



## The Examination Of The Mediating Role of School Climate In the Relationship Between School Counselors' Self-Efficacy And Professional Satisfaction \*

Gamze AK <sup>a\*</sup> (ORCID ID - 0000-0001-7889-3636)

Zeynep DENİZ YÖNDEM <sup>b</sup> (ORCID ID - 0000-0002-9161-2760)

<sup>a</sup>Anadolu University, Faculty of Education, Eskişehir/Türkiye

<sup>b</sup> Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Bolu/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cufej.1075915

#### Article history:

Received 18.02.2022  
Revised 17.07.2022  
Accepted 17.08.2022

#### Keywords:

Psychological Counselor, School Counselor, Self-Efficacy, Professional Satisfaction, School Climate

#### Research Article

### Abstract

One of the aims of this study was to examine the self-efficacy levels of school counselors, and the other was to test the mediating role of school climate in the relationship between self-efficacy and professional satisfaction. The study is a descriptive and correlational study. The participants of the study consisted of 561 school counselors. In the analysis of the data, arithmetic mean, standard deviation, t test, one-way analysis of variance and mediating effect analysis method were used. As a result of the research, it has been concluded that the general self-efficacy levels of school counselors are above the middle; and the self-efficacy levels according to the sub-dimensions are from high to low, Personal and Social Development, Collaboration, Leadership and Assessment, Career and Academic Development and Cultural Acceptance sub-dimensions. In addition, the self efficacy levels of school counselors who have more than 6 years of service, graduate degrees and working in private schools are significantly higher; it was determined that self efficacy did not differ in terms of gender, undergraduate program graduated, and education level. Finally, it was concluded that school climate has a partial mediator role in the relationship between self efficacy and professional satisfaction.

## Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolünün İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.1075915

#### Makale Geçmişi:

Geliş 18.02.2022  
Düzeltilme 17.07.2022  
Kabul 17.08.2022

#### Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Danışman,  
Okul Psikolojik Danışmanı,  
Öz Yeterlik,  
Mesleki Doyum,  
Okul İklimi

#### Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amaçlarından biri okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi, diğeri ise öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolünün test edilmesidir. Araştırma betimsel ve ilişkisel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmanın katılımcıları 561 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi ve aracı etki analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu, alt boyutlara göre öz yeterlik düzeylerinin yüksekten düşüğe doğru Kişisel ve Sosyal Gelişim, İş birliği, Öncülük Etme ve Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim ve Kültürel Kabul olarak sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca hizmet süresi 6 yıldan fazla, lisansüstü mezunu ve özel okulda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin anlamlı şekilde yüksek olduğu; öz yeterliğin cinsiyet, mezun olunan lisans programı ve eğitim kademesine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin kısmi bir aracı rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

\*This study was produced from the master's thesis of the same name.

\*Corresponding Author: gamzeak@anadolu.edu.tr

## Introduction

The history of the field of Psychological Counseling and Guidance dates back to the beginning of the 21st century. Psychological counseling and guidance services were initially included in the education system in order to provide vocational guidance support to students. In time, academic, emotional and social support services were added to these services and their scope was expanded and the provision of these services in out-of-school environments was augmented (Doğan, 2000). There are different approaches to the classification of school guidance services. Kepçeoğlu (1992), classified school guidance services in nine sub-dimensions: psychological counseling, getting to know the individual, information gathering and informing, orientation and placement, monitoring, orientation, counseling, research and evaluation, and relations with the environment and family. Kuzgun (2002), classified the guidance services in five sub-dimensions as getting to know the individual, providing information, psychological counseling, placement and monitoring services.

Although in the past, graduates of different branches were appointed to provide guidance services in schools after getting some short-term courses, basically these services are provided by school counselors who hold a bachelor's degree on the Psychological Counseling and Guidance departments of universities (Doğan, 1996; Yeşilyaprak, 2009). School counselors generally aim to help all students realize themselves, and in line with this purpose, they offer various services with programs tailored to the developmental needs of students (Ültanır, 2000). School counselors are professionals who provide services that support career orientation, emotional and social development according to their needs, in addition to academic support services to students with individual and sociocultural needs at different levels of education (Borders, 2002).

The duties and responsibilities of school counselors are specified in the national model developed by the American School Counselor Association (ASCA) in the United States, where counseling services were first implemented in schools (Özoğlu, 1992). Accordingly, psychological counselors at schools are responsible for meeting the developmental needs of students through a school counseling program that addresses the academic, career, social and emotional development of all students at their schools. The ASCA national model includes four components: foundation setting, service delivery, management system and accountability. Foundation setting includes analyzing needs for educational programs and activities to be applied to students at school, and determining student competencies in educational, career, personal and social areas. The service delivery system includes direct services such as large group and classroom guidance, individual student interviews, administering non-test techniques and psychological tests, and indirect services such as informative seminars and parent interviews. The management system includes school counselors to evaluate the annual framework plan and cooperate with the school administration. Accountability includes preparing and applying program evaluation questionnaires for students after the implemented group guidance and classroom guidance programs, preparing a final report and sharing the studies with the school staff. The ASCA national model is a comprehensive and systematic model that reveals the duties, roles and competencies of school counselors, and was created by taking into account the developmental levels of students (American School Counselor Association, 2005). The duties of school counselors in our country are specified in the Ministry of National Education Counseling Services Regulation (Ministry of Education, 2020). According to this regulation, school counselors basically fulfill the duties related to developmental, preventive, reformatory and supportive services.

According to House and Hayes (2002), school counselors are professional staff who support the academic development of students, prepare programs to include all students with their unifying role, take into account individual differences, lead the program, and cooperate with individuals inside and outside of school. It is thought that the future roles of school counselors will be more and more comprehensive. According to Neyland-Brown et al. (2019), school counselors' correct use of their duties and roles at school has a significant impact on students' academic success and psychological health.

The successful fulfillment of their professional roles, the correct implementation and evaluation of the school counseling program and the evaluation of school counselors are related to their professional

competence (Bacıoğlu et al., 2017). School counselors exchange information with their colleagues within the scope of consultancy in order to increase their professional competencies; they follow current and scientific developments related to their profession, continue postgraduate education in the field, and increase their knowledge by participating in professional congresses and symposiums (Hamamcı et al., 2005). Self-efficacy, which is one of the most important determinants of professional competence, expresses the individuals' perception of evaluating their own abilities and skills and transforming them into behavior (Bandura, 1997).

The theoretical foundations of the concept of self-efficacy are based on Bandura's Social Cognitive Theory. According to Bandura (1997), individuals with a strong sense of self-efficacy can cope with negative situations, obstacles, failures and irregularities they may encounter in their profession in a healthy and effective way. However, individuals with low self-efficacy avoid situations where they need to demonstrate certain skills related to their profession. In this respect, it is stated that the high self-efficacy levels of school counselors contribute significantly to the fulfillment of roles and responsibilities related to counseling services in schools and to provide effective assistance services for students (Lent et al., 2003; Özgüven, 2001; Sharpley & Ridgway, 1993). School counselors need to be able to use appropriate psychological counseling skills in line with their professional responsibilities, to provide preventive, developmental, and interventional services to students, to contribute to the personal, social, academic and professional development of students, as well as to provide effective communication and cooperation with school management, parents and other teachers. Being able to perform such professional duties and responsibilities effectively is related to the self-efficacy levels of school counselors (Asarlı, 2012). There are studies reflecting that the high self-efficacy of school counselors is effective in their commitment to the profession and in performing their duties effectively (Asarlı, 2012; Larson & Daniels, 1998). There are studies reflecting that school counselors' self-efficacy levels can vary in different fields (Bilgiç, 2011; Köksal, 2019), and personal and professional characteristics such as gender (Erkan, 2011; Gündüz & Çelikkaleli, 2009), education level (Bilgiç, 2011), undergraduate program graduated (Taşdelen-Karçkay, 2016), length of service (Abu-Eita & Sherif, 1990), personality traits (Özgün, 2007), and resilience (Doğan, 2020) can be effective in their self-efficacy levels. There are also studies (Kuzgun et al., 1999; Pyne, 2011) revealing that the professional satisfaction levels of school counselors are related to their self-efficacy.

Professional satisfaction, which is defined as the pleasure an individual gets from his job and the happiness his job provides is emphasized as a feature related to self-efficacy (Bane, 2006). Professional satisfaction is a feature that expresses the affective reactions of individuals towards their profession and is closely related to job performance (Sevimli & Işcan, 2005). According to Kuzgun et al., (1999), professional satisfaction occurs when individuals' expectations, wishes and what the profession provides to the individual coincide while practicing the profession. Individuals are satisfied with their profession and perform their profession efficiently if their professional needs are met while they fulfill their professional duties and responsibilities (Weiss et al., 1967). Self-efficacy and professional satisfaction are related to individual characteristics such as expectations and needs, and to the organizational climate, which expresses the environment in which the profession is practiced, as well as some characteristics related to the job. The necessity of cooperation between school personnel in the provision of school guidance services is emphasized with the management system dimension in the ASCA national model and with the concepts of system support, consultancy or cooperation in the relevant regulation in our country.

The fact that Psychological Counseling and Guidance services are carried out in cooperation with administrators, teachers and school counselors and requires teamwork increases positive relations in the school environment and contributes to the improvement of the school climate. Positive school climate is considered as an important dimension for school counselors to reveal their professional competencies and to determine their professional satisfaction levels (Köse, 2022; Welsh, 2000). In a positive school climate, there is trust and support between teachers and administrators. Teachers are more devoted and cooperative, students are enthusiastic and hardworking (Ellis, 1988). Teachers at school are more friendly and supportive of each other. School management creates situations that contribute to the development of school personnel (Ekşi, 2006). In the literature, the importance of interpersonal relationships in school

climate is often emphasized. According to Tableman and Herron (2004), communication and interaction between colleagues at school should be healthy in a positive school climate. In particular, school administrators' relations with teachers and their supportive approaches have an important place in a positive school climate. Hoy et al., (1991) stated that in schools with supportive administrators, teachers fulfill their professional duties and responsibilities more effectively and get more satisfaction from their profession. Similarly, there are research findings that positive school climate is associated with teachers' professional development, professional competence and professional satisfaction (Okorji et al., 2016; Sutherland, 1994). School counselors who have professional satisfaction and work in a positive school climate make more positive contributions to the individual, social, cognitive and career development of students (Köse, 2022). It is stated that a supportive work environment and effective social networks positively affect school counselors' emotional and physical health, work performance, professional competencies, professional satisfaction, work integration levels and self-efficacy, and have a significant impact on their self-efficacy (Akman, 2021; Cohen et al., 2009; House & Hayes, 2002; Köse, 2022; Pyne, 2011; Sutton & Fall, 1995).

When the research results summarized above are examined, the successful fulfillment of job duties and responsibilities of school counselors is related to their professional competencies. Self-efficacy is an important determinant of professional competence. It can be stated that school counselors with high self-efficacy fulfill their professional duties and responsibilities more effectively and efficiently, and their self-efficacy levels are related to professional satisfaction and school climate. It is seen that professional satisfaction and positive school climate perception also have an effect on the high self-efficacy of school counselors. There are studies in the literature that reveal the relationship between self-efficacy, professional satisfaction and school climate. However, no research has been found that tests the mediating role of school climate in the relationship between school counselors' self-efficacy and professional satisfaction levels. For these reasons, in this study, it was aimed to examine the self-efficacy levels of school counselors according to their personal and professional characteristics and to test the mediating role of school climate in the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels.

## **Method**

### **Research Model**

Descriptive and correlational survey model was used in the research. Descriptive survey method was used to determine whether self-efficacy levels differ according to personal and professional characteristics. Karasar (2005) explains the descriptive method as a method that is studied without making any changes in the working conditions. Relational survey model was used to examine the relationship between self-efficacy, professional satisfaction and school climate. Correlational survey models are research models that aim to determine the existence and/or degree of co-variance between two or more variables (Karasar, 2005). The mediating effect of school climate on the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels was tested in line with the mediator effect analysis method. The dependent variable of the research was self-efficacy. The independent variables are personal and professional characteristics such as gender, length of service, undergraduate program graduated, education level, institution and level of employment, as well as professional satisfaction in which the relationship with self-efficacy level was tested. School climate, on the other hand, was the variable whose mediation effect is tested in the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels.

### **Study Group**

The research participants consisted of 561 school counselors with an average age of 33.3, working in 52 different cities in the 2020-2021 academic year, selected by convenient sampling, which is one of the non-random sampling techniques. Personal and professional characteristics of the research participants are given in Table 1.

**Table 1.**  
*Distribution of Research Participants by Personal and Professional Characteristics*

		N	%
<b>Gender</b>	Female	411	73.3
	Male	150	26.7
<b>Service Period</b>	2 years and less	111	19.8
	3-5 years	95	16.9
	6-10 years	161	28.7
	11-20 years	97	17.3
	20 years or more	97	17.3
<b>Graduated Undergraduate Program</b>	PCG/PSE	505	90
	Other	56	10
<b>Level of education</b>	Undergraduate	419	74.7
	Postgraduate	142	25.3
<b>Institution</b>	State School	509	90.7
	Private School	52	9.3
<b>Level of School</b>	Primary School	148	26.4
	Middle School	241	43.0
	High School	172	30.7

#### Data Collection Tools

**School Counselor Self-Efficacy Scale (SCSE):** The original SCSE was developed by Bodenhorn and Skaggs (2005) and its Turkish adaptation was made by Erkan (2011). The scale was developed in line with Bandura's self-efficacy theory in order to measure the self-efficacy of school counselors and consists of 43 items and 5 sub-dimensions. While determining the sub-dimensions, the ASCA National Model was based (Erkan, 2011). The Personal and Social Development sub-dimension consists of 12 items, the Leadership and Assessment sub-dimension consists of 9 items, the Career and Academic Development sub-dimension consists of 7 items, the Collaboration sub-dimension consists of 11 items and the Cultural Acceptance sub-dimension consists of 4 items. In the reliability study conducted by Erkan (2011) for the Turkish sample, the alpha value for the entire scale is .96. In terms of dimensions, it is .87 for Personal and Social Development, .88 for Leadership and Assessment, .81 for Career Development and Academic Development, .87 for Collaboration, and .74 for Cultural Acceptance. In the confirmatory factor analysis (CFA) performed in the Turkish adaptation study, the fit index values were calculated as  $\chi^2/df = 1.75$ , RMSEA = .06, SRMR = .06, GFI = .71, NFI = .93, CFI = .97 and AGFI = .68. In order to test the compatibility of the scale with the data collected from the participants of this study (n=561), CFA was performed and it was determined that it provided a good fit. According to CFA, fit index values were calculated as  $\chi^2/sd = 3.7$ , RMSEA = .07, SRMR = .04, GFI = .79, NFI = .97, CFI = .98 and AGFI = .87. According to Schumacker and Lomax (2004), if  $\chi^2/sd$  value is below 5, RMSEA, SRMR values are between 0 and .1; NFI, CFI, GFI values between .90 and 1 and AGFI values between .85 and 1, it indicates that the scale is in acceptable agreement with the data. Internal consistency of the whole scale was obtained by calculating stratified alpha. In cases where the measurement tool has more than one dimension, it is recommended to calculate the stratified alpha value when calculating the internal consistency (Cronbach et al., 1965). The stratified alpha value for the whole measurement tool is .96. Also, the Cronbach alpha coefficients for each dimension are .90 for Personal and Social Development, .90 for Leadership and Assessment, .87 for Career Development and Academic Development, .87 for Collaboration, .76 for Cultural Acceptance. Stratified alpha coefficient of .70 and higher indicates that the scale is reliable (Özdamar, 2003).

**Professional Satisfaction Scale (PSC):** PSC was developed by Kuzgun et al., (1999) based on Herzberg's two-factor theory. In the development study, it was stated that it consisted of two sub-dimensions based

on the exploratory factor analysis findings. There are 20 items in the scale and the lowest score is 20 and the highest score is 100. Higher scores reflect higher professional satisfaction of the individual. The reliability of MDS was determined by calculating the internal consistency coefficient. The stratified alpha internal consistency reliability coefficient was .91 for the conformity to qualifications sub-dimension and .75 for the desire/opportunity to improve sub-dimension. In addition, it has been reported that the correlation of the scores obtained from each of the scale items with the total score is over .30 (Kuzgun et al., 1999). According to the data collected from the participants of this study (n=561), the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was .89 and it was decided that it was reliable at an acceptable level.

**School Climate Scale (SCS):** SCS developed by Canlı et al., (2018) consists of 23 items and 5 sub-dimensions. The fit index values obtained in the CFA analysis within the scope of construct validity are  $\chi^2 / Sd = 3.080$ ,  $GFI = .910$ ,  $AGFI = .886$ ,  $NNFI (TLI) = .926$ ,  $CFI = .937$ ,  $RMSEA = .05$ ,  $RMR = .05$ . In order to test the compatibility of the scale with the data collected from the participants of this study (n=561), CFA was performed and it was determined that it provided a good fit. According to CFA, fit index values are  $\chi^2 / Sd = 3.4$ ,  $RMSEA = .06$ ,  $SRMR = .04$ ,  $GFI = .90$ ,  $NFI = .97$ ,  $CFI = .98$ , and  $AGFI = .87$ . In addition, Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient for the whole scale is .94. Based on these findings, it was decided that the SCS is a reliable scale for this study.

**Personal and Professional Information Form:** The Personal and Professional Information Form prepared by the researchers includes questions about the participants' age, gender, length of service, undergraduate program they graduated from, education level, province they work in, institution they work in, and education level.

#### **Data Collection Process**

In order to collect the data, first of all, approval and research permission was obtained from the Ethics Committee of a state university with the protocol number 2020/285 dated 24/12/2020 and from the Ministry of National Education dated 05/02/2020 and numbered E-27250534-605.01-20269716. Due to the restrictions within the scope of COVID-19, research data were collected through an informed consent form shared on the internet, guidelines and scales. In the study, data were collected on a voluntary basis from a total of 561 school counselors working in 52 different cities across Turkey.

#### **Data Analysis**

Research data were analyzed on computer using SPSS 21.0 package program. Before the analysis, the normal distribution of the data was determined according to the skewness and kurtosis coefficients, and it was found that the skewness-kurtosis coefficients for SCSE, PSC, and SCS ranged from -2 to +2 and showed a normal distribution. According to Bachman (2004), the fact that the skewness and kurtosis values are between -2 and +2 reflects that the data meet the normal distribution assumption.

In the analysis process of the data, first of all, descriptive statistics, averages and standard deviation values of school counselors were compared according to their total and sub-dimension scores of self-efficacy levels. Then, comparisons according to gender, length of service, undergraduate program graduated, education level, institution they work in and the level they work in were made using t-test and one-way analysis of variance (ANOVA).

In order to examine the mediating role of school climate, a macro (PROCESS) developed by Hayes (processmacro.org) was used, which was added to the SPSS 21.0 package program and allowed to make moderator (intermediate) variable impact analysis. With the added macro, it is examined whether the total, direct and indirect effect values and whether the mediating variable has any effect on the dependent variable (Preacher & Hayes, 2008). Baron and Kenny (1986) stated that the variables must have a significant effect on each other in order to perform the mediating effect analysis. This significant effect is shown by a,b,c paths in the analysis. It is mentioned that when the mediator variable and independent variable are included in the regression analysis together with the provision of the conditions, it is necessary to see a decrease or zero in the effect of the independent variable on the dependent

variable. As a result of the analysis, the Sobel test and Bootstrap confidence intervals should be examined to evaluate the significance of the observed effect (Reutter & Bigatti, 2014). It is also reported that for the significance of the mediator effect, the Z score obtained as a result of the Sobel test should be greater than 1.96, the p value should also be significant (Baron et al., 2004) and the bootstrap confidence intervals should not contain a zero value (Preacher & Hayes, 2008). Total effect, direct effect, indirect effect, bootstrap confidence intervals and Sobel test results obtained from the analyzes were reported.

### Findings

In the research findings, first of all, the results of the descriptive analysis of the school counselors' general self-efficacy levels and self-efficacy sub-dimensions are presented. Then, the results of examining self-efficacy levels according to personal and professional characteristics are presented. Finally, the mediating effect of school climate on the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels is given.

#### 1. Findings Related to the Examination of General Self-Efficacy Levels and Self-Efficacy Sub-Dimensions of School Counselors

**Table 2.**

*Descriptive Statistics of School Counselors' Self-Efficacy Levels and Sub-Dimensions (n=561)*

Self-Efficacy and Its Sub-Dimensions	$\bar{x}$	sd
Total Self-Efficacy Level	178.3	22.6
Personal and Social Development	50.6	6.4
Leadership and Assessment	36.2	5.6
Career and Academic Development	28.5	4.3
Collaboration	46.3	5.7
Cultural Acceptance	16.6	2.5

When Table 2 is examined, the school counselors' total self-efficacy score average is  $\bar{x}=178.39$   $s=22.64$ , Personal and Social Development sub-dimension score is  $\bar{x}=50.67$ ,  $s=6.40$ , Leadership and Assessment sub-dimension score is  $\bar{x}=36.23$ ,  $s=5.62$ , Career and Academic Development sub-dimension score is  $\bar{x}=28.57$ ,  $s=4.30$ , Collaboration sub-dimension score is  $\bar{x}=46.39$ ,  $s=5.75$ , and Cultural Acceptance sub-dimension score is  $\bar{x}=16.62$ ,  $s=2.50$ . Considering the highest and lowest scores that can be obtained from the scale (maximum 215, lowest 43 for SCSE) (Erkan, 2011), school counselors' self-efficacy levels are above the median ( $\bar{x}=178.39$ ). According to the sub-dimensions, the dimension with the highest self-efficacy level was Personal and Social Development ( $\bar{x}=50.67$ ,  $s=6.40$ ) followed by Collaboration ( $\bar{x}=46.39$ ,  $s=5.75$ ), Leadership and Assessment ( $\bar{x}=36.23$ ,  $s=5.62$ ), Career Development and Academic Development ( $\bar{x}=28.57$ ,  $s=4.3$ ). The dimension with the lowest score is Cultural Acceptance ( $\bar{x}=16.62$ ,  $s=2.50$ ).

#### 2. Findings Related to Examining the Self-Efficacy Levels of School Counselors According to Personal and Professional Characteristics

When Table 3 is examined, the mean score of male is  $\bar{x}=180.20$ ,  $s=22.13$ ; and the mean score of female is  $\bar{x}=177.73$ ,  $S=22.81$ . It was found that the self-efficacy levels of male and female school counselors did not differ significantly ( $t= 1.139$ ;  $p>.05$ ). In terms of undergraduate programs, it is seen that the mean score of those who graduated from other undergraduate programs is  $\bar{x}=178.91$ ,  $s=21.05$ , the average score of those who graduated from the PCG (Psychological Counselling and Guidance)/PSE (Psychological Services in Education) undergraduate programs is  $\bar{x}=178.34$ ,  $s=22.83$ , and their self-efficacy averages are similar to each other. It was found that the self-efficacy levels of school counselors who graduated from PCG/PSE and other programs did not differ significantly ( $t=.179$ ;  $p>.05$ ). It is seen that the mean score of undergraduates is  $\bar{x}=177.24$ ,  $s=23.19$ , and the mean score of postgraduates is  $\bar{x}=181.80$ ,  $s=20.62$ . It was found that the self-efficacy levels of school counselors with undergraduate and postgraduate levels differed significantly ( $t=-2.080$ ;  $p<.05$ ). Self-efficacy levels of postgraduate school counselors are significantly higher than undergraduate school counselors. It is seen that the mean score of those working in public schools is  $\bar{x}=177.59$ ,  $s=22.55$ , and the mean score of those working in private

schools is  $\bar{x}=186.26$ ,  $s=22.23$ . It was found that the self-efficacy levels of those working in public and private schools differed significantly ( $t=-2.646$ ;  $p<.05$ ). The self-efficacy levels of school counselors working in private schools are significantly higher than those working in public schools.

**Table 3.**

*Mean, Standard Deviation Scores and T Test Analysis Results Regarding the Comparison of School Counselors' Self-Efficacy Levels by Gender, Undergraduate Program, Education Level and Institution (n=561)*

<b>Gender</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Male	150	180.20	22.13	559	1.139	.25
Female	411	177.73	22.81			
<b>Undergraduate Program</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
PCG/PSE	505	178.34	22.83	559	0.179	.85
Other	56	178.91	21.05			
<b>Level of Education</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Undergraduate	419	177.24	23.19	559	-2.080	.03*
Postgraduate	142	181.80	20.62			
<b>Institution</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>	<b>df</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
State School	509	177.59	22.55	559	-2.646	.008*
Private School	52	186.26	22.23			

**Table 4.**

*Mean, Standard Deviation Scores and Analysis of Variance Regarding the Comparison of School Counselors' Self-Efficacy Levels by Length of Service and Grade (n=561)*

<b>Service Period</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>
2 Years and less	111	170.5	22.4
3-5 Years	95	178.7	23.5
6-10 Years	161	180.5	21.8
11-20 Years	97	180.4	23.01
20 Years and more	97	181,3	21.2
<b>Level of School</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>sd</b>
Primary School	148	176.6	23.2
Middle School	241	180.5	22.05
High School	172	176.4	22.8

	<b>Variance Source</b>	<b>Squares Total</b>	<b>df</b>	<b>Mean Squares</b>	<b>f</b>	<b>p</b>
<b>Service Period</b>	Intergroup	8895.078	4	2223.769	4.444	.02*
	In-groups	278209.279	556	500.376		
	Total	287104.357	560			
<b>Level of School</b>	Intergroup	1924.705	2	962.353	1.883	.153
	In-groups	285179.651	558	511.075		
	Total	287104.357	560			

When Table 4 is examined, as a result of the analysis of variance performed to determine whether the self-efficacy levels differ according to the length of service, it was found that the self-efficacy levels differ



significantly according to the length of service ( $F=4.444$ ;  $p<.05$ ). In Table 4, as a result of the Tukey test performed to test the difference between groups, it is seen that the self-efficacy levels of school counselors who have a service period of 11-20 years ( $\bar{x}=180.4$ ,  $s=23.01$ ), over 20 years ( $\bar{x}=181.3$ ,  $s=231.2$ ) and 6-10 years are significantly higher than those who have been employed for 2 years or less ( $\bar{x}=170.5$ ,  $s=22.4$ ). It was found that the self-efficacy levels of school counselors did not differ significantly according to the education level ( $F=1,883$ ;  $p>.05$ ).

### 3. Findings Related to Examining the Mediator Role of School Climate in the Relationship Between Self-Efficacy and Professional Satisfaction Levels of School Counselors

For the mediator effect analysis, first of all, the relationship between self-efficacy, professional satisfaction and school climate scores was examined.

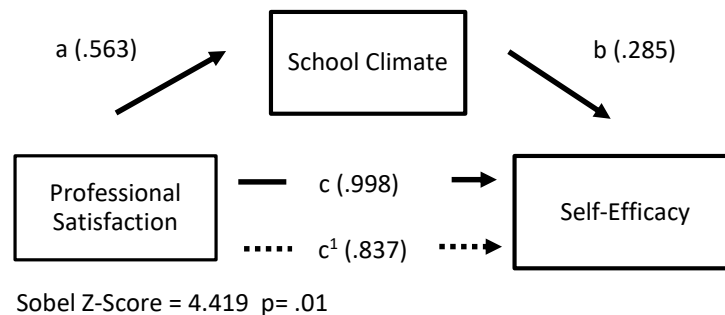
**Table 5.**

*The Relationship Between the Scores of School Counselors from the Self-Efficacy Scale, Professional Satisfaction Scale and School Climate Scale (n=561)*

Variables			
Self-Efficacy	1.0		
Professional Satisfaction	.52**	1.0	
School Climate	.37**	.43**	1.0

According to Büyüköztürk (2019), a correlation coefficient between .70 and .30 means that there is a moderately positive relationship between the variables. When Table 5 is examined, there is a moderate positive relationship between self-efficacy and professional satisfaction ( $r=.52$ ;  $p<.01$ ), and there is a moderate positive relationship between self-efficacy and school climate ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ), It is found that there is a positive moderate relationship between occupational satisfaction and school climate ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ).

Afterwards, Baron and Kenny's (1986) mediating effect analysis method was applied. Accordingly, it was found that the standardized regression coefficients for path a ( $\beta=.563$ ;  $p=.000$ ), path b ( $\beta=.285$ ;  $p=.000$ ) and path c ( $\beta=.998$ ;  $p=.000$ ) are significant (Figure 1). Based on this result, it was determined that testing the mediating effect of school climate on the relationship between self-efficacy and professional satisfaction level was an appropriate model and the path  $c^1$  was added to the model.



**Figure 1.** Model Regarding the Mediating Role of School Climate in the Relationship between Self-Efficacy and Professional Satisfaction

At this stage, with the inclusion of school climate in the model, it is seen that there is a decrease from  $c=.998$  to  $c^1=.837$ . In order to talk about the significance of the mediating effect and whether this decrease observed with the addition of  $c^1$  is due to the mediator variable, the Z score obtained as a result of the Sobel test should be greater than 1.96, the p value should be significant (Baron et al., 2004) and the Bootstrap confidence intervals should not contain a zero value (Preacher & Hayes, 2008). According to the research findings, the Sobel test result being greater than 1.96 and significant ( $Z=4.419$ ,  $p=.01$ ) reveals

the existence of a mediator effect. In order to determine the degree of mediating effect, total, direct and indirect effect values were examined. The findings obtained from the analysis are given in Table 6.

**Table 6.**  
*Effect of School Climate Mediator Variable (n=561)*

The Relationship Mediated by School Climate	Total Impact	Direct Impact	Indirect Effect	Bootstrap Confidence Interval BootLLCI-BootULCI	Mediator Effect Type
Self-Efficacy Professional satisfaction	.998	.837	.161	.0904 -.2425	Partial

In Table 6, it is seen that the direct effect ( $c^1$ ) is not zero, but there is a decrease in its value. The 16% difference observed between the total impact and the direct impact reveals the degree of the indirect impact. It was found that the Bootstrap confidence interval made to test the significance of this effect did not contain the zero value (.0904 -.2425), and in this way, school climate had a partial mediating effect on the relationship between self-efficacy and professional satisfaction.

### Discussion & Conclusion

According to the findings obtained in the study, it was concluded that the school counselors' general self-efficacy levels are above the middle, and their self-efficacy levels are ranked from high to low as Personal and Social Development, Collaboration, Leadership and Assessment, Career and Academic Development and Cultural Acceptance. The result that the self-efficacy level of school counselors is above the average and that the Personal and Social Development dimension is the highest and the Cultural Acceptance dimension is the lowest according to the sub-dimensions, is in line with the results of some previous studies in the literature (Asarlı, 2012; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Erkan, 2011; Jellison, 2013) is parallel. Nazlı (2007), revealed that school counselors perceive themselves as inadequate in counseling, classroom guidance and program management. Similarly, Dost and Keklik (2012), concluded that school counselors perceive themselves as inadequate in terms of psychological counseling, school choice counseling, test anxiety, and psychological tests. Gordillo (2015) and Haron et al. (2011), revealed that school counselors' multicultural counseling proficiency levels are above average, while Morgan, Greenwaldt and Gosselin (2014), revealed that their career counseling proficiency is low. This result of the study suggests that there is a need for trainings that support school counselors' ability to work with students from different cultures.

According to the findings, there is no difference between male and female school counselors in terms of self-efficacy. Similarly, there are other research results reflecting that the self-efficacy of school counselors does not differ according to gender (Derin-Kılıç & Er, 2021; İncesoy, 2019; Sali-Bilgiç, 2011; Taytaş, 2013; Yiyit, 2001). Na (2012) and Gordillo (2015), concluded that school counselors' self-efficacy in working with students from different cultures did not differ according to gender. The result that self-efficacy does not differ according to gender can be explained by the fact that both genders fulfill the same duties and responsibilities in the professional preparation stage and in the practice of the profession. However, it is thought that there is a need for further research to test whether sub-competence areas of self-efficacy or professional competence such as counseling skills and working with cultural differences differ according to gender. Those with 6 years of service or more have higher self-efficacy levels than those who have just started the profession. This result is in line with the results of other studies in which the self-efficacy levels of school counselors with higher length of service are significantly higher than those who are new to the profession (Abu-Eita & Sherif, 1990; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Cinotti, 2013; Gündüz & Çelikkaleli, 2009; Gürbüz, 2012; Sali -Bilgiç, 2001). These and similar research results reflect that practical experiences are important factors that increase self-efficacy, and they are in line with Bandura's (1997) explanation that successful experiences are one of the sources that increase self-efficacy. Other research results also point to the conclusion that there is no difference in terms of self-efficacy between graduates of PCG/PSE and other undergraduate programs (Asarlı, 2012; İncesoy, 2019; Özgün, 2007). Contrary to this finding, Yiyit (2001), concluded that the self-efficacy levels of school counselors who

graduated from the PCG/PSE undergraduate program were significantly higher than those who graduated from the Psychology undergraduate program. Bozkur and Kaya (2021), concluded that the consultation self-efficacy levels of school counselors who graduated from the PCG program were significantly higher than those who graduated from other undergraduate programs. Köksal (2019), revealed that the special education self-efficacy levels of school counselors who graduated from the PCG program were significantly higher than those of other program graduates. When the results of this research and other studies summarized above are evaluated together, it is seen that there is no difference between graduates of different undergraduate programs and PCG programs in terms of general self-efficacy levels. However, when it comes to sub-competence areas of self-efficacy such as special education and consultancy, it is seen that there are differences in self-efficacy levels compared to the undergraduate programs graduated and that the graduates of the PCG program are more competent in these sub-fields. In addition, it should be taken into account that the self-efficacy perceptions of the graduates of PCG or other programs may have increased as the length of service increased after they started to work in schools. It was concluded that the self-efficacy levels differ according to the education level, and the self-efficacy levels of the school counselors at the graduate education level were higher. When the studies in the literature are examined, there are studies showing that school counselors with graduate education have higher self-efficacy levels (Abu-Eita & Sherif, 1990; Asarlı, 2012; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Gordillo, 2015; Sali-Bilgiç, 2011; Yam, 2018). However, there are also studies (Gürbüz, 2012; Özgöz, et al., 2017; Özgün, 2007; Scoles, 2011) reflecting that there is no difference between the level of education and the self-efficacy levels of school counselors. When the course contents of universities in our country are examined, it is known that more advanced courses are given in graduate education compared to undergraduate education. For this reason, it can be said that school counselors with graduate education have more professional knowledge and reflect this knowledge positively to their profession, thus revealing their professional competencies more effectively and efficiently. However, they stated that an important part of the structuring related to professional identity is formed by graduate education, and that graduate education supports psychological counselors in the development of knowledge and skills in the undergraduate process. In addition, in the same study, it was revealed that one of the goals of PCG graduate education is to be a highly competent psychological counselor. The result that there is no difference in the self-efficacy levels of school counselors according to the education level they work in is in line with the results of other studies in the literature (Asarlı, 2012; Gündüz & Çelikkaleli, 2009; İncesoy, 2019; Taytaş, 2013). According to Ültanır (2000), school counselors provide psychological counseling, consultation, coordination and evaluation services to students at schools. The functions of these services at school are affected by the unique needs of the teaching levels. Since students studying at different levels have different needs, each level provides its own guidance services. Although the PCG services needed by the students are different at each education level, it can be said that the PCG education given at universities in our country is suitable for all levels.

According to the findings, the self-efficacy levels of those working in private schools are higher than those in public schools. However, there are relatively few studies in the literature examining the self-efficacy levels of school counselors according to the type of institution they work in. Kola (2012), concluded that school counselors working in public schools have higher self-efficacy levels towards special education than those working in private schools. The fact that the financial and physical opportunities in private schools are more sufficient than public schools (Koç, 2019) and that there is no job guarantee due to contracted employment in private schools. The main reasons for teachers to improve themselves for renewing their contracts and to demonstrate their professional competencies are job concerns (Pala, 2019). For these reasons, it can be said that school counselors working in private schools demonstrate their professional competencies more effectively.

As a result of the research, it was concluded that school climate has a partial role in the relationship between self-efficacy and professional satisfaction levels. No research has been found in the literature examining the mediating effect of school climate on the relationship between school counselors' self-efficacy and professional satisfaction levels. There are studies examining the self-efficacy levels of school counselors and school climate together (Haron, Jaafar, & Baba, 2010; Özgöz et al., 2017; Sutton & Fall,

1995). Tarhan (2017), stated that school counselors perceived themselves as competent in preparing a report at the end of the school year, participating in commissions and meetings, giving information, expressing opinions and guiding classroom teachers, and their professional satisfaction levels increased while doing these. Although the number of studies examining the relationships between school counselors' professional satisfaction levels and school climate perceptions is limited, there are research results revealing that there is a positive relationship between school climate and teachers' professional satisfaction levels when studies with different branch teachers are examined (Balyer & Özcan, 2017; Çevik, 2010; Kayiwa et al., 2017; Razavipour & Yousefi, 2017; Williams, 2009; Xiaofu & Qiwen, 2008). According to studies (Doğan, 2020; Durmuş, 2015) examining the relationship between school counselors' self-efficacy and professional satisfaction levels, if the perceived school climate is positive, individuals are more satisfied with their profession (Gündüz, 2008), their self-efficacy perceptions are high (Lacks, 2016), positive school climate and positive administrator behaviors increase the satisfaction levels of teachers at school (Lacireno-Paquet et al., 2016). School climate has a significant effect on job performance (Okorji et al., 2016), and negative school climate also negatively affects teachers' school engagement (Chung, 2020; Othman & Kasuma, 2017). Ekşi (2006), concluded that negative school climate increases the anxiety levels of school counselors. Köse (2022), stated that school counselors who have high levels of work engagement also have high self-efficacy. It shows that as the professional satisfaction levels of school counselors increase, their self-efficacy levels also increase and the school climate plays a mediating role in increasing the self-efficacy levels of school counselors.

As a result of the research, it was revealed that the general self-efficacy levels of school counselors are above average. In the context of sub-dimensions, the order of self-efficacy levels from high to low is as follows: Personal and Social Development, Collaboration, Leadership and Assessment, Career and Academic Development and Cultural Acceptance. It was found that the self-efficacy levels of those who have more than 6 years of service, those who have a postgraduate education level and those who work in a private school are high. However, it was found out that self-efficacy levels did not differ according to gender and the undergraduate program they graduated from. In addition, it was found out that the school climate plays a partial mediator role in the relationship between self-efficacy and professional satisfaction.

### **Recommendations**

It is thought that it would be beneficial to include multicultural counseling and career counseling courses in the PCG program of universities in order to gain cultural competencies to school counselor candidates, and to provide in-service trainings for multicultural awareness to counselors working in schools in a multicultural education system including immigrant and refugee students. Self-efficacy levels can be increased by increasing supervision support and in-service training practices for school counselors who are in their first years of the profession. It is thought that taking measures such as increasing motivation towards graduate education and improving attendance opportunities will be effective in increasing the level of self-efficacy. It is thought that it may be beneficial to support factors such as wages, promotions, rewards, democratic management, which are necessary for increasing the professional satisfaction levels and positive school climate perceptions of school counselors. Finally, it is thought that it would be beneficial to conduct studies that compare the sub-dimensions of the School Counselor Self-Efficacy Scale with personal and professional characteristics, professional satisfaction and school climate.

### **Limitations**

The research is limited to the characteristics measured by the School Counselor Self-Efficacy Scale, the Vocational Satisfaction Scale and the School Climate Scale, and the school counselors who voluntarily participated in the research and announced online.

### **Author Contribution Rates**

The authors contributed equally to the study.

**Ethical Declaration**

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

**Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanının tarihsel başlangıcı 21.yüzyıl başlarına uzanmaktadır. Başlangıçta öğrencilere “mesleki rehberlik” desteği sunulması amacıyla eğitim öğretim sistemine dâhil edilen bu hizmetlere zamanla akademik, duygusal ve sosyal destek hizmetleri eklenerek kapsamı genişlemiş ve okul dışı ortamlarda da bu hizmetlerin sunumu yaygınlaşmıştır (Doğan, 2000). Okul rehberlik hizmetlerinin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Kepçeoğlu (1992), okul rehberlik hizmetlerini; psikolojik danışma, bireyi tanıma, bilgi toplama ve bilgilendirme, yöneltme ve yerleştirme, izleme, oryantasyon, müşavirlik, araştırma ve değerlendirme, çevre ve aile ile ilişkiler olmak üzere dokuz alt boyutta sınıflandırmıştır. Kuzgun (2002) ise rehberlik hizmetlerini bireyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme hizmetleri olarak beş alt boyutta sınıflandırmıştır.

Geçmişte her ne kadar bazı kısa süreli kurslar ile farklı branş mezunları okullarda rehberlik hizmetlerini sunmak amacıyla atanmış olsalar da temelde bu hizmetler üniversitelerin PDR lisans programından mezun olan okul psikolojik danışmanları tarafından sunulmaktadır (Doğan, 1996; Yeşilyaprak, 2009). Okul psikolojik danışmanları genel olarak tüm öğrencilerin kendini gerçekleştirmesine yardımcı olmayı hedeflemekte ve bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış programlarla çeşitli hizmetler sunmaktadırlar (Ültanır, 2000). Okul psikolojik danışmanları, farklı eğitim kademelerinde bireysel ve sosyokültürel olarak farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilere akademik destek hizmetlerine ek olarak ihtiyaçlarına göre kariyer yönelimini, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyici hizmetler sunan profesyonel meslek elemanlarıdır (Borders, 2002).

Okullarda PDR hizmetlerinin ilk olarak uygulandığı Amerika’da (Özoğlu, 1992) okul psikolojik danışmanlarının görev ve sorumlulukları Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlar Derneği (ASCA) tarafından geliştirilen ulusal modelde belirtilmiştir. Buna göre okul psikolojik danışmanları okuldaki tüm öğrencilerin; akademik, kariyer, sosyal ve duygusal gelişimini ele alan bir okul danışmanlığı programı aracılığıyla öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamakla görevlidirler. ASCA ulusal modeli; temel oluşturma, hizmet sunumu, yönetim sistemi ve hesap verebilirlik olmak üzere dört bileşen içermektedir. *Temel oluşturma*; okuldaki öğrencilere, uygulanacak eğitim programları ve etkinlikler için ihtiyaçları belirleme, ihtiyaç analizi yapma, eğitsel, kariyer, kişisel ve sosyal alanlarla ilgili öğrenci yeterliklerini belirlemeyi içermektedir. *Hizmet sunum sistemi*; büyük grup ve sınıf rehberliği yapma, bireysel öğrenci görüşmeleri yapma, test dışı teknikler ve psikolojik testler uygulama gibi doğrudan hizmetleri ve velilere yönelik bilgilendirici seminerler yapma, veli görüşmesi gibi dolaylı hizmetleri; *Yönetim sistemi*; okul psikolojik danışmanlarının yıllık çerçeve planını değerlendirme ve okul yönetimi ile işbirliği yapmasını; *Hesap verebilirlik* ise uygulanan grup ve sınıf rehberliği programlarının ardından öğrencilere yönelik program değerlendirme anketleri hazırlama, uygulama, sonuç raporu hazırlama ve çalışmalarını okul personeli ile paylaşmayı içermektedir. ASCA ulusal modeli okul psikolojik danışmanlarının görev, rol ve yeterlik alanlarını ortaya koyan, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak oluşturulmuş, kapsamlı ve sistematik bir modeldir (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanlar Derneği, 2005). Ülkemizde okul psikolojik danışmanlarının görevleri, Millî Eğitim Bakanlığı PDR Hizmetleri Yönetmeliği’nde (Millî Eğitim Bakanlığı, 2020) belirtilmiştir. Bu yönetmeliğe göre okul psikolojik danışmanları temelde gelişimsel, önleyici, iyileştirici ve destek sağlayıcı hizmetlere ilişkin görevleri yerine getirmektedirler.

House ve Hayes’e (2002) göre okul psikolojik danışmanları öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen, birleştirici rolüyle bireysel farklılıkları dikkate alarak tüm öğrencileri kapsayacak şekilde program hazırlayan, programa liderlik yapan, okul ve okul dışındaki bireylerle iş birliği yapan meslek elemanlarıdır. Okul psikolojik danışmanlarının gelecekteki rollerinin ise gittikçe daha kapsamlı olacağı düşünülmektedir. Neyland-Brown ve diğerlerine (2019) göre okul psikolojik danışmanlarının, okuldaki görev ve rollerini doğru kullanmaları öğrencilerin akademik başarısı ve psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki rollerini başarılı şekilde yerine getirmeleri, okul PDR programını doğru şekilde uygulamaları ve değerlendirmeleri mesleki yönden yeterli olmaları ile ilişkilidir (Bacıoğlu vd., 2017). Okul psikolojik danışmanları, mesleki yeterliklerini artırmak için meslektaşları ile müşavirlik kapsamında bilgi alışverişinde bulunmakta; meslekleriyle ilgili güncel ve bilimsel gelişmeleri takip etmekte, alanda lisansüstü eğitime devam etmekte, mesleki kongre ve sempozyumlara katılarak bilgi birikimlerini artırmaktadırlar (Hamamcı vd., 2005). Mesleki yeterliliğin önemli belirleyicilerinden olan öz yeterlik, bireyin kendi yetenek ve becerilerini değerlendirmesine ve davranışa dönüştürebilmesine ilişkin algısını ifade etmektedir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik kavramının kuramsal temelleri Bandura'nın Sosyal Bilişsel kuramına dayanmaktadır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlik algısı güçlü olan bireyler mesleklerinde karşılaşılabilecekleri olumsuz durumlar, engeller, başarısızlıklar ve düzensizlikler ile sağlıklı ve etkili şekilde başa çıkabilmektedirler. Oysa düşük öz yeterliğe sahip bireyler meslekleriyle ilgili belirli becerileri göstermeleri gereken durumlardan kaçınmaktadırlar. Bu bakımdan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının, okullarda PDR hizmetlerine ilişkin rol ve sorumlulukların yerine getirilmesinde ve öğrenciler için etkili bir şekilde yardım hizmetleri sunulmasında önemli düzeyde katkı sağladığı belirtilmektedir (Lent vd., 2003; Özgüven, 2001; Sharpley & Ridgway, 1993). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki sorumlulukları gereği; uygun psikolojik danışmanlık becerilerini kullanabilmeleri, öğrencilere önleyici, gelişimsel, müdahale edici hizmet sunabilmeleri; öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmeleri ve aynı zamanda okul yönetimi, veli ve diğer öğretmenler ile etkili iletişim ve iş birliği sağlayabilmeleri gerekmektedir. Bu tür mesleki görev ve sorumlulukları etkili şekilde gerçekleştirebilmeleri okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleriyle ilişkilidir (Asarlı, 2012). Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin yüksek olmasının, mesleğe bağlanma ve görevlerini etkili yapmalarında etkili olduğunu yansıtan araştırmalar (Asarlı, 2012; Larson & Daniels, 1998) bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının farklı alanlarda öz yeterlik düzeylerinin değişebildiğini (Bilgiç,2011; Köksal, 2019),öz yeterlik düzeylerinde; cinsiyet (Erkan, 2011; Gündüz & Çelikkaleli, 2009), eğitim düzeyi (Bilgiç, 2011), mezun olunan lisans programı (Taşdelen-Karçkay, 2016), hizmet süresi (Abu-Eita & Sherif, 1990), kişilik özellikleri (Özgün, 2007), psikolojik sağlamlık (Doğan, 2020) gibi kişisel ve meslekle ilgili özelliklerin etkili olabildiğini yansıtan araştırmalar bulunmaktadır. Yine okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin öz yeterlikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Kuzgun vd., 1999; Pyne,2011) bulunmaktadır.

Bireyin işinden aldığı haz ve işinin sağladığı mutluluk olarak tanımlanan mesleki doyum, öz yeterlik ile ilişkili bir özellik olarak vurgulanmaktadır (Bane, 2006). Mesleki doyum, bireylerin mesleklerine yönelik olarak geliştirdikleri duyuşsal tepkileri ifade eden iş performansı ile yakından ilişkili bir özelliktir (Sevimli & İşcan, 2005). Kuzgun ve diğerlerine (1999) göre iş veya meslek, bireylerin beklentileri, istekleri ve mesleğin bireyin kendisine sağladıkları ile örtüştüğü zaman mesleki doyum söz konusu olmaktadır. Birey; mesleki görev ve sorumluklarını yerine getirirken mesleki ihtiyaçları karşılandığında, mesleğinden doyum sağlamak ve mesleğini verimli şekilde icra etmektedir (Weiss vd., 1967). Öz yeterlik ve mesleki doyum; beklentiler, ihtiyaçlar gibi bireysel özellikler ve iş ile ilgili birtakım özelliklerin yanında, mesleğin uygulandığı ortamı ifade eden örgüt iklimi ile de ilişkilidir. Okul rehberlik hizmetlerinin sunumunda okul personelinin iş birliği yapması gerekliliği, ASCA ulusal modelinde yönetim sistemi boyutu ile ülkemizde ise ilgili yönetmelikte sistem desteği, müşavirlik ya da iş birliği kavramları ile vurgulanmaktadır.

Okullarda PDR hizmetlerinin; yönetici, öğretmen ve okul psikolojik danışmanları ile iş birliği içinde yürütülmesi, ekip çalışmasını gerektirmesi, okul ortamında olumlu ilişkilerin ve okul ikliminin önemini artırmaktadır. Olumlu okul iklimi, okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliklerini ortaya koymasında ve mesleki doyum düzeylerini belirlemede önemli bir boyut olarak ele alınmaktadır (Köse, 2022; Welsh, 2000). Olumlu bir okul ikliminde, öğretmenler ile yöneticiler arasında güven ve destek söz konusudur. Öğretmenler daha özverili ve işbirlikçi, öğrenciler hevesli ve çalışkandır (Ellis, 1988). Okuldaki öğretmenlerin sosyal ilişkileri samimi ve destekleyicidir. Okul yönetimi okul personelinin gelişimine katkı sağlayacak durumlar oluşturmaktadır (Ekşi, 2006). Alanyazında okul ikliminde kişiler arası ilişkilerin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Tableman ve Herron'a (2004) göre olumlu bir okul ikliminde okuldaki meslektaşlar arasındaki iletişim ve etkileşimin sağlıklı olması gerekmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin

öğretmenlerle ilişkileri ve destekleyici yaklaşımları olumlu okul ikliminde önemli yer tutmaktadır. Hoy ve diğerleri (1991), destekleyici yöneticinin bulunduğu okullarda öğretmenlerin mesleki görev ve sorumluluklarını daha etkili ortaya koyduklarını ve meslekten daha fazla doyum sağladıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, olumlu okul ikliminin; öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle, mesleki yeterlikleriyle ve mesleki doyumlarıyla ilişkili olduğuna yönelik araştırma bulguları bulunmaktadır (Okorji vd., 2016; Sutherland, 1994). Mesleki doyum sağlayan ve olumlu bir okul ikliminde görev yapan okul psikolojik danışmanları, öğrencilerin bireysel, sosyal, bilişsel ve kariyer gelişimlerine çok daha olumlu katkılar sağlamaktadırlar (Köse, 2022). Destekleyici bir çalışma ortamının ve etkili sosyal ağların okul psikolojik danışmanlarının, duygusal ve fiziksel sağlığını, iş performansını, mesleki yeterliklerini, mesleki doyumlarını, işle bütünleşme seviyelerinin ve öz yeterliklerini olumlu yönde etkilediği, öz yeterlikleri üzerinde önemli etkisinin olduğu belirtilmektedir (Akman, 2021; Cohen vd., 2009; House & Hayes, 2002; Köse, 2022; Pyne, 2011; Sutton & Fall, 1995).

Yukarıda özetlenen araştırma sonuçları incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının mesleki görev ve sorumluluklarını başarılı şekilde yerine getirmeleri mesleki yeterlikleri ile ilgilidir. Öz yeterlik, mesleki yeterliğin önemli bir belirleyicisidir. Yüksek öz yeterliğe sahip okul psikolojik danışmanlarının mesleki görev ve sorumluluklarını daha etkili ve verimli şekilde yerine getirdikleri ve öz yeterlik düzeylerinin, mesleki doyum ve okul iklimiyle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının yüksek öz yeterliğe sahip olmalarında mesleki doyum ve olumlu okul iklimi algısının da etkilerinin olduğu görülmektedir. Alanyazında öz yeterlik, mesleki doyum ve okul ikliminin ilişkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ancak okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolünü test eden araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmada, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin kişisel ve mesleki özelliklere göre incelenmesi ve öz yeterlik ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolünün test edilmesi amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Öz yeterlik düzeylerinin; kişisel ve mesleki özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2005), betimsel yöntemi çalışma koşullarında herhangi bir değişiklik yapılmadan üzerinde çalışılan bir yöntem olarak açıklamaktadır. Öz yeterlik, mesleki doyum ve okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisi aracı etki analiz yöntemi doğrultusunda test edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni öz yeterliktir. Bağımsız değişkenleri ise öz yeterlik düzeyi ile farklılıkların test edildiği; cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, görev yaptıkları kurum ve kademe gibi kişisel ve mesleki özelliklerin yanında öz yeterlik düzeyi ile ilişkisinin test edildiği mesleki doyum değişkenidir. Okul iklimi ise öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide aracılık etkisi test edilen değişkendir.

### Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları, seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme ile seçilen, 2020-2021 öğretim döneminde 52 farklı ilde görev yapan, yaş ortalamaları 33,3 olan 561 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Araştırma katılımcısı okul psikolojik danışmanlarının kişisel ve meslekle ilgili özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1.**  
*Araştırma Katılımcılarının Kişisel ve Mesleki Özelliklere Göre Dağılımı (n=561)*

		n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	411	73.3
	Erkek	150	26.7
<b>Hizmet Süresi</b>	2 yıl ve az	111	19.8
	3-5 yıl	95	16.9
	6-10 yıl	161	28.7
	11-20 yıl	97	17.3
	20 ve üzeri yıl	97	17.3
<b>Mezun Olunan Lisans Programı</b>	PDR/EPH	505	90
	Diğer	56	10
<b>Eğitim Düzeyi</b>	Lisans	419	74.7
	Lisansüstü	142	25.3
<b>Görev Yapılan Kurum</b>	Devlet	509	90.7
	Özel	52	9.3
<b>Görev Yapılan Eğitim Kademesi</b>	İlkokul	148	26.4
	Ortaokul	241	43.0
	Lise	172	30.7

#### **Kullanılan Veri Toplama Araçları**

**Okul Psikolojik Danışmanı Öz yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ):** OPDÖÖ'nün orijinali Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması ise Erkan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerini ölçmek amacıyla Bandura'nın öz yeterlik kuramı doğrultusunda geliştirilmiş, 43 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar belirlenirken ASCA Ulusal Modeli temel alınmıştır (Erkan, 2011). Alt boyutlara göre Kişisel ve Sosyal Gelişim 12, Öncülük Etme ve Değerlendirme 9, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim 7, İşbirliği 11 ve Kültürel Kabul 4 maddeden oluşmaktadır. Erkan (2011) tarafından Türk örnekleme için yapılan güvenirlik çalışmasında; ölçeğin tümüne yönelik alfa değeri .96'dır. Boyutlar bazında ise Kişisel ve Sosyal Gelişim için .87, Öncülük Etme ve Değerlendirme için .88, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim için .81, İşbirliği için .87, Kültürel Kabul için .74'tür. Türk kültürüne uyarlama çalışmasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) uyum indeksi değerleri verilerine göre  $\chi^2/sd = 1.75$ , RMSEA= .06, SRMR= .06, GFI= .71, NFI= .93, CFI= .97 ve AGFI=.68 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarından (n=561) toplanan verilerle ölçeğin uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmış, iyi uyum sağladığı belirlenmiştir. DFA'ya göre uyum indeks değerleri  $\chi^2/sd = 3.7$ , RMSEA= .07, SRMR= .04, GFI= .79, NFI= .97, CFI= .98 ve AGFI=.87 olarak hesaplanmıştır. Schumacker ve Lomax'a (2004) göre  $\chi^2/sd$  değerinin 5'in altında, RMSEA,SRMR değerlerinin 0 ile .1 aralığında; NFI, CFI, GFI değerinin .90 ile 1 aralığında ve AGFI değerinin .85 ile 1 aralığında olması ölçeğin veriler ile kabul edilebilir uyumda olduğunu göstermektedir. Tüm ölçeğin iç tutarlılığı tabakalanmış alfa (stratified alpha) hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçme aracının birden fazla boyutu olduğu durumlarda iç tutarlık hesaplanırken Tabakalanmış Alfa değerinin hesaplanması önerilmektedir (Cronbach vd., 1965). Ölçme aracının tümüne yönelik tabakalanmış alfa değeri .96, boyutlar bazında Cronbach Alfa katsayıları Kişisel ve Sosyal Gelişim .90, Öncülük Etme ve Değerlendirme .90, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim .87, İşbirliği .87, Kültürel Kabul .76'dır. Tabakalanmış Alfa katsayısının .70 ve yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2003).

**Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ):** Herzberg'in çift faktör teorisine dayanarak Kuzgun ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında yapılan açımlayıcı faktör analizi bulgularına dayanarak iki alt boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Ölçekte 20 madde bulunmakta ve en düşük 20, en yüksek 100 puan alınmaktadır. Alınan puanların yüksekliği, bireyin mesleki doyumunun yüksek olduğunu yansıtmaktadır. MDÖ'nün güvenirliği, iç tutarlık kat sayısı hesaplanarak belirlenmiş, ölçeğin tümü için tabakalanmış alfa

iç tutarlılık güvenirlik katsayısı niteliklere uygunluk alt boyutu için .91 ve gelişme isteği/fırsatı alt boyutu için .75'dir. Ayrıca ölçek maddelerinin her birinden alınan puanların toplam puanla ilişkilerinin .30'un üzerinde olduğu raporlaştırılmıştır (Kuzgun vd., 1999). Bu araştırmanın katılımcılarından (n=561) toplanan verilere göre ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, .89'dur ve kabul edilebilir düzeyde güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

**Okul İklimi Ölçeği (OiÖ):** Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen OiÖ 23 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Yapı geçerliği kapsamında yapılan DFA analizinde elde edilen uyum indeksi değerleri  $\chi^2 / Sd = 3.080$ , GFI = .910, AGFI = .886, NNFI (TLI) = .926, CFI = .937, RMSEA = .05, RMR = .05'dir. Bu araştırmanın katılımcılarından (n=561) toplanan verilerle ölçeğin uyumunu test etmek amacıyla DFA yapılmış ve iyi uyum sağladığı belirlenmiştir. DFA'ya göre uyum indeks değerleri  $\chi^2 / sd = 3.4$ , RMSEA = .06, SRMR = .04, GFI = .90, NFI = .97, CFI = .98 ve AGFI = .87'dir. Ayrıca ölçeğin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 94'tür. Bu bulgulara dayanarak OiÖ'nün bu araştırma için güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

**Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu:** Araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel ve Mesleki Bilgi Formu; araştırma katılımcısı okul psikolojik danışmanlarının; yaş, cinsiyet, hizmet süresi, mezun oldukları lisans programı, eğitim düzeyi, görev yapılan il, görev yapılan kurum ve eğitim kademesine yönelik sorular içermektedir.

#### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması amacıyla öncelikle bir devlet üniversitesinin Etik Kurulu'ndan 24/12/2020 tarih ve 2020/285 sayılı protokol numarası ile ve Millî Eğitim Bakanlığından 05/02/2020 tarih ve E-27250534-605.01-20269716 sayılı onay ve araştırma izni alınmıştır. Covid-19 kapsamındaki kısıtlamalar nedeni ile araştırma verileri internet ortamında paylaşılan; bilgilendirilmiş onam formu, yönergeler ve ölçekler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada, Türkiye genelinde 52 farklı ilde görev yapan toplam 561 okul psikolojik danışmanından gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır.

#### **Veri Analizi**

Araştırma verileri, SPSS 21.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Analiz öncesinde verilerin normal dağılımı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayısına göre tespit edilmiş ve OPDÖÖ, MDÖ ve OiÖ için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım sergilediği gözlenmiştir. Bachman (2004)'a göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 değerleri arasında olması verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını yansıtmaktadır.

Verilerin analiz sürecinde öncelikle okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri; toplam ve alt boyut puanlarına göre betimsel istatistikleri, ortalamaları ve standart sapma değerleri karşılaştırılmış, daha sonra kişisel ve mesleki bilgi formunda yer alan cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan lisans programı, eğitim düzeyi, görev yaptıkları kurum ve kademeye göre karşılaştırılması amacıyla ikili grup karşılaştırmalarında t testi, ikiden fazla grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

Okul ikliminin aracı rolünün incelenmesi amacı ile Hayes (processmacro.org) tarafından geliştirilen, SPSS 21.0 paket programına da eklenerek moderatör (aracı) değişken etki analizi yapmaya olanak sağlayan bir makro (PROCESS) kullanılmıştır. Eklenen makroyla birlikte; toplam, doğrudan ve dolaylı etki değerleri ile aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde herhangi bir etkiye sahip olup olmadığı incelenmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Baron ve Kenny (1986), aracı etki analizinin gerçekleştirilebilmesi için değişkenlerin birbirleri üzerinde anlamlı etkisi olması koşulunu belirtmişlerdir. Bu anlamlı etki; analizde a,b,c yollarıyla gösterilmiştir. Koşulların sağlanmasıyla aracı değişken ve bağımsız değişken regresyon analizine birlikte dâhil edildiğinde bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde var olan etkisinde bir azalma ya da sıfırlanmanın görülmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Yapılan analizler sonucunda, gözlemlenen etkinin anlamlılığını değerlendirmek için Sobel testi yapılması ve Bootstrap güven aralıklarının da incelenmesi gerekmektedir (Reutter & Bigatti, 2014). Aracı etkinin anlamlılığı için Sobel testi sonucunda elde edilen Z puanının 1.96'dan büyük, p değerinin de anlamlı olması (Baron vd., 2004)

ve bootstrap güven aralıklarının sıfır değerini içermemesi gerektiği de bildirilmektedir (Preacher & Hayes, 2008). Analizler neticesinde elde edilen toplam etki, doğrudan etki, dolaylı etki, bootstrap güven aralıkları ve Sobel testi sonuçları raporlaştırılmıştır.

### Bulgular

Araştırma bulgularının sunulmasında öncelikle okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik düzeyleri ve öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına, daha sonra öz yeterlik düzeylerinin kişisel ve mesleki özelliklere göre incelenmesine ve son olarak öz yeterlik ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı etkisine yer verilmiştir.

#### 1. Okul Psikolojik Danışmanlarının Genel Öz Yeterlik Düzeylerinin ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

**Tablo 2.**

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Düzeyleri ve Alt Boyutlara İlişkin Betimsel İstatistikler (n=561)*

Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	$\bar{x}$	s
Toplam Öz Yeterlik Düzeyi	178.3	22.6
Kişisel ve Sosyal Gelişim	50.6	6.4
Öncülük Etme ve Değerlendirme	36.2	5.6
Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim	28.5	4.3
İş Birliği	46.3	5.7
Kültürel Kabul	16.6	2.5

Tablo 2 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik toplam puan ortalaması  $\bar{x}=178.39$ ,  $s=22.64$ ; Kişisel ve Sosyal Gelişim  $\bar{x}=50.67$ ,  $s=6.40$ ; Öncülük Etme ve Değerlendirme  $\bar{x}=36.23$ ,  $s=5.62$ ; Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim  $\bar{x}=28.57$ ,  $s=4.30$ ; İşbirliği  $\bar{x}=46.39$ ,  $s=5.75$  ve Kültürel Kabul  $\bar{x}=16.62$ ,  $s=2.50$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar (OPDÖÖ için en yüksek 215, en düşük 43) göz önünde bulundurularak (Erkan, 2011) okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri ortanın üzerindedir ( $\bar{x}=178.39$ ). Alt boyutlara göre, en yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu boyutun Kişisel ve Sosyal Gelişim ( $\bar{x}=50.67$ ,  $s=6.40$ ) daha sonra sırasıyla İşbirliği ( $\bar{x}=46.39$ ,  $s=5.75$ ), Öncülük Etme ve Değerlendirme ( $\bar{x}=36.23$ ,  $s=5.62$ ), Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim ( $\bar{x}=28.57$ ,  $s=4.30$ ), en düşük boyutun ise Kültürel Kabul ( $\bar{x}=16.62$ ,  $s=2.50$ ) olduğu bulunmuştur.

#### 2. Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklere Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyete göre erkeklerin puan ortalamaları  $\bar{x}=180.20$ ,  $s=22.13$ ; kadınların puan ortalamaları ise  $\bar{x}=177.73$ ,  $s=22.81$ 'dir. Erkek ve kadın okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur ( $t=1.139$ ;  $p>.05$ ). Lisans mezuniyetinde ise diğer lisans programlarından mezun olanların puan ortalamaları  $\bar{x}=178.91$ ,  $s=21.05$ ; PDR/EPH lisans programından mezun olanların puan ortalamaları  $\bar{x}=178.34$ ,  $s=22.83$  olduğu ve öz yeterlik puan ortalamalarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. PDR/EPH mezunu ve diğer programlardan mezun olan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $t=.179$ ;  $p>.05$ ). Lisans mezunlarının puan ortalamalarının  $\bar{x}=177.24$ ,  $s=23.19$ ; lisansüstü mezunlarının puan ortalamalarının  $\bar{x}=181.80$ ,  $s=20.62$  olduğu görülmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=-2.080$ ;  $p<.05$ ). Lisansüstü mezunu okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri, lisans mezunlarından anlamlı şekilde daha yüksektir. Devlet okulunda görev yapmakta olanların puan ortalamalarının  $\bar{x}=177.59$ ,  $s=22.55$ ; özel okulda görev yapmakta olanların puan ortalamalarının  $\bar{x}=186.26$ ,  $s=22.23$  olduğu görülmektedir. Devlet okulu ve özel okulda görev yapanların öz yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $t=-2.646$ ;  $p<.05$ ). Özel okulda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri, devlet okulunda görev yapanlardan anlamlı şekilde daha yüksektir.

**Tablo 3.**

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet, Lisans Programı, Eğitim Düzeyi ve Kuruma göre Karşılaştırmasına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Puanları ve T Testi Analizi Sonuçları (n=561)*

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Erkek	150	180.20	22.13	559	1.139	.25
Kadın	411	177.73	22.81			
<b>Lisans Programı</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
PDR/EPH	505	178.34	22.83	559	.179	.85
Diğer	56	178.91	21.05			
<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Lisans	419	177.24	23.19	559	-2.080	.03*
Lisansüstü	142	181.80	20.62			
<b>Kurum</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>	<b>sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Devlet okulu	509	177.59	22.55	559	-2.646	.008*
Özel okul	52	186.26	22.23			

**Tablo 4.**

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Hizmet Süresi ve Kademeye Göre Karşılaştırmasına İlişkin Ortalama, Standart Sapma Puanları ve Varyans Analizi (n=561)*

<b>Hizmet Süresi</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>
2 Yıl ve az	111	170.5	22.4
3-5 Yıl	95	178.7	23.5
6-10 Yıl	161	180.5	21.8
11-20 Yıl	97	180.4	23.01
20 Yıl ve üstü	97	181.3	21.2
<b>Kademe</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>s</b>
İlkokul	148	176.6	23.2
Ortaokul	241	180.5	22.05
Lise	172	176.4	22.8

	<b>Varyans Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Hizmet Süresi</b>	Gruplararası	8895.078	4	2223.769	4.444	.02*
	Gruplarıçi	278209.279	556	500.376		
	Toplam	287104.357	560			
<b>Kademe</b>	Gruplararası	1924.705	2	962.353	1.883	.153
	Gruplarıçi	285179.651	558	511.075		
	Toplam	287104.357	560			

Tablo 4 incelendiğinde hizmet sürelerine göre öz yeterlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öz yeterlik düzeylerinin hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur (F=4.444; p<.05). Tablo 4'te gruplararası farklılığı test etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda 11-20 yıl ( $\bar{x}$ =180.4, s=23.01), 20 yıl üstü ( $\bar{x}$ =181.3, s=23.12) ve 6-10 yıl ( $\bar{x}$ =180.5, s=21.8) hizmet süresine sahip okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin 2 yıl

ve az süredir görev yapanlardan ( $\bar{x}=170.5$ ,  $s=22.4$ ) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Okul psikolojik danışmanlarının, öz yeterlik düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur ( $F=1.883$ ;  $p>.05$ ).

### 3. Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkide Okul İkliminin Aracı Rolünün İncelenmesine İlişkin Bulgular

Aracı etki analizi için öncelikle öz yeterlik, mesleki doyum ve okul iklimi puanları arasındaki ilişki incelenmiştir.

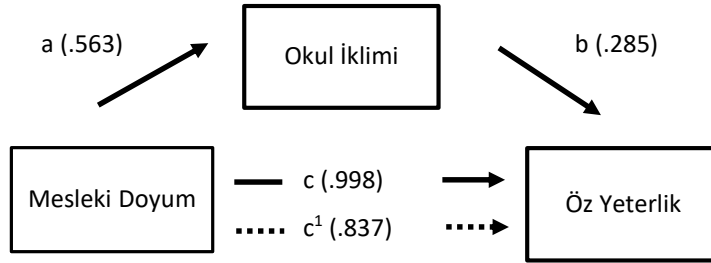
**Tablo 5.**

*Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişki (n=561)*

Değişkenler			
Öz yeterlik	1.0		
Mesleki Doyum	.52**	1.0	
Okul iklimi	.37**	.43**	1.0

Büyüköztürk'e (2019) göre korelasyon katsayısının .70 ve .30 arasında olması değişkenler arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu anlamına gelmektedir. Tablo 5 incelendiğinde öz yeterlik ve mesleki doyum arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.52$ ;  $p<.01$ ),öz yeterlik ve okul iklimi arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.37$ ;  $p<.01$ ), mesleki doyum ve okul iklimi arasında pozitif orta düzeyde bir ilişkinin olduğu ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ) bulunmuştur.

Daha sonra Baron ve Kenny (1986)'nin aracı etki analiz yöntemi uygulanmıştır. Buna göre a yolu ( $\beta=.563$ ;  $p=.000$ ), b ( $\beta=.285$ ;  $p=.000$ ) ve c yolu ( $\beta=.998$ ;  $p=.000$ ) için standardize edilmiş regresyon katsayılarının anlamlı olduğu gözlemlenmiştir (Şekil 1). Bu sonuca dayanarak öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisinin test edilmesinin uygun bir model olduğu belirlenmiş ve modele  $c^1$  yolu eklenmiştir.



Sobel Z-Score = 4.419 p= .01

**Şekil 1.** Öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin aracı rolüne ilişkin model

Bu aşamada okul ikliminin modele dâhil edilmesiyle  $c=.998$ 'den  $c^1=.837$ 'ye düşerek azalmanın olduğu görülmektedir.  $c^1$ 'in eklenmesiyle gözlemlenen bu azalmanın aracı değişkenden kaynaklanıp kaynaklanmadığı ve aracı etkinin anlamlılığında bahsedilebilmesi için Sobel testi sonucunda elde edilen Z skorunun 1.96'dan büyük, p değerinin anlamlı (Baron, Frazier & Tix, 2004) ve Bootstrap güven aralıklarının sıfır değerini içermemesi (Preacher & Hayes, 2008) gerekmektedir. Araştırma bulgusuna göre Sobel testi sonucunun 1.96'dan büyük ve anlamlı olması ( $Z=4.419$ ,  $p=.01$ ) aracı etkinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Aracı etkinin derecesini belirlemek amacıyla toplam, doğrudan ve dolaylı etki değerleri incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.***Okul İklimi Aracı Değişkenin Etkisi (n=561)*

Okul İkliminin Aracı Olduğu İlişki	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Bootstrap Güven Aralığı BootLLCI-BootULCI	Aracı Etki Türü
Öz Yeterlik Mesleki Doyum	.998	.837	.161	.0904 -.2425	Kısmi

Tablo 6' da doğrudan etkinin ( $c^1$ ) sıfır olmadığı ancak değerinde bir azalmanın meydana geldiği görülmektedir. Toplam etki ve doğrudan etki arasında gözlenen %16'lık fark dolaylı etkinin derecesini ortaya koymaktadır. Bu etkinin anlamlılığını test etmek için yapılan Bootstrap güven aralığının sıfır değerini içermediği (.0904 -.2425) ve bu şekilde öz yeterlik düzeyi ile mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin kısmi aracı etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada elde edilen bulgulara göre okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu alt boyutlara göre öz yeterlik düzeylerinin ise yüksekten düşüğe doğru Kişisel ve Sosyal Gelişim, İşbirliği, Öncülük Etme ve Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim ve Kültürel Kabul olarak sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyinin ortalamasının üzerinde olduğu ve alt boyutlara göre en yüksek Kişisel ve Sosyal Gelişim, en düşük ise Kültürel Kabul boyutu olduğu sonucu alanyazında daha önce yapılan bazı araştırma sonuçları ile (Asarlı, 2012; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Erkan, 2011; Jellison, 2013) paraleldir. Nazlı (2007), okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma, sınıf rehberliği ve program yönetiminde kendilerini yetersiz düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Dost ve Keklik (2012), okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma, tercih danışmanlığı, sınav kaygısı ve psikolojik testler konularında kendilerini yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Gordillo (2015) ve Haron ve diğerleri (2011), okul psikolojik danışmanlarının, çok kültürlü psikolojik danışma yeterlik düzeylerinin ortanın üzerinde olduğunu, Morgan ve diğerleri (2014), kariyer danışmanlığı yeterliklerinin düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmanın bu sonucu okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürden öğrencilerle çalışma yeterliklerinin desteklediği eğitimlere gereksinim olduğunu düşündürmektedir.

Kadın ve erkek okul psikolojik danışmanları arasında öz yeterlik yönünden farklılık olmadığı sonucuna göre okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını yansıtan başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Derin-Kılıç & Er, 2021; İncesoy, 2019; Sali-Bilgiç, 2011; Taytaş, 2013; Yiyit, 2001). Na (2012) ve Gordillo (2015), okul psikolojik danışmanlarının farklı kültürden öğrencilerle çalışma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın öz yeterliğin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucu, mesleki hazırlık aşamasında ve mesleğin uygulanmasında her iki cinsiyetten aynı görev ve sorumlulukların yerine getirilmesi ile açıklanabilir. Ancak öz yeterliğin ya da mesleki yeterliğin; psikolojik danışma becerileri yeterliği, kültürel farklılıklarla çalışabilme gibi alt yeterlik alanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini test etmeye yönelik başka araştırmalara gereksinim olduğu düşünülmektedir. Hizmet süresi en az 6 yıl ve daha fazla olanlar, mesleğe yeni başlamış olanlara göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahiptirler. Bu sonuç, hizmet süresi yüksek okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin mesleğe yeni başlayanlardan anlamlı şekilde yüksek olduğu diğer araştırma sonuçlarıyla (Abu-Eita & Sherif, 1990; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Cinotti, 2013; Gündüz & Çelikkaleli, 2009; Gürbüz, 2012; Sali-Bilgiç, 2001) paraleldir. Bu ve benzeri araştırma sonuçları, uygulama deneyimlerinin öz yeterliği arttıran önemli bir etken olduğunu yansıtmakla birlikte Bandura'nın (1997) başarılı deneyimlerin öz yeterliği arttıran kaynaklardan biri olduğunu belirttiği açıklamalarla da uyumludur. PDR/EPH ve diğer lisans programlarından mezun olanlar arasında öz yeterlik düzeyi yönünden farklılık olmadığı sonucuna benzer şekilde başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Asarlı, 2012; İncesoy, 2019; Özgün, 2007). Bu bulgunun aksine Yiyit (2001), PDR/EPH lisans programından mezun olan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin psikoloji lisans programı mezunlarına göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozkur ve Kaya (2021), PDR programından mezun olan okul

psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yeterlik düzeylerinin diğer lisans programlarından mezun olanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Köksal (2019), PDR programı mezunu olan okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterlik düzeylerinin diğer program mezunlarından anlamlı şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmanın ve yukarıda özetlenen diğer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde genel öz yeterlik düzeyi yönünden farklı lisans programı ile PDR programı mezunları arasında fark olmadığı, ancak öz yeterliğin özel eğitim, müşavirlik gibi alt yeterlik alanlarına yöneldikçe mezun olunan lisans programlarına göre öz yeterlik farklılıklarının gözlemlendiği ve bu alt alanlarda PDR programı mezunlarının daha yeterli olduklarını yansıtmaktadır. Ayrıca PDR ya da diğer program mezunlarının okullarda görev yapmaya başladıktan sonra hizmet süreleri arttıkça öz yeterlik algılarının yükselmiş olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Öz yeterlik düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği; lisansüstü eğitim düzeyindeki okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmakla birlikte (Abu-Eita & Sherif, 1990; Asarlı, 2012; Bodenhorn & Skaggs, 2005; Gordillo, 2015; Sali-Bilgiç, 2011; Yam, 2018) eğitim düzeyi ile okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri arasında farklılık olmadığını yansıtan araştırmalar da (Gürbüz, 2012; Özgöz vd., 2017; Özgün, 2007; Scoles, 2011) yer almaktadır. Ülkemizde üniversitelerin ders içerikleri incelendiğinde lisansüstü eğitimde, lisans eğitime göre daha ileri düzeyde derslerin verildiği bilinmektedir. Bu sebeple lisansüstü eğitim düzeyine sahip okul psikolojik danışmanlarının mesleki bilgilerinin daha fazla olduğu ve bu bilgileri mesleklerine olumlu şekilde yansıttıkları, böylece mesleki yeterliklerini daha etkili ve verimli şekilde ortaya koydukları söylenebilir. Avcı ve diğerleri (2020), PDR lisans programı ile mesleki temellerin atıldığını ancak mesleki kimlikle ilgili yapılanmanın önemli bir bölümünün lisansüstü eğitim ile oluştuğunu, lisans sürecindeki bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde lisansüstü eğitimin psikolojik danışmanları desteklediğini belirtmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada PDR lisansüstü eğitiminin hedeflerinden birisinin de yeterliği yüksek bir psikolojik danışman olmak olduğu ortaya konmuştur.

Okul psikolojik danışmanlarının görev yapılan eğitim kademesine göre öz yeterlik düzeylerinde farklılık olmadığı sonucunda alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla (Asarlı, 2012; Gündüz & Çelikkaleli, 2009; İncesoy, 2019; Taytaş, 2013) paralellik göstermektedir. Ültanır'a (2000) göre, okul psikolojik danışmanları okullarda öğrencilere psikolojik danışma, konsültasyon, koordinasyon ve değerlendirme hizmetlerini sunmaktadır. Bu hizmetlerin okuldaki işlevleri öğretim kademelerinin kendine özgü ihtiyaçlarından etkilenmektedir. Farklı kademelerde eğitim gören öğrenciler farklı ihtiyaçlara sahip oldukları için her kademeye kendine özgü rehberlik hizmetleri verilmektedir. Öğrencilerin ihtiyacı olan PDR hizmetleri her eğitim kademesinde farklı olmasına rağmen ülkemizde üniversitelerde verilen PDR eğitiminin, tüm kademelere uygun nitelikte olduğu söylenebilir. Özel okulda görev yapanların öz yeterlik düzeylerinin devlet okulundakilerden daha yüksek olduğu sonucuna göre alanyazında okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin görev yapılan kurum türüne göre incelendiği araştırmalar kısmen daha az sayıdadır. Kola (2012), devlet okulunda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının özel eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerinin özel okulda görev yapanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel okullardaki maddi ve fiziki olanakların devlet okullarına göre daha yeterli olması (Koç, 2019), özel okullarda sözleşmeli olarak görev yapılmasından dolayı iş garantisinin olmaması sebebiyle öğretmenlerin sözleşmelerinin yenilenmesi için kendilerini geliştirmelerinde ve mesleki yeterliklerini ortaya koymalarındaki temel gerekçelerinin iş kaygısı olduğu (Pala, 2019) bu sebeplerden de özel okulda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterliklerini daha etkili şekilde ortaya koydukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul ikliminin, öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide kısmi role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık etkisinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri ve okul ikliminin birlikte incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Haron vd., 2010; Özgöz vd., 2017; Sutton & Fall, 1995). Tarhan (2017), okul psikolojik danışmanlarının ders yılı sonunda bir rapor hazırlamak, komisyon ve toplantılara katılarak bilgi

vermek, görüş belirtmek ve sınıf öğretmenlerine rehberlik etme görevlerinde kendilerini yeterli algıladıkları ve bunları yerine getirirken de mesleki doyum düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri ve okul iklim algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar sınırlı sayıda olsa da farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul iklimi ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları (Balyer & Özcan, 2017; Çevik, 2010; Kayiwa vd., 2017; Razavipour & Yousefi, 2017; Williams, 2009; Xiaofu & Qiwen, 2008) bulunmaktadır. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara (Doğan, 2020; Durmuş, 2015) göre algılanan okul iklimi olumlu ise bireylerin mesleklerinden daha fazla doyum sağladıkları (Gündüz, 2008); mesleklerine yönelik öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu (Lacks, 2016); olumlu okul ikliminde, olumlu yönetici davranışlarının okuldaki öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini arttırdığı (Lacireno-Paquet vd., 2016), okul ikliminin iş performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu (Okorji vd., 2016); olumsuz okul ikliminin öğretmenlerin okula bağlılığını da olumsuz etkilediği (Chung, 2020; Othman & Kasuma, 2017) belirtilmektedir. Ekşi (2006), olumsuz okul ikliminin okul psikolojik danışmanlarının kaygı düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Köse (2022), işle bütünleşme düzeyleri yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerinin de yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmayla ulaşılan öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide okul ikliminin kısmi aracı role sahip olduğu sonucu; okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeyleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de artmakta olduğunu ve okul ikliminin, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin artmasında aracı bir rol üstlendiğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının genel öz yeterlik düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu, alt boyutlara göre öz yeterlik düzeylerinin ise yüksekte düşüğe doğru sırası ile Kişisel ve Sosyal Gelişim, İşbirliği, Öncülük Etme ve Değerlendirme, Kariyer Gelişimi ve Akademik Gelişim ve Kültürel Kabul alt boyutu olduğu, hizmet süresi 6 yıldan fazla olanların, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanların ve özel okulda görev yapanların öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ancak öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete ve mezun oldukları lisans programına göre öz yeterlik düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okul ikliminin, öz yeterlik ve mesleki doyum düzeyi arasındaki ilişkide kısmi aracı rol üstlendiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Öneriler

Okul psikolojik danışmanı adaylarına kültürel yönden yeterlikler kazandırılması amacıyla üniversitelerin PDR programında çok kültürlü danışmanlık ve kariyer danışmanlığı derslerine yer verilmesi, göçmen ve mülteci öğrencilerin dâhil olduğu çok kültürlü eğitim sisteminde okullarda görev yapan psikolojik danışmanlara çok kültürlü farkındalığa yönelik hizmet içi eğitimler yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Mesleğin ilk yıllarında olan okul psikolojik danışmanlarının yönelik, süpervizyon desteği ve hizmet içi eğitim uygulamaları artırılarak öz yeterlik düzeyleri artırılabilir. Lisansüstü eğitime yönelik motivasyonun artırılması ve devam olanaklarının iyileştirilmesi gibi önlemlerin alınmasının öz yeterlik düzeyini artırmada etkili olacağı düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin ve olumlu okul iklimi algılarının artması için gerekli olan ücret, terfi, ödül, demokratik yönetim gibi faktörlerin desteklenmesi gerektiği ve Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutları ile kişisel ve mesleki özellikler, mesleki doyum ve okul ikliminin karşılaştırılabileceği araştırmaların yapılmasının da yararlı olacağı önerilmektedir.

### Sınırlılıklar

Araştırma, Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yeterlik Ölçeği, Mesleki Doyum Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle ve çevrimiçi olarak duyurusu yapılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul psikolojik danışmanları ile sınırlıdır

### Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.



**Etik Beyan**

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

## References

- Abu-Eita, S., & Sherif, N. (1990). Counselor competencies and personality traits at secondary schools in Kuwait. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 13(1), 27-38. <https://doi.org/10.1007/BF00154640>
- Akman, A. (2021). *Rehber öğretmenlerin algıladıkları okul ikliminin proaktif davranışlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- American School Counselor Association. (2005). American School Counselor Association national model: A framework for school counseling programs (2nd ed.). Author.
- Asarlı, Z. (2012). *Okullarda çalışan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışmanı öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment book*. Cambridge University Press.
- Bacıoğlu, S., Kocabıyık, O., & Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri . *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* , 7 (48) , 46-62 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/41239/488652>
- Balyer, A., & Özcan, K. (2017). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve bu iklimin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 25 (5) , 1737-1752 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31226/342730>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bane, T. Y. (2006). *Job satisfaction among professional middle school counselors in Virginia* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Baron, K. E., Frazier, P. A., & Tix, A. P. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 115-134. DOI:10.1037/0022-0167.51.1.115
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. DOI: 10.1037//0022-3514.51.6.1173
- Bilgiç, S.H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(1), 14-28. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.300>
- Borders, L. D. (2002). School counseling in the 21st century: Personal and professional reflections. *Professional School Counseling*, 5, 180-185. doi=10.1.1.1089.9563
- Bozkur, B., & Kaya, A. (2021). Konsültasyon öz yeterlilik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 49-96. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.002>
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması . *İlköğretim Online* , 17 (4) , 1797-1811 . DOI: 10.17051/ilkonline.2019.506842

- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Chung, J.F. (2020). Organisational climate and teacher commitment. *İzmir Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 64-70. <https://www.researchgate.net/publication/344896982>
- Cinotti, D. (2013). *The relationship between aspects of supervision and school counselor self-efficacy* [Unpublished doctoral dissertation]. Montclair State University
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. DOI:10.1177/016146810911100108
- Dağlı, S. (2014). *Rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların kendi mesleklerine ilişkin algıları üzerine nitel bir araştırma* [Yayınlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Doğan, B.B. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının (rehber öğretmenlerinin) psikolojik sağlamlık, öz yeterlik ve iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Doğan, S. (1996). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330242>
- Doğan, S. (2000). The historical development of counseling in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22(1), 57-67. <https://doi.org/10.1023/A:1005474126819>
- Dost, M. T., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389-407. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19396/206064>
- Durmuş, A. (2015). *Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=ED291154>
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Gordillo, F. A. (2015). *The influence of counselor demographics, work experience, and training on counselor self-efficacy and multicultural counseling self-efficacy among urban school counselors* [Unpublished doctoral dissertation]. Montclair State University.
- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133. <https://doi.org/10.17860/efd.72142>
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Gürbüz, F.S. (2012). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

- Hamamcı, Z., Göktepe, E. O., & İnanç, N. (2005). Ankara ilinde çalışan okul psikolojik danışmanlarının mesleki gelişim ve doyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 27-41.
- Haron, S., Jaafar, W. M. W., & Baba, M. (2010). The influence of school climate towards counselor's self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 445-448. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.120>
- House, R. M., & Hayes, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5(4), 249-256. <https://www.researchgate.net/publication/234646712>
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate*. Corwin Press.
- İncesoy, E. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının otomatik düşünceleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Jellison, V. (2013). *High school counselors' perceived self-efficacy and relationships with actual and preferred job activities* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Cincinnati.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayiwa, J., Clarke, K., Knight, L., Allen, E., Walakira, E., Namy, S., & Devries, K. (2017). Effect of the good school toolkit on school staff mental health, sense of job satisfaction and perceptions of school climate: Secondary analysis of a cluster randomised trial. *Preventive Medicine*, 101, 84-90. <https://doi.org/10.1016/j.yjmed.2017.05.022>
- Kepçeoğlu, M. (1992). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Gül Yayınevi.
- Kılıç, S., & Emine, E. R. (2021). Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 26-44. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/67821/929437>
- Koç, F. A. (2019). *Okul kültürünün özel okullarda ve devlet okullarında çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uygulamalarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Kola, E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Köksal, K. H. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki: Mersin ili örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Köse, A. (2022). Okul psikolojik danışmanlarının işle bütünleşme düzeylerinin incelenmesi: Öz yeterlik, duygusal zekâ ve performans algısının rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 165-188. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mauefd/issue/68192/879555>
- Kuzgun, Y. (2002). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. ÖSYM Yayınları.
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21431/229745>

- Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., & Bailey, J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process* (REL 2016-133). Regional Educational Laboratory Northeast & Islands. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=4460>
- Lacks, P. (2016). *The relationships between school climate, teacher self-efficacy and teacher beliefs* [Unpublished doctoral dissertation]. Liberty University.
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179-218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Lent, R.W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108 DOI:10.1037/0022-0167.50.1.97
- Morgan, L. W., Greenwaldt, M. E., & Gosselin, K. P. (2014). School counselors' perceptions of competency in career counseling. *Professional Counselor*, 4(5), 481-496. doi:10.15241/lwm.4.5.481
- Na, G. (2012). *Relationship between school counselor multicultural counseling competence and self-efficacy in working with recent immigrant students* [Unpublished doctoral dissertation]. Maryland University.
- Nazlı, S. (2007). Psikolojik danışmanların değişen rollerini algılayışlar. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (18),1-17. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunsobed/issue/50328/651719>
- Neyland-Brown, L., Francis, J. D., & Burns, G. (2019). Role responsibilities, time commitments, and counseling activities of Ohio licensed school counselors. *Journal of Counselor Practice*, 10(1), 1-18. DOI: 10.22229/rrt1012019
- Okorji, P. N., Igbokwe, I. C., & Ezeugbor, C. O. (2016). Relationship between school climate and principals' job performance in secondary schools. *European Scientific Journal*, 12(4), 55-67. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n4p55>
- Othman, C., & Kasuma, J. (2017). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3), 94-100. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2017.03.015>
- Özgözü, S., Bektaş, M., Arıkan, F., & Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inançları ve örgütsel özdeşleşme algıları. *İlköğretim Online*, 16(3), 1058-1078. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330242>
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki öz yeterlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Özguven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. PDREM Yayınları.
- Özoğlu, S. Ç. (1997). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pala, F.Ö. (2019). *Devlet okulları ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

- Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA National Model. *Professional School Counseling, 15*(2), <https://doi.org/10.1177/2156759X1101500202>
- Razavipour, K., & Yousefi, M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organisational climate in public and private schools. *Issues in Educational Research, 27*(4), 842-858. <http://www.iier.org.au/iier27/razavipour.pdf>
- Reutter, K. K., & Bigatti, S. M. (2014). Religiosity and spirituality as resiliency resources: Moderation, mediation, or moderated mediation?. *Journal for the Scientific Study of Religion, 53*(1), 56-72. <https://doi.org/10.1111/jssr.12081>
- Scoles, M. A. (2011). *Examination of the impact of prior teaching experience on the self-efficacy of school counselors in the state of Ohio* [Unpublished doctoral dissertation]. Bowling Green State University.
- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi, 5*(1), 55-64. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/eab/issue/39836/472327>
- Sharpley, C. F., & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. *British Journal of Guidance & Counselling, 21*(1), 73-81. <https://doi.org/10.1080/03069889308253643>
- Sutherland, F. (1994). *Teachers' perceptions of school climate* (ERIC Document Reproduction Service No. ED379214). <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED379214>
- Sutton, J., M., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development, 73*(3), 331-336. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01759.x>
- Tableman, B., & Herron, A. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs, 31*(1), 1-10. DOI:10.1007/978-1-4419-1428-6\_396
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(3), 1385-1408. <https://doi.org/10.14686/buefad.344357>
- Taşdelen-Karçkay, A. (2008). Farklı eğitim programı mezunu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve iş doyumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 24-35. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/80814/>
- Taytaş, M. (2013). *Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Ültanır, E. (2000). Okul psikoloğu ve okul psikolojik danışmanlığı meslekleri: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi, 148*, 9-16.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, 22*, 1-120.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567*(1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>

- Williams, M. D. (2009). *The relationship of principal leadership behaviors with school climate, teacher job satisfaction, and student achievement* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Southern Mississippi.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77. <https://doi.org/10.2753/CED 1061-1932400507>
- Yam, F. C. (2018). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri, iş doyumu/mesleki memnuniyet düzeyleri ve psikolojik danışma öz yeterlikleri: Türkiye’de yapılmış araştırmaların incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 70, 110-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/42273/508656>
- Yeşilyaprak, B. (2009). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanının geleceği: Yeni açılımlar ve öngörüler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 193 - 214. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001144](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001144)
- Yiyit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.