lisansüstü tezlerin türü ve yayımlandıkları enstitülere, araştırma modellerine, çalışma gruplarına, çalışma gruplarının büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz yöntemlerine ve kullanılan değişkenlere göre incelenmiştir. İlerleyen çalışmalarda araştırmacılar farklı ölçütleri de araştırma sürecine katarak çalışmalarını gerçekleştirebilirler. Ayrıca yapılan çalışmalarda psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilen araştırmaların son yıllarda bir artış gösterdiği belirtilse de konuyla ilgili çalışmaların artırılması gerektiği de fark edilmektedir. Bu bağlamda çalışmalarda göz ardı edilmiş ya da araştırılmamış konuların tespit edilerek çalışmalar yürütülmesi önemlidir. Sonuç olarak bu araştırmanın, Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyon konusunda gerçekleştirilmiş çalışmaları, bütüncül bir şekilde resmetmesi açısından değerli olduğu düşünülmekte ve konuyla ilgili çalışacak araştırmacılara kaynak ve rehber olabileceği kanısı taşınmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aladağ, M., & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53–70.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M., & Genç, A. B. (2020). Supervision and peer supervision in online setting: Experiences of psychological counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 249–268. doi: 10.14689/ejer.2020.86.12
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597–619. doi: 10.12984/eguefd.280759
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, F. (2022). *Algılanan süpervizör tarzları ile süpervizyon doyumunu arasındaki ilişkide psikolojik danışma öz-yeterliğinin aracı rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Bakalım, O., Şanal-Karahan, F., & Şensoy, G. (2018). The effect of group supervision on the psychological counseling self-efficacy levels of psychological counseling candidates. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(4), 412–428. doi: 10.17569/tojqi.439769
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Abi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388. doi: 10.31592/aeusbed.598299
- Büyüköze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411–432.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. D., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çekici, F., Avcı, R. ve Çolakkadıoğlu, O. (2017). Psikolojik danışmada postmodernist bir süpervizyon yöntemi: Yansıtıcı ekip uygulaması. *Turkish Studies*, 12(28), 175. doi: 10.7827/TurkishStudies.12511
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120–130. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x
- Daşcı, E. ve Yalçın, İ. (2018). Grupla psikolojik danışma ve grup liderlerine yönelik süpervizyon modelleri üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 19–43.
- Denizli, S., Aladağ M., Bektaş, D. Y., Cihangir-Çankaya, Z. ve Özeke-Kocabaş, E. (2009). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ege Üniversitesi Örneği*. Sözel bildiri. X. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Erbaş, M. M., Koç, İ. ve Esen E. (2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 183–205. doi: 10.21764/maeuefd.607215

- Erkan Atık, Z., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305–317.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123–141. doi: 10.17755/esosder.306932
- Giordano, A., Clarke, P., & Borders, L. D. (2013). Using motivational interviewing techniques to address parallel process in supervision. *Counselor Education & Supervision*, 52(1), 15–29. doi: 10.1002/j.1556-6978.2013.00025.x
- İlhan, T., Rahat, E. ve Yöntem, M. K. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. Sözel Bildiri. In annual National Conference of Guidance and Counseling, Mersin, Turkey.
- Kalkan, B. ve Can, N. (2019). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon: Türkiye’deki mevcut durumun ve standartların araştırılması. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(2), 271–290. doi: 10.17984/adyuebd. 592894
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(1), 26–33. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/deuhfed/issue/46815/587078>
- Koç, İ. (2013). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, öz yeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koçyiğit Özyiğit, M. (2019). *“Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Koçyiğit Özyiğit, M. ve Erkan Atık, Z. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: # evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253–274.
- Koçyiğit, M. (2020). “Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1116–1146. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m
- Körük, S. ve Kara, A. (2019). Supervision models in psychological counseling. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 51–63. doi: 10.17494/ogusbd. 548256
- Lambie, G. W., & Williamson, L. L. (2004). The challenge to change from guidance counseling to Professional school counseling: A historical proposition. *Professional School Counseling*, 8(2), 124–131.
- Lassiter, P. S., Napolitano, L., Culbreth, J. R., & Ng, K. M. (2008). Developing multicultural competence using the structured peer group supervision model. *Counselor Education and Supervision*, 47(3), 164–178. doi: 10.1002/j.1556-6978.2008.tb00047.x
- Meydan, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(1), 171–208. doi: 10.14527/pegegog.2019.007
- Meydan, B. ve Kağnıcı, D. Y. (2018). Çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 2–28.
- Meydan, B. ve Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 225–257. doi: 10.12984/eed.74105
- Min, R. M. (2012). Impact of the supervisory relationship on trainee development. *International Journal of Business and Social Science*, 3(18), 168–177.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Methods of systematic reviews and meta-analysis preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012. doi: 10.1016/j.jclinepi.2009.06.005
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 54–63.
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197–202. doi: 10.1037/0735-7028.33.2.197
- Sarıçalı, M. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sarıkaya, Y. (2017). *Süpervizör rolleri, tarzları ve süpervizyon terapötik ittifakının psikolojik danışma öz yeterliği ile ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizab tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Siviş-Çetinkaya, R. ve Kararınmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107–121.
- Somerville, W., Marcus, S., & Chang, D. F. (2019). Multicultural competence-focused peer supervision: A multiple case study of clinical and counseling psychology trainees. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(4), 274–294. doi: 10.1002/jmcd.12158
- Şeker, U. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerileri ve mesleki öz-yeterlik algılarının özçerçelik, süpervizyon yaşantıları ve meslek etiği ile ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türker, S. ve Bozkurt, E. (2022). 2019-2021 yılları arasında okul psikolojik danışmanlığına ilişkin ülkemizde yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 7(35), 262–272. doi: 10.29228/ASRJOURNAL.57535

- Ülker Tümlü, G. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda ayrıştırıcı süpervizyon modeline dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ülker Tümlü, G. ve Ceyhan, E. (2021). Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunun yapılandırılması: Bir eylem araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 293–313. doi: 10.15390/EB.2021.9364
- Whiston, S. C., & Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 228–253. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01235.x
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, O. ve Voltan Acar, N. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 341–356.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe üniversitesi örneği*. Sözel Bildiri. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Selçuk, İzmir.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar.

Esra TEKE. (Yazışmalardan sorumlu yazar), Uzman Psikolojik Danışman Esra Teke, Millî Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye. E-mail: esradogru1@gmail.com

Selahattin AVŞAROĞLU. Prof. Dr., Selahattin Avşaroğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya, Türkiye. E-mail: seloavsar@gmail.com

(Bu çalışma, 13-14 Mayıs 2022 tarihinde gerçekleştirilen Psikolojik Danışman Eğitimi, Süpervizyonu ve Akreditasyonu Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.)

Authors.

Esra TEKE. Psychological counselor, Esra Teke, Ministry of National Education, Konya, Türkiye. E-mail: esradogru1@gmail.com

Selahattin AVŞAROĞLU. Prof. Dr., Selahattin Avşaroğlu, Necmettin Erbakan University, Konya, Türkiye. E-mail: seloavsar@gmail.com

(This study was presented as an oral presentation at the Psychological Counselor Education, Supervision and Accreditation Symposium held on 13-14 May 2022.)

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest was reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

No funding has been received.

ORCID

Esra TEKE  <http://orcid.org/0000-0002-8436-2169>

Selahattin AVŞAROĞLU  <http://orcid.org/0000-0002-0953-2922>

Extended Abstract

Examination of Studies on Supervision in Counseling in Turkey

Introduction: In counselor training, supervision is a service in which trainees receive practical information and experience in addition to theoretical knowledge, unlike other trainings they receive to prepare for their professional life (Yılmaz & Voltan Acar, 2015). Effectiveness of this service is important for counselors to encourage positive changes in their clients and for their professional development (Lambie & Williamson, 2004; Whiston & Coker, 2000). Recognizing this importance, researchers have carried out studies on what needs to be focused in order to provide effective supervision (Daniels & Larson, 2001; Erbaş, Koç, & Esen 2020; Meydan, 2019; Min, 2012; Ramos-Sanchez et al., 2002).

When the studies in the literature are examined, the role of the supervisor in the supervision process (Sarıkaya, 2017), supervision relationship (Meydan, 2019), supervision models (Meydan, 2014), supervision methods and techniques (Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli, Aladağ, Bektaş, Cihangir-Çankaya, & Özeke-Kocabaş, 2009; Zeren and Yılmaz, 2011), students' anxiety levels (İlhan, Rahat, & Yöntem, 2015; Koç, 2013), peer supervision (Lassiter, Napolitano, Culbreth, & Ng, 2008; Somerville, Marcus, & Chang, 2019), evaluation of the supervision process (Amanvermez, Zeren, Erus, & Genç, 2020; Daniels & Larson, 2001; Erbaş et al., 2020; Koçyigit Özyigit & Erkan Atik, 2021), the effect of supervision on the self-efficacy of counselors (Aydın, 2021; Bakalim, Şanal-Karahan, & Şensoy, 2018; Şeker, 2019; Sarıkaya, 2017). These studies draw attention to important components both in the evaluation of the supervision process and in the effective execution of supervision. However, many studies conducted in Turkey reveal that studies on supervision in Turkey are limited (Aladağ & Bektaş, 2009; Kalkan & Can, 2019; Siviş-Çetinkaya & Kararımak, 2012) and that there has been a rapid increase in these studies in recent years (Meydan & Kağnıcı, 2018).

Purpose: The purpose of current study was to examine research articles and postgraduate thesis on supervision in counseling. With this study, it will be possible to examine and reveal the results of the supervision service that allows psychological counselors, who are in an important position in the conduct of mental health services, to provide services in an effective and efficient way. Thus, it is thought that the existing situation can be illustrated, research tendencies can be revealed and researchers can be guided in their studies and practices. Therefore, the purpose of this study is to systematically examine the studies carried out on supervision in psychological counseling in Turkey.

Method: In this research, the studies carried out in Turkey within the scope of "supervision in counseling" and the results of these studies were examined. In this

context, the research is a systematic review study. In this study, YÖKTEZ and ULAKBİM databases were reviewed by considering the inclusion and exclusion criteria and the reviewed studies were analyzed by document analysis method. Therefore, the study group of the research consisted of 13 research articles and 10 postgraduate thesis studies on "supervision in counseling" in YÖKTEZ and ULAKBİM databases between 2013–2022. "Research Evaluation Form" was used in the examination of these articles and thesis. In the creation of this form, the opinions of two experts conducting research in the relevant field were used. In the form; the authors of the research, the title of the research, the type of the research, the year of the research, the type of the graduate thesis and the institute where it was published, the research model, the study group, the size of the study group, the data collection tool, the data analysis method and the variables used.

Results: According to the results of the research, the most studies on supervision in counseling in Turkey were conducted in 2019. It was noticed that the majority of the postgraduate thesis examined were carried out at the doctoral level and in the institute of educational sciences. It was observed that the most widely used research method in the studies is the qualitative analysis method. In addition, it was seen that case study, which was one of the qualitative research methods, was mostly used in research articles and relational survey study, which was one of the quantitative research methods, in thesis. The studies were mostly carried out with university students. It was noticed that the study group of the studies mostly varied between 0–100 people and the study group sizes showed remarkable differences between the studies. It was observed that the most used data collection tools in the studies were the Personal Information Form and the Counseling Self-Efficacy Scale. However, it was concluded that the most used analysis method in research is the content analysis method and the most studied variable about supervision in counseling is the self-efficacy variable.

Discussion & Conclusion: This research was a systematic review study based on the examination of postgraduate thesis and research articles on supervision in counseling within the framework of certain criteria. In the study carried out in this context, only studies conducted in Turkey were examined from YÖKTEZ and ULAKBİM databases. Future studies can be carried out in larger databases and by including studies abroad. In this research, postgraduate thesis and articles; years of publication, the type of postgraduate thesis and the institutes they were published in, research models, study groups, size of study groups, data collection tools, data analysis methods and variables used. In future studies, researchers can carry out their studies by adding different criteria to the research process. In addition, although it was stated in the studies that the researches on supervision in counseling have increased in recent years, it was also noticed that the studies on the subject should be increased. In this context, it is important to identify and conduct studies on issues that have been ignored or not

investigated in studies. As a result, it is thought that this research is valuable in terms of depicting the studies carried out on supervision in counseling in Turkey in a holistic way and it is believed that it can be a source and guide for researchers who will work on the subject.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Yürüttükleri Çalışmaların Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of the Work Carried Out by School Counselors Based on Parents' Opinions

Ragıp Özyürek^{ID}, Seydihan Yiğit^{ID}

Öz. Bu araştırmanın temel amacı, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkililiğini veli görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Araştırma çocuğu devlet veya özel okula devam eden 463 öğrenci velisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın araştırma deseni betimsel tarama desendir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Rehberlik Öğretmenlerinin Yürüttükleri Çalışmaların Değerlendirilmesi Anketi ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler, frekans ve yüzdeler kullanılarak analiz edilmiştir. Velilerin görüşlerinin alındığı araştırma bulgularına göre grup çalışmaları, veli ev ziyaretleri, özel yetenekli öğrencilerle ve boşanmış ebeveyn çocuklarıyla çalışmalar yapma en az çalışılan konular olmuştur. Bununla birlikte ankete katılan velilerin çoğunluğunun görüşü, kriz durumlarında müdahalede bulunma, öğrencilere yönelik konferans ve seminer verme, öğrencilerle bireysel görüşmeler yapma ve öğrencilerle sınıflar halinde çalışma faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yönündedir. Araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde velilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin olumlu tutumlara sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, okul psikolojik danışmanı, ebeveyn

Abstract. The study aimed to evaluate school counseling and guidance services based on parents' opinions. For this purpose, a descriptive survey model was used in the research. The research consisted of 463 parents as participants. Evaluation Questionnaire of School Counselors' Work and Personal Information Form were used as data collection tools in the study. Data were analyzed using frequency and percentage values. According to the research findings, the least observed tasks by parents were group work, home visits, and working with gifted students and children of divorced parents. However, the majority of parents observed the activities of intervening in crisis situations, giving conferences and seminars for students, having individual meetings with students and working in classes with students. Findings obtained from the research show that parents' attitudes towards school counseling services are positive.

Keywords. School counseling and guidance services, school counselor, parents

Ragıp Özyürek

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye.
E-posta: ragipozyurek@aydin.edu.tr, 0000-0002-7394-1325

Seydihan Yiğit

Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye.
E-posta: seydhanyigt@gmail.com, 0000-0002-8346-5430

Geliş/Received: 23 Mayıs 2022/23 May 2022
Düzeltilme/Revision: 28 Kasım 2022/28 November 2022
Kabul/Accepted: 19 Aralık 2022/19 December 2022



Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği
Turkish Psychological Counseling and Guidance Association

Türkiye’deki okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri programlardaki çalışmaların toplum genelinde nasıl algılandığını değerlendiren araştırmalara duyulan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Okul psikolojik danışmanlığı programlarının geliştirilmesi ile ilgili ilk çabalar 1920’li yıllara kadar gitmektedir. Türkiye’de ise okul rehberlik hizmetleri tarihinin 1950’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri (ABD)-Türkiye ilişkisiyle başladığı söylenebilir. Ancak kriz yaklaşımı ya da tedavi edici rehberlik yaklaşımlarından, önleyici ve gelişimsel rehberlik anlayışına geçiş yapılması 1990’lı yılların sonunu bulmuştur. Nitekim gelişimsel rehberlik anlayışı 2001 yılında yayınlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinde kendine yer bulmuştur (Nazlı, 2011). Bununla birlikte son yapılan yönetmelik düzenlemesinde okul rehberlik hizmetlerinin işleyişinin kapsamlı gelişimsel rehberlik anlayışına dayandığı söylenebilir (MEB, 2020). Ancak mevcut ders çizelgelerinde rehberlik ders saatinin olmaması ya da sınırlı düzeyde olması, kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının tam anlamıyla uygulanmasına imkân vermemektedir (ITKB, 2021a; 2021b). Günümüzde ise en gelişmiş kapsamlı gelişimsel model, Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (American School Counseling Association [ASCA]) tarafından geliştirilmektedir. ASCA Ulusal Model (ASCA, 2012) adı verilen bu son modelde gelişimsel, kapsamlı gelişimsel ve kanıta dayalı modellerin bir sentezi oluşturulmuş, bu şekilde Amerika çapında bir standart oluşturulmaya çalışılmıştır.

ASCA ulusal modelin temel oluşturma, yönetim, hizmet sunumu ve değerlendirme olmak üzere dört bileşeni bulunmaktadır (ASCA, 2012). Bu model ya da kapsamlı gelişimsel model, ABD’deki eyaletlerin eğitim sistemleri içerisinde geniş şekilde kabul görmüştür. Eyalet genelinde yapılan çalışmalarda, temel oluşturma sisteminin uygulanmasının mezuniyet oranları ile; yönetim sisteminin uygulanmasının okula devam, okuldan uzaklaştırma, sınıfta kalma, okuldan kaçma ve sınıf geçme oranlarıyla korelasyon gösterdiği bulunmuştur (Carey ve Dimmit, 2012; Martin vd., 2009). Burkard ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri bireysel planlama, müdahale hizmetleri, rehberlik eğitim programı, değerlendirme, temel oluşturma ve yönetim sistemi çalışmalarının öğrencilerin okuldan kaçma, uzaklaştırma, mezun olma, sınıfta kalma, okuma becerisi gibi davranışlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiği belirlenmiştir. Kapsamlı gelişimsel model ve ASCA Ulusal Modelin uygulanmasındaki olumlu bulgular, genelde

Burkard ve diğerlerinin araştırmasındaki bulgulara benzemektedir (bu modellerin etkililiği ile ilgili bir kaynak taraması için bkz. Martin ve Carey, 2014).

Whiston ve diğerleri (2011) okul psikolojik danışmanlığında sonuç araştırmaları konusunda yaptıkları ve 16,296 katılımcının bulunduğu meta-analitik çalışmada, okul psikolojik danışmanlığı müdahaleleri, hiç müdahale olmaması ile karşılaştırıldığında ortalama bir etki büyüklüğüne (0.30) ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri ve müdahalelerinin sonuçlarıyla ilgili okul düzeyine göre elde edilen bulgulara göre, ortaokul (0.42; orta) öğrencileri ile ilgili araştırmaların en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunurken, bunları lise (0.34; orta) ve ilkokul (0.26; düşük) öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların etki büyüklükleri izlemiştir. Sonuç araştırmalarında elde edilen bulguların kimin bakış açısına göre belirlendiği de etki büyüklükleri açısından dikkat çekici olmuştur. Sonuç, öğrencilerin (0.32; orta) bakış açısına göre belirlenirse, en büyük etki büyüklüğü elde edilmiştir. Bunu sırasıyla, öğretmenler (0.28; düşük) ve velilerin (0.24; düşük) bakış açıları izlemiştir. Özyürek ve diğerlerinin (2021) yedi farklı okulda yaptıkları yarı deneysel araştırmada, velilerin öğrencilerle yapılan periyodik bireysel görüşmeleri, öğretmenlerin ise sınıf rehberliği çalışmalarını daha olumlu olarak değerlendirdikleri fikrine ulaşılmıştır.

Araştırmacılar, okul psikolojik danışmanlarının ASCA Ulusal Modeldeki bileşenlere ne kadar zaman harcadığı, programın ne ölçüde tamamlandığı ve bunun öğrenci sonuçlarıyla (merkezi giriş sınavı puanları, okul başarı notları, devamsızlık yüzdeleri, okuldan uzaklaştırma, devam yüzdesi, disiplin suçları, okuldaki eğitimden memnuniyet vb.) ilişkisi (Burkard vd., 2012; Carey ve Dimmit, 2012; Carey vd., 2012), öğrencilerin ruh sağlığı ihtiyaçlarının ne kadar belirlenebildiği ve karşılanabildiği (Carlson ve Kees, 2013; DeKruyf vd., 2013), dezavantajlı öğrenci gruplarının yükseköğrenime geçiş planları üzerindeki etkileri (Cholewa vd., 2015; Wilkerson ve Eschbach, 2009), risk altındaki erkek lise öğrencilerinin akademik başarıları (Protivnak vd., 2015) ve okullarda yürütülen çalışmaların öğrencilerin istenmeyen davranışları üzerindeki olumlu etkileri (Cholewa vd., 2010) gibi konuları incelemişlerdir. Aynı zamanda, yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarını (Stevens ve Wilkerson, 2010; Wilkerson vd., 2013) ve sosyal/kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkilediği (Stevens ve Wilkerson, 2010) de önceki araştırmalar tarafından belirlenmiştir. Sonuç olarak, değinilen bu çalışmaların bulgularına göre okul psikolojik

danışmanlarının çalışmalarının öğrencilere önemli yararlarının olduğu ve dolayısıyla veliler tarafından da gözlemlenebileceği düşünülmüştür.

Alanyazında okul psikolojik danışma programlarının uygulanmasına ilişkin yetersizliklere bakıldığında ise programın uygulanmasının oldukça düzensiz olduğu (Burkard vd., 2012; Martin vd., 2009), psikolojik danışmanların yürüttükleri çalışmalar bakımından belirgin bir ortaklık olmadığı (Carey vd., 2012; DeKruyf vd., 2013; Işık Tokmak, 2019; Işık Tokmak ve Özyürek, 2018), okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları bakımından bir standart olmadığı ya da mezunların gerektiği gibi yetkin hale gelmedikleri (Özyürek, 2009, 2010a, 2010b), okullarda görev alan psikolojik danışmanların, eğitimci ve psikolojik danışman rolleri arasında kimlik karmaşası yaşadıkları, okul psikolojik danışmanlığı eğitiminde meslek adaylarının süpervizyon verme (DeKruyf vd., 2013) ve sınıf rehberlik planı hazırlama (Lopez ve Mason, 2018) konularında geliştirilmesi gerektiği yönünde bulgular elde edilmiştir. Ayrıca, program değerlendirme çalışmaları bakımından da yetersizlikler yaşandığı bilinmektedir (Burkard vd., 2012). Örneğin, ABD'deki 44 eyalette yapılan bir araştırmada okul psikolojik danışmanlığı programlarının etkin bir değerlendirme sistemine sahip olmadığı bulunmuştur (Martin vd., 2009). Dolayısıyla, okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların toplumda nasıl algılandığının sorgulanması önem kazanmaktadır.

Türkiye'deki alanyazında, okul psikolojik danışmanı ile psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürlerinin (Akpınar ve Bengisoy, 2017; Azimli ve Akacan, 2017; Camadan ve Sezgin, 2012; Gündüz vd., 2014; Hatunoğlu, 2021; Işıkgöz, 2017; Korkut-Owen ve Owen, 2008; Özabacı vd., 2008;), müfettişlerin (Güven, 2009), öğretmenlerin (Başaran, 2008; Ünal ve Ünal, 2010) ve öğrencilerin (Nas, 2019; Yüksel-Şahin, 2008) görüşlerinin incelendiği görülmektedir. Karataş ve Şahin-Baltacı (2013) yaptığı araştırmada ise; okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, okul psikolojik danışmanı ve öğrencilerin görüşleri birlikte değerlendirilmiştir. Benzer şekilde Tatlıoğlu'nun (2011), araştırmasında da psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetleri öğrenci, yönetici ve öğretmenlerin görüşüne dayalı olarak değerlendirilmiş ve rehberlik servisinden beklentileri belirlemiştir. Okulda yürütülen PDR hizmetlerinin öğrenci, öğretmen, yönetici ve hatta okul psikolojik danışmanın (Tagay ve Çakar, 2017) gözünden nasıl algılandığı incelenmiş olmasına rağmen eğitimde başarıya ulaşmada önemli bir saç ayağı olarak değerlendirilen velilerin

okul psikolojik danışmanlığı hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Okul psikolojik danışmanları, her yaş düzeyine ve okul türüne uygun olmak üzere eğitsel, kariyer, sosyal/duygusal gelişim alanlarında çalışmalar yürütmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların doğrudan etki etmesi hedeflenen kitle öğrencilerdir ve öğrencilerdeki etkiyi en iyi gözlemleyecek kişiler de velilerdir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı, okul psikolojik danışmanlarının okullarda yürüttükleri çalışmaların, velilerin gözünden değerlendirilmesidir.

Bu araştırma velilerin algıları ile ilgili olduğu için ASCA Ulusal Modeldeki (2012) dört bileşene göre yapılan çalışmaların veliler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi yararlı olabilir. Haliyle veliler okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmalardan gözlenebilecek olanlarla ilgili algı geliştirebilirler. ASCA Ulusal Model bileşenlerinden özellikle hizmet sunumu kapsamındaki öğeler ve stratejilerle ilgili çalışmalar daha çok gözlenebilir. Bu stratejiler doğrudan ve dolaylı hizmetler şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Doğrudan hizmetler kapsamında temel okul psikolojik danışmanlığı eğitim programı (öğretim ya da grup etkinlikleri yoluyla), bireysel planlama (psikolojik test uygulama, öğrencilere koçluk gibi hizmetler sağlama) ve duyarlık gerektiren hizmetler (kriz yönetimi, psikolojik danışma yapma, vb.) gibi çalışmalar yürütülmektedir. Dolaylı hizmetler kapsamında ise sevkler, veli ve öğretmenlerle konsültasyon ve okuldaki tüm paydaşlarla iş birliği çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmaları yürütürken kullanılan yöntemler (sınıf rehberliği, küçük grup psikolojik danışması, periyodik bireysel görüşmeler, kısa süreli görüşmeler vb.) ile üç gelişim alanına (akademik, kariyer ve kişisel/sosyal) yönelik temel eğitim programlarıyla ilgili çalışmalar, veliler tarafından kolayca algılanabilir.

Tüm bunlardan hareketle bu araştırmanın amaçları; (a) okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları çeşitli yol ve yöntemlere (b) okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışma konularına (c) okul psikolojik danışmanların sundukları hizmetin gelişmesi için onlara sağlanması gereken olanaklara ve (d) okul psikolojik danışmanları ile velilerin etkileşimlerine ilişkin veli görüşlerinin belirlenmesidir. Elde edilen bulgularla, okul psikolojik danışmanlığı alanyazını için yararlı bir temel atılacaktır. Örneğin, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü gibi resmi kuruluşlardaki bürokratlar, okul psikolojik danışmanı eğitimcileri, 2020'li yılların öncesindeki çalışmalar için bir betimleme yapabileceklerdir. Diğer bir ifadeyle, sonraki yıllarda gerek politika yapımcılar

gerekse de okul psikolojik danışmanı eğitimcileri bu araştırmanın bulgularını bir başlangıç olarak düşünebilirler.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmaların, veli görüşlerine göre incelenmesi konusunda çok yetersiz bir araştırma birikimi olduğu için bu çalışmada betimsel tarama araştırma deseni kullanılmış ve bu amaçla bir anket geliştirilmiştir. Tarama ya da epidemiyolojik desenler, davranışların varlığını karakterize etmek için tasarlanan araştırma stratejileridir. Betimsel araştırmalar, bir değişken ya da olgu hakkında temel bilgi sağlar. Bu kapsamdaki açıklayıcı araştırmalar bir olgunun oluşumunu açıklayabilecek değişkenleri tanımlamaya çalışırken, keşfedici araştırmalar, yeterince anlaşılmamış bir olgu hakkında bir şeyler öğrenmek istenildiğinde yapılır (Büyüköztürk vd. 2011). Bu araştırma bulguları velilerin bakış açısını betimleyeceği için keşfedici bir araştırma olarak düşünülebilir. Anket çalışmalarının temel amacı ise belli bir evren (bu araştırmada, veliler) içerisinde belirli bir değişkenin (bu araştırmada, okul psikolojik danışmanların yürüttükleri çalışmalara ilişkin velilerin kanıları) doğası ya da sıklığını belgelendirmektir. Böylece, velilerin bakış açılarıyla ilgili davranışları tanımlanmıştır (Heppner vd., 2013).

Bu çalışma aynı zamanda betimsel alan çalışmasıdır (Heppner vd., 2013). Betimsel alan çalışmaları deneysel kontrolleri (seçkisiz örnekleme, değişkenlerin manipülasyonu) yapmayan, ancak gerçek yaşamda yapılan çalışmalar olarak tanımlanırlar. Deneysel kontroller sağlanamadığı için iç geçerliği düşük, ilgilenilen bir evrenden katılımcılar doğrudan alınabildiği için çoğunlukla yüksek dış geçerliğe sahiptirler. Diğer bir ifadeyle bulguların genellenebilirliği söz konusu olur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu devlet ve özel okulların velileri ($n = 463$) oluşturmaktadır. Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin velileri 313 (%68), özel okulların velileri 114 (%26) kişidir. Hem devlet hem de özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ise 31 (%5.85) kişidir. Çocuğunun

devlet okulu ya da özel okula gittiği maddesini beş veli yanıtlamamıştır. Devlet okullarından katılan velilerin 241'i (%71) kadın, 98'i (%29) erkek, özel okullardan katılanların ise 86'sı (%70) kadın, 34'ü (%30) erkektir. Velisi oldukları öğrenci devlet okullarında öğrenim gören velilerin yaş ortalaması 39.13, standart sapması 6.32 (genişlik 14–64), özel okullardaki velilerin ise yaş ortalaması 41.73, standart sapması 7.65 (genişlik 11–62) olarak bulunmuştur.

Devlet okullarındaki velilerin en son mezun oldukları okulların 25'i (%7.4) ilkokul, 32'si (%9.41) ortaokul, 85'i (%26.20) lise, 58'i (%18.50) lisans ve 48'i (%15.30) lisansüstü düzeydir. Özel okullardaki velilerin en son mezun oldukları okulların 3'ü (%2.63) ilkokul, 2'si (%1.75) ortaokul, 18'i (%15.79) lise, 15'i (%13.16) lisans ve 27'si (%23.68) lisansüstü düzeydir. Görüldüğü gibi her iki örneklemin yaklaşık 1/5'i ($n = 62$, %21.19) ilkokul ve ortaokul mezunudur.

Velisi oldukları öğrencilerin kaç yıldır bu okulda öğrenim gördükleri sorusuna, devlet okullarındaki velilerin verdikleri yanıtların ortalaması 3.77 ($n = 313$) ve özel okullardaki velilerin ortalaması 3.93'tür ($n = 114$). Devlet okullarındaki velilerin 203'ü (%64.08) anne, 76'sı baba (%21.40) olduğunu, özel okullardaki velilerin ise 72'si (%63.20) anne, 33'ü (%29.00) baba olduğunu belirtmiştir. Devlet okullarından 31, özel okullardan ise 12 farklı ilden araştırmaya katılan veli olmuştur. Velilerin çocuklarının eğitim gördüğü kademeye ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Bu tablodaki bulgulara göre, velisi oldukları öğrencilerin hem devlet hem de özel okulların ilkokul kademesinde daha çok olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. Çocukların devam ettiği eğitim kademeleri

	Devlet okulları ($n = 313$)		Özel okullar ($n = 114$)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Kreş ve ilkokul	1	.32	1	.88
Anaokulu ve ilkokul	5	1.60	1	.88
Anaokulu ve ortaokul	-	-	1	.88
Anasınıfı	1	.32	-	-
Anaokulu	1	.32	-	-
Anasınıfı ve ilkokul	2	.64	-	-
İlkokul	103	32.91	42	36.84
İlkokul ve ortaokul	44	14.06	15	13.15
Ortaokul	65	20.77	25	21.93
Lise	55	17.57	11	9.65
İlkokul ve lise	16	5.11	10	8.78
Ortaokul ve lise	19	6.07	8	7.02
İlkokul, ortaokul ve lise	1	.32	-	-

Not: Anketi birden fazla çocuğunu düşünerek dolduran veliler olduğu için iki ya da üç kademe aynı satırda verilmiştir. Örneğin, çocukları hem Devlet anaokulunda hem de Devlet ilkokulda olan velilerin sayısı 5'tir.

Veri Toplama Araçları

Rehber Öğretmenlerinin Yürüttükleri Çalışmaların Veliler Tarafından Değerlendirilmesi Anketi

MEB’de çalışmakta olan ve okul psikolojik danışmanlığı görevlerini yürüten psikolojik danışmanların yürüttükleri çalışmaların, veli kanılarına göre değerlendirilmesi amacıyla bu anket hazırlanmıştır. Uzun yıllardır resmi unvan olduğu için ve anket uygulanmasına 2019 yılında başladığı için o yıla kadar geçerli olan “rehberlik öğretmeni” unvanı kullanılmak zorunda kalmıştır. Ayrıca “Rehberlik öğretmeni/psikolojik danışman”, “psikolojik danışman” ya da “okul psikolojik danışmanı” unvanlarından birisinin kullanılmış olmasının çeşitli tartışmalara neden olabileceği düşünülmüştür. Örneğin, bazı veliler “psikolojik danışman” unvanının farkında olmayabilirken, bazı veliler maddeleri yanıtlanırken “rehber öğretmen-psikolojik danışman” ayrımına dikkat etmiş olabilir. Ayrıca, resmi isimle sorulmadığı için “rehberlik öğretmenlerinin çalışmalarını yansıtan bulgular” elde edilemediği şeklinde birçok fikir de düşünülebilir. Bu gibi durumlardan doğacak belirsizliklere izin vermemek adına, 2019 yılındaki resmi isim tercih edilmek zorunda kalmıştır.

Rehberlik Öğretmenlerinin Yürüttükleri Çalışmaların Veliler Tarafından Değerlendirilmesi Anketinin (bundan sonra “anket” ifadesi kullanılacaktır) maddeleri araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Anketi geliştirirken, okul psikolojik danışmanlığı program yönetiminin karakteristik özelliklerindeki değişkenlikle ilgili (Clemens vd., 2010) ya da öğrenci gereksinimleri ile ilgili (Whiston ve Arıca, 2008) önceki ölçme araçları incelenmiştir. Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği (ASCA, 2020) tarafından hazırlanan, “Öğrenci Standartları: Öğrenci Başarısında Tutum (mindsets) ve Davranışlar”la ilgili kategoriler incelenmiştir (Steven ve Kevin, 2010). Bu ölçme araçlarının bir kısmı kapsamlı gelişimsel modelin bileşenlerini temel alarak hazırlanmıştır. Okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili müdahale çalışmaları konusundaki bir meta analitik çalışmadan (Whiston vd., 2011) da yararlanılmış, böylece, okul psikolojik danışmanlarının müdahaleleri kapsamlı biçimde belirlenebilmiştir. Buna ek olarak, özellikle okul psikolojik danışmanlığı uygulamaları kapsamında yapılan çalışmalardan (Özyürek, 2010a, 2010b, 2015a, 2015b; Yerin-Güneri, Büyükgöze-Kavas ve Koydemir, 2007) da yararlanılmıştır.

Whiston ve Arıçak (2008) tarafından geliştirilen “Okul Psikolojik Danışmanlığı Program Değerlendirme Ölçeği”nden yararlanılarak okul psikolojik danışmanlarının öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik yürüttükleri çalışmalar üç gelişim alanına (akademik, kariyer ve kişisel/sosyal) göre belirlenmiştir. Öğrencilerin gelişimsel gereksinimleri ile ilgili konu başlıkları, tüm öğrencilere yönelik olan temel önleme ya da belirli gereksinimleri olan öğrencilere yönelik ikincil ve üçüncül önleme çalışmaları ile ilgilidir. Ayrıca maddeler yazılırken, ifadelerin net ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmiştir.

Anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm rehberlik öğretmenlerinin yararlandıkları yol ve yöntemler, ikinci bölüm ise rehberlik öğretmenlerinin çalışma konularına ilişkin bilgi toplama amacıyla hazırlanmıştır. İlk iki bölümün puanlaması “*Yapılıyor*”, “*Yapılmıyor*” ve “*Fikrim Yok*” şeklinde yapılmaktadır. Üçüncü bölüm rehberlik öğretmenlerin sundukları hizmetin geliştirilmesi amacıyla kendilerine hangi olanakların sağlanması gerektiğine ilişkin bilgi içermektedir. Bu bölümde ise “*Gerekli*”, “*Gerekli Değil*” ve “*Fikrim Yok*” seçeneklerine göre işaretleme yapılmıştır. Dördüncü bölüm ise velilerin okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarını ne düzeyde etkili bulduklarıyla ilgilidir. Bu bölümün son maddesi olan “Rehberlik öğretmenlerinin yaptığı çalışmaların etkili olduğu kanısındayım.” maddesinde dörtlü Likert tipi derecelendirme yapılmaktadır ve ayrıca “*Fikrim Yok*” seçeneği de eklenmiştir.

Maddelerin hazırlanmasının ardından, maddelere son halini vermek için dört okul psikolojik danışmanından ve beş öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte maddelerin veliler tarafından anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla velilerle deneme uygulaması yapılmış ve anlaşılmayan ifadelerin olup olmadığı belirlenmiştir. Deneme uygulamasından sonra nihai uygulama formu oluşturulmuş ve uygulamalara başlanmıştır.

Kişisel Bilgi Anketi

Bu anket katılımcıların yaş, cinsiyet, yaşadığı il, en son mezun olunan okul düzeyi, anketi yanıtlarken düşündükleri çocuklarının sayısı, yakınlıklarının derecesi, öğrencilerin kaçınıcı sınıfta öğrenim gördükleri, okul türü (devlet ya da özel), öğrencilerin kaç yıldır bu okullarda öğrenim gördükleri şeklinde kişisel bilgiler sorulmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülmesi için İstanbul Aydın Üniversitesi'nden etik kurul izni (Tarih ve Sayı: 10.11.2021-30479) alınmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan iki anket hem kalem-kâğıt formunda hem de Google Form yardımıyla, 2018–2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, 2019–2020 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde ve 2020–2021 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde uygulanmıştır. 2019–2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde pandemi ile ilgili kısıtlamalar yoğunlaştığı için ne yazık ki uygulamaların yapılması sektöre uğramıştır. Uygulamalar psikolojik danışmanlardan çok öğretmen ya da velilere ulaşılarak yapılmıştır. Maddelerin anlaşılması bakımından endişeler olabileceği için olabildiğince lise ve üstü düzeyde eğitim alan velilere ulaşmak amaçlanmıştır. Anketin internet ortamında uygulanması da velilere ulaşılmasını kolaylaştırmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz olarak anket maddelerine velilerin verdikleri yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmasına rağmen tablolarda sade bir görüntü olması bakımından yuvarlama yapılarak, sadece yüzde değerler verilmiştir. Tablolardaki maddeler velilere sorulduğu şekilde sıralanmıştır. Maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, daha dikkat çekici olması bakımından “*Yapılıyor*” seçeneğine göre, yuvarlatılmış yüzde değerleri %70 ve üzerinde ya da %30 ve altında olan maddelere dikkat çekilmek istenmiştir. Ayrıca, elde edilen yuvarlatılmış yüzdeler “*Yapılıyor*”, “*Yapılmıyor*” ve “*Fikrim Yok*” seçeneklerine göre betimsel istatistikleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Okul Psikolojik Danışmanlarının Yararlandıkları Çeşitli Yol ve Yöntemler ile İlgili Velilerin Görüşleri

Anketin birinci bölümünde rehberlik öğretmenlerinin yararlandıkları çeşitli yol ve yöntemler ile ilgili velilerin görüşleri öğrenilmiştir. Bunun için “*Velisi olduğumuz öğrenci(ler)nin öğrenim gördüğü okul(lar)daki rehberlik öğretmenlerinin bu yol ya da yöntemlerden hangilerinden yararlandıklarını gözlemektesiniz? Gözlediğiniz bu yol ve*

yöntemlerden size uygun olan seçenekleri işaretleyiniz.” şeklinde bir açıklama yapılmış ve Tablo 2’deki maddeler sorulmuştur.

Tablo 2’deki okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarından ““Öğrencilerle yaklaşık 10 kişilik gruplar oluşturarak çalışmalar yapma’, ‘Öğrenciler için ev ziyaretleri yapma’ ve ‘Üstün yetenekli öğrencilerle çalışma yapma’” çalışmalarını velilerin %30’undan azı “Yapılıyor” şeklinde değerlendirmiştir. Bahsedilen bu çalışmalar, daha çok özel okullarda öğrenim gören öğrenci velileri tarafından işaretlenmiştir. Velilerin %70’ten daha fazlası ise ““Öğrencilerle birebir ya da yüz yüze bireysel görüşmeler yapma’, ‘Öğrencilerle sınıflar halinde çalışmalar yapma’, ‘Öğrencilere yönelik konferans ve seminerler verme’, ‘Okulda öğrencilerin rehberlik hizmetleriyle ilgili ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla veli görüşlerini araştırma’, ‘Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ve onlara yaşam becerileri (iletişim becerisi, ders çalışma becerisi, özgüven geliştirme gibi) kazandıracak programları hazırlama’, ‘Okulda yaşanan kriz durumlarında öğrencilere yönelik müdahale hizmetlerinde bulunma’, ‘Okul rehberlik panosundan yararlanarak, öğrencileri bilgilendirme’, ‘Öğrencilerle yapılacak çalışmalar öncesinde gerektiğinde veliden izin alma’, ‘Velisi olduğunuz öğrencinin dersine giren öğretmenlerle görüşmeler yapma’, ‘Sizinle veli olarak görüşmeler yapma’ ve ‘Öğretmenler ile ortak yürütülen çalışmalar yapma’” şeklinde çalışmaların gözlemlendiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmalar hem devlet hem de özel okullarda öğrenim gören öğrenci velileri tarafından işaretlenmiştir.

Tablo 2’deki yuvarlatılmış yüzdeler için “Yapılıyor”, “Yapılmıyor” ve “Fikrim Yok” (her biri için $n = 90$) seçeneklerine göre betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Bu seçeneklerin aritmetik ortalama ve standart sapması “Yapılıyor” ($\bar{x} = 54.71$, $SS = 16.26$), “Yapılmıyor” ($\bar{x} = 19.52$, $SS = 9.93$) ve “Fikrim Yok” ($\bar{x} = 24.97$, $SS = 11.23$) seçenekleri için hesaplanmıştır. Kısaca belirtilirse, okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları yol ve yöntemlerle ilgili çalışmaları, velilerin yarıya yakını “Yapılıyor” şeklinde gözlemlendiğini belirtirken, yaklaşık 1/5’i ise “Yapılmıyor” ya da “Fikrim Yok” şeklinde gözlemlendiğini belirtmiştir.

Tablo 2. Okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları yol ve yöntemlere ilişkin velilerinin görüşleri

Maddeler	Devlet Okulu (n = 313)			Özel Okul (n = 114)			Devlet-Özel Okul (n = 33)		
	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)
M1- Öğrencilerle birebir ya da yüz yüze bireysel görüşmeler yapma.	78	15	7	80	11	9	91	6	3
M2- Öğrencilerle 4-5 kişilik küçük gruplarla çalışmalar yapma.	48	30	21	47	25	27	60	33	6
M3- Öğrencilerle yaklaşık 10 kişilik gruplar oluşturarak çalışmalar yapma.	28	32	29	27	35	36	39	33	27
M4- Öğrencilerle sınıflar halinde çalışmalar yapma.	66	20	13	60	15	25	70	15	15
M5- Öğrencilere yönelik konferans ve seminerler verme.	78	13	9	75	10	15	82	9	6
M6- Okulda öğrencilerin rehberlik hizmetleriyle ilgili ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla veli görüşlerini araştırma.	60	26	14	58	23	18	76	9	15
M7- Öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ve onlara yaşam becerileri (iletişim becerisi, ders çalışma becerisi, özgüven geliştirme gibi) kazandıracak programları hazırlama.	60	26	13	54	25	21	73	9	18
M8- Okulda yapılan çalışmaların öğrenciler tarafından değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapma.	42	28	30	44	20	36	52	18	30
M9- Okula yeni başlayan öğrencilere yönelik okula alışma ve uyum sağlama (oryantasyon) çalışmaları yapma.	66	14	20	64	12	22	61	6	33
M10- Okul genelindeki öğrencilerle, kendi sınıflarında yapılan çalışmaların dışında çalışmalar yapma.	43	30	27	37	31	33	49	15	33
M11- Okul genelindeki öğrencilerle, okul dışında yürütülen çalışmalar yapma.	38	36	26	41	31	27	36	30	33
M12- Öğrencilere psikolojik testler, anketler, formlar, vb. uygulama.	64	20	16	59	20	21	52	18	27
M13- Okulda yaşanan kriz durumlarında öğrencilere yönelik müdahale hizmetlerinde bulunma.	69	11	20	62	16	22	85	-	15
M14- Öğrencilerin üst eğitim kurumlarına (lise, üniversite) yönelmelerine / mesleki planlama yapmalarına yönelik görüşmeler yapma.	55	21	24	49	19	31	42	18	39
M15- Rehberlik ile ilgili olmayan okulun diğer işlerini yapma (örneğin, sınavların, törenlerin, vb. organizasyonlarında görev alma, okul dışındaki görevleri üstlenme gibi).	46	15	38	47	16	36	58	21	21
M16- Okul rehberlik panosundan yararlanarak, öğrencileri bilgilendirme.	62	15	23	62	17	21	70	6	24
M17- Kariyer / meslek seçimi günleri düzenleme.	40	31	28	30	26	40	36	21	39

Devam Ediyor.

Tablo 2. Okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları yol ve yöntemlere ilişkin velilerinin görüşleri (Devam)

Maddeler	Devlet Okulu (n = 313)			Özel Okul (n = 114)			Devlet-Özel Okul (n = 33)		
	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)
M18- Okulda yürütülen rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesiyle ilgili veli görüşlerini araştırma.	47	34	20	47	29	22	52	15	33
M19- Öğrencilerle yapılacak çalışmalar öncesinde gerektiğinde veliden izin alma.	72	16	12	82	7	11	85	3	12
M20- Okul içi ya da okul dışında öğrencilerin gelişimine yönelik organizasyon ya da koordinasyon çalışmaları yapma.	54	22	24	51	23	24	67	12	21
M21- Velisi olduğunuz öğrencinin dersine giren öğretmenlerle görüşmeler yapma.	77	9	14	72	11	16	88	3	9
M22- Sizinle veli olarak görüşmeler yapma.	69	25	6	68	25	6	76	12	12
M23- Gerektiğinde kurumlar arası (rehberlik ve araştırma merkezleri gibi) sevk etme işlemleri yapma.	49	17	34	35	14	50	49	6	45
M24- Öğretmenler ile ortak yürütülen çalışmalar yapma.	64	13	22	67	8	25	70	6	24
M25- Dezavantajlı gruplarla (örneğin, düşük sosyo-ekonomik düzeyi olan ya da göçmen öğrenciler gibi) çalışmalar yürütme.	41	14	45	35	16	47	36	9	55
M26- Öğrenciler arasında oluşan farklılıklarla ilgili (örneğin, başarılı olamayan, devamsızlık yapan, disiplin sorunu olan öğrencilerle) olarak, bu farklılıkların kapatılmasına yönelik çalışmalar yapma.	53	17	30	47	18	33	58	12	30
M27- Öğrenciler için ev ziyaretleri yapma.	35	49	16	27	43	29	30	39	30
M28- Liselere / üniversitelere gezi düzenleme.	40	40	20	32	34	31	39	36	24
M29-Özel eğitim ihtiyacı olan, kaynaştırma öğrencileriyle çalışma yapma.	48	20	32	40	18	40	39	18	39
M30-Üstün yetenekli öğrencilerle çalışma yapma.	39	24	37	27	23	49	46	15	36

Not: Kayıp değerlerden dolayı, yüzdelik değerlerin toplamı 100'ü bulamayabilmektedir.

Bu anket sorularına ilaveten, 31. soru olan “Diğer” sorusuna ise az sayıda veli yorum yapmıştır ve bu yorumlar genelde “rehber öğretmenler”in çalışmaları hakkındaki olumsuz düşüncelerle ilgilidir. Devlet okullarının velilerinden ikisi “Kesinlikle PDR hiçbir okulda üstüne düşen görevi tam olarak yerine getirememektedir.” ve “Rehber öğretmen hiçbir işe yaramaz. Boşuna devletin sırtına yük.” şeklinde olumsuz, bir tanesi “Bir rehber öğretmenin yapması gereken çalışmaların fazlasını yapıyor.” şeklinde

olumlu içerikli ifadeler yazmışlardır. Çocuğu özel okula devam eden bir veli ise “Kısacası hiçbir konuda rehberlik etmiyor bu öğretmenler, niye varlar anlamıyorum.” şeklinde yine olumsuz bir ifade kullanmıştır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Yaptığı Çalışmalara İlişkin Velilerin Görüşleri

Anketin ikinci bölümünde rehberlik öğretmenleri tarafından yapılan çalışmaların konuları ile ilgili velilerin görüşleri öğrenilmiştir. Bunun için “Rehberlik öğretmenleri tarafından öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarına yönelik çeşitli çalışma konuları bulunmaktadır. Velisi olduğunuz öğrenci(ler)nin öğrenim gördüğü okul(lar)da, rehberlik öğretmenleri tarafından çalışma yapıldığını gözlediğiniz bu konularla ilgili uygun seçeneği işaretleyiniz.” şeklinde bir açıklama yapılmış ve Tablo 3’teki maddeler sorulmuştur.

Tablo 3’teki maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarından “Boşanma sorunlarıyla baş etme” çalışmasını özel okullarda öğrenim gören öğrenci velilerinin %30’undan azı “Yapılıyor” şekilde değerlendirmiştir. Velilerin %70’den daha fazlası ise “Okula alışma ve uyum sağlama (oryantasyon)” ve “Sınıf içi davranış problemleri.” çalışmalarının yapılıyor olduğunu hem devlet hem de özel okullarda öğrenim gören öğrenci velileri gözlediklerini belirtmiştir.

Tablo 3’teki yuvarlatılmış yüzdeler için “Yapılıyor”, “Yapılmıyor” ve “Fikrim Yok” (her biri için $n = 105$) seçeneklerine göre betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Bu seçeneklerin aritmetik ortalama ve standart sapması “Yapılıyor” ($\bar{x} = 53.11$, $SS = 9.53$), “Yapılmıyor” ($\bar{x} = 19.12$, $SS = 4.7$) ve “Fikrim Yok” ($\bar{x} = 26.90$, $SS = 7.64$) seçenekleri için hesaplanmıştır. Kısaca, okul psikolojik danışmanlarının yaptıkları çalışmaların konularını, velilerin yarıya yakını “Yapılıyor” şeklinde gözlediğini belirtirken, yaklaşık 1/5’i ise “Yapılmıyor” ya da “Fikrim Yok” şeklinde gözlediğini belirtmiştir.

Tablo 3. Rehberlik öğretmenleri tarafından yapılan çalışma konularına ilişkin veli görüşleri

Maddeler	Devlet Okulu (n = 313)			Özel Okul (n = 114)			Devlet-Özel Okul (n = 33)			
	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	
M32	Ders çalışma becerileri ve sorunları.	67	20	12	75	11	14	64	18	18
M33	Akademik başarı.	60	23	16	54	19	25	55	24	21
M34	Hedef belirleme.	59	23	17	57	22	20	49	21	30
M35	Karakter ve değerler eğitimi.	57	22	20	54	19	26	46	21	33
M36	Karar verme.	54	24	21	51	19	27	49	24	27
M37	İnternet kullanımı.	63	17	19	61	17	20	73	9	18
M38	Hakkını arama.	54	23	22	55	17	26	52	24	24
M39	Sınavlara hazırlanma.	61	23	16	54	20	24	52	18	30
M40	Sınav kaygısı.	55	26	20	52	22	24	58	18	24
M41	Mesleki rehberlik/kariyer planlama.	48	24	28	41	28	28	46	18	36
M42	Tercih danışmanlığı.	47	24	29	47	25	25	46	15	39
M43	Okula alışma ve uyum sağlama (oryantasyon)	67	15	18	61	18	17	79	6	15
M44	Boşanma sorunlarıyla baş etme.	32	21	47	26	21	50	33	21	46
M45	Akran baskısıyla baş etme.	51	21	27	47	18	33	52	15	33
M46	Yakınlarının kaybı sonucunda yaşanan yas duygusu ile baş etme.	38	20	42	33	21	45	42	15	42
M47	Cinsel sağlık eğitimi.	40	24	36	33	25	40	49	24	27
M48	Stres yönetimi.	47	27	26	41	23	31	46	27	27
M49	İstismardan korunma yollarını öğrenme.	64	11	26	62	17	18	52	15	33
M50	Çocukluk dönemi davranış problemleri (tırnak yeme vb.)	41	23	36	37	23	38	49	21	30
M51	Ergenlik dönemindeki değişimler.	50	20	31	46	17	35	49	15	36
M52	Duyusal ya da kişinin iç dünyasıyla ilgili sorunlar (sosyal kaygı, depresyon gibi).	49	23	28	45	19	33	49	21	30
M53	Okula devam sorunları.	61	17	21	57	14	25	64	12	24
M54	Tütün, alkol ve madde bağımlılığı.	48	18	34	46	21	31	46	15	39
M55	Okulda disiplin sorunları.	66	13	21	66	13	18	67	9	24
M56	Sınıf içi davranış problemleri.	69	15	16	65	15	18	76	3	21
M57	Anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuğu.	58	15	27	54	14	29	61	9	30
M58	Sosyal beceri geliştirme.	58	20	23	51	20	25	49	24	27

Devam Ediyor.

Tablo 3. Rehberlik öğretmenleri tarafından yapılan çalışma konularına ilişkin veli görüşleri (Devam)

Maddeler	Devlet Okulu (n = 313)			Özel Okul (n = 114)			Devlet-Özel Okul (n = 33)		
	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)	Yapılıyor (%)	Yapılmıyor (%)	Fikrim Yok (%)
M59	59	22	18	60	17	21	52	24	24
M60	53	18	29	51	17	30	49	21	30
M61	55	20	25	59	17	21	55	15	30
M62	47	24	29	51	19	27	52	21	27
M63	49	25	27	43	24	31	42	24	33
M64	57	26	17	56	18	23	52	21	27
M65	60	20	20	56	21	21	58	18	24
M66	58	18	25	60	17	22	55	9	36

Not: Kayıp değerlerden dolayı, yüzdeler toplamı 100'ü bulamayabilmektedir.

Ayrıca, bu sorulara ek olarak, 68. soru olan “Diğer:” sorusuna çocuğu Devlet okulunda öğrenim gören bir veli “*Velisi olduğum her iki öğrencinin de şimdiye kadar özel rehberlik hizmeti almasını gerektiren bir durum olmadı. Olması durumunda okulumuzun öğretmenlerinden bu hizmeti alabileceğime inanıyorum.*” şeklinde bir yorum yapmıştır.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Sundukları Hizmetin Gelişmesi İçin Sağlanması Gereken Olanaklarla İlgili Veli Görüşleri

Anketin üçüncü bölümünde rehberlik öğretmenlerinin sundukları hizmetin gelişmesi için sağlanması gereken olanaklarla ilgili veli görüşleri öğrenilmiştir. Bunun için “*Velisi olduğunuz öğrenci(ler)nin öğrenim gördüğü okul(lar)da, rehberlik öğretmenlerinin sundukları hizmetlerin geliştirilmesi amacıyla aşağıdaki olanaklardan hangilerinin kendilerine sağlanması gerektiği kanaatindediniz? Sağlanmasını düşündüğünüz olanaklarla ilgili uygun seçeneği işaretleyiniz.*” şeklinde bir açıklama yapılmış ve Tablo 4’teki maddeler sorulmuştur. Tabloda görüleceği üzere maddeler için “*Gerekli*” seçeneği oldukça yüksek oranlarda işaretlenmiştir. Ayrıca, bu sorulara ek olarak,

73. soru olan “Diğer:” sorusuna çocuğu Devlet okulunda öğrenim gören bir veli “Rehber Öğretmenlerin özverioli olması.” şeklinde bir yorum yapmıştır.

Tablo 4. Rehberlik öğretmenlerinin sundukları hizmetin gelişmesi için sağlanması gereken olanaklarla ilgili veli görüşleri

Maddeler	Devlet Okulu (n = 313)			Özel Okul (n = 114)			Devlet-Özel Okul (n = 33)		
	Gerekıyor (%)	Gerekli Değil (%)	Fikrim Yok (%)	Gerekıyor (%)	Gerekli Değil (%)	Fikrim Yok (%)	Gerekli Değil (%)	Fikrim Yok (%)	Fikrim Yok (%)
M68- Rehberlik öğretmenlerinin tüm öğrencilere ulaşması için daha çok sayıda istihdam edilmeleri.	86	9	5	78	14	5	85	3	12
M69- Okul ders programında rehberlik saatlerinin olması.	88	7	5	83	15	2	91	6	3
M70- Hizmet içi eğitim gibi kendini geliştirme fırsatlarının artırılması.	83	6	10	63	19	16	88	9	3
M71- Rehberlik servisine ayrılan oda sayısı, mobilya, teknik olanaklar, vb. artırılması.	66	20	14	53	28	17	67	1	21
M72- Rehberlik öğretmenlerinin yaptıkları çalışmaların, rehberlik ile ilgili olmayan işler nedeniyle bölünmemesi için önlemler alınması.	77	9	14	64	14	19	76	9	15

Not. Kayıp değerlerden dolayı, yüzdeler toplamı 100’ü bulamayabilmektedir.

Veliler ile Okul Psikolojik Danışmanlarının Etkileşimleri

Anketin dördüncü bölümünde rehberlik öğretmenlerinin veliler ile etkileşimlerine ilişkin maddeler sorulmuştur. Bunun için “Sayın Veli, sizden aşağıdaki 3 maddede rehberlik öğretmenleri ile etkileşiminizi değerlendirmenizi rica edilmektedir. Lütfen değerlendirmenize uygun olan seçeneği işaretleyiniz.” şeklinde bir açıklama yapılmış ve Tablo 5’teki maddeler sorulmuştur. Maddelere verilen yanıtların yüzdeleri incelendiğinde, velilerin önemli bir kısmının sıklıkla okula ziyarete gelmediği, psikolojik danışmanlarla okulda görüşme yapmadıkları belirlenmiştir. Tablodaki “Rehberlik öğretmenlerinin yaptığı çalışmaların etkili olduğuna ne ölçüde katılıyorsunuz?” sorusu için “Katılıyorum” ve “Tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen velilerin yüzdeleri, “Katılmıyorum” ve “Kısmen Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyen velilerin yüzdelerinden belirgin biçimde daha yüksektir.

Tablo 5. Veliler ile okul psikolojik danışmanlarının etkileşimlerine ilişkin veli görüşleri

Maddeler	Okul Türü	Hemen hemen hiç ziyarette bulunmadım (%)	Ara sıra ziyarette bulunurum (%)	Sık sık ziyarette bulunurum (%)	Her zaman ziyarette bulunurum (%)
M74- Velisi olduğunuz öğrenci(leri)nin öğrenim gördüğü okul(lar)a ne sıklıkla ziyarette bulunursunuz?	Devlet (<i>n</i> = 242)	7	33	27	12
	Özel (<i>n</i> = 104)	7	49	18	17
M75- Velisi olduğunuz öğrenci(leri)nin öğrenim gördüğü okul(lar)da çalışmakta olan rehberlik öğretmenleri ile ne sıklıkta görüşme yapıyorsunuz?	Devlet ve Özel (<i>n</i> = 22)	6	33	15	12
	Devlet (<i>n</i> = 242)	25	37	13	3
	Özel (<i>n</i> = 104)	42	34	7	8
	Devlet ve Özel (<i>n</i> = 22)	15	42	3	6

Maddeler	Okul Türü	Katılmıyorum (%)	Kısmen Katılmıyorum (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen Katılmıyorum (%)	Bu Konuda Fikrim Yok (%)
M76-Rehberlik öğretmenlerinin yaptığı çalışmaların etkili olduğuna ne ölçüde katılıyorsunuz?	Devlet (<i>n</i> = 313)	5	23	24	20	5
	Özel (<i>n</i> = 114)	9	8	31	25	21
	Devlet ve özel (<i>n</i> = 33)	0	21	18	21	6

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışmalarla ilgili olarak veli görüşlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Saptanan veli görüşleri; (a) yararlanılan yol ve yöntemler, (b) yürütülen çalışma konuları, (c) sunulan hizmetlerin gelişmesi için sağlanması gerekli olanaklar ve (d) velilerle etkileşimin nasıl olduğuyla ilgilidir.

Tablo 2'deki okul psikolojik danışmanlarının yararlandıkları *yol ve yöntemlere* ilişkin işaretleme yüzdesi %30 ve altında olan maddelerin çok fazla olmadığı söylenebilir. Ayrıca, veliler arasında; özel eğitime gereksinim duyan dezavantajlı öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerle çalışmalar yapma, ev ziyaretleri yapma, kariyer günleri düzenleme gibi yol ve yöntemlerin ise görece olarak daha az kullanıldığı

düşünüyor olabilir. Psikolojik danışmanların özel eğitim alanına yönelik bilgi düzeyi ve öz yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalarda (Aksoy ve Diken, 2009; Bayar ve Doğan, 2021; Sargın ve Hamurcu, 2010; Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012) psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin orta ve altı düzeyde olduğunu belirtilmiştir. Dolayısıyla nispeten az sayıda veli tarafından bu hizmetlerin verildiğinin ifade edilmesi, psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin düşük olmasıyla ilgili olabilir. Bununla birlikte Koçyiğit (2015), okul psikolojik danışmanlarının kaynaştırma öğrencilerine yönelik alınacak önlemlerde, yalnızca öğrenci ailesini sürece kattıklarını ve bilgilendirdiklerini, diğer öğrenci velilerinin sürece dâhil olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla özel eğitime ihtiyacı olmayan öğrenci velilerinin bu konuya ilişkin yeterince gözlem yapmamış olabileceği söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanları; yaptıkları çalışmaların akademik başarıyı, okula devamı, okuldan uzaklaştırmaları ve disipline gönderme konularında etkili olduğunu kanıtlamazlarsa, idari işleri (örneğin, müdür yardımcılarının yetiştiremediği işleri) yapmak durumunda kalmaktadırlar (Bemak vd., 2014). Bu nedenle de yürütülen çalışmaların kanıt temelli olması ve hesap verilebilir olması gereklidir. Böylece, bu kadroya duyulan gereksinimin haklı gerekçeleri üretilmiş olacaktır. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimi olan gruplarla, küçük gruplarla ve sınıfların dışında yaptıkları çalışmaları, velilerin nispeten az gözledikleri belirlenmiştir.

Velilerin okul psikolojik danışmanlarının en çok kullandığını belirttiği yol ve yöntemler ise özetle, öğrencilerle bireysel görüşmeler yapma, seminerler verme, öğrenci gereksinimleri için veli görüşlerini araştırma, öğrencilere yaşam becerileri kazandıracak programlar hazırlama, kriz durumlarında müdahalelerde bulunma, rehberlik panosundan yararlanarak öğrencileri bilgilendirme, öğrencilerle çalışma yapmadan önce velilerden izin alma, öğretmen ve velilerle görüşmeler yapma, öğretmenlerle ortak çalışmalar yürütme gibi çalışmalardır. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012), yaptıkları çalışmada bireyle psikolojik danışma, iletişim becerileri, aile eğitimi ve grup rehberliği çalışmalarının okul psikolojik danışmanlarının en çok yeterli hissettikleri alanlar olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tagay ve Çakar'ın (2017) yaptığı çalışmada da okul psikolojik danışmanlarının en sık verdiği hizmetin öğrencilere genel olarak bireysel görüşmeler, mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, bilgi verme, grup rehberliği olduğu; velilere ise konsültasyon, seminer ve bilgilendirme yapıldığı belirtilmektedir. Bu bulguların, araştırmanın

sonuçlarını kısmen desteklediği söylenebilir. Okul psikolojik danışmanlarının travma ve kriz durumlarına müdahale konusunda kendini yetersiz hissetmesine rağmen (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012), bu araştırma veliler psikolojik danışmanların bu konudaki çalışmalarını sıklıkla gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Bu bulgular okul psikolojik danışmanlığı çalışmalarının ne denli karmaşık olduğu fikrini akla getirmektedir. Çünkü bir yandan bireysel görüşme bir yandan konferans yöntemi ile ilgili yol ve yöntemlerden yararlanıldığı, bir yandan yaşam becerileri kazandırma gibi birincil önleme, bir yandan da kriz durumlarında müdahalelerde bulunma gibi ikincil veya üçüncül önleme yollarına başvurulduğu veliler tarafından algılanmıştır. Bulgular, okul psikolojik danışmanlığı programının uygulanmasının oldukça düzensiz olduğu (örn., Burkard vd., 2012), çalışmalarda belirgin bir ortaklık olmadığı (Carey vd., 2012) gibi bulgularla tutarlılık göstermiştir.

Okul psikolojik danışmanlarının yürüttükleri çalışma konularından boşanma sorunlarıyla baş etme veliler tarafından en az yapıldığı belirtilen konu olmuştur. Boşanmış ebeveynlerin çocuklarıyla yapılan çalışmalar genellikle bireysel olarak yürütüldüğü için yapılan çalışmalardan yalnızca ilgili ailenin haberinin olduğu genel olarak velilerin bu sonuçlardan haberdar olmayabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte, cinsel sağlık eğitimi, çocukluk dönemi davranış problemleri, üst eğitim kurumlarının tanıtımı ile ilgili çalışmaların görece olarak daha az yürütüldüğü düşünülüyor olabilir. Tablo 3'teki işaretleme yüzdesi görece olarak daha yüksek olan ya da yürütüldüğü en çok gözlemlenen çalışmalar ise özetle, ders çalışma becerileri, internet kullanımı, oryantasyon, istismardan korunma yollarını öğrenme, okula devam ve disiplin sorunları, sınıf içi disiplin problemleriyle ilgili çalışmalar olabilir. Bu çalışmalar okul psikolojik danışmanları tarafından uygulanan akademik gelişimle ilgili çalışmaların velilerin daha çok dikkatini çektiği şeklinde yorumlanabilir.

Okul psikolojik danışmanlarının kullandıkları yol ve yöntemler ile çalışma konularını velilerin yarısından çoğu yapıldığını ifade etmiştir. Yapılmadığını ya da fikri olmadığı belirten veliler tüm velilerin yaklaşık %20'sini oluşturmaktadır. Bu bulgular, okul psikolojik danışmanların yapabilecekleri tüm çalışmalar düşünüldüğünde, yapıldığı gözlenen çalışmaların, yapılmadığı düşünülen çalışmalardan belirgin biçimde daha çok olduğunu göstermektedir. Ancak yapıldığı gözlemlendiği belirtilen çalışmalara ait ortalamaların %50 civarında kalması

yine de bir yetersizliğe işaret etmektedir. Benzer biçimde Yüksel-Şahin (2008), öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, PDR hizmetlerinin %56 düzeyinde verildiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla PDR hizmetlerinin verilmesine ilişkin öğrenci görüşleriyle velilerin görüşlerinin benzer doğrultuda olduğu söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanların sundukları hizmetin gelişmesi için sağlanması gereken olanaklar; istihdam, rehberlik saatlerinin ders programlarında yer alması, hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması, rehberlik servisi olanaklarının artırılması ve okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili olmayan görevlerin verilmemesi olarak belirlenmiş ve velilerin bu konudaki görüşleri ele alınmıştır. Velilerin büyük çoğunluğu, bu olanakların sağlanması gerektiği kanısında olduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak okul psikolojik danışmanlarına alanıyla ilgili olmayan rol ve görevlerin verilmesi (Karaman, 2021; Tuzgöl-Dost, 2020), psikolojik danışman başına düşen öğrenci sayısının fazla olması (Tuzgöl-Dost ve Keklik, 2012), kaynak yetersizliği (Gündoğdu, 2020), haftalık ders programında rehberlik çalışmaları için yeterli saatin ayrılmaması (Karaman, 2021), çalışmalarını gerçekleştirmek için gerekli fiziksel alan problemi (Bayraktar, 2020; Tagay ve Çakar, 2017; Tuzgöl-Dost, 2020) olması psikolojik danışmanlar tarafından da sorun olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Özyaydın, Şahin ve Siyez (2019), rehberlik hizmetleri alanıyla ilgili olmayan iş sayılabilecek olan nöbet tutmanın rehberlik hizmetlerinin kalitesini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla psikolojik danışmanlar tarafından yaşanan sorunların veliler tarafından da gözlemlendiği söylenebilir. Ayrıca, araştırma sonucunda velilerin yarıya yakınının okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarının etkili olduğunu düşündüğü, buna karşın etkili olmadığını ifade eden az sayıda veli olduğu bulunmuştur. Bu da velilerin okul psikolojik danışmanlarının okullardaki çalışmalarına destek olunduğu fikrini akla getirmektedir. Bütün bu bulgular, Whiston ve arkadaşlarının (2011) okul psikolojik danışmanlığı müdahalelerinin etkili olduğu ile ilgili bulguları desteklemektedir.

Sonuç olarak, araştırma anketini yanıtlayan veliler tarafından okul psikolojik danışmanlığı çalışmalarının izlendiği, yetersiz bulunmadığı, ancak çok yeterli de bulunmadığı ve aynı zamanda açıkça desteklendiği fikri uyandırmaktadır.

Öneriler

Bu çalışma kapsamında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara birtakım önerilerde de bulunulmuştur. Geliştirilen bu anket, gelecek yıllardaki çalışmalarda farklı şekillerde kullanılabilir. Örneğin, aynı maddeler kullanılabilir ya da bulgular genişletilerek, ölçek geliştirme çalışması gibi girişimler başlatılabilir. Bu araştırmalarda velilerin bu değerlendirmeleri ile okul psikolojik danışmanlığı programındaki çalışmaların tamamlanması ve öğrenci sonuçları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

Elde edilen bulgular genel olarak düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanlarının eğitimlerinde program değerlendirme çalışmaları yapmanın gerekli olduğunu göstermektedir (Astramovich, 2016). Ayrıca, öğrenci/okul psikolojik danışmanı oranı düşük olan okullardaki velilerin görüşleri de özellikle incelenmelidir. Hatta bir yandan bu oranın düşük olduğu, bir yandan da yüksek olduğu okullardaki veli görüşleri incelenerek, bir karşılaştırma yapılabilir. İncelenmesi gerekli bir diğer konu da veli görüşleri ile öğretmen, öğrenci ve okul psikolojik danışmanlarının görüşlerinin karşılaştırılması olabilir. Örneğin, okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve tükenmişlikleri (Işık Tokmak, 2019; Işık Tokmak ve Özyürek, 2018) ile veli görüşleri arasında ilişki olup olmadığı ilginç bir araştırma konusu olabilir. Ayrıca, “ruh sağlığı bozukluklarıyla ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerle çalışmalar yapma” konusu da dikkat çeken (Auger, 2013a; 2013b) ve oldukça önemli bir konu olduğu için sonraki araştırmalarda yine velilere sorulabilir.

Okul, aile ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirmek için okul psikolojik danışmanları önemli bir rol oynamaktadırlar. Okul psikolojik danışmanlarının ise velilerle görüşme sıklıklarını artırmaları gerekmektedir. Bu hem devlet hem de özel okullarda çalışmakta olan okul psikolojik danışmanları için gerekli olabilir. Bunun için velilerin çocuklarına yardım etme yetkinliğinin artırılması, okuldaki çalışmalara veli katılımının daha fazla olması, okuldaki çalışmalara ailelerin değer vermesi, öğretmenlerle velilerin iletişimlerinin güçlendirilmesi konularında okul psikolojik danışmanlarının önemli katkıları olabilir (Bryan ve Griffin, 2010; Walker vd., 2010). Okul, aile ve toplum arasındaki ilişkileri güçlendirmek için yapılması gerekenlerden birisi de okul psikolojik danışmanlarının anlayışını dönüştürmek olabilir. Kapsamlı gelişimsel modele göre, okuldaki dezavantajlı öğrencilerin (düşük sosyoekonomik statüde, özel gereksinimli, anadili Türkçe

olmayan, vb.) akademik başarılarını geliştirmek, diğer öğrencilerle bu öğrencilerin aralarındaki başarı farklarını kapatmak için okul psikolojik danışmanlarının öncelikle anlayışlarının dönüştürülmesi gerekmektedir (Wilkerson ve Eschbach, 2009).

Alanda çalışan psikolojik danışmanlar, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan çalışmalara ilişkin veli bültenleri hazırlayarak ve okulun internet sitesini aktif kullanarak yapılan çalışmalardan velilerin bilgisinin olmasını sağlayabilirler. Ayrıca okulla iletişimi güçlü olmayan velilerin de bilgilendirilmesi açısından, veli ev ziyaretleri sürecinde aktif olma sayesinde çalışmalar daha çok veliye duyurulabilir.

Elde edilen bulgular, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ya da Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına da ilgilendirmektedir. Yeterliliğin daha iyi hale gelmesi amacıyla, elde edilen bulgulara göre, okullarda daha çok okul psikolojik danışmanının istihdam edilmesi, rehberlik saatlerinin bulunması ve daha çok olanak sağlanması gerektiği açıkça anlaşılmaktadır.

Bu araştırmanın önemli bir sınırlılığı, örneklem sayısı az olan ve temsil edici özelliği olmayan bir örneklemden bulgular elde edilmesidir. Dolayısıyla, araştırma bulgularının genellenebilirliği konusuna dikkat edilmeli ve yeni araştırmalarla bu konu incelenmeye devam edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akpınar, B. ve Bengisoy, A. (2017). Rehber öğretmenlerin okul müdürlerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri. *Current Research in Education*, 3(3), 129–141.
- Aksoy, V. ve Diken, I. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709–720.
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (3. b.).
- Astramovich, R. L. (2016). Program evaluation interest and skills of school counselors. *Professional School Counseling*, 20(1), 54–64. doi: 10.5330/1096-2409-20.1.54
- Auger, R. W. (2013a). School counselors and children's mental health: Introduction to the special issue. *Professional School Counseling*, 16(4), 208–210. doi: 10.1177/2156759X12016002S
- Auger, R. W. (2013b). School counselors and children's mental health: Introduction to part 2 of the special issue. *Professional School Counseling*, 16(5), 269–270. doi: 10.1177/2156759X12016002S01
- Azimli, Ö. ve Akacan, B. (2017). Ortaöğretim kademesinde görevli okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerine ilişkin algı ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(29), 129–150. doi:10.7827/TurkishStudies.12595
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369–394. doi: 10.21565/oztegitimdergisi.695682
- Bayraktar, Y. (2020). *Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bemak, F., Williams, J. M., & Chung, R. C.Y. (2014). Four critical domains of accountability for school counselors. *Professional School Counseling*, 18(1), 100–110. doi:10.1177/2156759X0001800101
- Bryan, J. A., & Griffin, D. (2010). A multidimensional study of school-family-community partnership involvement: School, school counselor, and training factors. *Professional School Counseling*, 14(1), 75–86. doi: 10.1177/2156759X1001400108
- Burkard, A. W., Gillen, M., Martinez, J. M., & Skytte, S. (2012). Implementation challenges and training needs for comprehensive school counseling programs in Wisconsin high schools. *Professional School Counseling*, 2(16), 136–145.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri kitabı*. 8. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Camadan, F. ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 199–211.
- Carey, J., & Dimmit, C. (2012). School counseling and student outcomes: Summary of six statewide studies. *Professional School Counseling*, 16(21), 146–153. doi: 10.1177/2156759X0001600204

- Carey, J., Harrington, K., Martin, I., & Hoffman, D. (2012). A statewide evaluation of the outcomes of the implementation of ASCA National Model school counseling programs in rural and suburban Nebraska high schools. *Professional School Counseling, 16*(2), 100–107. doi: 10.1177/2156759X0001600202
- Carlson, L. A., & Kees, N. L. (2013). Mental health services in public schools: A preliminary study of school counselor perceptions. *Professional School Counseling, 16*(4), 211–221. doi: 10.1177/2156759X150160401
- Cholewa, B., Burkhardt, C. K., & Hull, M. F. (2015). Are school counselors impacting underrepresented students' thinking about postsecondary education? A nationally representative study. *Professional School Counseling, 19*(1), 144–154. doi: 10.5330/1096-2409-19.1.144
- Cholewa, B., Smith-Adcock, S., & Amatea, E. (2010). Decreasing elementary school children's disruptive behaviors: A review of four evidence-based programs for school counselors. *Journal of School Counseling, 8*(4), 1–34.
- Clemens, E. V., Carey, J. C., & Harrington, K. M. (2010). The School Counseling Program Implementation Survey: Initial instrument development and exploratory factor analysis. *Professional School Counseling, 14*(2), 125–134. doi: 10.1177/2156759X100140020
- DeKruyf, L., Auger, R. W., & Trice-Black, S. (2013). The role of school counselors in meeting students' mental health needs: Examining issues of professional identity. *Professional School Counseling, 15*(5), 271–282. doi: 10.1177/2156759X0001600502
- Gündoğdu, S. (2020). Anaokulunda çalışan psikolojik danışma ve rehber öğretmenlerin okul çalışanları, veli ve öğrenci etkileşimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(3), 157–178.
- Gündüz, B., İnandı, Y. ve Tunç, B. (2014). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri: Betimsel bir çalışma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 19–34.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research, 2*(9), 171–179. doi: 10.18069/firsbed.810831
- Hatunoğlu, B. Y. (2021). The impressions of school managers on psychological counseling and guidance services: A descriptive study. *African Educational Research Journal, 9*(1), 160–167. doi: 10.30918/AERJ.91.21.021
- Heppner, P. P., Wampold, B. & Kivlighan, D. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Mentis.
- Işık Tokmak, A. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Işık Tokmak, A., & Özyürek, R. (2018). The relationships among school counselors' vocational satisfactions, their school counseling self-efficacy expectations and delivery system components. *Universal Journal of Psychology, 6*(2), 35–42. doi: 10.13189/ujp.2018.060201
- Işıkgöz, M. (2017). Okul yöneticilerinin rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kayseri ili örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 7*(2/1), 1–10.
- Karaman, Ö. (2021). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri uygulamalarının odak grup görüşmesi yöntemi ile değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(24), 294–307. doi: 10.38155/ksbd.834247

- Karataş, Z. ve Baltacı, H. Ş. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427–460.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391–415. doi: 10.7884/teke.409
- Korkut-Owen, F. ve Owen, D. W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207–222. doi: 10.1501/Egifak_0000000199
- Lopez, C. J., & Mason, E. C. M. (2018). School counselors as curricular leaders: A content analysis of ASCA lesson plans. *Professional School Counseling*, 21(1b), 1–12. Doi: 10.1177/2156759X18773277
- Martin, I., & Carey, J. (2014). Key findings and international implications of policy research on school counseling models in the United States. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 4(2), 1–15.
- Martin, I., Carey, J., & DeCoster, K. (2009). A national study of the current status of state school counseling models. *Professional School Counseling*, 12(5), 378–386. doi: 10.1177/2156759X0901200506
- MEB, (2020). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=34760&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: Öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291–301.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özabacı, N., Sakarya, N. ve Doğan, M. (2008). Okul yöneticilerinin okuldaki psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 8–22.
- Özaydın, S., Şahin, S. ve Siyez, D. M. (2019). Liselerde görev yapan öğretmen ve idarecilerin, psikolojik danışmanların nöbet tutmasının okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(55), 1179–1211.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 32, 54–63.
- Özyürek, R. (2010a). School counseling practices in Turkish universities: Recommendations for counselor educators. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 175–190.
- Özyürek, R. (2010b). Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin yaptıkları okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili uygulamaların saptaması. *Eğitim ve Bilim*, 156, 160–174.
- Özyürek, R. (2015a). *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları*. El kitabı (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, R. (2015b). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları için bir kılavuz. İçinde R. Özyürek, *Psikolojik danışman eğitiminde uygulamalı derslerin yürütülmesi sempozyumu* (ss. 46–60). İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Protivnak, J. J., Mechling, L. M., & Smrek, R. M. (2015). The experience of at-risk male high school students participating in academic focused school counseling sessions. *Journal of Counselor Practice, 6*(2), 76–93. doi: 10.22229/ARS490178
- Sargin, N. ve Hamurcu, H. (2010). Özel özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarına ve beklentilerine yönelik bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24*, 323–329.
- Stevens, H., & Wilkerson, K. (2010). The developmental assets and ASCA's national standard: A crosswalk review. *Professional School Counseling, 13*(4), 227–233. doi: 10.5330/PSC.n.2010-13.227
- Tagay, Ö. ve Çakar, F. S. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Karşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1168–1186.
- Tatlıhoğlu, K. (2011). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden beklentiler üzerine bir araştırma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 79–102.
- TTKB. (2021a). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf
- TTKB. (2021b). Ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi. Erişim Adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19094445_Ortaoyretim-hdc-2022-2023.pdf
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Electronic Journal of Social Sciences, 19*(76), 1673–1690. doi: 10.17755/esosder.715029
- Tuzgöl-Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(23), 389–407.
- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(2), 919–945. doi: 10.30831/akukeg.454144
- Walker, J. M., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors. *Professional School Counseling, 14*(1), 27–41. doi: 10.1177/2156759X1001400104
- Whiston, S. C., & Arıcak, T. (2008). Development and initial investigation of the School Counseling Program Evaluation Scale. *Professional School Counseling, 11*(4), 253–261. doi: 10.5330/PSC.n.2010-11.253
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling and Development, 89*(1), 37–55. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00059.x
- Wilkerson, K., & Eschbach, L. (2009). Transformed school counseling: The impact of a graduate course on trainees' perceived readiness to develop comprehensive data-driven programs. *Professional School Counseling, 13*(1), 30–37. doi: 10.1177/2156759X0901300107
- Wilkerson, K., Perusse, R., & Hughes, A. (2013). Comprehensive school counseling programs and student achievement outcomes: A comparative analysis of RAMP versus non-RAMP schools. *Professional School Counseling, 16*(3), 172–184. doi: 10.1177/2156759X1701600302

- Yerin Güneri, O., Büyükgöze Kavas, A. ve Koydemir, S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının profesyonel gelişimi: acemilikten olgunlaşmaya giden zorlu yol. İçinde R. Özyürek, F. Korkut Owen ve D. Owen (Editörler), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik. meslekleşme sürecinde ilerlemeler* (ss. 139–161). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1–26.

Yazarlar Hakkında / About Authors

Yazarlar.

Ragıp ÖZYÜREK, Prof. Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, ragipozyurek@aydin.edu.tr

Professor Dr., Istanbul Aydın University, Department of Guidance and Psychological Counseling, Istanbul, Türkiye, ragipozyurek@aydin.edu.tr

Seydihan YİĞİT, (Yazışmalardan sorumlu yazar) Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, seydihanygt@gmail.com

Seydihan YİĞİT, Ministry of Education, Ankara, Türkiye, seydihanygt@gmail.com

Çıkar Çatışması / Conflict of Interest

Yazarlar tarafından çıkar çatışmasının olmadığı rapor edilmiştir.

No conflict of interest is reported by the authors.

Fonlama / Funding

Herhangi bir fon desteği alınmamıştır.

This research is not funded by any means.

ORCID

Ragıp ÖZYÜREK  <https://orcid.org/0000-0002-7394-1325>

Seydihan YİĞİT  <https://orcid.org/0000-0002-8346-5430>

Teşekkür

Araştırmaya yaptığı katkılardan dolayı İdil Aksöz Efe'ye teşekkür ederiz.

Extended Abstract

Evaluation of the Work Carried Out by School Counselors Based on Parents' Opinions

Introduction: The need for research that evaluates how the work in the programs carried out by school counselors is perceived by society is increasing day by day. The most advanced comprehensive developmental model today is being developed by the American Association of School Counselors (ASCA, 2012). The ASCA National Model is a combination of models that are comprehensive, developmental or based on evidence. It has been studied all over the United States to set a standard. The ASCA national model has four components: foundation, management, service delivery, and evaluation (ASCA, 2012).

Researchers have examined topics such as how much time school counselors spend on components in the ASCA National Model, how well the program is completed, and its relationship to student outcomes (Burkard et al., 2012; Carey & Dimmit, 2012; Carey et al., 2012), the extent to which students' mental health needs can be identified and met (Carlson & Kees, 2013; DeKruyf et al., 2013), the effects of disadvantaged student groups on their transition plans to higher education (Cholewa et al., 2015; Wilkerson & Eschbach, 2009), the academic achievement of at-risk male high school students (Protivnak., 2015) and the positive effects of school work on students' undesirable behaviors (Cholewa et al., 2010).

Studies in Turkish literature have been carried out on the evaluation of school counselors and school counseling and guidance services of school principals (Akpınar & Bengisoy, 2017; Azimli & Akacan, 2017; Camadan & Sezgin, 2012; Gündüz et al., 2014; Hatunoğlu, 2021; Işıkgöz, 2017; Korkut-Owen & Owen, 2008; Özabacı et al., 2008), inspectors (Güven, 2009), teachers (Başaran, 2008; Ünal & Ünal, 2010), and students (Nas, 2019; Yüksel-Şahin, 2008). Research has been conducted on how students, teachers, administrators, and even school counselors perceive the guidance services carried out at school. However, the study has not been found in which the evaluations of parents, who have a very important role in achieving success in education, about school psychological counseling services.

Purpose: School counselors conduct practices in educational, career, and social/emotional development, suitable for all age levels and school types. Students are individuals who will be directly affected by these studies. Parents are also the best people to observe the effect of the studies on the students. Therefore, this research aimed to evaluate the work of school counselors in schools from the parent's perspective.

Method: A descriptive survey design was used in this study since there is a very insufficient amount of research examining the studies carried out by school counselors according to the opinions of the parents. Participants of this research was the parents of public and private schools ($n = 463$). The parents of the students studying in public schools were 313 (68%), while the parents of private schools were 114 (26%). The parents were 31 (5.85%) of the students studying in both public and private schools. "Survey for the evaluation of the work carried out by school counselors by parents" and "personal information form" were used as data collection tools. Analyzes were made by calculating the frequency and percentages of the answers given by the parents to the survey items.

Findings: According to the research findings, less than 30% of the parents thought that school counselors do these jobs "working with students in groups of about 10 people", "home visits to students" and "working with gifted students". More than 70% of the parents were of the opinion that school counselors carry out these tasks such as "making one-on-one or face-to-face meetings with students", "providing conferences and seminars for students", "providing intervention services for students in crisis at school". Another finding of the study was the examination of parents' opinions on the study subjects of school counselors. According to these results, the majority of parents thought that school counselors don't work hard to cope with divorce problems. However, more than 70% of parents stated that they work on adapting to school and intervening in classroom behavior problems.

In another research finding, the majority of parents expressed a positive opinion about expanding the opportunities offered to school counselors, such as increasing the number of employment, improving the physical facilities of the guidance service, and adding a guidance hour to the school curriculum.

Discussion and suggestions: As a result, the parents who answered the research questionnaire stated that school counseling studies were not found to be insufficient, but not very sufficient either. In addition, the results suggested that parents openly support their counseling and guidance work. The findings showed that it is necessary to carry out program evaluation studies in the education of school counselors. In addition, since "working with students who have problems with mental health disorders" was a remarkable and very important subject (Auger, 2013a; 2013b), parents can be asked in detail in future research.

School counselors play an important role in strengthening school, family, and society relationships. Therefore, school counselors should increase the frequency of meetings with parents. In addition, parent home visits can be planned to inform parents who don't have strong communication with the school.