GAZİ ÜNİVERSİTESİ

Gazi

1926

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYON EĞİTİM PROGRAMININ OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KONSÜLTASYON ÖZ-YETKİNLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Abdullah Mücahit Aslan

DOKTORA TEZİ

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ,2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Abdullah Mücahit

Soyadı: ASLAN

Bölümü: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programının Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeylerine Etkisi

İngilizce Adı: The Effect Of School-Based Consultation Training Program On The Consultation Self-Efficacy Levels Of School Counselors

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Abdullah Mücahit ASLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Abdullah Mücahit ASLAN tarafından hazırlanan "Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programının Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeylerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof.Dr. Mehmet GÜVEN

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ....……

Başkan: Prof.Dr. Galip YÜKSEL

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Prof.Dr. Filiz BİLGE

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ...……

Üye: Prof.Dr. Sevda ASLAN

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi) ...……

Üye: Prof.Dr. Kemal ÖZTEMEL

(Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 20/07/2022

Bu tezin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ..…...……

Okul-temelli konsültasyon uygulama ve araştırmalarının gelişimi için çalışan tüm okul psikolojik danışmanı ve akademisyenlere…

TEŞEKKÜR

Akademik yaşamıma adım attığım ve Gazi Üniversitesi'ne geldiğim ilk günden doktora eğitimimi tamamladığım bugüne kadar hem akademik hem de kişisel yaşamıma yaptığı katkılarla, bu uzun süreçte yaşadığım zorlu ve stresli zamanlarımda verdiği destek ve ufuk açıcı önerilerlerle, konu ve durumlara profesyonel yaklaşımlarıyla, hem bir akademisyen hem de bir birey olarak bana model olan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜVEN'e minnettarım.

Ayrıca akademik yaşamıma ilk başladığım yer olan Gazi Üniversitesi'nde kendisinden aldığım yüksek lisans ve doktora dersleriyle, özellikle verdiği kitap önerileriyle ve zaman zaman yaptığımız dünyaya ve insana ilişkin konulardaki söyleşilerle bakış açımı zenginleştiren, yüksek lisans tez jürimde, doktora yeterlik jürimde ve doktora tezimin izleme komitesinde yer alarak akademik yaşamıma önemli katkılarda bulunan Prof.Dr. Galip YÜKSEL hocama teşekkür ediyorum.

Tezimin izleme komitesinde yer alan, karşılaştığım problemlerin çözümünde fikirleri ve düşüncelerini cömertçe paylaşarak destek olan ve böylece yeniden tez çalışmama heyecanla motive olmamı sağlayan, enerji ve zamanlarını benimle paylaşan Prof.Dr.Sevda ASLAN hocama çok teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde yer alarak tezimi titizlikle inceleyen, değerlendiren ve görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan Prof.Dr.Filiz BİLGE ve Prof.Dr.Kemal ÖZTEMEL hocalarıma çok teşekkür ederim.

Verilerimin analizi sürecinde ne zaman bir şeyi merak etsem ya da ne zaman bir zorlanma yaşasam arkadaşça yaklaşımıyla ve engin ölçme bilgisiyle beni aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Adnan KAN'a teşekkür ederim.

Tez çalışmamın en zorlayıcı kısımlarından olan ve Covid-19 pandemisinin en yoğun olduğu zamanlarda yürüttüğüm uygulama ve veri toplama süreçlerinde bana destek olan Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan okul psikolojik danışmanı meslektaşlarıma, deneysel süreci yürütmemde uygulama kurumu ve ortamı sağlamada destek olan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürülüğü uzmanı Aslıhan İLHAN'a ve Etimesgut Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürü Ceyhun SARI ve Rehberlik Hizmetleri Bölüm Başkanı Evran ÇİÇEK'e çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın katılımcısı olarak araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını sağlayan, araştırmaya katılım için zamanlarını, enerjilerini, ilgilerini ve emeklerini paylaşan ve bu tez çalışmasının ortaya çıkmasını mümkün kılan tüm katılımcı okul psikolojik danışmanlarına teşekkürü bir borç bilmekteyim.

Bu uzun süreçte maddi ve manevi olarak sürekli yanımda olan, desteklerini hep hissettiğim, zorlandığım ve sıkıntılı olduğum zamanlarda sonsuz bir sabırla ve etkin bir şekilde dinleyerek sergiledikleri empatik yaklaşımla beni rahatlatan, mutluluğumu da benimle paylaşarak çoğalmasını sağlayan ellerini omuzlarımda hissettiğim değerli eşime, anneme, babama ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Son olarak burada isimlerini saymakla bitiremeyeceğim ancak ilkokuldan doktoraya kadar tüm eğitim yaşamımda önemli katkıları bulunan herkese teşekkürlerimi sunarım…

Abdullah Mücahit ASLAN

ANKARA, 2022

OKUL TEMELLİ KONSÜLTASYON EĞİTİM PROGRAMININ OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ KONSÜLTASYON ÖZ-YETKİNLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Abdullah Mücahit Aslan

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2022

ÖZ

Araştırmanın temel amacı, Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın modeli ön-test/son-test/izleme testi ölçümlü ve kontrol gruplu deneysel model olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni öntest ve sontest arasında deneysel işlem olarak uygulanan Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı iken, bağımlı değişkeni ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleridir. Bu araştırmanın diğer amacı ise okul psikolojik danışmanlarının öz-yetkinlik düzeylerini geçerli ve güvenilir olarak ölçümleyebilecek bir ölçme aracı geliştirmektir. Ölçek geliştirme çalışması kapsamında Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde görev yapmakta olan ve 5 farklı çalışma grubunu oluşturan toplam 1002 okul psikolojik danışmanından veri toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik analizleri kapsamında faktör yapısını belirlemek için Açımlayıcı Faktör Analizi, ortaya çıkan yapının/ölçme modelinin farklı bir çalışma grubundan toplanan verilerle uyumunu incelemek için ise Doğrulayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Bu analizlerin yanında geçerliğe ek kanıt sağlamak amacıyla madde geçerlik analizleri ve ölçüt geçerliği analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçüt geçerliği kapsamında ise Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizleri kapsamında test-tekrar test yönteminin yanında iç tutarlılık analizi gerçekleştirilerek ölçeğin güvenirliği için kanıtlar aranmıştır. Tüm bu analizlerin sonucunda Süreç, Kültürel Farkındalık, İletişim, Etik olmak

üzere dört alt boyuttan oluşan, 28 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olan Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı kapsamında ise deney (n=22) ve kontrol (n=22) gruplarına yansız bir şekilde atanan toplam 44 okul psikolojik danışmanı ile çalışılmıştır. Araştırmada deney grubuna toplamda sekiz hafta ve dokuz oturumdan oluşan Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise deneysel süreç ve izleme testi ölçümleri tamamlandıktan sonra beş hafta ve beş oturumdan oluşan kısaltılmış Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubundan deneysel işlem öncesi öntest, deneysel işlem sonrası sontest ve deneysel işlemin bitiminden altı hafta sonra izleme testi ölçümleri alınmıştır. Araştırmada veriler Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öntest, sontest ve izleme ölçümlerine göre gruplar arası ve gruplar içi farklılıklar SPSS 21 paket programı kullanılarak Friedman Mertebeler, Wilcoxon İşaretli Sıralar ve Mann Whitney U testleriyle analiz edilmiştir. Ayrıca deneysel işlemin son oturumunda, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı ve sürecine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik toplam, süreç, kültürel farkındalık, iletişim ve etik boyutlarında anlamlı bir artış sağlamış ve bu artışlar kalıcı olmuştur. Araştırmanın diğer sonucuna göre deney grubundaki okul psikolojik danışmanları, Okul-Temelli Konsültasyon Eğitim Programı ve sürecini konsültasyonla ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazandıran etkili, verimli ve gerekli bir eğitim olarak değerlendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın kapsamında tartışılmış, araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Konsültasyon, Öz-yetkinlik, Sosyal Bilişsel Kuram, Konsültasyon öz-yetkinliği, Okul-temelli konsültasyon, Okul-temelli konsültasyon eğitimi, Okul psikolojik danışmanı

Sayfa Adedi : XVIII+255

Danışman : Prof.Dr.Mehmet GÜVEN

THE EFFECT OF SCHOOL-BASED CONSULTATION TRAINING PROGRAM ON THE CONSULTATION SELF-EFFICACY LEVELS OF SCHOOL COUNSELORS

(Ph.D Thesis)

Abdullah Mücahit Aslan

GAZI UNIVERSTY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2022

ABSTRACT

The main purpose of the research is to examine the effect of the School-Based Consultation Education Program on the consultation self-efficacy levels of school counselors. The model of the research was designed as an experimental model with pre-test/post-test/follow-up test measurement and control group. The independent variable of the research is the School-Based Consultation Education Program, which is applied as an experimental process between the pretest and the posttest, while the dependent variable is the consultation self-efficacy levels of the school counselors. The other purpose of this research is to develop a measurement tool that can measure the self-efficacy levels of school counselors in a valid and reliable way. Within the scope of the scale development study, data were collected from a total of 1002 school counselors working in different regions and provinces of Turkey and constituting five different working groups. Within the scope of the validity analyzes of the scale, Exploratory Factor Analysis was used to determine the factor structure, and Confirmatory Factor Analysis was used to examine the compatibility of the resulting structure/measurement model with the data collected from a different study group. In addition to these analyzes, item validity analyzes and criterion validity analyzes were carried out to provide additional evidence for validity. Within the scope of criterion validity, the School Counselor Self-Efficacy Scale was used. Within the scope of the reliability analysis of the scale, besides the test-retest method, internal consistency analysis was carried out and evidence for the reliability of the scale was sought. As a result of all these analyzes, the School Psychological Counselor Consultation Self-Efficacy Scale was developed, which is a valid and reliable 28-item measurement tool, consisting of four sub-dimensions: Process, Cultural Awareness, Communication, and Ethics. Within the scope of the main purpose of the research, a total of 44 school counselors were randomly assigned to the experimental

(n=22) and control (n=22) groups. In the study, a School-Based Consultation Training Program consisting of eight weeks and nine sessions was applied to the experimental group. The shortened School-Based Consultation Training Program consisting of five weeks and five sessions was applied to the control group after the experimental process and follow-up test measurements were completed. During the research process, pretest was taken from the experimental and control groups before the experimental procedure, posttest after the experimental procedure, and follow-up test measurements were taken six weeks after the end of the experimental procedure. Data in the study were collected using the School Counselor Consultation Self-Efficacy Scale. In the study, differences between groups and within groups according to pretest, posttest and follow-up measurements were analyzed with Friedman's Test, Wilcoxon Signed Ranks and Mann Whitney U tests using SPSS 21 package program. In addition, in the last session of the experimental procedure, the opinions and evaluations of the school counselors in the experimental group regarding the School-Based Consultation Education Program and its process were received. According to the results obtained from the research, the School-Based Consultation Training Program provided a significant increase in the consultation self-efficacy total, process, cultural awareness, communication and ethical dimensions of the school counselors in the experimental group, and these increases were permanent.. According to the other results of the study, the school counselors in the experimental group evaluated the School-Based Consultation Training Program and its process as an effective, efficient and necessary training that provides knowledge, skills and awareness about consultation. The results obtained from the research were discussed within the scope of the literature, and various suggestions were presented to practitioners, researchers and policy makers based on the conclusions of the research.

Key Words : Consultation, Self-efficacy, Social Cognitive Theory, Consultation self-efficacy, School-based consultation, School-based consultation training, School counselor

Page Number : XVIII+255

Supervisor : Prof.Dr.Mehmet GÜVEN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xv
ŞEKİLLER LİSTESİ xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xviii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 7
Araştırmanın Önemi 8
Sınırlılıklar 10
Varsayımlar 10
Tanımlar 10
BÖLÜM II 13
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13
Sosyal Bilişsel Kuram (SBK) 13
Karşılıklı Belirleyicilik 14
Gözlem Yoluyla Öğrenme 16
Öz-Düzenleme 17
Öz-Yetkinlik 18
Konsültasyonun Etimolojisi ve Sözlük Anlamı 30
Okul Temelli Konsültasyon: Ortaya Çıkışı, Tanımlanması ve Temel Özellikleri 31

Konsültasyon Hizmetlerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi 34
Konsültasyon Türleri 37
Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon 37
Modlara Göre Konsültasyon 39
Doğasına Göre Konsültasyon 42
Odağına Göre Konsültasyon 44
Konsültasyon Süreci Aşamaları 45
Giriş Aşaması 46
Tanılama Aşaması 47
Uygulama Aşaması 48
Sonlandırma Aşaması 49
Konsültasyon Modelleri 51
Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli 51
Davranışçı Konsültasyon Modeli 56
Konsültasyon ve İletişim 60
Konsültasyon ve Etik 62
Konsültanla İlgili Etik Konular 62
Konsültasyon İlişkisiyle İlgili Etik Konular 63
Konsültasyon Süreciyle İlgili Etik Konular 64
Konsültasyon ve Kültür 65
Konsültasyon Öz-Yetkinliği 68
Okul-Temelli Konsültasyon Eğitimi 70
İlgili Araştırmalar 76
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 76
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 81
BÖLÜM III 91
YÖNTEM 91
Araştırma Modeli 91
Çalışma Grubu 92
Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması 92
Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri 94
Veri Toplama Araçları 96
Kişisel Bilgi Formu-1 (KBF-1) 96
Kişisel Bilgi Formu-2 (KBF-2) 97

OTKEP Katılım Talep Formu 97
OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu 97
Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ) ... 98
Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı (OTKEP) 142
Programın Geliştirilme Süreci 142
Programın Dayanakları 148
Programın Genel Özellikleri 150
Programın Kuralları 151
Programın İçeriği 152
Uzman Görüşü Alınması 155
Pilot Uygulama 156
İç Geçerlik ve Dış Geçerlik 157
Deneysel İşlem 158
Birinci Oturum 158
İkinci Oturum 159
Üçüncü Oturum 160
Dördüncü Oturum 161
Beşinci Oturum 162
Altıncı Oturum 163
Yedinci Oturum 164
Sekizinci Oturum 165
Dokuzuncu Oturum 166
İzleme Ölçümünün Alınması 167
Kontrol Grubunun Eğitimi 167
Verilerin Toplanması 167
Verilerin Analizi 168
BÖLÜM IV 171
BULGULAR 171
Deney Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulguları ... 171
Kontrol Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulguları 173
Denencelerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular 175
Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular 175
Deney Grubuyla İlgili Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular 179
Kontrol Grubuyla İlgili Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular 183

OTKEP'e İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüş ve Değerlendirmelerine Ait Bulgular 186

OTKEP'e Katılımla İlgili Duygu ve Düşüncelere İlişkin Bulgular 186

Grup Üyelerinin OTKEP'in Başlangıcında Belirledikleri Bireysel Amaçlara Ulaşma Durumlarına İlişkin Bulgular 188

OTKEP'ten Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Bulgular 189

Grup Liderinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 191

OTKEP Sonrasında Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Hedeflere İlişkin Bulgular 193

OTKEP Sürecinin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 194

BÖLÜM V 197

TARTIŞMA ve YORUM 197

OTKEP'in Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması 197

Okul Psikolojik Danışmanlarının OTKEP'e İlişkin Görüşlerini İçeren Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması 204

BÖLÜM VI 209

SONUÇ ve ÖNERİLER 209

Sonuçlar 209

Öneriler 211

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 211

Araştırmacılara Yönelik Öneriler 212

Okul-Temelli Konsültasyon Eğitimine Yönelik Politika Yapıcılar ve Psikolojik Danışman Eğitimcileri İçin Öneriler 212

KAYNAKLAR 215

EKLER 237

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Düzey ve Amaçlarına Göre Konsültasyon Türleri*…….……..54

Tablo 2. *Araştırma Deseni*…….…….....92

Tablo 3. *Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri*……...……95

Tablo 4. *Çalışma Grubu-1'in Demografik Özellikleri*……..……99

Tablo 5. *Çalışma Grubu-2'nin Demografik Özellikleri*……..100

Tablo 6. *Çalışma Grubu-3'ün Demografik Özellikleri*……...…102

Tablo 7. *Çalışma Grubu-4'ün Demografik Özellikleri*……...103

Tablo 8. *Çalışma Grubu-5'in Demografik Özellikleri*……....105

Tablo 9. *Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz Yetkinliği Alt Boyutlarına İlişkin Davranış Göstergeleri*……...……...…..110

Tablo 10. *OPDKÖYÖ'nün Madde Havuzunda Bulunan Örnek Maddeler*……..114

Tablo 11. *KMO ve Bartlett Testi Sonuçları*……..……118

Tablo 12. *Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar*……..120

Tablo 13. *Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*…….....121

Tablo 14. *OPDKÖYÖ'nin Maddelerine İlişkin Madde-Test Toplam Korelasyonları*…….123

Tablo 15. *Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları*……124

Tablo 16. *Model Uyumunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları*……127

Tablo 17. *Birinci Düzey DFA Modeli Uyum İndeksi Değerleri*……...130

Tablo 18. *İkinci Düzey DFA Modeli Uyum İndeksi Değerleri*……134

Tablo 19. *OPDKÖYÖ'nün Ölçüt Geçerliği Bulguları*…….....140

Tablo 20. *Ölçeğin Bütününe İlişkin ve Alt Faktörlerine İlişkin İç Tutarlılık Analizi Bulguları*…….141

Tablo 21. *OTKEP Uygulama Takvimi*……...146

Tablo 22. *OTKEP'in Sosyal Bilişsel Kurama Dayalı Alt Yapısı*……....149

Tablo 23. *OTKEP Oturum-Amaç-Kazanım Matrisi*……...152

Tablo 24. *Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları*…….176

Tablo 25. *Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları*…….177

Tablo 26. *Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları*…….178

Tablo 27. *Deney Grubu OPDKÖYÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Bulguları*……..179

Tablo 28. *Deney Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*……181

Tablo 29. *Deney Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*…….182

Tablo 30. *Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Bulguları*…….183

Tablo 31. *Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*…….....184

Tablo 32. *Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*.....……185

Tablo 33. *OTKEP'e Katılımla İlgili Duygu ve Düşünceler*…….....187

Tablo 34. *OTKEP'ten Elde Edilen Kazanımlar*…….....189

Tablo 35. *Grup Liderinin Değerlendirilmesi*…….……191

Tablo 36. *OTKEP Sonrasında Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Hedefler*……193

Tablo 37. *OTKEP Sürecinin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi*……..195

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Üç belirleyici sınıf arasındaki ilişkinin şematikleştirilmesi…….……15

Şekil 2. Konsültasyonun eğitim sistemindeki yeri……35

Şekil 3. Konsültasyon Türleri…..……37

Şekil 4. OPDKÖYÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Modifikasyonsuz)……..129

Şekil 5. OPDKÖYÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Nihai model)…….133

Şekil 6. OPDKÖYÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Modifikasyonsuz)..135

Şekil 7. OPDKÖYÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Nihai model)……..138

Şekil 8. Deney grubuna ait OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri…….172

Şekil 9. Kontrol grubuna ait OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri…….174

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ACA	Amerikan Psikolojik Danışmanlık Derneği
ASCA	Amerikan Okul Danışmanları Derneği
APA	Amerikan Psikoloji Derneği
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
CACREP	Psikolojik Danışmanlık ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Konseyi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
K.A.K.	Konsültasyon Alan Kişi
MEB	Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı
OTKEP	Okul Temelli Konsültasyon Eğitimi
OPDKÖYÖ	Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Konsültasyon (müşavirlik), günümüzde iş yönetimi, ekonomi, sağlık, hukuk gibi farklı alanlarda kullanılmasının yanında eğitim alanında da kullanılan bir kavram ve hizmettir. Konsültasyonun farklı alan ve bağlamlardaki kullanımı, konsültasyon hizmetinin önemini ve işlevselliğini göstermesinin yanında kullanıldığı alanlara göre de farklı anlamlar ve misyonlar yüklenmesine neden olmaktadır. Bu durum ise konsültasyonun tam olarak neleri içerdiği ve ne anlama geldiğine ilişkin karışıklıklara yol açabilmektedir.

Eğitim alanı açısından bakıldığında, konsültasyon uygulamalarının önemli bir kısmı okul psikolojik danışmanlığı alanında yürütülmektedir. Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon ise öğrenci kişilik hizmetleri başlığı altındaki dolaylı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri içerisinde konumlanmaktadır (Kepçeoğlu, 1994; Kuzgun, 2008; Tan, 1995).

Dolaylı bir rehberlik hizmeti olarak konsültasyonun ne olduğuna ilişkin ise literatürde farklı tanımlar bulunmaktadır. American School Counselor Association (ASCA, 2004) tarafından konsültasyon, eğitim sistemindeki öğrencilerin başarılı olması için okul danışmanlarının ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler, okul psikologları, sosyal çalışmacılar ve sağlık personelleri ile stratejiler geliştirmeye ve planlamaya dönük çalışmalar yaptıkları eşitlikçi bir ilişki olarak tanımlamaktadır. Erchul ve Sheridan (2014) tarafından konsültasyon,

öğrencinin veya hastanın işlevselliğini en üst düzeye çıkarmak amacıyla özel bir uzmanlık alanındaki bir profesyonel (konsültan) ve K.A.K. nin birlikte çalıştıkları dolaylı bir müdahale yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Caplan'a (1970) göre konsültasyon, konsültan ile mevcut probleminin konsültanın uzmanlık alanına girdiğini düşünen K.A.K. arasında geçen, her iki tarafın da uzman olarak kabul edildiği bir etkileşim sürecidir. Konsültasyon Medway'e (1979) göre ise, bir ruh sağlığı uzmanıyla (konsültan), danışana psikolojik destek sağlamakla sorumlu kişi ya da kişiler arasındaki problem çözme sürecidir. Bu tanımlardan hareketle konsültasyon, öğrencinin (danışanın) sorunlarının ele alınması için konsültan (konsültasyon veren kişi) olarak hizmet veren okul psikolojik danışmanı ile ebeveyn, öğretmen, yönetici gibi öğrenciden sorumlu kişi ya da kişiler (K.A.K. ya da kişiler) arasında gerçekleştirilen ortak bir problem çözme çabası olarak tanımlanabilir. Bu tanımdaki önemli bir vurgu, konsültasyonun doğrudan öğrenciyle gerçekleştirilen bir süreç olmadığı, daha çok öğrencinin yetişmesinden sorumlu kişilere sunulan doğrudan destekle, öğrenciye dolaylı olarak psikolojik yardımın verildiği vurgusudur. Bir diğer vurgu ise konsültasyonun, K.A.K lere gelecekte karşılaşacakları benzer sorunlarla daha etkili baş etmelerini sağlamasıyla ilgilidir.

Konsültasyon okul psikolojik danışmanları için önemli bir yeterlik alanı olarak görülmektedir. Gysbers, Hughey, Starr ve Lapan (1992) tarafından geliştirilen ve günümüzde rehberlik hizmetlerinin sunulmasında temel alınan Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Modeli'ne göre konsültasyon, okul psikolojik danışmanlarının sunmaları gereken önemli müdahale türlerinden birisidir. Ayrıca Amerika'daki danışmanlık programlarının standartlarını belirleyen Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP, 2016) tarafından okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon sürecine ilişkin bilgi ve becerilere; öğretmenler, yöneticiler, ebeveynler ve kurumlar ile etkili konsültasyon yapabilme yeterliğine sahip olmaları gerektiği bir standart olarak belirlenmiştir. ASCA ise konsültasyonu okul danışmanları tarafından sunulması gereken birincil müdahaleler arasında göstermektedir (ASCA, 2012). National Association of School Psychologists (NASP, 2010) ise okul psikologlarının, hizmetleri etkili bir şekilde verebilmeleri için bireylere, ailelere, gruplara ve sistemlere uygulanabilecek çeşitli konsültasyon modelleri ve stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini kabul etmektedir. Bu uluslararası mesleki kuruluşların yanında, ulusal düzeyde, üyelerini psikolojik danışmanların oluşturduğu en büyük mesleki kuruluş olan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (TÜRK PDR-DER) tarafından konsültasyon hizmetleri, okul

psikolojik danışmanlarının öğrencinin yararı için paydaşlara vermeleri gereken temel hizmet ve yeterlikler arasında kabul edilmektedir (Haktanır, Erçevik & Topkaya, 2021; Türk PDR-DER, 2011). Buna ek olarak ulusal düzeyde kamu alanında okul psikolojik danışmanlarını en çok istihdam eden kurum olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 14 Ağustos 2020 tarihli 31213 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 21. maddesinin 4. fıkrası a. bendinde "Okul psikolojik danışmanı eğitim kurumu idarecileri, öğretmenler, eğitim kurumu personeli ve ailelere yönelik rehberlik hizmetleri hakkında işbirliği sağlanması için müşavirlik yapar." ifadesiyle konsültasyonu (müşavirlik) psikolojik danışmanların görevleri arasında tanımlamıştır. Bunlara ek olarak konsültasyon, Burnham ve Jackson'a (2000) göre psikolojik danışmanların zamanlarının yaklaşık dörtte birini kapsayan bir rehberlik hizmetidir. Bu bilgilerden hareketle konsültasyon, psikolojik danışmanların önemli bir görevidir, dolayısıyla onların yetkin olması gereken bir hizmet türüdür.

Konsültasyonun uluslararası mesleki dernek ya da kuruluşlar açısından önemli bir psikolojik danışman yeterliği ya da görevi olarak kabul edilmesinde konsültasyonun okulda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerine sağladığı belli başlı avantajlar etkili olmaktadır. Bu avantajlar arasında konsültasyonun, öğrencinin sorunlarını değerlendirmek ve anlamak için bütüncül bir yaklaşım sunması; okul psikolojik danışmanının zamanını etkili bir şekilde kullanarak bir yetişkin aracılığıyla çoğu öğrenciye ulaşmasını sağlaması; öğretmen, ebeveyn ve yöneticilerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının, pozitif okul iklimini geliştirmeye yardımcı olması; okul danışmanlarının ebeveyn ve okul personeline rollerini daha açık bir şekilde tanıtabilmelerini sağlaması gibi okul psikolojik danışmanının ve sunulan rehberlik hizmetlerinin okul düzeyinde etkisini artıran oldukça önemli katkıları bulunmaktadır (Baker, 2000; Brigman, Mullis, Webb & White, 2005; Davis, 2005; Muro & Kottman, 1995).

Okul danışmanlığı alanında konsültasyon hizmetinin önemli olması kadar okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetini etkili ve verimli olarak sunabilmeleri de oldukça önemlidir. Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin yeterli bilgi, beceriye sahip olması gerektiği gibi; aynı zamanda yeterli bir öz-yetkinlik düzeyine de sahip olması gerekmektedir. Öyle ki yalnızca konsültasyon için değil, diğer tüm rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri için psikolojik danışmanların sahip oldukları öz-yetkinlik

algıları, onların çalışma performanslarının da önemli bir belirleyicisi olmaktadır (Cormier & Nurius, 2003).

Öz-yetkinlik kavramı, ilk olarak Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında Bandura (1977) tarafından ele alınmıştır. Bandura'ya (1977) göre öz-yetkinlik, bireyin herhangi bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmıştır. Öz-yetkinlik daha çok bir görevi başarıyla yerine getirmeye ilişkin kişinin inançlarıyla ilgiliyken; yeterlik ise daha çok göreve ilişkin becerilere sahip olmak ile ilgilidir (Voltan-Acar, 2012). Öz-yetkinlik bireyin bir göreve ya da aktiviteye ilişkin seçimlerini, motivasyonunu, bilişsel ve duygusal süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1993,1989). Öyle ki düşük öz yetkinliğe sahip olan bireyler, (a) zor görevleri tehdit olarak görür ve geri çekilirler; (b) amaçlarına bağlılıkları zayıftır; (c) görevleri nasıl başarılı bir şekilde gerçekleştireceklerini planlamak yerine kendilerine tanı koymakla ilgilidirler; (d) zor görevlerdeki başarısızlıkları kişisel yetersizliklerine bağlarlar ve (e) kaygı, depresyon ve strese kolayca girebilirler (Bandura, 1993). Bandura'ya (1997) göre yüksek öz-yetkinlik düzeyine sahip bireyin amaçlarına bağlılıkları, güdülenmeleri, amaçlarına ulaşmada gösterdikleri gayretleri, sorunla karşılaştıklarındaki esneklikleri ve dirençleri de daha güçlüdür. Bu noktadan hareketle okul psikolojik danışmanlarının önemli bir görev alanı olan konsültasyona ilişkin öz-yetkinlik düzeylerinin, konsültasyona ilişkin uygulamaların tercihinde ve başarısında etkili olacağı düşünülmektedir.

Konsültasyon öz yetkinliği ise okul danışmanlarının ya da okul psikologlarının okul temelli konsültasyon için gerekli becerileri ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine duydukları inançları olarak tanımlanmaktadır (Guiney, 2009). Bandura'nın (1977) öz-yetkinlik kavramından hareketle, konsültasyon öz-yetkinlik inanç düzeyinin yüksek olması okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon uygulamalarını daha çok tercih etmelerini, konsültasyon sürecine daha çok motive olmalarını ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli olmalarını sağlayabilecekken; düşük konsültasyon öz yetkinliği düzeyleri ise konsültasyon uygulamalarından kaçınmalarına, konsültasyon sürecindeki zorluklar karşısında kolayca yenik düşmelerine ve performans düşüklüğüne yol açabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul psikolojik danışmanları için önemli bir yeterlik alanı olarak görülen (ASCA, 2012; CACREP, 2016) konsültasyona ilişkin sahip olunan öz-yetkinlik inanç düzeyi de oldukça kritik bir öneme sahiptir. Öyle ki alanyazında okul psikolojik danışmanlarının istedikleri sıklıkta

konsültasyon çalışmaları yapamadıklarını gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Bramlett, Murphy, Johnson, Wallingsford & Hall, 2002; Hosp & Reschly, 2002; Reschly & Wilson, 1995; Smith, 1984). Bu durumun yeterli zamanlarının olmamasıyla açıklanabileceği gibi düşük düzeyde konsültasyon öz-yetkinliğine sahip olmalarıyla da açıklanabileceği ileri sürülmektedir (Guiney, 2009). Bu noktada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini artırmada konsültasyon eğitiminin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Konsültasyon öz-yetkinlik inancını güçlendirmek için en önemli araçlardan birisinin eğitim olduğu, çünkü konsültasyon bilgi ve becerilerinin belli bir eğitim sonunda kazanılacağı alanyazında belirtilmektedir (Guiney & Zibulsky, 2017; Meyers, 2002; Newman, Barrett & Hazel, 2015). Konsültasyona ilişkin eğitimlerin içeriği hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte genel olarak konsültasyon eğitiminde konsültasyonun düzeyleri, konsültasyon ve önleme, problem çözme aşamaları, iletişim ve kişilerarası süreç becerileri, konsültasyon modelleri, çok kültürlülük gibi konuların yer alması önerilmektedir (Gallesich & Ladogana, 1978; Meyers, 2002; Newman vd., 2015).

Yurtdışındaki okul psikolojisi ve okul danışmanlığı programlarında sunulan konsültasyon eğitimine ilişkin olarak Meyers, Wurtz ve Flanagan (1981) tarafından Amerika'da yapılan çalışmada programların %60'ının konsültasyona ilişkin herhangi bir ders içermediği bulunmuşken; yaklaşık 30 yıl sonra Rosenfield (2013) tarafından yapılan çalışmada ise okul konsültasyonuna ilişkin ilgili programlarda en az bir konsültasyon dersinin bulunduğu ifade edilmektedir. Amerika'daki konsültasyon eğitiminde 30 yılda kaydedilen gelişmeler dikkate değer olmasına karşın süpervizyon ve vaka çalışmaları noktasında halen konsültasyon eğitiminde yetersizliklerin olduğunu ileri süren araştırmacılar da bulunmaktadır (Hazel, Laviolette & Lineman, 2010; Newman vd., 2015). Yurt dışında durum bu iken Türkiye'de hali hazırda okullarda görev yapan okul psikolojik danışmanlarının lisans ya da lisansüstü programlarda konsültasyona ait doğrudan bir ders almadıklarını, konsültasyona ilişkin aldıkları eğitimin sadece PDR'ye giriş dersleri içerisinde geçen bir konu başlığıyla sınırlı olduğunu, bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadıklarını ve okul-temelli konsültasyon konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını orta koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bazıları incelenecek olursa; Aslan ve Güven (2019) tarafından yapılan okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültayon çalışmalarının incelendiği araştırmanın nitel kısmında, 20 okul psikolojik danışmanının

hiçbirinin lisans ya da lisansüstü eğitimlerinde veya hizmet içi eğitim olarak konsültasyona ilişkin doğrudan bir ders almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ek olarak araştırmacılar, okul psikolojik danışmanlarının iletişim ve işbirliği, konsültasyon modelleri, konsültasyon süreci ile konsültasyon vaka ve uygulamalarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyacında oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bozkur ve Kaya (2021) tarafından yapılan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon yeterlik düzeylerinin incelendiği araştırmanın nitel kısmında 30 okul psikolojik danışmanının, %73'ünün aldıkları konsültasyon eğitimini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Güven ve Küçükbasmacı (2015) tarafından yapılan okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşlerinin araştırıldığı çalışmada 15 okul psikolojik danışmanıyla yapılan görüşmeler sonucunda konsültasyona ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Güven, Kılıç, Hayran ve Büyüksevindik (2016) tarafından yapılan 382 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilen, okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırmada konsültasyon (müşavirlik) hizmetlerine ilişkin konsültasyon model ve yöntemlerine, konsültasyon sürecine, aile-öğretmen ve yöneticilere yönelik konsültasyon çalışmalarına ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından yapılan PDR alanının sorunlarının incelendiği çalışmaya ise 108 okul psikolojik danışmanı katılmıştır ve kendilerini yetersiz gördükleri alanların içerisinde müşavirlik hizmetlerini de ifade etmişlerdir. Karakuş (2008) tarafından yapılan ilköğretim okullarında çalışan, psikolojik danışman, sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmenlerinin konsültasyon hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmanın nitel kısmında 20 okul psikolojik danışmanıyla görüşmüştür ve sonuç olarak konsültasyon çalışmalarının daha başarılı bir şekilde yürütülmesi için psikolojik danışmanların konsültasyon eğitimi almaları gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Gültekin ve Arıcıoğlu'nun (2009) yaptığı araştırmada ise okullarda yürütülen konsültasyon çalışmalarının nasıl ve ne düzeyde olduğuna ilişkin 35 okul psikolojik danışmanı ile görüşme yapılmış ve katılımcıların %56'sının alınan eğitimi yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda sunulan problem durumuna ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak yurtdışına kıyasla Türkiye'de okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak verilen konsültasyon eğitimlerinin yeterli düzeyde olmadığı ve konsültasyon eğitimine yönelik bir ihtiyacın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu eğitim ihtiyacının giderilmesinin ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini destekleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın (OTKEP) okul

psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarının, konsültasyon eğitimine yönelik hem yurt içi hem de yurt dışı literatüre hem de okul danışmanı yetiştirmeye ilişkin pratiğe önemli bir katkı sağlayacağı ve önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Sosyal Bilişsel Kuram'a dayalı olarak geliştirilen Okul Temelli Konsültasyon Eğitimi Programı'nın (OTKEP) okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu temel amacın yanında araştırmada Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz Yetkinliği Ölçeği'nin (OPDKÖYÖ) geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki denenceler sınanmıştır:

1. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ile bu programa katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
2. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile bu programa katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.
3. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları ile bu programa katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.
4. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
5. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

6. OTKEP programına katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
7. OTKEP programına katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Yukarıdaki hipotezlerin yanında araştırmada, aşağıdaki problem cümlesine de incelenmiştir:

1. OTKEP programına katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OTKEP'e ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, öncelikle yurt içi literatürde okul temelli konsültasyon eğitiminin yetersiz olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçlarından (Aslan & Güven, 2019; Bozkur & Kaya, 2021; Gültekin & Arıcıoğlu, 2009; Güven & Küçükbasmacı, 2015; Güven vd., 2016; Karakuş, 2008; Tuzgöl-Dost & Keklik, 2012) hareketle okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak onların konsültasyonla ilgili görevleri başarıyla yerine getireceklerine ilişkin kapasitelerine olan inançlarını veya bir başka deyişle konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmayı hedeflediği için önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle Bandura'nın (1977, 1982, 1993) Sosyal Bilişsel Kuramı'ndan hareketle konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri yükselen psikolojik danışmanların konsültasyon aktivitelerine daha fazla zaman ayıracakları, bilişsel ve duyuşsal olarak motivasyonlarının artacağı, konsültasyon sürecinde ortaya çıkan güçlükleri aşmaya dönük daha fazla çaba gösterecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırmada geliştirilen ve uygulanan OTKEP'in, okul psikolojik danışmanlarının hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinde yürütülecek konsültasyon eğitimleri için ve ayrıca okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin nasıl yükseltilebileceğine ilişkin bir model oluşturacağı düşünülmektedir. Öyle ki OTKEP'in içeriğinden hem üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans ve lisansüstü programlarındaki hem de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim uygulamalarındaki konsültasyon eğitimlerinde yararlanılabileceği düşünülmektedir. OTKEP; uluslararası alanyazındaki konsültan yeterlikleri ve becerileri, uluslararası kurul ve derneklerin (örneğin CACREP, ASCA, APA) konsültan eğitimine ilişkin koydukları

standartlar, Amerika'daki çeşitli üniversitelerin verdikleri okul-temelli konsültasyon eğitimlerinin içeriği ve Sosyal Bilişsel Kuram'ın öz-yetkinlik ve kaynaklarına ilişkin ortaya koyduğu ilkeler dikkate alınarak geliştirilmiştir. OTKEP'in bu güçlü alt yapısı ve dayanakları ile mevcut araştırmada etkililiğine ilişkin sunulan kanıtlar, gelecekteki okul-temelli konsültasyon eğitiminde OTKEP'i önemli bir model ve referans kaynağı haline getireceği düşünülmektedir. OTKEP'in öz-yetkinlik kaynaklarını beslemek için kullandığı yöntem-strateji ve tekniklerin, farklı faaliyet alanlarındaki öz-yetkinliği artırmayı amaçlayan deneysel araştırmalar için fikir verici olabileceği düşünülmektedir. OTKEP'in uygulama döneminin Covid-19 salgınının en yoğun yaşandığı zaman aralıklarına denk gelmesi nedeniyle programın içeriğinde kullanılan materyaller aynı zamanda çevrimiçi ortamlara kolayca uyarlanabilir bir formatta geliştirilmiştir. OTKEP'in bu özelliği, ihtiyaç duyulması halinde onun çevrimiçi ortamlarda da kullanılabileceğini göstermesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada ortaya çıkacak bir diğer ürün ise Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ)'dir. Bu ölçeğin, özellikle yurt içi literatürde daha çok nitel araştırmaların ağırlıklı olarak yürütüldüğü konsültasyon çalışmalarına yeni bir bakış açısı getirerek nicel araştırmaların artmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca OPDKÖYÖ kullanılarak okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri, konsültasyon öz-yetkinliğini etkileyen değişkenler ve aralarındaki ilişkiler belirlenebilecek ve ayrıca onların konsültasyon eğitim ihtiyaçları, konsültasyon vermeye yönelik motivasyonları, konsültasyon sürecinde yaşanabilecek güçlüklerle baş etmek için gösterecekleri çabanın düzeyi, konsültasyon için zaman ayırmaya yönelik yönelimleri hakkında çıkarımlar yapılabilecektir. Amerika'da Guiney, Harris, Zusho ve Cancelli (2014) tarafından geliştirilen Bozkur ve Kaya (2021) tarafından uyarlanan Konsültasyon Yeterlik Ölçeği'nin madde içeriklerinin Amerika'daki okul psikologlarına yönelik yazılmış olması ve bundan dolayı geliştirilen OPDKÖYÖ'nün madde içeriklerinin Türkiye'deki konsültasyon hizmetlerinin gelişimi dikkate alındığında Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon eğitim düzeylerine ve Türk kültürüne uygun olması gerektiği; ölçülen özelliğin çok boyutlu bir yapı göstermesine karşın faktör analizi sonuçlarından dolayı tek boyutlu bir yapıya indirgemek durumunda kalınmasına ilişkin psikometrik sebepler ve ölçeğin orijinal ismindeki "self-efficacy" kavramının terimsel Türkçe karşılığının "yetkinlik" olmasına (Voltan-Acar, 2012) rağmen "yeterlik" olarak çevrilmesi gibi nedenler göz önünde bulundurularak Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz

Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Bunun bir sonucu olarak araştırma, alanyazına Türk kültürüne, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon eğitim düzeylerine uygun ve psikometrik açıdan konsültasyon öz yetkinliğinin çok boyutlu kavramsal yapısını temsil edebilecek bir ölçek kazandırdığı için önemli görülmektedir.

Bu çalışmanın, Türkiye'de daha çok betimsel ya da algı-görüş incelemelerinden oluşan araştırmaların yer aldığı konsültasyon alanyazınına, hem nicel hem de metodolojik olarak önemli bir katkı sunması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmada, yurtiçi literatürde okul-temelli konsültasyona yönelik olarak deneysel desende yürütülmüş ilk deneysel ve uygulamalı bir araştırma tasarımı gerçekleştirilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Okul temelli konsültasyon eğitimi, OTKEP programının kapsamı ile sınırlıdır.
2. Okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliği düzeyleri, OPDKÖYÖ'nün ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın asıl örneklemini okul psikolojik danışmanları oluşturmasına karşın OTKEP'in pilot çalışması PDR lisans programı 4. sınıfta öğrenim gören okul psikolojik danışmanı adaylarıyla yürütülmüştür.

Varsayımlar

Araştırma ile ilgili varsayımlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ'nün maddelerini içtenlikle ve gerçekçi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada deneysel işlem dışındaki değişkenlerin, deney ve kontrol grubu üzerinde aynı düzeyde etkili olduğu varsayılmıştır.

Tanımlar

Konsültasyon: Bu çalışmada kullanılan konsültasyon kavramı, sadece okul temelli konsültasyonu ifade etmektedir. Konsültasyon, Eğitim sistemindeki öğrencilerin başarılı olması için okul danışmanlarının ebeveynler, öğretmenler, yöneticiler, okul psikologları,

sosyal çalışmacılar ve sağlık personelleri ile stratejiler geliştirmeye ve planlamaya dönük çalışmalar yaptıkları eşitlikçi bir ilişkidir (ASCA, 2004).

Öz-Yetkinlik: Bireyin herhangi bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1977).

Konsültasyon Öz-Yetkinliği: Bireylerin, okul temelli konsültasyon için gerekli becerileri ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Guiney, 2009).

Okul Temelli Konsültasyon Eğitimi Programı (OTKEP): Bandura (1977) tarafından ileri sürülen Sosyal Bilişsel Kuram'ı temel alan ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmayı amaçlayan, araştırmacı tarafından geliştirilmiş, her bir oturumu 180 dakikalık 9 oturumdan oluşan eğitim programıdır.

Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ): Araştırma kapsamında Sosyal Bilişsel Kuram'a (Bandura, 1977) dayalı olarak geliştirilen okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan süreç, kültürel farkındalık, iletişim, etik olmak üzere dört faktör ve 28 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır.

Konsültan: Okul temelli konsültasyon hizmetini veren okul psikolojik danışmanını tanımlamaktadır.

Konsültasyon Alan Kişi: Konsültasyon hizmeti almak için konsültana/konsültasyona başvuran öğretmen, ebeveyn, okul idarecisi v.b. gibi öğrencinin yetişmesinden sorumlu kişi ya da kişileri tanımlamaktadır.

Danışan/Danışan Sistemi: Konsültasyon sürecinde psikolojik yardımın dolaylı olarak sunulduğu öğrenci, program, sistem v.b. tarafı tanımlamaktadır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan Sosyal Bilişsel Kuram (SBK) ve öz-yetkinlik kavramının kuramsal çerçevesi ile okul-temelli konsültasyon hizmeti ve konsültasyon eğitimine ilişkin alan yazın incelenmiştir. Ayrıca ilgili kuram ve kavramlara ilişkin alan yazındaki araştırmalara da yer verilmiştir.

Sosyal Bilişsel Kuram (SBK)

Çağdaş kuramlar, bireyi çevreden gelen uyaranları pasif olarak alan bir profilden ziyade bilgiyi işleyen, bilgiyi arayan, öğrenme süreçlerini proaktif olarak yapılandıran, bilişleri ve kapasitelerine olan inançları doğrultusunda davranan bireyler olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda değerlendirildiğinde SBK da bir çağdaş kuramdır çünkü bireyin yaşamı üzerinde kontrole sahip olduğunu, öz-düzenleme kapasitesine sahip olduğunu ve öğrendiklerinin çoğunu sosyal bir çevrede edindiğini ileri sürmektedir. Öyle ki insanların diğer insanlarla etkileşim içerisinde ve onları gözleyerek pek çok bilgi, beceri, strateji, inanç, kural ve tutumları öğrenebileceğini vurgulamaktadır (Schunk, 2012).

Hedef belirleme, öz-yetkinlik inançları, öz-düzenleme süreçleri üzerine yaptığı araştırma ve incelemeler sonucunda, Albert Bandura sosyal öğrenme isimli teorik yaklaşımını sosyal bilişsel olarak yeniden adlandırmaya karar vermiştir. Bu kararında kuramının genişliğinin öğrenmenin ötesine geçtiğini düşünmesi etkili olmuştur. 1986 tarihinde ise Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory (Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Teori) adlı kitabını yayınlamıştır.

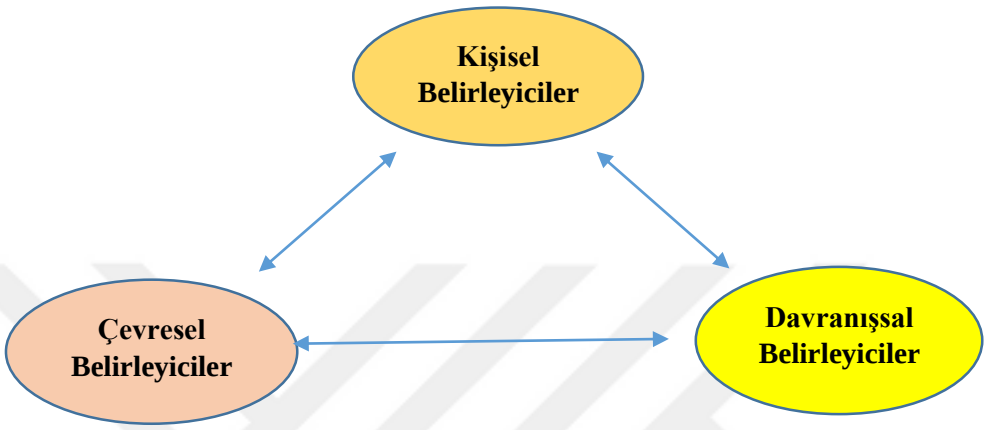
Bandura'nın SBK'sının ortaya çıkmasına önemli üç temel tarihi çalışma öncülük etmiştir. Bunlardan biricisi Miller ve Dolard (1941), Skinner (1953) gibi araştırmacıların *taklit* ile ilgili yaptıkları araştırmaların sonuçlarıdır. Bu araştırmalar taklidin insanda bulunan bir eğilim olduğunu, taklit davranışının ödül getirdiği için yapılan koşullanma türü araçsal bir davranış olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerin önemli sınırlılığı, taklit davranışın öğrenilmesinin pekiştirmeye bağlı olması ve ertelenmiş taklit davranışının ne anlama geldiği üzerinde durulmamasıdır. SBK'ya kaynaklık eden ikinci grup çalışma *örtük öğrenme* ile ilgili yapılan çalışmalardır. Tolman ve Honzik (1930) tarafından yapılan fare deneyini içeren çalışmada davranışın, öğrenmenin meydana geldiği zamanın dışında sergilenebileceği ve pekiştireçlerin öğrenmeden ziyade performansı etkileyebileceğine ilişkin bulgular SBK için yol gösterici olmuştur. Öğrenme ve performans arasındaki bu ayrım, SBK için merkezi bir ayrımı ifade etmektedir. Örtük öğrenme çalışmalarının sınırlılığı ise bilişsel süreçleri göz ardı etmeleri olmuştur. Üçüncü öncü çalışma konusunu ise *sosyal öğrenmeye* araştırmaları oluşturmuştur. Rotter (1954) tarafından ileri sürülen bu teoride asıl vurgu, insanların davranışlarının sonuçlarına ilişkin mevcut inançları önceki pekiştirme deneyimleriyle çeliştiğinde insanların inançları doğrultusunda davrandıkları şeklindedir. Rotter'in sonuç beklentilerine ilişkin vurgusu SBK'da da yer almakla birlikte SBK, öz-yetkinlik, öz-düzenleme, amaçlar gibi kavramlarla bilişsel olarak daha kapsamlı bir teori halini almıştır (Schunk, 2012).

Tüm bu bilimsel bilgi birikiminin ışığında, Bandura ilgili çalışma ve teorilere olan eleştirel yaklaşımı sonucunda yaptığı araştırmalarla kendi kuramını oluşturmuştur. Kuramını önceleri Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandıran Bandura, daha sonra kurama ilişkin araştırmaların sadece öğrenme ve model almanın ötesine geçerek psikolojinin pek çok konu alanını içermesiyle birlikte, 1986 yılında yayınladığı "Düşünme ve Etkinliğin Sosyal Temelleri: Bir Sosyal Bilişsel Kuram" adlı kitabıyla SBK olarak yeniden adlandırmıştır. Aşağıda kuramın temel kavramlarından bazılarına ait detaylı bilgilere yer verilmektedir.

Karşılıklı Belirleyicilik

Sosyal bilişsel kuram perspektifinden psikolojik işlevsellik ve insan öğrenmesi, kişisel (inançlar, duygular, düşünceler, tercihler, beklentiler ve kendilik algıları dahil), davranışsal ve çevresel belirleyiciler arasındaki karmaşık bir etkileşimin ürünüdür (Bandura, 1977). Böylece insanlar ne Freudcuların ileri sürdükleri gibi tamamen içsel güçler tarafından

yönlendirilir ne de Skinnerci bakış açısına göre sadece çevresel uyaranlar tarafından biçimlendirilmektedir. İnsanın kendisi de öğrenme ve psikolojik işlevsellik üzerinde etkili olmaktadır. Öyleki insanın bu kapasitesini Bandura (1986) öz-düzenleme kapasitesi olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu üç unsurun karşılıklı etkileşimleri Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Üç belirleyici sınıf arasındaki ilişkinin şematikleştirilmesi. Bandura, A., & National Inst of Mental Health. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Şekil 1 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır: (a) çevre, davranışı etkilemektedir, (b) davranış, çevreyi etkilemektedir, (c)kişisel faktörler, davranışı etkilemektedir, (d) davranış kişisel faktörleri etkilemektedir, (e) kişisel faktörler, çevreyi etkilemektedir, (f) çevre, kişsel faktörleri etkilemektedir. Özetle, tüm belirleyiciler birbiri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bandura'ya (1977) göre bu faktörlerin göreceli önemini belirlemeye yönelik çabalar anlamsızdır. Çünkü kişisel özelliklere, davranışlara ve seçilen durumlara bağlı olarak baskın olan belirleyiciler değişkenlik göstermektedir. Örneğin, bir kahve içeceğinizde ne tür bir kahve içmek istediğiniz üzerinde kişisel faktörler baskın belirleyiciler olarak işlev görürken; bir başka durumda örneğin denizin ortasında yüzen kişilerin bilişsel ve davranışsal yapıları ne kadar benzersiz olursa olsun davranışları önemli ölçüde benzer olacaktır.

Gözlem Yoluyla Öğrenme

Bandura (1977) tarafından insanlar, yalnızca kendi deneyimlerinin sonuçlarından öğrenmek durumunda kalsalardı, bunun oldukça kısıtlayıcı ve zahmetli bir süreç olacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle çoğu öğrenme gözlem yoluyla kazanılmaktadır.

> "Gözlemsel öğrenme hem gelişme hem de hayatta kalma için hayatidir. Hatalar maliyetli ve hatta ölümcül sonuçlara yol açabileceğinden, sadece deneme yanılmanın sonuçlarına katlanarak öğrenebilseydik, hayatta kalma olasılıkları gerçekten zayıf olurdu." (Bandura, 1971, s. 2-3)

Bandura'nın yukarıdaki ifadelerinden de anlaşılacağı üzere gözlem yoluyla öğrenme hem ekonomik hem geliştirici hem de hayatidir. Bandura, öğrenmenin gerçekleşmesi için Skinnercilerin ileri sürdükleri gibi davranışın ortaya çıkmasına ve bunun ödüllendirilmesine gerek olmadığını ileri sürmüştür. Buna karşılık olarak, insanların modelleme yoluyla yani diğer insanların davranışlarını ve karşılaştıkları sonuçları gözlemleyerek öğrenebileceklerini ileri sürmüştür (Ewen, 2014). Bandura, Ross ve Ross (1961) tarafından gerçekleştirilen Bobo oyuncak bebek deneyi bu tezleri en iyi şekilde desteklemiştir. Bu öğrenme türünde model, gözlemci tarafından ne kadar beğenilir, saygın ve gözlemciye benzer olarak algılanırsa gözlemsel öğrenme o derece etkili olamaktadır (Bandura, 1971, 1973). Etkili bir modelin gözlenmesi ise kişinin o görevi yapmaya ilişkin öz-yetkinlik inancını önemli derecede etkilemektedir (Bandura, 1986).

Gözlem yoluyla öğrenme, dört aşamada gerçekleşmektedir (Bandura, 1977). Buna göre ilk aşama *dikkat* aşamasıdır. Gözlemci modelin davranışını dikkate almadıkça ve doğru bir şekilde algılamadıkça gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşmez. Bu noktada modelin, gözlemcinin dikkatini çekecek nitelikte olması ve bu dikkati öğrenmeye yeterli bir süre üzerinde tutması gerekmektedir. Dikkatle ilgili bir diğer önemli husus ise gözlemcinin bilgiyi işleme kapasitesidir. Öyle ki modellenen davranışın hızı, karmaşıklık seviyesi gözlemcinin kapasitesine uygun olmalıdır. Son olarak gözlemcilerin geçmiş deneyimleri, algıları, bilişleri de modellenen davranıştan neler çıkardıkları ve yorumlarını etkilemektedir. Sonraki aşama *hatırda tutma sürec*idir. Modellenen davranışların modelin olmadığı zamanlarda ortaya çıkarılabilmesi için bellekte saklanması ya da korunması gerekmektedir. Bellekte saklanma süreci ise sembolleştirme yoluyla gerçekleşmektedir. Gözlenen içerikler hem görüntüler olarak hem de sözel olarak kodlanabilmektedir. Böylece çok miktarda bilgi bellekte saklanabilmekte ve davranış üretilebileceğinde geri çağrılabilmektedir. Sembolik kodlamanın gözlem yoluyla öğrenmedeki önemi hem çocuklarda (Bandura, Grusec, & Menlove, 1966; Coates & Hartup, 1969) hem de yetişkinlerde (Bandura & Jeffery, 1973;

Bandura, Jeffery & Bachicha, 1974) yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Sembolik kodlamanın yanında hatırda tutma sürecinde provalar da büyük önem taşımaktadır. Bandura (1977) zihinsel ve motor provaların gözlenen davranışların unutulmaması için kritik olduğunu vurgulamaktadır. Zihinsel provada kişi, gözlenen davranışı kendisi gerçekleştiriyormuş gibi kendisini zihninde görselleştirirken; motor provada gözlenen davranışı açıkça ortaya koymaktadır ki en üst gözlemsel öğrenme bu şekilde gerçekleşmektedir (Bandura & Jeffery, 1973). Gözlem yoluyla öğrenmede üçüncü aşama, *davranışı meydana getirme sürecidir* (Bandura, 1977). Bu aşamada sembolleştirmeler eylemlere dönüştürülmektedir. Bu süreçte öncelikle gözlenen davranışın bileşenleri, zihinde bilişsel olarak organize edilmekte ve daha sonra davranış üretilmektedir. Eğer davranışın bileşenlerinde bir eksiklik bulunursa davranış tam olarak üretilemeyecek ve eksikler meydana gelecektir. Birey bilişsel organizasyonuna uygun bir şekilde davranışı üretmekte ve kendini gözleyip değerlendirmektedir. Ve böylece davranışa ilişkin elde ettiği geribildirimlere göre davranışta öz düzenleyici ayarlamalar yapmaktadırlar (Bandura, 1986). Son aşama ise *güdülenme sürecidir* (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kurama göre kazanım ile performans farklı şeylerdir. Öyle ki insanlar gözlem yoluyla her öğrendikleri davranışı ortaya koymamaktadırlar. Performans için yeterli derecede güdülenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Eğer gözlemlenen davranış ödül ve değer getiriyorsa bunu ortaya koymak için güdülenmektedirler ancak gözlemlenen davranış cezaya sebep oluyor ya da herhangi bir karşılığı bulunmuyorsa bu durum gözlemleyeni yeterince güdülememektedir. Ancak etkili bir model varsa ve bu model gözlemleyeni başarısızlık durumunda tekrar teşvik etmekte ve başarılı olduğunda ödüllendirmekteyse, gözlemleyen için önemli bir güdülenme kaynağı olarak hizmet etmektedir.

Öz-Düzenleme

Öz-düzenleme, insanların ya da öğrenenlerin amaçlarına ulaşmaları için kendilerinin oluşturdukları duygu, düşünce ve eylemleri ifade etmektedir (Zimmerman & Schunk, 2003). Öz-düzenleme kavramı aynı zamanda karşılıklı belirleyicilikteki kişisel faktörlere atıfta bulunmaktadır. Öyle ki insanlar kişisel faktörler bağlamında duygu, düşünce ve eylemlerini düzenleyerek yaşamdaki olaylar üzerinde öz-düzenleyici bir kontrol uygulayabilirler. Böylece yaşamlarının kontrollerinin kendilerinde olduğuna ilişkin daha net bir algıya sahip olabilirler. İnsanlar yaşamları üzerinde öz-düzenleyici olabilmek için amaçlarını

belirleyebilir, kendi gelişimlerini izleyebilir ve değerlendirebilir, öz-yetkinliklerini değerlendirebilir, kendileri için pozitif duygusal iklim oluşturabilir, üretken bir çalışma çevresi oluşturabilir ve gerektiğinde diğerlerinden yardım isteyebilirler (Schunk, 2012). Böylece davranışı üreten karşılıklı belirleyiciler üzerindeki kontrolünü artırabilir.

Bandura'ya (1986) göre öz-düzenleme üç evreden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi *kendini gözlemleme (self-observation)* dir. Bu fazda birey performansının belli yönlerini dikkatli bir şekilde izlemekte ve davranışın sıklığı, yoğunluğu hakkında kayıtlar tutmaktadır. Örneğin bir öğrencinin deneme sınavlarında matematik testindeki doğru sayısını takip etmesi ve bunları kaydetmesi gibi. İkinci evre ise *öz-yargılama (self-judgement) dır*. Birey bu fazda mevcut performansını kişisel standartlarına, referans standartlarına, kişisel değerlerine ve performans belirleyicilerine göre değerlendirmektedir. Örneğin, öğrencinin yapılacak bir sonraki deneme sınavında matematik testi sorularından %50'sini doğru olarak cevaplama gibi kendisine bir hedef koyması ancak sınav sonrasında soruların yalnızca %30'unu doğru olarak cevaplaması karşısında hayal kırıklığı yaşaması gibi. Öz-düzenlemenin üçüncü ve en son evre ise *öz-tepki (self-reactions)*dir. Buna göre birey yapmış olduğu öz-yargılamalara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak tepkide bulunmasıdır. Öz-tepkiler öz-düzeltmeleri, duygusal ve motivasyonel düzeydeki kendi kendine teşvikleri içermektedir. Örneğin, öğrencinin %30'luk doğru oranını yükseltmek için yeterli ve en çok yanlış yaptığı konuları belirleyerek bunlar üzerinde çalışmak için kendine bir çalışma programı yapması gibi. Bandura, insanların sahip oldukları öz-düzenleme kapasitesinin yararlarına ilişkin olarak ise şu yorumu yapmaktadır:

> "Bu [öz-düzenleyici] kişisel kaynak türleri, hareket özgürlüğünü genişletir ve insanların, kendi yaşamlarını seçerek, etkileyerek ve inşa ederek hayat seyirlerine nedensel olarak hizmet etmelerini sağlar" (Stokes, 1986, s. 2).

Öz-Yetkinlik

Öz-yetkinlik, sosyal bilişsel kuramın en temel kavramlarından olmakla birlikte, Bandura (1997) tarafından insan davranışları üzerinde etkili olan önemli bir özellik olarak görülmektedir. Öz- yetkinlik, belirlenen performans tiplerine ulaşmak için gerekli eylemleri yürütmeye ve organize etmeye ilişkin bireyin kapasitesine ilişkin sahip olduğu inancı ve yargılarıdır (Bandura, 1986). Bir başka ifadeyle öz-yetkinlik, bireyin belli bir görevi/aktiviteyi başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin kapasitesine olan inancıdır (Bandura, 1977). Öz-yetkinlik, tanımlarından anlaşılacağı üzere, bireyin kendi kapasitesine

ilişkin algısı ve inancı ile ilgili olduğundan Bandura tarafından zaman zaman *algılanan öz-yetkinlik* olarak da kullanılmıştır.

Öz-yetkinlik kavramı, Bandura'ya (1986) göre küresel ya da bütüncül ya da genel bir özellik değildir. Daha ziyade bir alanın farklı işlev alanlarına göre farklılaşan bir öz inançlar dizisidir. Örneğin, öğrencilerden akademik benlik kavramlarını değil, matematik, dil, fizik, kimya v.b. alt işlev alanlarına yönelik kapasitelerine olan inançlarını değerledirmelerini istemek öz-yetkinlik düzeyini doğru olarak ortaya koyacaktır.

Öz-yetkinlik, bazı kavramlarla karıştırılabilmektedir. Bunların başında *sonuç beklentileri* (outcome expectancy) gelmektedir. Bandura'ya (1986) göre sonuç beklentileri, belli bir davranışın belli bir sonucu üreteceğine ilişkin bireyin yargısıdır. Örneğin, bireyin bir enstrümanı doğru ve ahenkli bir şekilde çalabileceğine inanması öz-yetkinlik yargısı iken; enstrümanı çalmanın kendisine sosyal kabul, beğeni, saygınlık, kişisel tatmin sağlaması ise sonuç beklentilerini oluşturmaktadır. İnsanlar belirli performansların istenen sonuçları üretebileceğini varsayabilirler ancak başarılı olmak için gerekenlere sahip olduklarından şüphe duydukları için bunları geliştirmezler (Bandura, 1977). Bu durumda yeterli öz-yetkinlik algısına sahip olmayan bireylerin sonuç beklentilerine ulaşmaları pek mümkün olmayacağı söylenebilir. Bu durumda öz-yetkinlik inançlarının, sonuç beklentileri üzerinde nedensel önceliğe sahip olduğu söylenebilir ki buna ilişkin Bandura (1986, s. 392) şunları ifade etmiştir:

> "İnsanların beklediği sonuçlar, büyük ölçüde, belirli durumlarda ne kadar iyi performans gösterebileceklerine dair yargılarına bağlıdır."

Öz-yetkinlik ile ilişkili olan bir diğer kavram ise *beceriler (skills)* dir. Öz-yetkinlik, kişinin sahip olduğu becerilerle ilgili değildir ya da becerilerin bir fonksiyonu değildir. Daha ziyade, kişinin sahip olduğu becerilerle yapabileceği şeye ilişkin yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1986). Yeterli bir performans için hem beceriler hem de öz-yetkinlik inançları etkili bir şekilde kullanılmalıdır.

Öz-yetkinlikle ilişkili olan diğer bir kavram *benlik kavramı (self-concept)* dır. Benlik kavramı, çevreyle olan deneyimler ve çevreden gelen yorumlar yoluyla oluşan ve başkaları tarafından yapılan pekiştirmeler ve değerlendirmelerden etkilenen kolektif ve genel bir kavramdır (Shavelson & Bolus, 1982). Benlik kavramı, genel benlik kavramı ve alt alanları olamak üzere çok boyutludur ve hiyerarşik olarak organize edilmiştir (Pajares & Schunk, 2001, 2002). Benlik kavramı, kişinin kendisini başkalarına göre nasıl gördüğünden büyük

ölçüde etkilenmekteyken (Schunk & Pajares, 2009); öz-yetkinlik üzerindeki en büyük etki, kişisel başarılardan kaynaklanmaktadır (Bandura, 1997). Öz-yetkinlik inançları, şekillendirilebilir olan bilişsel, hedefe yönelik, bağlama özgü ve geleceğe yönelik yargılar iken; benlik kavramı inançları ise normatif, tipik olarak kümelenmiş, hiyerarşik olarak yapılandırılmış ve genel olduğundan değişime dirençli geçmişe yönelik benlik yargılardır (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Öz-yetkinlikle karıştırılabilen diğer ilişkili kavram ise *öz-saygısı (self-esteem)* dır. Öz-yetkinlik bireyin kapasitesine ilişkin yargıları iken; öz-saygı daha çok bireyin kendilik değeri ile ilgili yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1986). Kişinin öz-yetkinliği ile öz-saygısı arasında sınırlı bir ilişki vardır (Schunk & DiBenedetto, 2016). Örneğin, bir öğrencinin öz-saygısı yüksek olabilir ancak matematik öz-yetkinliği düşük olabilir ya da matematik öz-yetkinliği yüksek iken; akranları onu gruplarına almadıklarından dolayı öz-saygısı düşük olabilir. Ayrıca Mone, Baker ve Jeffries (1995) tarafından öz-yetkinlik inançlarının bireylerin belirledikleri amaçları ve performans kazanımlarını yordadığı; öz-saygının ne kişisel amaçları ne de performansı etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öz-güven, öz-yetkinlikle ilişkili olan diğer bir kavramdır. Ancak Bandura'ya göre (1997) bu iki kavram birbirinden farklıdır. Çünkü kendilerine güvenen bireylerin öz-yetkinlikleri düşük olabilmektedir. Öyle ki bireyler belli bir görevi yerine getiremeyecekleri konunsunda kendilerinden oldukça emin olabilmektedirler. Burada yüksek bir öz-güvenden bahsedilebilirken, öz-yetkinliğin oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda öz-yetkinlik kavramının ne anlama geldiğine ve ilişkili kavramlardan ayrılan yönlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Aşağıdaki alt başlıklarda ise öz-yetkinliğin kaynakları ve öz-yetkinliğin etkileri hakkında kuramsal bilgilere yer verilmiştr.

Öz-Yetkinliğin Kaynakları

Kişinin yetkinliğine dair inancı, dört temel bilgi kaynağına dayalıdır (Bandura, 1986). Bunlar (a)performans başarıları (performance attainments), (b) diğer bireylerin performanslarını gözleyerek elde edilen dolaylı deneyimler, (c) sözel ikna, (d) bireylerin kendi yetenekleri, güçleri ve savunmasızlıklarına ilişkin yargılamaları sonucunda edindikleri psikolojik durumlar. Bu bilgi kaynaklarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Performans Başarıları

Performans başarıları, öz-yetkinlik inancının en temel bilgi kaynağıdır. Doğrudan kişinin kendi ustalık deneyimlerine dayanmaktadır (Bandura, Adams & Beyer, 1977). Ustalık deneyimlerinden elde edilen başarılar öz-yetkinliğine ilişkin değerlendirmeleri olumlu etkileyecek iken; ustalık deneyimlerinde karşılaşılan ve tekrarlayan başarısızlıklar öz-yetkinlik algılarını olumsuz olarak etkilemektedir (Bandura, 1986). Bandura (1977) başarısızlıklara ilişkin istisnai durumların olabileceğini ifade etmektedir. Şöyle ki eğer tekrarlanan başarısızlıklar performansın erken evrelerinde meydana gelirse beklendiği gibi öz-yetkinlik inançlarını düşürecektir. Ancak belli bir performansa ilişkin güçlü yetkinlik inançları geliştikten sonra ara sıra meydana gelen başarısızlıklar, öz-yetkinlik inançları üzerinde çok önemli bir etki oluşturmamaktadır çünkü birey, öz-yetkinlik inançlarını güçlendirme sürecinde gerekli zorlukları ve engelleri aşmıştır ve bundan sonra karşılacağı en zor engelleri bile göstereceği çabayla aşabileceğini öğrenmiştir. Bandura'ya (1986) göre güçlü öz-yetkinliğe sahip olan insanların karşılaştıkları başarısızlıkları kendi yetenek ya da kapasitelerine atfetmekten ziyade durumsal faktörler, zayıf stratejiler gibi dışsal koşullara atfettiklerini ifade etmektedir. Böylece bireyler daha sonra daha etkili strratejiler kullanarak ilgili durumla baş edebileceklerine inanmaktadırlar. Sonuç olarak, başarısızlıkların öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi başarısızlıkların genel örüntüsüne ve zamanlamasına bağlı olduğu söylenebilmektedir. Güçlü öz-yetkinlik bir kez sağlandıktan sonra performans başarısızlıklarının olduğu düşük öz-yetkinliğe sahip olunan ya da daha farklı faaliyetlere de genellenebilmektedir (Bandura, Jeffery & Gajdos, 1975). Ancak genellikle öz-yetkinliğin yüksek olduğu faaliyetlere en çok benzeyen faaliyetlere genellenmektedir (Bandura, Blanchard & Ritter, 1969). Örneğin, belli bir hayvan fobisiyle başeden bir kişinin, diğer hayvanlara yönelik fobilerle baş etmeye yönelik kapasitelerine olan inançlarının yükselmesi gibi.

Dolaylı Deneyim

Öz-yetkinlik algısının diğer bilgi kaynağı, dolaylı deneyimdir. Dolaylı deneyimlerin insanların öz-yetkinlikleri üzerindeki etkisi temelde şu işleyişe göre gerçekleşmektedir: Gözlemciler kendilerine benzeyen modellerin belli bir göreve/aktiviteye ilişkin performansı, başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini görmeleri, kendilerinin de bu performansı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceklerine ilişkin inançlarını güçlendirmektedir (Bandura,

Adams, Hardy & Howells, 1980) . Eğer gözlemciler, modellerin belli bir çaba karşısında başarısız olduklarını gözlemlerse kendi kapasitelerine ilişkin algılarında düşüşler gerçekleşmektedir (Brown & Inouye, 1978).

Dolaylı deneyimler, performans başarıları gibi doğrudan olan bilgi kaynaklarından daha zayıf olmakla birlikte performans üzerinde anlamlı ve kalıcı değişiklikler üretmektedir (Bandura, 1986). Araştırmalar, öz-yetkinliği artırıcı dolaylı deneyimler, başarısızlığa ilişkin doğrudan deneyimlerin etkisini zayıflattığını göstermektedir (Brown & Inouye, 1978; Weinberg, Gould & Jackson, 1979). Ayrıca insanlar kapasitelerine ilişkin yeterli doğrudan deneyimlere sahip değiller ise dolaylı deneyimleri öz-yetkinliklerine ilişkin önemli bir kaynak olarak görmektedirler (Takata & Takata, 1976).

Modelleme sürecinde öz-yetkinliğe ilişkin en verimli bilgileri sağlamak adına alanyazında bazı öneriler yer almaktadır. Kazdin (1973) ve Meichenbaum (1971) tarafından usta modellerin kolay performanslarını gözlemlemekten ziyade kararlı bir çabayla zorlanarak engelleri aşan ya da hedeflenen performansa ulaşan modellerin gözlenmesinin gözlemleyenlerin öz-yetkinlik inançları üzerinde daha fazla olumlu etki sağladığı belirtilmektedir. Gözlemleyen kişi, modeli kendine ne kadar benzer bulursa modellemenin etkinliği o derece artırmaktadır (Kazdin, 1974). Ayrıca modellenmiş davranışın net sonuçlara sahip olması, sonuçları belirsiz olan modellemeye kıyasla daha fazla yetkinlik bilgisi sağlamaktadır (Kazdin, 1974). Bandura ve Menlove (1968) yaptıkları araştırmada, gözlemciler tarafından zor ve tehlikeli olarak görülen faaliyetlerin ne kadar farklı model tarafından modellenirse, tek bir model tarafından yapılana kıyasla gözlemcilerin yetkinlik algıları üzerinde o derece etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Sözel İkna

Sözel ikna, telkinler yoluyla insanların kapasitelerine duydukları inançlar üzerinde etkili olan ve diğer öz-yetkinlik bilgi kaynaklarına kıyasla kullanımı ve ulaşılabilirliği daha kolay olan bir bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977). Sözel ikna, performansa ilişkin sözel geri bildirim, özel bir yardım, övgü, cesaretlendirme, moral verici konuşma şeklinde sunulabilir (Milner & Hoy, 2003). Bu bilgi kaynağının kullanımında, insanları belli bir faaliyet alanına ilişkin sahip oldukları kapasitelerine inandırmak amaçlanmaktadır. Bir öz-yetkinlik kaynağı olarak doğrudan deneyimlere ya da performans başarılarına kıyasla daha zayıf bir bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977). Sözel ikna özellikle yalnız kullanıldığında, öz-yetkinlik algısını artırmada

sınırlı bir etkiye sahiptir (Bandura, 1986). Sözel iknanın kullanımı eğer bireyler verilen göreve ilişkin yeterli kapasitelere sahipler ve sözel ikna amaçlı ifadeler gerçekçi sınırlar içerisinde ise etkili olmaktadır. Bunların olduğu koşullarda sözel ikna bireyleri daha sıkı çalışmaya, becerilerini geliştirmeye ve yetkinlik hislerini geliştirmeye yöneltmektedir. Ancak sözel iknanın bireyin kapasitesiyle doğrudan bir bağlantısı yok ve şişirilmiş bir değerlendirmeyi içeriyorsa bu hem performans gösteren bireyi yanlış yöndirecek olup başarısızlıklarla karşılaşmasına ve öz-yetkinlik algısının düşmesine neden olacak hem de iknacıya ilişkin güveni zayıflatacaktır (Bandura, 1997). Bandura'ya (1986) göre bunun nihai bir sonucu olarak da kişinin öz-yetkinlik algısı düşecektir. Diğer bir olasılık olarak yetkin olmadıklarına ikna edilen bireyler ise zorluklarla karşılaştıklarında çabucak vazgeçme ve zorlayıcı aktivitelerden kaçınma yönünde davranışlar sergilemektedirler.

Duygusal Uyarılma

İnsanların kapasitelerini değerlendirdikleri diğer bir bilgi kaynağı ise psikolojik durumlarıdır. Öyle ki bireyler stresli ya da zorlayıcı durumlar karşısında bedensel (fizyolojik) bazı uyarılmalar yaşamaktadırlar ve bu uyarılmalar onlar için işlevsizlik işareti olarak algılanmaktadır. Bu durum ise öz-yetkinliklerinde bir düşüşe neden olmakta ve performanslarını zayıflatmaktadır (Bandura, 1986). İnsanlar belli bir aktiviteye ilişkin gerginlik, kaygı ya da stres gibi caydırıcı bir uyarılma yaşadıklarında başarı beklentileri ve öz yetkinlik algıları bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir (Bandura, 1997). Bunun sonucu olarak insanlar o faaliyet ya da aktivite alanında uzaklaşabilmektedirler. Olumsuz hisler uyandıran faaliyetlerden kaçınmak ise baş etme becerilerinin ve öz-yetkinliğin gelişimini engellemektedir. Ortaya çıkan yetkinlik eksikliği ise ilgili faaliyetlerden korkmak için bir temel sağlamaktadır (Bandura, 1977). Potansiyel tehditleri kontrol etmek için davranışsal araçlar edinmek, korku, gerginlik, stres gibi duyguların şiddetini azaltmakta veya ortadan kaldırmaktadır (Averill, 1973; Notterman, Schoenfeld & Bersh, 1952; Szpiler & Epstein, 1976). Böylece önceden korku uyandıran bir aktivite ya da görev, bilişsel olarak yeniden değerlendirilerek daha az stresli ya da korkutucu olarak yorumlanmakta ve uyarılma şiddeti de azalmaktadır. Azalan duygusal uyarılma ise kaçınma davranışını azaltarak ve performansta başarıyı artırarak nihayetinde öz-yetkinliğin artmasını sağlamaktadır (Averil, 1973). Ayrıca bir etkinliğe ilişkin yalnızca hissedilen duygular öz-yetkinlik için bilgi kaynağı işlevi görmez, bunun yanında fiziksel uyarılmalar da etkili olmaktadır. Buna göre

güç ve dayanıklılık gerektiren etkinliklerde insanlar yorgunluklarını, halsizliklerini, ağrılarını ve acılarını da düşük fiziksel yetkinlik belirtileri olarak okumaktadırlar (Taylor, Bandura, Ewart, Miller, & DeBusk, 1985). Bandura'ya göre (1986) genel bir kural olarak orta seviyede bir uyarılma performans için becerileri kullanmayı sağlarken, yüksek düzeyde bir uyarılma ise performansı olumsuz olarak etkilemektedir. Sonuç olarak insanlar, öz-yetkinlik yargılarını oluşturmada tek bir kaynak yerine, genellikle birden fazla bilgi kaynağından elde ettikleri bilgileri bir araya getirerek değerledirmekte ve öz-yetkinliğe ilişkin algılarını belirlemektedirler (Schunk, 2012).

Öz-Yetkinliğin Etkileri

Öz-yetkinlik inançları insan işleyişini dört ana süreç aracılığıyla düzenlemektedir. Bunlar bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleridir. Aşağıda bu süreçlere ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

Bilişsel Süreçler

Bireylerin kapasitelerine ilişkin değerlendirmelerini içeren öz-yetkinlik inançlarının etkilediği önemli süreçlerden birisi bilişsel süreçlerdir. Algılanan öz-yetkinlik, bireylerin performansını artıran ya da azaltan düşünce örüntülerini etkilemektedir (Bandura, 1997). Bunun önemli bir etkisi, bireysel amaçlar üzerinde görülmektedir. Bandura ve Wood'a (1989) göre bireyler ne kadar güçlü öz-yetkinlik algılarına sahiplerse, o kadar yüksek bireysel amaçlar belirleyecekler ve o kadar çok bu amaçlara bağlılık duyacaklardır. Bandura'ya (1997) göre yüksek veya zorlu amaçlar ise motivasyon ve performans başarılarının düzeyini yükseltmektedir.

Öz-yetkinlik yargıları, bireylerin durumları nasıl yorumladıklarını, geleceğe ilişkin beklentilerini ve kendileri için yapılandırdıkları geleceği görselleştirmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1989). Öyle ki yüksek öz-yetkinlik algısına sahip kişiler belirsiz durumları gerçekleştirilebilir fırsatlar olarak görmekte ve bunlara ilişkin başarı senaryolarını görselleştirmektedirler. Öz-yetkinlik algıları düşük olan bireyler ise belirsiz durumları riskli olarak görmeye ve başarısız senaryoları görselleştirmeye eğilimlidirler (Krueger ve Dickson, 1993). Başarılı eylemleri bilişsel olarak görselleştiren ya da simüle eden bireylerin performansları gelişmekteyken; hatalı eylemleri görselleştirenlerin performansları

zayıflamaktadır (Bandura, 1986; Feltz & Landers, 1983; Powel, 1973). Algılanan öz-yetkinlik ve bilişsel simülasyon birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedirler (Bandura & Adam, 1977).

Bireylerin yeteneği nasıl algıladıkları da öz-yetkinlik yargıları ile ilişkilidir. Yeteneği *kazanılabilen/edinilebilen bir yapı* olarak gören insanlar, bilgi ve yeterliklerini geliştirmeye daha açık olmaktadırlar (Bandura, 1997). Bu süreçte karşılaştıkları hataları öğrenme ve gelişim sürecinin bir parçası olarak görmektedirler. Böylece başarısızlıklar kapasitelerini geliştirmek üzere onları daha fazla bilgi araştırmaya yöneltmektedir. Ayrıca bu algıya sahip insanlar, kapasitelerini ve becerilerini diğerlerinin başarılarıyla kıyaslamak yerine kendi gelişimleriyle ölçmektedirler. Yeteneğe ilişkin bu algıya sahip olmak ise bireylerin öz-yetkinliklerinin dayanıklılığını beslemekte ve zorlu performas koşullarıyla karşılaştıklarında bile yetkinlik algılarının kararlı bir durumda kalmasını sağlamaktadır (Bandura, 1997). Yeteneği *doğuştan gelen bir yapı* olarak gören bireyler ise performansı bahşedilen kapasitenin sonucu olarak görmektedirler (Bandura,1997). Hatalar ve eksik performanslar bu bireyler için büyük bir tehdit olarak yorumlanmaktadır. Bundan dolayı bu kişiler en az hata ile karşılaşabilecekleri görevleri tercih etmektedirler.Yetersiz oldukları durumlarda, yeterliklerini geliştirmek için daha fazla öğrenebilecekleri fırsatlardan kaçınmaktadırlar. Yüksek çaba bu kişiler için kapasitelerinin sınırlılığını gösterdiğinden, tehdit edici bulunmaktadır. Ayrıca başarılarını diğerleriyle kıyaslayarak ölçmeye eğilimli olmaktadırlar ve diğerleri kendilerinden daha başarılı ise kendi başarılarını küçümsemektedirler. Bu durum ise kendi yetkinliklerine ilişkin kuşkularını artırarak nihayetinde onların öz-yetkinlik algılarını aşındırmakta ve düşürmekte, beceri gelişimini geciktirmektedir (Jourden, Bandura & Banfield, 1991).

Yetkinlik bilgisinin bilişsel olarak nasıl işlendiğini etkileyen bir diğer önemli inanç sistemi, insanların çevrelerinin ne ölçüde etkilenebilir veya kontrol edilebilir olduğuna dair inançlarıdır (Bandura, 1997). Yaşam koşullarını kontrol etmeye ilişkin düşük öz-yetkinliğe sahip bireyler, yaşamlarında anlamlı değişimler oluşturmaya ilişkin yüksek öz-yetkinliğe sahip kişilere kıyasla yaşam koşullarını geliştirmek için sorumluluk almaları ve çabalamaları daha az olasıdır. Ayrıca bu bağlamda yüksek öz-yetkinliğe sahip bireylerin analitik düşünceyi iyi bir şekilde kulandıkları ve zorlayıcı amaçlar belirledikleri gösterilmiştir (Bandura, 1997). Öz-yetkinliğin bilişsel süreçler üzerindeki etkisine ilişkin yapılan çalışmalar öz-yetkinliğin problem çözme stratejilerini kullanma ve üretme üzerinde etkili

olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997). Bu araştırmalara göre yüksek öz-yetkinliğe sahip bireyler hatalı bilişsel stratejilerden hızlı bir şekilde kurtularak daha iyilerini araştırdıklarını ve sürecin başında iyi stratejileri elemeye daha az eğilimli olduklarını göstermektedir (Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991). Bunlara ek olarak, insanların bellek kapasitelerine olan inançları ne kadar güçlüyse, bellek görevlerini bilişsel olarak işlemek için o kadar çok çaba harcadıkları ve bunun da bellek performanslarını artırdığı ortaya konulmuştur (Berry, 1989).

Motivasyonel Süreçler

Bandura'ya (1997) göre çoğu insan davranışı bilişsel olarak motive olmaktadır. Bilişsel motivasyon, öngörü kapasitesi aracılığıyla insanların eylemlerini geleceğe yönlendirmektedir. Öz-yetkinlik inançları ise insanların bir faaliyette ne kadar çaba göstereceklerini, karşılaştıkları engellere rağmen ne derece sebat ve dayanılılık gösterceklerini etkileyerek motivasyonda belirleyici bir rol oynamaktadır. Bandura'ya (1988) göre insanların öz-yetkinlik düzeyleri ne kadar yüksekse, sebat ve ısrarları da o derece fazla olacaktır. Zorluklar karşısında kapasitelerinden kuşku duyan, öz-yetkinlikleri düşük olan bireylerin çabaları azalmakta ve vasat çözümleri kolayca kabullenmektedirler. Ancak kapasitelerine güçlü bir şekilde inanan özyetkinlikleri yüksek olan insanlar karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla çabalamaktadırlar (Bandura & Cervone, 1986).

Bandura'ya (1989) göre sosyal gerçeklikler yoğun bir şekilde zorluklar, başarısızlıklar, engeller, hayal kırıklıkları, aksilikler ve eşitsizlikleri içermektedir. Böyle bir yaşamda bireylerin motivasyonlarını sürdürerek başarılı olabilmeleri için dayanıklı ve sağlam bir öz-yetkinlik inançlarına sahip olmaları gerekmektedir. Başarısızlıklar anlık olarak insanların kapasitelerinden şüphe duymalarına, motivasyonlarının bozulmasına neden olabilir, fakat önemli olan algılanan öz-yetkinliğin bu şüphelerden hızlıca kurtulabilmesidir. Bu da dayanıklı bir öz-yetkinlik algısı ile mümkün olmaktadır. Bandura'ya (1989) göre alanlarında öncü pek çok edebiyatçı, ressam, bestekar, müzisyen, oyuncu ve bilim adamının eser ya da fikirlerinin başlangıçta yüzlerce kez reddedilmesine rağmen, yaptıklarına motive olmaları ve başarılı olmalarının temelinde güçlü bir öz-yetkinlik inançlarına sahip olmaları yer almaktadır.

Bandura'ya (1997) göre motivasyonu etkileyen üç teorik görüş bulunmaktadır. Bunlardan birincisi *yükleme teorisidir*. Yükleme teorisine göre geçmiş performanslarımızın nedenlerine ilişkin yaptığımız yüklemeler motivasyon üzerinde etkili olmaktadır (Weiner, 1985). Buna göre öz-yetkinliği yüksek insanlar başarılarını kapasitelerine, başarısızlıklarını ise yetersiz çabaya yükleyerek zor görevleri üstelenmekte ve karşılaştıkları zorluklar karşısında daha fazla sebat ve ısrar göstermektedirler. Öz-yetkinlikleri düşük olan insanlar ise başarısızlıkları kendi kapasitelerine, başarıları ise durumsal koşulllara yükleyerek daha düşük çaba göstermekte ve karşılaştıkları en küçük zorlukta çabalamaktan vazgeçmeye hazır olmaktadırlar. İkinci teorik görüş ise *beklenti-değer teorisi*dir. Bu teoriye göre motivasyon üzerinde belli davranışların belli sonuçlara yol açacağı beklentisi ile bu sonuçların çekiciliği belirleyici olmaktadır. Yüksek beklenti ve bu beklentinin yüksek düzeyde değerli görülmesi, aktivitenin performansa dönüştürülmesi için yüksek bir motivasyonu sağlayacağı öne sürülmektedir (Atkinson, 1964). Bandura'ya (1997) göre ise beklentilerin motive edici etkisi öz yetkinlik inançları tarafından belirlenmektedir. Öyle ki değerli sonuçlara ulaşmayı garanti eden çoğu aktivite, eğer insanlar onu başarılı bir şekilde yapabileceğini düşünmüyorlar ya da kapasitelerinden kuşku duyuyorlarsa, yani o aktiviteyi yapmaya ilişkin öz-yetkinlikleri düşükse motive olmamaktadırlar. Ancak öz-yetkinlikleri yüksek olan insanlar, yüksek sonuç beklentilerine sahip ve sonuçları değerli görüyorlar ise o aktivitede engellerle ve tekrarlayan olumsuz sonuçlarla karşılaşsalar bile uzun süreler boyunca çabalarını sürdürebilmektedirler. Üçüncü teorik görüş ise *amaç teorisidir.* Davranışlar amaçlar tarafından motive edilmekte ve yönlendirilmektedir. Araştırmalar amaçların açık, zorlayıcı olmasının motivasyonu artıracağını göstermektedir (Locke & Latham, 1990). Bandura'ye (1997) göre amaçların belirlenmesinde öz-yetkinlik algıları önemli bir rol oynamaktadır. Öz yetkinlik düzeyleri yüksek olan bireyler, yüksek ve zorlayıcı amaçlar belirlemektedirler. Belirlenen bu amaçlar ise bireyler için bir kişisel standart rolü oynamaktadırlar. Öyle ki bireyler gösterdikleri performansları bu kişisel standartlarıyla karşılaştırmaktadırlar. Öz-tatminlerini, bu kişisel standartlarına ulaşmayla belirlemektedirler (Bandura ve Cervone, 1983). Böylece bu standartlara ya da amaçlarına ulaşana dek çabalarını sürdürmekte ve motive olmaktadırlar.

Duygusal Süreçler

Öz-yetkinlik mekanizmalarının düzenlenmesinde etkili olan diğer bir süreç, duygusal durumlarla ilgilidir. Öz-yetkinlik yargıları insanların tehdit içeren, zorlayıcı durumlarda ne derece stres, kaygı ve depresyon yaşayacaklarını etkileyerek motivasyonlarını belirlemektedir. Öyle ki bir tehditle karşı karşıya kalan insanlar eğer bu tehdit içeren durumla başa çıkabileceklerine ilişkin kapasitelerine ve onu kontrol edebileceklerine inanırlarsa endişe ve kaygıya neden olacak düşünceler oluşturmamakta ve rahatsız edici duygular deneyimlememektedirler. Ancak tam tersi bir şekilde tehditlerle başa çıkamayacaklarına inanan insanlar ise yüksek düzeyde stres, kaygı ve depresyon deneyimlemekte, çevrelerini tehlikelerle dolu olarak görmekte ve işlevsellikleri bozulmaktadır (Bandura, 1989; Bandura, 1988; Lazarus & Folkman, 1984). Algılanan başa çıkma yetkinliklerindeki yetersizliğe kendi kapasitesinden şüphe duyma, stres ve otonomik uyarılmada artış eşlik etmektedir. Kişilerin başa çıkma yetkinliklerindeki artış sağlanması önceden korkutucu gelen durumlara karşı psikobiyolojik uyarılmalarını düşürerek sakin kalmalarını ve durumu kontrol etmelerini sağlamaktadır (Bandura, 1989; Bandura, Reese & Adams, 1982).

Bandura'ya (1997) göre öz-yetkinlik inançları duygusal deneyimlerin doğasını ve yoğunluğunu düşünce, eylem ve duyguların kontrolü aracılığıyla üç farklı yolla düzenlemektedir. Öz yetkinlik inançları *düşüncelerin kontrolü* aracılığıyla algıda seçicilik oluşturarak olayların nasıl yorumlandığını, bilişsel olarak nasıl temsil edildiğini etkilemekte ve böylece yaşam olayları bireyler tarafından rahatsız edici ya da mutluluk verici olarak algılanmaktadır. Ayrıca algılanan bilişsel yetenekler üzerine odaklanarak bilince giren rahatsız edici düşüncelerin kontrol edilmesini sağlamaktadır. Bandura'ya (1989) göre tehdit içeren durumlarda kaygı düzeyindeki artışların tek nedeni başa çıkma yetkinliğinin düşüklüğü değil, aynı zamanda işlevsel olmayan düşüncelerin kontrolüne ilişkin algılanan yetkinlik düzeyindeki yetersizliklerdir. *Eylemlerin kontrolü* aracılığıyla ise istendik duygulanımlar oluşturacak bir çevrenin sağlanması için etkili davranışları destekleyerek duyguları düzenlemektedir. Üçüncü olarak, öz-yetkinlik inançları *duyguların kontrolü* aracılığıyla caydırıcı duygusal uyarımlar gerçekleştiğinde, onların düzenlenmesini sağlamaktadır. Öz-yetkinlik inançları bu üç yolu kullanarak depresyon, kaygı ve biyolojik stresi düzenleyebilmektedir.

Kişilerin yaşamdaki memnuniyet verici hedeflere ulaşmaya ve sosyal ilişkileri başlatma-sürdürmeye ilişkin kapasitelerine olan inançlarındaki yetersizlikler ve bunlara ilişkin

ruminatif düşünceler depresyon nöbetlerinin ortaya çıkması, süresi ve tekrarlaması üzerinde belirleyici olmaktadır (Bandura, 1988). Diğer bir duygusal süreç ise insanlarda pekçok işlev bozukluğuna neden olan strestir. Ancak araştırmalar, stresi kontrol etme yetkinliğine sahip bireylerde stresin olumsuz olarak herhangi bir fizyolojik etki göstermediğini; kontrol etme yetkinliğine sahip değiller ise bağışıklık sistemlerinde bozulmalara neden olduğunu, bir başka deyişle bağışıklığı baskıladığını göstermektedir (Bandura, Cioffi, Taylor & Brouillard, 1988).

Seçim Süreçleri

Öz-yetkinlik inançlarının etkili olduğu diğer bir süreç ise seçimlerdir. Öz-yetkinlik inançları insanların seçtikleri aktiviteleri ve çevreleri belirleyerek insan hayatı üzerinde anahtar bir rol oynamaktadır (Bandura, 1997). Buna göre insanlar kapasitelerini aştığını düşündükleri aktivitelerden kaçınırlarken; kapasitelerine inandıkları aktivitelere ilişkin faaliyetlerde bulunmaktadırlar ve sosyal çevreleri seçmektedirler. İnsanların belli bir aktiviteyi ya da çevreyi seçmesi ya da seçmemesi kişisel gelişimin yönünde oldukça etkileyici olmaktadır çünkü seçilen ortam ya da aktiviteler, bireylerin ilgilerini, inançlarını, değerlerini ve yeterliklerini geliştirebilmesini sağlamaktadır (Bandura, 1986; Bandura, 1989). Öz-yetkinlik algıları düşük olan bireyler ise göz ardı ettikleri seçeneklerden dolayı kendi potansiyellerini tam olarak gerçekleştirememektedirler. Bandura (1982)'ya göre yetkinlik algıları bireylerin üzerlerinde önemli ve kalıcı etkilere sahip olan kişilerarası ilişkileri de belirlemektedir. Buna göre kişilerarası ilişkileri kurma ve sürdürmeye ilişkin öz-yetkinlikleri yüksek olan bireyler daha kapsamlı ve geniş sosyal ağlar edinmeyi tercih etmekte ve bunun bir sonucu olarak yaşamları daha fazla fırsattan etkilenmektedir.

Seçim süreçleri, öz-yetkinlik tarafından düzenlenen diğer bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçlerden farklıdır (Bandura, 1997). Düşük öz-yetkinlik nedeniyle seçilmeyen bir aktivitede motivasyonel, duygusal ya da bilişsel süreçlerden söz edilemeyecektir. Ancak birey bir aktiviteyi tercih ettiğinde harekete geçmekte, problemlerin çözümlerini üretmekte ve nasıl yürüteceğine ilişkin endişe, stres, depresyon ya da neşe yaşamaktadır. Bu nedenle seçim süreci, öz-yetkinlik algısından etkilenen ve tetikleyici bir role sahip olan süreç olarak ifade edilebilir.

Öz-yetkinlik inançlarının seçim süreçleri üzerinde etkisi, kariyer kararı verme ve kariyer gelişimi alanlarındaki çalışmalarda açıkça ortaya konulmuştur (Betz & Hackett, 1986; Lent

& Hackett, 1987). Çalışmalar insanların öz-yetkinlik algıları ne kadar yüksekse kariyer seçeneklerinin o kadar genişleyeceğini, farklı mesleki kariyerlere eğitimsel olarak kendilerini daha iyi hazırlayacaklarını ve seçtikleri mesleklerde daha dayanıklı olacaklarını ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öz-yetkinlik mekanizmasının tüm süreçler üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde insan yaşamında belirleyici ve anahtar bir rol oynadığı söylenebilir.

Konsültasyonun Etimolojisi ve Sözlük Anlamı

Konsültasyon sözcüğü "danışma, müzakere, görüşme" anlamına gelen Latincedeki *consultatio* sözcüğüne (n-) ekinin eklenmesiyle türetilmiştir. *Consultatio* kökenine inilecek olursa *consultare* "danışmak" fiilinden +(t)ion ekiyle türetilmiştir. *Consultare* ise Latincedeki *consultus* "uzman, danışman" anlamına gelen isim kökünden fiilleştirilmiştir. Consultus sözcüğü ise yine Latincedeki *consulere* "danışmak, müzakere etmek, istişare etmek" sözcüğünden türetilmiştir (Etimolojiturkce, 2022; Nişanyansözlük, 2022).

Latince kökene sahip olan ve ilk defa 15. yüzyılda kullanılan *consultatio*, İtalyanca'ya *consolto*; Fransızca'ya *consultation* olarak geçmiştir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011; Etimoloji Türkçe, 2012-2020; Harper, 2001-2022 (Etimonline); Nişanyan, 2002-2022). Tükçe'ye ise Fransızca'dan geçtiği belirtilmektedir (TDK, 2011). Türkçe 'de konsültasyonun kullanımına bakıldığında ise tespit edilen en eski kullanımının Şemseddin Sami'nin 1900 yılında yazdığı Kamus-ı Türki adlı eserinde olduğu görülmektedir (Sami, 1999).

Yurtiçi alanyazında konsültasyonla eş anlamlı olarak kullanılan bir diğer sözcük ise müşavirliktir (Aslan & Güven, 2017; Kepçeoğlu, 1994; Yaycı, 2019; Yeşilyaprak, 2010). Müşavirliğin etimolojisi incelendiğinde Arapça kökenli *müşavir* kelimesinin isim fiil hali olduğu görülmektedir. Müşavir, Arapça 'da *şwr* kökünden gelmekte olup "danışman, müşavere eden" anlamlarına gelmektedir. Müşavir aynı zamanda Arapça'da *şāra "gösterdi"* fiilinin mufail vezninde III. etken fiil sıfatıdır (Nişanyan, 2002-2022). TDK (2011) tarafından müşavirlik "danışmanlık" olarak tanımlanmaktadır.

Konsültasyonun kelime anlamına ilişkin farklı sözlüklerde çeşitli tanımlar yer almaktadır. Buna göre Cambride (2020) tarafından bir şey hakkında tavsiye veya fikir almak için biriyle tartışma süreci olarak: Turnbull vd. (2010) tarafından bir şey hakkında karar vermeden önce

birisiyle veya bir grup insanla tartışma eylemi olarak; Fellbaum'e (1998) tarafından belirli bir sorunu ele almak için iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleştirilen bir görüşme olarak tanımlanmıştır. TDK (2011) tarafından ise bir hastalığa tanı koymak veya hastalığı tedavi etmek amacıyla birden fazla hekimin görüş alışverişinde bulunması olarak tanımlanmıştır. Konsültasyonun kelime anlamına ilişkin yapılan tanımlar değerlendirildiğinde iki veya daha fazla kişinin belli bir soruna ilişkin görüşmesi ya da fikir alışverişinde bulunması olarak tanımlandığı söylenebilir. Tanımlarda dikkat çekici bir diğer nokta ise tanımların genellikle tıp alanı odaklı olarak yapılmasıdır. Bunun nedeninin ise konsültasyonun tıp alanındaki kullanımının psikoloji, eğitim, ekonomi veya hukuk gibi alanlardaki kullanımına kıyasla daha az yaygın olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir.

Okul Temelli Konsültasyon: Ortaya Çıkışı, Tanımlanması ve Temel Özellikleri

Konsültasyon hizmetinin ruh sağlığı alanında günümüzdeki bilimsel anlayışa uygun olarak ortaya çıkışında öncü isim Gerald Caplan'dır. Öyle ki Caplan'ın çalışmalarının ruh sağlığı ve okul temelli konsültasyon için tarihsel ve kavramsal olarak bir başlangıç noktasını oluşturduğu kabul edilmektedir (Erchul & Martens, 2010). Bunda Caplan'ın 1949 yılında İsrail'e göçle gelen 16.000 ergene (danışan/client) ruh sağlığı yardımı vermekle görevlendirilmesinin tetikleyici bir rolü olmuştur (Caplan,1970). Bu görevlendirmeyi zorlu kılan koşulların başında her bir danışana doğrudan ve yüz yüze psikolojik yardım (psikoterapi, psikolojik danışma v.b.) sunabilmeyi neredeyse imkânsız hale getiren çok fazla sayıda göçmen genç olması gelmekteydi. Buna ek olarak bireyler ülkenin çeşitli yerlerindeki 100'den fazla kuruma konaklamaları için yerleştirilmişlerdi ve bu yerlere gitmek için gerekli olan ülke içi ulaşım yeterli değildi. Ayrıca ilgilenilmesi gereken yaklaşık 1000 kadar acil yardım talebi bulunmaktaydı. Caplan ve klinik ekibi (konsültanlar) bu koşullar karşısında geleneksel doğrudan yardım hizmetlerinin yeterli olmadığını ve daha etkili bir hizmet sunum modeline ihtiyaç duyduklarını fark etmişlerdir. Bu farkındalığın bir sonucu olarak Caplan ve ekibi, göçmen gençlerin bulundukları kurumlarda onların yetişmesinden sorumlu olan kişilerle (K.A.K/consultee) çalışarak bu kişilerin sorunlara olan bakış açılarını geliştirmiş ve danışan problemlerini nasıl yöneteceklerini ve ele alacaklarını öğrenmelerini sağlamışlardır. Daha sonra K.A.K. ler göçmen gençlere öğrendiklerine dayalı olarak ruh sağlığı hizmeti vermişlerdir. Sonuç olarak Caplan ve ekibi yürüttükleri konsültasyon aracılığıyla gençlerin yetişmesinden sorumlu kişilerin işlevlerini geliştirmiş ve 16.000 ergenin iyi oluşunu dolaylı

olarak artırmışlardır. Caplan kullandıkları bu hizmet modelinin geleneksel bire bir terapi yöntemlerine kıyasla daha fazla danışanın ruh sağlığını pozitif olarak etkilediğini ifade etmiştir (Caplan & Caplan, 1993).

Gerald Caplan'ın ruh sağlığı konsültasyonuna yaptıkları tarihsel ve kavramsal katkıları oldukça önemli olmakla birlikte konsültasyon alanı bu erken başlangıçlardan itibaren önemli ölçüde ilerlemiş ve bu süreçte diğer birçok teorisyen, uygulayıcı ve araştırmacı görüşleri ve çalışmalarıyla önemli katkılarda bulunmuşlardır. Öyle ki konsültasyon günümüzde okullarda, toplum alanlarında, kliniklerde, psikolojik danışmanlıkta, örgütsel psikolojide, psikiyatri hemşireliğinde, sosyal hizmet, özel eğitim ve okul psikolojik danışmanlığı gibi eğitim alanlarında kullanılmaya devam etmektedir.

Konsültasyonun okul psikolojik danışmanlığı alanında nasıl bir işlev gördüğünü ya da ne gibi bir role sahip olduğunu anlamak için alanyazındaki çeşitli tanımlar incelenebilir. Bu tanımlardan önde gelenlere aşağıda yer verilmiştir:

Caplan'a (1963, s.470) göre konsültasyon:

> "Ruh sağlığı alanında uzman olan konsültan ile çalışma yaşamında bir ya da daha fazla danışanla ilgili karşılaştığı zorluklar için yardım talebinde bulunan iki profesyonel arasındaki etkileşim sürecidir."

Erchul ve Martens'e (2010, s.12) göre konsültasyon:

> "Danışan sistemini temsil eden bir ya da bir grup öğrencinin uyum ve öğrenme düzeylerini geliştirmek için konsültanın, K.A.K ile işbirliği içerisinde çalıştığı eğitimsel ve psikolojik hizmetler sağlama sürecidir."

Dinkmeyer (1968, s. 187) konsültasyonu şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Bilgiyi, fikirleri, gözlemleri paylaşmayı ve denenebilir hipotezler geliştirmeyi sağlayan ast- üst ilişkisi yerine işbirliğini ve ortak bir planlamayı vurgulayan, aynı zamanda öğrenci ve öğretmenin eşsizliğini koruyacak öneriler geliştirmeyi amaçlayan hizmet türüdür."

Yukarıdaki tanımlarda vurgulanan hususları kapsayacak şekilde Aslan ve Güven (2021, s.18) tarafından okul temelli konsültasyon şu şekilde tanımlanmıştır:

> "Okul psikolojik danışmanlarının öğretmen, ebeveyn, okul yöneticisi gibi öğrencinin gelişiminden sorumlu kişi ya da kişilerle, öğrencinin akademik, kariyer, davranışsal ve sosyo-duygusal alanlarda karşılaştığı sorunların çözümüne yönelik olarak eş güdümlü bir şekilde çalışmasını gerektiren, eşitlikçi bir ilişki doğasına sahip dolaylı bir problem çözme sürecidir."

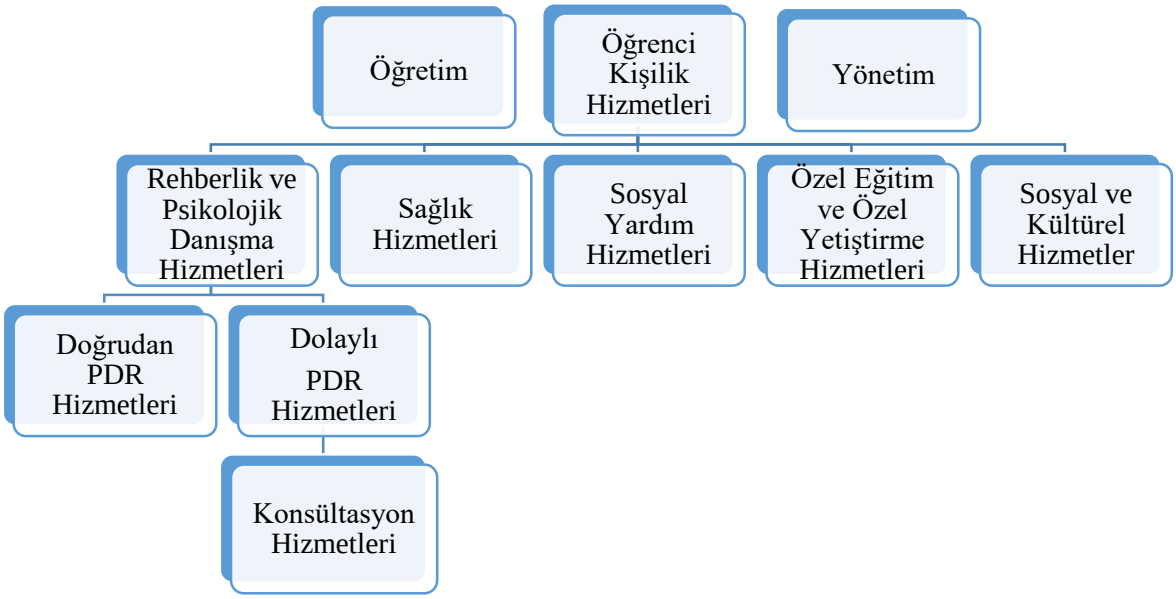
Alanyazında bazı araştırmacılar konsültasyonun genel geçer tek bir tanımının olamayacağını bu nedenle tek bir tanım yapmak yerine konsültasyonun temel özelliklerinin tanımlanmasının daha uygun olacağını ileri sürmektedirler (Parsons & Kahn, 2005). Bu bağlamda Caplan (1964, 1970), Caplan ve Caplan (1993,1999), Parsons ve Kahn (2005) ve Dougherty (2009) tarafından yapılan çalışmalar konsültasyonun temel özelliklerini net bir

şekilde tanımlamıştır. Öyle ki bu özellikler konsültasyonu süpervizyon, psikolojik danışma/psikoterapi, arabuluculuk gibi insana sunulan diğer bazı profesyonel hizmetlerden de ayrıştırmaktadır (Erchul ve Martens, 2010). Konsültasyonun özelliklerinden *birincisi* üçlü ilişkiye sahip olmasıdır. Konsültasyon, konsültan (consultant), K.A.K. (consultee) ve danışan (client) olmak üzere üç taraf arasındaki ilişkileri içermektektedir. Bu ilişkide konsültan, K.A.K. ye doğrudan bir yardım verirken; danışana ise konsültsayon alan kişi aracılığıyla dolaylı bir yardım vermektedir. Konsültasyon bu üçlü ilişki doğası ile geleneksel doğrudan yardım modellerinden olan psikolojik danışma/psikoterapi ve süpervizyon gibi ikili ilişkiyi içeren hizmetlerden ayrışmaktadır. Konsültasyonun *ikinci* temel özelliği ise çalışma ilişkisinin eşitlikçi ya da hiyerarşik olmayan bir doğaya sahip olmasıdır. Konsültasyonda konsültan ile K.A.K arasında herhangi bir güç farkı bulunmamaktadır. Her iki taraf, uzman olarak kabul edilmekte ve eşitler arası bir ilişkiyi içermektedir. Bu bakımdan konsültasyon, süpervizyon ve psikolojik danışmadan farklılaşmaktadır. Çünkü bu iki yardım hizmetinin hiyerarşik bir ilişki doğası bulunmaktadır. Konsültasyonun *üçüncü* önemli özelliği K.A.K. nin işle ilgili (work-related) zorluklarının/sorunlarının ele alınmasıdır. Konsültasyonda psikolojik danışmada/psikoterapideki gibi kişisel sorunlar üzerinde çalışılmamaktadır. Bu özellik konsültasyonu psikolojik danışma/psikoterapiden ayıran önemli özellikler arasında gelmektedir. Konsültasyonun *dördüncü* özelliği konsültanın danışanın iyi oluşu ile ilgili sorumluluğunun bulunmamasıyla ilgilidir. Bu konudaki sorumluluk nihai olarak K.A.K. ye aittir. K.A.K. ler konsültanın önerilerini uygulama ya da reddetme konusunda özgürdürler. Bu özgürlük, aynı zamanda konsültasyonun önemli *beşinci* özelliğidir ki K.A.K. lere sağlanan bu seçim ya da tercih hakkı K.A.K. nin danışanın sorumluluğunu üstlenmesini gerektirmektedir. Beşinci özellik aynı zamanda konsültasyon ilişkisinde K.A.K nin bir uzman olarak kabul edilmesinin ve konsültasyon hizmetinin gönüllüğe dayalı olmasının bir sonucudur. Konsültasyonun *altıncı* özelliği problem çözme süreci olmasıyla ilgilidir. Konsültasyon hizmeti, K.A.K. nin işle ilgili problemlerinin çözümü için çalışmayı içermektedir. Konsültasyona atfedilen *yedinci* özellik konsültasyonun geliştirme işleviyle ilgilidir. Konsültasyon sürecinde gelişim çift yönlüdür. Konsültasyonda hem danışanın ilgili sorununun çözülmesiyle danışanın gelişimi söz konusuyken hem de K.A.K. nin işle ilgili sorunlarının çözülmesi sonucunda K.A.K. nin gelecekte benzer problemlerle baş edebilmesi için iç görü ve beceriler kazanmasıyla birlikte gelişmesi söz konusudur. Konsültasyonun *sekizinci* özelliği ise hem iyileştirici hem de önleyici olarak işlev görebileceği ile ilgilidir. İyileştirici konsültasyonda amaç hali hazırdaki

bir probleme etkili bir müdahale geliştirmesinde K.A.K. ye yardım etmek iken, önleyici konsültasyondaki amaç ise K.A.K. nin gelecekte kullanacağı bilgi ve becerileri geliştirmektir. Tüm bu özellikler, bir bütün olarak konsültasyon hizmetini oluşturmakta ve onu diğer yardım hizmetlerinden ayrı bir hizmet haline getirmektedir.

Konsültasyon Hizmetlerinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Günümüzde çağdaş eğitimin üç boyuttan oluştuğu kabul edilmektedir. Bu boyutlar yönetim, öğretim ve öğrenci kişilik hizmetleridir (Şahin, 2019; Girgin, 2016). Yönetim boyutu, okulun amaçlarına uygun olarak çalışmasını sağlayacak planlama yapmayı, personel, araç-gereç v.b. sağlama gibi hizmetleri yerine getirildiği bir boyutken (Kepçeoğlu, 1994); öğretim boyutu ise akademik müfredatın planlı ve programlı bir şekilde öğrencilere kazandırılmasıyla ilgili etkinlikleri içeren boyuttur (Yeşil & Yeşil, 2007). Çağdaş eğitimin bu iki boyutu her ne kadar önemli işlevlere sahip olsalar da bireyin bir bütün olarak gelişmesinde yeterli olamamış ve bu nedenle üçüncü boyut olan öğrenci kişilik hizmetleri boyutu ortaya çıkmıştır. Öğrenci kişilik hizmetleri boyutu, öğrencinin öğretim ve yönetim boyutlarıyla tam olarak karşılanamayan, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçlarını karşılamasına destek olan çağdaş eğitimin önemli ve temel bir boyutudur (Kepçeoğlu, 1994; Kuzgun, 2008). Öğrenci kişilik hizmetleriyle öğrencinin bir bütün olarak gelişmesi hedeflenmektedir. Bu boyutun amacı ise tüm eğitim kurumlarındaki öğrencilerin sağlıklı, mutlu ve verimli bir kişilik geliştirmesini sağlamaktır (Girgin, 2016). Bu hedef doğrultusunda, bu boyut altında öğrencilere çeşitli hizmetler sunulmaktadır. Bunlar (Yeşilyaprak, 2010): (a) Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, (b) Sağlık hizmetleri, (c)Sosyal yardım hizmetleri, (d) Özel eğitim ve yetiştirme hizmetleri, (e) Sosyal ve kültürel hizmetler.



Şekil 2. Konsültasyonun eğitim sistemindeki yeri.

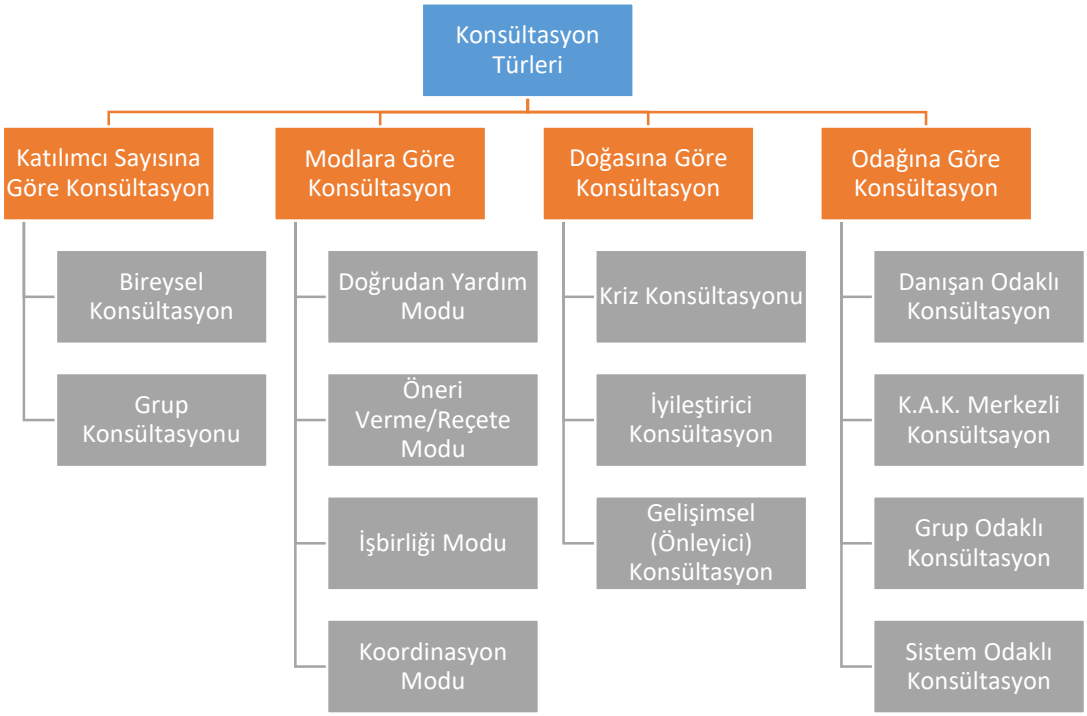
Öğrenci kişilik hizmetleri içerisinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, bireyin sosyo-duygusal, kariyer ve akademik bağlamdaki gelişmini desteklemek amacıyla bireye verilen psikolojik yardım hizmetlerini kapsamaktadır. Şekil 2 incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri doğrudan ve dolaylı hizmetler olarak iki alt hizmetler grubunu içermektedir. Bu bağlamda doğrudan PDR hizmetleri grubu içerisinde (a)psikolojik danışma, (b)oryantasyon, (c) bireyi tanıma, (d) bilgi toplama ve yayma, (e) yöneltme ve yerleştirme, (f)izleme hizmetleri yer alırken; dolaylı PDR hizmetleri grubu içerisinde ise (a)konsültasyon, (b)çevre ve veli ile ilişkiler, (c) okul PDR programının hazırlanması, (d)araştırma ve değerlendirme hizmetleri yer almaktadır (Güven, 2016) . Bu gruplandırmadan hareketle konsültasyon hizmetinin, eğitim sistemindeki öğrenci kişilik hizmetleri boyutu altında bulunan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin alt hizmet gruplarından olan dolaylı PDR hizmetleri altında konumlandığı söylenebilmektedir.

Konsültasyon okul rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde etkili işlevlere sahip olması dolayısıyla önemli bir rehberlik hizmetidir. Brigman, Mullis, Webb ve White (2005) ile Dinkmeyer ve Carlson (2006) tarafından yapılan çalışmalarda, konsültasyonun okul psikolojik danışmanları tarafından kullanılması gerektiğine ilişkin gerekçelere yer verilmiştir. Bu gerekçeler aynı zamanda konsültasyon hizmetinin önemini de ortaya koymaktadır. Konsültasyonun önemine ilişkin *ilk* olarak konsültasyonun bütüncül bir perspektif sağlaması ifade edilebilir. Şöyle ki konsültasyon süreci, öğrencinin sosyo-

duygusal, kariyer ve akademik alanlardaki gelişimine ilişkin yapılacak çalışmalarda hem okul hem de aile taraflarıyla çalışma imkanı sunması dolayısıyla durumu bütüncül veya çok yönlü olarak ele almayı ve daha etkili, kapsayıcı müdahaleler geliştirilip uygulanmasını sağlamaktadır. *İkinci* olarak konsültasyon zaman tasarrufu sağlayan bir hizmettir. Okul temelli konsültasyon genellikle öğrencinin yetişmesinden sorumlu olan ve onlara bakım ya da eğitim sağlamakla yükümlü olan ebeveyn, öğretmen, okul yöneticisi v.b. K.A.K. lerle yürütülmektedir. Konsültasyon sürecinde öğretmenle bir öğrencisi hakkında çalışılması, o öğretmenin ilgili vakada kazandıklarını gelecekte benzer vakalarla karşılaşması durumunda kullanarak bağımsız olarak baş edebilmesini sağlayacak ve konsültan olan okul psikolojik danışmanının vaka yükünde azalmalar meydana getirecektir. Bu mantıksal işleyiş aynı şekilde aileler ve okul yöneticileri, hatta konsültasyona katılan diğer taraflar için de geçerli olmaktadır. Böylece okul psikolojik danışmanları tasarruf sağladıkları zamanı ihtiyaç duyulan diğer psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri için kullanabilmektedir. *Üçüncü* olarak konsültasyon pozitif okul ikliminin gelişimini sağlamaktadır. Öyle ki konsültasyon sürecine katılan okul yöneticileri okullarında, öğretmenler sınıflarında ve ebeveynler de ailelerinde konsültasyon sürecinde kazandıkları rehberlik anlayışına uygun olarak davranacak ve yükümlülüklerini yerine getireceklerdir. Böylece bulundukları ve sorumlu oldukları alanlarda pozitif atmosferi oluşturmuş olacaklardır. *Dördüncü* olarak konsültasyon ebeveyn, öğretmen, okul yöneticisi gibi sürece katılan tarafların etkili stratejiler geliştirmelerini sağlamaktadır. Konsültasyon sürecinde aileler aile içi iletişim, ebeveyn tutumları, çocuk yetiştirme tarzları v.b. konularda; öğretmenler sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, problemli davranışlarla baş etme v.b. konularda; okul yöneticileri ise kaynakların ve yetkilerin rehberlik anlayışına uygun olarak nasıl kullanılabileceği, pozitif okul ikliminin nasıl sağlanabileceği gibi konularda etkili stratejiler öğrenmektedirler. *Beşinci* olarak ise okul psikolojik danışmanlarının kendi rollerini açık bir şekilde tanıtabilmelerini sağlamaktadır. Öyle ki konsültasyon sürecinde eğitimin önemli paydaşları olan aile, öğretmen ve okul yöneticileriyle çalışılabilmektedir. Bu süreçte konsültan olan okul psikolojik danışmanları kendi yetkinliklerini, rehberlik servislerinin işlevselliğini ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin okulda ne kadar önemli ve gerekli hizmetler olduğunu, bir okul psikolojik danışmanının neler yapabildiğini gösterebilmesi açısından oldukça kritik bir avantaja sahip olmaktadır. Bu avantajdan yeterli bir şekilde yararlanılması ise taraflarda okul psikolojik danışmanları ve rehberlik hizmetlerine ilişkin olumlu bir algının oluşmasını sağlamaktadır.

Konsültasyon Türleri

Alanyazında konsültasyona ilişkin çeşitli kategoriler ve bu kategorilere göre konsültasyon türleri tanımlanmıştır. Aşağıda bunlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir. Şekil 3'te konsültasyon türleri şematize edilmiştir.



Şekil 3. Konsültasyon türleri.

Katılımcı Sayısına Göre Konsültasyon

Bu sınıflamada, konsültasyon sürecine katılan bireylerin sayısı temel alınmaktadır. Bireysel ve grup konsültasyonu olarak iki türü bulunmaktadır (Akman, 2002; Gladding, 2015; Myrick, 1997).

Bireysel Konsültasyon

Konsültasyonun bu türünde konsültan ya da psikolojik danışman, öğrencinin sorununun çözümüne yönelik olarak öğrencinin yetişmesinden sorumlu (anne, baba, öğretmen v.b.) yalnızca bir kişi ile ikili bir etkileşim içerisinde konsültasyon sürecini yürütmektedir (Akman, 2002). Bireysel konsültasyon daha çok grup müdahalesinin uygun ya da mümkün

olmadığı, sorunun bireysel müdahaleye uygun olması veya bireysel değişimin daha etkili olacağı durumlarda kullanılmaktadır (Fuqua ve Newman, 1985).

Fuqua ve Newman'a (1985) göre bireysel konsültasyonun bazı dezavantajları bulunmaktadır (a) bireysel müdahale, sorun sahipliğinin kapsamını sınırlandırmaya hizmet edebilir, (b) bireysel K.A.K. lerin, grup konsültasyonu alanlara kıyasla müdahalenin etkisini genişletebilmeleri daha az olasıdır, (c) bireysel konsültasyon, problem tanımlanması ve problemin çözümü sürecinde, konsültanın rolünü ve sorumluluğunu daha çok vurgulamaktadır, (d) bir müdahale stratejisi olarak bireysel konsültasyon, değişime katkıda bulunacak diğer kişilerin sürece katılımını sınırlamaktadır.

Bireysel konsültasyonun avantajı ise süreçte daha az insan olması ve ele alınacak daha az dinamik bulunması nedeniyle yardım sürecini hızlandırmasıdır (Myrick, 1997). Ayrıca Myrick'e (1997) göre bireysel konsültasyon, düzenlenmesi daha kolay olduğu ve müdahaleye ilişkin daha çabuk dönüt alınabildiği için avantajlıdır.

Grup Konsültasyonu

Grup konsültasyonu okul düzeyinde konsültanın, bir öğrenciye ya da öğrenci grubuna ait soruna ilişkin öğrencinin yetişmesinden sorumlu ve konuyla ilgili olan yetişkin grubuyla çalışması (Akman, 2002) şeklinde kullanılmaktadır. Ya da iş ortamında birden fazla birey benzer problemi yaşadığında kullanılmaktadır (Gladding, 2015). Kurpius'a (1985) göre grup konsültasyonunda grubun problem çözmeye ya da bireylere odaklanabileceğini belirtmektedir. Problem çözme gruplarında konsültan daha çok katalizör ve kolaylaştırıcı rolü üstlenirken; kişi odaklı gruplarda ise konsültan, grup üyelerinin problemi anlamaları ve çözmeleri için bir ekip oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Galdding, 2015).

Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyonla kıyaslandığında daha etkilidir aynı zamanda konsültanın zaman ve enerjisi açısından da daha ekonomiktir. Ayrıca grup konsültasyonunda grup üyeleri, ortak bir amaca yönelik olarak ve ortak çaba göstererek birbirlerine probleme yönelik düşünme, destek, anlayış ve deneyimlerini sunmaktadırlar (Myrick, 1997). Bu nedenle Myrick'e (1997) göre grup konsültasyonu, bireysel konsültasyona göre daha zengin bir potansiyele sahiptir.

Grup konsültasyonlarına örnek olarak Adleryen yaklaşım temelli C grupları verilebilir. C grupları; iş birliği (collaboration), konsültasyon (consultation), açığa çıkarma (clarification),

yüzleştirme (confrontation), ilgi (concern), gizlilik (confidentiality) ve kendini adama (commitment) gibi C ile başlayan boyutları içermektedir (Dinkmeyer ve Carlson, 2006). C grupları, yetişkinlerden, ağırlıklı olarak da ebeveynlerden oluşmaktadır. Bu gruplar, ebeveyn-çocuk etkileşimi üzerinde etkili gruplardır. C grupları, psikolojik danışma amaçlarından daha ziyade bilgi paylaşımı ve ortak destek için kullanılmaktadır (Gladding, 2015).

Okullarda sunulan grup konsültasyonu hizmetleri ise genellikle aile seminerleri, öğretmen seminerleri, vaka çalışma grupları, aile-öğretmen konsültasyon grupları şeklinde düzenlenmektedir.

Modlara Göre Konsültasyon

Konsültasyonun sunum tarzı konsültanın süreçte oynadığı rollere göre farklılaşmaktadır ve bu farklı sunum tarzları konsültasyon modları olarak adlandırılmıştır. Konsültasyon modları, Kurpius (1978) tarafından tanımlanmıştır. Genel olarak konsültanın (a) danışana direk yardım sunmasına, (b) K.A.K. ye problem çözümü için yol göstermesine, (c) K.A.K. ye problemin çözümü için müdahale planının oluşturulmasında destek sunmasına, (d) problemin çözümünde sorumluluk almasına ilişkin dört farklı rolü temel almaktadır (Gibson & Mitchell, 1995). Konsültasyon modları, doğrudan yardım (provision), öneri verme/ reçete (prescription), işbirliği yapma (collaboration) ve aracılık (mediation) (Kurpius, 1978; Parsons ve Kahn, 2005) modları olarak dört farklı moddan oluşmaktadır. Aşağıda modlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Doğrudan Yardım Modu

Donanım sağlama modunda genellikle K.A.K. problemle karşılaştığında, olası çözüm yollarını tanımlama, problem çözme stratejilerini uygulama ve değerlendirmeye ilişkin yeterliğe, ilgiye ve zamana sahip olmadığında kullanılan bir konsültasyon modudur (Kurpius, 1978). Bu modda konsültan kendisine sevk edilen danışana, yukarıdaki nedenlerden dolayı K.A.K. nin hiç bir müdahalesi olmaksızın doğrudan hizmet sunmaktadır.

Örneğin konsültanın, danışanı psikolojik danışma sürecine alması veya öğretmenin sınıfına girerek öğrencilere pekiştirme sistemini uygulaması gibi. Öyle ki burada konsültasyonun üçlü ilişki doğası (konsültan, K.A.K. ve danışan arasındaki dolaylı ilişki) bozulmaktadır.

Bundan dolayı bu modun kullanımına yalnızca doğrudan müdahale en iyi seçenek olduğunda ve konsültan ile K.A.K. nin fikir birliği ile karar verilmesi gerekmektedir. (Kurpius, 1978). Bu modun en önemli dezavantajı ise eğer sorun çözülmez ya da daha iyiye gitmezse konsültanın suçlanacak olmasıdır (Gladding, 2015) .

Kurpius'a (1978) göre donanım sağlama modunun seçilmesine karar verildiğinde şu soruların yanıtlanması gerekmektedir: (a) K.A.K. problemi, değerleri ve varsayımlarından bağımsız olarak objektif bir şekilde tanımlamış mıdır? (b) Problemi kim sahipleniyor? (Öyle ki bazı durumlarda K.A.K. ler, problemi / danışanı konsültana sevk ettiklerinde, problem çözme sorumluluğunu da konsültana aktardıklarını düşünmektedirler. Böyle durumlarda yeniden roller tanımlanmalıdır.) (c) Problemin çözümü için müdahaleyi kim uygulayacak ve değerlendirecek?

Donanım sağlama modu, ikili bir ilişkiyi içerdiğinden (konsültan-danışan ilişkisi) konsültasyonun üçlü taraflı ilişki düzenini yansıtmamaktadır. Bundan dolayı Kurpius (1978), bu modun bir konsültasyon modu olarak görülemeyebileceğini de ifade etmektedir.

Öneri Verme / Reçete Modu

K.A.K. ler, sıra dışı bir problemle karşılaştıklarında problemi çözmek için motive olsalar ya da yeterli olsalar bile kendi oluşturdukları müdahale stratejilerine ilişkin güven eksikliği ya da müdahale planını yürütecek bilgi ve beceri eksikliği yaşayabilmektedirler (Kurpius, 1978). Bu durumlarda K.A.K. ler, oluşturdukları müdahale planlarının desteklenmesi ya da problemin çözümü ve tanımlanmasında ek alternatiflerin araştırılması için konsültana ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca bazı zamanlar K.A.K. ler, sorunu çözülebilmesi içim tam olarak bir "reçeteye" ihtiyaç duymaktadırlar (Kurpius, 1978). Konsültasyona ilişkin bu mod, konsültasyon hizmetinin gelişiminin ilk yıllarında en yaygın olarak kullanılan bir moddu. Ve konsültan daha çok içerik uzmanı olarak görülmekteydi (Kurpius, 1978).

Kurpius (1978), bu modun kullanılmasına karar verildiğinde konsültan ve K.A.K. nin birlikte şu soruları yanıtlamaları gerektiğini ifade etmektedirler: (a) problemi tanımlamak ve çözmek için gerekli tüm bilgilere ulaşıldı mı? ve bu bilgiler doğru mu? (b) konsültan tarafından önerilen plan, K.A.K. tarafından kabul edilmekte midir? ve K.A.K. tarafından tasarlandığı gibi uygulanabilecek midir? (c) Önerilen konsültasyon müdahalesinin sürecini

ve sonucunu kim değerlendirecek? (konsültan, K.A.K. ya da her ikisi), (d) İhtiyaç duyulduğunda önerilen plandaki değişiklikler kim tarafından talep edilecektir?

Öneri verme / reçete modu, tepkisel ve kriz odaklı bir doğaya sahiptir. Ayrıca bu modu müdahalenin uygulanması, K.A.K. nin sorumluğundadır. Konsültan ise konsültasyon sürecinde daha çok yönlendiren ya da rehberlik eden konumundadır (Parsons ve Kahn, 2005).

İşbirliği Modu

Bu modda konsültan, iş birliği rolünü üstlenerek K.A.K. nin problem çözme kapasitesini artırmayı amaçlamaktadır (Kurpius, 1978). Konsültanın ana çabası, problem çözmeye dönük plan geliştirmede K.A.K. ye yardım etmektir. Bundan dolayı konsültan, K.A.K. yle gözlemlerini, kavramları ve kanıtlanmış uygulamaları paylaşarak yardım etmekte ve bir katalizör olarak davranmaktadır. Bu modda konsültanın iyi düzeyde kişiler arası ilişki becerilerine sahip olması ve danışanlara verilerin toplanması, analiz edilmesi ve verilere dayalı kararların alınmasında nasıl yardım edeceğini bilmesi beklenmektedir (Kurpius, 1978).

Kurpius ‘a (1978) göre iş birliği süreci şu nedenlerden dolayı önemlidir: (a) K.A.K. ler bu süreçte, problemi çözememelerinin onların yetersiz olduklarını göstermediğine ilişkin pozitif pekiştireçler almaktadırlar, (b) K.A.K. ler iş birliği sürecinde o anki problemlerin tanımlanması ve uygun çözümlerin seçilmesi süreçlerine katıldıkları için gelecekteki danışan problemlerinde daha etkili olmaktadırlar, (c) iş birliği süreci, meslek elemanlarının aralarında uzun süreli dürüstlük ve saygı kurmaya eğilimlidir, (d) iş birliği eşit gücü ve otoriteyi temsil etmektedir, konsültanlar daha iyi ya da daha çok uzman değildirler, sadece farklı rollere sahiptirler, (e) K.A.K. lerin örtük problem çözme becerileri gelişmektedir.

Bu modda konsültan ve K.A.K. , bilgi ve becerilerini bir araya getirerek problemin doğru olarak tanımlanma olasılığını artırmakla ile birlikte müdahale kaynak ve yaklaşımlarını maksimize etmektedirler. Böylece konsültasyon sürecinin etkili olma olasılığı da artmaktadır (Parsons ve Kahn, 2005). İşbirliği modunda konsültan ve K.A.K. nin her ikisi de aktif bir rol oynamakta; veri toplama, analiz etme, hedef belirleme ve müdahale planlamanın sorumluluğu ile konsültasyon sürecinin başarılı ya da başarısızlığının sorumluluğu da paylaşılmaktadır (Parsons ve Kahn, 2005). Ayrıca bu modda, konsültanların

K.A.K. lere heyecan, iyimserlik ve öz güven aşılayabilmeleri için zekâ seviyeleri, analitik düşünme becerileri yüksek olmalıdır (Gladding, 2015).

Koordinasyon Modu

Koordinasyon modunda, konsültasyon sürecinin K.A.K. nin talebi ile başladığı diğer üç moddan farklı olarak problemi fark eden, problemi tanımlayan, en uygun müdahaleye karar veren, verileri toplayan, analiz eden, sentezleyen ve problemle ilgili olan ve istenilen değişimi oluşturabilecek kişileri bir araya getiren konsültandır (Kurpius, 1978). Koordinasyon modunda konsültanların ana işlevleri, problemleri çözmeye çalışan çeşitli bireyleri koordine etmektir (Gladding, 2015).

Bu modda konsültanın öncelikli rolü, çocuğun problemini bağımsız olarak çözmeye çalışan (öğretmen, veli, idareci v.b.) kişileri belirlemektir (Kurpius, 1978). Daha sonra ise konsültan, çocuğun problemini doğru bir şekilde tanımlayabilmek ve çeşitli tedavi yöntemlerini belirleyebilmek için bu rol üyeleriyle etkileşim kurmaktadır. Bu sürece bir giriş olarak her bir rol üyesi, sürmekte olan ve çözülmeyen problemin büyüklüğünü anlamaları için cesaretlendirilmektedir (Kurpius, 1978). Daha sonra ise konsültan tarafından geliştirilen müdahale önerisini paylaşmak için her bir üyenin katılacağı bir grup görüşmesi düzenlenmektedir. Bu modun uygulanmasında başarılı olunursa, bu mod bağımsız meslek elemanlarının normlarını değiştirecek ve her bir rol üyesi konsültan rolünü üstlenecektir (Kurpius, 1978).

Kurpius'a (1978) göre bu mod, konsültanlar için yüksek derecede riskli bir moddur. Çünkü modda, konsültana sıradışı bir rol verilmektedir. Meslek elemanlarının çalışmalarını belli bir tarza yöneltmeye dönük hiçbir yetkiye sahip olmayan konsültana, kalıcı bir çözümün oluşması için meslek elemanlarının çabalarını koordine etme sorumluluğu verilmektedir (Kurpius, 1978).

Doğasına Göre Konsültasyon

Konsültasyon, problemin doğasına göre kriz konsültasyonu, iyileştirici konsültasyon ve gelişimsel konsültasyon olmak üzere üç türden oluşmaktadır (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Myrick, 1997; Parsons & Kahn, 2005).

Kriz Konsültasyonu

Kriz konsültasyonunda konsültan, problem durumuyla, bir acı ya da işlevsizlikle mücadele eden K.A.K. ya da kişilerle çalışmaktadır. Çünkü kriz durumu çoktan gerçekleşmiştir. Konsültasyonun bu türü, genellikle acil yardım anlayışıyla yürütülmektedir. Konsültasyon boyunca "acele et ve düzelt" tutumu hakimdir. Konsültanın tepkileri ve çeşitli müdahale seçeneklerinin tam olarak geliştirilmesinin ne kadar zaman alacağı , bir dereceye kadar, K.A.K. ve onun sistem kaynakları ile birlikte krizin yoğunluğuna ve süresine bağlıdır. Kriz konsültasyonu alan kişilerde genellikle psikolojik bir stres ve savunma davranışları görülmektedir.

İyileştirici Konsültasyon

Bu konsültasyon türünde K.A.K., genellikle bir problemle karşılaşmasına rağmen problem henüz bir kriz durumuna dönüşmemiştir. Ancak bir önlem alınmazsa bir kriz durumunun ortaya çıkma olasılığı bulunmaktadır. Belirli davranışlar veya olaylar K.A.K. ye/öğretmene, öğrencisinin bir probleme doğru ilerlediği ve bazı müdahalelere ihtiyaç duyduğu sinyalini vermektedir. Bu durumda konsültanlar, bu öğrenci ile ilgili olarak K.A.K. ye mevcut problemin çözülmesine yardımcı olacak ve istenmeyen kriz durumunu önleyecek bilgi ve beceriler sunmaktadır.

Gelişimsel (Önleyici) Konsültasyon

Gelişimsel konsültasyon aynı zamanda önleyici konsültasyon olarak da bilinmekle birlikte konsültasyonun bu türünde asıl vurgu, gelişim sürecinin bir parçası olarak K.A.K. nin, öğrenme çevrelerini geliştirmek ve gelişimi kolaylaştırıcı şartları oluşturmaktır. Gelişimsel konsültasyon, öğrenme iklimleri ve eğitimsel süreçle ilgilidir. Bireyin kendini gerçekleştirmesini ve öz farkındalığını teşvik etmek suretiyle insanın potansiyeline odaklandığı için konsültasyon hizmetleri doğasında gelişimseldir. Ayrıca kişiler arası becerileri, problem çözme yeteneğini, stres yönetim becerilerini geliştirerek insanın uyumunu artırmaya odaklandığı için konsültasyon hizmetleri hem gelişimsel hem de önleyicidir. Sonuç olarak konsültasyon aktivitelerinin bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik

çevresindeki potansiyel engelleyici ve zararlı faktörleri değiştirmesi konsültasyonun gelişimsel ve önleyici odağını yansıtmaktadır.

Kriz odaklı konsültasyondan farklı olarak gelişimsel konsültasyon, sıklıkla konsültan tarafından başlatılır. Gelişimsel konsültasyon, sorunun azaltılması ya da iyileştirilmesinden ziyade gelişim ve önleme odaklıdır. Ancak gelişimsel konsültasyonda zaman zaman dirençle karşılaşılabilir. Bunun en önemli nedeni ise "bozulmadıysa tamir etmeye gerek yok" anlayışıdır. Krizin olmayışı, gelişimsel konsültasyona duyulan ihtiyacı azaltabilmektedir. Bunun önüne geçmek için konsültanların etkili konsültasyon pazarlama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Dinkmeyer ve Carlson (2006) tarafından değişime en etkili katkıyı sunanın gelişimsel konsültasyon olduğu ifade edilmektedir.

Odağına Göre Konsültasyon

Konsültasyon odağı ifadesiyle değişimi hedeflenen kişi, sistem ya da gruplar belirtilmektedir. Danışandaki hedeflenen değişimin ne kadar fazla ya da ne kadar az olduğuna göre konsültasyonun odağı değişkenlik göstermektedir. Odağına göre konsültasyon dört çeşittir (Parsons & Kahn, 2005). Bunlar:

Danışan Odaklı Konsültasyon

Bu konsültasyon odağında konsültan, danışan ya da danışanların duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmeye odaklanır. Bunun için görüşme, testler ya da gözlem aracılığıyla doğrudan veya K.A.K. aracılığıyla dolaylı olarak tanılayıcı veri toplayabilir. Her iki durumda da tanılama ve müdahalenin odağında danışan bulunmaktadır. Konsültanın danışanı doğrudan değerlendirmesini sağladığı için en doğrudan olan konsültasyon odağıdır.

K.A.K Merkezli Konsültasyon

K.A.K merkezli konsültasyon, müdahalenin K.A.K. nin duygu, tutum ve davranışlarına odaklandığı ve daha dolaylı olarak danışanı değiştirme çabasının ifade edildiği odaktır. Bu

odaktaki mantık, K.A.K. nin bilgi ve beceri düzeyi, öz güveni, profesyonel objektifliği artırılarak danışanın konsültasyondan maksimum düzeyde faydalanmasını sağlamaktır.

Grup Odaklı Konsültasyon

Bu konsültasyon odağında konsültan bir kurumdaki ikili ya da küçük grupların işleyişindeki sorunların çözümüne destek olmaktadır. Örneğin, kısıtlı imkânların olduğu bir okulda bölümlerin kaynaklar için birbiriyle rekabet etmeleri gerilimi yükseltecek ve iş birliğini azaltacaktır. Bu durumda konsültan gruplara amaçlarını belirleme, iletişim ve çatışma çözme süreçlerinde yardımcı olması gerekecektir.

Sistem Odaklı Konsültasyon

Sistem bir dizi bağımsız elementten oluşmaktadır. Danışanın belirli ihtiyaçlarını en iyi biçimde karşılamak danışanın içinde bulunduğu sistemin yapısını ve sürecini değiştirmeyi içeriyorsa bu durum, sistem konsültasyonunu kullanmayı gerektirir. Sistem odaklı konsültasyon, sistemin kurumsal işleyişini geliştirmeyi amaçlar. Bu konsültasyon odağında sistemin işleyişini, yapısını ve süreçlerini iyileştirmenin sistem içindeki danışanın ve K.A.K. nin ruh sağlığını ve genel işlevselliğini dolaylı olarak artıracağı varsayılmaktadır. Sistem odaklı konsültasyon diğer konsültasyon odakları içerisinde en dolaylı konsültasyon odağı olmasına rağmen en yüksek birincil önlemeyi sağlamasının yanında, en fazla sayıda danışan ve K.A.K. yi etkileme fırsatını sunmaktadır.

Konsültasyon Süreci Aşamaları

Konsültasyon süreci konsültan ile K.A.K. nin danışanın gelişimi ya da sorunlarıyla ilgili durumlar üzerinde belli aşamaları takip ederek birlikte, dirsek dirseğe, eş güdüm halinde çalıştıkları bir problem çözme sürecidir. Konsültasyon sürecini oluşturan ve izlenmesi gereken aşamalar konusunda alanyazında çeşitli öneriler bulunmaktadır (Kurpius, 1978; Dougherty, 2009; Parsons & Kahn, 2005). Bu çalışmada Dougherty (2009) tarafından önerilen konsültasyon süreci aşamaları tercih edilmiştir. Dougherty (2009) konsültasyon sürecinin giriş, tanılama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ve bu dört aşamanın her birinin dört fazdan meydana geldiğini ileri sürmektedir. Dougherty

(2009) tarafından önerilen konsültasyon süreci aşamalarına ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Giriş Aşaması

Giriş aşaması konsültasyonun ilk aşaması olup konsültasyon talebinin incelendiği, konsültasyon ilişkisinin kurulduğu, K.A.K. yle ilk temasın kurulduğu bir aşamadır. Giriş aşaması, dört fazdan oluşmaktadır. Fazlardan ilki *konsültasyon ihtiyacının belirlenmesi* fazıdır. Bu fazda konsültan, konsültasyon talebinin konsültasyon için uygun olup olmadığını incelemektedir. Bu bağlamda konsültan, K.A.K. yle aralarındaki kişiler arası uyumu, K.A.K. nin veya kurumun değişime ne derece istekli olduğunu, K.A.K. nin karakterinin uygunluğunu, K.A.K. nin ve kurumunun konsültasyonu amaçlarına ulaşmada ne derece önemli gördüklerini ve konsültasyondan beklentiler konusunda ne derece ortak bir anlayışa sahip olduklarını değerlendirmektedir. Eğer bu değerlendirme sonucunda konsültan, konsültasyona ihtiyaç olduğuna karar verirse ikinci faz olan *kontrat* fazına geçmektedir. Bu fazda taraflar arasında yazılı veya sözlü olarak konsültasyon sürecindeki rol, sorumluluk ve beklentiler, görüşmelerin sıklığı, yeri ve zamanı, toplanacak veriler, ücret gibi konular net bir şekilde belirlenmektedir. Kontrat yalnızca konsültasyon sürecine ilişkin ortak bir anlayış sağlamaz, aynı zamanda taraflar için yasal anlamda bir koruma da sağlamaktadır. Kontratın yazılı olması ve olabildiğince yapılandırılmış olması daha sonra yaşanacak rol çatışmaları ve direnç gibi sorunların önüne geçilmesinde önleyici bir işlev görmektedir. Kontrat fazının tamamlanmasının ardından üçüncü faz olan *sisteme fiziksel giriş* fazına geçilmektedir. Konsültan, K.A.K lerle bir araya geldiğinde bu faz başlamaktadır. Dâhili konsültanlar için sisteme fiziksel giriş çoktan gerçekleşmiştir. Örnek olarak okul psikolojik danışmanları kendi kurumların kadrolu olarak zaten görev yapmaktadır. Ancak harici konsültan olarak kuruma dışarıdan gelen konsültanlar için sisteme fiziksel giriş henüz bu fazda gerçekleşmektedir. Bu bakımdan sisteme dışarıdan gelen harici konsültanlar sistemin çalışma koşullarını ve programını öğrenmeli ve bu koşul ve programa uygun olarak konsültasyon çalışmalarını planlayarak yürütmelidir. Ayrıca kurumun konsültana tahsis edeceği geçici özel bir ofis, bu fazda konsültanın sisteme fiziksel girişini ve konsültanın kurumdaki kabulünü kolaylaştırmakta, konsültasyonu kurumun ne derece önemsediğini göstermektedir. Giriş aşamasının dördüncü fazı ise *sisteme psikolojik giriş*tir. Sisteme psikolojik giriş ile konsültanın kurumdaki K.A.K ler tarafından kabulü ifade edilmektedir.

Bunun gerçekleşmesinde konsültanın kurumdaki kişilerle etkili bir iletişim kurması, kurumda kararların nasıl alındığını, kişiler arası iletişimin nasıl olduğunu, kurumun kural ve normlarının neler olduğunu öğrenmesi ve kurumdaki K.A.K ler tarafından ulaşılabilir ve yetkin birisi olarak algılanması, bu fazın başarıyla tamamlanması için önemli olarak görülmektedir.

Tanılama Aşaması

Tanılama aşaması, konsültasyona konu olan vaka, olay, problem ya da durumun çeşitli bilgi toplama yöntemleri kullanılarak detaylı bir şekilde araştırıldığı, problemin tanımlandığı, amaçların belirlendiği ve olası müdahalelerin belirlendiği konsültasyon süreci aşamasıdır. Tanılama aşamasında konsültan bir dedektif rolünde çalışarak vakaya ait bilgileri toplamaktadır. Bilgi toplama yöntemlerinin doğru bir şekilde belirlenmesi ulaşılacak bilgilerin güvenilirliğini de etkilemektedir. Yanlış bilgilerle başlanılan bir konsültasyon sürecinde yanlış problemin çözümü ya da problemin çözümsüz kalması gibi sonuçlarla karşılaşılabilmektedir. Danışan sistemi ne kadar genişlerse (birey, grup, sistem gibi) tanılama siteminin de karmaşıklığı o derece artmaktadır. Öyle ki ne derece geniş bir danışan sistemi varsa konsültasyon süreci o derece karmaşık bir veri toplama sürecini gerektirmektedir. Tanılama aşamasının birinci fazı *bilgi toplama* fazıdır. Bilgi toplama konsültasyon sürecinin tamamında ve ihtiyaç duyulduğunda devam etse de bu fazda formel olarak bilgi toplanması gerekmektedir. Toplanacak bilgi ve miktarı vakaya, danışan sistemine, kullanılan konsültasyon modeline göre değişmektedir. Konsültasyon sürecinde danışana ilişkin, K.A.K ve danışan arasındaki ilişkiye ilişkin, K.A.K ye ilişkin bilgiler toplanabilir. Bu bilgiler ise gözlem, anket veya ölçeklerle, görüşme, doküman ve kayıtların incelenmesi yöntemleri ile toplanabilmektedir. Bu yöntemlerin her birisinin avantaj ve sınırlılıkları bulunduğundan olabildiğince birden fazla ve çeşitli bilgi toplama yöntemlerinden yararlanılarak sınırlılıkların minimize, avantajların ise maksimize edilmesi gerekmektedir. Bilgi toplama işlemi, konsültan ya da K.A.K ya da her ikisi tarafından gerçekleştirilebilir. Tanılama aşamasının ikinci fazı ise *problemi tanımlama*dır. Bu fazda öncelikle, bir önceki fazda toplanan veriler analiz edilmektedir. Veri analizi oldukça önemlidir, çünkü analiz sonuçları sonraki süreci şekillendirmektedir. Bu sonuçlara göre problem tanımlanmakta, amaçlar belirlenmekte ve müdahaleler tasarlanmaktadır. Veriler analiz edildikten sonra problem ifadesinin tanımlanması gerekmektedir. Problem ifadesinin

tanımlanmasında her iki tarafa da mantıklı gelen bir problem ifadesi olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Ayrıca problem ifadesi üzerinde çalışılabilir, pratik olmalı ve tarafları problemin çözümüne ilişkin motive edebilmelidir. Üçüncü faz ise *amaç belirleme*dir. Amaç belirleme, belli bir davranışı değiştirmek için tasarlanan müdahaleden beklenen sonuçlardır. Amaçlar açık, spesifik ve davranışsal/operasyonel olarak tanımlanmalıdır. Öyle ki belirlenen amaçlar nicel ya da nitel yöntemlerle ölçülebilir olmalıdır. Amaçlar belirlenirken, amaçlara ulaşamaya yetecek kaynaklara sahip olunup olunmadığı belirlenmelidir. Ayrıca K.A.K. nin bu amaçlara ulaşma potansiyeli, yeterliği kontrol edilmelidir. Bunlara ek olarak konsültan ve K.A.K. amaçlara giden yolda karşılaşabilecekleri engelleri önceden görüp gerekli önleyici tedbirleri almaları gerekmektedir. Belirlenen amaçların konsültasyonun taraflarının değerleriyle uyumlu olmasına ve taraflarca harcanan emeğe değer olarak algılanmasına ayrıca dikkat edilmelidir. Dördüncü faz ise *olası müdahaleler üretme*dir. Bu fazda vakadaki problem için uygun olduğu düşünülen müdahaleler üretilmeye çalışılmaktadır. Olası müdahaleler üretme, beyin fırtınası yöntemi kullanılarak gerçekleştirilebilir. Beyin fırtınası yöntemini kullanarak konsültan ve K.A.K. ler, müdahalelere ilişkin ön yargılarını bir kenara bırakarak olabildiğince orijinal ve çok sayıda müdahale üretmeyi amaçlamaktadırlar. Üretilen müdahaleler yazılmalı veya kaydedilmelidir. Süreç tamamlandıktan sonra müdahale listeleri oluşturularak üretilen müdahaleler üzerinde yeniden düşünülmeli ve netleştirilmelidir. Üretilen müdahalelerin bilimsel ya da uygulama bakımından etkili olduğuna ilişkin kanıtların olmasına, bir başka deyişle kanıt-temelli olmasına önem verilmesi gerekmektedir.

Uygulama Aşaması

Konsültasyon sürecinin bu aşaması eyleme geçilen aşamadır. Uygulama aşamasında konsültan bir eğitimci olarak K.A.K. yi planı ve müdahaleyi nasıl uygulayacağı konusunda eğitmektedir. K.A.K. ise danışana yardım sunmakta ve konsültandan müdahalenin uygulanmamasına dönük olarak destek almaktadır. Müdahalenin uygulanması işleminden ise K.A.K. sorumludur. Uygulama aşamasının birinci fazı *müdahale seçimi*dir. Bu fazda bir önceki aşama olan tanımlama aşamasının son fazında üretilen müdahaleler arasından seçim yapılmaktadır. Genellikle K.A.K ler müdahale seçimi yaparlarken aşina oldukları, pratik olan, hakkında biraz bilgiye sahip oldukları müdahaleleri seçme eğilimde olmaktadırlar. Ancak müdahale seçiminde öncelikle müdahalenin kanıt-temelli olması yani etkililiğini

ortaya koyan araştırmalara sahip olması dikkate alınmalıdır. Müdahale seçiminde ayrıca müdahalelerin pozitif müdahaleler olmasına, çok zor ya da karmaşık olmamasına, az zaman gerektirmesine, K.A.K. nin günlük rutinlerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Bunlara ek olarak müdahalenin K.A.K tarafından uygulanabilecek olması da dikkate alınması gereken önemli kriterler arasındadır. Müdahale belirlendikten sonra uygulama aşamasının ikinci fazı olan *plan oluşturma* fazına geçilmektedir. Bu fazda oluşturulacak plan ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim boyutlarını içermesi gerekmektedir. Böylece müdahalenin uygulama süreci netleştirilmektedir. Plan taslağı, konsültan ve K.A.K tarafından uygulanabilirlik, ekonomiklik ve başarı kapasitesi bakımından değerlendirilerek nihai hali verilmelidir. Planların, belirlenen amaçlarla bağlantılı olması gerekmektedir. Plan oluşturulduktan sonra üçüncü faz olan *planı uygulama* fazına geçilmektedir. Bu fazda bir önceki fazda geliştirilen plan uygulamaya konulur. Plan konsültan ve K.A.K tarafından birlikte geliştirildiğinden uygulama sürecinde de tarafların iletişimde kalmaları gerekmektedir. Konsültan, K.A.K ile görüşmeler planlayarak uygulamanın planlandığı gidip gitmediğini kontrol etmektedir. Gerektiğinde K.A.K. ye, lojistik ve taktik destekler vermektedir. Böylece K.A.K nin plana uygun olarak müdahaleyi uygulaması sağlanmaktadır. Dördüncü faz ise *planı değerlendirme*dir. Planın uygulanması tamamlandıktan sonra plan değerlendirilmelidir. Planın değerlendirilmesinde hem uygulama süreci hem de sonuçlar değerlendirilmelidir. Bu, bilgi/veri toplamayı gerektirmektedir. Veriler planın başarılı olduğunu gösterirse sonlandırma aşamasına geçilmesi, başarısız olduğunu ortaya koyuyorsa bir önceki tanılama aşamasına dönülmesi gerekmektedir.

Sonlandırma Aşaması

Sonlandırma, konsültan ve K.A.K. için konsültasyon ilişkisinin bitmesini ifade etmektedir. Aynı zamanda giriş aşamasında başlanılan sorunu çözmeyi de ifade etmektedir. Sonlandırmanın doğru bir şekilde gerçekleşmemesi sorunun nüksetmesine, K.A.K. nin stres ve şok yaşamasına neden olmaktadır. Bu nedenle K.A.K. ye hoşça kal demeden nelere dikkat edilmesi gerektiği oldukça önemlidir. İlk faz, *konsültasyon sürecini değerlendirme*dir. Değerlendirme, konsültasyon sürecinin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için gerekli ve önemlidir. Konsültasyon sürecini değerlendirebilmek için veri toplamaya başvurmak gerekmektedir. Değerlendirme için danışan sisteminden, K.A.K. den ve konsültandan veriler toplanmalıdır. Veri toplama sürecinde konsültan ve K.A.K. birlikte

çalışabilir ya da K.A.K verileri toplar, konsültan ise yorumlanması konusunda destek sağlayabilir. Verilerin toplanmasında görüşme, anket, ölçekler, doküman ve kayıtlar, gözlem gibi yöntemlerden öntest-sontest, zaman serileri, grup karşılaştırmaları, vaka çalışmaları, odak grup gibi model ve metotlardan da yararlanılabilmektedir. Veri analizinin sonuçları konsültasyon taraflarıyla mutlaka paylaşılması gerekmektedir. Konsültasyonda, sadece sonuçların değil sürecin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu fazda, "Davranışlarda istendik bir değişim oldu mu?", "Konsültan ve K.A.K. arasında etkili bir çalışma ilişkisi kuruldu mu?", "Kurumda neler değişti?, "Amaçlara ulaşıldı mı?", "Fazlar etkili bir şekilde tamamlandı mı?", "Müdahale planı başarılı bir şekilde yürütüldü mü?", "Konsültasyon harcanan emek, zaman ve çabaya değdi mi?" gibi konsültasyon süreci ve sonucu için önemli olan başlıkların değerlendirilmesi gerekmektedir. Sonlandırmanın ikinci fazı ise *konsültasyon sonrasını planlama*dır. Bu fazda konsültasyon sonlandıktan sonra konsültasyon sürecinin kazanımlarını korumak ve konsültasyon sonuçlarından etkili bir şekilde yararlanılmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu nedenle tıpkı uygulama aşamasındaki plan oluşturma fazında olduğu gibi konsültan ve K.A.K. arasında konsültasyon sürecinde elde edilen istendik davranış değişikliğini sürdürmek ve korumak amaçlı olarak plan geliştirilmektedir. Üçüncü faz ise *katılımı azaltma ve izleme* fazıdır. Bu faz, ani bir sonlandırmanın önüne geçilmesi ve K.A.K nin sonlandırmaya alıştırılması için konsültasyon oturumlarının sıklığının haftada birden iki haftada, üç haftada bire düşürülmesini içermektedir. Bu fazda, ayrıca izleme süreci planlanmaktadır. İzlemenin yapılması konsültasyon sonrası planlamalara ne derece uyulduğu, kazanılan davranışların ne derece kalıcı olduğu ve korunduğu hakkında bilgi vermesi açısından önemli olarak görülmektedir. Son faz ise *sonlandırma*dır. Sonlandırma fazında, uygun olmayan sonladırmalardan kaçınılması gerekmektedir. Bunlar ani sonlandırmalar, belirlenmiş bir bitiş noktasının olmaması ya da gereğinden fazla uzaması bu bakımdan uygun olmayan sonlandırma süreçleridir. Ani sonlandırma bir şok etkisi oluşturabileceği gibi, bitiş noktasının olmaması bağımlılığa neden olabilmektedir. Sonlandırmanın doğru bir şekilde yapılmaması K.A.K. lerin gelecekteki konsültasyon fırsatlarından kaçınmalarına neden olabilmektedir. Bu fazda konsültasyon sürecinde kaydedilen gelişmeler, amaçlar bağlamında tartışılarak özetlenebilir ve gelecekteki konsültasyon fırsatları üzerinde konuşulabilir.

Konsültasyon Modelleri

Konsültasyon sürecini başarılı bir şekilde yürütebilmek için konsültanların belli bir konsültasyon modelini ve bu modelin sunduğu kavramsal çerçeveyi izlemeleri önemlidir. Modeller konsültanlara, K.A.K. ve danışanların davranış, tutum ya da beklentilerini değiştirmeye nasıl destek olabileceklerine ilişkin bir yol haritası sağlamaktadırlar. (Idol & West, 1987; Kratochwill & Bergan, 1990). Okul temelli konsültasyon alanyazınında çok sayıda konsültasyon modeline [Adleryen Konsültasyon Modeli (Dinkmeyer & Carlson, 2006), Birleştirilmiş Davranışçı Konsültasyon Modeli (Sheridan & Kratochwill, 1992) , Sosyal Bilişsel Konsültasyon Modeli (Brown & Schulte, 1987), Çözüm Odaklı Konsültasyon Modeli (Kahn, 2000), Öğretici Konsültasyon Modeli (Rosenfield, 2008), Çok Kültürlü Konsültasyon Modeli (Ingraham, 2000), Örgütsel Konsültasyon Modeli (Schein, 1969, 1987, 2006)] rastlanmasına karşın yapılan araştırmalar, Amerika'daki üniversitelerin okul psikolojisi ve okul danışmanlığı (okul psikolojik danışmanlığı) programlarında verilen konsültasyon eğitimlerinde en çok davranışçı konsültasyon modeli ile ruh sağlığı konsültasyon modeline yer verildiğini ortaya koymaktadır (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Costenbader, Swartz, & Petrix, 1992; Hazel vd., 2010; Meyers vd., 1981). Bundan dolayı bu başlık altında Caplan (1970) tarafından geliştirilen Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli (RSKM) ile Bergan ve Kratochwill (1990) tarafından geliştirilen Davranışçı Konsültasyon Modeli'ne (DKM) yer verilmiştir. Her iki modele ilişkin detaylı bilgiler, aşağıda sunulmuştur.

Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeli

Psikiyatrist Gerald Caplan, konsültasyona ilişkin ilk çalışmaları yapan ruh sağlığı çalışanı olarak bilinmektedir (Crothers, Hughes & Morine, 2008). Caplan, II. Dünya Savaşı sonrasında 1949 yılında İsrail'deki çocuk rehberlik merkezinde, göçmen çocuklara ruh sağlığı hizmeti vermek için görevlendirilmesi sonucunda çocuklara doğrudan geleneksel terapi yardımı sunmak yerine onların eğitiminden ve bakımından sorumlu kişilere (öğretmenlerine, bakıcılarına v.b.) destek sunma yöntemini kullanmıştır (Caplan, 1970). Böylece bakım veren kişiler aracılığıyla çok sayıda çocuğa yardım sunmuş ve aynı zamanda geniş bir problem yelpazesini yönetmiştir (Caplan, 1970). Caplan'ın bu çalışması ruh sağlığı konsültasyonu (mental health consultation) olarak adlandırılmıştır. Doughtery (2009), Caplan'ın konsültasyon hizmetini yardım hizmetleri alanına getiren kişi olarak görülmesi

gerektiğini ifade etmektedir. RSKM, konsültasyonun bir psikolojik yardım sunma yaklaşımı olarak gelişmesine temel oluşturan ve toplumun ruh sağlığının konsültanların çabalarıyla ilerletilebileceği fikrini temel alan bir modeldir (Doughtery, 2009).

Caplan'a (1970) göre konsültasyon, her biri kendi alanında uzman olan iki kişi arasındaki gönüllüğe dayalı, hiyerarşik olmayan bir ilişkidir. Uzmanlardan birisinin ise ruh sağlığı alanında uzman olması gerekmektedir (Caplan, 1970). Bu ilişkide, K.A.K., ruh sağlığı alanına giren ve bu alanda uzmanlık gerektiren bir problem getirmektedir. Bu problem, danışana ait olan ruhsal bir bozukluk ya da kişilik bozukluğu olabileceği gibi, işle ilgili ele alınması gereken kişiler arası sorunlar da olabilmektedir (Crothers vd., 2008).

Caplan (1970), konsültasyonun danışanın sorunlarının çözümüne K.A.K. aracılığıyla katkı sağlamaya dönük amacının yanında, diğer bir önemli amacının da K.A.K. nin gelecekte benzer problemlerle daha etkili baş edebilmesine yönelik işlevini geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki bu ikincil amaca yaptığı vurgu, RSKM'yi diğer modellerden ayıran temel noktalardan birisidir. Caplan'a (1970) göre konsültasyon sürecinde K.A.K. ye verilen öneriler, onun iş performansını artırmayı amaçlamaktadır. Ancak iş performansının artmasıyla, K.A.K. nin iyi oluşu (well-being) da artmakta ve böylece konsültasyon, terapötik bir yaşantı da sunmuş olmaktadır (Caplan, 1970). Fakat Caplan (1970)'e göre, konsültasyon sürecinde doğrudan bir terapötik müdahaleye yer verilemez.

RSKM, psikodinamik bir temele sahiptir (Doughtery, 2009). Modelde, K.A.K. nin bazı sorunlara sahip olabileceği ve bu sorunların bir kısmının da psikodinamik temelinin olduğu (Caplan, 1970) kabul edilmektedir. Öyle ki K.A.K. nin bazı bilinçdışı duygu ve düşüncelerinin, onun danışanı objektif olarak görmesine engel olacağı ve işlevini olumsuz olarak etkileyeceği fikri savunulmaktadır (Crothers vd., 2008). Konsültan, K.A.K. nin bu sorunlarını dolaylı bir yaklaşım tarzı ile ele almaktadır (Erchul & Martens, 2010). RSKM, oldukça geniş bir kullanım alanına sahiptir. Bu alanlar arasında eğitim, tıp, hemşirelik, halk sağlığı, endüstri gibi çalışma alanları bulunmaktadır (Doughtery, 2009).

RSKM'nin Temel Özellikleri

Caplan (1970) tarafından RSKM'nin temel özellikleri, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Ruh sağlığı konsültasyonu, iki profesyonel (konsültan ve danışan) tarafından kullanılan bir yöntemdir.
2. K.A.K. nin çalışma problemi, ruh sağlığı alanında olmalıdır. Bu problemler; (a)danışanın ruhsal ya da kişilik bozukluklarıyla, (b)danışanın ruh sağlığının iyileştirilmesiyle, (c)danışanın çalışma ortamındaki kişiler arası sorunlarıyla ilgili olabilir. Konsültan bu problemlere ilişkin uzmanlık bilgisine sahip olmalıdır.
3. Konsültanın, konsültasyon müdahalesinin sonuçlarına ilişkin bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
4. Konsültayon alan kişinin, konsültanın öneri ya da görüşlerini kabul etmek gibi bir sorumluluğu bulunmamaktadır.
5. Konsültasyon sürecindeki ilişki hiyerarşik değil, eşitlikçi bir ilişki türüdür.
6. Konsültasyonun ikiz amacı, K.A.K. nin mevcut çalışma problemini anlamasını ve ele almasını ilerletmeye yardım etmek ve bu sayede gelecekte karşılaşabileceği benzer problemleri yönetme kapasitesini artırmaktır.
7. Konsültasyonda amaç, K.A.K. nin iyi oluşundan ziyade iş performansını ilerletmektir. Ancak iki alan birbiriyle bağlantılıdır. Şöyle ki başarılı bir konsültasyon sonucunda K.A.K. nin iyi oluşu da artacaktır. Diğer bir ifade ile başarılı bir konsültasyon, K.A.K. için ikincil terapötik bir etkiye sahip olmaktadır.
8. Konsültasyon sürecinde, K.A.K. nin kişisel problemlerine ve duygularına açıkça odaklanılmamaktadır. Konsültan, bu tür kişisel ve özel materyalin tartışılmasına izin vermemektedir. Ancak bu tutum, konsültasyonda K.A.K. nin duygularına dikkat edilmediği anlamına gelmemektedir. Konsültanlar, K.A.K. nin işinde yaşadığı sorunlara, kişisel problemlerinin de neden olduğunu bilmektedirler. Konsültanlar, K.A.K. nin kişisel problemlerini, danışanın vakasına ve çalışma ortamına aktardığını varsayarak dolaylı ve özel bir şekilde bu tür problemleri ele almaktadırlar.

RSKM'de Konsültasyon Türleri

Caplan, konsültasyon türlerini iki önemli ölçüte göre sınıflandırmaktadır. Bunlardan birincisi konsültanın vakaya ya da ruh sağlığı ile ilgili yönetimsel bir probleme odaklanmasıdır. (Caplan, 1970). İkinci ölçüt ise konsültanın birincil amacının "danışanın ya da programın sorunlarının çözümü için öneri ya da özel bir görüş sunması" ya da "K.A.K. nin problem çözme kapasitesini artırmak için görüş sunması" na göre RSKM'de

konsültasyon türleri birbirinden ayrılmaktadır (Caplan, 1970). Tablo 1'de bu ölçütlere göre konsültasyon türleri sunulmaktadır.

Tablo 1

Düzey ve Amaçlarına Göre Konsültasyon Türleri

	Danışan-Merkezli Vaka Konsültasyonu	Konsültasyon Alan Kişi-Merkezli Vaka Konsültasyonu	Program-Merkezli Yönetimsel Konsültasyon	Konsültasyon Alan Kişi-Merkezli Yönetimsel Konsültasyon
Düzey	Vaka	Vaka	Yönetimsel	Yönetimsel
Amaç	Danışan	Konsültasyon Alan kişi	Program	Konsültasyon Alan Kişi

Doughtery, A.M. (2009). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, CA: Wadsworth.

Danışan-Merkezli Vaka Konsültasyonu (Client-Centered Case Consultation)

Danışan merkezli vaka konsültasyonu, RSKM'nıın en yaygın kullanılan türüdür. Konsültan, müdahale yaklaşımı öneren bir uzman olarak görülür. K.A.K. ise ruh sağlığı problemine sahip olan danışanının vakasını ele almada yaşadığı zorlukları konsültana sunmaktadır (Doughtery, 2009). Bu konsültasyon türünde birincil amaç, danışana yardımcı olacak bir plan geliştirmektir. İkincil amaç ise K.A.K. nin gelecekte benzer vaka ya da danışanlarla karşılaştığında bu vakaları daha iyi ele alabilmesi için bilgi ve becerilerini artırmaktır (Caplan, 1970). RSKM'nın bu türünde K.A.K nin birincil sorumluluğu, konsültanın önerilerini benimsemek ve uygulamaktır. Ancak K.A.K., bu önerileri reddetmek ya da kabul etmekte özgürdür (Doughtery, 2009). Caplan'a (1970) göre bu konsültasyon türü bir pratisyen hekimin, kompleks kalp sorunu olan bir hastası için bu alanda kendini yetkin hissetmediğinden bir kardiyologdan teşhis ve tedavi üzerine uzman görüşü almasına benzemektedir. Okul psikolojik danışmanlığında ise ilkokuldaki bir sınıf öğretmeninin, tırnaklarını yiyen öğrencisine bu davranışını bırakabilmesi için nasıl yardımcı olabileceğine ilişkin okul psikolojik danışmanından uzman görüşü alması danışan-merkezli vaka konsültasyonuna örnek olarak verilebilir.

Konsültasyon Alan Kişi-Merkezli Vaka Konsültasyonu (Consultee-Centered Case Consultation)

RSKM'nin bu türünde ise birincil amaç, K.A.K. nin üzerinde çalıştığı vaka ile gelecekteki benzer vakalarla etkili bir şekilde çalışabilme yeteneğinin ilerletilmesidir (Caplan, 1970). Konsültanın birincil odağı ise K.A.K. nin mesleki fonksiyonlarındaki eksikliklerinin giderilmesi ve bunlara ilişkin aydınlatılmasıdır (Caplan & Caplan, 1993). Danışanın gelişimi ise ikincil amaçtır.

K.A.K. merkezli vaka konsültasyonunda, konsültan dedektif, uzman ve eğitimci rollerini oynamaktadır (Doughtery, 2009). Dedektif rolünde konsültan, K.A.K. nin duygusal ve bilişsel problemlerini aktif dinleme ve mantığa dayalı sorgulamayla araştırmaktadır. Konsültan ise bir ruh sağlığı uzmanı olarak vakayı K.A.K. ile tartışmaktadır. Ve bir eğitimci olarak ise K.A.K. nin gelecekte benzeri sorunlarla, vakalarla daha etkili bir şekilde baş edebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi ve eğitimi ona sunmaktadır (Doughtery, 2009).

RSKM'nin bu türü, danışan merkezli vaka konsültasyonuna göre daha doğrudandır. Çünkü K.A.K., konsültanla vakanın çeşitli yönlerine ilişkin tartışmalar yürütmekte ve bu tartışmalar sürecinde konsültan K.A.K. nin zorluğunun bilgi eksikliği, beceri eksikliği, güven eksikliği ve mesleki objektiflik eksikliği kategorilerinden hangisinde olduğunu tespit etmektedir (Caplan, 1970). Bunu sonucunda ise K.A.K. nin başlangıçtaki vakaya ve kendi zorluklarına ilişkin sınırlı görüşleri, genişleyerek zenginleşmektedir (Doughtery, 2009).

Program Merkezli Yönetimsel Konsültasyon (Program-Centered Administrative Consultation)

Bu konsültasyon türünde konsültan bir kurumun yöneticisine uygulamadaki bir programın ruh sağlığına ilişkin aksayan yanlarına ilişkin konsültasyon verir. Konsültan, genellikle kurum dışından bir uzmandır. K.A.K., genellikle kurumun yönetimindeki kişi ya da kişilerdir (Doughtery, 2009). Program merkezli yönetimsel konsültasyonda birincil amaç, program geliştirmede, programın işleyişinde ya da kurumsal planlamada yaşanan sorunlarla baş edebilmek için gerekli öneriler sunmaktır (Caplan, 1970). İkincil amaç ise K.A.K. ya da kişilerin, gelecekte benzer problemlerle daha etkili baş edebilmesini sağlamaktır. Genellikle kısa süreli bir süreçtir (Birkaç saat ya da birkaç gün gibi) (Doughtery, 2009).

Konsültan, problem alanının gerektirdiği bilgiye sahip olmalı, yani içerik uzmanı olmalıdır. Konsültan, kurumsal teori ve pratiğinde program geliştirmede, yönetimsel prosedür, mali politika ve personel yönetimi gibi konularda bilgili ve deneyimli olmalıdır. Bilgi toplayabilmek için kurum personelleriyle etkili bir iletişim kurabilmelidir (Doughtery, 2009). K.A.K. ise konsültanın veri toplaması ve gerçekçi önerilerde bulunabilmesi için kurumun doğası ve işleyişine ilişkin gerekli bilgileri vermelidir.

Konsültasyon Alan Kişi Merkezli Yönetimsel Konsültasyon
(Consultee-Centered Administrative Consultation Process)

Bu modelde konsültan, kurumun yöneticisiyle personel yönetimindeki ve kurum politikasının yürütülmesindeki problemleri çözmek için çalışma yürütmektedir. Konsültan, genellikle kuruma dışarıdan katılmaktadır. Birincil amaç, K.A.K. nin mesleki yeterliğini (program geliştirme yeterliği, organizasyon becerileri) artırmaktır. İkincil amaç ise kurumdaki pozitif program değişimini sağlamaktır (Doughtery, 2009). Birden fazla K.A.K. olabilir. Konsültanlar program merkezli yönetimsel konsültasyonun gerektirdiği becerilerin tamamına bu konsültasyon türünde de sahip olmaları beklenmektedir. Bunun yanında grup konsültasyonunda da uzmanlık gereklidir. Bu konsültasyon türünde konsültan, bilgi toplamaya, problemi tanımlamaya ve çözüme ilişkin fikirler sunmaktadır ve bunları uygulamak için de K.A.K./kişileri cesaretlendirmektedir. K.A.K. ise bu konsültasyon türünde kuruma dışarıdan katılan konsültana lojistik destek sağlamak ve ona çalışabileceği koşulları oluşturmakla sorumludur (Caplan, 1970).

Davranışçı Konsültasyon Modeli

DKM, pozitivizme dayalı olan davranışçı paradigmanın konsültasyon sürecine uygulanmış formudur (Henning-Stout, 1993). Davranışsal konsültasyonun kökleri, davranışçı psikolojidedir. Davranışçı psikoloji ise 1900'lü yılların başında, John Watson tarafından kurulmuş bir okuldur. Bu okul, örtük olduğu için bilişsel süreçleri dikkate almamış ve psikolojik parametreleri yalnızca gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla sınırlamıştır. Süreç içerisinde sadece edimsel ve klasik koşullanmayı değil, aynı zamanda geçirdiği evrimlerle gelişimsel ve bilişsel psikolojiyi de içine alarak deneysel psikolojiyi geliştirmiştir (Keller, 1981). Davranışçılık, böylelikle etkisini artırarak deneysel psikolojide önemli bir güce sahip

olmuştur. Genel olarak davranışların nasıl kazanıldığı ve nasıl değiştiğine ilişkin olarak öğrenme ilkelerinin altını çizmekle birlikte, çoğu davranışın öğrenilmiş olduğunu ileri sürmektedir. Günümüzde ise davranışçı psikoloji hareketi, uluslararası toplulukları da içerecek şekilde (örn. Davranışçı Terapinin Gelişimi Derneği-The Association for the Advancement of Behavior Theraphy) büyümüş ve bir tek değil, çoklu davranışçı modellerin yer aldığı bir çeşitliliğe ve genişliğe sahip olmuştur (Corey, 2008).

Davranışçı konsültasyon ifadesi, 1977'de ilk defa Bergan tarafından yayınlanan bir kitap ile tanımlanmıştır. Daha sonra 1990'da Bergan ve Kratochwill tarafından güncellenerek en yaygın olarak kullanılan, ampirik olarak destekli konsültasyon modeli halini almıştır. DKM, en genel tanımıyla davranışçı çerçeve içerisinde meydana gelen dolaylı problem çözme çabasıdır (Crothers vd., 2008). İfade edildiği üzere model, davranışçı psikoloji ve öğrenme teorisine dayanmaktadır. Davranışçı konsültanlar daha çok insan davranışının nasıl kazanıldığı ve nasıl değiştirilebileceği ile ilgilenmektedirler. Davranışçı modele dayalı konsültasyon sürecinde, konsültan davranışçı teknikleri dolaylı yaklaşımla birleştirerek hizmet vermektedir (Muro & Kottman, 1995). DKM'de amaç sadece dolaylı olarak danışana istendik davranışların kazandırılması değil, aynı zamanda davranışın meydana geldiği çevrede değişiklikler oluşturmaktır (Hawryluk & Swallwood, 1986). DKM'nin uygulama ortamları ruh sağlığı merkezleri, okullar, hastaneler ve diğer insan kaynakları hizmeti veren kurumlar gibi pek çok ortamı içermekle birlikte, konsültasyonun da en yaygın kullanılan türü olarak kabul edilmektedir (Doughtery, 2009).

DKM'nin Temel Özellikleri

Kratochwill, Elliot ve Carrington Rotto (1995) ve Henning-Stout (1993) tarafından davranışsal konsültasyon'nun temel özellikleri, aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Dolaylı hizmet modellerinin kullanımını gerektirmektedir.
2. Konsültasyon müdahalelerini tasarlamak, uygulamak ve değerlendirmek davranışsal psikoloji ilkelerine dayalıdır.
3. Müdahale amaçlarının çeşitliliği, problem davranışın çözümünden K.A.K. nin yeterliğini artırmaya kadar geniş bir aralığı içermektedir.
4. Bütün davranışların öğrenilmiş olduğu kabul edilir.
5. Odak davranış gözlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.

6. Sosyal davranışın öğrenilmesi, sürdürülmesi ve değişimi; bireyin, davranışın ve çevrenin etkileşiminin gözlemi aracılığıyla açıklanabilir.
7. Çevresel öncüller, değişimin sağlanması için güçlü ipuçları sunarlar.
8. Odak davranışın süresi, yoğunluğu ve sıklığına ilişkin bilgiler, sistematik olarak toplanan verilerden elde edilmektedir. Odak davranışa müdahalenin nasıl yapılacağına ise toplanan bilgiler rehberlik etmektedir.

DKM'nin Türleri

DKM'nin, davranışçı teknoloji eğitimi, davranışçı sistem konsültasyonu ve davranışçı vaka konsültasyonu olmak üzere üç türü bulunmaktadır. Bu üç tür davranışçı konsültasyonun ortak özellikleri (a)dolaylı bir hizmet sunma; (b) davranışçı ilkeleri kullanma; (c) problem çözme oryantasyonuna sahip olma ve müdahalelerin ampirik değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Vernberg & Repucci, 1986). Aşağıda bu konsültasyon modelleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Davranışçı Teknoloji Eğitimi

DKM'nin bu türü, konsültasyon sürecinde davranışçı teknoloji ilkelerinin genel kullanımı artırmak istendiğinde kullanılmaktadır. Davranışçı teknoloji eğitiminde konsültanlar, K.A.K. leri genel davranışçı ilkeler ve belirli davranışçı teknoloji becerileri konusunda eğitmektedirler (Bergan ve Kratochwill, 1990).

Davranışçı teknoloji eğitimi, formel ya da informel olarak verilebileceği gibi bireysel ya da grup olarak da verilebilir. Davranışçı teknoloji eğitiminde amaç, genel ya da belirli davranışçı teknoloji ilkelerini kullanmada K.A.K. lerin yeterliğini artırmaktır. Bu konsültasyon türünde konsültan, kaynak kişi ya da eğitici rolündedir. K.A.K. ise öğrenilen bilgileri uygulaması beklenilen kişidir (Doughtery, 2009). Genellikle bu türde konsültasyon hizmetleri, K.A.K. rolündeki öğretmenlere, ebeveynlere ve diğer bakım hizmeti veren kişilere sunulmaktadır. Davranışçı teknoloji eğitimini alarak bunu uygulayan K.A.K. lerin, danışanlarının davranışlarında gelişmeler kaydettiklerine ilişkin güçlü kanıtlar bulunmaktadır (Vernberg & Repucci, 1986).

Davranışçı Sistem Konsültasyonu

Bu konsültasyon türünde, davranışçı teknoloji ilkeleri geniş sosyal sistemlerin altında yer alan alt-sistemler arasındaki etkileşimleri analiz etmek ve değiştirmek için kullanılmaktadır (Vernberg & Repucci, 1986).

Davranışçı sistem konsültasyonunun birincil amacı, bir sosyal sistemin görevini etkili ve işlevsel olarak yerine getirmesine yardım etmektir. Bu amaca ise bireysel, grup ve sistem çapında müdahalelerle ulaşılabilmektedir. Bu konsültasyon türünde, sistem olarak ifade edilen yapı konsültasyon sürecinde danışanı temsil etmektedir. Davranışçı sistem konsültasyonunda, K.A.K. nin sistem içindeki görevine ilişkin işlevini artırmak ise ikincil amaçtır (Doughtery, 2009).

Davranışçı sistem konsültasyonu, davranışçı ekoloji ve sistem teorisinden etkilenmiştir. İnsanı, ekolojik çevre olarak adlandırılan çok katmanlı sistemin bir parçası olarak gören davranışsal ekoloji, geleneksel davranış modifikasyonunun ve ekolojik yaklaşımın bir karışımından oluşmaktadır (Maher, 1981). DKM'nin bu türünde konsültanın sorumluluğu, özellikle sistem teorisi ve davranışsal ekolojide uzman olmaktır. Bunun yanında konsültanın, K.A.K. ye sistematik problem çözme sürecinde rehberlik etmesi beklenmektedir (Doughtery, 2000). K.A.K. nin en önemli sorumluluğu ise konsültana, problemin tanımlanmasına, sistemin özelliklerine, veri toplamaya ilişkin önerilere, müdahalelerin uygulanabilirliğine ilişkin bilgi, görüş ve geri bildirimler vermektir.

Davranışçı Vaka Konsültasyonu

Davranışçı vaka konsültasyonunda konsültan, danışanın sorununa ilişkin K.A.K. ye doğrudan, davranışsal temelli hizmet sunmaktadır. Bu konsültasyon türünde vakalarda çoğunlukla edimsel koşullanma kullanılmaktadır. Konsültasyonda birincil amaç, danışanın çevresinde pozitif değişimler gerçekleştirmede K.A.K. ye yardım etmektir. İkincil amaç ise K.A.K. de değişimi sağlamaktır (Hawryluk & Smallwood, 1986; Russell, 1978).

Konsültanlar, K.A.K. lere danışanlarıyla yaptıkları çalışmalarda yardım etmek için sistematik problem çözme sürecini kullanmaktadırlar. Davranışçı konsültanlar sıklıkla problem çözme sürecini; problemin tanımlanması, problemin analizi, planı uygulama ve problem değerlendirme aşamaları doğrultusunda uzman rolünde yürütmektedirler (Hawryluk & Smallwood, 1986). Her ne kadar uzman rolünü üstlenseler de, konsültasyon

süreci ve içeriği konsültanların kontrolünde olsa da konsültanlar, işbirlikçi yaklaşımdan da yararlanmaktadırlar. İşbirliği kapsamında karar alma sürecine katılmaları için K.A.K. leri cesaretlendirmektedirler çünkü danışandaki değişimin birincil aracı, K.A.K. olarak görülmektedir. Davranışçı vaka konsültasyonu kapsamında konsültanlar, K.A.K. lere gerektiğinde davranışçı öğrenme ilkelerine ilişkin eğitim sunabilmektedirler (Doughtery, 2009).

Caplan'ın (1970) modelindeki danışan-merkezli vaka konsültasyonundaki gibi davranışçı vaka konsültasyonunda da K.A.K., danışan ile konsültan arasında bir köprü rolündedir. Ancak rolü, yalnızca bununla sınırlı değildir. K.A.K. nin görevleri arasında problemi tanımlamak; müdahalenin uygulanabilirliğini değerlendirmek ve karar vermek; danışana konsültasyon sürecinde oluşturulan müdahale planı doğrultusunda doğrudan yardım vermek (Doughtery, 2009) olarak ifade edilmektedir.

Konsültasyon ve İletişim

Konsültasyonda taraflar arasındaki etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde, mesajların iletilmesinde ve alınmasında konsültanların etkili iletişim becerilerine sahip olmaları oldukça önemli görülmektedir (Dougherty, 2009). Konsültanların hem sözel hem de sözel olmayan ileitşim becerilerini etkili bir şekilde kullanması gerekmektedir. Konsültanların sahip olması gereken sözel iletişim becerileri alanyazında asgari düzeyde teşvik, yeniden ifade etme, duygu yansıtma, soru sorma, somutlaştırma, özetleme olarak; konsültanların sahip olması gereken sözel olmayan iletişim becerileri ise fiziksel mesafe, vücut pozisyonu, göz kontağı, yüz ifadeleri ve jestler, ses tonu olarak ifade edilmektedir (Parsons & Kahn, 2005). Görüldüğü gibi konsültasyon sürecinde konsültanların kullanması gerekli olan bu iletişim becerileri, psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecinde kullanmaları gereken iletişim becerileriyle birebir örtüşmektedir. Konsültasyondaki sözlü ve sözsüz iletişim becerilerine ilişkin özetleyici bilgilere aşağıda yer verilmektedir (Parsons & Kahn, 2005; Dougherty, 2009).

Asgari düzeyde teşvik, konsültasyon sürecinin çoğunda K.A.K. nin kendini açması, probleme ilişkin konuşması ve kendini ifade etmesi beklenir. Yani oturum içeriğinin anlamlı ve büyük bir kısmının K.A.K. den gelmesi beklenir. Konsültan ise bunu sağlamak için K.A.K. yi cesaretlendirmesi gerekebilir. Gülümseme, baş ile onaylama, el hareketleri gibi sözel olmayan tepkiler; "Hı hı", "Evet", "Haklısın", "Doğru", "Mmm" gibi sözel tepkiler;

K.A.K nin kendi ifadelerinden en az birkaç kelimenin tekrar edilmesi asgari düzeyde teşvik için kullanılabilecek sözlü iletişim unsurlarıdır. *Yeniden ifade etme* becerisinde konsültan K.A.K'den mesajı alır, kendi kelimeleri ile K.A.K. ye mesajın içeriğini yansıtır. Bu iletişim becerisi, K.A.K leri konuları açıklama, açık hale getirme ve yanlış anlaşılmaları düzeltmek için cesaretlendirir ve teşvik eder. *Duygu yansıtma* diğer bir sözlü iletişim becerisi olmakla birlikte konsültasyonda duygular, üzerinde tartışmak ya da çalışmak için K.A.K ye yansıtılmaz. Konsültasyonda duyguları anlamanın amacı, içeriği ve durumun şiddetini anlamada temel bir bilgi olarak görülmesiyle ilgilidir. *Soru sorma,* araştırma süreci için önemli bir sözlü iletişim becerisidir. Soruları kullanmada yetkin olan bir konsültan, K.A.K'den yararlı bilgiler elde edebilir. Soru sorarken tehdit edici olmamaya K.A.K yi savunmaya ya da çatışmaya itmeyecek şekilde soru sorulmalıdır. Konsültasyon sürecindeki diğer önemli sözlü iletişim becerisi ise *somutlaştırma*dır. K.A.K ler hikayelerini paylaşırlarken kapsayıcı, belirsiz ve birden fazla anlama gelebilecek terimler ya da kelimeler kullanabilmektedirler. K.A.K ler belirsiz ve genelleştirilmiş tanımlamalar sunduklarında, konsültanlar somutlaştırma becerisini kullanarak konuyu detaylandırmakta ve açık hale getirmektedirler. Sözlü iletişim becerilerinin sonuncusu olarak *özetleme*de konsültan, K.A.K. ler tarafından temin edilen duygu ve düşünceleri daha öz ve somut ifadelerle toparlamaktadır. Özetleme belirli bir tema etrafındaki bir tartışmayı sona erdirmede veya belirli bir temayı daha kapsamlı bir şekilde keşfetmede etkili bir beceri (Brammer, 1994) olarak kabul edilmektedir.

Sözsüz iletişim becerileri kapsamında *fiziksel mesafe*nin kullanımı konsültasyonda oldukça önemlidir. Aradaki mesafede hem konsültanın hem de K.A.K nin konfor düzeyini dikkate alarak rahatsızlığa sebep vermeyecek bir mesafe belirlenmelidir. Konsültan ve K.A.K birbirlerini doğrudan görecek şekilde değil, belli bir açıyla ve başını hafifçe dönmesiyle görebilecek bir pozisyonda konumlandırmalıdır. *Vücut pozisyonu* konsültasyondaki diğer önemli sözsüz iletişim becerisidir. Uygun vücut pozisyonu için temel nokta K.A.K nin duruşunun aynalanmasıdır. K.A.K ler görüşmenin akışını yansıtan doğal bir duruş sergilerler. Eğer K.A.K iletişim kurmaya istekli ve konsültana eğik bir şekilde duruyorsa konsültan da aynı şekilde K.A.K ye hafif eğik bir duruş göstermelidir. *Göz kontağı* ise K.A.K. nin iletişiminin kritik bir pekiştirecidir. Doğrudan göz göze bir pkontak ya da uzun ve odaklanmış bir göz kontağı K.A.K yi rahatsız hissettirecektir. Konsültanın göz kontağı, K.A.K ye ilgilenildiği ve dinlendiği mesajını vermesi gerekmektedir. *Yüz ifadeleri ve jestler*in kullanımında ise konsültanlar, K.A.K. nin yüz ifadelerini aynalamalıdırlar. Bir

başka deyişle K.A.K. nin neşe, kızgınlık, korku, heyecan gibi duygularına reaksiyon gösteren bir yüz ifadeleri sergilemeleri K.A.K. de anlaşıldığı algısını oluşturmakla kalmaz; aynı zamanda ilgili konuyu açmaya, detaylandırmaya yönlendirir. Yüz ifadeleri ayrıca anlatılanlarla, sözel olmayan mesajlar arasındaki uyuma ilişkin önemli bir ipucu vermesi bakımından oldukça değerlidir. Konsültasyon sürecinde diğer önemli sözsüz iletişim becerisi ise *ses tonu*dur. Konsültanlar sesleriyle sakin bir ilgi ve empati göstermeye çalışmalı, ses tonunu tek düze bir şekilde değil, K.A.K. nin duygu durumuna göre ayarlamalıdırlar.

Yukarıda öz bir şekilde açıklanan konsültasyondaki iletişim becerilerinin etkili kullanımı konsültasyon sürecinde tarafların birbirlerine gönderdikleri mesajların doğru bir şekilde gönderilmesi ve alınmasında, açık bir iletişimin kurulmasında, olası dirençlerin önlenmesinde oldukça önemli görülmektedir.

Konsültasyon ve Etik

Konsültasyonda tıpkı psikolojik danışmada olduğu gibi etik davranış ve etik konular, konsültasyonun başarısı için oldukça önemli görülmektedir. Konsültasyon süreci, psikolojik danışma sürecindekine benzer etik konuları içermesine rağmen, etik açıdan daha karmaşık bir bağlama sahiptir. Bunda konsültasyonun üçlü doğası, çoklu danışan olasılığı ve konsültanın savunucu rolü gibi konular konsültan için eşsiz etik zorluklar üretmektedir (Parsons & Kahn, 2005). Konsültasyonda etik, konsültanla ilgili etik konular, konsültasyon ilişkisiyle ilgili etik konular ve süreçler ilgili etik konular olmak üzere üç boyuttta ele alınmaktadır. Bu üç boyutta yer alan konsültasyon sürecindeki etik konulara ilişkin detaylı bilgilere aşağıda yer verilmiştir (American Counseling Association [ACA], 2014; ASCA, 2016; Parsons & Kahn, 2005; Dougherty, 2009; Brigman vd. 2005; Gallessich, 1982; Harrison, 2004):

Konsültanla İlgili Etik Konular

Konsültan yetkinliği konsültanla ilgili etik konular bağlamında oldukça önemlidir ve tüm meslek gruplarında kabul edilen temel etik prensiptir. Buna göre konsültan mesleki yeterliğinin farkında olmalı ve verdiği hizmetle bu sınırları aşmamalıdır. Etik bir konsültan yeterlik ilkesi için (a)yeterliğinin sınırlarını bilmeli ve kabullenmeli, (b)eğitim ve

süpervizyon araştırmalı, (c) meslektaşından ne zaman konsültasyon ve destek araştıracağını bilmeli, (d) K.A.K. ve danışanların ihtiyaçlarına en iyi hizmeti verecek diğer konsültana yönlendirmeli/refere etmelidir. *Konsültan değerleri* bu boyutta ikinci önemli etik ilkedir. Bu ilke doğrultusunda konsültanlar kişisel değerlerinin mesleki kararlarına etkisinin farkında olmaları gerekmektedir. Konsültan, K.A.K. ye değerlerini empoze etme hakkına sahip değildir. Aynı şekilde kendisini tamamen değerlerden bağımsız olarak sunmamalıdır. Konsültasyon ilişkisinde sözleşme yapılmadan önce değerlerin tanımlanması ve taraflarca anlaşılıncaya kadar tartışılması, farklı ya da çatışabilecek değerlerin sürece potansiyel etkisini ele almanın en etkili, sorumlu ve etik bir yoludur. *Konsültanın kültürel hassasiyeti,* bu boyuttaki bir diğer önemli etik prensiptir. Bu etik ilke doğrultusunda konsültanlar, etkili bir konsültasyon için giriş aşamasından sonlandırma aşamasına kadar sistemin ve K.A.K. nin kültürüne ve değerlerine hassas olmalıdır. Kültürel hassasiyete sahip bir konsültan (Sue, Arrendondo & McDavis, 1992) (a)kendi kültürünün ve etkilerinin konsültasyon sürecine etkisinin farkında olmalı, (b)tek kültürlülüğün sınırlılığını anlamalı, (c)alternatif dünya görüşlerine hassas olmalı, (d)diğer kültürlere saygı ve hassasiyet gösteren yaklaşımları kullanmalıdır.

Konsültasyon İlişkisiyle İlgili Etik Konular

Konsültasyon ilişkisiyle ilgili etik konuların başında *bilgilendirilmiş onam* gelmektedir. Etik konsültan K.A.K. nin tam olarak bilgilendirilme haklarına saygı göstermelidir. Ve bunun gereği olarak onların bilinçli seçimler yapmalarını sağlayacak gerekli bilgilendirmeleri yapmalıdır. Bu kapsamda konsültan tarafından K.A.K. lere konsültanın rolünü, kendisinin rolünü, konsültasyonun aşamaları ve ilişki doğası hakkında, ayrıca konsültasyonun öngörülen etkilerine ilişkin bilgiler verilmelidir. Bu boyuttaki ikinci etik ilke *gizlilik*tir. Bu ilke gereği konsültan, K.A.K. ve danışanın kimliğini korumalı ve mahremiyetin ihlalinden kaçınmalıdır. K.A.K. ve danışan, konsültanın hangi koşullar altında gizliliği ihlal edebileceğini de bilmelidir. Bu koşullar genel olarak danışanın, K.A.K. nin kendisi ya da diğerlerine zarar verebileceği cinayet, intihar, çocuk veya yaşlı istismarı gibi psikolojik danışma hizmetiyle ile aynı olmasına rağmen bu istisnai durumlara karar vermek her zaman kolay değildir ve profesyonel bir karardır. Üçüncü etik ilke *profesyonel sınırları kurmak ve korumak*tır. Genel bir ilke olarak yardım arayan kişinin yardım veren kişiden profesyonel bir ilişki beklemesi onun önemli bir hakkıdır. Bu etik prensip, ilişki profesyonelden kişisele

kaydırılınca ihlal edilmektedir. Konsültasyon bağlamında, bu profesyonel ilişkiyi tehdit edebilecek iki faktör bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, ikili ilişkidir. Konsültan ve K.A.K. nin konsültasyon ilişkisinin dışında ticari, iş, alış-veriş, konsültasyon karşılığında başka hizmet alımı yapma v.b. başka tür bir ilişkiye sahip olmaları profesyonel ilişkiyi tehdit etmektedir. İkincisi ise K.A.K. lerle kişisel danışmaya geçmektir. Konsültasyonda amaç, K.A.K. lerin kişisel kaygıları ve psikolojik ihtiyaçlarıyla çalışmak değil, işle ilgili sorunlarıyla çalışmaktır. Konsültasyon ilişkisi ile ilgili dördüncü etik ilke ise *güç kullanımı*dır. Tüm konsültanlar, uzman olması ve şimdiye kadar ulaşılmamış bir hedefe ulaşmak için bir başkasına yardım etmesi istendiği için etkileyici bir güce sahiptir. Burada etik açıdan dikkate alınması gereken şey, gücün kötüye kullanımı veya suiistimal edilip edilmediğidir. Konsültanlar sahip oldukları bu gücü, K.A.K.ler ve danışanların gelişimini teşvik etmek için kullanmalıdırlar; onları bağımlı hale getirmek ya da sınırlandırmak için değil. Bu bağlamda konsültanlar, K.A.K. lere önerilerini kabul ya da reddetme haklarının olduğunu hatırlatmaları gerekmektedir.

Konsültasyon Süreciyle İlgili Etik Konular

Konsültasyon süreciyle ilgili etik konular bağlamında *danışanın belirlenmesi* önemli bir etik ilkedir. Buna göre konsültasyonun üçlü ilişki doğası da kimi zaman bazı etik sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Öyle ki danışanın kim olduğu bazı konsültasyon türlerinde belirsiz olmakta ve bu belirsizlik danışana yardımın nasıl ulaştırılacağı ve kimin bu yardımı ulaştıracağı konularında etik sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Böyle bir durumda danışanın öğrenci mi yoksa K.A.K. mi ya da tüm bir sistem mi olduğuna ya da danışan sistemine verilecek yardımda tarafların sorumluluklarına profesyonel ve etik ilkeler göz önünde bulundurularak karar verilmesi gerekmektedir. Bu boyuttaki ikinci önemli etik konu, *müdahalenin yetkinliği*dir. Konsültanlar verdikleri/önerdikleri müdahalenin teknik ve etik yeterliğe sahip olduğunu garanti etmeleri gerekmektedir. Ayrıca konsültan etik bir zorunluluk olarak öncelikle sunduğu müdahalede yetkin olması ve sunduğu müdahalelerin deneysel ya da etik olarak etkililiğini gösteren araştırmalara sahip olması gerekmektedir. Bu boyuttaki üçüncü etik konu ise *değerlendirme*dir. Konsültanın değerlendirme iş ve işlemlerini yürütmesi sadece konsültasyon sürecinin temel adımlarından değildir aynı zamanda hesap verebilirlik ve etkililiği sağlamak için etik bir gerekliliktir. Bu boyuttaki dördüncü etik konu ise *görevi kötüye kullanma* konusudur. Konsültanın kendini/eğitimini ve becerilerini yanlış tanıtması,

gizliliğin ihlali, uygun olmayan tanılama ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı, ücreti almada uygunsuz yöntemler kullanma, hakaret ve iftira gibi uygunsuz ifadeler kullanma, kontratın/anlaşmanın ihlal edilmesi, gerekli kayıtları tutmada başarısızlık, bilgilendirilmiş onam vermemek ve yetersiz uzmanlık verme gibi konsültan davranışları görevi kötüye kullanma kapsamına girmekte ve bu etik dışı davranışların yasal sonuçları bulunmaktadır. Görevi kötüye kullanma kapsamındaki davranışlardan kaçınabilmek için konsültanlar etik kodlara sahip bir mesleki kuruluşa katılmalı ve bu kodların prensip ve standartlarına bağlı kalmaları gerekmektedir.

Yukarıda detaylı olarak açıklanan etik konular, yetkin bir konsültanın etik bağlamında ne kadar dikkatli olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Konsültasyon sürecinde üçlü bir ilişkinin olması doğrudan hizmetlere kıyasla etik bağlamda daha karmaşık bir durumu orataya çıkarmaktadır. Bu nedenle konsültanların konsültasyon sürecinin başında net ve yapılandırılmış bir sözleşme yapmaları, kayıtları doğru ve eksiksiz olarka tutmaları, gizliliğin sınırlarını netleştirmeleri ve şüpheye düştükleri durumlar ya da dilemmalar için süpervizyon almalıdırlar.

Konsültasyon ve Kültür

Günümüz dünyasında artan küresel göçler, gelişen teknoloji gibi faktörlerin katkısıyla birlikte kültürel farklılıklarla karşılaşma olasılığı daha olasıdır. Dünya ve toplumda makro düzeyde görülen bu durum toplumun mikro düzeydeki yansıması olan okulda da benzerdir. Bu gerçeklik okulda verilen tüm hizmetlerde olduğu gibi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde de kültürel farklılıklara duyarlı olarak yardımda bulunmayı gerektirmektedir. Dolaylı bir rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti olan konsültasyonda da kültürel değişkenler söz konusudur ve bu doğrultuda konsültasyon süreçlerinde gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmektedir (Tarver Behring & Ingraham, 1998). Çok kültürlü konsültasyon, "konsültanın, K.A.K. nin, danışanın veya her ikisinin ihtiyaçlarını ve kültürel değerlerini ele almak için konsültasyon hizmetlerini ayarladığı kültürel açıdan hassas, dolaylı bir hizmet" olarak tanımlanmaktadır (Tarver Behring & Ingraham, 1998, s. 58). Çok kültürlü konsültasyon, konsültasyon üçlüsünün (konsültan, K.A.K. ve danışan) üyelerinin aynı kültürü paylaştığı (Gibbs, 1980; Behring & Gelinas, 1996) ve aynı zamanda konsültasyon üçlüsünün üyeleri arasındaki kültürler arası çeşitliliği kapsamaktadır (Ingraham, 2000). Kültürler arası konsültasyonda kültür ırk, etnik köken, dil,

SED, yaş, eğitim durumu, cinsel yönelim, maneviyat, profesyonel rol, kültürleşme düzeyinin bir kombinasyonundan etkilenebilir. Kültürler arası konsültasyonda, bir topluluktan, kurumdan veya meslekten diğerine tüm olası kültürel farklılıklar dikkate alınmaktadır çünkü konsültasyon sürecinin tamamının kültürden etkilendiği kabul edilmektedir. Konsültasyon sürecinde konsültan, K.A.K ve/veya danışan farklı inanç sistemlerine, paradigmalara veya felsefelere sahip olduklarında farklı kültürel referans çevrelerinden hareket edebilmektedirler. Bu farklılık konsültanın karşıdakinin referans çevresini tanıması ve buna uygun olarak süreci yürütmesini gerektirmektedir (Ingraham, 2000).

Konsültasyon sürecinde konsültasyonun tarafları arasında olası kültürel çeşitliliğe ilişkin olarak Ingraham (2000) tarafından ileri sürülen beş yapı şu şekildedir: (a) konsültan- K.A.K. benzerliği, (b)konsültan-danışan benzerliği, (c)K.A.K-danışan benzerliği, (d) üç kültürlü konsültasyon ve (e) farklı kültürel bağlam içerisinde kültürel benzerlik. Aşağıda bu beş kültürel yapıya ilişkin açıklamalara Ingraham'ın (2000) Çokkültürlü Konsültasyon Modeli yaklaşımından yararlanılarak detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Bu yapılardan birincisi *konsültan- K.A.K. benzerliği*dir.Konsültan ve K.A.K., çeşitlilik veya kültürün ortak boyutunu paylaşırken, danışan farklı bir kültürel gruptandır. Konsültanın amacı, farklılıklarına rağmen K.A.K-danışan ilişkisini desteklemek için çalışmaktır. K.A.K. lerin kültürler arası çalışmalarda deneyimlediği duygusal kırılganlık göz önüne alındığında, K.A.K. ve danışanlar arasında etkili ilişkiler geliştirmek geleneksel tek kültürlü konsültasyondan daha da önemli olabilir. Konsültasyon sürecindeki bu tür bir kültürel yapıda konsültan, K.A.K ye danışanın kültürünü öğrenebileceği kaynakları ya da yöntemleri bulmasında, danışanın kültürüne ilişkin ön yargılarını farketmesinde destek olması gerekmektedir. Bunun yanında konsültan danışanın kültürü hakkında bilgiye sahip değilse K.A.K. ye danışanın kültürünü öğrenme sürecinde eşlik etmesi önerilmektedir. Böylece konsültan bu öğrenme sürecinde K.A.K. yi motive edebilmekte ve ona model olabilmektedir. Bu yapılardan ikincisi ise *konsültan-danışan benzerliği*dir. Konsültasyon sürecindeki bu kültürel yapıda konsültan ve danışan aynı kültürü paylaşmakta iken K.A.K. farklı bir kültüre sahip olmaktadır. Bu yapıda K.A.K. kendisini savunmasız, yalnız ve yetersiz hissedebilmektedir. Kültürünü tanımadığı ve bilmediği bir danışana uygulanacak müdahaleler geliştirememekte bir başka deyişle müdahale felci yaşamaktadır. Bu bağlamda müdahaleyi konsültanın üstlenmesi gerektiği algısına sahip olabilmektedir. Bunların söz konusu olmadığı bir başka durumda ise K.A.K. konsültanın ve danışanın kültürüne ilişkin

ön yargılarını paylaşmakta ve olumsuz atıflar ya da yüklemeler yapabilmektedir. Bu durumda konsültanın profesyonel ve soğukkanlı bir şekilde davranması ve danışanın yararını gözetmesi gerekmektedir. Böyle bir kültürel yapıda konsültan öncelikle K.A.K. ile etkili bir iletişim kurmanın yollarını araması gerekemektedir. Bunun için ikisi arasında ortak kültürel referans noktalarını örneğin cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki durum, sosyoekonomik düzey v.b. araması gerekmektedir. Konsültan ve K.A.K. arasında etkili bir iletişim ve ilişki kurulmadan, güven oluşmamakta ve danışanın sorununa odaklanılamamaktadır (Conoley & Conoley, 1992). Konsültan ve K.A.K. arasıda etkili bir iletişim kurulduktan sonra konsültan bu iletişim ve ilişki bağını K.A.K.-danışan arasındaki ilişkiye transfer etmesi gerekmektedir. Konsültasyon sürecinde karşılaşılması muhtemel olan üçüncü kültürel yapı ise *K.A.K. ve danışan benzerliği*dir. Bu kültürel yapıda K.A.K. ve danışan benzer kültürü paylaşırlarken, konsültan farklı bir kültürün üyesidir. Bu yapı, diğer yapılarak kıysasla konsültan açısından daha kolay ve daha etkili bir konsültsayon süreci yürütmesini sağlamaktadır. Konsültan, K.A.K ye danışanın kültüründe uzman birisi olduğunu ve bundan dolayı uygulanacak müdahalelerin danışan için uygunluğunda görüşlerinin oldukça önemli olduğunu vurgulayarak K.A.K. nin kendisine ilişkin uzmanlık algısını güçlendirmesi beklenmektedir. Böylece K.A.K. konsültasyon sürecine daha çok motive olmakta ve müdahalenin sorumluluğunu üstlenebilmektedir (Zins, Curtis, Graden & Ponti, 1988). Ancak bu yapının belli durumlarda karşılaşılan bir dezavantajı olarak K.A.K. veya öğretmen aynı kültürü paylaştığı danışanlarla ya da öğrencilerle aşırı bir özdeşim kurmakta ve kültürel kayırmacılık yapabilmektedirler. Bu durumda konsültan, K.A.K. nin tarafsızlığını artırmak üzere çalışarak o öğrencinin diğer öğrenciler gibi özgün ihtiyaçları olan bir danışan olduğu konusunda K.A.K. nin farkındalığını artırması gerekmektedir. Konsültasyondaki dördüncü olası kültürel yapı *üç kültürlü konsültasyon*dur. Bu yapıda konsültasyonun tarafları olan konsültan, K.A.K ve danışanın her birisi farklı kültürün üyeleridir. Bu yapıda konsültan ve K.A.K, danışanın kültürüne ilişkin yeterli bilgiye sahip değillerdir. Konsültan bu durumu konsültana aktarması gerekmekte ve böylelikle K.A.K. nin kendisinden beklentilerini daha gerçekçi olarak belirlemesini sağlamaktadır. Böyle bir yapıda konsültasyon sürecini yürütmek için konsültan ve K.A.K. nin danışanın kültürünü öğrenme sürecinde birlikte hareket etmeleri gerekmektedir. Bu öğrenme süreci ise konsültan ve K.A.K. arasındaki bizlik algısını güçlendirmekte, konsültan kültürel öğrenmede K.A.K. ye model olmakta ve böylece konsültasyonun başarı olasılığını yükseltmektedir. Konsültasyondaki beşinci yapı ise *farklı bir kültürel sistem içerisinde tarafların benzerliği*dir. Bu yapıda tüm taraflar daha büyük bir

kültürel sistem içerisinde azınlık olarak ifade edilen aynı kültürü paylaylaştırıcı bir şmaktadırlar. Bu durum konsültasyonun taraflarının birbirleriyle iletişim kurmalarını kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır. Bu yapıda konsültan, içinde bulundukları geniş kültürel bağlamın ve iki kültürün etkileşiminin problem üzerindeki etkisini tanımlayarak kendi kültürü ile geniş kültür arasında bir köprü kurması beklenmektedir. Bu bağlamda konsültanın her iki kültürün bilgisine hakim olması ve her iki kültürün taraflarıyla etkili bir iletişime sahip olması gerekmektedir.

Yukarıda detaylı bir şekilde açıklanan kültürel yapılar konsültasyonun kültürel boyutunun ne kadar önemli olduğunu, konsültan kültürel yetkinliğe sahip olması gerektiğine dair önemli kanıtlar sunmaktadır. Bu kapsamda konsültanlar hem kendi hem de K.A.K. lerin kültürlerini ve bunların sürece olan etkisini tanımalı ve farketmeli, çoklu perspektiflere değer vermeli, kültürel bağlamda öğrenmeye devam etmeli, yaptıkları çalışmalara ilişkin kültür bağlamında süpervizyon alarak kültürel yetkinlik ve yeterliklerini geliştirmelidirler.

Konsültasyon Öz-Yetkinliği

Öz-yetkinlik inancı, bireylerin bir göreve ya da alana ilişkin seçimlerini, motivasyonlarını, bilişsel ve duygusal süreçlerini etkilediğinden (Bandura, 1977,1986, 1989,1993) pek çok farklı alanın ilgi odağı olmuştur. Bu alanlardan birisi de okul danışmanlığı alanıdır. Konsültasyon ise okul danışmanlığı alanında hizmet veren psikolojik danışmanlar için önemli bir performans, önemli bir müdahale türü ve önemli bir rol olarak görülmektedir (Akman, 2002; Erkan, 2018; Gysbers, Hughey, Starr & Lapan, 1992; Nazlı, 2016). Bu noktadan hareketle psikolojik danışmanların, konsültasyon hizmetlerini etkili ve başarılı olarak sunabilmeleri için konsültasyona ilişkin yüksek öz-yetkinlik algısına sahip olmasının kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Konsültasyon öz-yetkinliği, bireylerin konsültasyon için gerekli becerileri ve davranışları başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Guiney 2009). Öyle ki, öz-yetkinlik, hedef belirlemeyi, davranış seçimini, motivasyonu, performansı, çabayı ve azimli olma durumunu etkilediğinden (Bandura, 1977) okul danışmanlarının (okul psikolojik danışmanlarının) konsültasyon öz-yetkinliklerine ilişkin algılarının yüksek olması, onların konsültasyon hizmetlerine daha fazla zaman ayırmalarını ve süreçte karşılarına çıkan engeller karşısında daha fazla çaba göstermelerini sağlarken; düşük öz-yetkinlik algıları ise konsültasyon çalışmalarından kaçınmalarına ve düşük

performans göstermelerine yol açabilecektir (Guiney & Zibulsky, 2017) . Ayrıca Bandura'ya (1983) göre düşük öz-yetkinlik duygusu kişiyi herhangi bir başarısızlıkta kolayca yenilgiye uğratacağı için konsültasyon sürecinde karşılaşacağı zorluklarla baş etmekte güçlük çekeceği söylenebilir.

Okul danışmanlığı alanyazınında konsültasyon öz-yetkinliği ilk olarak Guiney'in (2009) okul psikologları için Konsültasyon Öz-Yetkinliği (Consultation Self-Efficacy Scale-CSE) ölçeğini geliştirerek okul psikologlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini çeşitli değişkenlere göre incelediği doktora tezi çalışmasında ortaya atılmıştır. Bu çalışmada konsültasyon öz-yetkinliği, a-) öz-farkındalık, b-)kişilerarası beceriler, c-)iletişim becerileri, d-)müdahaleler, e-)süreç, f-)kültürel yeterlilik, g-)danışan olmak üzere yedi boyuttan oluşan bir özellik olarak tanımlanmıştır (Guiney vd., 2014). Buna göre *öz-farkındalık*, konsültanın konsültasyona ilişkin beceri ve performansları üzerinde düşünebilmesi yeteneğini ya da bunlara ilişkin öz farkındalığını; *kişilerarası beceriler*, konsültasyon ilişkisinin kurulması ve sürdürülmesinde gerekli olan becerileri; *iletişim becerileri*, konsültasyon tarafları arasındaki mesajların doğru ve anlamlı bir şekilde gönderilip alınmasında gerekli olan becerileri; *müdahaleler,* konsültanın kanıt temelli müdahale bilgisini, veri toplama ve analiz becerilerini; *süreç,* konsültasyon için gerekli olan problem çözme sürecine, konsültasyon modellerine, konsültasyon yöntemlerine ilişkin anlayışı; *kültürel yeterlik,* farklı kültürel geçmişe sahip olan kişilerle işbirliği yapabilme yeterliğini; *danışan* ise farklı danışan türleriyle çalışabilme yeterliğini ifade etmektedir. Ancak yapılan faktör analizi sonuçları konsültasyon öz-yetkinliğinin tek faktörlü bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle araştırmacılar, konsültayon öz-yetkinliğinin faktör yapısının öz-güven ya da öz-saygı gibi tek ve genel bir boyuta sahip olup olmadığının yapılacak çalışmalarda incelenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Konsültasyon öz-yetkinliğinin geliştirilmesinin en önemli aracı konsültasyon eğitimidir. Öyle ki konsültasyon hizmeti spesifik bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Doughtery, 2009; Guiney vd., 2014; Meyers, 2002; Newman vd., 2015; Rosenfield, 2014; Rosenfield & Gravois, 1993; Zins & Erchul, 2004). Bu beceriler de belli bir eğitim sonucunda kazanılabildiğinden okul temelli konsültasyon eğitiminin okul psikolojik danışmanı veya okul psikolojisi programlarının lisans ve lisansüstü düzeylerinde, alanda çalışan okul psikolojik danışmanları veya okul psikologları için ise hizmetiçi eğitimler aracılığıyla verilmesi gerektiğini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Aslan & Güven, 2019; Bozkur & Kaya, 2021; Meyers, 2002;

Newell & Newell, 2018; Newman vd., 2015; Newman, Cocol & Coffin, 2010; Rosenfield, 2014; Sangganjanavanich & Lenz, 2012).

Okul-Temelli Konsültasyon Eğitimi

Dolaylı bir ruh sağlığı hizmeti olan okul-temelli konsültasyonun, eğitimine ilişkin yapılan alanyazın taramalarında ulaşılan araştırmalar, bu eğitimin yurtdışında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), okul danışmanlığı ve okul psikolojisi programlarında verildiğini ortaya koymaktadır (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Brown, Spano & Schulte, 1988; Davis, 2003; Guiney & Zibulsky, 2017; Hazel vd., 2010; Meyers, 2002; Newman, 2012; Newman vd., 2015; Newman vd., 2010; Sangganjanavanich & Lenz, 2012). Okul temelli konsültasyon eğitimi her iki alanın önde gelen akreditasyon kuruluş ve dernekleri tarafından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. ABD'deki okul danışmanlığı programlarının akreditasyonunda önde gelen kuruluş olarak CACREP (2009) ve yine alanın önde gelen mesleki derneği olan ACA (2014) tarafından konsültasyon, okul psikolojik danışmanlarının önemli bir rolü ve görevi olarak görülmektedir. CACREP'in (2009) II.A standardına göre programlar öğrencilerin konsültasyon teori ve uygulamalarına ilişkin anlayışlarını kolaylaştırmaları gerekmekte iken II.C standardına göre ise okul danışmanlığı programlarında öğrencilerin çeşitli ortam, bağlam ve modellerde konsültsayon beecrilerine ilişkin gelişim göstermesi gerekmektedir.Bu kuruluş ve derneklerin yanında konsültasyonun okul danışmanı eğitiminin temel ve kritik bir yönü olduğu alanyazındaki pek çok araştırmacı tarfından da kabul edilmektedir (Baker, 2000; Davis, 2003; Dinkmeyer & Carlson, 2001; Myrick, 1997; Sangganjanavanich & Lenz, 2012) Bu bağlamda okul danışmanı eğitimcilerinin yukarıdaki standartlarda belirlenen konsültasyon yeterliklerini öğrencilere kazandıracak eğitimi vermeleri gerekmektedir. Aynı durum okul psikolojisi programlarında da geçerlidir. Öyle ki APA (2017) tarafından konsültasyon temel yeterliklerinden birisi olarak kabul edilmekte ve akredite edilmek isteyen bir okul psikolojisi programı konsültasyon eğitimini içermesi gerekmektedir. Okul psikolojisi alanı için önemli bir diğer kuruluş NASP (2010) ise konsültasyonu kritik yeterliklerden birisi olarak tanımlamakta ve okul psikologlarının davranışsal, ruh sağlığı, işbirlikçi ve/ya da diğer konsültasoyn modelleri ve yöntemleri bilgisine sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Özetle, hem okul danışmanlığı alanı hem de okul psikolojisi alanı için konsültsayonun kritik bir yeterlik olarak kabul edildiği söylenebilir. Ancak yapılan alanyazın taramasında okul-

temelli konsültasyon eğitimine ilişkin araştırmalarının yeterli olmadığı ifade edilse de (Hazel vd., 2010; Sangganjanavanich & Lenz, 2012) yapılan araştırmalar içerisinde en fazla çalışmanın okul psikoloji alanında gerçekleştirildiği söylenebilir. Alper ve Taufique (2002), Sangganjanavanich ve Lenz (2012), Troper ve Lopez (2009) yaptıkları araştırmalarda önemine kıyasla okul danışmanlığı eğitimcilerinin konsültasyon eğitimine ilgilerinin oldukça düşük olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle okul-temelli konsültasyon eğitimine ilişkin içeriğe önemli miktarda okul psikolojisi araştırmaları kaynaklık etmektedir.

Araştırmalar okul danışmanlarının/psikologlarının aldıkları konsültasyon eğitiminin, konsültan rolünü başarılı bir şekilde üstlenmeleri, konsültasyon çalışmalarında kendilerine ne derece güven duydukları ve danışan, K.A.K. ve sistem üzerinde değişiklik oluşturma konusunda yeteneklerine ne derece güvendikleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Newman vd., 2015; Newell & Newman, 2014). Costenbader, Swartz ve Petrix (1992) tarafından yapılan araştırmada formel konsültasyon eğitimi alan okul psikologları, formel eğitim alamayan ya da daha az alanlara kıyasla kendilerini konsültsayon becerileri bakımından daha güçlü olarak değerlendirmişlerdir. Kratochwill, Elliott, ve Busse (1995) tarafından yapılan araştırmada da konsültasyon eğitiminin konsültan adayı öğrencilerin bilgi ve becerilerinde, danışanların amaçlarına ulaşma düzeylerinde ve K.A.K. lerin memnuniyet düzeylerinde artışı sağladığı belilenmiştir. Bu sonuçların aynı zamanda mevcut araştırmanın okul temelli konsültasyon eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini etkilediği temel hipotezini de desteklediği söylenebilir. Bu kapsamda hizmetöncesi veya sonrasında alınan konsültasyon eğitimlerinin önemli olduğu ifade edilebilir. Tarihsel olarak bakıldığında yapılan araştırmalar, adı geçen programlarda hizmetöncesi konsültasyon eğitiminin yetersiz olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre Meyers vd. (1981) tarafından yürütülen araştırmada 213 okul psikolojisi programının %60'ının doğrudan konsültasyona yönelik bir ders içermediğini ortaya koymuştur. Yaklaşık on yıl sonra Costenbader vd. (1992) tarafından 1020 NASP üyesi okul psikoloğu ile yürütülen araştırmada ise katılımcıların üçte ikisinin konsültasyona yönelik ya hiç ders almadığı ya da bir dönemden daha az ders aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırma da katılımcıların yarısından fazlası aldıkları konsültasyon eğitimlerini yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.Bu araştırmadan bir on yıl sonra Anton-LaHart ve Rosenfield (2004) ise 104 okul psikolojisi eğitimcisinin katıldığı araştırmalarında doktora programı olmayan okul psikolojisi programlarının %86 sında ve doktora programı olanların tamamında konsültasyona ilişkin en az bir ders olduğunu ortaya koymuşlardır. Hazel vd. (2010)

tarafından yürütülen ve APA tarafından akredite edilmiş 25 okul psikolojisi programı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada programların %88'i konsültasyona yönelik doğrudan bir ya da daha fazla ders içerdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Okul-temelli konsültasyona ilişkin 30 yıl içerisinde yürütülen araştırmaların yukarıdaki sonuçları birlikte değerlendirildiğinde konsültasyon eğitiminin önemsendiği ve önceki yıllara kıyasla anlamlı değişimlerin olduğu söylenebilmektedir.

Derslerin içeriğini nelerin oluşturduğu incelenecek olursa okul psikolojisi alanında 30 yıldan beri okul-temelli konsültasyon eğitimi veren Joel Meyers'e göre konsültasyon modelleri, konsültasyon düzeyleri (çocuk-merkezli, K.A.K. merkezli ve sistem merkezli konsültasyon), dolaylı hizmet vurgusu, konsültasyon ve önleme, problem çözme aşamaları, kişilerarası iletişim becerileri, bireysel ve grup konsültasyonu gibi konuların eğitimin içeriğinde yer alaması gerkmektedir (Meyers, 2002). Davis'e (2003) göre ise konsültasyon eğitimi şu iki başlıkta verilmelidir: (a)okul-temelli konsültasyon bilgisi ve (b) okul-temelli konsültasyonda beceri eğitimi. Birincisinde konsültasyonun ortaya çıkışı, konsültayon modelleri, süreç bilgisi, etik ve kültürel konulara yer verilmelidir. İkincisinde ise öğrencilerin temel yardım becerilerini geliştirmeleri, bunları konsültasyon ilişkisinde kullanabilmeleri ve öğrencilere yeterli süpervizyonun sağlanabilmesi amaçlanmalıdır. Bu beceriler işbirliği, aktif dinleme, içerik ve duygu yansıtma, yeniden ifade etme, soru sorma, somutlaştırma, bilgi toplama gibi psikolojik danışmada kullanılan becerilere benzer becerilerdir (Davis, 2003; Newman vd., 2015). Bu benzerlik ise öğrencilerin öğrenmesinde kolaylık sağlaması ve konsültasyonu kullanmalarında motive edici olması bakımından önemli bir avantaj sağlamakla birlikte konsültasyondaki kullanım amaçlarındaki farklılıkların öğrencilere aktarılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Hazel vd. (2010) tarafından ise konsültasyon eğitiminde önde gelen modeller, ilişki geliştirme, değerlendirme, müdahale, çokkültürlü farkındalık, mesleki etik konular ve standartlara yer verilmesi gerekmektedir. Konsültasyon eğitiminde süpervizyon önemli olarak görülmektedir (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Davis, 2003; Hazel vd., 2010; Newman vd., 2015; Newman, 2012; Sangganjanavanich & Lenz, 2012). Anton-LaHart ve Rosenfield'e (2004) göre çoğu program öğrencilerin bir ile sekiz arasında değişen konsültasyon vakaları almalarını gerektirmektedir. Alınan bu vakalar öğrencilerin bir K.A.K. ile çalışması şeklinde olabileceği gibi sınıf arakadaşlarıyla problem tanımlama ve problem analizi görüşmeleri yapma ya da verilen konsültasyon vakalarına yazılı tepkiler vermeleri şeklinde de olabilmektedir. Vakalara verilen süprevizyon üniversitedeki eğitimcilerin ya da sahadaki deneyimli okul psikologlarının ya da her ikisinin vermesi

şeklinde yürütülebilmektedir (Newman vd., 2015). Meyers (2002) ile Guiney ve Zibulsky (2017) tarafından okul temelli konsültasyon eğitimi iki ders şeklinde verilmesi önerilmektedir. Buna göre güz sömestrinde temel konsültasyon bilgisinin verildiği giriş niteliğindeki bir ders, izleyen sömestrde ise süreç becerileri ve alan uygulamasını içeren ileri düzeydeki diğer ders verilebilir. Yine Meyers'e (2002) göre bu derslerin yüksek lisans programlarının sonunda ya da doktora programında verilmesinin daha etkili olacağı ileri sürülmektedir

Araştırmalar okul-temelli konsültasyon eğitimlerinde modeller bağlamında en çok davranışçı/problem çözme konsültasyon modelinin eğitiminin verildiğini bunu sırasıyla ruh sağlığı, öğretici, örgütsel, birleşik ve kültürlerarası konsültasyon modellerinin izlediğini göstermektedir (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Hazel vd., 2010). Bu araştırmalar aynı zamanda hizmetöncesi konsültasyon eğitiminde tek modelli değil çok modelli bir eğitiminin verildiğini göstermektedir. Yurt dışındaki, özellikle ABD'deki, mevcut konsültasyon eğitimi önceki yıllara kıyasla daha iyi bir durumda olmasına kıyasla halen belli yetersizliklere sahiptir. Araştırmalar okul- temelli konsültasyon eğitimlerinde süreç becerilerine, iletişim becerilerine ve çokkültürlü becerilere yeterince zaman ayrılmadığını ortaya koymaktadır (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Newman vd., 2015; Newell, 2012; Newell, Newell, & Looser, 2013a; Newell, Newell, & Looser, 2013b). Konsültasyon eğitiminde süprevizyon, aday konsültanların konsültasyon yeterliklerine önemli katkılarda bulunmasına rağmen (Harvey & Struzziero, 2008) tarihsel olarak ihmal edilen, hem nitelik hem de nicelik olarak yetersiz verilen bir hizmet olarak görülmektedir (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Hazel vd., 2010). Okul-temelli konsültasyon eğitimindeki diğer yetersizlikler ise yasal ve etik konulara yeterince yer verilmemesi, konsültasyonun bir önleme aracı olmaktan ziyade tedavi aracı olarak sunulması ya da tedavi rolü üzerinde daha çok durulması, konsültasyonun dolaylı bir ruh sağlığı hizmeti olarak kabul edilmesine rağmen doğrudan bir hizmetmiş gibi sunulması olarak tanımlanmıştır (Hazel vd., 2010). Okul temelli konsültasyon eğitimi konusundaki bir diğer yetersizlik ise bu eğitimi verecek olan öğretim elemanları ya da eğitimcileriyle ilgilidir. Hellkamp, Zins, Ferguson ve Hodge (1998) tarafından yapılan araştırmaya katılan konsültasyon eğitimcilerinin %63'ünün konsültasyona ilişkin daha öncesinde formel bir ders almadığı, %77'sinin konsültasyona ilişkin herhangi bir yayınının olmadığı, %30'unun konsültasyona yönelik spesifik bir dergi okumadıkları, %54'ü ise programlarını konsültasyon eğitimi konusunda yetersiz olarak gördükleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar konsültasyon adaylarının yani okul psikolojisi ya da okul

danışmanlığı öğrencilerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan eğitimciler tarafından eğitildiğini ortaya koyması bakımından dikkat çekicidir. Bu nedenle okul temelli konsültasyon eğitiminin içeriği kadar bu eğitimi verecek olan eğitimcilerin de eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'deki okul temelli konsültasyon eğitimi incelenecek olursa ABD'deki mevcut eğitime kıyasla emekleme aşamasında olduğu söylenebilir. Öyle ki bu konuda okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine dayalı olarak yapılan araştırmalar, Türkiye'deki konsültasyon eğitiminin yetersizliğini ortaya koyan kanıtlara sahiptir (Aslan & Güven, 2019; Bozkur & Kaya, 2021; Gültekin & Arıcıoğlu, 2009; Güven & Küçükbasmacı, 2015; Güven vd., 2016; Karakuş, 2008; Tuzgöl-Dost & Keklik, 2012). Türkiye'de, ABD'de olduğu gibi okul psikolojisi programları henüz bulunmamaktadır. Yalnızca ABD'deki Okul Danışmanlığı-Yüksek Lisans (School Counseling-Master's), Danışman Eğitimi-Doktora (Counselor Education-PhD) ve Danışma Psikolojisi-Doktora (Counseling Psychology-PhD) gibi programlara benzerlik gösteren Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)-Lisans-Yüksek Lisans-Doktora programı bulunmaktadır. Bu bakımdan Türkiye'de okullarda konsültasyon hizmeti verecek personeli yetiştiren tek programın PDR programları olduğu söylenebilir. PDR programlarındaki okul-temelli konsültasyon eğitimlerinin durumuna ilişkin sınırlı araştırmalar bulunmaktadır. Aslan ve Güven (2019) tarafından yapılan araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının %100'ü konsültasyona ilişkin doğrudan bir ders almadıklarını; %55'i ise bir ders içerisinde konu olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu ve benzer araştırma sonuçları, hâlihazırda sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarının çoğunluğunun konsültasyona ilişkin ya hiçbir ders almadığını ya da bir ders içerisinde konu olarak gördüklerini göstermektedir. Hizmetöncesi eğitime ilişkin olarak ise 2018 yılında Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından yapılan öğretmenlik lisans programlarındaki müfredat düzenlemesiyle birlikte RPD lisans programlarında da düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte ilk olarak tüm Türkiye'deki RPD lisans programlarında geçerli olmak üzere, seçmeli statüsünde ve doğrudan konsültasyona yönelik olarak "RPD'de Konsültasyon" isimli bir ders eklenmiştir. Bu dersin kur tanımı YÖK (2018, s.24) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

> "Okul danışmanlığı ve konsültasyon hizmetleri, konsültasyon ilke ve teknikleri; ailelere ve öğretmenlere yönelik konsültasyon hizmetlerinin uygulanması, konsültasyon hizmetleri ile ilgili etkililik çalışmalarının incelenmesi, okul yönetimi ile iş birliği"

Kur tanımı incelendiğinde dersin daha çok okul-temelli konsültasyona ilişkin tanıtıcı bilgileri içerdiği ve okul temelli konsültasyon eğitiminde bulunması gereken pek çok konuyu kapsam dışında bıraktığı (kültür, yasal konular ve etik, süreç becerileri, iletişim becerileri v.b.) görülmektedir. Ayrıca bu dersin zorunlu değil de seçmeli olması, tüm programlarda açılıp açılmayacağını ya da açılsa bile her öğrencinin bu dersi alıp alamayacağını düşündürmektedir. Tüm bu belirsizlik ve eksiklikler bağlamında bile doğrudan okul-temelli konsültasyona yönelik bir ders olması, konsültasyon eğitimine ilişkin bir farkındalık oluşturması ve ders kitabı türünde kaynakların artışına zemin hazırlaması bakımından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu dersi alan 2018 PDR lisans müfredatına taabi öğrencilerin 2022 de mezun oldukları ve bundan önceki yıllarda mezun olan, sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarının bu eğitimle tanışmamış olmaları ya da çok azının tanışmış olması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Türkiye'nin üç büyük kentinde bulunan Marmara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi gibi belli başlı bazı üniversitelerin RPD lisans, yüksek lisans ve doktora programı müfredatları, web sayfalarında paylaştıkları bilgi paketleri çerçevesinde incelenmiştir. Bu incelemenin sonunda 2018 yılı öncesi lisans programı müfredatlarında okul-temelli konsültasyonla ilgili doğrudan bir derse yer veren üniversiteler arasında Gazi Üniversitesi'nin (Müşavirlik Hizmetleri/Seçmeli), Hacettepe Üniversitesi'nin (Psikolojik Danışmada Konsültasyon/Seçmeli), Marmara Üniversitesi'nin (Psikolojik Konsültasyon/Seçmeli) ve Boğaziçi Üniversitesi'nin (Psikoeğitsel Konsültasyon/Zorunlu) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıda belirtilen üniversitelerin lisansüstü programlarına ilişkin müfredatları incelendiğinde ise yüksek lisans programlarında hiçbir üniversitenin okul-temelli konsültasyona ilişkin doğrudan bir dersinin bulunmadığı; doktora programlarında ise yalnızca Hacettepe Üniversitesi'nde (Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Konsültasyon/Seçmeli), Dokuz Eylül Üniversitesi'nde (Ailelere Yöenlik Konsültasyon Hizmetleri/Seçmeli), Marmara Üniversitesi'nde (Konsültasyon ve Süpervizyon/Seçmeli) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki seçmeli türünde lisans ve doktora programı müfredatlarında dersleri bulunan bu üniversitelerin de ilgili dersleri düzenli bir şekilde açtıklarına ya da açmaya devam ettiklerine ilişkin web sayfalarında herhangi bir kanıt ya da bilgi bulunmamaktadır. Bir istisna olarak yalnızca Hacettepe Üniversitesi'nin RPD programı web sitesinde geçmiş 10 yıla ait güz ve bahar dönemlerinde açılan derslerin

bulunduğu ders programları yayınlanmış olup bu programların hiç birinde, müfredatta bulunmasına rağmen konsültasyon derslerinin açılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. RPD lisans, yüksek lisans ve doktora müfredatlarında konsültasyona ilişkin doğrudan herhangi bir derse yer vermeyen ya da müfredatlarında bulunmasına rağmen düzenli olarak ilgili derslerin açılmadığı Türkiye'deki RPD ana bilim dalları tarafından gerekli müfredat çalışmalarının yapılarak aday okul psikolojik danışmanlarına gerekli okul-temelli konsültasyon yeterliklerinin kazandırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Türkiye'deki okul-temelli konsültasyona yönelik hizmetöncesi eğitim kapsamında verilen dersler, bunların sayısı ve içeriğinin yanında ABD'de olduğu gibi bu eğitimleri verecek olan ya da vermekte olan öğretim elemanlarının veya eğitimcilerin yeterliğinin de bir o kadar önemli olduğu ve incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Buraya kadar sunulan araştırma ve bilgilere dayalı olarak Türkiye'deki okul-temelli konsültasyona yönelik eğitimin yetersiz olduğu ve önemli eksiklerinin bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda mevcut araştırmanın Türkiye'deki okul-temelli konsültasyon eğitimine kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında araştırmanın odağını oluşturan okul-temelli konsültasyona, konsültasyon öz-yetkinliğine ve okul-temelli konsültasyon eğitimine ilişkin yurtiçi ve yurtdışı literatürdeki araştırmalara yer verilmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yurtiçi literatürde okul-temelli konsültasyona yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle yurtiçindeki okul-temelli konsültasyon araştırmalarına yönelik yapılan literatür taramasında ulaşılan ve doğrudan konsültasyonu konu alan tüm araştırmalar, aşağıda kronolojik sırayla sunulmuştur.

Karakuş (2008) tarafından yapılan çalışmanın ilk aşamasında psikolojik danışman, sınıf öğretmeni ve sınıf rehber öğretmeninden oluşan toplam 286 kişiye içerisinde belli konsültasyon aktivitelerinin olduğu ve bunların ne düzeyde gerçekleştirildiğine yönelik 1-9 aralığında tepkilerde bulunmalarını içeren bir anket uygulanmış ve böylece grupların görüşleri karşılaştırılmıştır; ikinci aşamada ise her üç gruptan daha önce anket uygulanan toplam 20 kişi ile konsültasyon çalışmalarına ilişkin daha detaylı bilgiler toplamak amacıyla

görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin konsültasyona ilişkin görüşlerinde cinsiyet, yaş, mezun olunan bölüm, okuldaki çalışma süresi ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak öğrenciyi tanıma tekniklerinin uygulanması ve değerlendirilmesi, yeni gelen öğrencilerin okula uyum sağlaması, rehberlik çalışmalarının daha etkili bir şekilde yürütülmesi, sınıf içi davranış sorunları ile baş etme, daha etkili öğretim yöntemleri kullanma ve sınıf rehberlik programlarının hazırlanması gibi konularda sınıf rehber öğretmenleri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Görüşme sonuçlarına ilişkin olarak ise psikolojik danışmanların öğrenci davranış problemleri, BEP hazırlama, özel eğitim, sınıf yönetimi eğitsel sorunlar, meslek seçimi, sınav sistemi ve gibi konularda sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle konsültasyon çalışmaları yaptıkları görülmüştür. Psikolojik danışmanların çoğunluğunun izledikleri bir konsültasyon modelinin bulunmadığı; konsültasyon modelleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür Psikolojik danışmanlar, öğretmenlerle konsültasyon çalışması yürütürken bireysel görüşme, toplantı ya da seminer, doküman sağlama gibi yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca konsültasyon çalışmalarının daha başarılı bir şekilde yürütülmesi için psikolojik danışmanların öğretmenlerle iyi bir iletişim kurulması, psikolojik danışman sayısının artırılması, konsültasyon konusunda eğitim alınması gerektiği sonucunda ulaşılmıştır.

Gültekin ve Arıcıoğlu (2009) yaptıkları araştırmada okullarda yürütülen konsültasyon çalışmalarına ilişkin psikolojik danışmanların görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma 35 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu konsültasyon eğitimini belli derslerin içerisinde sadece bir konu olarak aldıklarını ve bu eğitimi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı psikolojik danışmanların neredeyse yarısı, konsültasyon çalışmalarında öğretmenlerden yeterli desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak psikolojik danışmanların dörtte üçü yaptıkları konsültasyon çalışmalarını yeterli bulmuşlardır. Psikolojik danışmanlar konsültasyon kapsamında öğretmenlerle öğrencilerin ders içi durumları, sınıf yönetimi, iletişim becerileri, kaynaştırma eğitimi, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) konularında; yöneticilerle öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik konularda; ailelerle aile içi iletişim, tv ve internet kullanımı, okulda öğrencilere kazandırılan davranışların evde desteklenmesi, kaynaştırma eğitimi alana öğrencilere nasıl davranılması gerektiği gibi konularda çalışmalar yürüttükleri bulgulanmıştır.

Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından 108 okul psikolojik danışmanının katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, okul psikolojik danışmanı olarak çalışan kişilerin kendilerini yetersiz hissettikleri alanların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yetersiz hissedilen alanlar içerisinde konsültasyonun da yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Küçükbasmacı (2015) yaptıkları çalışmada 15 okul psikolojik danışmanı ile görüşmüşler ve yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamının okuldaki konsültasyon hizmetlerini önemli ve gerekli olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada ailelerle yürütülen konsültasyonun aile içi iletişimde, çocukların pozitif davranışlar kazanmasında; okul yöneticileriyle yürütülen konsültasyonun öğrenci sorunlarının çözümünde, okulun olumlu ikliminin geliştirilmesinde, sosyal ve kültürel etkinliklerin artışında; öğretmenlerle yürütülen konsültasyon çalışmalarının etkili öğretim tekniklerinin kullanımında, öğrencileri tanıma faaliyetlerinde, sınıf rehberlik etkinliklerinin yapılmasında ve sınıftaki problem davranışlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada konsültasyon hizmetinin verilmesinde bireysel görüşmeler, grup rehberliği, seminerler, veli ziyaretleri gibi yöntemler kullanılarak verildiği bunlara ek olarak da psikolojik danışmanların konsültasyona ilişkin hizmeti içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır.

Güven vd. (2016) tarafından okul psikolojik danışmanlarının hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma, 382 okul psikolojik danışmanının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetine ilişkin olarak en fazla konsültasyon modelleri ve yöntemleri hakkında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları ve bunu sırasıyla konsültasyon çalışmalarının planlanmasına, okul yönetimine, öğretmenlere ve velilere yönelik konsültasyon çalışmalarına ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şeyhoğlu (2016) tarafından 163 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, okul psikolojik danışmanlarının öğretmen, veli ve okul yöneticilerine yönelik yürüttükleri konsültasyon çalışmalarının özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin tespiti ve refere edilmesi, araştırma sonuçlarının paylaşımı, verimli ders çalışma yöntemleri, bireysel görüşme, sınıfta ve okulda problem davranışlara yönelik iş birliği konularında yoğunlaştığı saptanmıştır. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının öğretmenlere sınıf rehberlik programlarının hazırlanması ve programdaki etkinliklerin uygulanması; okul yöneticilerine yapılan ve yapılacak olan rehberlik hizmetleri hakkında bilgi verme, görüş alış-verişinde

bulunma; velilere yönelik ise üst öğrenim kurumlarının ve üst öğrenim kurumlarına geçiş sınavlarının tanıtımı, aile içi iletişim, öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri konularında konsültasyon hizmeti verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan'ın (2017) okul-temelli aile konsültasyonuna ilişkin okul psikolojik danışmanları ve aileler üzerinde yaptığı çalışmaya 20 okul danışmanı ve 392 ebeveyn katılmıştır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetlerini önemli ve gerekli gördükleri; hizmetöncesi süreçte aldıkları okul-temelli konsültasyon eğitimlerini yetersiz buldukları ve bu konuda düzenlenecek hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının ailelerle genellikle ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi özellikleri, aile içi iletişim, davranış sorunları, verimli ders çalışma yöntemleri, merkezi sistem sınavları konularında konsültasyon çalışmaları yürüttükleri; konsültasyon kapsamında çalışılan konuların okul kademesine göre farklılıklar gösterdiği; konsültasyon çalışmalarının ailelere önemli katkıları olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Okul psikolojik danışmanlarının okul-temelli aile konsültasyonu çalışmalarında çoğunlukla bireysel görüşme, ev ziyaretleri, seminer ve grup çalışmaları gibi yöntemleri kullandıkları; konsültasyon sürecinde öğretmen ve okul yönetiminden yeterli desteği gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerden elde edilen sonuçlara göre ise ailelerin en çok yeterli buldukları konsültasyon çalışmalarının öğrencilerin kişisel problemleri ve okul başarısına ilişkin ailenin rolüne yönelik yapılan çalışmalar olduğu; ailelerin yeterlik algılarının düşük olduğu konsültasyon çalışmalarını ise öğrencilerin gidebilecekleri üst eğitim kurumları ve giriş koşulları, öğrencilerin mesleki gelişimine yardımcı olma, merkezi sınavlar ve hazırlık süreçleri konularında ailelere sunulan konsültasyon çalışmalarının oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkur (2019) tarafından yapılan araştırmada "Konsültasyon Öz-Yeterlik Ölçeğinin" Türkçe uyarlaması çalışması yapılarak okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre sunulan konsültasyon hizmetleri incelenmiştir. Araştırmaya 787 okul psikolojik danışmanı katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon bilgilerini ve aldıkları konsültasyon eğitimini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada hizmet yılı yüksek olan, RPD programı mezunu olan ve konsültasyona ilişkin ders alan psikolojik danışmanların konsültasyon öz-yeterlik algısının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Konsültasyon çalışmalarında okul psikolojik

danışmanlarına en çok desteği okul idaresinin en az desteği ise ailelerin verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada hem sahada çalışmakta olan okul psikolojik danışmanlarına hem de okul psikolojik danışmanı adayı öğrencilere yönelik konsültasyon eğitimlerinin verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Kavaklı, Gence ve Bölükbaşı Macit (2021) yaptıkları araştırmada 2000-2020 yılları arasında okullardaki konsültasyon hizmetlerine ilişkin Türkiye'de ve yurtdışında yapılan araştırmaları meta-sentez yöntemiyle incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, hem Türkiye hem de yurtdışında konsültasyon eğitiminin yeterli olmadığını; yapılan araştırmaların daha çok nitel araştırmalar olduğunu, yeterli ölçek ya da envanter olmadığından nicel araştırmaların sayıca az olduğunu göstermiştir. Öğretmen ve ebeveynlere yönelik psikoeğitim programlarının etkililiğinin incelendiği deneysel çalışmaların sonuçları iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin artmasında konsültasyonun etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ve velilerin en sık danışmaya ihtiyaç duyduğu durumların öğrencilerin akademik performansı, sınav kaygısı ve üst düzey kurumlara geçişle ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar hizmetiçi ve hizmetöncesi eğitim programlarında konsültasyon eğitimlerinin verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Aslan ve Güven (2021) yaptıkları araştırmada okul-temelli konsültasyon alanında güncel bir uygulama olan, konsültasyonun telekomünikasyon teknolojileriyle bütünleştirilmesi sonucunda oraya çıkan telekonsültasyon yöntemini incelemişlerdir. Araştırmada Türkiye'de ve yurtdışında telesağlık hizmetlerinin tarihsel gelişimi, telekonsültasyonun neyi içerdiği, hangi durumlarda kullanılabileceği, telekonsültasyon için gerekli araç-gereçler ve özellikleri, telekonsültasyonun avantajları ve sınırlılıkları, telekonsültayonun uygulanmasında dikkat edilecek noktalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştımacılar telekonsültasyonun olağan koşulların yanı sıra pandemi koşullarında, damgalanma kaygısının yaşandığı durumlarda, doğal afetlerde, fiziksel engelin söz konusun olduğu çeşitli şartlarda, ulaşım sorunlarının yaşandığı bölgelerde ve okul psikolojik danışmanı olmayan kurumlarda telekonsültasyon hizmetlerinin önemli işlevlere sahip olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca telekonsültasyon, konsültasyon hizmetlerine ulaşılabilirliği artırmakta ve yüz yüze sunulan konsültasyon hizmetlerinin ciddi bir alternatifi olabileceğini ifade etmektedirler. Araştırmacılar okul temelli telekonsültasyon hizmetlerine ilişkin yutiçinde herhangi bir araştırmanın olmadığını bundan dolayı literatürde

telekonsültasyonunun etkililiğinnin inceleneceği ve telekonsültasyon çalışmalarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarına rehberlik edecek araştırmaların yapılmasını önermişlerdir.

Yukarıda sunulan araştırmalar incelendiğinde yurt içinde yapılan okul-temelli konsültasyona ilişkin araştırmaların büyük çoğunluğunun okul psikolojik danışmanlarının ailelere, yöneticilere ve öğretmenlere sundukları konsültasyon çalışmalarını inceleyen betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaların büyük bir çoğunluğunun nitel araştırmalardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda okul temelli konsültasyona ilişkin nicel paradigma kullanılarak yapılabilecek deneysel araştırmalara, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına, model sınamaya ilişkin araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca incelenen bu araştırmaların büyük bir bölümünde, okul psikolojik danışmanlarının okul-temelli konsültasyona yönelik eğitimlerini yetersiz olarak algıladıkları ve bu konuda eğitim ihtiyacı içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşıldığı ve bu sonuçlarla bağlantılı olarak araştırmacıların hizmetöncesi ve hizmetiçi okul-temelli konsültasyon eğitimlerinin verilmesi gerektiği önerileri yer almaktadır. Alanyazındaki bu ihtiyaçlar göz önüne alınarak mevcut araştırmada, hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimlerde yol gösterici olabilecek okul-temelli konsültasyon eğitimine ilişkin bir eğitim programı, bu programın etkililiğinin sınanmasına yönelik olarak da bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yurtdışındaki okul-temelli konsültasyon araştırmaları, özellikle ABD'deki araştırmalar, Türkiye'ye kıyasla oldukça fazladır. Bunda ABD'deki okul-temelli konsültasyon çalışmalarının çeşitli akreditasyon kuruluşları (CACREP, APA v.b.), mesleki dernekler (ASCA, ACA, NASP, APA v.b.) ve üniversitelerdeki ilgili programlar tarafından okul danışmanlarının ve okul psikologlarının önemli bir rolü ve görevi olduğuna ilişkin kabulünün kritik rol oynadığı düşünülmektedir. Buradan hareketle yurtdışında okul-temelli konsültasyona ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların çok geniş bir yelpazede yer aldığı söylenebilir. Örnek olarak, alanyazındaki okul-temelli konsültasyon araştırmaları konsültasyon modellerinin etkililiğinin incelendiği araştırmalar (Sommers-Flanagan, Polanchek, Zeleke, Hood & Shaw, 2015; Wickstrom, Jones, LaFleur & Witt, 1998), konsültasyonun özel eğitimde uygulanmasına ilişkin araştırmalar (Colton & Sheridan, 1998; Garbacz & McIntyre, 2016;), konsültasyonun davranış problemleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar (Connell, Sanders & Markie-Dads, 1997;

Green, Kamps, Wyble & Ellis, 1999), ebeveynlere/ailelere yönelik konsültasyon araştırmaları (Doll & Kratochwill, 2010; Webster-Stratton; 1990), öğretmenlere yönelik konsültasyon araştırmaları (Hurwitz, Kratochwill & Serlin, 2015; Barbarash, 2013) gibi farklı gruplarda toplanabilir. Tüm bu araştırma gruplarının yanı sıra yurtdışı alanyazınında okul-temelli konsültasyon eğitimine ve henüz sınırlı sayıda olmakla birlikte konsültasyon öz-yetkinliğine ilişkin araştırmalar da yer almaktadır. Bu başlık altında, mevcut araştırmanın konusuyla ilişkili olması dolayısıyla okul temelli konsültasyon eğitimi ve konsültasyon öz-yetkinliği ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalara aşağıda kronolojik sırayla yer verilmiştir.

Okul Temelli Konsültasyon Eğitimine İlişkin Araştırmalar

Miles ve Humel (1979) 92 okul danışmanı eğitim programının konsültasyon eğitimine ilişkin uygulamalarını belirlemek için yaptıkları araştırmada programların %44'ünün konsültasyon dersine sahip olduğu ve %32'sinin ise lisansüstü düzeyinde bir konsültasyon dersine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Splete ve Bernstein (1981) tarafından yürütülen araştırmada 144 okul danışmanı eğitim programının verdiği konsültasyon eğitimini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarında göre programların %33'ünün master düzeyinde ayrı bir konsültasyon dersi verdiği, %62'sinin konsültasyon eğitimini bir dersin parçası olarka verdiği, %5 'inin ise konsültasyona ilişkin herhangi bir ders vermediği bulunmuştur. Araştırmada ayrıca katılımcılar, programlarındaki dersin %15'ini konsültasyona ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Brown (1988) tarafından yapılan araştırmada 164 okul danışmanı eğitimi master programının okul-temelli konsültasyon eğitimi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre programların %43,9'unun birkaç ders içerisinde konsültasyona ilişkin ödevler verdikleri; %21,9'unun konsültasyona ilişkin bir ders verdikleri; %17,6'sının seçmeli olarak bir konsültasyon dersi verdikleri; %9,1'inin konsültasyona ilişkin herhangi bir ders vermedikleri; %7,3'ünü ise başka bir dersin parçası olarak verdikleri saptanmıştır. Araştırmada katılımcıların konsültasyon eğitiminde önemli olarak ilk üç konunun konsültasyon teknikleri, etik konular ve ruh sağlığı konsültasyon modeli olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan ek olarak programlarında hangi aktiviteye ne kadar zaman ayırdıklarına ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir: bireysel ve grup psikolojik danışmanlığına program süresinin %43.2'sini; test ve değerlendirmeye %10,7; temel derslere %10,8;

araştırma, değerlendirme ve istatistiğe %9,2; bilgi hizmetlerine %6,8; diğer eğitim faaliyetlerine %7.2 ve konsültasyona ise program süresinin %6.6'sının harcandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca okul danışmanlığı programlarını yönetmeye (%5.4) konsültasyondan daha az önem verildiği ortaya çıkmıştır.

Hellkamp vd. (1998) tarafından yapılan araştırma klinik, psikolojik danışma, okul ve endüstri/organizasyon lisansüstü programlarında psikoloji öğrencilerini danışmanlık konusunda eğiten ve yetiştiren öğretim elemanları/eğiticiler, bölüm başkanları ve program yöneticilerinin 89'unun katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre katılımcıların %63.2'sinin konsültasyona ilişkin formel bir eğitim aldıkları ve %36.8'inin ise formel bir eğitim alamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Eğitim aldıklarını ifade eden katılımcılara eğitiminin formatı sorulduğunda, %31,0'ı çalıştayları, %42,5'i uygulamalı deneyimleri ve %47.1'i ise kursları belirtmiştir. Bu sonuçlara göre uygulamalı deneyimlerle ilgili olarak, okul psikologlarının bir uygulamalı deneyime sahip olma olasılığının en yüksek, klinik/danışmanlık eğitimcilerinin en düşük ve endüstri/örgüt psikologlarının ise bir uygulamalı deneyime sahip olmama olasılıkları daha yüksek olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar okul psikolojisi eğitimiclerinin, konsültayonla ilgili formel bir ders alma olasılığının en yüksek olduğunu bildirirken, en düşük olasılığa endüstri/örgüt programlarının eğitimcileri sahipti; klinik/danışmanlık eğitimcilerinin konsültasyon konusunda formel bir ders almamış olma olasılıkları daha yüksekti. Ayrıca araştırmada katılımcılara son 12 ay, 3 yıl ve 5 yılda konsültasyonla ilgili herhangi bir hakemli makale, bölüm veya kitap yayınlayıp yayınlamadıkları sorulduğunda, katılımcıların önemli bir çoğunluğu olan %76,5'inin yayınlamadığını belirtmiştir. Ayrıca konsültasyon dersi veren öğretim üyelerinin yaklaşık %30'unun konuya özel olarak ayrılmış akademik dergileri okumadığı belirlenmiştir.

Meyers (2002) yaptığı çalışmada konsültasyon eğitimcisi olarak sahip olduğu 30 yıllık tecrübe ve alanyazındaki araştırmalara dayalı olarak okul-temelli konsültasyon eğitiminin içeriğinde nelere yer verilmesi gerektiği, ne zaman verilmesi gerektiği, teorik eğitimin pratiğe nasıl dönüştürülebileceği ve konsültasyon eğitimindeki zorlukların neler olduğu konularında önemli tespitlerde bulunmuştur. Buna göre okul-temelli konsültasyon eğitiminin içeriğinde problem çözme aşamaları, konsültasyon düzeyleri, konsültasyonun önleyici işlevi, kişilerarası beceriler, grup ve bireysel konsültasyon konularının olması gerektiğini; konsültasyon eğitiminin yüksek lisans eğitiminin son dönemi ya da doktora düzeyinde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu teorik eğitimin pratiğe dönüştürülmesinde

rol oynama, modelleme, vaka tartışmaları ve uygulamanın önemli olduğunu; konsültasyon eğitimlerinde konsültan adaylarını sınırlamamanın onlara kendi fikirlerini uygulama ve tarzlarını geliştirebilme konularında yeterli özgürlüğü vermenin ve anaakım kültür yerine farklı kültürel perspektiflere değer vermenin gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Davis (2003) yaptığı çalışmasında okul danışmanlığı programlarında okul temelli konsültasyon eğitiminin nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Buna göre konsültasyon eğitimi iki temel boyutta verilmelidir: (a) okul-temelli konsültasyon bilgisi ve (b) okul-temelli konsültasyonda beceri eğitimidir. Birinci boyutta öğrencilere konsültasyon süreç ve modeller bilgisine, konsültasyon ilişkisinde iletişimin önemine, etik ve kültürel konulara yer verilmesi gerekirken; ikinci boyutta ise temel yardım becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmakta ve işbirliği, aktif dinleme, yeniden ifade etme, somutlaştırma ve veri toplama gibi becerilerin geliştirilmesi ve uygulanması beklenmektedir. Aynı zamanda ikinci boyuttaki eğitimler vaka uyglamaları ve bunlara ilişkin süpervizyonun verilmesini de içermektedir. Davis'e göre bu eğitim sürecinde öğrencilere ilgili konularda kitap ve makale önerilerinde bulunulmasını da önermektedir.

Anton-LaHart ve Rosenfield (2004) tarafından yapılan çalışma, Amerika'daki 104 okul psikolojisi yüksek lisans, lisans ve doktora programının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ayrıca bu programlardaki okul-temelli konsültasyon eğitimi veren eğitimcilerin gönderdikleri 25 ders izlencesi de incelenmiştir. Araştımanın sonuçlarına göre okul temelli konsültasoyn eğitimi veren eğitimcilerin çoğunluğunun bilişsel-davranışçı yönelime sahip oldukları; doktora düzeyinde olmayan programlarınu %87'sinin ve doktora programlarının ise tamamının doğrudan konsültasyona yönelik en az bir ders verdikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda programların çoğunda çoklu model eğitimi yapıldığı ve en çok davranışçı/problem çözme modelinin öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programların çoğunda öğrencilere bir ile sekiz arasında değişen vaka atamalarının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zanskas (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı rehabilitasyon danışmanlığı eğitimcilerinin rehabilitasyon danışmanlığı uygulamaları için gerekli olarak algıladıkları konsültsayon yeterliliklerini ve bu yeterlilikleri öğretmede ne derece yeterli olduklarına dair algılarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubu Rehabilitasyon Eğitimi Ulusal Kurulu (The National Council on Rehabilitation Education-NCRE) üyesi olan asistan, doçent ve profesörlerin yer aldığı 284 kişiden oluşmuştur. Veriler bu araştırma için web temelli olarak

geliştirilmiş olan Konsültasyon Yeterlilik Envanterinden elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında ise öğretim üyelerinin/eğitimcilerin rehabilitasyon danışmanlığı alanı için önemli gördükleri konsültasyon yeterlilik alanları önem sırasına göre 1.Kişilerarası İlişki Becerileri (4.17), 2.Problem Çözme Becerileri (4.11), 3.Değerlendirme (3.97), 4.Vaka Yönetimi (3.82), 5.Konsültasyon Sürecine ve Uygulamasına İlişkin Beceriler (3.69) olduğu görülmüştür. Diğer bir bulguda ise öğretim üyelerinin/eğitimcilerin kendilerini öğretiminde yeterli gördükleri konsültasyon yeterlilik alanlarının aritmetik ortalamalara göre sıralamasının 1.Kişilerarası İlişki Becerileri (3.93), 2.Problem Çözme Becerileri (3.90),3.Değerlendirme (3.83), 4.Vaka Yönetimi (3.55), 5. Konsültasyon Sürecine ve Uygulamasına İlişkin Beceriler (3.39) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hazel vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, APA tarafından onaylanmış 25 okul psikolojisi programının (APA onaylı programların yaklaşık % 40) konsültasyon müfredatı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda programların çoğunda 1 konsültasyon dersi verildiği ve çoğu programda öğrencilerin 1 konsültasyon vakası yürütmelerinin beklendiği belirtilmiştir. Sonuçlar programlarda birden çok konsültasyon modelinin öğretildiğini ancak neredeyse hepsinde ortak olarak problem çözme (davranışsal) model eğitiminin yer aldığını göstermiştir. Ayrıca neredeyse bütün müfredatlarda iyileştirme odaklı eğitim veriliyorken, yalnızca 25 programın yarısından daha azında öğrencilere önlenme odaklı konsültasyon kullanımı hakkında eğitim verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ek olarak programların çoğunda, konsültasyon sürecinde konsültasyon alanların ve danışanların kültürünün göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulurken, programların yarısından azında konsültanın kültürünün konsültasyon ilişkilerindeki etkisi ve sosyal adalet üzerinde durulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Newell (2012) tarfından yapılan çalışmanın amacı, bilgisayar simülasyonu kullanarak acemi konsültanların konsültasyon yeterliliğini değerlendirmektir. Çalışmada bilgisayar simülasyonu, okul konsültanlarının çalıştığı okul ortamına en yakın ortamı oluşturmak ve bir konsültasyon vakasının tamamlanması sırasında tüm konsültanların eylemlerini ve kararlarını doğrudan gözlemlemek için kullanılmıştır. Çalışmada her biri aynı üç konsültasyon vakasını tamamlamak üzere okul psikolojisi eğitim programlarındaki üç lisansüstü öğrencisi atanmış ve böylece dokuz vaka çalışması yapılmıştır. Vaka tamamlamayı bireysel ve toplu olarak incelemek için toplu bir vaka çalışması tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, acemi konsültanların davranışsal teori, değerlendirme ve müdahale

konusundaki bilgilerinde en güçlü yeterliği sergilediklerini; ilişki geliştirme, süreç konsültasyonu ve çok kültürlü konsültasyon konularında ise en zayıf konsültasyon yeterliği sergilediklerini ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonuçlara dayanarak, konsültasyon eğitmenlerinin konsültanların ilişki geliştirme ve çok kültürlü konsültasyon yeterliliğini geliştirmeleri ve okul tabanlı konsültanların uygulamaya hazırlanmalarını sağlamak ve konsültan yeterliliklerini değerlendirmek için bilgisayar simülasyonu gibi doğrudan gözlem değerlendirme araçlarının kullanılabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Newman vd. (2015) tarafından yapılan çalışmaya hizmet süreleri 1-5 yıl arasında değişen 262 okul psikoloğu katılmıştır. Araştırmada okul psikologlarının hizmet öncesi konsültasyon eğitimleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre katılımcıların %47'si konsültasyona ilişkin en az bir ders alırken üçte birinden çoğu iki ya da daha fazla ders almıştır. Konsültasyon eğitiminde kullanılan öğretim metotları olarak en fazla okullarda konsültasyon uygulamaları, ders kitabı okuma, ders anlatımı, vaka tartışma ve okumaların tartışılması gibi metotların kullanıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %70'i staj çalışmalarında beşten fazla vaka yürüttüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada katılımcılar bir dizi modele ilişkin eğitim aldıklarını ancak en fazla eğitimi davranışsal yaklaşıma ilişkin aldıklarını ifade etmişlerdir. Süpervizyon süreçlerinde süpervizörler tarafından en fazla kullanılan stratejinin vaka kavramsallaştırma ve vaka tartışmaları olduğunu; en fazla konsültasyon yaptıkları grubun ise öğretmenler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada katılımcıların konsültasyonu kullanma sıklığını, hizmet öncesi yaptıkları psikolojik danışma sayısı ve staj sürecinde yürüttükleri konsültasyon vaka sayısının yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadaki diğer önemli bir sonuç ise katılımcıların konsültasyonda kendi kapasitelerine olan güvenlerini, aldıkları ders sayısının güçlü bir şekilde yordamasıdır.

Barrett, Hazel ve Newman (2017) tarafından yapılan araştırmada belirli konsültasyon eğitimi bileşenlerinin (ders, eğitime dahil edilen yeterlikler, saha deneyimleri, süpervizyon ve modeller gibi) kariyerin erken dönemlerinde okul temelli konsültasyon için güvenin geliştirilmesine katkısını araştırmak amaçlanmıştır. Veriler, kariyerlerinin başlarında olan 262 okul psikoloğundan toplanmıştır. Sonuçlar, (a) verilen konsültasyon modellerine maruz kalmanın, farklı danışan türleri ile konsültasyon yapmada kendine güven duyma ile pozitif olarak ilişkili olduğunu, (b) katılımcıların farklı türde danışanlarla farklı düzeylerde konsültasyon yapma güvenine sahip olduklarını ve (c) ders sayısının, süpervizyon stratejilerinin ve konsültasyon modellerine maruz kalmanın, lisansüstü düzeyde

konsültasyon için güvenin önemli belirleyicileri olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu sonuçlara dayalı olarak konsültasyon eğitimi için şu önerilerde bulunmuşlardır: (a) sistem düzeyinde konsültasyon ve takım temelli konsültasyon problemi çözmeye eğitimlerde daha çok yer verilmelidir (b) konsültasyon güveninin geliştirilmesi için uygulamalı deneyimler ve süpervizyon birlikte eş zamanlı olarak verilmelidir, ve (c) konsültasyon eğitimine konsültasyon modellerinin dahil edilmesi gerekmektedir.

Genel olarak okul-temelli konsültasyon eğitimiyle ilgili yurtdışındaki araştırmalar değerlendirilecek olursa 1980'li yıllarda verilen okul-temelli konsültasyon eğitimi ile 2010'lu yıllardaki verilen eğitim karşılaştırıldığında verilen derslerin içeriği, derslerin program içerisindeki sayısı ve konsültasyon eğitimine genel program içerisinde ayrılan zamanın önemli ve kayda değer bir düzeyde arttığını araştırma sonuçları ortaya koymaktadır. Bu gelişmeler okul-temelli konsültasyon üzerine yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunun ABD'de yapıldığı düşünüldüğünde özellikle ABD'deki programlarda geçerlidir. Avrupadaki okul-temelli konsültasyon eğitimine ilişkin araştırmalar oldukça sınırlıdır. Araştırmalar okul-temelli konsültasyon eğitiminin konsültanların konsültasyona ilişkin görevlerde kendi kapasitelerine olan güvenlerini artırdığını ortaya koymaktadır ki bu sonuç mevcut araştırmanın en temel hipotezlerinden olan okul-temelli konsültasyon eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artıracağı hipotezini desteklemesi bakımından oldukça önemlidir. 2000'li yılların başında yapılan araştırmalar, okul-temelli konsültasyon eğitimcilerinin geçmişte yeterli formel eğitim almadıkları, yayınlarının yeterli olmadığını ortaya koyması oldukça manidardır. Bu tür bir araştırmanın yeniden yapılması ve mevcut durumu ortaya koymasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma bulguları konsültasyon eğitimi veren eğitimcilerin donanımlarının da artırılmasının önemli olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilmektedir. Son olarak araştırma sonuçları ile her ne kadar yurtdışındaki özellikle ABD'deki okul-temelli konsültasyon eğitiminin yetersizlikleri ortaya konulsa da hali hazırdaki Türkiye'de verilen okul-temelli konsültasyon eğitiminin çok ilerisinde olduğu söylenebilir.

Konsültasyon Öz-Yetkinliğine İlişkin Araştırmalar

Guiney vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada okul psikologlarına yönelik "Konsültasyon Yetkinlik Ölçeği" geliştirilmiş ve okul psikologlarının konsültasyon öz-yetkinlikleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında konsültasyon öz-yetkinliğinin çok

boyutlu yapısı doğrulanamamış ve ölçeğin 45 madde ve tek faktörden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .99 ve test tekrar test güvenirliği ise .92 olarak saptanmıştır. Çalışmada, okul temelli konsültasyona ilişkin herhangi bir ders almamış ve alanda çalışma deneyimine sahip olmayan grupta konsültasyon öz-yetkinliğinin en düşük düzeyde; orta düzeyde çalışma deneyimine sahip olanların konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin orta düzeyde, yüksek düzeyde çalışma deneyimine sahip olanların konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca regresyon analizlerinin sonuçları çalışma deneyiminin, öğretmenlerle ve okuldaki diğer kişilerle konsültasyon yapmaya ayrılan zamanın konsültasyon öz-yetkinliğinin anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Guiney ve Zibulsky (2017) tarafından yapılan araştırmada daha önce hiç konsültasyon eğitimi almamış ve okul psikolojisi yüksek lisans programına kayıtlı 17 konsültan adayı ile okul psikolojisi alanında doktora eğitimine devam eden ve alanda deneyimli 35 konsültana 15 haftalık okul temelli konsültasyon dersi verilmiştir. Verilen dersin süreç ve problem odaklı konsültasyon öz-yetkinliğine etkisi incelenmiştir. Derste didaktik öğretim, rol oynama, vaka sunumları ve dört oturumluk konsültasyon uygulaması gibi yöntemler kullanılmıştır. Araştımanın sonuçlarına göre iki grubun da hem süreç hem de problem odaklı konsültasyon yetkinliklerinde artış olduğu gözlenmiştir. Ancak 17 konsültan adayının hem süreç odaklı hem de problem odaklı konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerindeki artışları, diğer deneyimli olan gruba kıyasla daha fazla olmuştur. Ayrıca konsültasyon öz-yetkinliklerinin gelişimindeki en önemli kaynağın ustalık deneyimleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada aynı zamanda K.A.K. lerin öğrencilerin yeterliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Yaptıkları değerlendirmelerde hem deneyimli hem de acemi konsültanların genellikle olumlu olarak değerlendirildiği, özellikle kültürel yeterlik ve değerlerle ilgili olarak ve öğrencilerini daha iyi anlamalarında, durumları daha objektif olarak algılamalarında kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir.

Dempsey (2019) tarafından yapılan araştırmada okul psikolojisi programındaki stajerlerin konsültasyon öz-yetkinlik gelişimi ile öz-yetkinlik geliştirme kaynakları (yani, ustalık deneyimi, sözlü ikna ve dolaylı deneyim) arasındaki ilişki, stajlarının sonlanmasına yakın bir dönemde, incelenmiştir. Araştırmaya ABD'deki 116 okul psikolojisi stajyeri katılmıştır. Araştımadan elde edilen sonuçlar, staj öncesi yapılan konsültasyon alan çalışmasının, stajyerlerin staj öncesi konsültasyon öz-yetkinliğini yordadığını göstermiştir. Ayrıca staj

öncesi dönemde ustalık deneyimi, duygusal uyarılma ve sözel ikna gibi öz-yetkinlik kaynakları stajyerlerin staj öncesi konsültasyon öz-yetkinliğinin önemli yordayıcıları olarak bulunmuştur. Regresyonun sonuçları ise stajyerlerin staj süresince hem konsültasyon için harcadıkları zamanın hem de dolaylı deneyimlerinin, stajyerlerin staj öncesi konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin açıkladığı varyans kontrol edildiğinde, staj sonrası konsültasyon öz-yetkinliklerinin önemli yordayıcıları olduğunu orta koymuştur. Genel olarak, sonuçlar, stajyerlerin staj öncesi konsültasyon öz-yetkinliklerinin açıkladığı varyans kontrol edildiğinde, dolaylı deneyimin stajyerlerin staj sonrası konsültasyon öz-yetkinliklerinin en güçlü yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Okul-temelli konsültasyon alanyazınında konsültasyon öz-yetkinliğine ilişkin yurtdışındaki araştırmalar henüz yukarıdakilerle sınırlıdır. Bu tespit, konsültasyon öz-yetkinliğine ilişkin yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu araştırmalar incelendiğinde ise sonuçlarının konsültasyon öz-yetkinliğinin nasıl ölçülebileceği, hangi değişkenlerle ilişkili olabileceği, nasıl geliştirilebileceği konularında önemli bilgiler sağladığı anlaşılmaktadır. Araştırmaların konsültasyon öz-yetkinliğine ilişkin sundukları bu sonuçlardan yararlanarak okul-temelli konsültasyon eğitimleri yeniden gözden geçirilmelidir. Mevcut araştırmada bu araştırma zeminine dayalı olarak bir okul-temelli konsültasyon eğitim programı geliştirilmiş ve bu eğitim programının okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerine olan etkisi incelenmiştir. Böylece mevcut araştırmanın sonuçlarının okul-temelli konsültasyon öz-yetkinliği ile ilgili alanyazına katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmada deneysel işlem olarak verilen Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Progamı (OTKEP)" nın geliştirilme ve uygulama süreçlerine ilişkin bilgiler yöntem bölümü içerisinde yer almaktadır. Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz Yetkinliği Ölçeği'nin (OPDKÖYÖ) geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları da sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Araştırma, Sosyal Bilişsel Kuram'a dayalı Okul Temelli Konsültasyon Eğitimi'nin (OTKEP) okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinlikleri düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın modeli, ön-test/son-test/izleme testi ölçümlü ve kontrol gruplu (2x3) yarı deneysel model (Büyüköztürk, 2010) olarak tasarlanmıştır. Bu modelde ilk faktör deneysel işlem gruplarını (deney-kontrol), ikinci faktör de bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test/son-test/izleme testi) göstermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Bağımsız değişken: Araştırmada deney grubundaki psikolojik danışmanlara uygulanan OTKEP araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturmaktadır.

Bağımlı değişken: Okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinlik düzeyleri araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

Araştırmanın deseni Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme
Deney	Ölçüm I OPDKÖYÖ	9 Oturumluk OTKEP	Ölçüm II OPDKÖYÖ	Ölçüm III OPDKÖYÖ
Kontrol	Ölçüm I OPDKÖYÖ	-------	Ölçüm II OPDKÖYÖ	Ölçüm III OPDKÖYÖ

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmada deney grubuna 9 oturumluk OTKEP uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise deneysel işlem sürecinde herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemden önce ön-test, deneysel işlemden sonra son-test ve deneysel işlem bitimini izleyen 6. haftada ise izleme testi ölçümleri yapılmıştır. Ayrıca izleme testi ölçümlerinin alınması sonrasında deneysel işleme ait prosedürler tamamlandıktan sonra kontrol grubuna etik bir gereklilik olarak OTKEP'in 5 oturumluk kısa formu uygulanmıştır.

Araştırmada deneysel sürece ek olarak nitel çalışma da yapılmıştır. Nitel araştırmanın yürütülmesinde ise olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, belirlenen bir grup bireyin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediklerinin ayrıntılı ve derin bir açıklamasını görmek amacıyla (Creswell, 2014, 2017) kullanılmaktadır. Bu araştırmadaki olguyu, deney grubundaki katılımcıların deneyimledikleri 9 oturumluk OTKEP yaşantısı oluşturmaktadır. Nitel veriler deney gurubundaki katılımcılardan deneysel işlem tamamlandıktan sonra son oturumda elde edilmiştir. Böylece araştırmada hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Çalışma gruplarının oluşturulması için öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul Onayı (EK-1) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (MEM) Uygulama İzni

(EK-2) alınmıştır. Sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM) ile iletişime geçilmiş ve OTKEP' in amacı, içeriği, uygulama koşulları ve hedef kitlesi hakkında bilgi verilmiştir. ORGM tarafından OTKEP'in uygulanabilmesi için gerekli koşullar (uygun ortam, örneklem v.b.) değerlendirilmiş ve Etimesgut RAM işbirliği ile OTKEP'in uygulanabileceğine karar verilmiştir.

Etimesgut RAM yönetimi ile iletişime geçilerek OTKEP'in amacı, içeriği, uygulama koşulları ve hedef kitlesine ilişkin bilgi verilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından hazırlanan ve Kişisel Bilgi Formu, OPDKÖYÖ, OTKEP Katılım Talep Formunun bulunduğu araştırma linkini içeren çağrı metni, Etimesgut RAM'a bağlı devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarına e-posta grupları üzerinden ulaştırılmıştır.

Çağrı metni aracılığıyla 15-19 Kasım 2021 tarihleri arasında 142 okul psikolojik danışmanına ulaşılmıştır. Okul psikolojik danışmanları arasından aşağıdaki kriterleri aynı anda karşılayanlar deney ve kontrol gruplarına yansız (seçkisiz) atama yoluyla atanmışlardır. Bu kriterler aşağıda verilmiştir:

1. Üniversitelerin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, eğitimde psikolojik hizmetler veya psikoloji lisans programlarından mezun olmak,
2. Daha önce okul temelli konsültasyona ilişkin doğrudan herhangi bir hizmet içi eğitim veya ders almamış olmak,
3. OTKEP'e katılmaya gönüllü olmak,
4. OPDKÖYÖ'nden alınan toplam puanlar arasında en düşük puan alan katılımcılar arasında yer almak.

Bu dört kriteri sağlayan toplam 44 okul psikolojik danışmanı yansız olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Atamalar sonrasında 23.11.2021 tarihinde deney grubuyla Etimesgut RAM'da ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön görüşmede gündem olarak aşağıdaki konu başlıkları grup üyeleriyle paylaşılmıştır:

1. OTKEP hakkında kısaca bilgilendirme,
2. Tüm oturumlara katılım zorunluluğu hakkında bilgilendirme,
3. Eğitim gün ve saatinin belirlenmesi (Her hafta perşembe günleri saat 10:00 olarak belirlenmiştir.),

4. Oturumlara zamanında katılımın önemi,
5. Pandemi tedbirlerine uyum,
6. Eğitim sürecinin sonunda katılım belgesi verilmesi

Yukarıdaki konu başlıklarının görüşülmesi sonrasında tüm başlıklarda deney grubuna seçilen okul psikolojik danışmanları ile fikir birliği sağlanmıştır. Bunun üzerine bir sonraki hafta 02.12.2021 tarihinde ilk oturumda görüşmek üzere deney grubuyla ön görüşme tamamlanmıştır. Deney grubunun katılımcılarının netleşmesiyle birlikte grubun eğitim günlerinde tam gün idari izinli sayılmaları için RAM tarafından gerekli yazışmalar yürütülmüştür. Yazışmalar olumlu olarak sonuçlanmış ve deney grubu katılımcıları eğitim günlerinde tüm gün idari izinli sayılmışlardır (EK-3).

Kontrol grubuna atanan okul psikolojik danışmanlarıyla ise 25.11.2021 tarihinde ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede kontrol grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarıyla şu bilgiler paylaşılmıştır:

1. OTKEP hakkında kısaca bilgilendirme,
2. Tüm oturumlara katılım zorunluluğu hakkında bilgilendirme,
3. Eğitimin 2021-2022 bahar döneminde gerçekleştirileceği,
4. Eğitim sürecinin sonunda katılım belgesi verilmesi

Kontrol grubu üyeleriyle yukarıdaki konu başlıklarında fikir birliği sağlanmış ve bahar döneminde görüşmek üzere ön-görüşme tamamlanmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

Araştırmada deney ve kontrol gruplarına atanan okul psikolojik danışmanlarına ait demografik bilgiler Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Özellikleri

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Değişken		n	%	n	%
Cinsiyet	Erkek	2	9,1	1	4,6
	Kadın	20	90,9	21	95,4
Toplam		22	100	22	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	2	9,1	3	13,6
	İlkokul	5	22,7	5	22,7
	Ortaokul	7	31,8	6	27,4
	Lise	8	36,4	8	36,4
Toplam		22	100	22	100
Mezun Olunan Program	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	19	86,3	19	86,3
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	2	9,1	2	9,1
	Psikoloji	1	4,6	1	4,6
Toplam		22	100	22	100
Mezuniyet Durumunuz	Lisans	17	77,3	17	77,3
	Yüksek Lisans	5	22,7	5	22,7
Toplam		22	100	22	100
Hizmet Yılınız	0-5 yıl	2	9,1	5	22,7
	6-10 yıl	6	27,4	5	22,7
	11-15 yıl	5	22,7	3	13,6
	16-20 yıl	2	9,1	2	9,1
	21 yıl ve üstü	7	31,8	7	31,8
Toplam		22	100	22	100

Tablo 3'de görüldüğü üzere hem deney hem de kontrol grubu 22'şer katılımcıdan oluşmaktadır. Gruplar cinsiyete göre incelendiğinde her iki grupta da çoğunluğu kadınlar

oluşturmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre incelendiğinde her iki grupta da lisede çalışan okul psikolojik danışmanlarının çoğunlukta olduğu görülmektedir. Mezun olunan programa göre her iki grubun da çoğunluğunu rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunları oluşturmaktadır. Mezuniyet durumuna göre lisans mezunları; hizmet yılına göre ise 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip olan okul psikolojik danışmanları her iki grupta da çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol gruplarının demografik değişkenlere göre benzer özelliklerde olduğu söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde çalışma gruplarının cinsiyete göre dağılımında görülen kadın katılımcı sayısının erkek katılımcı sayısından fazla olmasının nedeni şu şekilde açıklanabilir: Cinsiyet'e göre gerçekleştirilen böyle bir dağlımın en önemli gerekçesi OTKEP'e katılımın gönüllüğe dayalı olmasıyla ilgilidir. Gönüllülük OTKEP'e katılımcı seçiminde yer alan 4 önemli kriterden birisidir. OTKEP gibi yaklaşık 2 ay süren yoğun bir programa her hafta düzenli ve özenli bir katılımın gerçekleşmesi, oturumlardaki çalışmalara etkin katılımın sağlanması, oturum dışındaki ev ödevleri gibi çalışmaların nitelikli olarak gerçekleştirilmesi ve OTKEP'in amaçlarına ulaşılabilmesi için ,özellikle yetişkin bir grupla çalışıldığı göz önünde bulundurulduğunda, gerekli olan en önemli içsel motivasyon aracının gönüllülük olduğu düşünülmektedir. Gönüllüğün içsel bir motivasyon aracı olmasının yanında deneysel çalışmalarda aranan etik bir gerekliliktir. Öyle ki bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve MEB'den alınan etik onay ve uygulama izinleri için katılımcıların gönüllü katılımının sağlanması, önemli bir ön koşul olarak talep edilmiştir. Ayrıca grup eğitimi çalışmalarına ilişkin alanyazında da gönüllülük, sağlanması gereken başlıca kriterler arasında gelmektedir (Brown, 2013; Çivitçi, 2019). Bu bakımdan katılımcıların gönüllü olması zorunlu bir kriter olarak benimsenmiş ve çağrı metni aracılığıyla çıkılan duyuru sonucunda OTKEP' e katılmaya 3 erkek okul psikolojik danışmanının gönüllü olduğu görülmüştür. Gönüllü olan 3 erkek katılımcının 2'si deney grubuna 1'i kontrol grubuna yansız bir şekilde atanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu-1 (KBF-1)

KBF-1, OTKEP'e katılacak okul psikolojik danışmanlarının belirlenmesi sürecinde cinsiyet, çalışılan kurum türü, hizmet yılı, eğitim düzeyi, mezun olunan lisans programı gibi

demografik bilgilere ek olarak konsültasyona ilişkin doğrudan bir ders ya da hizmet içi eğitim alıp almadıkları gibi bilgileri de elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır (EK-4).

Kişisel Bilgi Formu-2 (KBF-2)

KBF-2, OPDKÖYÖ'nün geliştirilmesi sürecinde araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının cinsiyet, çalışılan kurum türü, hizmet yılı ve eğitim düzeyi gibi demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilerek kullanılmıştır (EK-5).

OTKEP Katılım Talep Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form ile okul psikolojik danışmanlarının 9 oturumluk OTKEP programına katılıma gönüllü olup olmadıkları belirlenmiştir. Formda katılımcı adayı olan okul psikolojik danışmanlarına OTKEP'in amacı, kaç oturumdan oluştuğu, kaç haftalık bir süreci içerdiği, oturumların süresi, eğitimin yeri ve ne zaman başlayacağına ilişkin bilgiler verilmiştir (EK-6). Bu bilgileri kabul ederek OTKEP'e katılmaya gönüllü olan okul psikolojik danışmanlarının ad- soyad, kurum bilgileri, iletişim bilgileri bu form aracılığıyla elde edilmiştir. Bu bilgiler daha sonra deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecinde haftada bir tam gün idari izinli sayılabilmeleri için gerekli yazışmalarda kullanılmıştır.

OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından OTKEP'e katılan deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının dokuz oturumluk eğitim sürecinin sonunda programı, lideri, kendilerini ve programın kendilerine kattıklarını değerlendirmeleri amacıyla altı açık uçlu sorudan oluşan değerlendirme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen forma, tez danışmanının uzman görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir (EK-7). Formda yer alan sorular, katılımcıların OTKEP'e katılmayla ilgili duygu ve düşüncelerini, amaçlarına ulaşma durumlarını, süreçte neleri fark ettikleri/kazandıklarını, liderin tutumu, iletişimi ve liderliğini, öğrendiklerini kullanmaya ilişkin hedeflerini değerlendirdikleri soruları içermektedir.

Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ)

OPDKÖYÖ, OTKEP'in etkililiğinin değerlendirilmesi ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (EK-8). Ölçeğin geliştirilmesinde Bandura (1977) tarafından ortaya konulan Sosyal Bilişsel Kuram temel alınmıştır. Aşağıda ölçeğin geliştirilme süreci, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin psikometrik bulgu ve kanıtlar sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Çalışma Grupları

Araştırmada çalışma gruplarının seçiminde, amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Erkuş'a (2014) göre ölçek geliştirme çalışmalarında en uygun örnekleme yöntemi amaçlı örneklemedir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına dayalı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasını sağlayan örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013; Fraenkell & Wallen, 2009). Araştırmada çalışma grubu olarak, okullarda konsültasyon hizmetlerini yürütmekle sorumlu meslek grubu olan okul psikolojik danışmanları tercih edilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde okul psikolojik danışmanlarından oluşan ve birbirinden farklı beş çalışma grubuna ulaşılarak veriler toplanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde toplam 1002 okul psikolojik danışmanına ulaşılmıştır. Aşağıda çalışma gruplarının demografik özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu-1

Bu çalışma grubu, ölçek için madde üretimi/madde havuzunun oluşturulması sürecinde alanyazının yanında ek bir kaynak sağlaması amacıyla nitel araştırmanın yürütüldüğü 60 okul psikolojik danışmanını içermektedir. Bu çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubu-1'in Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	36	60
	Erkek	24	40
Toplam		60	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	2	3,3
	İlkokul	20	33,3
	Ortaokul	20	33,3
	Lise	8	13,3
	RAM	9	15
	BİLSEM	1	1,8
Toplam		60	100
Hizmet Yılı	0-5 yıl	14	23,3
	6-10 yıl	31	51,7
	11-15 yıl	5	8,3
	16-20 yıl	4	6,7
	21 yıl ve üstü	6	10
Toplam		60	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	34	56,7
	Yüksek Lisans	23	38,3
	Doktora	3	5
Toplam		60	100

Tablo 4 incelendiğinde, çalışma grubunda 36 kadın (% 60), 24 erkek (% 40) katılımcı bulunmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre bakıldığında 2 (%3,3) katılımcı anaokulu, 20 (%33,3) katılımcı ilkokul, 20 (%33,3) katılımcı ortaokul, 8 (%13,3) katılımcı lise, 9 (%15) katılımcı RAM ve 1 (%1,8) katılımcı ise BİLSEM'de çalışmaktadır. Hizmet yılına göre katılımcıların 14'ü (%23,3) 0-5 yıl, 31'i (%51,7) 6-10 yıl, 5'i (%8,3) 11-15 yıl, 4'ü (%6,7) 16-20 yıl, 6'sı (%10) 21 yıl ve üstü gibi değişen hizmet sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyine göre ise katılımcıların 34'ü (%56,7) lisans, 23'ü (%38,3) yüksek lisans ve 3'ünün (%5) de doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu-2

Bu çalışma grubu, ölçeğin pilot uygulamasının yapıldığı 52 kişilik okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Yapılan bu pilot uygulamanın temel amacı, ölçeğin madde havuzunda yer alan maddelerinde ölçek geliştirme sürecine başlamadan önce gerekli revizyonları yapabilmektir. Pilot uygulamanın yapıldığı çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubu-2'nin Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	45	86,5
	Erkek	7	13,5
Toplam		52	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	3	5,8
	İlkokul	16	30,7
	Ortaokul	21	40,4
	Lise	9	17,3
	RAM	3	5,8
Toplam		52	100
Hizmet Yılı	0-5 yıl	15	28,8
	6-10 yıl	24	46,2
	11-15 yıl	4	7,7
	16-20 yıl	4	7,7
	21 yıl ve üstü	5	9,6
Toplam		52	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	37	71,2
	Yüksek Lisans	10	19,2
	Doktora	5	9,6
Toplam		52	100

Tablo 5 incelendiğinde, çalışma grubunda 45 kadın (% 86,5), 7 erkek (% 13,5) katılımcı bulunmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre bakıldığında 3 (%5,8) katılımcı anaokulu, 16 (%30,7) katılımcı ilkokul, 21 (%40,4) katılımcı ortaokul, 9 (%17,3) katılımcı lise, 3 (%5,8)

katılımcı RAM'da çalışmaktadır. Hizmet yılına göre katılımcıların 15'i (%28,8) 0-5 yıl, 24'ü (%46,2) 6-10 yıl, 4'ü (%7,7) 11-15 yıl, 4'ü (%7,7) 16-20 yıl, 5'i (%9,6) 21 yıl ve üstü gibi değişen hizmet sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyine göre ise katılımcıların 37'si (%71,2) lisans, 10'u (%19,2) yüksek lisans ve 5'inin (%9,6) de doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu-3

Ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin yapı geçerliğine kanıt aramak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi (AFA) çalışması için Ankara, Konya, Denizli, Ordu, İstanbul, Antalya, Hatay, İzmir, Afyonkarahisar, Aksaray, İstanbul, Kırıkkale, Mersin, Sakarya, Bitlis, Elazığ, Balıkesir, Gaziantep, Kırşehir, Eskişehir, Muğla, Rize, Isparta, Çanakkale, Sivas, Aydın, Tekirdağ, Şanlıurfa, Çorum, Van, Adana, Ağrı illerinde çalışan toplam 398 okul psikolojik danışmanına ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Çalışma Grubu-3'ün Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	300	75,4
	Erkek	98	24,6
Toplam		398	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	11	2,8
	İlkokul	95	23,9
	Ortaokul	152	38,2
	Lise	94	23,6
	RAM	31	7,8
	Özel Eğitim Okulları	10	2,5
	BİLSEM	5	1,2
Toplam		398	100
Hizmet Yılı	0-5 yıl	100	25,1
	6-10 yıl	171	43,0
	11-15 yıl	53	13,3
	16-20 yıl	23	5,8
	21 yıl ve üstü	51	12,8
Toplam		398	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	316	79,4
	Yüksek Lisans	68	17,1
	Doktora	14	3,5
Toplam		398	100

Tablo 6 incelendiğinde, çalışma grubunda 300 kadın (% 75,4), 98 erkek (% 24,6) katılımcı bulunmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre bakıldığında 11 (%2,8) katılımcı anaokulu, 95 (%23,9) katılımcı ilkokul, 152 (%38,2) katılımcı ortaokul, 94 (%23,6) katılımcı lise, 31 (%7,8) katılımcı RAM, 10 (%2,5) katılımcı özel eğitim okulları ve 5 (%1,2) katılımcı ise BİLSEM'de çalışmaktadır. Hizmet yılına göre katılımcıların 100'ünün (%25,1) 0-5 yıl, 171'inin (%43,0) 6-10 yıl, 53'ünün (%13,3) 11-15 yıl, 23'ünün (%5,8) de 16-20 yıl, 51'inin (%12,8) 21 yıl ve üstü arasında değişen hizmet sürelerinin olduğu görülmektedir. Eğitim

düzeyine göre ise katılımcıların 316'sı (%79,4) lisans, 68'i (%17,1) yüksek lisans ve 14'ünün (%3,5) doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu-4

Bu çalışma grubu, AFA'nın yapıldığı çalışma grubundan farklı olan 433 okul psikolojik danışmanını içermektedir. Bu çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde OPDKÖYÖ'nin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Çalışma Grubu-4'e ait demografik bilgiler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Çalışma Grubu-4'ün Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	342	79
	Erkek	91	21
Toplam		433	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	33	7,6
	İlkokulu	111	25,6
	Ortaokul	125	28,9
	Lise	121	27,9
	RAM	31	7,2
	Özel Eğitim Okulu	10	2,3
	BİLSEM	2	,5
Toplam		433	100
Hizmet Yılı	0-5 yıl	68	15,7
	6-10 yıl	106	24,5
	11-15 yıl	70	16,2
	16-20 yıl	67	15,5
	21 yıl ve üstü	122	28,1
Toplam		433	100

	Lisans	323	74,6
Eğitim Düzeyi	Yüksek Lisans	102	23,6
	Doktora	8	1,8
Toplam		433	100

Tablo 7 incelendiğinde, çalışma grubunda 342 kadın (% 79), 91 erkek (% 21) katılımcı bulunmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre bakıldığında 33 (%7,6) katılımcı anaokulu, 111 (%25,6) katılımcı ilkokul, 125 (%28,9) katılımcı ortaokul, 121 (%27,9) katılımcı lise, 31 (%7,2) katılımcı RAM, 10 (%2,3) katılımcı özel eğitim okulu ve 2 (%,5) katılımcı ise BİLSEM'de çalışmaktadır. Hizmet yılına göre katılımcıların 68'i (%15,7) 0-5 yıl, 106'sı (%24,5) 6-10 yıl, 70'i (%16,2) 11-15 yıl, 67'si (%15,5) 16-20 yıl, 122'si (%28,2) 21 yıl ve üstü gibi değişen hizmet sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyine göre ise katılımcıların 323'ü (%74,6) lisans, 102'si (%23,6) yüksek lisans ve 8'i (%1,8) de doktora düzeyinde olduğu görülmektedir.

Çalışma Grubu-5

Bu çalışma grubu, OPDKÖYÖ'nden elde edilen verilerin zamana göre tutarlılığını belirleyebilmek için gerçekleştirilen güvenirlik hesaplama yöntemlerinden test-tekrar test güvenirliği çalışması kapsamında veri toplanan 59 okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Çalışma Grubu-5'e ait demografik bilgiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Çalışma Grubu-5'in Demografik Özellikleri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kadın	46	77,9
	Erkek	13	22,1
Toplam		59	100
Çalışılan Kurum Türü	Anaokulu	6	10,2
	İlkokulu	13	22,0
	Ortaokul	13	22,0
	Lise	19	32,2
	RAM	5	8,5
	Özel Eğitim Okulu	2	3,4
	BİLSEM	1	1,7
Toplam		59	100
Hizmet Yılı	0-5 yıl	7	11,9
	6-10 yıl	10	16,9
	11-15 yıl	12	20,4
	16-20 yıl	13	22,0
	21 yıl ve üstü	17	28,8
Toplam		59	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	40	67,8
	Yüksek Lisans	19	32,2
Toplam		59	100

Tablo 8 incelendiğinde, çalışma grubunda 46 kadın (% 77,9), 13 erkek (% 22,1) katılımcı bulunmaktadır. Çalışılan kurum türüne göre bakıldığında 6 (%10,2) katılımcı anaokulu, 13 (%22,0) katılımcı ilkokul, 13 (%22,0) katılımcı ortaokul, 19 (%32,2) katılımcı lise, 5 (%8,5) katılımcı RAM, 2 (%3,4) katılımcı özel eğitim okulu ve 1 (%1,7) katılımcı ise BİLSEM'de çalışmaktadır. Hizmet yılına göre katılımcıların 7'sinin (%11,9) 0-5 yıl, 10'unun (%16,9) 6-10 yıl, 12'sinin (%20,4) 11-15 yıl, 13'ünün (%22,0) 16-20 yıl, 17'sinin (%28,8) 21 yıl ve üstü gibi değişen hizmet sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Eğitim düzeyine göre ise katılımcıların 40'ının (%67,8) lisans, 19'unun (%32,2) ise yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ölçek Geliştirme İşlem Basamakları

Ölçek geliştirme süreci, bireyin ölçülecek özelliğine ilişkin uyarıcıları ve bu uyarıcılara uygun tepki kategorilerini oluşturma işlemidir (Erkuş, 2014). Ölçek geliştirme sürecinin işlem basamaklarına ilişkin alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Ölçek geliştirme süreci Carpenter'e (2018) göre on; DeVellis'e (2003) göre sekiz; Heppner, Wampold ve Kivlighan'a (2008) göre yedi; Netemeyer, Bearden ve Sharma'ya (2003) göre dört ve Erkuş'a (2014) göre ise dokuz basamaktan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme işlem basamaklarına ilişkin alanyazında çeşitli görüşler bulunmasına karşın bu işlem basamakları içerik bakımından genel olarak birbirlerinin benzerleridir. Bu araştırmada tüm bu çalışmalardan yararlanılarak OPDKÖYÖ'nün geliştirilmesine ilişkin aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir.

Ölçek Geliştirmeye Karar Verilmesi

Ölçek geliştirmenin ilk basamağında, ölçme aracını geliştirme gereksiniminin sorgulanması gerektiği ve daha önce ilgili yapıyı/özelliği ölçmeye yönelik bir araç olup olmadığının ve varolan aracın ne gibi eksiklikleri olduğunun araştırılması gerektiği belirtilmektedir (Erkuş, 2014; Cohen & Swerdlik, 2009). Araştırma kapsamında geliştirilmesi hedeflenen ölçek, OPDKÖYÖ'dir. Bu ölçek kullanılarak okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetlerine ilişkin görevleri yerine getirmede kapasitelerine duydukları inancın ölçülmesi hedeflenmektedir. Böylece okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetine ilişkin kendilerini ne derece yetkin olarak algıladıkları belirlenebilecektir. Literatür incelendiğinde geliştirilecek ölçekle benzer amaca sahip en yakın ölçek olarak Guiney vd. (2014) tarafından geliştirilen ve Bozkur (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Konsültasyon Yeterlik Ölçeği" nin bulunduğu görülmektedir. Bu noktada neden ölçek geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu aşağıda maddelendirilerek açıklanmıştır.

- Öncelikle Guiney vd. (2014) tarafından geliştirilen ölçek, alan yazında (Dinkmeyer & Carlson, 2006; Doughtery, 2009; Rosenfield & Gravois, 1993; Zins & Erchul, 2004) çok boyutlu bir kavramsal yapıya sahip olarak tanımlanan "konsültasyon öz-yetkinliği" özelliğinin bu kavramsal yapısını ortaya koyamamış ve tek boyutlu bir yapı sunmuştur. Öyle ki bu sınırlılığı ölçeği geliştiren araştırmacılar olan Guiney vd. (2014) de belirtmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırmada geliştirilen ölçek ile "konsültasyon

öz-yetkinliği" özelliğinin çok boyutlu yapısını ortaya koyacak bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

- OPDKÖYÖ'nün geliştirilme gerekçelerinden bir diğeri ise Türkiye'de eğitim görmüş ve görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon eğitimleriyle Amerika'daki okul danışmanlarının ya da okul psikologlarının konsültasyon eğitimlerinin birbiriyle aynı olmamasıdır. Öyle ki Guiney vd. (2014) tarafından geliştirilen ölçek Amerika'daki okul psikologları için geliştirilmiş bir ölçektir ve Amerika'daki okul psikologları ile okul danışmanları arasında bile eğitimler açısından farklılıklar bulunmaktadır. Dahası, Amerika'da teorik ve süpervizyona dayalı uygulamalı konsültasyon eğitimleri verilmekteyken (Hazel vd., 2010; Newman vd., 2015), Türkiye'de eğitim almış ve hâlihazırda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanları, konsültasyona ilişkin doğrudan herhangi bir ders almış da değillerdir (Aslan & Güven, 2019; Bozkur, 2019; Gültekin & Arıcıoğlu, 2009). Özetle; Guiney vd. (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirildiği bağlam ile ülkemizdeki okul psikolojik danışmanlarının eğitildiği ve görev yaptığı bağlam arasında var olan eğitsel ve kültürel farklılıklar Türk kültürüne ve Türkiye'deki okul psikolojik danışmanı eğitimine duyarlı bir ölçek geliştirme çalışması için önemli bir gerekçe oluşturmuştur. Öyle ki Erkuş'a (2014) göre bir ölçeğin farklı bir kültürde geliştirilmiş olması ölçek geliştirme çalışması için başlı başına önemli bir gerekçe oluşturmaktadır.
- Bandura (1977) tarafından ortaya atılan "self-efficacy" kavramının "öz-yetkinlik" olarak kullanılması daha uygun iken Bozkur (2019) tarafından yapılan Türkçe uyarlama çalışmasında "yeterlik" olarak çevrilmiştir. Voltan-Acar (2012) ise yaptıkları çalışmada "Competency" sözcüğünün karşılığının yeterlik olabileceğini ve yeterliğin daha çok becerilerle ilgili olduğunu; oysa "efficacy" nin ise daha çok inançlarla ilgili olduğunu belirterek "self-efficacy" için "öz yetkinlik" kullanımının, yansıttığı anlam açısından daha uygun olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, Bandura (1977) tarafından ortaya atılan "self-efficacy" kavramının içerdiği "herhangi bir görevi yerine getirmeye ilişkin kapasiteye duyulan inanç" vurgusunu Türkçe'de en uygun şekilde yansıtacak olduğu için "öz-yetkinlik" kavramı tercih edilmiştir. Ölçeğin "öz-yetkinlik" kavramına uygun olarak yapılandırılmasında ise Bandura (2006) tarafından yayınlanan "öz-yetkinlik ölçeği oluşturma rehberi" (guide for constructing self-efficacy scales) adlı eser temel alınmıştır.

Yukarıdaki gerekçeler doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini ölçmek amacıyla Türk kültürüne ve okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon eğitim düzeylerine uygun ve psikometrik açıdan konsültasyon öz yetkinliğinin çok boyutlu kavramsal yapısını temsil edebilecek OPDKÖYÖ'nün geliştirilmesine karar verilmiştir.

Neyin Ölçüleceğine Karar Verilmesi

Ölçek geliştirmeye başlamadan önce neyin ölçüleceğinin tam olarak belirlenmesi ve ölçülecek değişkenin kavramsal/kuramsal çerçevesinin çizilmesi gerekmektedir (Erkuş, 2014; Kline, 2013). Bu kapsamda okul temelli konsültasyon ve öz-yetkinliğe ilişkin alanyazın incelenmiş, kavramsal çerçeve belirlenmiştir.

Bandura'ya (2006) göre öz yetkinlik ölçeklerinin geliştirilmesinde, aktivite/faaliyet alanı bilgisi, yetkinlik inancının hangi yönlerinin ölçülmesi gerektiğini göstermektedir. Bu noktadan hareketle, geliştirilen ölçekte aktivite/faaliyet alanı konsültasyon olduğundan alanyazında konsültasyon hizmetlerinin etkili bir şekilde sunulması için gerekli ön koşul yeterlikler ve beceriler incelenmiştir. Ayrıca uluslararası mesleki kuruluş ve derneklerin (CACREP, ASCA, NASP v.b.) okul temelli konsültasyona ilişkin belirledikleri eğitim standartları incelenmiştir.

Okul temelli konsültasyona ilişkin alanyazın incelendiğinde konsültasyon için gerekli ön koşul yeterlikler Zins ve Erchul (2004) tarafından (a) değerlere ilişkin öz farkındalık, (b)iyi düzeyde kişilerarası ve iletişim becerileri, (c) müdahale bilgisi, (d) kültürel duyarlık ve farkındalık olarak ifade edilirken; Rosenfield ve Gravois (1993) tarafından ise (a) aktif dinleme, özetleme, duygu yansıtma gibi iletişim becerileri, (b) problem çözme basamaklarının bilgisi ve uygulanması, (c) müdahaleleri seçme, geliştirme, değerlendirme bilgi ve becerileri, (d) kendini değerlendirme, (e)çok kültürlü ortamlarda çalışma becerileri, (f) konsültasyonda etik anlayış olarak ifade edilmektedir. Dougherty (2009) ise bu becerileri (a)kişilerarası beceriler, (b) iletişim becerileri, (c)kültürel çeşitliliğe ilişkin beceriler, (d) problem çözme becerileri, (e)etik ve profesyonel davranış becerileri olarak belirtmiştir.

Uluslararası mesleki kuruluş ve dernekler tarafından belirtilen okul temelli konsültasyona ilişkin eğitim standartlarına bakıldığında ise CACREP (2016) tarafından "konsültasyon sürecine ilişkin bilgi ve beceriler ile öğretmenler, yöneticiler, ebeveynlerle konsültasyon

yapabilme yeterliğine sahip olması" ; Ulusal Okul Psikologları Derneği (NASP) (2010) tarafından "davranışsal, ruh sağlığı ve diğer konsültasyon modellerinin bilgisine sahip olması" şeklinde standartların yer aldığı görülmektedir.

Ayrıca yukarıda bahsedilen literatürdeki konsültasyon yeterliklerini ve konsültasyona ilişkin eğitim standartlarını dikkate alarak hazırlanan ve konsültasyon öz yetkinliğine ilişkin ilk çalışma olan Guiney vd. (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin yapısı da dikkate alınmıştır. Guiney vd.'e (2014) göre konsültasyon öz yetkinliği; (a) öz farkındalık, (b)kişilerarası beceriler, (c)iletişim becerileri, (d)müdahale, (e)süreç, (f) kültürel yeterlik olmak üzere çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmasına rağmen yaptıkları faktör analizi sonucunda tek boyutlu bir yapıya ulaşmışlardır. Bu sonuçla ilgili olarak yaptıkları değerlendirmede ise "iletişim becerileri" ile "kişilerarası beceriler" boyutlarını ve "öz farkındalık" ile "kültürel yeterlik" boyutlarını birbirinden tam olarak ayırt etmenin güç olduğunu ve bu boyutların birbirleriyle birleştirilebileceğini (Guiney vd., 2014) ileri sürmüşlerdir. Bunlara ek olarak Guiney vd.'e (2014) göre süreç boyutu, konsültasyon için gerekli olan problem çözme sürecine, konsültasyon modellerine, konsültasyon yöntemlerine ilişkin bilgi ve anlayışı içermektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında, ilk konsültasyon öz yetkinliği ölçeğini geliştiren araştırmacılar olarak Guiney vd.'in (2014) bu değerlendirmeleri de dikkate alınmıştır.

Davranışsal Göstergelerin Yazılması

Davranış göstergeleri, ölçülmek istenen ve doğrudan gözlenemeyen değişkenin gerçek yaşamdaki somut karşılıkları ve yapının temsilcisi davranışlardır (Erkuş, 2014). Davranışsal göstergeleri belirlemek için içerik analizi yapılabilir, ilgili alan yazındaki araştırmalar incelenebilir, gözlem yapılabilir veya uzman görüşüne başvurulabilir (Crocker & Algina, 1986). Okul temelli konsültasyona ilişkin alanyazının incelenmesi sonucunda literatürdeki aktivite/faaliyet alanına (konsültasyon) ilişkin ön koşul yeterlik/beceriler çerçevesinde ve ilgili alan uzmanlarının da görüşü ile okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliği özelliğinin dört alt boyutta ele alınabileceğine karar verilmiştir. Bu dört alt boyuta ilişkin davranış göstergeleri yazılmış ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz Yetkinliği Alt Boyutlarına İlişkin Davranış Göstergeleri

Alt Boyut	Davranış Göstergeleri	Kaynak
Süreç	• Konsültasyonu problem çözme süreci olarak yapılandırma • Konsültasyon sürecinde konsültasyon modellerini kullanma • Konsültasyon sürecinde farklı gelişim alanlarına ait müdahale bilgisini kullanma • Konsültasyon sürecinde müdahale planını oluşturma, uygulama ve değerlendirme • Konsültasyon sürecinde kanıta dayalılık ve veri toplama süreçlerinden yararlanma	Caplan, 1970 Rosenfield ve Gravois, 1993 Zins ve Erchul, 2004 Kratochwill, 2008 Dougherty, 2009 NASP, 2010 Guiney vd., 2014 CACREP, 2016
İletişim	• Konsültasyon ilişkisini kurma ve sürdürme • Konsültasyon sürecinde iletişim becerilerini kullanma • Dirençli kişilerle konsültasyon ilişkisi kurma	Rosenfield ve Gravois, 1993 Zins ve Erchul, 2004 Dougherty, 2009 Parsons ve Kahn, 2005 Guiney vd., 2014
Kültürel Farkındalık	• Kültürel özelliklerinin konsültasyon uygulamalarına etkisini fark etme • K.A.K. lerin kültürel özelliklerinin farkında olma • Konsültasyon uygulamalarını kültürel bağlama göre düzenleme	Rosenfield ve Gravois, 1993 Zins ve Erchul, 2004 Guiney vd., 2014 Dougherty, 2009 Ingraham, 2000
Etik	• Konsültasyon ilişkisinde etik ve profesyonel davranışlar gösterme • Konsültasyon sürecinde K.A.K. lerin haklarına duyarlı olma • Konsültasyon uygulamalarında yasal düzenlemeleri göz önünde bulundurma	Parsons ve Kahn, 2005 Dougherty, 2009 ACA, 2014 APA, 2017 Türk PDR Derneği, 2011

Geliştirilecek Ölçek Türüne Karar Verilmesi

Araştırmada geliştirilen OPDKÖYÖ'nün öz bildirim türünde bir ölçek olmasına karar verilmiştir. Öz bildirim türü ölçeklerde, önceden geliştirilmiş uyarıcılar takımı bireye sunularak bireyin kendinde var olan özelliğin büyüklüğüne göre önceden belirlenmiş standart tepki kategorilerine tepkide bulunması beklenmektedir (Erkuş, 2014). Böylece okul psikolojik danışmanları, geliştirilen OPDKÖYÖ'nde verilen uyarıcılar bakımından kendilerini değerlendirecekler ve konsültasyon öz yetkinliği düzeylerine standart tepki kategorilerine göre tepkide bulunacaklardır.

Madde Türüne Karar Verilmesi

Ölçek türü belirlendikten sonra madde türleri incelenerek derecelendirme (likert) türündeki maddelerin (DeVellis, 2003; Kline, 2005) kullanımına karar verilmiştir. Derecelendirme türü maddelerde, uyarıcı olarak sunulan maddeyi, katılma ya da onaylamanın çeşitli düzeylerini gösteren yanıtlama seçenekleri takip etmektedir (DeVellis, 2003). Öz-yetkinlik ölçeklerinde belli bir görevi yerine getirmede kapasiteye duyulan inancın düzeyleri ölçüldüğünden konsültasyon öz yetkinliği özelliği için derecelendirme türü maddelerin kullanımına karar verilmiştir.

Tepki Kategorilerinin Belirlenmesi

Alanyazında maddelere ilişkin tepki kategorilerinin nitelik bakımından tüm tepki ranjını kapsaması ve tüm maddeler için geçerli olması gerektiği vurgulanırken; nicelik olarak ise ölçmenin duyarlılığı ile katılımcıların tepki kategorilerini birbirinden ayırt edebilmesi arasındaki dengenin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır (DeVellis, 2003; Erkuş, 2014; Nunnaly & Bernstein, 1994).

Aynı zamanda likert tipi derecelendirme ölçeklerinde ideal kategori sayısının ne olduğuna dair alan yazın incelenmiştir. Alanyazında likert tipi derecelendirme ölçeklerinde ideal kategori sayısının yedi olduğunu gösteren çok sayıda araştırma sonucuna ulaşılmıştır (Lissitz & Green, 1975; Lozano, Garcia-Cueto & Muniz, 2008; Preston & Colman, 2000; Wakita, Ueshima & Noguchi, 2012). Akbaş, Aydoğdu ve Büyüköztürk (2020) tarafından likert türü

öz yetkinlik/yeterlik ölçeklerinin psikometrik özelliklerinin incelendiği çalışmada da Türk kültürü için en ideal kategori sayısının yedi olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, bu basamakta ölçek geliştirme konusunda doktora düzeyinde ders veren, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki öğretim üyesinden de uzman görüşü alınmıştır. Alanyazın incelemeleri ve alınan uzman görüşleri sonucunda kategori sayısının yedi olmasına karar verilmiştir. Kategorilere ait betimsel ifadeler ise Bandura'nın (2006) önerileri doğrultusunda "1=Hiç Güvenmiyorum" – "7=Tamamen Güveniyorum" şeklinde belirlenmiştir.

Kategorilerin adlandırılmasında yalnızca uç noktalar tercih edilmiştir. Alanyazında yalnızca uç noktaların etiketlenmesini öneren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak Churchill ve Peter (1984) tarafından yapılan çalışmada 1964-1982 yılları arasında yayınlanan 6484 makale üzerinden yürüttükleri meta-analiz çalışmasında, sadece uç noktaların etiketlendiği ölçeklerin tüm kategorilerin etiketlendiği ölçeklere göre daha yüksek güvenirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erkuş' a (2014) göre Türkçe'de dördün üzerindeki kategorilerin isimlendirilmesinin sorun çıkardığı ifade edilmektedir. Erkuş (2014) aynı zamanda likert ölçeklerde beşin üzerindeki kategorilerde sadece uç noktaların etiketlenebileceğini ifade etmektedir. Cummins ve Gullone (2000) ise tüm kategorilerin etiketlenmesinin dereceli ölçeklerin eşit aralıklı olduğu şeklindeki kabulü gereksiz bir şekilde zayıflattığını öne sürmekte ve sadece uç noktaların etiketlenmesini önermektedir.

Maddelerin Yazımı ve Madde Havuzunun Oluşturulması

Madde yazımı ve madde havuzu oluşturma aşamasında alanyazına dayalı olarak belirlenen davranış göstergeleri temel alınmakla birlikte madde üretimi sürecinde ek bir kaynak elde etmek ve sahadaki okul psikolojik danışmanlarının görüşlerini de almak amacıyla nitel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Madde Üretimi İçin Gerçekleştirilen Nitel Araştırma

Erkuş (2014) tarafından hedef kitleden 15-20 kişilik gruba ölçülecek özelliğe ilişkin ne düşündükleri ve nasıl davrandıklarını içeren bir kompozisyon yazdırılması ve verilerin içerik analiziyle incelenmesinin madde üretimi için çok yararlı olacağı ifade edilmektedir. Ricci vd. (2018) yaptıkları çalışmada da benzer şekilde madde üretimi sürecinde hedef kitleye yöneltilecek açık uçlu sorular, madde yazımında tercih edilebilecek alternatif bir yöntemdir.

Bu kapsamda araştırmacı tarafından ölçek geliştirme sürecinde madde üretimine kaynaklık etmesi amacıyla okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak alanyazındaki konsültasyon öz-yetkinliği davranış göstergelerinden hareketle dokuz açık uçlu sorudan oluşan bir online anket formu geliştirilmiştir. Geliştirilen anket formundaki sorulara Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda görevli üç öğretim elemanının uzman görüşleri alınarak son hali verilmiştir. Çalışma Grubu-1'deki 60 okul psikolojik danışmanının katılımıyla, online anket formu üzerinden 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde nitel veriler toplanmıştır. Anket formunda yer alan açık uçlu sorular şunlardır:

- *Çalıştığınız kurumda öğretmen, ebeveyn ve okul yöneticilerine yönelik hangi konularda konsültasyon hizmetleri sunduğunuzu belirtiniz.*
- *Sizce, okul psikolojik danışmanlarının etkili bir konsültasyon hizmeti sunabilmeleri için hangi konsültasyon beceri ve yeterliklerine sahip olmaları gerekir? Açıklayınız.*
- *Ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerle yürüttüğünüz konsültasyon çalışmalarında hangi sorunlarla karşılaşmaktasınız?*
- *Sizce bir okul psikolojik danışmanı bu sorunlarla baş edebilmek için neler yapabilir? Belirtiniz.*
- *Sizce ebeveyn, öğretmen ve yöneticilerle yürüttüğünüz okul temelli konsültasyon çalışmalarının etkili ve başarılı olduğunun göstergeleri veya ölçütleri neler olabilir? Belirtiniz.*
- *Bir okul psikolojik danışmanının konsültasyon süreci hakkında hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?*
- *Konsültasyon hizmeti veren bir okul psikolojik danışmanının hangi iletişim becerilerine sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?*
- *Konsültasyon hizmeti veren bir okul psikolojik danışmanının hem kendisiyle hem de K.A.K. lerle ilgili hangi farkındalıklara sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz? Kültürel ve Kişisel farkındalık bağlamında değerlendiriniz.*
- *Konsültasyon hizmeti veren bir okul psikolojik danışmanının hangi etik tutum ve davranışlara sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?*

Bu açık uçlu sorular aracılığıyla elde edilen nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenerek bu bulgulardan madde üretiminde yararlanılmıştır.

Ölçek Maddelerinin Üretimi

Belirlenen davranış göstergeleri, elde edilen nitel araştırma bulguları, karar verilen madde türü ve tepki kategorileri doğrultusunda madde havuzu oluşturulurken havuz için ne kadar madde yazılması gerektiğine DeVellis (2003) tarafından sunulan "nihai ölçek formunda olması istenen madde sayısının üç ya da dört katı madde yazılması" şeklindeki öneri dikkate alınmıştır. Maddeler yazılırken Nunnaly ve Bernstein'ın (1994) belirttiği gibi maddelerin tek bir davranışı ölçmesi, kesin ifadeler içermesi, ifadenin yalın olması, olumlu cümle yapısı kullanılması gibi hususlara olabildiğince dikkat gösterilmiştir. Bu doğrultuda nihai formda yaklaşık 30 madde olması hedeflendiğinden araştırmacı tarafından 104 maddeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra maddeler üzerinde tez danışmanı ve araştırmacı tarafından bir ön inceleme gerçekleştirilmiştir. Bu incelemede aynı göstergeyi ya da çok benzer göstergeleri ölçen ve benzer anlamlara gelebilecek olanlar arasından en uygun olan maddeler seçilerek 79 maddelik bir madde havuzu elde edilmiştir. Madde havuzunda yer alan maddelerden örnekler ve ilişkili oldukları alt boyutlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

OPDKÖYÖ'nün Madde Havuzunda Bulunan Örnek Maddeler

Alt Boyut	Maddeler
Süreç	Konsültasyon sürecinde, ölçülebilir ve gözlenebilir amaçlar oluşturabilme Konsültasyon sürecinde, problemi tanımlamaya yardımcı olacak veriler toplayabilme Konsültasyon sürecinde, uygulanabilir bir müdahale planı oluşturabilme
Kültürel Farkındalık	Konsültasyon alan kişi, farklı kültürel geçmişe sahip olsa bile konsültasyon uygulamalarını etkili bir şekilde yürütebilme Okuldaki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili konularda etkili bir şekilde konsültasyon hizmeti verebilme Konsültasyon alan kişiler hangi kültürden olursa olsun onları kabul edebilme
İletişim	Konsültasyon alan kişiye, anlaşıldığını hissettirebilme Konsültasyon alan kişilerden yeterli iletişim becerisine sahip olmayanlarla, iletişim kurmanın yollarını bulabilme Konsültasyon alan kişiden vaka hakkında bilgi alabilmek için açık uçlu sorular sorabilme
Etik	Yetkin olmadığım konsültasyon vakalarına ilişkin eğitim ya da süpervizyon kaynaklarına başvurabilme Konsültasyon alan kişiyle profesyonel sınırlarımı koruyabilme Konsültasyon alan kişi ile farklı değerlere sahip olduğumda, değer çatışması yaşamamak için gerekli tedbirleri alabilme

Uzman Görüşü Alınması

Madde yazımı ve madde havuzu oluşturulması basamağından sonra kapsam geçerliğini sağlamak adına uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşleri alınan uzmanların disiplinlere göre dağılımları aşağıdaki gibidir:

- 9 psikolojik danışma ve rehberlik uzmanı (4 Prof.Dr., 2 Doç.Dr., 3 Arş. Gör.)
- 2 Ölçme ve Değerlendirme uzmanı (2 Prof.Dr.),
- 3 Türk Dili uzmanı (1 Prof.Dr., 2 Yüksek Lisans mezunu)
- 5 PDR lisans mezunu okul psikolojik danışmanı (1'i Dr., 1'i Doktora eğitimine devam ediyor, 1'i Yüksek Lisans mezunu, 2'si Lisans mezunu)

Dağılımlardan da anlaşılacağı üzere toplam 19 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan yazılan maddeleri; (a) ölçülecek özelliği temsil etme durumu, (b) maddenin açıklığı/anlaşılabilirliği, (c) maddenin hedef kitleye uygunluğu gibi kriterler (DeVellis, 2003; Erkuş, 2014) bağlamında değerlendirmeleri istenmiş ve bunun için bir uzman görüşü formu oluşturulmuştur. Uzman görüşü formunda her bir madde için yukarıda ifade edilen üç kriterin her birisine "uygun", "kısmen uygun" ve "uygun değil" şeklinde tepki kategorileri sunulmuştur. Ek olarak her bir madde için "açıklama/düzeltme" başlıklı bir sütun verilerek uzmanlardan görüş alınmıştır.

Uzmanların görüşleri ve önerileri araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve bu kapsamda bazı maddelerin birleştirilmesi, bazılarının bölünmesi, bazılarında ifade değişiklikleri yapılması, bazı maddelerin de ölçekten çıkarılması sonucunda 75 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur.

İfadelerin Ölçek Formatına Dönüştürülmesi

Uzman görüşü alınmasından sonra maddeler ölçek formatına dönüştürülürken her bir alt boyuta ait maddenin art arda gelmemesine dikkat edilmiştir. Ölçek formunun başına ölçeğin geliştirilme amacını, katılımcıların maddelere tepki verirken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, işaretlemenin nasıl yapılması gerektiğini ve puanlamanın ne kadar zaman alacağını belirten açıklama yönergesi konulmuştur. Ölçeğin ön deneme formundaki yönergesine ve maddelerin ifadesine Bandura'nın (2006) "Öz-Yetkinlik Ölçeği Oluşturma

Rehberi" adlı eserindeki önerileri doğrultusunda öz yetkinlik kavramının kuramsal temeline uygun olarak son hali verilmiştir.

Pilot (Öndeneme) Uygulama

Ölçek geliştirme sürecinin önemli basamaklarından bir diğeri, pilot uygulamanın gerçekleştirilmesidir (Cohen & Swerdlik, 2009; DeVellis, 2003; Erkuş, 2014). Pilot uygulama, ölçeğin uygulanacağı gerçek hedef kitleden 10-15 kişinin katılımıyla yapılan maddelerin anlaşılırlığı, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan teknik terimlerin belirlenmesi, yanlış yazılmış yerlerin saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi vb. açısından ölçeğin çok sayıda çoğaltılıp uygulanmasından önce hem ekonomi ve emek avantajı sağlayan hem de ölçmeye karışabilecek hataların önüne geçilmesini sağlayan önemli bir geribildirim sürecidir (Erkuş, 2014). Böylece ölçek üzerinde geçerlik ve güvenirlik uygulamaları öncesinde gerekli düzeltme ve güncellemeler yapılabilmektedir.

Bu araştırmada pilot uygulama, 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Çalışma Grubu-2'yi oluşturan 52 okul psikolojik danışmanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Çalışma Grubu-2'ye madde havuzunda yer alan maddeler yüz yüze uygulanmış ve onlardan bu maddeleri yukarıdaki ölçütlere göre incelemeleri istenmiştir. Katılımcılar tarafından madde havuzundan çıkarılması gereken herhangi bir madde önerilmemiş ve uygulama yaklaşık 15 dk sürmüştür. Bununla birlikte bazı maddeler için anlaşılabilirliği artırabilmek amacıyla düzeltme yapılması önerilmiş ve bu öneriler çalışmanın kapsam ve amacı açısından değerlendirilerek uygun görülen düzeltmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur.

Deneme Uygulamasının Yapılması

Pilot uygulama sonrasında gerçekleştirilen düzenlemelerle birlikte maddeler ve ölçek formu, ölçek geliştirme çalışması için hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan birisi amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması ve gönüllü bireylerle çalışılmasıdır (Anastasi, 1982; Erkuş, 2014). Bu öneriler doğrultusunda gönüllülük esasına dayalı olarak ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak demografik özellikleri Çalışma Grubu-3 başlığında belirtilen 398 okul psikolojik danışmanına 2019-2020 eğitim öğretim yılı bahar döneminde ulaşılmıştır.

Deneme uygulaması kapsamında ulaşılan okul psikolojik danışmanı sayısına ilişkin olarak ise literatürde Bryman ve Cramer (2005) tarafından faktör analizinde katılımcı sayısı belirlenirken madde sayısının beş katının ölçüt olarak alınmasının yeterli olacağı; Kline (1994) tarafından 200 kişilik örneklemin yeterli olacağı; Nunnally ve Bernstein'e (1994) ve Comrey ve Lee'ye (1992) göre 300 kişinin yeterli olacağı ifade edilmektedir. Literatürdeki bu ölçütler dikkate alındığında 75 maddeden oluşan havuz için ulaşılan örneklem sayının yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin Ölçek-Madde Analizine Hazırlanması

Deneme uygulaması kapsamında 398 okul psikolojik danışmanından elde edilen veriler ölçek ve madde analizlerine hazırlanırken gözden geçirilmiş ve verilen tepkilerin tutarlılığı, yanlış veri girişinin kontrolü, kayıp verilerin belirlenmesi, sapan değerlerin (outlier) ayıklanması (Erkuş, 2014) gerçekleştirilmiştir. Uç değer incelenmesi için SPSS programı aracılığıyla yapılan Box Plot testi kullanılmıştır. Bu testin sonucuna göre 15 okul psikolojik danışmanına ait verinin uç değer gösterdiği tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri, çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş değişkenlerin normalden aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir Buna göre toplam 383 katılımcıdan gelen yanıtlar doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Bu işlemlere ek olarak verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. İlgili sonuçlar "Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular" başlığı altında sunulmuştur.

Ölçeğin Geçerlik Çalışmalarının Yapılması

Bu başlık altında OPDKÖYÖ'nün geçerlik kanıtlarını içeren Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi, madde geçerlik analizleri ve ölçüt geçerliği işlemlerine ve bu işlemlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında OPDKÖYÖ'nin yapı geçerliğini test edebilmek için ilk olarak Çalışma Grubu-3'ten elde edilen veriler üzerinde AFA gerçekleştirilmiştir. Ancak öncesinde verilerin faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer Olkin [KMO] katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiş, sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uyum Ölçüsü		,963
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık χ 2	7291,490
	Sd	378
	p	,000

Tablo 11'de görüldüğü üzere KMO değeri ,963 olarak; Bartlett testi ise yaklaşık χ2 değeri 7291,490; serbestlik derecesi 378, anlamlılık düzeyi ise ,000 olarak elde edilmiştir. Sonuçlar değerlendirilecek olursa Kaiser (1974) KMO değerinin 0,5'ten; Pallant (2016) ise KMO değerinin 0,6'dan büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bu durumda elde edilen ,963'lük KMO değeri, önerilen KMO değer ölçütlerini sağlamakta ve örneklemden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Bartlett Küresellik Testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirleyebilmek için kullanılan istatistiksel bir tekniktir. Verilerin normal bir dağılımdan geldiğini söyleyebilmek için testin sonucunun anlamlı çıkması gerekmektedir. Barlett Küresellik Testi'nin sonuçları incelendiğinde sonuçların anlamlı olduğu görülmektedir ($p<,001$). Bartlett Küresellik Testi'nin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Böylece veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiş ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde amaç, ölçeğin uygulama formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirleyebilmektir. Açımlayıcı faktör analizi yapılırken faktör çıkarma yöntemlerinden Principal Component ve kuramsal/kavramsal olarak ölçek maddelerinin birbiri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden eğik döndürme yöntemlerinden

Promax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde benimsenen ölçütler ise aşağıda sunulmuştur:

- Oluşan her bir faktörün öz-değeri (eigen value) en az 1 olmalıdır (Kaiser, 1960).
- Herhangi bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için ilgili maddenin o faktör için yüklemiş olduğu madde faktör yük değeri en az ,40 olmalıdır (DeVellis, 2003; Floyd & Widaman, 1995).
- Birden fazla faktöre yük veren maddelerin madde faktör yük değerleri arasında minimum ,20 fark bulunması (Howard, 2016),
- Oluşan her bir faktörde en az 3 madde bulunmalıdır (Comrey, 1988)

Yukarıdaki ölçütleri sağlamayan maddeler tek tek atılmış ve sonrasında promax yöntemiyle döndürme işlemi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda ise okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinliklerine ilişkin öz-değeri 1'den büyük olan 4 faktör altında toplanan ve toplam 28 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen madde faktör yükleri, alt ölçeklerin açıkladığı varyans oranları ve ölçeğin konsültasyon öz yetkinliğine ait açıklamış olduğu toplam varyans Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Ölçeğin Faktör Yapısı, Madde Faktör Yükleri ve Açıklanan Varyanslar

AFA Madde Numarası	DFA Madde Numarası	Süreç	Kültürel Farkındalık	İletişim	Etik
51	5	,915			
56	1	,810			
53	9	,642			
71	13	,642			
66	17	,640			
60	21	,637			
64	24	,626			
69	25	,572			
75	26	,519			
68	27	,496			
67	28	,477			
4	2		,853		
9	6		,841		
14	10		,761		
24	14		,754		
19	18		,698		
39	22		,506		
37	3			,967	
42	7			,853	
27	11			,848	
73	15			,560	
32	19			,553	
35	4				,884
50	8				,759
40	12				,713
30	16				,666
5	20				,527
62	23				,508
Öz Değer		13,851	1,631	1,450	1,049
Açıklanan Varyans		49,466	5,824	5,180	3,745
Toplam Açıklanan Varyans					64,216

Tablo 12 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucunda konsültasyon öz yetkinliği özelliğinin kavramsallaştırılmasına ilişkin dört faktörlü bir yapının ortaya çıktığı

görülmektedir. Bu dört faktörden ilki 51, 56, 53, 71, 66, 60, 64, 69, 75, 68 ve 67 numaralı maddelerden oluşan "Süreç" alt faktörüdür ve bu alt faktör konsültasyon öz yetkinliğine ait toplam varyansın % 49,466'sını açıklamaktadır. İkincisi 4, 9, 14, 24, 19 ve 39 numaralı maddelerden oluşan "Kültürel Farkındalık" alt faktörüdür ve bu alt faktör konsültasyon öz yetkinliğine ait toplam varyansın % 5,824'ünü açıklamaktadır. Üçüncüsü 37, 42, 27, 73 ve 32 numaralı maddelerden oluşan "İletişim" alt faktörüdür ve bu alt faktör konsültasyon öz yetkinliğine ait toplam varyansın % 5,180'ini açıklamaktadır. Dördüncü faktör olan "Etik" faktörü ise 35, 50, 40, 30, 5 ve 62 numaralı maddelerden oluşmakta ve konsültasyon öz yetkinliğine ait toplam varyansın %3,745'ini açıklamaktadır. Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği 28 maddelik dört alt faktörü ile birlikte konsültasyon öz yetkinliği özelliğine ait toplam varyansın % 64,216'sını açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda incelenmesi gereken bir diğer önemli nokta da madde faktör yük değerleridir. Tablo 12'de yer alan ölçekteki her bir maddeye ilişkin madde faktör yük değerleri incelendiğinde süreç alt boyutu için ,477 - ,915; kültürel farkındalık alt boyutu için ,506 - ,853; iletişim alt boyutu için ,553 - ,967; etik alt boyutu için ,508 - ,884 arasında değer aldığı görülmektedir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri genel olarak değerlendirildiğinde ise ,477 ile ,967 arasında değiştiği görülmektedir. Bir psikolojik ölçme aracında madde faktör yük değerlerinin en az ,40 olması gerektiği belirtilmektedir (DeVellis, 2003; Floyd & Widaman, 1995). Bu ölçütten hareketle, yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda OPDKÖYÖ'nün dört faktörlü yapısında yer alan bütün maddelerin madde faktör yük değerlerinin yeterli olduğu görülmektedir.

OPDKÖYÖ'nün açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan dört alt faktörü arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla faktörler arası korelasyon değerleri incelenmiş ve bu değerler Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13

Faktörler Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Süreç	Kültürel Farkındalık	İletişim	Etik
Süreç	1,000	,609**	,706**	,603**
Kültürel Farkındalık		1,000	,630**	,573**
İletişim			1,000	,606**
Etik				1,000

**p<,001

Ölçeğin alt boyutları arasında çoklu bağıntı probleminin olmaması gerekmektedir. Bunun için faktörler arası korelasyon katsayıları incelendiğinde korelasyon katsayısı değerlerinin referans değer olan ,90'ın altında olması gerekmektedir (Field, 2013; Pallant, 2016). Tablo 13'e bakıldığında elde edilen faktörler arası korelasyon değerlerinin ,90'ın altında olduğu ve faktörler arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir.

Madde Geçerliğine İlişkin Bulgular

Erkuş (2014) tarafından ölçek geliştirme çalışmalarında; (a) maddenin hangi örtük psikolojik yapıya ait olduğunu, (b) maddenin hangi maddelerle ne derece bir araya geldiğini, (c) maddenin üretilme amacına hizmet etme derecesini ve (d) maddenin ait olduğu yapı içinde, ilgili özelliğe sahip olanlar ile olmayanları ayırt etme düzeyini belirlemek amacıyla madde analizi yapılması gerektiği belirtilmektedir.

Madde analizinin en önemli amacı, madde geçerliğini incelemektir. Madde geçerliği ise bir maddenin üretilme amacına hizmet etme derecesini ifade etmektedir (Erkuş, 2014). Araştırmada madde geçerliğini belirlemek için Çalışma Grubu-3 verileri üzerinde iç ölçüte dayalı olarak öncelikle (a) madde-toplam test korelasyonları (Anastasi, 1982; Erkuş, 2014) incelenmiş daha sonra (b) alt-üst %27'lik grup ortalamaları (Kelley, 1939) karşılaştırılmıştır.

Madde-Test Toplam Korelasyonlarına Yönelik Bulgular

AFA sonucu ortaya çıkan 28 maddeli ve dört alt boyutlu yapıyı oluşturan her bir madde için hesaplanan madde-test toplam korelasyonu değerleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

OPDKÖYÖ'nin Maddelerine İlişkin Madde-Test Toplam Korelasyonları

Faktörler	Madde Numarası	$\bar{X}$	Ss	Madde-Test Toplam Korelasyonu
Süreç	51	5,250	1,374	,581
	56	5,214	1,243	,614
	53	5,671	1,000	,762
	71	5,741	,967	,730
	66	5,885	,890	,729
	60	5,668	1,037	,724
	64	5,496	1,129	,792
	69	5,694	1,032	,771
	75	5,527	1,045	,700
	68	5,817	,933	,709
	67	5,853	,914	,781
Kültürel Farkındalık	4	5,738	,997	,626
	9	5,770	1,030	,669
	14	5,689	,973	,723
	24	5,650	1,004	,756
	19	5,462	1,029	,714
	39	5,772	,942	,733
İletişim	37	5,454	1,064	,635
	42	5,524	1,082	,697
	27	5,498	1,072	,701
	73	5,621	,970	,741
	32	6,049	,915	,661
Etik	35	6,577	,646	,437
	50	6,454	,753	,541
	40	6,347	,816	,577
	30	6,279	6,577	,594
	5	6,305	,902	,466
	62	6,295	,882	,617

Field'e (2013) göre bir ölçme aracının madde-test toplam korelasyonu değerleri ,30 ve üzerinde olması gerekmektedir. Tablo 14 incelendiğinde ölçekte yer alan maddelerin madde-test toplam korelasyonu değerleri süreç alt boyutu için ,581 ile ,781 arasında; kültürel farkındalık alt boyutu için ,626 ile ,733 arasında; iletişim alt boyutu için ,635 ile ,741 arasında; etik alt boyutu için ,437 ile ,617 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara dayalı olarak ölçekte yer alan bütün maddelerin, ölçeğin geneliyle orta ve yüksek düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir. Bu sonucun OPDKÖYÖ'nün maddelerinin madde geçerliği için önemli bir kanıt oluşturduğu ifade edilebilir.

Madde Ayırt Ediciliğine Yönelik Bulgular(Ayırt Edici Geçerlik)

OPDKÖYÖ'nün madde geçerliğine ek kanıt sağlamak amacıyla, ölçekteki maddelerin madde ayırt edici geçerliği de incelenmiştir. Bu amaçla ilk olarak çalışma grubunda alt ve üst % 27'lik dilime girecek birey sayısı hesaplanmıştır (n=103). İkinci olarak çalışma grubundaki bireyler ölçekten aldıkları toplam puana göre sıralanmış ve puanı en yüksek ve en düşük 103 birey belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ise her maddenin alt %27'lik (n=103) ve üst %27'lik (n=103) gruptaki ortalamaları belirlenerek bu ortalamalar "bağımsız gruplar için t-testi" ile sınanmıştır. Madde ayırt ediciliğine ilişkin alt ve üst %27'lik gruplara ait t-testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Madde Ayırt Ediciliğine İlişkin t-Testi Sonuçları

Maddeler			n	$\bar{X}$	Ss	t	p
Süreç	51	Alt %27	103	4,174	1,331	18,736	,000***
		Üst %27	103	6,291	,924		
	56	Alt %27	103	4,194	1,252	17,190	,000***
		Üst %27	103	6,038	,895		
	53	Alt %27	103	4,660	,924	25,934	,000***
		Üst %27	103	6,601	,548		
	71	Alt %27	103	4,766	,887	25,309	,000***
		Üst %27	103	6,592	,532		
	66	Alt %27	103	5,009	,868	23,227	,000***
		Üst %27	103	6,660	,534		
	60	Alt %27	103	4,708	,935	22,868	,000***
		Üst %27	103	6,553	,682		
	64	Alt %27	103	4,281	,964	28,239	,000***
		Üst %27	103	6,524	,607		
	69	Alt %27	103	4,553	,825	28,959	,000***
		Üst %27	103	6,640	,623		
	75	Alt %27	103	4,563	,925	23,016	,000***
		Üst %27	103	6,417	,693		
	68	Alt %27	103	4,883	,808	22,561	,000***
		Üst %27	103	6,572	,708		
	67	Alt %27	103	4,873	,812	28,062	,000***
		Üst %27	103	6,728	,488		
Kültürel Farkındalık	4	Alt %27	103	4,902	,955	20,275	,000***
		Üst %27	103	6,514	,624		
	9	Alt %27	103	4,854	1,023	21,430	,000***
		Üst %27	103	6,611	,581		
	14	Alt %27	103	4,747	,882	24,857	,000***
		Üst %27	103	6,553	,555		
	24	Alt %27	103	4,689	,907	25,803	,000***
		Üst %27	103	6,582	,533		
	19	Alt %27	103	4,524	,838	24,753	,000***

	39	Üst %27	103	6,378	,673	24,473	,000***
		Alt %27	103	4,864	,875		
		Üst %27	103	6,621	,544		
İletişim	37	Alt %27	103	4,553	,997	19,260	,000***
		Üst %27	103	6,262	,791		
	42	Alt %27	103	4,495	1,056	22,919	,000***
		Üst %27	103	6,466	,638		
	27	Alt %27	103	4,572	,966	24,665	,000***
		Üst %27	103	6,533	,607		
	73	Alt %27	103	4,679	,898	24,081	,000***
		Üst %27	103	6,485	,591		
	32	Alt %27	103	5,203	,973	20,938	,000***
		Üst %27	103	6,757	,430		
Etik	35	Alt %27	103	6,203	,820	9,000	,000***
		Üst %27	103	6,786	,435		
	50	Alt %27	103	5,883	,921	15,110	,000***
		Üst %27	103	6,902	,297		
	40	Alt %27	103	5,737	,979	16,133	,000***
		Üst %27	103	6,893	,310		
	30	Alt %27	103	5,572	,903	18,333	,000***
		Üst %27	103	6,825	,381		
	5	Alt %27	103	5,718	1,023	14,425	,000***
		Üst %27	103	6,825	,406		
	62	Alt %27	103	5,475	1,037	18,269	,000***
		Üst %27	103	6,873	,361		

***p<,01

Tablo 15 incelendiğinde, üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puan ortalamaları arasındaki farka ilişkin t değerlerinin 9,000 ve 28,959 ($p<0.01$) arasında ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, üst % 27'lik gruptaki bireylerin ölçek maddelerine vermiş oldukları tepkilere ait madde puanı ortalamalarının, alt % 27'lik grupta yer alan bireylerin madde puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile OPDKÖYÖ'nün, konsültasyon öz yetkinliğine sahip olan bireylerle olmayanları birbirinden ayırt edebildiği söylenebilir. Tablo 15'teki bulgular, ölçekte yer alan 28 maddenin tamamının madde ayırt edici geçerliğine sahip olduğunu göstermekle birlikte madde geçerliği için ek bir kanıt sunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) İlişkin Bulgular

DFA, yapısal eşitlik modeline bağlı bir metottur (DeVellis, 2003). Yapısal eşitlik modeli ise örtük yapıları gözlenen değişkenler aracılığıyla incelemeyi amaçlayan tekniklerin geneline verilen addır (Jöreskog & Sörbom, 1993). Yapısal eşitlik türü olan DFA gerçek verinin AFA sonucundan elde edilen modele ne derece uyduğunu değerlendirmeyi sağlayan bir teknik (DeVellis, 2003) olarak tanımlanabilir.

Araştırmada OPDKÖYÖ'nün yapı geçerliğine ek bir kanıt sağlamak amacıyla AFA sonucunda belirlenen 28 maddeli 4 faktörlü yapının farklı bir örneklem olan Çalışma Grubu-4'ten elde edilen veriyle doğrulanıp doğrulanmayacağını değerlendirmek için birinci ve ikinci düzey DFA LISREL 8.8 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Model Uyumunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Uyum İndeksleri

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda modelin uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan çeşitli uyum indeksleri bulunmaktadır. Bu indekslerin hangisinin raporlanması gerektiği konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Kline'a (2016) göre DFA çalışmalarında RMSEA, $\chi 2$ değeri, serbestlik derecesi, CFI ve SRMR indeksleri; Hu ve Bentler'e (1999) göre iki-indeks stratejisine göre NNFI ve SRMR, RMSEA ve SRMR, CFI ve SRMR ikili indekslerin herhangi birisi; Brown'a (2015) göre mutlak uyum indeksleri ($\chi 2$, SRMR ve RMR), sıkı (parsimony) uyum indeksleri (RMSEA) ve karşılaştırmalı uyum indeksleri (CFI-IFI, TLI-NNFI) olarak üç gruptan en az birer indeks kullanılmalıdır. GFI ve AGFI uyum indekslerinin yapılan benzetim çalışmalarındaki (Hu & Bentler, 1998,1999; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Sharmaa, Mukherjeeb, Kumarc & Dillond; 2005) zayıf performanslarından dolayı kullanımı önerilmemektedir. Cabrera-Nguyen (2010) ise birden fazla uyum indeksinin kullanılmasını önermiştir. Literatürdeki bu tartışma ve öneriler bağlamında Brown'in (2015) önerileri benimsenmiş, bu kapsamda kullanılan uyum indeksleri ve bu indekslerin alması gereken değerlere ilişkin bilgilere Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

Model Uyumunun Değerlendirilmesinde Kullanılan Uyum İndeksleri ve Değer Aralıkları

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum Kriterleri	İyi Uyum Kriterleri
[1,2]$\chi 2$/ (df)	3< χ_2/ (df) ≤5	0≤χ_2/ (df) ≤3
[1,3]RMSEA	0,05<RMSEA≤0,08	0≤RMSEA≤0,05
[1]RMR	0,05<RMR ≤0,08	0≤RMR≤0,05
[1,4,5,6]SRMR	0,05<SRMR ≤0,08	0≤SRMR≤0,05
[5,6,7,8,9]CFI	0,90≤CFI<0,95	0,95≤CFI<1,00
[1,10]NFI	0,85≤NFI<0,90	0,90≤NFI<1,00
[5,7]NNFI/TLI	0,90≤ NNFI/TLI<0,95	0,95≤ NNFI/TLI <1,00
[5]IFI	0,90≤IFI<0,95	0,95≤IFI<1,00

[1](Marcoulides & Schumacher, 2001), [2](Anderson & Gerbing, 1984), [3](Browne & Cudeck, 1993), [4](Byrne, 1998); [5](Hu & Bentler, 1999); [6](Kline, 2016); [7](Hu & Bentler, 1998);[8](Raykov & Marcoulides, 2006);[9](Tabachnick & Fidell, 2013);[10](Bentler & Bonnet, 1980)

Tablo 16'da görüldüğü üzere $\chi 2$/ (df) uyum indeksinin 3 ile 5 aralığında aldığı değerler kabul edilebilir derecede uyum; 0 ile 3 aralığında aldığı değerlerin ise iyi derecede uyum anlamına gelmektedir. RMSEA, RMR ve SRMR uyum indekslerinin 0,05 ile 0,08 aralığında aldığı değerler kabul edilebilir derecede uyum; 0 ile 0,05 aralığında aldığı değerler iyi derecede uyum anlamına gelmektedir. CFI, NNFI/TLI, IFI uyum indekslerinin 0,90 ile 0,95 aralığında aldığı değerler kabul edilebilir derecede uyum; 0,95 ile 1 iyi derecede uyum anlamına gelmektedir. Son olarak NFI uyum indeksinin ise 0,85 ile 0,90 aralığında aldığı değerler kabul edilebilir derecede uyum; 0,90 ile 1 iyi derecede uyum anlamına gelmektedir.

DFA'nın Gerçekleştirildiği Çalışma Grubu ve Verilerin Analize Hazırlanması

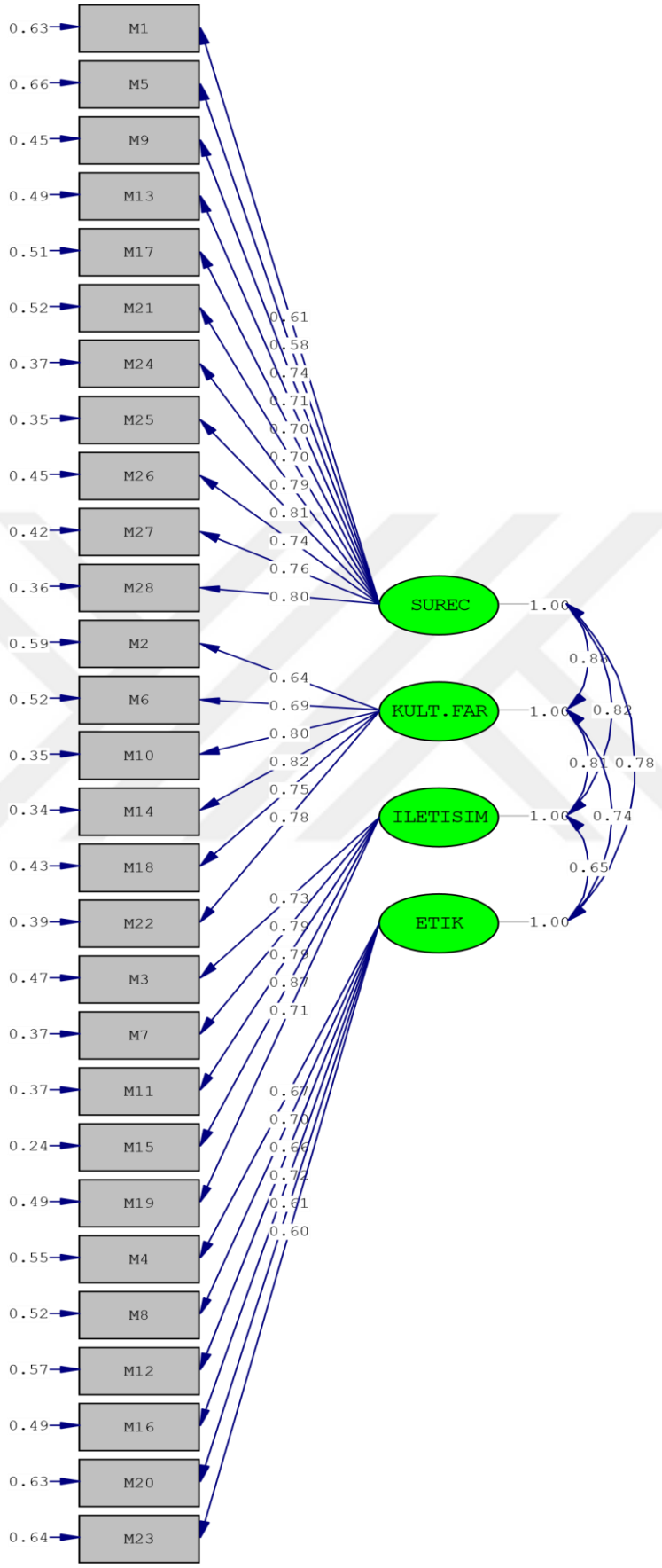
Kline (2005) doğrulayıcı faktör analizlerinde katılımcı sayısının parametre başına 10 kişi olması gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde 34 parametre bulunduğundan en az 340 sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen uygulama sonucunda 433 okul psikolojik danışmanından veri toplanmıştır. AFA çalışmasının yürütüldüğü gruptan farklı olan bu çalışma grubuna ait demografik bilgiler, Çalışma Grubu-4 başlığı altında sunulmuştur.

Yuan ve Bentler (2001) yapısal eşitlik modellemesine dayalı analizler verilerin dağılımlarına duyarlı olduklarından analiz öncesinde verilerin incelenmesi ve dağılımsal özelliklerine bakılmasının önermektedir. Bu kapsamda 433 okul psikolojik danışmanından elde edilen veriler yapısal eşitlik modellemesi temelli doğrulayıcı faktör analizine hazırlanırken, yanlış veri girişinin kontrolü ve uç değerlerin (outlier) ayıklanması gerçekleştirilmiştir. Uç değer

incelenmesi için SPSS programı aracılığıyla yapılan Box Plot testi sonucu 24 okul psikolojik danışmanına ait verinin uç değer gösterdiği tespit edilmiş ve bu veriler veri setinden çıkarılmıştır. Daha sonra değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri, çarpıklık-basıklık katsayıları incelenmiş değişkenlerin normalden bir dağılımdan geldiği belirlenmiştir. Böylece toplam 409 okul psikolojik danışmanından elde edilen veriler üzerinde DFA gerçekleştirilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

OPDKÖYÖ'nün AFA sonucunda elde edilen yapısının veriler tarafından doğrulanma durumunu test etmek amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine, birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak başlanmıştır. Model tanımlamasında maddelerin 4 faktör ile temsil edileceği ve 11 maddenin "Süreç", 6 maddenin "Kültürel Farkındalık", 5 maddenin "İletişim", 6 maddenin "Etik" faktörlerinde yer alacağı denencesi sınanmıştır. OPDKÖYÖ'nün birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeline ait path diyagramı Şekil 4'de, uyum indeksi değerleri ise Tablo 17'de sunulmuştur.



Şekil 4. OPDKÖYÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Modifikasyonsuz)

Tablo 17

Birinci Düzey DFA Modeli Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değer[1]	Değer[2]
χ2	1060,16	996,29
Sd	344	343
χ2 / Sd	3,081	2,904
RMSEA	,071	,068
SRMR	,049	,047
RMR	,039	,036
CFI	,98	,98
IFI	,98	,98
NFI	,97	,97
NNFI (TLI)	,98	,98

Değer[1]:Modifikasyon Öncesi, Değer[2]:Modifikasyon Sonrası

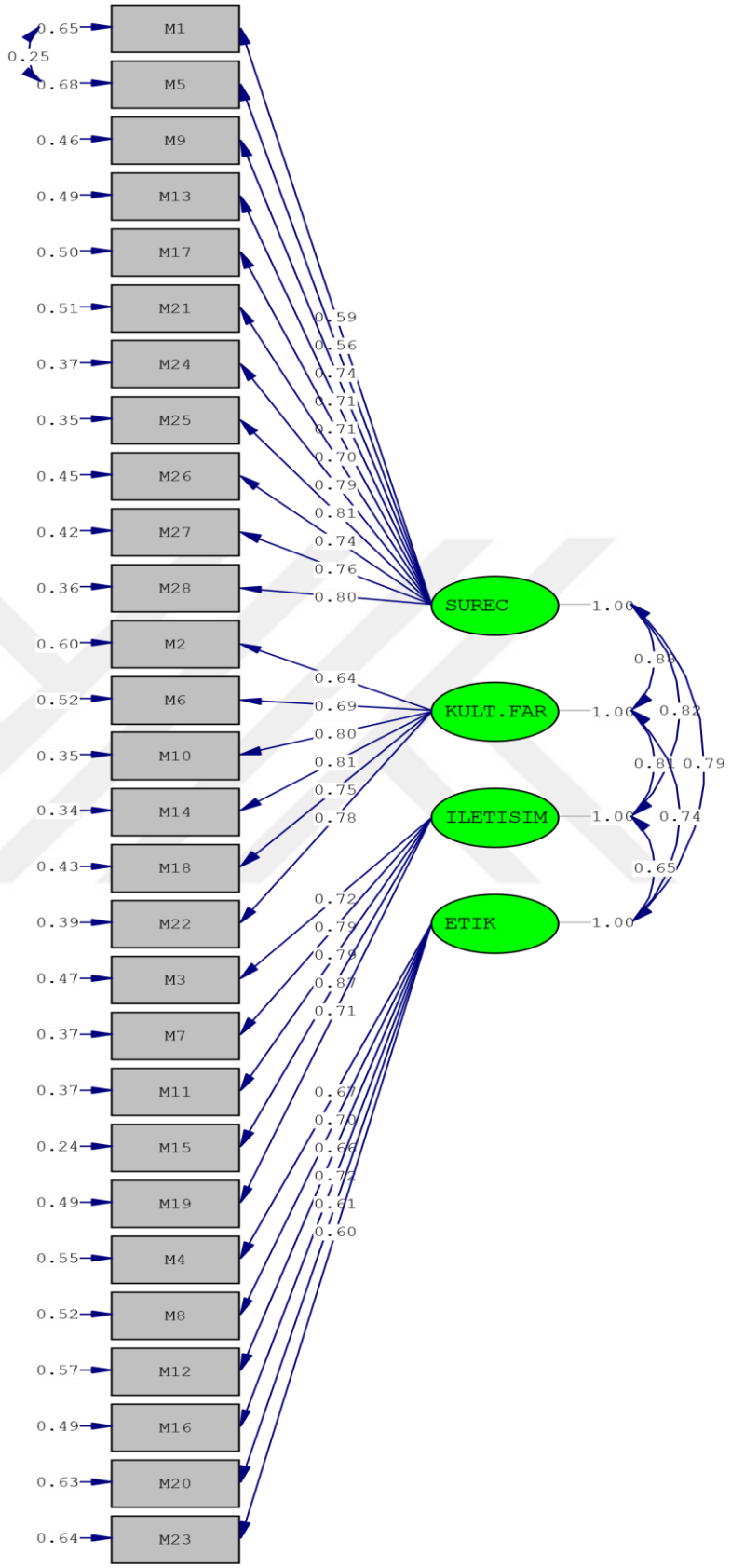
Tablo 17 ve Şekil 4'deki birinci düzey doğrulayıcı faktör analizine ilişkin bulgular incelendiğinde uyum indeksi değerleri; χ2 / Sd = 3,081; RMSEA = ,071; SRMR = ,049; RMR=,039; CFI = ,98; IFI=,98; NFI=,97; NNFI(TLI)=,98 olarak hesaplandığı görülmektedir. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin Tablo 15'te yer alan kriterler dikkate alındığında, χ2 / Sd ve RMSEA uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir; geriye kalan SRMR, RMR, CFI, IFI, NFI ve NNFI uyum indekslerinin tamamının iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Modifikasyon uygulanmamış bu modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde modelin yeterli uyum indeksi değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Modifikasyon uygulanmayan bu model yeterli uyuma sahip bir model iken özellikle χ2 / Sd indeksi, 3,081 değeri ile iyi uyum değeri için kesme noktası kabul edilen < 3 değerinin üzerinde yer aldığı; <5 şartını sağlayarak kabul edilebilir uyuma sahip olduğu görülmektedir. χ2 /Sd değeri önemli bir referans değer olması ve diğer bazı uyum indeksi değerlerini de etkilemesi bakımından kabul edilebilir değer aralığından iyi uyum değer aralığına doğru indeks değerini iyileştirebilmek için modele ilişkin LISREL programı tarafından önerilen modifikasyonlar incelenmiştir. Bu modifikasyon önerileri arasından, aralarında gizil bir ilişki olabilecek, kuramsal/kavramsal olarak birbiri ile ilişkili ve aynı faktör altında toplanmış maddeler için önerilen modifikasyonlar incelenmiştir.

LİSREL programı tarafından önerilen modifikasyonlar incelendiğinde χ2 değerine en anlamlı katkıyı yapacak olan ve en büyük M.I değerine sahip (M.I=56,23) madde ikilisinin

"Konsültasyon vakasını, ruh sağlığı konsültasyon modelini kullanarak ele alabilme" ifadesini içeren Madde 1 ve *"Konsültasyon vakasını, davranışçı konsültasyon modelini kullanarak ele alabilme"* ifadesini içeren Madde 5 olduğu görülmüştür. Aralarında modifikasyon önerilen her iki madde de "Süreç" alt boyutunda yer almaktadır. Ayrıca maddeler içerdikleri anlam itibariyle konsültasyon vakasını kavramsallaştırmada kullanılabilecek konsültasyon modelleriyle ilgilidirler. Bu yönüyle maddeler araştırma grubunda yer alan okul psikolojik danışmanları tarafından birbiri ile ilişkili olarak değerlendirilmiş olabilir. Sonuç olarak, bu iki maddenin aynı faktörde yer aldığı, aralarında gizil bir ilişkinin olabileceği, kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabileceği de göz önünde bulundurularak tüm bu gerekçeler doğrultusunda Madde 1 ile Madde 5 arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Modifikasyon işlemi iki maddeye ilişkin hata terimlerinin karşılıklı kovaryans yoluyla birleştirilmesiyle gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası elde edilen dört faktörlü 28 maddeden oluşan nihai birinci düzey DFA modeli path diyagramı Şekil 5'de, modifikasyon sonrası elde edilen model uyum indeksi değerleri ise Tablo 17'de sunulmuştur. Buna göre modifikasyon sonrasında elde edilen birinci düzey dört faktörlü nihai modele ait uyum indeksi değerleri; $\chi 2$ / Sd = 2,904; RMSEA = ,068; SRMR = ,047; RMR=,036; CFI = ,98; IFI=,98; NFI=,97; NNFI(TLI)=,98 olarak bulunmuştur. Modifikasyon sonrası, birinci düzey dört faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modele ilişkin $\chi 2$ / Sd değerinin < 3 kriterini karşılayarak kabul edilebilir uyum aralığından iyi uyum aralığına yükseldiği görülmüştür. Bunun yanında kabul edilebilir değer aralığındaki RMSEA ile iyi uyum değer aralığındaki SRMR ve RMR indeks değerlerinde ise bir miktar iyileşme gerçekleşmiştir. CFI, IFI, NFI ve NNFI(TLI) uyum indeksleri ise iyi uyum aralığındaki değerlerini korumuşlardır. Uyum indekslerinin yanında nihai modeldeki faktör yükleri incelendiğinde süreç faktöründeki madde faktör yüklerinin ,56 ile ,81 aralığında; kültürel farkındalık faktöründeki madde faktör yüklerinin ,64 ile ,81 aralığında; iletişim faktöründeki madde faktör yüklerinin ,71 ile ,87 aralığında; etik faktöründeki madde faktör yüklerinin ,60 ile ,72 aralığında değiştiği görülmektedir. Jöreskog ve Sörbom'a (1993) ve Kline'a (2005) göre madde faktör yüklerinin ,40'ın üzerinde olması gerekmektedir. Bu kapsamda madde faktör yüklerinin bu kriteri sağladığı görülmektedir. Ayrıca nihai modeldeki her bir maddeye ilişkin parametre değerlerinin anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t değerlerinin 12,13 ile 21,63 (p<,01) arasında değiştiği bulunmuştur. t değeri 1,96'yı aşarsa ,05; 2,56'yı aşarsa ,01 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker & Lomax, 2010). Bu kriterlere göre modele ait t değerlerinin ,01 düzeyinde

anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, modifikasyon sonrası ortaya çıkan uyum indeksleri, t değerleri ve madde faktör yükleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde; OPDKÖYÖ'ye ait birinci düzey 4 faktörlü, 28 maddeli nihai modelin doğrulandığı ve verilerle iyi uyum sağladığı söylenebilir.



Şekil 5. OPDKÖYÖ birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Nihai model)

OPDKÖYÖ'nün birbiriyle ilişkili dört faktörlü yapısı birinci düzey DFA ile doğrulandıktan sonra dört alt faktörün esas ölçümlenmeye çalışılan "Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği (OPDKÖYÖ)" değişkenine bağlanılması ile ikinci düzey dört faktörlü DFA modeli kurulmuştur. Bu model, OPDKÖYÖ örtük değişkeni Süreç, Etik, Kültürel Farkındalık ve İletişim alt faktörleri ile temsil edilen dört boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Aynı zamanda her bir alt faktör de sahip oldukları maddelerle birer yapı oluşturmaktadır. Böylece kurulan modelde dört alt faktörün, OPDKÖYÖ şeklinde kavramsallaştırılabilecek örtük bir yapıyı ölçüp ölçmediği ikinci düzey DFA ile sınanmıştır.

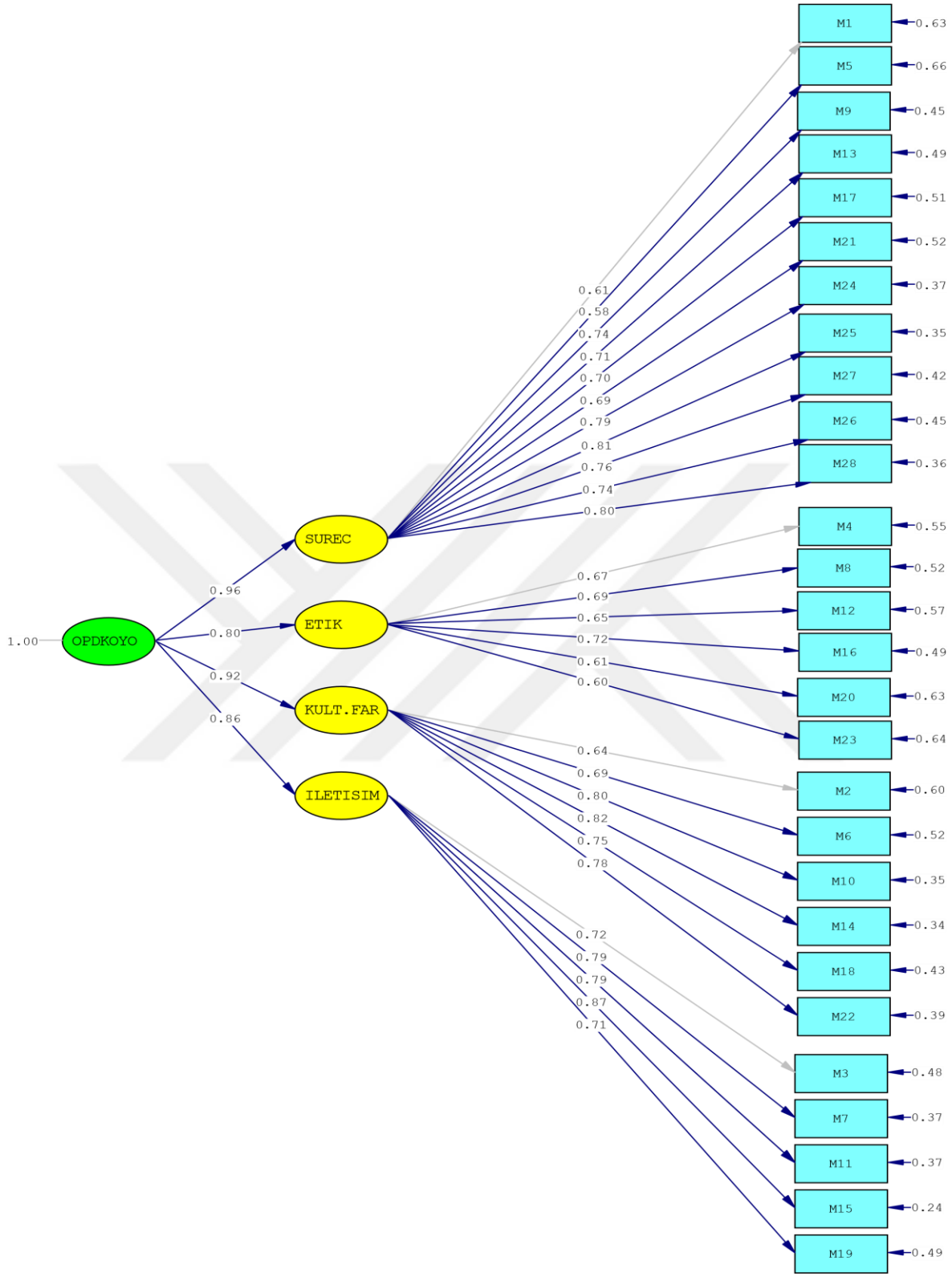
Kurulan ikinci düzey DFA modeline ilişkin path diyagramı Şekil 6'te, model uyum indeksi değerleri ise Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

İkinci Düzey DFA Modeli Uyum İndeksi Değerleri

Uyum İyiliği İndeksi	Değer[1]	Değer[2]
$\chi 2$	1070,95	1009,26
Sd	346	345
$\chi 2$ / Sd	3,095	2,925
RMSEA	,072	,069
SRMR	,049	,047
RMR	,039	,036
CFI	,98	,98
IFI	,98	,98
NFI	,97	,97
NNFI (TLI)	,98	,98

Değer1:Modifikasyon Öncesi, Değer2:Modifikasyon Sonrası



Şekil 6. OPDKÖYÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Modifikasyonsuz)

Şekil 6'te sunulan OPDKÖYÖ'nün modifikasyon uygulanmayan ikinci düzey DFA modeline ait Tablo 18'deki uyum indeksi değerleri; χ2 / Sd = 3,095; RMSEA = ,072; SRMR = ,049; RMR=,039; CFI = ,98; IFI=,98; NFI=,97; NNFI(TLI)=,98 olarak elde edilmiştir. Uyum indekslerine ilişkin Tablo 16'da verilen kriterler dikkate alındığında, χ2 / Sd ve RMSEA uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir; geriye kalan SRMR, RMR, CFI, IFI, NFI ve NNFI uyum indekslerinin tamamının iyi uyuma sahip olduğu görülmektedir. Modifikasyon uygulanmamış modele ilişkin uyum indeksleri bir bütün olarak incelendiğinde modelin yeterli uyum indeksi değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

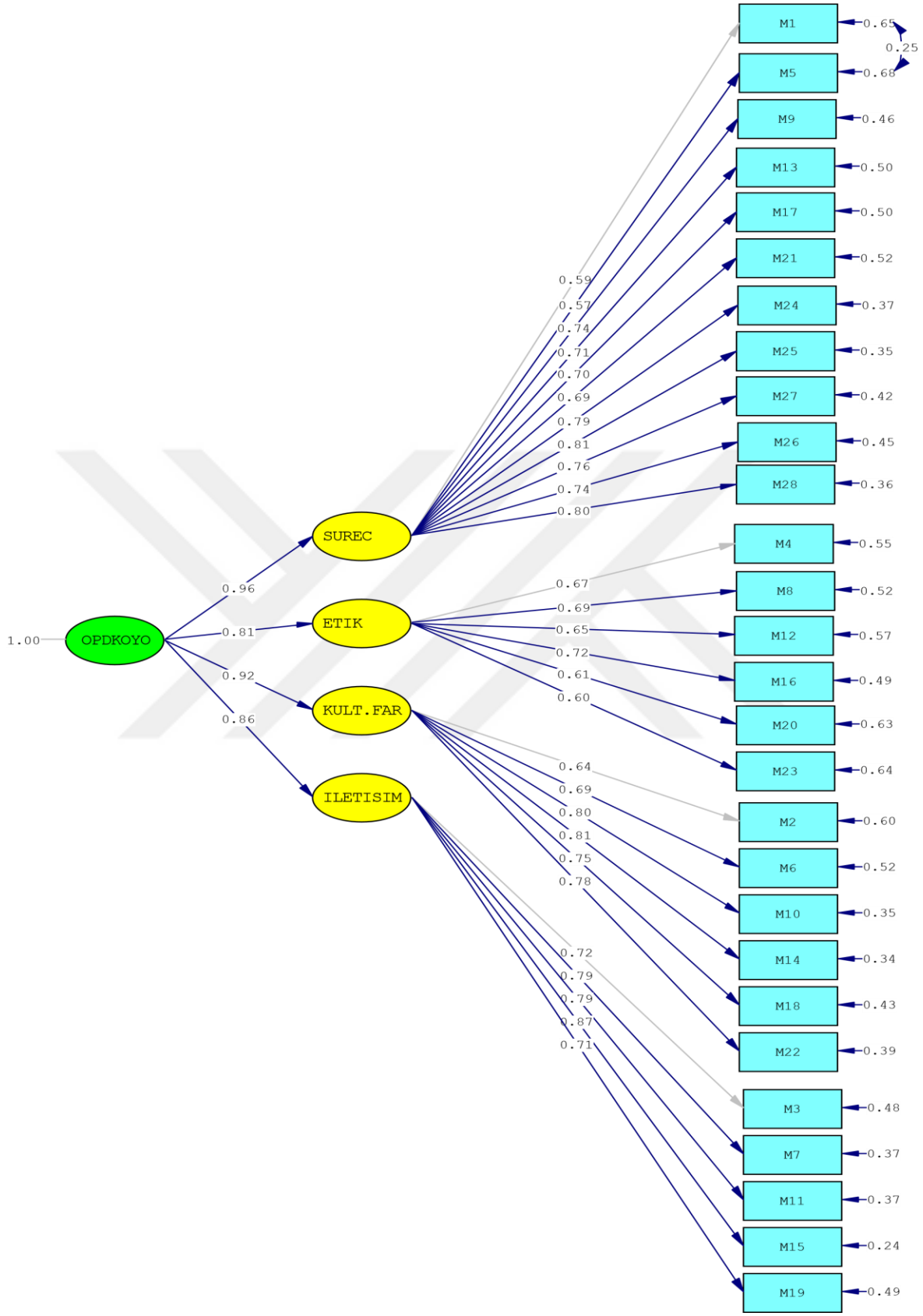
OPDKÖYÖ'nün birinci düzey modifikasyonsuz DFA modeline ilişkin ifade edilen aynı gerekçelerle Şekil 6'te yer alan ikinci düzey DFA modeline ilişkin LİSREL programının önerdiği modifikasyonlar incelenmiştir. Bu incelemede modeldeki χ2 değerine anlamlı düzeyde katkı sağlayacak, aralarında gizil bir ilişkinin kabul edilebileceği, kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olabilecek ve aynı faktöre ait maddelere ilişkin önerilen modifikasyonlar dikkate alınmıştır. Bunun sonucunda birinci düzey DFA modeli ile tutarlı şekilde ve aynı gerekçelerle modelin uyumuna önemli derecede katkı sağlayacağı göz önüne alınarak en yüksek M.I değerine sahip olan (M.I= 55,63) " Konsültasyon vakasını, ruh sağlığı konsültasyon modelini kullanarak ele alabilme" ifadesini içeren Madde 1 ve "Konsültasyon vakasını, davranışçı konsültasyon modelini kullanarak ele alabilme" ifadesini içeren Madde 5 arasında modifikasyon uygulanmasına karar verilmiştir. Modifikasyon işlemi, iki maddeye ilişkin hata terimleri karşılıklı kovaryans yoluyla birleştirilerek gerçekleştirilmiş ve modifikasyon sonrası elde edilen ikinci düzey dört faktörlü DFA nihai modeli Şekil 7'da, modifikasyon sonrası modele ait uyum indeksi değerleri ise Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18'de görüldüğü üzere, modifikasyon sonrası ortaya çıkan ikinci düzey dört faktörlü nihai modele ilişkin uyum iyiliği indeksi değerleri; χ2 / Sd = 2,925; RMSEA = ,069; SRMR = ,047; RMR=,036; CFI =,98; IFI=,98; NFI=,97; NNFI(TLI)=,98 olarak elde edilmiştir. Modifikasyon sonrası, ikinci düzey dört faktörlü nihai modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde modele ilişkin χ2 / Sd değerinin < 3 kriterini karşılayarak kabul edilebilir uyum aralığından iyi uyum aralığına yükseldiği görülmüştür. Bunun yanında kabul edilebilir değer aralığındaki RMSEA ile iyi uyum değer aralığındaki SRMR ve RMR indeks değerlerinde ise bir miktar iyileşme gerçekleşmiştir. CFI, IFI, NFI ve NNFI(TLI) uyum indeksleri ise iyi uyum aralığındaki değerlerini korumuşlardır. Uyum indekslerinin yanında nihai modeldeki faktör yükleri incelendiğinde süreç faktöründeki madde faktör yüklerinin ,57 ile ,81 aralığında; kültürel farkındalık faktöründeki madde faktör yüklerinin ,64 ile ,81

aralığında; iletişim faktöründeki madde faktör yüklerinin ,71 ile ,87 aralığında; etik faktöründeki madde faktör yüklerinin ,60 ile ,72 aralığında değiştiği görülmektedir. Jöreskog ve Sörbom'a (1993) ve Kline'a (2005) göre madde faktör yüklerinin ,40'ın üzerinde olması gerekmektedir. Bu kaspmada madde faktör yüklerinin bu kriteri sağladığı görülmektedir. Ayrıca nihai modeldeki her bir maddeye ilişkin parametre değerlerinin anlamlılığını belirlemek üzere incelenen t değerlerinin 10,63 ile 17,09 (p<,01) arasında değiştiği bulunmuştur. t değeri 1,96'yı aşarsa ,05; 2,56'yı aşarsa ,01 düzeyinde anlamlıdır (Schumacker & Lomax, 2010). Bu kriterlere göre modele ait t değerlerinin ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, modifikasyon sonrasında elde edilen uyum indeksleri, t değerleri ve madde faktör yükleri birlikte değerlendirildiğinde; OPDKÖYÖ'ye ait ikinci düzey 4 faktörlü 28 maddeden oluşan nihai modelin doğrulandığı ve veriler ile iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Özetle, OPDKÖYÖ'nün yapı geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla gerçekleştirilen birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları birlikte değerlendirildiğinde,

- OPDKÖYÖ'ye ait AFA sonucunda elde edilen, Süreç, Kültürel Farkındalık, İletişim ve Etik olarak kavramsallaştırılan toplam 28 maddeyi içeren dört alt boyuttan oluşan yapının; DFA için farklı bir çalışma grubundan (Çalışma Grubu-4) elde edilen veri seti ile iyi derecede uyumlu olduğu bir başka ifade ile bu yapının doğrulandığı söylenebilir.
- Ayrıca, birbirleri ile ilişkili olan Süreç, Kültürel Farkındalık, İletişim ve Etik olarak kavramsallaştırılabilecek bu dört alt boyutun OPDKÖYÖ olarak kavramsallaştırılabilecek bir örtük değişkeni ölçümlediği, yapının da veri seti doğrulandığı ve iyi derecede uyumlu olduğu söylenebilir.
- İkinci düzey DFA sonuçlarının yapıyı doğrulaması sonucunda ölçekten toplam puanın da alınabileceği söylenebilir.



Şekil 7. OPDKÖYÖ ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi modeli (Nihai model)

Ölçüt Geçerliği Çalışması

Araştırma kapsamında OPDKÖYÖ'nün geçerliğine ek kanıt sağlamak amacıyla ölçüt geçerliği çalışması da gerçekleştirilmiştir. Bu geçerlik türü, önceden geçerlik ve güvenirliği kanıtlanmış olan bir ölçme aracını ölçüt kabul ederek yeni geliştirilen ölçeğin uygulanacağı gruba ölçüt niteliği taşıyan bu ölçeğin de uygulanması ve iki ölçeğin puanları arasındaki korelasyon katsayısının hesaplanması temeline dayanmaktadır (Erkuş, 2014; Seçer, 2015). Çalışmada ölçüt geçerliği türlerinden ölçüt ile geliştirilen ölçeğin aynı zamanda uygulanmasına dayalı olan zamandaş geçerlik türü uygulanmıştır (Anastasi, 1982; Erkuş, 2014). Ölçüt geçerliği çalışmalarında ölçüt olarak belirlenecek ölçme aracının, geliştirilen ölçekle aynı ya da benzer bir niteliği ölçmesi ve aynı örneklem grubuna uygulanabilir olması gerekmektedir (Kelecioğlu & Göçer-Şahin, 2014).

Bu çalışma kapsamında ölçüt olarak belirlenen ölçek, okulda görev yapan psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma öz yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilen Balcı (2017) tarafından Türk kültürü'ne uyarlanmış olan "Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ)" dir. OPDÖÖ'nün ölçüt olarak belirlenmesinde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçları, okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerini ölçmesi dolayısıyla geliştirilen ölçekle benzer bir özelliği (öz-yetkinlik) ölçmesi ve yine geliştirilen ölçekle aynı örneklem grubu üzerinde (okul psikolojik danışmanları) uygulanabilmesi gibi faktörler dikkate alınmış ve geliştirilen "Okul Psikolojik Danışmanı konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ)" için ölçüt olarak kullanılmasına karar verilmiştir. OPDÖÖ'nün psikometrik özelliklerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yetkinlik Ölçeği (OPDÖÖ)

OPDÖÖ, Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş, Balcı (2017) tarafından da Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek okul psikolojik danışmanlarının öz yetkinlik düzeylerinin belirlemeyi amaçlamaktadır. Toplamda 37 maddeden oluşan ölçek, 'Kişisel ve Sosyal Gelişim', 'Mesleki ve Akademik Gelişim', 'Liderlik ve Değerlendirme', 'Kültürel Kabul' ve 'İşbirliği' olarak beş alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin model uyum indeksleri $\chi 2$ / Sd = 2,922; RMSEA = ,068; SRMR = ,073; CFI = ,99; IFI=,99; NFI=,94; GFI=,91; AGFI=,98 olarak elde edilmiş ve ölçeğin orijinalindeki beş

faktörlü yapısının Türk kültürüne uygun olduğu kanıtlanmıştır. Güvenilirlik çalışmaları kapsamında tüm ölçek ve alt ölçekler için test-tekrar test yöntemiyle elde edilen Pearson korelasyon katsayısının 0.75-0.83 aralığında olması ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının ise 0.70-0.84 aralığında olması ölçeğin güvenirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ölçüt Geçerliğine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ölçüt geçerliğine ilişkin analizler Çalışma Grubu-4'ten elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyut puanları ile OPDÖÖ'nün toplam puanı arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

OPDKÖYÖ'nün Ölçüt Geçerliği Bulguları

	Süreç	Kültürel Farkındalık	İletişim	Etik	OPDKÖYÖ
OPDÖÖ	,727**	,653**	,662**	,499**	,737**

p**< ,01

Tablo 19 incelendiğinde OPDKÖYÖ ile ölçüt olarak kabul edilen OPDÖÖ arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle OPDKÖYÖ'nün alan yazında yer alan OPDÖÖ ile benzer bir niteliği ölçümlediği ve buradan hareketle ölçüt geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışmalarının Yapılması

Bu başlık altında OPDKÖYÖ'nün güvenirlik kanıtlarını içeren işlemler ve bunlara ait bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda 3 farklı çalışma grubunda iki farklı yöntemle ölçeğin güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemlerden birincisi birden çok uygulamaya dayalı yöntemlerden test-tekrar-test güvenirliği yöntemi; ikincisi ise tek uygulamaya dayalı yöntemlerden iç tutarlık (Cronbach Alpha) yöntemidir (Erkuş, 2014). Aşağıda bu işlem ve analizlere ait sonuçları sunulmuştur.

Test-Tekrar Test Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Test-tekrar-test güvenirlik yöntemi sonuçlarının zamana göre tutarlılığını belirleyebilmek için aynı testin aynı bireylere benzer koşullarda fakat farklı zamanlarda iki kez uygulanmasına ve bu uygulamalar arasındaki korelasyon katsayısının belirlenmesine dayanmaktadır (Anastasi, 1982). Test tekrar test güvenirlik yöntemi uygulanırken ölçümler arasındaki zaman aralığının ne kadar olması gerektiğine dair literatür incelendiğinde Peirce (1995) 2-4 haftanın; Tavşancıl (2005) 2-3 haftanın; Erkuş (2014) ise 10-15 günün ideal zaman aralıkları olduğunu ileri sürdükleri görülmektedir. Literatürdeki bu öneriler de dikkate alınarak OPDKÖYÖ'nün test-tekrar-test güvenirlik çalışması, farklı bir çalışma grubu olan Çalışma Grubu-5'te yer alan 59 okul psikolojik danışmanına 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde ölçeğin üç hafta arayla iki kez uygulanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının ilk ve son uygulamalarda vermiş oldukları yanıtlar arasındaki ilişkiye ait pearson korelasyon katsayısı ,870 olarak elde edilmiştir.

İç Tutarlılık (Cronbach Alpha) Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla hem AFA (Çalışma Grubu-3) hem de DFA (Çalışma Grubu-4) analizlerinin yapıldığı çalışma grupları üzerinde ayrı ayrı olmak üzere OPDKÖYÖ'nün her bir alt boyutu ve tamamı için iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Ölçeğin çalışma gruplarına göre tamamı ve alt boyutları için hesaplanan iç tutarlılık (cronbach alpha) katsayısına ilişkin elde edilen sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Ölçeğin Bütününe İlişkin ve Alt Faktörlerine İlişkin İç Tutarlılık Analizi Bulguları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α) (İç Tutarlılık) (AFA)	Cronbach Alpha (α) (İç Tutarlılık) (DFA)
Süreç	11	,931	,917
Kültürel Farkındalık	6	,914	,883
İletişim	5	,876	,885
Etik	6	,811	,819
Tüm Ölçek	28	,960	,956

Tablo 20'de görüldüğü üzere, AFA'nın yapıldığı çalışma grubunda iç tutarlılık katsayıları süreç boyutu için ,931; kültürel farkındalık boyutu için ,914; iletişim boyutu için ,876 ve etik

boyutu için ,811 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı için ise iç tutarlılık katsayısı ,960 olarak bulunmuştur. DFA'nın yapıldığı çalışma grubunda ise iç tutarlılık katsayıları süreç boyutu için ,917; kültürel farkındalık boyutu için ,883; iletişim boyutu için ,885 ve etik boyutu için ,819 olarak elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı için ise iç tutarlılık katsayısı ,956 olarak bulunmuştur.

OPDKÖYÖ'nün güvenirlik çalışmalarından elde edilen bulgular birlikte değerlendirilecek olursa; bir ölçeğin güvenilir olarak kabul edilmesi için güvenirlik katsayısının .70 ve üzerinde olması gerekmektedir (DeVellis, 2003; Kline, 2016). Bu kapsamda OPDKÖYÖ'nin üç farklı çalışma grubu üzerinde ve iki farklı yöntemle yapılan güvenirlik analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde;

- OPDKÖYÖ'nün test-tekrar test güvenirlik değerine ilişkin pearson korelasyon katsayısı ,870 olarak elde edilmiştir. Bu bulgu ölçeğin sonuçlarının zamana göre tutarlı olduğunu kanıtlamıştır.
- OPDKÖYÖ'nün iç tutarlılığa dayalı güvenirliği hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi çalışmasının yapıldığı çalışma gruplarında incelenmiş ve OPDKÖYÖ'nün alt boyutları ve bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha (α) katsayıları, ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip bir ölçme aracı olduğunu kanıtlamıştır.

Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı (OTKEP)

Bu başlık altında OTKEP'in geliştirilme süreci, dayanakları, genel özellikleri, kuralları, pilot uygulamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Programın Geliştirilme Süreci

OTKEP'in geliştirilmesinde Brown (2013) tarafından önerilen şu sekiz basamak takip edilmiştir: (1) Amacın Belirlenmesi, (2) Hedef Kitlenin Belirlenmesi, (3) Beklenen Sonuçların (Çıktıların) Belirlenmesi, (4) Literatür Taraması, (5) Çevresel Faktörlerin Belirlenmesi, (6) Oturumların Planlanması, (7) Öğretimsel Strateji ve Materyallerin Belirlenmesi, (8)Değerlendirme Süreçlerinin Belirlenmesi. OTKEP'in geliştirilme iş ve işlemleri, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde gerçekleştirilmiştir. Aşağıda bu sürece ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Programın Amacı

Program, okul psikolojik danışmanlarının dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyona ilişkin bilgi ve beceri düzeylerini artırarak konsültasyon hizmetlerini başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine duydukları inancı geliştirmektir. Bir başka deyişle OTKEP, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinlik düzeylerini artırmayı amaçlamaktadır.

Hedef Kitle

OTKEP'in hedef kitlesi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, okul psikolojik danışmanı olarak görev yapan ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından mezun olan bireylerdir.

Beklenen Sonuçlar (Çıktılar)

OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının deneysel işlemin sonunda aşağıdaki çıktılara sahip olması amaçlanmıştır:

- Konsültasyon hizmetinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri içerisindeki yerini açıklayabilir.
- Konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayırt edebilir,
- Konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanabilir,
- Konsültasyon mod ve modellerine ilişkin literatürdeki çeşitli sınıflamaları fark eder,
- Davranışçı/Problem Çözme Konsültasyon Modeline (DKM) göre vaka analizi yapabilir,
- Ruh Sağlığı Konsültasyon Modeline (RSKM) göre vaka analizi yapabilir,
- Konsültasyonda sürecinde iletişim becerilerinin kullanabilir,
- Konsültasyon sürecinde dirençle çalışabilir,
- Konsültasyon sürecinde kültüre duyarlı stratejileri kullanabilir,
- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle çalışmak için konsültasyon stratejileri üretebilir.

Literatür Taraması

OTKEP'in altyapısı oluşturulurken konsültasyon yeterliklerine, konsültasyon öz yetkinliğine, okul temelli konsültasyon eğitimi veren üniversitelerin ders izlencelerine, konsültasyon eğitimine ve öz yetkinlik geliştirmeye ilişkin ilgili alan yazın taranmıştır.

Çevresel Faktörler

Brown'a (2013) göre çevresel faktörler oturum sayısı, oturumların süresi, sıklığı, mekânsal özellikler ve gizlilik gibi değişkenlerden oluşmaktadır. Buna göre:

- OTKEP'in belirlenen amaç ve kazanımlara ulaşabilmesi için oturum sayısının dokuz olması gerektiğine karar verilmiştir.
- OTKEP'in yetişkin ve çalışan grup olan okul psikolojik danışmanları ile yürütülecek olması, oturumların içeriği ve OTKEP'in pilot uygulamasından elde edilen geri bildirimler gibi faktörler değerlendirilmiş ve oturum süreleri 90 dakika + 90 dakika olmak üzere iki kısımdan oluşmasına karar verilmiştir. Oturumların iki kısımı arasında ise 20 dk ara/mola verilmesi planlanmıştır.
- OTKEP oturumlarının sıklığı haftada bir gün olarak belirlenmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının haftada bir gün idari izinli sayılabilecekleri, öğrendiklerini okuldaki konsültasyon uygulamalarında kullanılabilmeleri ve bazı oturumlarda verilen ev ödevlerinin yapılabilmesi için oturum sıklığı haftada bir gün olarak belirlenmiştir.
- OTKEP, Covid-19 pandemi döneminde yüz yüze uygulanacağı için uygulamanın yapılacağı mekanın fiziksel mesafe kuralına uymayı güçleştirmeyecek genişlikte olması, bilgilendirme sunumları, medya, Web 2.0 araçları gibi içeriklerin aktarılmasında ve kullanılmasında gerekli olan internet, projeksiyon cihazı gibi teknik donanım ve altyapıya sahip olması, grup çalışmalarında grupların bir masa etrafında çalışabilecekleri ortam ve çalışma masalarını içermesi, katılımcıların çalışmalarını engelleyecek gürültüden arınık olması, gerekli ve yeterli ısı, ışık miktarına sahip mekânsal özellikleri taşıması gerektiğine karar verilmiştir. Ve OTKEP'in tüm bu özelliklere sahip olan RAM binası içerisinde bulunan konferans salonunda yapılmasına karar verilmiştir.
- Ayrıca çevresel etkilerden biri de gizliliğin sağlanmasıdır. Gizlilik hem mekansal olarak hem de kişiler arası bağlamda ele alınmıştır. RAM'a ait konferans salonunun ses

yalıtımına sahip olması dolayısıyla mekânsal anlamda gizlilik sağlanmıştır. Ayrıca lider ve üyelerin gizlilik kurallarına uymalarını sağlamak ve bu konuda beyanlarını almak için ilk oturumda grup kontratı düzenlenerek grup bilgilendirilmiş ve imzaları alınmıştır.

Oturumların Planlanması

OTKEP oturumlarının planlanmasında hem oturumların kendi içerisinde hem de oturumlar arasında bütünlük ve mantıksal bir ardışıklığın olması dikkate alınmakla birlikte her bir oturum aşağıdaki akışa uygun olarak yürütülmüştür:

- Oturumun amacının ve oturumun sonunda üyelerin neleri kazanmış olacaklarının paylaşılması,
- Lider ve/veya üyeler tarafından bir önceki oturumun özetinin yapılması,
- Bir önceki oturumda ev ödevleri verilmişse gönüllü üyelerce paylaşımların alınması,
- Oturum sürecinin işlenmesi,
- Bir sonraki hafta için verilecek ev ödevleri varsa bunların açıklanması.

OTKEP'in oturumlarına ait zaman planlamasını içeren takvimin belirlenmesinde ise üyeler için haftanın hangi gününün eğitim için uygun olduğu 23.11.2021 tarihinde gerçekleştirilen ön görüşme toplantısında üyelerle görüşülmüş. Lider ve üyeler tarafından Perşembe günlerinin OTKEP eğitimleri için uygun olduğuna fikir birliği ile karar verilmiştir. Böylece aşağıdaki uygulama takvimi belirlenmiş ve uygulamada herhangi bir aksaklık yaşanmadan takvime uygun olarak yürütülmüş ve sonlandırılmıştır.

Tablo 21

OTKEP Uygulama Takvimi

Oturum Numarası	Uygulama Tarihi
1. OTURUM	02.12.2021
2. OTURUM	09.12.2021
3. OTURUM	16.12.2021
4. OTURUM	23.12.2021
5. OTURUM	30.12.2021
6. OTURUM	06.01.2022
7. OTURUM	13.01.2022
8. OTURUM	20.01.2022
9. OTURUM	20.01.2022

Yukarıdaki uygulama takviminde görüldüğü üzere OTKEP uygulaması haftada bir gün ve Perşembe günleri olacak şekilde 02.12.2021 ile 20.01.2022 tarih aralıklarında yürütülmüştür. Sonuncu oturum olan 9. Oturum yarıyıl tatili haftasına denk geldiği için dolayı 8. Oturum ile aynı tarihte uygulanmıştır.

Eğitim Stratejileri ve Materyallerin Seçilmesi

OTKEP'te üyeleri etkin katılıma özendirecek, duygu ve düşüncelerini paylaşmayı destekleyecek, oturumların etkileşime dayalı bir yapıda olmasını sağlayacak bir strateji benimsenmiştir. Bu stratejiye uygun olarak başta Sosyal Bilişsel Kuram da önerilen teknikler (Bandura, 1986) olmak üzere Brown (2013) ve Çivitçi'nin (2019) önerileri de dikkate alınarak aşağıdaki teknikler belirlenmiş ve kullanılmıştır:

- Rol oynama,
- Modelleme,
- Dolaylı Pekiştirme,

- Dolaylı Güdüleme,
- Dolaylı Duygu
- Örnek olay/ Benzetim/ Similasyon,
- Vaka (olgu) analizi,
- Medya kullanımı,
- Tartışma,
- Grup çalışması,
- Bilgi/Konferans Verme
- Ev ödevi
- Yazılı ve Sözlü Geri Bildirim Verme

Yukarıda sunulan teknik-yöntem ve yaşantıların okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini desteklemek amacıyla hangi öz yetkinlik kaynağını desteklemek amacıyla kullanıldığına dair detaylı bilgi Tablo 22'de yer almaktadır.

OTKEP'te kullanılan materyaller, Çalışma Yaprakları ve Bilgi Notları şeklinde tasarlanmıştır. Çalışma yaprakları, grup üyelerinin ilgili kazanım çerçevesinde kendilerine sunulan vaka, simülasyon, senaryo, eşleştirme, bulmaca etkinlikleri v.b. gibi üzerinde çalışacakları ve yapılandırabilecekleri içeriklerin yer aldığı materyallerdir. Bilgi Notları ise ilgili kazanıma ilişkin grup üyelerinin bilmeleri gereken teorik/kavramsal bilgileri içeren materyallerdir. Bu bağlamda OTKEP kapsamında 25 Çalışma Yaprağı, 18 Bilgi Notu geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Değerlendirme

OTKEP'in değerlendirmesinde hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi (Brown, 2013) yaklaşımları kullanılmıştır. Süreç değerlendirmesi kapsamında, her oturumun sonunda hem oturum sürecinin nasıl işlediğine ilişkin hem de oturumdaki kazanımlara ne derece ulaşıldığına ilişkin grup üyelerinin değerlendirmelerini almak amacıyla tartışma soruları yöneltilmiş ve üyelerin görüşlerini sözel olarak paylaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca her oturumun başında bir önceki oturumun özeti grup üyeleri ile birlikte yapılarak üyelerin bir önceki oturumdaki öğrenmeleri böylelikle değerlendirilmiştir.

OTKEP'in sonuç değerlendirmesi kapsamında ise OPDKÖYÖ kullanılarak her iki gruba da ön test-son test-izleme testleri uygulanarak dokuz oturumdan oluşan OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ek olarak OTKEP'in bir diğer sonuç değerlendirmesi, son oturumda OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu kullanılarak toplanan nitel verilerle gerçekleştirilmiştir. Bu formdan elde edilen verilerle OTKEP'in, eğitim süreci, liderin ve grup üyelerinin duygu ve düşünceleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir.

Programın Dayanakları

OTKEP'in hazırlanması, oturumların yapılandırılması ve yaşantıların oluşturulması süreçleri aşağıdaki kuramsal yaklaşım ve literatür çalışmalarına dayandırılmıştır:

- Programda hedeflenen içeriğin okul psikolojik danışmanlarına kazandırılmasında, Albert Bandura (1977) tarafından geliştirilen öz yetkinlik kavramı ve kaynaklarını içeren Sosyal Bilişsel Kuram temel alınmıştır. Sosyal Bilişsel Kuramda tanımlanan öz yetkinlik kaynaklarının OTKEP içerisinde hangi yaşantılar ve teknik-strateji-yöntemler kullanılarak desteklendiği ve deneysel işleme entegre edildiği Tablo 22'de açık bir şekilde gösterilmiştir. Bu teknik-strateji-yöntemlerin Sosyal Bilişsel Kuram bağlamında OTKEP'te nasıl kullanıldığına ilişkin detaylı bilgiye ise "Tartışma ve Yorum" bölümü altında yer verilmiştir.

Tablo 22

OTKEP'in Sosyal Bilişsel Kurama Dayalı Alt Yapısı

Sosyal Bilişsel Kuram'da Öz-Yetkinliğin Kaynakları (Bandura, 1997)	OTKEP Oturumlarında Öz-Yetkinlik Kaynaklarını Desteklemek Amacıyla Kullanılan Teknik-Strateji-Yöntem-Yaşantılar
Başarıyla Tamamlanmış Deneyimler	• Grup Çalışması • Örnek Olay (Simülasyon) • Ev Ödevleri • Vaka (Olgu) Analizi • Rol Oynama • Web 2.0 Araçları Kullanımı
Dolaylı Deneyimler	• Modelleme • Dolaylı Güdüleme • Dolaylı Pekiştirme • Dolaylı Duygu • Grup Çalışması • Medya Kullanımı • Tartışma
Sosyal İkna	• Sözel ve Yazılı Geri Bildirim • Cesaretlendirme • Ödüllendirme
Duygusal Uyarılma	• Oturum Başlangıcında Oturum Amaçları Hakkında Bilgilendirme • Duyguların İfade Edilmesini Sağlama • Ortak Referans Noktalarından, Benzerliklerden Hareket Etme • Mesleki Deneyimlerin Aktarımı • Akran-Meslektaş Desteği • Dolaylı Duygu

- Çeşitli üniversitelerdeki konsültasyon eğitimine ilişkin ders izlenceleri (syllbuslar),
- Konsültasyon eğitimine ilişkin alanyazın (Anton-Lahart & Rosenfield, 2004; Davis, 2003; Guiney ve Zibulsky, 2017; Hazel vd., 2010; Meyers, 2002; Newman vd., 2015; Newel & Newel, 2018; Parsons & Kahn, 2005),
- Konsültan yeterliklerine ilişkin alan yazın (Burkhouse, 2012; Dinkmeyer & Carlson, 2006; Doughtery, 2009; Ingraham, 2000; Rosenfield & Gravois, 1993; Zins & Erchul ,2004),

- Geliştirilen Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği'nin (OPDKÖYÖ) faktör yapısı,
- Ölçek geliştirme sürecinde madde üretimi için gerçekleştirilen nitel araştırmadan elde edilen bulgular,

Programın Genel Özellikleri

OTKEP programının taşıdığı özellikler, aşağıda sunulmaktadır. Bunlar:

- Okul psikolojik danışmanlarına okul temelli konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen dokuz oturumdan oluşan bir eğitim programıdır.
- OTKEP, Bandura (1977) tarafından ortaya konan Sosyal Bilişsel Kuram'ı temel almaktadır.
- OTKEP, kapalı grup özelliğine sahiptir. Grup süreci başladıktan sonra gruba yeni üye kabul edilmemektedir.
- Program içerdiği uygulama, etkinlik ve tartışma süreçleriyle etkileşime dayalı, etkin katılımı destekleyen özelliktedir.
- Program, içerisinde yer alan konu ve uygulamaların okul psikolojik danışmanlarının önemli ve temel görevlerinden birisi olan konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi ve beceri geliştirmeye yönelik olması dolayısıyla mesleki gelişimlerini amaçlamaktadır.
- OTKEP, üyelere okul temelli konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi vermenin yanında rol oynama, modelleme, örnek olay, vaka oluşturma, vaka analizi, medya kullanımı, tartışma, grup çalışması, ev ödevi gibi edindikleri bilgileri kavramaya, kullanmaya ve genellemeye yönelik yöntemleri içermektedir.
- OTKEP'in kapsamı yalnızca oturumlarla sınırlı olmayıp oturumlar arasındaki zaman dilimlerini de kapsamaktadır. Öyle ki grup üyeleri oturumlar arasındaki zaman dilimlerinde oturumlarda işlenen kazanımları ev ödevlerini yaparak pekiştirmişlerdir.
- OTKEP kapsamında kullanılacak tüm materyaller (çalışma yaprakları, bilgi notları, web temelli uygulamalar v.b.) çevrimiçi ortamda kullanıma uygun formdadır.
- OTKEP'in kazanımları Welmann ve Moore'un (1975) taksonomisindeki algılama, kavrama ve genelleme düzeyinde belirlenmiştir.

Programın Kuralları

OTKEP sürecinde lider ve grup üyelerinin uymaları gereken ve ilk oturumda grup üyeleri ile birlikte belirlenen kurallar aşağıda yer almaktadır:

- Grup oturumları haftada 1 gün, Perşembe günleri saat 10:00'da ve 180 dakika sürecek şekilde gerçekleştirilecektir.
- Lider ve üyeler, grup çalışmalarına zamanında katılmaya özen gösterecek, zorunlu haller dışında bütün oturumlara katılmaya dikkat edilecektir.
- Grup sürecine katılım gönüllülük esasına dayalıdır.
- Gizlilik esastır. Grup içinde yaşanan ve konuşulan her şey grup içinde kalacaktır.
- Grup üyelerinin birbirlerine karşı koşulsuz saygı duymaları esastır.
- Grup üyelerinin grup içi etkinliklere, uygulamalara katılımı beklenmektedir.
- Grup üyelerine bazı haftalarda grup dışı etkinlikler, ev ödevleri verilmekte ve üyelerin bu etkinlikleri zamanında yapması beklenmektedir. Böylece grup içinde kazanılanların beceri haline getirilmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmaktadır.
- Grup üyeleri paylaşımları sırasında "biz" ya da "insanlar" kelimeleriyle başlayan genel cümleler yerine "ben" ile başlayan cümleler tercih etmelidirler. Genel bir anlatım yerine net, öz ve anlaşılır bir dil kullanılarak olaylar anlatılmalıdır.
- Paylaşımlar sırasında konuşan üyeyi dinlemeye özen gösterilecektir.
- Eğitim programı boyunca üyelerle paylaşılacak olan hiçbir materyal (Bilgi Notları, Çalışma Yaprakları v.b.) program süresince ve program bittikten sonra grup dışındaki kişilerle paylaşılmamalıdır.
- Üyeler diğer üyeleri veya lideri suçlayıcı, aşağılayıcı ve hakaret edici söz ve davranışlardan sakınacaktır.
- Eğitim grubu "kapalı grup" özelliği taşıdığından grup süreci başladıktan sonra gruba yeni üye kabul edilmez.
- Grup sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi ve kesintiye uğramaması açısından oturumlara başlarken telefonların kapatılması/sessize alınması gerekmektedir.

- Grup sürecinde konsantrasyonun sağlanabilmesi için grup sırasında yiyecek/içecek tüketilmemesi gerekmektedir. Yalnızca su bulundurulabilir.
- Oturumlarda lider tarafından zaman zaman fotoğraf çekilecek olup bunlar bilimsel amaçların dışında kullanılmayacaktır.
- Grup çalışmaları eğitim, araştırma ve süpervizyon amacıyla kişisel bilgiler saklı tutularak yapılacak çalışmalara katkı sağlaması amacıyla kullanılabilecektir.

Programın İçeriği

OTKEP'in içeriğini oluşturan oturumlara ait amaç ve kazanım matrisi Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23

OTKEP Oturum-Amaç-Kazanım Matrisi

Oturum	Amaçlar	Kazanımlar
1	➢ Tanışmak, program hakkında bilgilendirmek, amaç ve beklentileri belirlemek, konsültasyon hizmeti hakkında bilgi sahibi olmak	1- Grupta yer alan diğer üyelerle tanışır. 2- Programın amacı, kuralları ve özelliklerini bilir. 3- Grup çalışması sürecine ilişkin beklenti ve amaçlarını belirtir. 4- Konsültasyonun PDR hizmetleri içindeki yerini fark eder. 5- Konsültasyon hizmetini tanır. 6- Konsültasyonun temel özelliklerini açıklar. 7- Konsültasyon hizmetindeki üçlü ilişki yapısını kavrar. 8- Konsültasyon hizmetinin önemini ve gereğini fark eder.
2	➢ Konsültan rolleri-becerileri ve konsültasyon türleri hakkında bilgi sahibi olmak ve konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayırt etmek	1- Konsültan rollerini tanır. 2- Konsültanın sahip olması gereken becerileri açıklar. 3- Literatürde yer alan çeşitli konsültasyon türlerini tanır. 4- Konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayrıştırır. 5- Yürüttüğü konsültasyon çalışmalarına örnekler verir.

3	➢ Konsültasyon sürecinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılması gereken işlemleri anlamak, konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanmak	1- Konsültasyonun giriş aşamasını ve bu aşamalarda yapılacak işlemleri kavrar. 2- Konsültasyonun araştırma aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 3- Konsültasyonun uygulama aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 4- Konsültasyonun sonlandırma aşamasını ve bu aşamada yapılacak işlemleri kavrar. 5- Konsültasyon sürecinde veri toplama süreçlerinden nasıl ve ne zaman yararlanabileceğini fark eder. 6- Hipotetik bir konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanır.
4	➢ Davranışçı/Problem Çözme Konsültasyon Modelini (DKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak	1- DKM'nin temel özelliklerini kavrar. 2- DKM'nin türlerini açıklar. 3- DKM'de kullanılan teknikleri fark eder. 4- DKM'deki konsültan ve konsültasyon alan kişinin rollerini kavrar 5- DKM'ye göre konsültasyon sürecini açıklar. 6- Konsültasyon sürecini problem çözme süreci olarak kavramsallaştırır. 7- Hipotetik bir konsültasyon vakasında DKM'yi kullanır.
5	➢ Ruh Sağlığı Konsültasyon Modelini (RSKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak	1- RSKM'nin temel özelliklerini kavrar. 2- RSKM'de konsültan ve konsültasyon alan kişinin rollerini kavrar. 3- RSKM'nin psikodinamik temelini fark eder. 4- RSKM'nin türlerini örnek vakalar aracılığıyla kavrar. 5- Konsültasyon alan kişiye ait zorluk kaynaklarını fark eder. 6- RSKM'ye göre konsültasyon sürecini açıklar. 7- Hipotetik bir konsültasyon vakasında RSKM'yi kullanır.
6	➢ Konsültasyondaki iletişim becerilerinin önemini fark etmek,	1- Konsültasyonda iletişim becerilerinin önemini fark eder.

	bu becerileri kavramak ve kullanmak ➢ Konsültasyon sürecine direncin etkisini farketmek, direncin kaynaklarını anlamak, dirençle çalışmak için stratejiler belirlemek	2- Konsültasyonda sözlü ve sözsüz iletişim becerilerini kavrar. 3- İletişim becerilerini konsültasyon sürecinde kullanır. 4- Konsültasyon sürecine direncin etkisini fark eder. 5- Konsültasyon sürecinde direncin kaynaklarını kavrar. 6- Yürüttüğü konsültasyon çalışmalarında karşılaştığı dirençlere örnekler verir. 7- Konsültasyon sürecinde dirençle çalışmak için stratejiler oluşturur.
7	➢ Etik konuların konsültasyon sürecine etkisini değerlendirmek ve konsültasyon sürecinde kültüre duyarlı stratejiler oluşturmak	1- Konsültasyon sürecindeki etik ilkeleri fark eder. 2- Etik ilkelerin konsültasyon sürecine etkisini değerlendirir. 3- Etik ikilemleri konsültasyon senaryoları üzerinden tartışır. 4- Kendi kültürel özelliklerinin farkına varır. 5- Konsültasyon alan kişi ve danışanların kültürel özelliklerini fark eder. 6- Kültürel farklılıkların konsültasyon sürecine etkisini değerlendirir. 7- Konsültasyon sürecinde uygulayabileceği kültüre duyarlı stratejiler oluşturur.
8	➢ Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle konsültasyon yapmaya ilişkin bilgi sahibi olmak ve stratejiler üretmek	1- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülecek konsültasyon çalışmalarında dikkat edilmesi gerekenleri fark eder. 2- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülecek konsültasyon çalışmalarının etkisini artıracak yöntemleri kavrar. 3- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürütülebilecek konsültasyon çalışmalarını fark eder. 4- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarına örnekler verir. 5- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle yürüttükleri konsültasyon çalışmalarında

		karşılaştığı sorunları açıklar ve çözümlerini tartışır 6- Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle konsültasyonda stratejiler üretir.
9	➢ Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programını değerlendirmek ve gruptan olumlu duygularla ayrılmak.	1- Grup sürecindeki kazanımlarını değerlendirir. 2- Amaçlarına ulaşma durumunu değerlendirir. 3- Grup sürecine ilişkin duygu ve düşüncelerini belirtir. 4- Gruptan ayrılmaya ilişkin duygu ve düşüncelerini ifade eder. 5- Okul temelli konsültasyon uygulamalarına ilişkin öğrendiklerini uygulamaya yönelik hedefler belirler.

Uzman Görüşü Alınması

Brown (2013) tarafından önerilen program geliştirme basamakları izlenerek geliştirilen OTKEP'e ilişkin, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda uzman ve araştırmanın tez izleme kurulu (TİK) üyeleri olan 3 öğretim üyesi ile birisi doktor olmak üzere iki okul psikolojik danışmanından uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar, OTKEP'i aşağıdaki ölçütler bakımından incelemişlerdir:

- Oturumlarda amaç-kazanım-süreç uyumu
- Çalışma yaprakları, bilgi notları ve ev ödevlerinin anlaşılırlığı-kullanışlılığı ve oturum amaçlarıyla uyumu
- Oturumların içerik-süre dengesi
- Oturumlarda kullanılan strateji-yöntem-tekniklerin uygunluğu ve etkililiği

Alan uzmanlarından yukarıdaki ölçütler bağlamında alınan geri bildirimler sonucunda, OTKEP oturumlarının içeriğinde ve materyallerinde gerekli düzenlemeler yapılmış, OTKEP pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Pilot Uygulama

OTKEP'in pilot uygulaması, oturumlar süresince yaşanabilecek olası aksaklıkları belirleyerek önlem alabilmek, net bir zaman planlaması yapabilmek, programda ve etkinliklerdeki anlaşılmayan noktaları belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapabilmek amacıyla yapılmıştır. Programın pilot uygulaması zaman sınırlılığı nedeniyle araştırmanın asıl çalışma grubunu oluşturan MEB'e bağlı eğitim kurumlarda çalışan okul psikolojik danışmanlarıyla yürütülememiştir. Bunun yerine psikolojik danışman adayları olan Gazi Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı dördüncü sınıf öğrencilerinden RPD317 A. Seçmeli 3 (RPD'de Konsültasyon) dersini almamış ve pilot uygulamaya katılmaya gönüllü olan 14 (11 kadın, 3 erkek) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama 9-31 Kasım 2021 tarihleri arasında haftada iki oturum olacak şekilde uygulanmıştır. OTKEP'in 5 oturumu pilot uygulama kapsamında uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası program, oturumlar, etkinlikler bağlamında yapılan düzenlemeler aşağıda sıralanmıştır:

- Oturumlarda üyeler arası etkileşimin yeterince sağlanabilmesi, etkinliklerin tam olarak uygulanabilmesi için oturumların süresinin en az 180 dk olmasına karar verilmiştir.
- Bazı oturumların içeriğinde hem konu bütünlüğü hem de zaman planlaması bakımından değişiklikler yapılmış ve etkinlikler/uygulamalar eklenmiştir.
- Etkileşimli olarak kullanılacak Web 2.0 araçlarından birisinin akıllı telefonlarda doğru çalışmaması üzerine kağıt-kalem yöntemine uyarlanması kararı alınmıştır.
- Oturumlardaki bazı yönergelerin ve etkileşim sorularının grup tarafından zor anlaşıldığı gözlenerek düzenlemeler yapılmıştır.
- Oturumlarda kullanılan konsültasyon vakalarında üyelerden gelen geribildirimler doğrultusunda anlaşılırlığı artıracak düzenlemeler yapılmıştır.
- Oturumlarda bazı kavramlarla ve modellerle ilgili olarak üyelerden gelen geribildirimler doğrultusunda somut örnekler üretilerek eklenmiştir.

5 oturumun sonunda katılımcılardan gelen geribildirimler ve araştırmacının gözlemleri, deneyimleri doğrultusunda ilk 5 oturumun yanı sıra diğer oturumlarda da düzenleme ve değişiklikler yapılmış böylece OTKEP deneysel işleme hazır hale getirilmiştir. Pilot

uygulama araştırmacıya oturumlardaki etkinliklerin kullanımı, işlerliği ve süre yönetimi açısında önemli bir kaynak sağlamıştır.

İç Geçerlik ve Dış Geçerlik

İç geçerlik, Fraenkel ve Wallen (2009) tarafından bağımlı değişken üzerinde gözlenen farklılıkların, doğrudan bağımsız değişkenle ilgili olduğu başka bir değişkenle ilgili olmadığı şeklinde ifade edilmektedir. Dış geçerlik ise sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak için aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2013; Karasar, 2012; Fraenkel & Wallen 2009):

1. Katılımcılar, deney ve kontrol grubuna kura yöntemiyle yansız biçimde atanmışlardır.
2. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin geçmiş deneyimlerindeki farklılıklar da iç geçerliği tehdit eden faktörlerden birisidir. Bu tehdide karşı kişisel bilgi formlarında konsültasyon eğitim ve deneyimlerine ilişkin bilgiler toplanarak geçmişte benzer deneyimlere sahip denek grupları oluşturulmuştur.
3. Uygulamalar sırasında ortaya çıkabilecek denek kaybı tehdidine karşı gruplarda yer alacak deneklerin yeterli sayıda (22'şer katılımcı) olmasına dikkat edilmiştir.
4. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcılara, tüm ölçümlerde aynı ölçme araçları, aynı ortamda sadece grup lideri tarafından uygulanarak; veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek ve iç geçerliği tehdit edebilecek faktörler önlenmeye çalışılmıştır.
5. Deneklere, eğitim programının amacı ve içeriği dışında deneysel koşullar ve uygulanacak ölçme araçları hakkında bilgi verilmemiş ve böylece iç ve dış geçerliği tehdit eden faktörlerden "beklenti etkisi" önlenmeye çalışılmıştır.
6. Katılımcıların, sonuçların genelleneceği grubu temsil edecek nitelikte olmasına dikkat edilerek dış geçerliği sağlamak amaçlanmıştır.
7. Deney grubundaki üyelerden, grup sürecindeki uygulama ve işlemleri, grup dışında paylaşmamaları istenerek; "deneysel etkinin yayılması" önlenmeye çalışılmıştır.

Deneysel İşlem

Araştırmanın deneysel işlemi, araştırmanın bağımsız değişkeni olan OTKEP'in deney grubu üzerinde uygulanmasından oluşmaktadır. OTKEP'in uygulanmasına Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul Onayı (EK-1) ve Ankara İl MEM'den Uygulama İzni (EK-2) alınması sonrasında başlayan, çalışma gruplarının belirlenmesi iş ve işlemlerinin tamamlanması sonucunda başlanmıştır. Çalışma gruplarının belirlenme sürecine ilişkin detaylı bilgiler "Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması" başlığı altında sunulmuştur.

Deneysel işlem 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde 02.12.2021 ile 20.01.2022 tarih aralıklarında haftanın Perşembe günlerinde saat 10:00-13:20 aralığında deney grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Oturumların uygulanma takvimine ilişkin bilgiler Tablo 21'de sunulmuştur. Aşağıda deneysel işlem olarak uygulanan OTKEP oturumlarının özetlerine yer verilmiştir. EK-9'da ise OTKEP sürecine ilişkin bazı oturum görsellerine yer verilmiştir.

Birinci Oturum

I.Kısım: Lider tarafından grup üyeleri oturumun amacının "Tanışmak, program hakkında bilgilendirmek, amaç ve beklentileri belirlemek, konsültasyon hizmeti hakkında bilgi sahibi olmak" olduğu hakkında bilgilendirilmişlerdir. İlk oturum olması dolayısıyla bir tanışma etkinliği gerçekleştirileceği ve bunun nasıl olacağına ilişkin grup üyeleri bilgilendirilmiştir. Tanışma etkinliğinin gerçekleştirilmesi sonrasında lider de gruba kendisini tanıtmıştır. Üyelerin tanışma etkinliğine ilişkin duygu ve düşüncelerine ilişkin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında programın tanıtımına geçilmiştir. Lider programın amacı, hedefleri, içeriği ve özellikleri hakkında üyeleri bilgilendirmiştir. Programda kuralların belirlenmesi ve bunlara uyulmasının önemi vurgulanmış ve kurallar üyelerin de katılımıyla belirlenmiştir. Üyelere grup kontratı formları dağıtılmış ve kontratın amacı/önemi ifade edilmiştir. Üyelerin kontrat formuna ilişkin soruları alınmış ve cevaplandırılmıştır. Grup kontratı formları üyeler tarafından imzalanarak lidere teslim edilmiştir. Birinci kısımda son olarak grup üyelerinden programa katılmakla ilgili bireysel amaçlarını belirlemeleri istenmiştir. Bununla ilgili bireysel amaç formları üyelere dağıtılmış ve formların doldurulması işlemi tamamlandıktan sonra tüm üyelerin paylaşımları alınmıştır. Üyelerin birinci kısma ilişkin duygu ve düşünceleri alındıktan sonra 15 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: İkinci kısmın başında grup üyelerinin konsültasyona ilişkin hazır bulunuşluğunu belirleyebilmek adına konsültasyonla ilgili açık uçlu sorular bulunan çalışma yaprağı üyelere dağıtılmış ve çalışmalar tamamlandıktan sonra gönüllü üyelerin sorulara ilişkin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında lider tarafından konsültasyonun rehberlik hizmetleri içerisindeki yeri ve önemi, temel özellikleriyle ilgili bilgi notunda yer alan bilgiler üyelerle paylaşılmıştır. Daha sonra üyelerin konsültasyonun üçlü ilişki yapısını kavrayabilmeleri için geliştirilmiş senaryolar üyelere dağıtılmış ve üyelerin bu senaryoları bireysel olarak çözümlemeleri istenmiştir. Gönüllü üyelerin paylaşımları alınmış, doğru çözümlemeler sözel olarak onaylanmış; eksik ya da yanlış çözümlemeler varsa öncelikle diğer üyelerin görüşleri alınmış, tartışmaları sağlanmış nihai olarak doğru çözümlemeler lider tarafından üyelerle paylaşılmıştır. Oturumun sonunda grup üyelerinin ikinci kısma ve ilk oturumun geneline ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak bir sonraki hafta görüşmek üzere oturum sonlandırılmıştır.

İkinci Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Konsültan rolleri-becerileri ve konsültasyon türleri hakkında bilgi sahibi olmak ve konsültasyon hizmetini diğer yardım hizmetlerinden ayırt etmek" olduğu açıklanmıştır. Grup üyeleriyle birlikte bir önceki oturumun özeti yapılmıştır. Lider tarafından konsültan rolleri ve konsültasyon türlerine ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Sunum sürecinde grup üyelerinin okuldaki konsültasyon çalışmalarında yaygın olarak kullandıkları konsültasyon türlerine ilişkin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında mod çalışması yapmak üzere grup üyeleri Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendilerine verilen çalışma masası etrafında toplanmışlardır. Gruplar kendilerine verilen vakayı tartışarak modlara göre analiz etmişlerdir. Uygulamanın sonunda grup sözcüleri sırayla çalışmalarını sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan gruba, çalışmasına ilişkin sözlü geri bildirimler verilmiştir. Üyelerin birinci kısma ilişkin duygu ve düşünceleri alındıktan sonra 20 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından konsültan becerilerine ilişkin grup üyelerinin ön bilgilerini yoklamak amacıyla bir dizi açık uçlu soru yöneltilerek ikinci kısma başlanmıştır. Gönüllü grup üyelerinden paylaşımlar alınmıştır. Sonrasında lider tarafından bilgi notunda yer alan konsültan becerilerine ilişkin bilgiler grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Paylaşımın sonunda

grup üyelerinin bu beceriler açısından kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve gönüllü üyelerin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında lider tarafından konsültasyonun diğer yardım hizmetleriyle karşılaştırılmasına ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Daha sonra üyelerin oturumda üzerinde çalışılan konuları ve kavramları hatırlamalarını ve pekiştirmelerini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış olan bulmaca etkinliğine ilişkin çalışma yaprağı grup üyelerine dağıtılmış ve üyelerin bulmacayı bireysel olarak çözümlemeleri istenmiştir. Bulmaca etkinliği üyeler tarafından tamamlandıktan sonra üyelerin de katılımıyla birlikte bulmacanın çözümlemesi lider tarafından yapılmıştır. Grup üyelerinin ikinci kısma ve genel olarak ikinci oturuma ilişkin duygu ve düşünceleri tartışma soruları aracılığıyla alınmış; üyelerden gelecek haftaya kadar yakın zamanda okulda yürütmüş oldukları bir konsültasyon vakasını kendilerine verilen çalışma yaprağında bulunan formata göre raporlaştırmaları ve gelecek hafta sunmaları istenmiştir. Oturum gelecek hafta görüşmek üzere sonlandırılmıştır.

Üçüncü Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Konsültasyon sürecinin aşamalarını ve bu aşamalarda yapılması gereken işlemleri anlamak, konsültasyon vakasında konsültasyon süreçlerini kullanmak" olduğu grup üyelerine açıklanarak oturuma başlangıç yapılmıştır. Bir önceki oturumun özeti grup üyeleriyle birlikte yapılmış ve ev ödevlerinin gönüllü üyeler tarafından sunulması sağlanarak tümünden ödevler teslim alınmıştır. Lider tarafından tüm ev ödevlerine bir sonraki haftaya kadar yazılı geri bildirim vereceği ifade edilmiştir. Sonrasında grup üyelerinin konsültasyon sürecine ilişkin ön bilgilerini yoklayan bir kaç sorunun yöneltilmesi ve paylaşımların alınmasının ardından konsültasyon sürecinin giriş aşamasına ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler lider tarafından sunulmuştur. Sonrasında tipik bir konsültasyon giriş aşamasının nasıl olması gerektiğine dair lider tarafından modelleme yapılmıştır. Daha sonra konsültasyon sürecinin ikinci aşaması olan tanılamaya ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler lider tarafından sunulmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra üyeler Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplara üzerinde çalışacakları hipotetik konsültasyon vakası dağıtılmış ve gruplardan kendilerine verilen vakayı tanılama aşamasına göre analiz etmeleri istenmiştir. Gruplara çalışmalarını tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri çalışmalarını sırasıyla sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan

gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Son olarak üyelerden tartışma/etkileşim soruları aracılığıyla birinci kısma ilişkin duygu ve düşünceleri alındıktan sonra 20 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından ikinci kısımda konsültasyon sürecinin üçüncü ve dördüncü aşaması olan uygulama ve sonlandırma aşamalarına ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyeleri de zaman zaman tartışma/etkileşim sorularıyla sürece dahil edilerek paylaşılmıştır. Sunumun tamamlanmasından sonra üyelerden birinci kısımdaki aynı gruplarla çalışma masalarına geçmeleri istenmiştir. Üyelere birinci kısımdaki vakayı bu kez uygulama ve sonlandırma aşamalarına göre grup çalışmasıyla analiz etmeleri ve planlamaları istenmiştir. Gruplara çalışmalarını tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri çalışmalarını sırasıyla sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Oturumu sonlandırmadan önce grup üyelerinin ikinci kısma ve üçüncü oturumun geneline ilişkin olarak duygu ve düşüncelerini tartışma/etkileşim soruları aracılığıyla paylaşmaları sağlanmıştır. Ayrıca gruptan bir önceki haftanın ödevinde hazırladıkları konsültasyon vakasını gelecek haftaya kadar bu oturumda öğrendikleri konsültasyon aşamalarına göre analiz edip planlayarak gelmeleri istenmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

Dördüncü Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Davranışçı/Problem Çözme Konsültasyon Modelini (DKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak" olduğu grup üyelerine açıklanarak oturuma giriş yapılmıştır. Üçüncü oturumun özeti üyelerle birlikte yapılmış; verilen ev ödevleri gönüllü üyelerce sunulmuş ve tüm üyeler ödevlerini lidere teslim etmişlerdir. Lider gelecek haftaya kadar tüm üyelerin ödevlerini okuyarak yazılı geri bildirimler vereceğini belirtmiştir. Lider ikinci otumun ödevlerine ilişkin hafta içerisinde üyelere yazılı geri bildirimler verdiğinden üyelerin bu geri bildirimlere ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonrasında lider tarafından grup üyelerinin davranışçı psikolojiye ilişkin ön bilgilerini yoklayıcı açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Alınan paylaşımların ardından lider tarafından DKM'ye ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra lider tarafından Web 2.0 araçları aracılığıyla tasarlanan, akıllı telefonlar aracılığıyla uygulanan, üyelerin DKM'ye ilişkin edindikleri bilgileri

pekiştirmelerini sağlayacak bir eşleştirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte en çok doğru cevabı en kısa sürede veren grup üyesi grup üyeleri ve lider tarafından alkışlanarak tebrik edilmiş, lider tarafından kendisine bir kitap ödül olarak verilmiştir. Böylece diğer üyelerin de dolaylı olarak güdülenmesi ve pekiştirilmesi amaçlanmıştır. Son olarak üyelerden tartışma/etkileşim soruları aracılığıyla birinci kısma ilişkin duygu ve düşünceleri alındıktan sonra oturuma 20 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından DKM'nin süreçlerine ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra üyeler Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplara üzerinde çalışacakları hipotetik konsültasyon vakası verilmiş ve gruplardan kendilerine verilen vakayı DKM'nin süreçlerine göre analiz etmeleri ve planlamaları istenmiştir. Gruplara çalışmalarını tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri çalışmalarını sırasıyla sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Grup çalışmasının tamamlanmasından sonra çeşitli etkileşim/tartışma sorularıyla üyelerin vaka analizi çalışmasıyla birlikte oturumun geneline ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak oturum sonlandırılmıştır.

Beşinci Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Ruh Sağlığı Konsültasyon Modelini (RSKM) anlamak ve bu modeli konsültasyon vakasında kullanmak" olduğu ifade edilmiştir. Sonrasında lider ve üyeler birlikte bir önceki oturumun özetini yapmışlardır. Lider tarafından üçüncü haftanın ev ödevine ilişkin tüm üyelere hafta içerisinde verilen yazılı geri bildirimlere ilişkin üyelerin görüş ve paylaşımları alınmıştır. Daha sonra lider tarafından grup üyelerinin ön bilgilerini yoklamak adına onlara çeşitli açık uçlu etkileşim/tartışma soruları yöneltilmiştir. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra lider tarafından RSKM'ye ilişkin bilgi notunda bulunan bilgiler örnek olayların (benzetim/simülasyon) kullanımıyla grup üyelerine aktarılmıştır. Örnek olayların paylaşımı yapılırken üyelere "Konsültanın yerinde siz olsaydınız nasıl bir yol izlerdiniz?" gibi sorular yöneltilerek sürece aktif olarak katılımları sağlanmıştır. Sunum tamamlandıktan sonra lider tarafından Web 2.0 araçları aracılığıyla tasarlanan, akıllı telefonlar aracılığıyla uygulanan, üyelerin RSKM'ye ilişkin edindikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlayacak bir bilgi yarışması etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte en çok doğru cevabı en kısa sürede veren grup üyesi grup

üyeleri ve lider tarafından alkışlanarak tebrik edilmiş, lider tarafından kendisine bir tiyatro bileti ödül olarak verilmiştir. Sonrasında birinci kısım etkileşim/tartışma sorularıyla değerlendirilmiş, grup üyelerinin paylaşımları alınmış ve oturuma 20 dk ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından RSKM'nin süreçlerine ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra üyeler Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplara üzerinde çalışacakları hipotetik konsültasyon vakası verilmiş ve gruplardan kendilerine verilen vakayı RSKM'nin süreçlerine göre analiz etmeleri ve planlamaları istenmiştir. Gruplara çalışmalarını tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri çalışmalarını sırasıyla sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Grup çalışmasının tamamlanmasından sonra çeşitli etkileşim/tartışma sorularıyla üyelerin vaka analizi çalışmasıyla birlikte oturumun geneline ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak gelecek hafta görüşmek üzere oturum sonlandırılmıştır.

Altıncı Oturum

I.Kısım: Lider tarafından grup üyelerine otumun amacının "Konsültasyondaki iletişim becerilerinin önemini fark etmek, bu becerileri kavramak ve kullanmak; konsültasyon sürecine direncin etkisini fark etmek, direncin kaynaklarını anlamak, dirençle çalışmak için stratejiler belirlemek" olduğu açıklanarak oturuma giriş yapılmıştır. Beşinci oturumun özeti grup üyeleriyle birlikte yapılmış ve sonrasında lider tarafından konsültasyonda kullanılan sözsüz iletişim becerilerine ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler, grup üyelerine sunulmuştur. Sunumun tamamlanmasından sonra grup üyelerine iki adet konsültasyon oturumu videosu izlettirilmiş ve bu iki videodaki konsültanların sözsüz iletişim becerileri kullanımlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Grup üyelerinin medya araçlarındaki konsültanları değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra gönüllü grup üyelerinin etkileşim/tartışma soruları aracılığıyla değerlendirmeleri ve paylaşımları alınmıştır. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra lider tarafından konsültasyonda kullanılan sözlü iletişim becerilerine ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler, grup üyelerine sunulmuştur. Sunum tamamlandıktan sonra grup üyelerinin konsültasyon sözlü iletişim becerilerini kullanabilmeleri amacıyla rol oynama etkinliği gerçekleştirilmiştir. Rol oynama etkinliği için üyeler, Web 2.0 araçlarının kullanımıyla üçerli gruplara ayrılmıştır. Her gruptaki üyeler sırayla konsültan, K.A.K. ve onların tepkilerini not eden gözlemci rollerini oynamışlardır.

Rol oynama etkinliğinin tamamlanmasından sonra lider tarafından üyelere yöneltilen etkileşim/tartışma soruları aracılığıyla birinci kısma ilişkin üyelerin duygu ve düşüncelerini içeren paylaşımları alınarak oturuma 20 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından grup üyelerine konsültasyonda direnc ilişkin ön bilgilerini yoklamak amacıyla okuldaki deneyimlerinden hareketle yanıtlayabilecekleri çeşitli etkileşim/tartışma soruları yöneltilmiş ve üyelerin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında lider tarafından konsültasyonda direnc ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Bu paylaşım esnasında örnek olaylardan (benzetim/simülasyon) yararlanılmış ve zaman zaman örnek direnç olaylarına grup üyelerinden konsültan olarak tepki vermeleri istenmiştir. Lider tarafından paylaşımda bulunan grup üyelerine sözel geri bildirimler verilmiştir. Böylece grup üyelerinin de sunum sürecine aktif katılımları sağlanmıştır. Lider tarafından sunum tamamlandıktan sonra üyeler Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplara üzerinde çalışacakları direnç diyaloğu (örnek olay) çalışma yaprağı verilmiş ve bu diyalogdaki direnç kaynaklarını bulmaları ve bunlara uygun konsültan tepkisinde bulunmaları istenmiştir. Gruplara çalışmaları için yeterli süre verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri grup çalışmalarını sırayla sunmuşlardır. Diğer gruplar ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Grup çalışmasının tamamlanmasından sonra çeşitli etkileşim/tartışma sorularıyla üyelerin ikinci kısma ve oturumun geneline ilişkin duygu ve düşünceleri alınmıştır. Gelecek haftaya kadar okuldaki konsültasyon çalışmalarında karşılaştıkları bir direnç vakasını raporlaştırıp analiz etmeleri istenmiş ve gelecek hafta görüşmek üzere oturum sonlandırılmıştır.

Yedinci Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Etik konuların konsültasyon sürecine etkisini değerlendirmek ve konsültasyon sürecinde kültüre duyarlı stratejiler oluşturmak" olduğu grup üyelerine açıklanmıştır. Altıncı oturumun özeti lider ve grup üyeleri tarafından birlikte yapılmıştır. Sonrasında bir önceki oturumda verilen ev ödevleri gönüllü üyeler tarafından sunulmuş, sonrasında tüm ödevler lider tarafından toplanmış ve gelecek haftaya kadar ödevlere yazılı geri bildirimler verileceği ifade edilmiştir. Lider tarafından üyelere bazı etkileşim/tartışma soruları yöneltilerek etik konusundaki ön bilgileri yoklanmış ve bilgi

notunda yer alan konsültasyonda etiğe ilişkin bilgiler grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Paylaşım tamamlandıktan sonra lider tarafından üyeler Web 2.0 araçlarının kullanımıyla gruplara ayrılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplara üzerinde çalışacakları, her birisi farklı etik ikilemler içeren örnek olaylar (benzetim/simülasyon) verilmiş; etik ihlalin belirlenmesi ve bunun önlenmesi için nasıl bir strateji izlenmesi gerektiği üzerinde grupların çalışması istenmiştir. Bu çalışma için gruplara yeterli süreler verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri grup çalışmalarını sırayla sunmuşlardır. Diğer üyeler ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Grup çalışmasının tamamlanmasından sonra çeşitli etkileşim/tartışma sorularıyla üyelerin yapılan uygulamaya ve birinci kısma ilişkin duygu ve düşünceleri alınmış, oturuma 20 dakika ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından konsültasyonda kültürel konulara ilişkin grup üyelerine ön bilgilerini yoklayıcı çeşitli etkileşim/tartışma soruları yöneltilmiş ve üyelerin paylaşımları alınmıştır. Sonrasında lider tarafından konsültasyonda kültüre ilişkin bilgi notunda yer alan bilgiler grup üyelerine sunulmuştur. Sunumun ardından üyelere kendi kültürel farkındalıklarını değerlendirebilecekleri ve farklı kültürlerle çalışmak için stratejiler üretebilecekleri bir çalışmayı içeren çalışma yaprağı dağıtılmış ve bireysel olarak çalışmaları istenmiştir. Üyeler çalışmalarını tamamladıktan sonra gönüllü üyelerin çalışmalarını paylaşmaları sağlanmıştır. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra lider tarafından grup üyelerine ikinci kısmı ve oturumun genelini değerlendirecekleri çeşitli etkileşim/tartışma soruları yöneltilmiştir. Üyelerin paylaşımlarının alınması sonrasında gelecek hafta son iki oturumun yapılacağı bilgisi üyelere hatırlatılarak oturumun sonlandırılmıştır.

Sekizinci Oturum

I.Kısım: Lider tarafından oturumun amacının "Ailelerle, öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle konsültasyon yapmaya ilişkin bilgi sahibi olmak ve stratejiler üretmek" olduğu grup üyelerine açıklanmıştır. Yedinci oturumun özeti grup üyeleriyle birlikte yapılmıştır. Altıncı oturumda verilen ödeve ilişkin hafta içerisinde grup üyelerine verilen yazılı geri bildirimler hakkında grup üyelerinin görüşleri ve paylaşımları alınmıştır. Sonrasında lider tarafından bilgi notunda yer alan öğretmen, aile ve okul yöneticileriyle konsültasyona ilişkin bilgiler paylaşılmıştır. Paylaşım sürecinde grup üyelerine yöneltilen

etkileşim/tartışma sorularıyla üyelerin okuldaki konsültasyon çalışmalarındaki ilgili deneyimlerini aktarmaları sağlanmıştır. Liderin paylaşımı tamamlandıktan sonra üyelrein birinci kısma ilişkin görüşleri alınarak oturuma 20 dk ara verilmiştir.

II.Kısım: Lider tarafından grup üyeleri Web 2.0 araçlarının kullanımıyla 3 gruba ayırılmış ve her grup kendi çalışma masasına geçmiştir. Gruplar aile konsültasyonu, öğretmen konsültasyonu ve yönetici konsültasyonu olarak isimlendirilmiş ve her üç gruba ortak bir konsültasyon hedefi verilerek, bu hedef doğrultusunda ilgili gruplarla konsültasyon kapsamında ne gibi stratejiler izleyecekleri konusunda çalışmaları istenmiştir. Bu çalışma için gruplara yeterli süreler verilmiştir. Sürenin sonunda grup sözcüleri grup çalışmalarını sırayla sunmuşlardır. Diğer üyeler ve lider tarafından sunum yapan gruba, sözlü geri bildirimler verilmiştir. Daha sonra yapılan grup çalışmasına ve oturumun geneline ilişkin üyelerin görüşleri, duygu ve düşünceleri alınarak sekizinci oturum sonlandırılmıştır.

Dokuzuncu Oturum

Lider tarafından oturumun amacının "Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programını değerlendirmek ve gruptan olumlu duygularla ayrılmak" olduğu grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Sonrasında grup üyeleri 2 ay boyunca mesleki gelişimleri için göstermiş oldukları çabalarından dolayı lider tarafından tebrik edilerek onlardan önceki haftaların özetini yapmaları istenmiştir. Bunun için yolculuk metaforu kullanılarak üyelerden kendilerini iki aylık bir konsültasyon seyahatine/ yolculuğuna çıkmış olarak düşünmeleri istenmiş ve bu yolculuk sırasında gördükleri yerleri/konuları ve OTKEP sonrasında başlayacakları yeni yolculuklarında neleri farklı yapacakları konularında paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Üyelerin paylaşımları alındıktan sonra lider tarafından her haftanın özeti ayrı ayrı yapılmıştır. Lider tarafından OTKEP kapsamında 13 uygulama (grup ve bireysel çalışmalar), 4 etkinlik (Web 2.0 araçları, kısa soru cevap, diyalog ve örnek olay çalışmaları), 3 ev ödevi ile oldukça yoğun bir eğitim programını tamamladıkları ifade edilmiştir. Özetleme süreci tamamlandıktan sonra üyelere "OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu" dağıtılmış ve üyelerden form aracılığıyla programı, süreci, lideri değerlendirmeleri bununla birlikte elde ettikleri kazanımları uygulamaya dönük hedeflerini belirtmeleri istenmiştir. Daha sonra üyelerin her birinden sırayla forma yazdıklarını grupla paylaşmaları istenmiştir. Paylaşımlar tamamlandıktan sonra formlar toplanmış, lider de kendi değerlendirmelerini ve teşekkürlerini grupla paylaşmıştır. Paylaşım sonrasında lider

tarafından son test ölçümü için OPDKÖYÖ'nün online versiyonunu içeren araştırma linki üyelerle paylaşılmıştır. Üyelerin OPDKÖYÖ'nü tamamlamaları için yeterli süre verilmiştir. Süre sonunda deney grubundaki tüm üyelerden son test ölçümleri alınmıştır. Son olarak OTKEP'i başarıyla ve tüm oturumlarına katılarak tamamlamaları dolayısıyla grup üyelerine katılım belgeleri verilmiş, izleme ölçümüne ilişkin üyelere bilgilendirme yapılmış ve böylece deneysel işlem tamamlanmıştır.

İzleme Ölçümünün Alınması

OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkin düzeyleri üzerindeki etkisinin kalıcılığının incelenmesi amacıyla izleme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın izleme ölçümleri, deney ve kontrol gruplarından son test ölçümlerinin alındığı OTKEP'in son oturumundan 6 hafta (yaklaşık 1,5 ay) sonra deney ve kontrol gruplarından eş zamanlı olarak toplanmıştır.

Kontrol Grubunun Eğitimi

Kontrol grubuna ise her iki gruptan izleme ölçümleri alınıncaya kadar herhangi bir işlem uygulanmamıştır. İzleme ölçümleri alındıktan sonra araştırmacı ve kurumun yoğunlukları göz önünde bulundurularak OTKEP'in 5 haftalık kısa formu, 10.03.2022 ile 07.04.2022 tarihleri arasında Etimesgut RAM iş birliği ile gerekli izinler alınarak etik bir gereklilik olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, deney ve kontrol gruplarından toplanan nicel türdeki ön test, son test, izleme ölçümleri ile OTKEP'in sonunda OTKEP sürecini değerlendirmek amaçlı deney grubundan toplanan nitel türdeki verilerden oluşmaktadır. Veri toplama süreci Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul Onayının ve Ankara İl MEM'den Uygulama İzninin alınması sonrasında deney ve kontrol gruplarının belirlenmesiyle başlamıştır. Araştırmanın tüm verileri online olarak toplanmıştır.

Araştırmanın ön test verileri, deneysel işlem (OTKEP) başlamadan iki hafta öncesinde 15-19 Kasım 2021 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarından toplanmıştır. Son test

verileri, deneysel işlemin tamamlandığı gün olan 20 Ocak 2022 tarihinde deney ve kontrol gruplarından toplanmıştır. İzleme testi verileri ise deneysel işlemin tamamlanmasından 6 hafta sonra (yaklaşık 1,5 ay) 28 Şubat-4 Mart tarihleri arasında toplanmıştır.

Araştırmada nicel verilerin yanında nitel veri de toplanmıştır. Araştırmanın nitel verisi deneysel işlemin tamamlandığı OTKEP'in 9.Oturumunun sonunda "OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu" aracılığıyla deney grubundan toplanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde toplanan verilere ait bilgilere OPDKÖYÖ'nün geliştirilmesine ilişkin bölümde detaylı bir şekilde yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerine karar verebilmek için öncelikle deney ve kontrol gruplarından OPDKÖYÖ kullanılarak elde edilen ön test, son test ve izleme ölçümleri ve verilerin elde edildiği katılımcı sayısı gibi ölçütler incelenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- OPDKÖYÖ aracılığıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test ve izleme verilerinin normal bir dağılımdan gelip gelmediklerini incelemek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre verilerin normal bir dağılımdan geldiğinin söylenebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 aralığında olması gerekmektedir. Yapılan incelemelere göre araştırmanın ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin bu değer aralıklarının dışında kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- OPDKÖYÖ aracılığıyla deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test ve izleme verilerinin normal bir dağılımdan gelip gelmediklerini incelemek için diğer bir kriter olarak Shapiro Wilk testi sonuçları incelenmiştir. Sahapiro ve Wilk (1965) tarafından normallik incelemelerinde gruplarda 30 ve üzeri katılımcı bulunması durumunda Kolmogrov-Simigrov testinin; 30'dan daha az katılımcı bulunması durumunda Shapiro Wilk testinin kullanılması önerilmektedir. Yapılan incelemelere göre araştırmanın ön test, son test ve izleme ölçümlerine ait Shapiro Wilk testi sonuçları bu ölçümlerin normal bir dağılımdan gelmediğini göstermiştir ($p<,05$).
- Araştırmada deney ve kontrol grubu 22'şer okul psikolojik danışmanından oluşmaktadır. Çalışma gruplarındaki kişi sayısının 30'un altında olduğu durumlarda verilerin

analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılması önerilmektedir (Erkuş, 2011; Sümbüloğlu & Sümbüloğlu, 2010).

Araştırmanın verileri üzerinde yukarıda yapılan incelemelere dayalı olarak araştırma verilerinin normal bir dağılımdan gelmediği ve bu nedenle parametrik testlerin kullanılamayacağı, bunun yerine parametrik olmayan testlerin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol grupları arasındaki karşılaştırmalarda İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U-Testi; gruplar içerisinde ilişkili ölçümlerin karşılaştırılmasında ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Buna ek olarak her grubun kendi içerisinde ön test, son test ve izleme ölçümleri arasındaki farkın anlamlılığını ölçmek için Friedman Mertebeler Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Test sonuçları, bağımlı değişkene ait toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığına ilişkin bilgi vermemektedir. Ancak etki büyüklüğü genişliği, test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığına ilişkin bilgi vermektedir (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2018). Bu bağlamda araştırmanın nicel verilerinin Mann Whitney U-Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Friedman Mertebeler Testi gibi istatistiksel testlerle analizi sonucunda elde edilen istatistiksel olarak anlamlı bulguları için etki büyüklüleri eta-kare ($\eta 2$) tekniği ile hesaplanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar için U değeri, gruplar içi karşılaştırmalar için z değeri ve x^2 değeri kullanılarak $\eta 2$ elde edilerek etki büyüklüğü hesaplanabilmektedir (Cohen, 2008; Fritz, Morris & Richler, 2012; Lenhard & Lenhard, 2016). Elde edilen $\eta 2$ değerlerinin yorumlanmasında Cohen (1988) tarafından belirlenen kesme değerleri kullanılmıştır. Buna göre $\eta 2$ değerinin .01'e eşit olması küçük; .06'ya eşit olması orta; .14'e eşit olması ise büyük etki büyüklüğünü göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun için öncelikle OTKEP Sürecini Değerlendirme Form'larında yer alan katılımcı görüşleri incelenmiş, kodlar çıkarılmış ve daha sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir tema altında toplanarak analiz tamamlanmıştır.

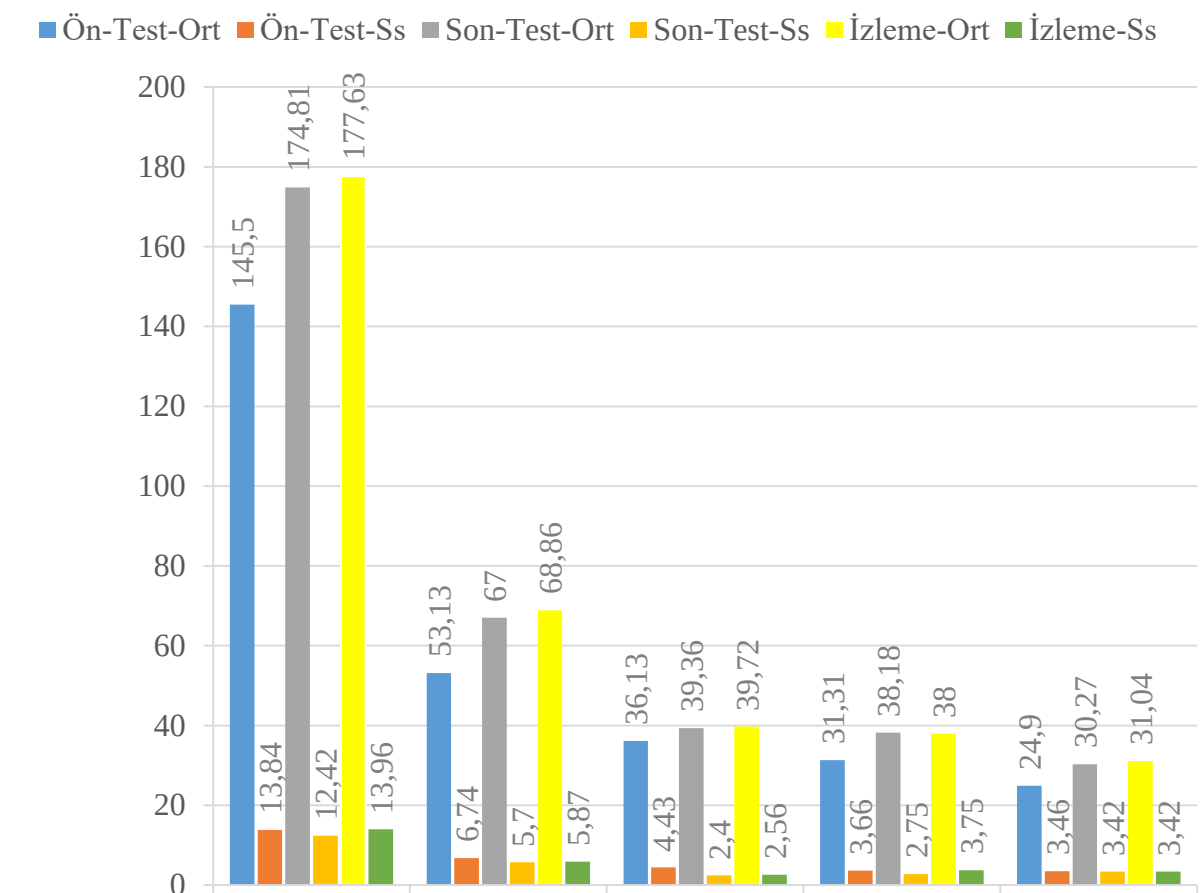
BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz yetkinlikleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Bulguların sunumunda öncelikle deney ve kontrol gruplarına ait ön-test, son-test ve izleme testlerine ilişkin betimsel bulguları sunulmuş sonrasında sırasıyla denencelerin test edilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak da OTKEP sürecine ilişkin deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının görüş ve değerlendirmelerini içeren nitel bulgular sunulmuştur.

Deney Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulguları

Deney grubunun konsültasyon öz-yetkinliği toplam ve alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve izleme testlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Şekil 8'de verilmiştir.



	OPKÖYÖ	Süreç	Etik	Kültürel Farkındalık	İletişim
Ön-Test-Ort	145,5	53,13	36,13	31,31	24,9
Ön-Test-Ss	13,84	6,74	4,43	3,66	3,46
Son-Test-Ort	174,81	67	39,36	38,18	30,27
Son-Test-Ss	12,42	5,7	2,4	2,75	3,42
İzleme-Ort	177,63	68,86	39,72	38	31,04
İzleme-Ss	13,96	5,87	2,56	3,75	3,42

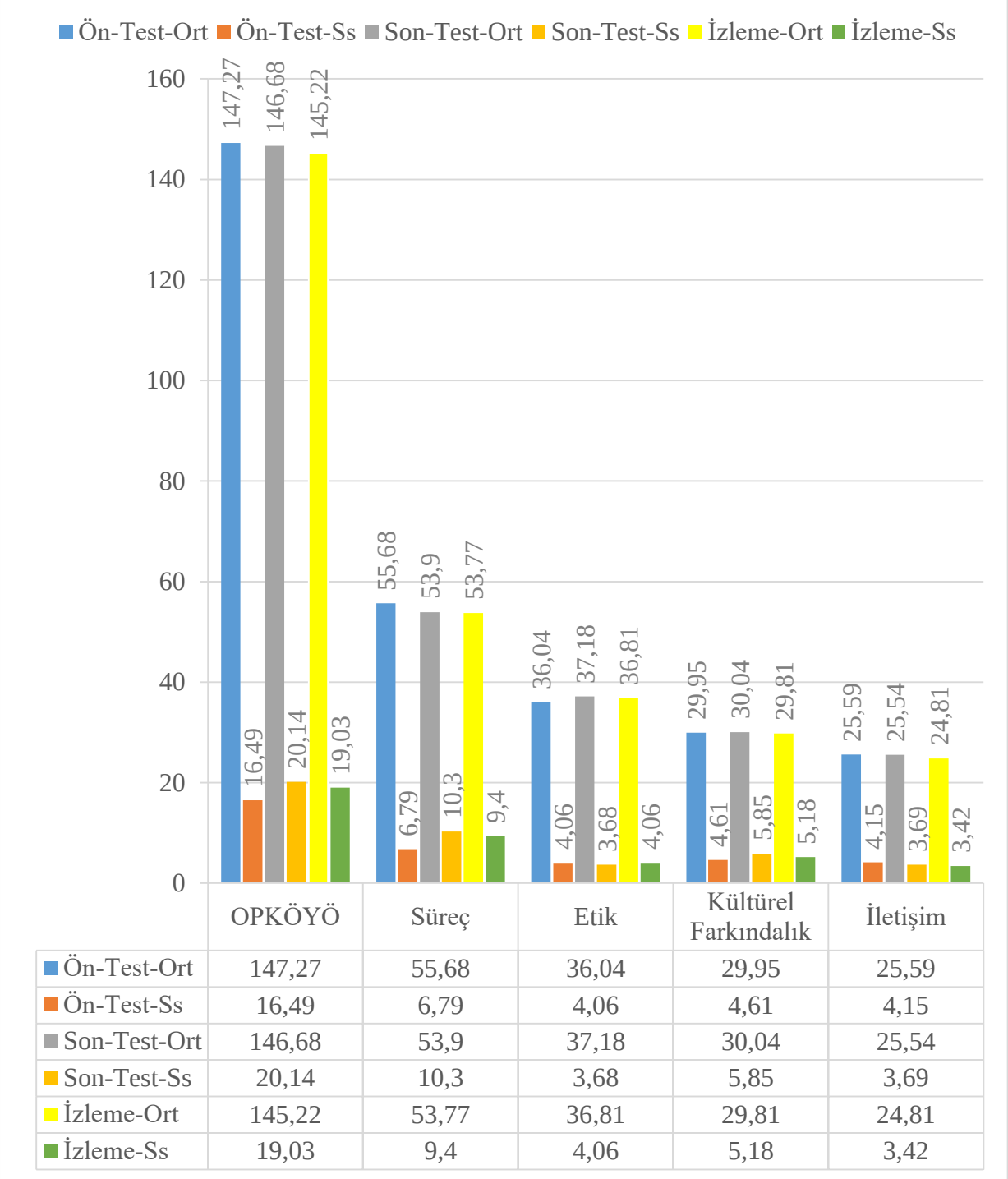
Şekil 8. Deney grubuna ait OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Şekil 8'de görüldüğü üzere deney grubunun OPDKÖYÖ toplam puan ortalamaları ön-test için 145,5 (Ss=13,848), son-test için 174,81 (Ss=12,42), izleme testi için 177,63 (Ss=13,96) olarak elde edilmiştir. Süreç alt boyutu puan ortalamaları ön-test için 53,13 (Ss=6,74), son-test için 67 (Ss=5,7), izleme testi için 68,86 (Ss=5,87) olarak elde edilmiştir. Etik alt boyutu puan ortalamaları ön-test için 36,13 (Ss=4,43), son-test için 39,36 (Ss=2,4), izleme testi için 39,72 (Ss=2,56) olarak elde edilmiştir. Kültürel farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ön-

test için 31,31 (Ss=3,66), son-test için 38,18 (Ss=2,75), izleme testi için 38 (Ss=3,75) olarak elde edilmiştir. Son olarak iletişim alt boyutu puan ortalamaları ise ön-test için 24,9 (Ss=3,46), son-test için 30,27 (Ss=3,42), izleme testi için 31,04 (Ss=3,42) olarak elde edilmiştir. Bu bulgulara göre deney grubu katılımcılarının deneysel işlem sonrasında OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarının, ön-test puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, deney grubu katılımcılarının OPDKÖYÖ, Süreç, Etik ve İletişim alt boyutlarından aldıkları izleme testi puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarından yüksek olduğu; yalnızca Kültürel Farkındalık alt boyutu izleme testi puan ortalamalarının, son-test puan ortalamalarından az miktarda düşük olduğu görülmektedir.

Kontrol Grubunun Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testlerine Ait Betimsel Bulguları

Kontrol grubunun konsültasyon öz-yetkinliği toplam ve alt boyutlarına ait ön-test, son-test ve izleme testlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Şekil 9'de verilmiştir.



	OPKÖYÖ	Süreç	Etik	Kültürel Farkındalık	İletişim
Ön-Test-Ort	147,27	55,68	36,04	29,95	25,59
Ön-Test-Ss	16,49	6,79	4,06	4,61	4,15
Son-Test-Ort	146,68	53,9	37,18	30,04	25,54
Son-Test-Ss	20,14	10,3	3,68	5,85	3,69
İzleme-Ort	145,22	53,77	36,81	29,81	24,81
İzleme-Ss	19,03	9,4	4,06	5,18	3,42

Şekil 9. Kontrol grubuna ait OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarının ön-test, son-test ve izleme-testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Şekil 9'de görüldüğü üzere kontrol grubunun OPDKÖYÖ toplam puan ortalamaları ön-test için 147,27 (Ss=16,49), son-test için 146,68 (Ss=20,14), izleme testi için 145,22 (Ss=19,03) olarak elde edilmiştir. Süreç alt boyutu puan ortalamaları ön-test için 55,68 (Ss=6,79), son-test için 53,9 (Ss=10,3), izleme testi için 53,77 (Ss=9,4) olarak elde edilmiştir. Etik alt

boyutu puan ortalamaları ön-test için 36,04 (Ss=4,06), son-test için 37,18 (Ss=3,68), izleme testi için 36,81 (Ss=4,06) olarak elde edilmiştir. Kültürel farkındalık alt boyutu puan ortalamaları ön-test için 29,95 (Ss=4,61), son-test için 30,04 (Ss=5,85), izleme testi için 29,81 (Ss=5,18) olarak elde edilmiştir. Son olarak iletişim alt boyutu puan ortalamaları ise ön-test için 25,59 (Ss=4,15), son-test için 25,54 (Ss=3,69), izleme testi için 24,81 (Ss=3,42) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kontrol grubu katılımcılarının OPDKÖYÖ toplam, Süreç ve İletişim alt boyutları son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından düşük; Etik, Kültürel Farkındalık alt boyutları son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından yüksektir. Ayrıca kontrol grubu betimsel bulguları, OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyut son-test puan ortalamalarının, izleme testi puan ortalamalarından yüksek olduğunu göstermektedir.

Denencelerin Test Edilmesine İlişkin Bulgular

Denencelerin test edilmesine ilişkin bulgulara, araştırmanın "Giriş" bölümündeki "Araştırmanın Amacı" alt başlığında belirtilen sırayla yer verilmiştir.

Gruplar Arası Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Denence 1: OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (Deney Grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ile OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (Kontrol Grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Denence 1'in test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Gruplar arası bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçek	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*Z*	*p*
OPDKÖYÖ	Deney	22	21,36	470	217	-,587	,557
	Kontrol	22	23,64	520			
Süreç	Deney	22	20,09	442	189	-1,246	,213
	Kontrol	22	24,91	548			
Etik	Deney	22	22,66	498,50	238,50	-,083	,934
	Kontrol	22	22,34	491,50			
Kültürel Farkındalık	Deney	22	23,95	527	210	-,755	,450
	Kontrol	22	21,05	463			
İletişim	Deney	22	21,32	469	216	-,614	,539
	Kontrol	22	23,68	521			

Tablo 24'te verilen Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre deney ile kontrol gruplarının OPDKÖYÖ toplam (U=217, p>,05), Süreç (U=189, p>,05), Etik (U=238,50, p>,05), Kültürel Farkındalık (U=210, p>,05), İletişim (U=216, p>,05) alt boyutlarına ait ön-test puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgular deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesi konsültasyon öz-yetkinlikleri bakımından eşit düzeyde olduğunu ve deneysel işlem sonrası görülecek farklılığın deneysel işleme atfedilebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak Tablo 24'te yer alan bulgular, Denence 1'i doğrulamıştır.

Denence 2: OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile bu programa katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 2'in test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Gruplar arası bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçek	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*Z*	*p*	*η2*
OPDKÖYÖ	Deney	22	31,64	696	41	-4,722	,000*	,506
	Kontrol	22	13,36	294				
Süreç	Deney	22	31,82	700	37	-4,819	,000*	,526
	Kontrol	22	13,18	290				
Etik	Deney	22	26,43	581,50	155	-2,049	,041**	,095
	Kontrol	22	18,57	408,50				
Kültürel Farkındalık	Deney	22	32,23	709	28	-5,037	,000*	,573
	Kontrol	22	12,77	281				
İletişim	Deney	22	30,07	661,50	75	-3,922	,000*	,349
	Kontrol	22	14,93	328,50				

**p<,001, **p<,05*

Tablo 25'te verilen Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre deney ile kontrol gruplarının OPDKÖYÖ toplam (U=41, p<,001), Süreç (U=37, p<,001), Etik (U=155, p<,05), Kültürel Farkındalık (U=28, p<,001), İletişim (U=75, p<,001) alt boyutlarına ait son-test puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu bulgular, deneysel işlem olarak uygulanan OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyutlardaki puanlarında, katılmayan öğrencilerin puanlarına kıyasla anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, OTKEP, okul psikolojik danışmanlarının

konsültasyon öz-yetkinliklerini artırmış ve etkili olmuştur. Sonuç olarak; Denence 2, Tablo 25'te yer alan bulgular tarafından doğrulanmıştır. Gruplararası son-test puanlarına ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde OTKEP'in OPDKÖYÖ toplam (η2=,506, η2>,14), Süreç (η2=,526, η2>,14), Kültürel Farkındalık (η2=,573, η2>,14) ve İletişim (η2=,349, η2>,14) üzerinde yüksek etki büyüklüğüne sahipken Etik (η2=,095, η2>,06) üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Denence 3: OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları ile bu programa katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark vardır.

Denence 3'ün test edilmesi amacıyla deney ve kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Mann Whitney U-Testi ile incelenmiştir. Gruplar arası bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutları İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann Whitney U-Testi Bulguları

Ölçek	Grup	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*Z*	*p*	*η2*
OPDKÖYÖ	Deney	22	32,11	706,50	30,50	-4,967	,000*	,560
	Kontrol	22	12,89	283,50				
Süreç	Deney	22	32,30	710,50	26,50	-5,064	,000*	,582
	Kontrol	22	12,70	279,50				
Etik	Deney	22	27,66	608,50	128,50	-2,708	,007**	,161
	Kontrol	22	17,34	381,50				
Kültürel Farkındalık	Deney	22	31,73	698	39	-4,777	,000*	,516
	Kontrol	22	13,27	292				
İletişim	Deney	22	30,84	678,50	58,50	-4,324	,000*	,422
	Kontrol	22	14,16	311,50				

**p<,001, **p<,01*

Tablo 26'da verilen Mann Whitney U-Testi sonuçlarına göre deney ile kontrol gruplarının OPDKÖYÖ toplam (U=30,50, p<,001), Süreç (U=26,50, p<,001), Etik (U=128,50, p<,01), Kültürel Farkındalık (U=39, p<,001), İletişim (U=58,50, p<,001) alt boyutlarına ait izleme testi puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu bulgular, OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyutlardaki izleme testi puanlarının, katılmayan okul psikolojik danışmanlarının puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, deneysel işlemin sonlanmasından 6 hafta (yaklaşık 1,5 ay) sonra da OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlikleri üzerindeki etkisi kalıcı olmuştur. Sonuç olarak; Denence 3, Tablo 26'te yer alan bulgular tarafından doğrulanmıştır. Gruplararası izleme testi puanlarına ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde OTKEP'in OPDKÖYÖ toplam (η2=,560, η2>,14), Süreç (η2=,582, η2>,14), Etik (η2=,161, η2>,14), Kültürel Farkındalık (η2=,516, η2>,14) ve İletişim (η2=,422, η2>,14) olmak üzere tüm alt boyutlarda ve yapının tamamında yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Deney Grubuyla İlgili Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Friedman Mertebeler Testi ile incelenmiştir. Grup içi karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Deney Grubu OPDKÖYÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Bulguları

Ölçümler	*n*	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p	*η2*
Ön-Test	22	1	2	33,954	,000*	,771
Son-Test	22	2,39				
İzleme Testi	22	2,61				

**p<,001*

Tablo 27'deki Friedman Mertebeler Testi sonuçları, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ ön-test, son-test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları

arasında anlamlı farkın bulunduğunu göstermektedir (x^2=33,954, p<,001). Deney grubunun ön-test, son-test ve izleme ölçümleri arasındaki anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde OTKEP'in deney grubundaki grup içi ölçümler üzerinde yüksek etki büyüklüğüne (η2=,771, η2>,14) sahip olduğu görülmektedir. Deney grubu ölçümlerine ait anlamlı farklılığın hangileri arasında olduğunu belirleyebilmek ve alt boyutlar açısından daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek için ölçümler ikili olarak karşılaştırılarak Denence 4 ve Denence 5 sınanmıştır.

Denence 4: OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Deney Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Ölçek	Sontest-Öntest	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	*η2*
OPDKÖYÖ	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,107	,000*	,383
	Pozitif Sıra	22	11,50	253			
	Eşit	0					
Süreç	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,109	,000*	,384
	Pozitif Sıra	22	11,50	253			
	Eşit	0					
Etik	Negatif Sıra	4	7	28	-2,883	,004**	,189
	Pozitif Sıra	16	11,38	182			
	Eşit	2					
Kültürel Farkındalık	Negatif Sıra	0	,00	,00	-4,115	,000*	,385
	Pozitif Sıra	22	11,50	253			
	Eşit	0					
İletişim	Negatif Sıra	2	3,00	6,00	-3,923	,000*	,350
	Pozitif Sıra	20	12,35	247,00			
	Eşit	0					

**p<,001, **p<,01, n=22*

Tablo 28 incelendiğinde analiz sonuçları deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam (z=-4,107, p<,001) ve süreç (z=-4,109, p<,001), etik (z=-2,883, p<,01), kültürel farkındalık (z=-4,115, p<,001), iletişim (z=-3,923, p<,001) alt boyutlarında son-test puanları ile ön-test puanlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son-test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Ayrıca bu bulguların Denence 4'ü doğruladığı söylenebilir. Deney grubunun son-test ile ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde OTKEP'in OPDKÖYÖ toplam (η2=,383, η2>,14), Süreç (η2=,384, η2>,14), Etik (η2=,189, η2>,14), Kültürel Farkındalık (η2=,385, η2>,14)

ve İletişim (η2=,350, η2>,14) olmak üzere tüm alt boyutlarda ve yapının tamamında yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Denence 5: OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarına ait son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Deney Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Ölçek	İzleme Testi-Sontest	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
OPDKÖYÖ	Negatif Sıra	8	9,38	75,00	-1,412	,158
	Pozitif Sıra	13	12,00	156,00		
	Eşit	1				
Süreç	Negatif Sıra	8	7,94	63,50	-1,554	,120
	Pozitif Sıra	12	12,21	146,50		
	Eşit	2				
Etik	Negatif Sıra	7	8,86	62,00	-,693	,488
	Pozitif Sıra	10	9,10	91,00		
	Eşit	5				
Kültürel Farkındalık	Negatif Sıra	10	8,45	84,50	-,382	,703
	Pozitif Sıra	7	9,79	68,50		
	Eşit	5				
İletişim	Negatif Sıra	5	7,80	39,00	-1,809	,070
	Pozitif Sıra	12	9,50	114,00		
	Eşit	5				

n=22

Tablo 29 incelendiğinde analiz sonuçları deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam (z=-1,412, p>,05) ve süreç (z=-1,554, p>,05), etik (z=-,693, p>,05), kültürel farkındalık (z=-,382, p>,05), iletişim (z=-1,809, p>,05) alt boyutlarında izleme testi

puanları ile son-test puanlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Denence 5'i doğrulamaktadır. Denence 5'e ilişkin elde edilen bulgulara göre, OTKEP'in, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisinin deneysel işlem sonlandıktan 1,5 ay sonra yapılan izleme testi sonucunda da devam ettiği söylenebilmektedir. Bir başka deyişle OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu söylenebilmektedir.

Kontrol Grubuyla İlgili Karşılaştırmalara İlişkin Bulgular

Kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ'nden aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Friedman Mertebeler Testi ile incelenmiştir. Grup içi karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur

Tablo 30

Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Ön-Test, Son-Test ve İzleme Testi Ölçümlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Friedman Mertebeler Testi Bulguları

Ölçümler	*n*	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Ön-Test	22	1,89	2	,483	,786
Son-Test	22	2,02			
İzleme Testi	22	2,09			

Tablo 30'daki Friedman Mertebeler Testi sonuçları, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ ön-test, son-test ve izleme testi puanları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (x^2=,483, p>,05). Bu bulgu, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde deneysel işlem öncesinde, deney işlem sırasında ve deneysel işlem sonrasında anlamlı bir değişiklik olmadığını göstermektedir. Kontrol grubu ölçümlerine ait farklılığın toplam ve alt boyutlar açısından daha detaylı bir şekilde incelenebilmesi için ölçümler ikili olarak karşılaştırılarak Denence 6 ve Denence 7 sınanmıştır.

Denence 6: OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarına ait ön-test ve son-test puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Ön-Test ve Son-Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Ölçek	Sontest-Öntest	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
OPDKÖYÖ	Negatif Sıra	10	10,30	103	-,435	,664
	Pozitif Sıra	11	11,64	128		
	Eşit	1				
Süreç	Negatif Sıra	9	12,89	116	-,017	,986
	Pozitif Sıra	12	9,58	115		
	Eşit	1				
Etik	Negatif Sıra	7	7,50	52,50	-,804	,421
	Pozitif Sıra	9	9,28	83,50		
	Eşit	6				
Kültürel Farkındalık	Negatif Sıra	10	9,60	96	-,679	,497
	Pozitif Sıra	11	12,27	135		
	Eşit	1				
İletişim	Negatif Sıra	11	9,23	101,50	-,131	,896
	Pozitif Sıra	9	12,06	108,50		
	Eşit	2				

n=22

Tablo 31 incelendiğinde analiz sonuçları, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam (z=-,435, p>,05) ve süreç (z=-,017, p>,05), etik (z=-,804, p>,05), kültürel farkındalık (z=-,679, p>,05), iletişim (z=-,131, p>,05) alt boyutlarında son-test puanları ile ön-test puanlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerinde deney işlem süreci boyunca anlamlı bir

değişikliğin olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu bulguların Denence 6‘yı doğruladığı söylenebilir.

Denence 7: OTKEP’e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ’nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları arasında anlamlı fark yoktur.

Kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarına ait son-test ve izleme testi puanları arasındaki fark ve bu farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32

Kontrol Grubu OPDKÖYÖ Toplam ve Alt Boyutlarına Ait Son-Test ve İzleme Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

Ölçek	İzleme Testi-Sontest	*n*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
OPDKÖYÖ	Negatif Sıra	11	12,09	133	-,211	,833
	Pozitif Sıra	11	10,91	120		
	Eşit	0				
Süreç	Negatif Sıra	10	10,35	103,50	-,056	,955
	Pozitif Sıra	10	10,65	106,50		
	Eşit	2				
Etik	Negatif Sıra	12	9,38	112,50	-,282	,778
	Pozitif Sıra	8	12,19	97,50		
	Eşit	2				
Kültürel Farkındalık	Negatif Sıra	12	9,71	116,50	-,432	,666
	Pozitif Sıra	8	11,69	93,50		
	Eşit	2				
İletişim	Negatif Sıra	12	11,75	141	-,892	,373
	Pozitif Sıra	9	10	90		
	Eşit	1				

n=22

Tablo 32 incelendiğinde analiz sonuçları, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ toplam (z=-,211, p>,05) ve süreç (z=-,056, p>,05), etik (z=-,282, p>,05), kültürel farkındalık (z=-,432, p>,05), iletişim (z=-,892, p>,05) alt boyutlarında izleme testi puanları ile son-test puanlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, Denence 7'yi doğrulamaktadır. Denence 7'ye ilişkin elde edilen bulgulara göre, kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde deneysel işlem sonlandıktan sonraki 1,5 ay boyunca anlamlı bir değişikliğin olmadığı söylenebilmektedir.

OTKEP'e İlişkin Okul Psikolojik Danışmanlarının Görüş ve Değerlendirmelerine Ait Bulgular

Araştırmada OTKEP'in son oturumu olan dokuzuncu oturumda deney grubunda yer alan okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e ve eğitim sürecine ilişkin görüş ve değerlendirmeleri OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu aracılığıyla toplanarak analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

OTKEP'e Katılımla İlgili Duygu ve Düşüncelere İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e katılmaya ilişkin duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgular Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33

OTKEP'e Katılımla İlgili Duygu ve Düşünceler

Temalar	Kodlar	f
OTKEP'e Katılımla İlgili Düşünceler	Etkili, Verimli ve Gerekli Bir Eğitim	5
	Eksiklerimizi Fark Etmemizi Sağladı	5
	Konsültasyona İlişkin Bilgi ve Becerileri Artırdı	5
	Bilgi ve Becerilerde Güncelleme Sağladı	5
	Meslektaşlarla Görüş Alış-Verişini Sağladı	4
	Kendimizi İfade Etmemizi Sağladı	4
	Mesleki Gelişim Sağladı	3
	Mesleki Motivasyonu Artırdı	2
	Yoğun Bir Süreç	2
	Konsültasyona İlişkin Belirsizlikleri Netleştirdi	1
OTKEP'e Katılımla İlgili Duygular	Memnun	6
	Mutlu	5
	İstekli/İlgili	2
	Şanslı	2
	Heyecanlı	2
	Özgüvenli	2
	Güçlü	1

Tablo 33 incelendiğinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e katılımla ilgili görüşlerinin *OTKEP'e Katılımla İlgili Düşünceler* ve *OTKEP'e Katılımla İlgili Duygular* olarak iki tema altında toplandığı görülmektedir. *OTKEP'e Katılımla İlgili Düşünceler* teması altında yer alan kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanları OTKEP'e katılıma ilişkin olarak sırasıyla *etkili, verimli ve gerekli bir eğitim* (f=5), *eksiklerimizi fark etmemizi sağladı* (f=5), *konsültasyona ilişkin bilgi ve becerileri artırdı* (f=5), *bilgi ve becerilerde güncelleme sağladı* (f=5), *meslektaşlarla görüş alış-verişini sağladı* (f=4), *kendimizi ifade etmemizi sağladı* (f=4), *mesleki gelişim sağladı* (f=3), mesleki

motivasyonu artırdı (f=2), *yoğun bir süreç* (f=2), ve *konsültasyona ilişkin belirsizlikleri netleştirdi* (f=1) düşüncelerine sahip olduklarını belirtmişlerdir.

OTKEP'e Katılımla İlgili Duygular teması altında yer alan kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanları OTKEP'e katılıma ilişkin olarak sırasıyla *memnun* (f=6), *mutlu* (f=5), *ilgili* (f=2), *şanslı* (f=2), *heyecanlı* (f=2), *özgüvenli* (f=2), *güçlü* (f=1) duygularına sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının OTKEP'e katılımla ilgili duygu ve düşüncelerine ilişkin ifadelerine örnekler verilmiştir.

> *"Kendi mesleki gelişimim için oldukça istekli ve heyecan duyarak katıldığım bir süreç oldu. Kendi alanımla ilgili var olan bilgilerimi güncellemek, bilmediklerimi öğrenmek bana motivasyon sağladı. Lisans eğitimimden sonra bu denli uygulamalı bir çalışma içinde olmak heyecan verici." (D20)*

> *"İyi ki katılmışım diyorum. Hem alanda çalışan meslektaşlarımla hem de akademik çalışan meslektaşlarımla 8 hafta paylaşımda bulunmak eksi ve artı yönlerimi fark etmek iyi geldi. Pandemi sürecinden çıkıp normalleşme hissiyatımı da arttırdı." (D19)*

> *"Bu programa katılabildiğim için kendimi şanslı hissediyorum. Bilgilerimizi tazelemek yeni şeyler öğrenmek, uygulamada pratikler yapmak, hem kendime olan güvenimi artırdı hem de gelecekle ilgili kendimden beklentilerimi yükseltti." (D12)*

> *"Oldukça verimli dolu dolu geçen (hatta biraz fazla dolu geçen) son derece verimli bir süreçti. Konsültasyon anlamında daha yetkin hissediyorum ve süreçle ilgili kafam daha net." (D2)*

Grup Üyelerinin OTKEP'in Başlangıcında Belirledikleri Bireysel Amaçlara Ulaşma Durumlarına İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'in başlangıcında belirledikleri bireysel amaçlara ulaşma durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde bulgular, tüm okul psikolojik danışmanlarının birinci oturumda belirlemiş oldukları bireysel amaçlarına ulaştıklarını göstermektedir. Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının bireysel amaçlara ulaşma durumlarına ilişkin görüşlerine örnekler verilmiştir.

> *"Bilgi birikimimi artırma, kuram ve uygulamaya dair detaylı bilgi alma, meslektaş birlikteliği ve paylaşımı yaşama gibi tüm amaçlarıma ulaştığımı düşünüyorum." (D17)*

> *"Belirlediğim amaçlara ulaştım. Yeni bilgiler ve uygulamalar öğrendim. En önemlisi daha sistematik bir şekilde yapılacağını ve tüm paydaşları dahil etmem gerektiğini gördüm." (D1)*

"Konsültasyon sürecini yapılandırmak ve farkındalığımı artırarak doğru ve etkili adımları atmak benim bu süreçteki amaçlarımdandı. Süreç şimdi sonlandı ve konsültasyon süreci ile ilgili teknik teorik konuları büyük oranda anladığımı, yapılandırılmış bir konsültasyon sürecinde olması gereken adımlar ve dikkat edilmesi gereken noktalarla ilgili oldukça farkındalığımın ve donanımımın arttığını ifade edebilirim." (D21)

"Bireysel amacım mesleki gelişimime katkı sunması ve paylaşılacak olan vaka çalışmalarından kendime bir yol haritası çıkarmaktı. Yapılan paylaşımların büyük oranda katkı sağladığını söyleyebilirim." (D15)

OTKEP'ten Elde Edilen Kazanımlara İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e katılım sonrasında elde ettikleri kazanımlara ilişkin bulgular Tablo 34'de sunulmuştur.

Tablo 34

OTKEP'ten Elde Edilen Kazanımlar

Temalar	Kodlar	f
İçeriğe İlişkin Kazanımlar	Konsültasyon Sürecini Öğrenme/Uygulama	8
	Konsültasyonda Problem Çözme ve Müdahale Yöntemlerine İlişkin Farklı Perspektifler Öğrenme	6
	Konsültasyonda Kültürel Farklılıklarla Çalışmayı Öğrenme	4
	Konsültasyona İlişkin Kavramlar/Modeller/Teknikleri Öğrenme	3
	Konsültasyonda Etik Davranışları Öğrenme	2
	Konsültasyonda Dirençle Çalışmayı Öğrenme	2
	Konsültan Rollerini Öğrenme	1
Farkındalığa İlişkin Kazanımlar	Taraflarla İş Birliği Yapmanın Gerekliliğini Fark Etme	13
	Sistematik Konsültasyon Sürecini İzleme Gerekliliğini Fark Etme	5
	Dirençle Çalışmadaki Eksikliği/Yetersizliği Fark Etme	3
	Konsültasyonun OTKEP öncesinde Gelişi Güzel Yürütüldüğünü Fark Etme	2
	Konsültasyon Hakkındaki Yanlış Bilgileri Fark Etme	2
	Mesleki Bilgi ve Becerilerde Güncelleme İhtiyacını Fark Etme	2
	Konsültasyonun İş Yükünü Azaltacağını Fark Etme	2
	Reçete Modunun Daha Fazla Kullanıldığını Fark Etme	1

Tablo 34 incelendiğinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'ten elde edilen kazanımlara ilişkin görüşlerinin *İçeriğe İlişkin Kazanımlar* ve *Farkındalığa İlişkin Kazanımlar* olarak iki tema altında toplandığı görülmektedir.

İçeriğe İlişkin Kazanımlar teması altında yer alan kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanları OTKEP'e katılım sonrasında sırasıyla *konsültasyon sürecini öğrenme/uygulama* (f=8)*, konsültasyonda problem çözme ve müdahale yöntemlerine ilişkin farklı perspektifler öğrenme* (f=6), *konsültasyonda kültürel farklılıklarla çalışmayı öğrenme* (f=4), *konsültasyona ilişkin kavramlar/modeller/teknikleri öğrenme* (f=3), *konsültasyonda etik davranışları öğrenme* (f=2), *konsültasyonda dirençle çalışmayı öğrenme* (f=2) ve *konsültan rollerini öğrenme* (f=1) gibi içeriklere ilişkin kazanım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Farkındalığa İlişkin Kazanımlar teması altında yer alan kodlar incelendiğinde ise okul psikolojik danışmanları OTKEP'e katılım sonrasında sırasıyla *taraflarla işbirliği yapmanın gerekliliğini fark etme* (f=13), *sistematik konsültasyon sürecini izleme gerekliliğini fark etme* (f=5), *dirençle çalışmadaki eksikliği/yetersizliği fark etme* (f=3), *konsültasyonun OTKEP öncesinde gelişi güzel yürütüldüğünü fark etme* (f=2), *konsültasyon hakkındaki yanlış bilgileri fark etme* (f=2), *mesleki bilgi ve becerilerde güncelleme ihtiyacını fark etme* (f=2), *konsültasyonun iş yükünü azaltacağını fark etme* (f=2)*, reçete modunun daha fazla kullanıldığını fark etme* (f=1) ve *konsültasyon ilişkisini riske atan davranışları fark etme* (f=1) gibi farkındalıklara sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının OTKEP'e katılım sonrasında elde ettikleri kazanımlara ilişkin ifadelerine örnekler verilmiştir.

> *"Konsültasyonda çok eksiğim olduğunu fark ettim. Konsültasyon sürecinde tüm sorumluluğu kendi üzerime aldığımı, direnç konusunda zayıf olduğumu fark ettim. Artık hem kuramsal hem de uygulamaya dair kendimi daha yetkin hissediyorum." (D17)*

> *"Konsültasyon çalışmalarının tüm süreçlerine tanık olmak ve ayrıntılı görmek iyi geldi. Aklımda varolan fakat sistematik hale getiremediğim bilgiler netleşti. Grup dinamiğine dahil olmak keyifli idi." (D20)*

"Çok daha detaylı bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Konsültasyon süreci, rollerimiz, iş birliğinin önemi, yaşanan problemler, müdahale yöntemleri bana bu konuda yeterli bilgi sağladı. Konsültasyonda kendimi daha güçlü hissediyorum." (D7)

"Konsültasyonun daha sistemli bir şekilde devam etmesi gereken bir hizmet olduğunu fark ettim. İş birliği modunu özellikle direnci önlemek ve süreci etkin kılmak için mutlaka kullanmam gerektiğini düşünüyorum. Kültürel farklılıklara daha duyarlı olmam gerekiyor."(D11)

Grup Liderinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının grup liderini değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 35'de sunulmuştur.

Tablo 35

Grup Liderinin Değerlendirilmesi

Temalar	Kodlar	f
Liderlikle İlgili Değerlendirmeler	Konuya Hakim / Yetkin	9
	Grup Yönetimi İyi	6
	Üyelerin Dikkatini Kontrol Etmede İyi	5
	Yenilikçi/Yaratıcı	4
	Açık İletişime Sahip	2
	Kuralcı	2
	Kapsayıcı	1
Üyelere Yönelik Tutumla İlgili Değerlendirmeler	Pozitif	6
	Saygılı	5
	Sakin	5
	Profesyonel	5
	İlgili	4
	Cesaretlendirici	4
	Anlayışlı	3
	İçten	2
	Güler Yüzlü	2
	Nazik	1
	Sempatik	1

Tablo 35 incelendiğinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının grup liderini değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin *Liderlikle İlgili Değerlendirmeler* ile *Üyelere Yönelik Tutumla İlgili Değerlendirmeler* olmak üzere iki tema altında toplandığı görülmektedir.

Liderlikle İlgili Değerlendirmeler teması altındaki kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanları grup liderini sırasıyla *konuya hakim/yetkin* (f=9), *grup yönetimi iyi* (f=6), *üyelerin dikkatini kontrol etmede iyi* (f=5), *yenilikçi/yaratıcı* (f=4), *açık iletişime sahip* (f=2), *kuralcı* (f=2) ve *kapsayıcı* (f=1) olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Üyelere Yönelik Tutumla İlgili Değerlendirmeler teması altındaki kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanları grup liderinin üyelere yaklaşımını sırasıyla *pozitif* (f=6), *saygılı* (f=5), *sakin* (f=5), *profesyonel* (f=5), *ilgili* (f=4), *cesaretlendirici* (f=4), *anlayışlı* (f=3), *içten* (f=2), *güler yüzlü* (f=2), *nazik* (f=1) ve *sempatik* (f=1) olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının grup liderini değerlendirmesine ilişkin ifadelerine örnekler verilmiştir.

> *"Liderimizin açık, net ve anlaşılır iletişim şekli sayesinde grup içerisinde herkesin kendisini rahat ifade edebildiğini ve etkili bir eğitim ortamı olduğunu düşünüyorum." (D18)*

> *"Lider ile ilgili en takdir ettiğim ve belki de model olarak kendime aldığım nokta geri bildirimlerin daima olumlu ve cesaretlendirici olmasıydı. Her oturumda elbette karşısında onu her daim sabırla dinleyen bir grup olmadı, ara ara verilen olumlu-olumsuz tepkilere cevapları oldukça iyi yönettiğini düşünüyorum. Biz katılımcıların süreçten kopmamaları adına katılımcıları sürece daima katıp görüşlerini alarak bunlara saygı duyduğunu fazlasıyla hissettirdi. Emekleri için kendisine teşekkür ediyoruz." (D21)*

> *"Grup lideri olarak süreci hem özetlemeniz hem de örnek vaka çalışmasını yaptırmanız bilgilerimin kalıcılığına destek sağladı. Yaptığımız ödevlere verdiğiniz ayrıntılı değerlendirme ve geribildirimler, grup paylaşımlarım konusunda motive edici oldu. Ve bu grup içinde kendimi önemli hissettim. Sakin mizacınız sayesinde sorun olabilecek davranışları yumuşatmanız süreci olumlu götürmemizde faydalı oldu." (D20)*

> *"Grup liderinin eğitim süreci boyunca tutumunun çok olumlu olduğunu düşünüyorum. Verdiği eğitim konusunda donanımlı olduğu çok belli. Üyelere yaklaşımı olumlu, yapıcı ve içten. Her şey için çok teşekkür ediyorum."(D17)*

OTKEP Sonrasında Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Hedeflere İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sonrasında elde ettikleri kazanımları konsültasyon çalışmalarında kullanmaya dönük hedeflerine ilişkin bulgular Tablo 36'de sunulmuştur.

Tablo 36

OTKEP Sonrasında Konsültasyon Çalışmalarına Yönelik Hedefler

Temalar	Kodlar	f
Gelecekteki Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Hedefler	Kontrat Yapma	6
	İş Birliği Modunu Kullanma	6
	Sorumlulukları Paylaşma	5
	Dirençle Etkili Çalışma	4
	Konsültasyon Sürecinin Aşamalarını Takip Etme	4
	Müdahale Planı Oluşturma/Uygulama	3
	Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma	3
	Konsültasyon Eğitimi Verme	2
	Konsültasyon Alan Kişinin Gelişimini Sağlama	1
	Davranışçı Modeli Kullanma	1
	İletişim Becerilerini Geliştirme	1
	Sonlandırmayı Doğru Şekilde Yapma	1
	Konsültasyondaki Etik Konuları Dikkate Alma	1

Tablo 36 incelendiğinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecindeki kazanımlarını OTKEP sonrasında kullanmaya ilişkin hedeflerinin *Gelecekteki Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Hedefler* teması altında toplandığı görülmektedir.

Gelecekteki Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Hedefler teması altındaki kodlar incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının gelecekteki konsültasyon çalışmalarında sırasıyla *kontrat yapma* (f=6), *işbirliği modunu kullanma* (f=6), *sorumlulukları paylaşma* (f=5), *dirençle etkili çalışma* (f=4), *konsültasyon sürecinin aşamalarını takip etme* (f=4), *müdahale planı oluşturma/uygulama* (f=3), *kültürel farklılıkları dikkate alma* (f=3), *konsültasyon eğitimi verme* (f=2), *konsültasyon alan kişinin gelişimini sağlama* (f=1), *davranışçı modeli kullanma* (f=1), *iletişim becerilerini geliştirme* (f=1), *sonlandırmayı*

doğru şekilde yapma (f=1), ve *konsültasyondaki etik konuları dikkate alma* (f=1) gibi hedefler belirledikleri görülmektedir.

Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının OTKEP sonrasında konsültasyon çalışmalarına yönelik hedeflerine ilişkin ifadelerine örnekler verilmiştir.

> *"Ergen gruplarıyla çalışan bir psikolojik danışman olarak sınıf öğretmeni-branş öğretmeni ve veli üçlü dinamiğini sürekli aktif kılmak ve tarafıma iletilen sorunları tek boyutlu değerlendirmeyip tek taraflı çözüm üretmemek daha ziyade iş birliği modunu kullanmak kendimce aldığım uygulama kararıdır. Teknik boyutta ilerlemek adına müdahale planını netleştirmeden uygulamaya geçmemek sorunları çözmekte çok daha hızlı ilerlememize katkı sağlayacaktır." (D21)*

> *"İlk olarak sözleşme yapmaya dikkat edeceğim, ikinci olarak iş birliği modunu sık kullanmaya çalışacağım. Ayrıca direnç-etik-kültüre karşı duyarlılık konularını konsültasyon hizmetinde her zaman aklımın bir yanında tutmayı hedefliyorum." (D11)*

> *"Öğrencide gelişim için öğretmen, ebeveyn ve yönetimin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, sorumluluğun paylaşılması, kontrat yapma, kültürel farklılıklara önem verme, dirençler ve benim tepkilerimin neler olabileceği konularında kendimi geliştirmek." (D13)*

> *"Yaptığımız ödevlerde geri dönütlerinizle fark ettiğim şey; bazen konsültasyonun üçlü ilişkisi noktasını atlıyorum. Olay, özellikle öğrenciyle psikolojik danışma boyutuna kayıyor ve bu da açıkçası benim yükümü artırıyor. Bunun için konsültasyon sürecinde iş bölümü gerçekten önemli. Baştan bir yol haritasıyla iş bölümünü gerçekleştirmek sürecin verimini arttıracak diye düşünüyorum. Dirençle karşılaştığım noktalarda elimden geleni yapacağım." (D15)*

OTKEP Sürecinin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecinin metaforlar aracılığıyla değerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37

OTKEP Sürecinin Metaforlar Aracılığıyla Değerlendirilmesi

Tema	Metafor	f
Mesleki Güncelleme	Yazılım Güncellemesi	2
	Üniversiteye Yeniden Başlamak	2
Farkındalık	Ayna	3
	Matruşka	1
	Çatı	1
	Kapağı Aralı Bırakılmış Kutu	1
	İçsel Yolculuk	1
	Gaz Lambası	1
	Bilmediğiniz Bir Şehri Gezmek	1
Konsültasyon Bilgi ve Becerisi Kazanma	İlaç	2
	Heybe	2
	Reçete	1
	Kek	1
	Denize Dalmak	1
Meslektaşlarla Etkileşim	Kahve Molası	1
	Kahve	1

Tablo 37 incelendiğinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini metaforlar aracılığıyla değerlendirmelerine ilişkin görüşlerinin sırasıyla *Farkındalık (f=9), Konsültasyon Bilgi ve Becerisi Kazanma (f=7), Mesleki Güncelleme (f=4), ve Meslektaşlarla Etkileşim (f=2)* temaları altında toplandığı görülmektedir.

Mesleki Güncelleme teması incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini *yazılım güncellemesi (f=2)* ve *üniversiteye yeniden başlamak (f=2)* metaforlarıyla değerlendirdikleri görülmektedir.

Farkındalık teması incelendiğinde, OTKEP sürecinin okul psikolojik danışmanları tarafından *ayna (f=3), matruşka (f=1), çatı (f=1), kapağı aralı bırakılmış kutu (f=1), içsel yolculuk (f=1), gaz lambası (f=1) ve bilmediğiniz bir şehri gezmek (f=1)* metaforlarıyla değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Konsültasyon Bilgi ve Becerisi Kazanma teması incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini *ilaç (f=2), heybe (f=2), reçete (f=1), kek (f=1) ve denize dalmak (f=1)* metaforlarıyla değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Meslektaşlarla Etkileşim teması incelendiğinde ise okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini *kahve molası (f=1) ve kahve (f=1)* metaforlarıyla değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Aşağıda deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından bazılarının OTKEP sürecini değerlendirdikleri metaforlara ilişkin örnek ifadelere yer verilmiştir.

> *"OTKEP benim için ilaç gibiydi. Çünkü konsültasyon sürecinde yaşadığım tüm sorunları çözmeme büyük oranda yardım etti." (D17)*

> *"OTKEP benim için üniversiteye yeniden başlamak gibiydi. Çünkü lisans eğitimim üzerinden 30 yıl geçtiği için bir güncellenme hissettim." (D13)*

> *"OTKEP benim için bir matruşka gibiydi. Çünkü dıştan, sadece konsültasyon süreci olarak gözükse de detaya indikçe farklı konuları (kültür, direnç v.b.) görmüş, öğrenmiş olduk. Matruşka da bunun gibi içinden bebek çıktıkça insan şaşırıyor." (D6)*

> *"OTKEP benim için bilmediğim şehirleri gezmek gibiydi. Çünkü orayı keşfetmek, oranın lezzetlerini tatmak, yorulduğunda dinlenmek, tanımadığın insanlarla sohbet etmek gibiydi." (D8)*

> *"OTKEP benim için bir heybe gibiydi. Çünkü içine yeni birçok bilgiyi koydum, yeni bir yola çıktım. Bakalım heybemdeki hangi bilgileri nerede kullanacağım." (D14)*

> *"OTKEP benim için bir kahve gibiydi. Çünkü kokusu uzaktan çok hoştu. İçine girince, özellikle ödevlerde biraz zorlandım (kahvenin acı kısmı ☺). Genel olarak bakınca da dostlarla içilen her kahve acı da olsa güzel anlara eşlik eder. Benim için de bu çalışma böyle bir şeydi. "(D15)*

> *"OTKEP benim için bir ayna gibiydi. Çünkü hem meslektaş etkileşimiyle hem kuramsal alt yapıların ayrıntılı verilmesiyle kendimi daha açık ve net görmemi sağladı." (D12)*

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine olan etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırmanın nicel bulguları olan deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine ilişkin grup içi ve gruplar arası bulgular tartışılmıştır. Daha sonra ise okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e ilişkin görüşlerini içeren nitel bulgular tartışılmıştır.

OTKEP'in Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Nicel Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu alt başlık kapsamında mevcut araştırmada kullanılan yarı deneysel araştırma sürecinden elde edilen nicel bulgular tartışılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme ölçümlerine dayalı olarak gruplar içi ve gruplar arası karşılaştırılmalarına ilişkin elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılarak yorumlanmıştır.

Deneysel araştırmalarda, deneysel işlemin sonucunda bağımlı değişkende (örn. konsültasyon öz-yetkinliği) meydana gelen değişikliğin deneysel işlemden kaynaklandığını ifade edebilmek için başlangıçta her iki grubun (deney ve kontrol) da bağımlı değişken açısından birbirine denk düzeylere sahip olduğunun kanıtlanması gerekmektedir (Hovardaoğlu, 2000). Araştırmada bu amaçla gerçekleştirilen ön test ölçümlerinin sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deneysel işlem öncesi grup farklılıklarına ilişkin elde edilen bu bulgu deney ve kontrol gruplarının konsültasyon öz-yetkinliği özelliği açısından birbirine

denk olduğunu göstermektedir. Bu bulgunun, deneysel işlem sonrasında gruplar arasındaki denkliğin deney grubu lehine bozulması durumunda deneysel işlemin etkisini ortaya koyacak olması bakımından önemli olduğu söylenebilir. Öyle ki bu durum Hovardaoğlu (2000) tarafından deney ve kontrol grupları ön testler bakımından birbirinden anlamlı farklılıklar göstermiyorsa bağımsız değişkenin uygulanması sonrasında meydana gelen etkinin bağımsız değişkenden kaynaklandığı söylenebilir şeklinde ifade edilmektedir. Gruplar arasında ön test sonuçlarına göre sağlanan bu denklik, aynı zamanda grupların konsültasyon öz-yetkinliği toplam ve alt boyutları bakımından deneysel işlem öncesi benzer bir profile sahip olduğunu ve birbiriyle kıyaslanmaya uygun olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

Araştırmanın gruplar arası karşılaştırmalara ilişkin en temel bulgularından birisi, deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem (OTKEP) sonrasında OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın elde edilmesidir. Bu bulgu ile araştırmanın en temel denencesi doğrulanmıştır. Bir başka deyişle elde edilen bu bulgu, OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde katılmayanlara kıyasla anlamlı bir artış sağlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın gruplar içi ön test ve son test karşılaştırmalarından elde edilen bulguları incelendiğinde, OTKEP'e katılım sonrasında deney grubunun OPDKÖYÖ'nün toplam ve tüm alt boyutlarından aldıkları son test puanlarının ön test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu; OTKEP'e katılmayan kontrol grubunun ise OPDKÖYÖ'nün toplam ve tüm alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Gruplar içi ölçümler arasında yapılan bu karşılaştırmalar ise gruplar arası karşılaştırmalarda olduğu gibi OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının katılmadan önceki konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerine kıyasla katıldıktan sonraki konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığını, OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının ise 8 haftalık süreçte konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediğini ortaya koymuştur. Gruplar arası ve gruplar içi karşılaştırmalardan elde edilen bu bulgular geliştirilen OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirdiğini, artırdığını kanıtlamıştır. Ayrıca etki büyükleri bakımından değerlendirildiğinde araştırmanın bağımsız değişkeni olan OTKEP'in, araştırmanın bağımlı değişkeni olan OPDKÖYÖ toplam ve tüm alt boyutlar üzerinde genel olarak büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle araştırmanın

bağımlı değişkeni olan konsültasyon öz-yetkinliği üzerinde meydana gelen değişimlerin büyük bir kısmını deneysel işlem olan OTKEP açıklamaktadır. Alanyazındaki araştırmalar, konsültasyon eğitiminin konsültasyon öz-yetkinliğini geliştirdiğini ortaya koyması bakımından mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Guiney ve Zibulsky (2017) tarafından yapılan araştırmada 52 okul psikoloğuna 15 haftalık bir ders kapsamında okul-temelli konsültasyon eğitimi verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar konsültanların süreç ve problem odaklı konsültasyon öz-yetkinliklerinde artışların olduğunu ortaya koymuştur. Guiney vd. (2014) tarafından yapılan 439 okul psikoloğunun katıldığı araştırmada okul-temelli konsültasyona ilişkin herhangi bir ders almamış okul psikologlarının konsültasyon öz-yetkinliğinin en düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Baret vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada 262 okul psikoloğundan elde edilen veriler, alınan konsültasyon derslerinin sayısının konsültasyonla ilgili görevlerde kendine duyulan güveni yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Newman vd. (2015) tarafından 262 okul psikoloğu üzerinde yapılan çalışmada çeşitli konsültasyon modellerine ilişkin eğitim, süpervizyon ve ders sayısının konsültasyonla ilgili görevlerde okul psikologlarının kendilerine duydukları güvenin belirleyicileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki bu araştırmalar, mevcut araştırmanın okul-temelli konsültasyon eğitiminin konsültanların konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerindeki artışı sağladığı yönündeki bulgularını desteklemesi açısından veya bir başka deyişle konsültanlara ya da konsültan adaylarına verilecek konsültasyon eğitiminin onların konsültasyonla ilgili görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine duydukları inancı ya da güveni artırabileceği yönündeki bulgularını desteklemesi bakımından oldukça önemli görülmektedir. Alanyazında yukarıdaki araştırmalara ek olarak verilen konsültasyon eğitiminin konsültan ve konsültan adaylarının konsültasyona ilişkin bilgi, becerisini, güvenini veya öz-yetkinliğini geliştireceğini ortaya koyan daha pek çok araştırma bulunmaktadır (Aslan & Güven, 2019; Bozkur, 2021; Meyers, 2002; Newman vd., 2015; Newman vd., 2010; Newell & Newell, 2018; Rosenfield, 2014; Sangganjanavanich & Lenz, 2012) .

OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde yukarıda ifade edilen gelişme ve artışı nasıl gerçekleştirdiği üzerinde durulacak olursa bu noktada Bandura'nın (1977,1986) Sosyal Bilişsel Yaklaşım kapsamında ileri sürdüğü öz-yetkinliğin kaynaklarının ve bu kaynakları besleyecek yöntem, strateji ve tekniklere ilişkin önerilerinin dikkate alındığı ve OTKEP'te kullanıldığı ifade edilebilir (Bknz. Yöntem Bölümü- Tablo 22). Bandura'ya (1977) göre öz-yetkinliğin dört kaynağı bulunmaktadır.

Bunlardan birincisi, performans başarıları ya da ustalık deneyimleri ya da başarıyla tamamlanmış deneyimlerdir. Bandura vd.' ne (1977) göre performans başarıları öz-yetkinlik için en temel bilgi kaynağıdır çünkü bu kaynak bireyin doğrudan kendi yaşantılarıyla ilişkilidir. Bu bağlamda OTKEP'e katılan deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini beslemek amacıyla peformans başarıları kaynağına dayalı çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmıştır. Bunların başında grup çalışması, örnek olay (simülasyon), ev ödevleri, vaka (olgu) analizi, rol oynama, web 2.0 araçlarının kullanımı gelmektedir. OTKEP sürecinin 5 oturumunda (OTKEP'in %55,5'inde) deney grubundaki okul psikolojik danışmaları, ilgili oturumun kazanımına uygun olarak hazırlanan örnek olay yönteminin kullanıldığı konsültasyon vakaları üzerinde her oturumda değişen farklı gruplarla çalışarak doğrudan bir deneyim yaşantısı geçirmişlerdir. Ayrıca bu grup çalışmaları sırasında birbirlerinden bilgi ve tecrübe aktarımı da sağlamışlardır. Vaka (olgu) analizlerinin yanında doğrudan deneyim ya da performans başarısı kaynağına ilişkin bir yaşantı sağlamak amacıyla konsültan, K.A.K ve gözlemci rollerinin üstlenildiği rol oynama çalışması gerçekleştirilmiştir. Böylece katılımcılar kendilerinin gerçek yaşamda karşılaştığı vakalardan birini oturuma getirerek bu konsültasyon vakası üzerinde konsültan ve K.A.K rollerini doğrudan yaşayarak deneyimlemişlerdir. Ayrıca performans başarılarında çalışma yaprakları ile katılımcılara oturumun kazanımları doğrultusunda tamamlamaları istenilen ya da çözümlemeleri istenilen çeşitli konsültasyon diyalogları, konsültasyon çalışmalarına ilişkin farkındalık kazandıracak egzersizler verilmiş ve bireysel olarak bunlar üzerinde çalışmaları sağlanmıştır. Bazı oturumların sonlarında o oturumda verilen bilgilerin hatırlanmasını ve kalıcılığını sağlamak, pekiştirmek amacıyla çeşitli Web 2.0 araçları kullanılarak kendi mevcut konsültasyon temel bilgilerinin ve oturumlarda neler öğrendiklerinin farkına varmalarını sağlayacak doğrudan bireysel katılımı gerektiren bilgi yarışmaları düzenlenmiştir. Web 2.0 araçlarının kullanımıyla katılımcılar için teknolojik platformda başarıyla tamamlanmış deneyim yaşantıları eğlenceli ve öğretici şekilde gerçekleştirilmiştir. Öyle ki bu bilgi yarışmalarında birinci olan katılımcılara kitap, tiyatro bileti gibi hediyeler verilmiştir. Bunun yanı sıra bazı oturumlarda oturum kazanımlarını pekiştirmek amacıyla katılımcıların kendi okullarındaki konsültasyon yaşantılarıyla ilgili ev ödevleri verilmiş ve bunlar bir sonraki hafta tartışılmıştır. OTKEP sürecinde buraya kadar kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini geliştirmek amacıyla en temel kaynak olan performans deneyimleri kaynağını beslemek ve katılımcıların bu kaynağa ilişkin yaşantı geçirmelerini sağlamak için planlanmış ve

kullanılmıştır. Bandura'ya (1986) göre öz-yetkinliğin doğrudan kaynakları dolaylı kaynaklarına göre daha güçlüdür. Guiney ve Zibulsky (2017) ve Dempsey (2019) yürüttükleri araştırmalarda da konsültasyon öz-yetkinliğine en önemli katkıyı sağlayan kaynağın ustalık deneyimleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yetkinliğin önemli kaynaklarından bir diğeri ise dolaylı deneyimlerdir. Bandura'ya (1986) göre dolaylı deneyimler, performans başarıları gibi doğrudan olan bilgi kaynaklarından daha zayıf olmakla birlikte performans üzerinde anlamlı ve kalıcı değişiklikler üretmektedir. OTKEP'te öz yetkinliğin önemli kaynaklarından olan dolaylı deneyimi beslemeye yönelik ise modelleme, dolaylı güdüleme, dolaylı pekiştirme, dolaylı duygu, grup çalışması, medya kullanımı ve tartışma gibi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmıştır. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının dolaylı bir yaşantı geçirmesi amacıyla lider tarafından bazı oturumlarda doğru konsültan tepkileri ve davranışlarının nasıl olması gerektiği modellenmiş ve böylece katılımcılara model olarak onların dolaylı bir öğrenme yaşantısı geçirmelerine destek olunmuştur. Ayrıca bireysel ve grup çalışmalarında çabaları ve performanslarıyla dikkat çeken çalışmalar çıkaran kişi ve gruplara verilen hediye (Web 2.0 platformlarında düzenlenen bilgi yarışmalarında birincilere kitap ve sinema bileti verilmiştir) ve sözel pekiştireçler vasıtasıyla diğer grup üyeleri için dolaylı güdülenme, dolaylı pekiştirme ve dolaylı duygu gibi mekanizmalar harekete geçirilmiştir. Bunlara ek olarak doğru ve yanlış uygulamaları içeren konsültasyon oturumlarının gösteriminde bir medya öğesi olan videolardan yararlanılması ve bunlar üzerinde tartışılmasının, katılımcılar için hem bir modelleme hem de bir dolaylı yaşantı işlevi gördüğü düşünülmektedir. OTKEP'te tüm oturumlarda (oturumların başlangıç, süreç ve sonlandırma kısımlarında) kullanılan etkileşim sorularının üyeler arasında tartışılması ve gruplar vakalar üzerinde çalışırlarken hem de gruplar çalışmalarını sunarlarken grup üyeleri ve gruplar arasında gerçekleşen vaka tartışmaları, fikir, bilgi ve tecrübe alış-verişi dolaylı bir yaşantı ve öğrenme sağlamıştır. Böylece mevcut araştırma kapsamında OTKEP'teki dolaylı deneyim bilgi kaynağı bu teknik, strateji ve yöntemlerle etkili bir şekilde beslenerek deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir artış sağlanmasında önemli bir katkı sağlamıştır. Dempsey (2019) tarafından yapılan araştırma da stajyer konsültan adaylarının staj sürecindeki dolaylı deneyimlerinin, staj sonrası konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinin en güçlü yordayıcılarından birisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bandura'ya (1986) göre öz-yetkinliğin diğer kaynağı ise sözel iknadır. Telkinler yoluyla insanların kapasitelerine duydukları inançlar üzerinde etkili olan bilgi kaynağıdır (Bandura, 1977). Sözel ikna, performansa ilişkin sözel geri bildirim, özel bir yardım, övgü, cesaretlendirme, moral verici konuşma şeklinde sunulabilir (Milner & Hoy, 2003). OTKEP kapsamında öz-yetkinliğin önemli kaynaklarından olan sözel ikna kaynağının beslenmesi amacıyla sözel ve yazılı geri bildirim, cesaretlendirme ve ödüllendirme gibi yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmıştır. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarına bazı oturumlarda işlenen kazanımların pekiştirilmesi amacıyla ev ödevleri verilmiştir. Bu ev ödevleri okul psikolojik danışmanları tarafından yapılarak lidere gönderilmiştir. Lider bu ödevlere bir sonraki haftaya kadar destekleyici ve cesaretlendirici bir yaklaşımla tüm üyelere yazılı geri bildirimler vermiştir. Sonraki hafta ise oturumun başında üyelere geri bildirimlere ilişkin düşünceleri ve neler hissetikleri üzerine tartışma fırsatı sunulmuştur. Cesaretlendirici ve moral verici geri bildirim yöntemi aynı zamanda oturum süreçlerinde gerçekleştirilen grup ve bireysel çalışmalarda da kullanılmıştır. Örnek olarak, gruplar vaka üzerinde analiz çalışmaları yürütürken lider tarafından grupların çalışmalarının nasıl gittiği izlenmiş ve doğru bir vaka kavramsallaştırması ve müdahale planı yapan gruplara motive edici, cesaretlendirici sözel ifadeler ve geri bildirimler kullanılmıştır. Vaka analizlerinde eksikleri olan gruplara ise hem çalışmaları sırasında hem de çalışmalarının sunumunu yaptıkları süreçte onların cesaretini kırmayacak ve yeniden daha işlevsel yollar düşünmelerini sağlayacak geri bildirimler lider tarafından verilmiştir. Verilen geri bildirimlerin üyeler için sözel bir pekiştireç veya ödül işlevi gördüğü düşünülmektedir. Kullanılan bu yöntem, strateji ve tekniklerle OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmak amacıyla sözel ikna kaynağı beslenmiştir.

Öz-yetkinliğin son bilgi kaynağı ise duygusal uyarılmadır. İnsanlar belli bir aktiviteye ilişkin gerginlik, kaygı ya da stres gibi yüksek düzeyde bir uyarılma hissettiklerinde başarı beklentileri ve öz yetkinlik algıları bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir (Bandura, 1997). Azalan ve orta düzeyde bir duygusal uyarılma ise kaçınma davranışını azaltarak ve performansta başarıyı artırarak öz-yetkinliğin artmasını sağlamaktadır (Averil, 1973; Bandura, 1986). Bu bağlamda OTKEP'in deney grubundaki okul psikolojik danışmanları üzerinde yüksek düzeyde bir stres, gerginlik ya da kaygı oluşturmasının önüne geçebilmek amacıyla ilk oturumda OTKEP tanıtımına yer verilmiştir. Böylece katılımcılar programın içeriği, kuralları, süresi, kendilerinden neler beklendiği ya da eğitimden neler bekleyebilecekleri konularında bilgi sahibi olmuş ve belirsizlik ya da öngörülemezlikten

kaynaklanabilecek stresin önüne geçilmiştir. Bunun yanı sıra ilk oturumda gerçekleştirilen tanışma aktivitesiyle grup üyelerinin ve liderlerin birbirlerini tanımaları sağlanmış böylece kendilerini güvende hissetme ve aidiyet duygularının oluşumu harekete geçirilmiştir. Tüm oturumların sonunda üyelerin oturumu değerlendirmeleri, neler kazandıklarını ifade etmeleri ve oturumdan olumlu duygu ve düşüncelerle ayrılmaları sağlanmıştır. Ayrıca meslektaş olarak benzer yaşantılara sahip olmaları, benzer zorlukları deneyimliyor olmaları ve tecrübe aktarımları gruba aidiyeti hızlandırmış ve akran-meslektaş desteğini tesis etmiştir. Katılımcılara OTKEP süresince duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri bir tartışma ortamı sağlanmıştır. Üyelerin grup sürecine ilişkin olumlu duygusal uyarılmaları birbirleri arasında dolaylı duygu mekanizmasını da işleterek üyeler arası optimal bir duygusal etkileşim sağlanmıştır. OTKEP'te uygulanan tüm bu yöntem, strateji ve teknikler ile konsültasyon öz-yetkinliğinin önemli bir kaynağı olan duygusal uyarılma kaynağı beslenmiştir.

OTKEP sürecinde okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini geliştirmek amacıyla genel olarak yukarıda belirtilen yöntem, teknik, stratejiler kullanılarak öz-yetkinliğin 4 temel kaynağı beslenmiştir. Bunun sonucunda hem gruplar içi hem de gruplar arası karşılaştırma sonuçları OTKEP'in deney gubunda konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını ortaya koymuştur. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular arasında ise izleme ölçümlerine göre gruplar içi ve gruplar arası karşılaştırma bulguları yer almaktadır. Araştırmanın gruplar arası karşılaştırma bulgularına göre son test ölçümlerinden 6 hafta sonra alınan izleme ölçümlerinde deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OPDKÖYÖ'nün toplam ve tüm alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Araştırmanın gruplar içi karşılaştırma bulgularına göre ise deney grubu ve kontrol grubunun OPDKÖYÖ'nin toplam ve tüm alt boyutlardan aldığı izleme testi ile sontest puanlarına ait sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. İzleme ölçümlerine ilişkin elde edilen gerek gruplar içi gerekse gruplar arası karşılaştırma bulguları yorumlanacak olursa okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini geliştirmek amacıyla geliştirilen ve 8 hafta (yaklaşık 2 ay) boyunca, haftada bir gün, yaklaşık 3 saat olarak uygulanan OTKEP'in tamamlanmasından 6 hafta sonra da (yaklaşık 1,5 ay) okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde etkisini koruduğu bir başka deyişle OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu söylenebilmektedir. OTKEP'in etkisinin kalıcı olmasında ise deneysel işlem

süresince geliştirilen konsültayon öz-yetkinlik düzeylerinin okul psikolojik danışmanlarını konsültasyona ve konsültayonla ilgili görevlere/faaliyetlere daha çok başvurmaları ve daha çok kullanmaları konusunda motive etmesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çıkarım Bandura'nın (1986) ileri sürdüğü öz-yetkinliğin bilişsel, duygusal, motivasyonel ve seçimsel süreçler üzerindeki etkilerine dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Guiney vd. (2014) ile Guiney ve Zibulsky (2017) tarafından yapılan araştırmalar da bu çıkarımı destekler niteliktedir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının OTKEP'e İlişkin Görüşlerini İçeren Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırmanın nitel bulguları OTKEP'in son oturumunda, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından 2 ay boyunca katıldıkları OTKEP sürecine ilişkin değerlendirmelerini elde etmek amacıyla toplanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e ve eğitim sürecine ilişkin görüşleri açık uçlu soruların olduğu OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu (Bknz Ek-6) ile toplamıştır. Elde edilen bulgular özetlenecek olursa okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'E katılımla ilgili duygu ve düşüncelerini elde etmek amacıyla yöneltilen soruya verilen cevaplar iki tema altında toplanmıştır. Bunlardan *"OTKEP'e Katılımla İlgili Düşünceler"* teması altındaki kodlar genel olarak OTKEP'in okul psikolojik danışmanları tarafından etkili, verimli ve gerekli bir eğitim olduğu, eksiklere ilişkin farkındalık sağlayan, konsültasyona ilişkin bilgi ve becerileri artıran, mesleki güncelleme sağlayan ve mesleki motivasyonu artıran bir eğitim şeklinde değerlendirildiğini göstermektedir. *"OTKEP'e Katılımla İlgili Duygular"* teması altındaki kodlar değerlendirildiğinde ise okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecine katılmaktan mutlu ve memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulguların işaret ettiği OTKEP'e katılmaktan duyulan genel memnuniyet, Aslan ve Güven (2019), Bozkur (2021), Gültekin ve Arıcıoğlu (2009), Güven ve Küçükbasmacı (2015), Güven vd. (2016) ve Karakuş (2008) tarafından yapılan araştırmalarda vurgulanan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyona ilişkin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu ihityacın karşılanmasından dolayı da OTKEP'e katılımla ilgili elde edilen bulguların, genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer nitel bulgusuna göre deney grubundaki tüm okul psikolojik danışmanları OTKEP'in başlangıcında belirledikleri amaçlara OTKEP'in sonunda ulaşmışlardır. Deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının ilk oturumda belirledikleri

amaç ifadelerine örnek olarak *"daha etkili müşavirlik yapmak", "konsültasyon yaparken karşılaşacağım problemlerle daha kolay başa çıkabilmek", "konsültasyon sürecinin etkililiğini artırmak", "öğretmen konsültasyonlarını daha etkili şekilde yürütmek", "konsültasyon konusunda eksiklerimi fark etmek", "konsültasyon modellerine ilişkin bilgi sahibi olmak", "okullarda karşılaşabileceğim konsültasyon vakaları üzerinde çalışmak", "velilerle konsültasyonda gelişim sağlamak", "konsültasyonu daha bilinçli ve sistematik bir şekilde kullanmak", "öğrencinin sorunlarında ilgili kişilerle etkili ekip çalışması yapabilmek"* gibi ifadeler verilebilir. Katılıcılar tarafından belirlenen bu amaçlar, OTKEP'in genel amacı olan *"okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmak"* amacıyla uyumludur. Bu bakımdan okul psikolojik danışmanlarının tamamının bireysel amaçlarına ulaştıklarını belirtmeleri, OTKEP'in etkililiğine ilişkin var olan nicel kanıtlara ek olarak nitel kanıtları da oluşturması bakımından oldukça önemli görülmektedir.

Elde edilen nitel bulgular arasında OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının elde ettikleri kazanımlara ilişkin bulgular da yer almaktadır. Buna göre elde edilen görüşler *"İçeriğe İlişkin Kazanımlar"* ve *"Farkındalığa İlişkin Kazanımlar"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. İçeriğe ilişkin kazanımlar, katılımcıların OTKEP içeriğindeki konularla ilgili kazanımlarını yansıtmaktayken; farkındalığa ilişkin kazanımlar ise katılımcıların kendi konsültasyon bilgi-beceri düzeyi konusundaki farkındalığını ifade etmektedir. Elde edilen kazanımlar değerlendirildiğinde deney grubu katılımcılarının içeriğe ilişkin olarak konsültasyon süreci, konsültasyonda problem çözme ve müdahale, konsültasyonda kültürel farklılıklarla ve dirençle çalışma, konsültasyonda etik davranış gibi OTKEP'in hemen hemen tüm ana boyutlarını kapsayan konularla ilgili kazanımlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Farkındalığa ilişkin kazanımlar değerlendirildiğinde ise katılımcıların büyük bir kısmının öğrencinin sorunlarıyla çalışırken taraflarla iş birliği yapmanın gerekliliğini, sistematik konsültasyon sürecini izlemenin gerekliliğini, dirençle çalışma konusundaki yetersizliklerini, konsültasyonu OTKEP öncesinde gelişi güzel yürüttüklerini, konsültasyonun iş yükünü azaltacağını fark ettikleri anlaşılmaktadır. OTKEP'in bu kazanımları sağlamasının, deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının konsültasyonla ilgili görev ve faaliyetleri başarılı bir şekilde yerine getirebileceklerine ilişkin kapasitelerine olan inançlarının artmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguların aynı zamanda konsültasyon öz-yetkinliğini oluşturan süreç, iletişim, kültürel farkındalık ve etik gibi boyutların her birisinde okul psikolojik danışmanlarının yetkinliklerinin arttığının nitel kanıtı niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularından bir diğeri ise grup liderinin deney grubundaki okul psikolojik danışmanları tarafından değerlendirilmesiyle ilgilidir. Elde edilen bulgular *"Liderlikle İlgili Değerlendirmeler"* ve *"Üyelere Yönelik Tutumla İlgili Değerlendirmeler"* olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Katılımcılar grup liderini liderlik bağlamında yetkin, grup yönetiminde ve üyelerin dikkatini kontrol etmede iyi, yenilikçi, açık bir iletişim tarzına sahip birisi olarak değerlendirmişlerdir. Grup lideri üyelere yönelik tutumları açısından ise pozitif, saygılı, sakin, profesyonel, ilgili ve cesaretlendirici olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular OTKEP sürecini yürüten liderin bir başka deyişle mevcut araştırmayı gerçekleştiren araştırmacının üyeler tarafından olumlu olarak algılandığını göstermektedir. Lidere ilişkin bu olumlu değerlendirmeler liderin üyeler tarafından model alınmasını kolaylaştırdığı (Tuckman, 1991; Bandura, 1977, 1986), grup dinamiğinin oluşmasında katalizör rolü oynadığı ve böylelikle OTKEP'in içeriğinin üyeler üzerindeki etkisinin artmasını sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmada deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sonrasında yürütecekleri konsültasyon çalışmalarında kendilerine ne gibi hedefler belirlediklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Buna göre deney grubundaki katılımcılar OTKEP sonrasında konsültasyon çalışmalarında kontrat yapacaklarını, işbirliği modunu kullanacaklarını, sorumlulukları paylaşacaklarını, dirençle etkili çalışacaklarını, konsültasyon sürecinin aşamalarını takip edeceklerini, müdahale planı oluşturarak uygulayacaklarını, kültürel farklılıkları dikkate alacaklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının OTKEP öncesi konsültasyon çalışmalarında neleri eksik yaptıklarını ya da OTKEP'te öğrendikleri ve kendi konsültasyon çalışmalarında etkili olabileceğini düşündükleri konsültasyon öğelerinin neler olduğu konularında da bilgi vermesi açısından anlamlı görünmektedir. Okul psikolojik danışmanları tarafından belirlenen bu hedefler, onları konsültasyon çalışmalarına gelecekte daha sıklıkla başvurmalarının sağlayacak olması, onları konsültasyon çalışmalarına motive etmesi, konsültasyona ilişkin gelecek oryantasyonu oluşturması bakımından anlamlı görülmektedir.

Araştırmanın son nitel bulgusu ise deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini metaforik olarak değerlendirmelerine ilişkindir. Okul psikolojik danışmanlarının OTKEP sürecini değerlendirdikleri metaforlar *"Mesleki Güncelleme"*, *"Farkındalık"*, *"Konsültasyon Bilgi ve Becerisi Kazanma"*, *"Meslektaşlarla Etkileşim"* olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır. Buna göre OTKEP süreci "*Mesleki Güncelleme*"

teması altında yazılım güncellemesi, üniversiteye yeniden başlamak olarak; *"Farkındalık"* teması altında ayna, matruşka, içsel yolculuk, gaz lambası, bilinmeyen bir şehri gezme olarak; *"Konsültasyon Bilgi Ve Becerisi Kazanma"* teması altında ilaç, heybe, reçete olarak; *"Meslektaşlarla Etkileşim"* teması altında ise kahve molası ve kahve olarak metaforlaştırılmıştır. Bu metaforlar incelendiğinde OTKEP sürecinin okul psikolojik danışmanları tarfından yeni bilgiler öğrendikleri ve var olan bilgilerini güncelledikleri, yetersiz oldukları, bilmedikleri ya da öneminin bilincinde olmadıkları ancak geliştirmeleri gereken yeni bir hizmet türünü fark ettikleri, konsültasyona ilişkin çeşitli bilgi ve beceriler edindikleri aynı zamanda aynı mesleği paylaştıkları kişilerle bir etkileşim ve karşılıklı tecrübe aktarımı sağladıkları bir süreç olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa araştırmada elde edilen okul-temelli konsültasyon eğitiminin okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerinde anlamlı bir artış sağladığı bulgusu, alanyazındaki ilgili araştırmalar (Baret vd., 2017; Guiney vd., 2014; Guiney ve Zibulsky, 2017; Newman vd., 2015; Meyers, 2002) tarafından da desteklenmektedir. Araştırmada tüm hipotezleri destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşmada OTKEP'in içeriğinin ve Sosyal Bilişsel Kuram (Bandura, 1986) tarafından belirlenen öz-yetkinlik kaynaklarının OTKEP sürecinde etkili bir şekilde kullanılmasının belirleyici olduğu düşünülmektedir. OTKEP sürecinin okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen nitel bulgular ise nicel bulguları destekler niteliktedir. Öyle ki nitel bulgular, OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarına konsültasyona ilişkin önemli bilgi, beceri ve farkındalık kazandırdığını, okul psikolojik danışmanlarının eğitimin başında belirledikleri amaçlara ulaştıklarını, öz-yetkinliklerinin yükselmesine bağlı olarak konsültasyon hizmetini okuldaki rehberlik çalışmalarında daha etkili ve daha fazla kullanmaya yönelik hedefler belirlediklerini ortaya koymuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara getirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmada Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın (OTKEP) okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisi ve bu etkinin kalıcılığı incelenmiştir. Ayrıca araştırmada okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ) geliştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

1. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları sontest puanları, OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
2. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme puanları, OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.
3. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

4. Gruplar arası ve gruplar içi farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu yukarıdaki tüm bulgular için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerine göre araştırmanın bağımsız değişkeni olan OTKEP, bağımlı değişken olan okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeyleri üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bağımlı değişkende gözlemlenen toplam varyansın büyük bir kısmını açıklamaktadır.
5. OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
6. OTKEP'e katılan okul psikolojik danışmanlarının (deney grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
7. OTKEP'e katılmayan okul psikolojik danışmanlarının (kontrol grubu) OPDKÖYÖ'nün toplam ve alt boyutlarından aldıkları izleme testi puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.
8. Deneysel sürecin genel bir sonucu olarak, OTKEP'in okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinlik düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkisinin kalıcı olduğu bulunmuştur.
9. Araştırmada süreç, kültürel farkındalık, iletişim ve etik olmak üzere 4 faktör ve 28 maddeden oluşan Okul Psikolojik Danışmanı Konsültasyon Öz-Yetkinliği Ölçeği (OPDKÖYÖ) geliştirilmiştir. Türk kültüründe okul psikolojik danışmanları üzerinde geliştirilen ölçeğin, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon öz-yetkinliklerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Araştırmada, OTKEP'in son oturumunda, OTKEP sürecine ilişkin deney grubundaki okul psikolojik danışmanlarından alınan değerlendirmeler ve görüşlerden elde edilen nitel bulgular, nicel bulguları destekler niteliktedir. Okul psikolojik danışmanlarının OTKEP'e katılmaktan mutlu ve memnun oldukları; OTKEP'i etkili, verimli ve gerekli bir eğitim olarak gördükleri, OTKEP'in başında OTKEP'in genel amacıyla tutarlı olarak belirledikleri bireysel amaçlarına ulaştıkları; OTKEP içeriğine ve konsültasyon öz-farkındalığına ilişkin önemli kazanımlar sağladıkları; gelecekte konsültsayonu etkili, verimli ve daha fazla kullanmak adına hedefler belirledikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. OTKEP'in çeşitli oturumlarında üyeler tarafından oturum kazanımlarının grup süreci dışında pekiştirilebilmesi için bir sonraki oturuma kadar tamamlanmak üzere üyelere ev ödevleri verilmiştir. Üyeler tarafından yapılan ev ödevleri lidere teslim edildikten sonra lider tarafından bir sonraki oturumuna kadar her bir ödeve ilişkin yazılı geri bildirimler verilmiştir. Ve ayrıca bir sonraki hafta oturumun başlangıcında, ödevlere verilen yazılı geri bildirimlere ilişkin üyelerin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu uygulamanın etkili, cesaretlendirici ve farkındalık artırıcı bulunduğuna ilişkin üyelerden gelen dönütler doğrultusunda uygulayıcılara OTKEP kapsamında verilen ödevlerde benzer bir stratejiyi izlemeleri önerilmektedir.
2. OTKEP haftada bir gün olmak üzere 8 haftalık (2 ay) bir süreci kapsamaktadır. Mevcut uygulamada deney grubundaki okul psikolojik danışmanları haftada bir gün kurum tarafından idari izinli sayılmışlardır. Bu uygulamanın yoğun bir içeriğe sahip olan OTKEP'in tercih edilmesinde önemli bir teşvik edici rolü oynadığı görülmüştür. Bundan sonraki yapılacak uygulamalarda uygulayıcıların bu süreci işletmesinin OTKEP'in verimliliği bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.
3. OTKEP'in çeşitli oturumlarında kazanımların pekiştirilmesi adına Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Bu araçların kullanımı üyelerin sürece olan aktif katılımını ve dikkatini artırmakla birlikte hem eğlenceli hem de öğretici bir işlev görmüştür. Bu kapsamda uygulayıcılar, Web 2.0 araçlarının kullanımına daha fazla yer vererek OTKEP'in diğer oturumlarında da oturumların içeriğiyle uyumlu bir şekilde kullanabilirler.
4. OTKEP içeriğinde çok sayıda bireysel ve grup çalışması içeren uygulamaya dönük bir programdır. Araştırmacı/lider tarafından oturumlarda üyelerin gerçekleştirdikleri konsültasyon simülasyonları, senaryoları, vaka analizi çalışmalarına ilişkin vaka tartışmaları ve yazılı geri bildirimler aracılığıyla sunulan OTKEP sürecindeki süpervizyonlara ek olarak uygulayıcılar, OTKEP süreci devam ederken üyelerin gerçek K.A.K. lerle konsültasyon çalışmaları yapmasını sağalayabilir ve bu çalışmalara

süpervizyon verebilirler. Böylece konsültasyon öz-yetkinliklerinin gelişmesinde performans başarıları kaynağı güçlü bir şekilde beslenmiş olacaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. OTKEP, mevcut araştırmada bir hizmetiçi eğitim kapsamında okul psikolojik danışmanları üzerinde uygulanmıştır. Araştırmacılar OTKEP'i hizmetöncesi eğitim kapsamında Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerindeki öğrenci gruplarında da uygulayarak etkililiğini test edebilirler.
2. OTKEP, Ankara'nın Etimesgut Bölgesindeki okul psikolojik danışmanlarına uygulanmıştır. OTKEP'in farklı bölge ve illerde görev yapan okul psikolojik danışmanları üzerindeki etkililiği incelenebilir.
3. Araştırmacılar OTKEP'e saha odaklı konsültasyon vaka uygulamaları ve süpervizyon süreçlerini de ekleyerek OTKEP'i geliştirebilirler.
4. Yurtiçi alanyazındaki okul-temelli konsültasyona ilişkin araştırmalar arasında nicel araştırmaların oranı oldukça düşüktür. Bu bakımdan araştırmada geliştirilen OPDKÖYÖ kullanılarak nicel araştırma metodolojisinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Araştırmacılar tarafından nicel araştırma yöntemleri kullanılarak konsültasyon öz-yetkinliğini etkileyen değişkenler belirlenebilir, konsültasyon öz-yetkinliği özelliğinin diğer değişkenlerle olan ilişkisini ortaya koyacak model test etmeye yönelik çalışmalar ile hizmetöncesi ve hizmetiçi kapsamında verilecek okul-temelli konsültasyon eğitimlerinin etkililiği incelenebilir.

Okul-Temelli Konsültasyon Eğitimine Yönelik Politika Yapıcılar ve Psikolojik Danışman Eğitimcileri İçin Öneriler

1. OTKEP, yurtiçi alanyazındaki görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarıyla yapılan konsültasyon araştırmalarının ortaya koyduğu hizmetiçi eğitim ihtiyacı ile yurtdışındaki okul-temelli konsültasyon eğitimleri ve alanyazınındaki gelişmeler dikkate alınarak geliştirilmiştir. OTKEP, mevcut araştırmada Ankara ili Etimesgut ilçesindeki okul psikolojik danışmanlarına yönelik olarak uygulanmıştır. Bu bağlamda OTKEP, Türkiye'deki tüm okul psikolojik danışmanlarının okul-temelli konsültasyon eğitimi ihtiyacını karşılamak üzere MEB tarafından hizmetiçi eğitim çalışmaları/projelerinde kullanılabilir.

2. YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu) tarafından 2018 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan müfredat güncelleme çalışmasında üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programlarına "RPD'de Konsültasyon" adı altında seçmeli bir ders eklenmiştir. Bu gelişme Türkiye'deki hizmetöncesi dönemde okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon eğitimi açısından önemli bir gelişme olmakla birlikte, ilgili dersin kur tanımı incelendiğinde dersin kapsamının genişletilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu kapsamda konsültasyona yönelik RPD lisans programına konulacak dersin tüm psikolojik danışman adaylarının konsültasyon yeterliği kazanması için zorunlu olması, içerik ve kapsam bakımından OTKEP'in model alınabileceği söylenebilir. RPD lisansüstü programlarına ise bir eğitim öğretim yılının ilk döneminde temel konsültasyon bilgisi ve ikinci döneminde süpervizyon uygulamalarını içerecek ardışık iki dersin konulması ve bu derslerin içeriğinin belirlenmesinde, yine OTKEP'ten yararlanılabileceği düşünülmektedir.
3. Ülkemizdeki okul psikolojik danışmanı standartlarının belirlenmesiyle ilgili çalışmalar yürüten Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı Mesleki Yeterlik Kurumu'nun ilgili kurulları tarafından konsültasyona ilişkin yeterliklerin de belirlenmesi gerektiği düşünülmekte olup bu yeterliklerin belirlenmesi sürecinde mevcut araştırmanın bulgularından, OTKEP'in içeriği ve kazanımlarından, OPDKÖYÖ'nün faktör yapısından yararlanılabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Akbaş, U., Aydoğdu, Ş., & Büyüköztürk, Ş. (2020). Farklı ortamlarda uygulanan likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 222-242

Akman, Y. (2002). Okullardaki konsültasyon çalışmaları ve ruh sağlığı konsültasyon modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(18), 7-13.

Alpert, J. & Taufique, S. (2002). Consultation Training: 26 Years and Three Questions. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13,* 13-33.

American School Counselor Association (2004). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs*. American School Counselor Association

American School Counselor Association (2012). *The ASCA National Model: A Framework for School Counseling Programs, Third Edition*. Alexandria, VA: Author.

American School Counselor Association (2016). *ASCA ethical standards for school counselors.* https://www.schoolcounselor.org/asc a/media/asca /Ethics/EthicalStandards2016.pdf sayfasından erişilmiştir.

American Counseling Association (2014). ACA code of ethics. Alexandria, VA: Author.

American Psychological Association, (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct.* https://www.apa.org/ethics/code/ adresinden erişilmiştir.

Anastasi, A. (1982). *Psychological testing.(6.b.).* Macmillan: New York.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173.

Anton-LaHart, J. & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 15*, 41-62.

Aslan A.M. & Güven, M. (2021). Okul temelli konsültasyon hizmetlerinin telekomünikasyon teknolojileriyle entegrasyonu: Telekonsültasyon. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 7*(1), 17-31.

Aslan, A. M. & Güven, M. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının ailelerle yürüttükleri konsültasyon çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9(*52), 109-148.

Aslan, A. M. ve Güven, M. (2017). Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon süreci ve modelleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 118-131.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation.* Van Nostrand.

Averill, J. R. (1973). Personal control over aversive stimuli and its relationship to stress. *Psychological Bulletin, 80*(4), 286–303.

Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century.* New Jersey: Prentice Hall.

Balcı, S. (2017). Okul Psikolojik Danışmanı Öz Yetkinlik Ölçeği'nin Türk Kültüründeki Psikometrik Özellikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 18*(2),633-649.

Bandura, A. (1971). *Vicarious and self-reinforcement processess*. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191 – 215.

Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavioural Therapy & Experimental Psychiatry,13*(3), 195- 199.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A.(1988). Organizational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302. 51

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184.

Bandura, A. (1991). Human agency: The rhetoric and the reality. *American Psychologist*, 46(2), 157-162.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A. (2006). Guide to constructing self-efficacy scales. F. Pajares and T. Urdan (Ed.) *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (s. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287–310.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(3), 125–139.

Bandura, A., Adams, N. E., Hardy, A. B., & Howells, G. N. (1980). Tests of the generality of self-efficacy theory. *Cognitive Therapy and Research, 4*(1), 39–66.

Bandura, A., Blanchard, E. B., & Ritter, B. (1969). Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. *Journal of Personality and Social Psychology, 13*(3), 173–199.

Bandura, A., & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38*(1), 92–113.

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(3), 479–488.

Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966). Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development, 37*(3), 499–506.

Bandura, A., & Jeffrey, R. W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology, 26*(1), 122–130.

Bandura, A., Jeffery, R., & Bachicha, D. L. (1974). Analysis of memory codes and cumulative rehearsal in observational learning. *Journal of Research in Personality, 7*(4), 295–305.

Bandura, A., Jeffery, R. W., & Gajdos, E. (1975). Generalizing change through participant modeling with self-directed mastery. *Behaviour Research and Therapy, 13*(2-3), 141–152.

Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(1), 5–21.

Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 63*(3), 575–582.

Barbarash, B.G. (2013). *The effects of school-based consultation on general education teachers' use of praise in the classroom.* Doktora Tezi, The State University Of New Jersey, New Jersey.

Barrett, C. A., Hazel, C. E., & Newman, D. S. (2017). Training confident school-based consultants: The role of course content, process, and supervision. *Training and Education in Professional Psychology, 11*(1), 41–48.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin, 88*(3), 588–606.

Berry, J. M. (1989). Cognitive efficacy across the life span: Introduction to the special series. *Developmental Psychology, 25*(5), 683–686.

Betz, N. E., & Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 279–289.

Bodenhorn, N. ve Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self- efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-28.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavioral Development, 14*, 153-164.

Bozkur, B. (2019). *Okul psikolojik danışmanlığında konsültasyon hizmetleri ve psikolojik danışmanların konsültasyon yeterlik düzeylerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Bozkur, B., & Kaya, A. (2021). Adaptation of The Consultation Self-Efficacy Scale into Turkish and investigation of the consultation self-efficacy of school counselors. *Pegem Journal of Education and Instruction*, *11*(1), 49–96.

Bramlett, R. K., Murphy, J. J., Johnson, J., Wallingsford, L. & Hall, J. D. (2002). Contemporary practices in school psychology: A national survey of roles and referral problems. *Psychology in the Schools, 39*, 327-335.

Brigman, G., Mullis, F., Webb, L. & White, J. (2005). *School counselor consultation*. New Jersey: John Wiley & Sons.

Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi.* (V. Yorğun, Çev.). Anı yayıncılık.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research.* New York: The Guilford Press.

Brown, D., Spano, D. B., & Schulte, A. C. (1988). Consultation training in master's level counselor education programs. *Counselor Education and Supervision, 27*(4), 323-330

Brown, I., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(8), 900–908.

Brown, D., & Schulte, A. C. (1987). A social learning model of consultation. *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(3), 283-287.

Brown, D., Spano, D. B., & Schulte, A. C. (1988). Consultation training in master's level counselor education programs. Counselor Education and Supervision, 27, 323-330

Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. A. Bollen & Long, J. S. (Eds), *Testing structural equation models* için (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Burkhouse, K. L. S. (2012). *Core competencies for training effective school consultants.* Ph.D. Dissertation, University of Maryland, College Park.

Burnham, J.J. & Jackson, C.M. (2000). School counselor roles: Discrepancies between actual practice and existing models. *Professional School Counseling, 4(1), 41-49.*

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş, Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2018). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cabrera-Nguyen, E.P. (2010) Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research, 1*, 99-103.

Cambridge (2020). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Cambridge University Press.

Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry, 33*(3), 470–481.

Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry.* Basic Books.

Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New York: Basic Books.

Caplan, G., & Caplan, R. B. (1993). *Mentalhealth consultation and collaboration*. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures, 12*(1), 25-44.

Coates, B., & Hartup, W. W. (1969). Age and verbalization in observational learning. *Developmental Psychology, 1*(5), 556–562.

Churchill, G. A., & Peter, J. P. (1984). Research design effects on the reliability of rating scales: A meta-analysis. *Journal of Marketing Research, 21*(4), 360–375.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Auflage)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cohen, B. (2008). *Explaining psychological statistics (3rd ed.)*. New York: John Wiley & Sons.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. (2009). Psychological Testing and Assessment (7th ed.). New York: McGraw-Hill

Colton, D. L., & Sheridan, S. M. (1998). Conjoint behavioral consultation and social skills training: Enhancing the play behaviors of boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 9*(1), 3–28.

Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(5), 754–761.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Connell, S., Sanders, M.R., & Markie-Dadds, C. (1997). Self-directed behavioral family intervention for parents of oppositional children in rural and remote areas. *Behavior Modification, 21*(4), 379-408.

Conoley, J. C., & Conoley, C. W. (1992). *School consultation: Practice and training*. Boston: Allyn & Bacon.

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları*, (Çev. Ed. T. Ergene). Ankara: Mentis.

Cormier, S. & Nurius, P.S. (2003). Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions. Pacific Grove (CA: Brooks/Cole-Thomson).

Costenbader, V., Swartz, J., & Petrix, L. (1992). Consultation in the schools: The relationship between preservice training, perception of consultative skills, and actual time spent in consultation. *School Psychology Review, 21*(1), 95–108.

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *2009 standards*. http://www.cacrep.org/doc/2009%20Standards.pdf sayfasından erişmiştir.

Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *CACREP accreditation standards and procedures manual.* http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2018/05/2016-Standards-with-Glossary-5.3.2018.pdf sayfasından erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. California: SAGE.

Creswell, J.W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crocker, L. and Algina, J. (1986) *Introduction to Classical and Modern Test Theory.* Harcourt, New York, 527.

Crothers, L. M., Hughes, T. L., & Morine, K. A. (2008). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Cummins, R.A. & Gullone, E. (2000). *Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement.* Proceedings, Second International Conference on Quality of Life in Cities, Singapore: National University of Singapore, (74-93).

Çivitci, A. (2019). *Grup psikoeğitimi*. Ankara: PegemA

Davis, K. M. (2005). School-based consultation. C. S. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research and practice* içinde (s. 297-326). Boston: Lahaska.

Davis, K. M. (2003). Teaching a course in school-based consultation. *Counselor Education and Supervision, 42*, 275-286.

Dempsey, K. (2019). *Sources of Consultation Efficacy in School Psychology Interns*. Ph.D. Dissertation, Fordham University, New York.

DeVellis, R. F. (2003). *Scale development theory and applications.* California: SAGE.

Dinkmeyer, D. (1968). The Counselor as Consultant: Rationale and Procedures. *Elementary School Guidance & Counseling, 2*(3), 187–194.

Dinkmeyer, D., ve Carlson, J. (2006). *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Taylor & Francis.

Doll, B., & Kratochwill, T. (2010). Treatment of parent-adolescent conflict through behavioral technology training: a case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*(4), 281-300.

Doughtery, A.M. (2009). *Psychological consultation and collaboration in school and community settings*. Belmont, CA: Wadsworth.

Erchul, W. P., & Martens, B. K. (2010). *School consultation: Conceptual and empirical bases of practice*. Springer Science & Business Media.

Erchul, W. P. & Sheridan, S. M. (2014). *Handbook o f research i n s chool consultation.* Routledge.

Erkan, S. (2018). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Etimoloji Türkçe (2012-2020). *Konsultasyon.* https://www.etimolojiturkce.com/arama/konsülltasyon sayfasından erişilmiştir.

Etymonline (2001-2022). *Consultation.* https://www.etymonline.com/search?q=consultation sayfasından erişilmiştir.

Ewen, R.B. (2014). *An introduction to theories of personality*. New York: Psychology Press

Fellbaum, C. (Ed.) (1998). *WordNet: An Electronic Lexical Database.* Cambridge, MA: MIT Press.

Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology, 5*(1), 25–57.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. California: Sage.

Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment, 7*(3), 286–299.

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaulate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fritz, C. O., Morris, P. E., & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of experimental psychology. General*, *141*(1), 2–18.

Fuqua, D. R., & Newman, J. L. (1985). Individual Consultation. *The Counseling Psychologist*, *13*(3), 390–395.

Gallessich, J. (1982). The profession and practice of consultation. San Francisco: Jossey-Bass.

Gallesich, J. & Ladogana, A. (1978). Consultation Training Program for School Counselors. *Counselor Education and Supervision, 18*(2), 100-108.

Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L. (2016). Conjoint Behavioral Consultation for children with Autism Spectrum Disorder. *School Psychology Quarterly*, *31*(4), 450–466.

Gibbs, J. T. (1980). The interpersonel orientation in mental health consultation: Toward a model of ethnic variations in consultation. Journal of Community Psychology, 8, 195- 207.

Gibson, R.L. & Mitchell, M. (1995). *Introduction to counseling and guidance.* Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

Gladding, S. T. (2015). *Psikolojik danışma: Kapsamlı bir meslek*, (Çev. Ed. N.V. Acar). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Greene, L., Kamps, D., Wyble J., & Ellis, C. (1999). Home-based consultation for parents of young children with behavioral problems. *Child & Family Behavior Therapy, 21(2),* 19-45.

Guiney, M. C. (2009). *School psychologists' sense of efficacy for consultation*. Doctoral Dissertation, Fordham University, New York.

Guiney, M. C., Harris, A., Zusho, A., & Cancelli, A. (2014). School psychologists' sense of selfefficacy for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 24*(1), 28- 54.

Guiney, M. C., & Zibulsky, J. (2017). Competent consultation: Developing self-efficacy for process and problem aspects of consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 27*(1), 52-71.

Gültekin, F., & Arıcıoğlu, A. (2007). Okullarda konsültasyon hizmetleri: Türkiye'deki durum. F. Korkut-Owen, R. Özyürek ve D. W. Owen (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* içinde (s. 251-269). Ankara: Nobel.

Güven, M., Kılıç, S., Hayran, Y. & Büyüksevindik, B. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(4), 308-322.*

Güven, M. & Küçükbasmacı, Y. (2015). *Okul psikolojik danışmanlarının okuldaki konsültasyon hizmetleriyle ilgili görüşleri.* 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Gysbers, N.C., Hughey, K.F., Starr, M., & Lapan, R.T. (1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling and Development, 70,* 565-570.

Haktanir, A., Erçevik, A. & Topkaya, N. (2021). Okul psikolojik danışmanlığı etik standartları. F. E. İkiz, A. U. Baş, & Ü. Arslan (Eds.), *Psikolojik danışma etik kodları* içinde, 138-145. Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Demeği.

Harrison, T. C. (2004). *Consultation for contemporary helping profesionals*. Boston: PearsonEducation.

Harwey, V. S., & Struzziero, J. A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists: From intern to expert, (2nd ed.).* Corwin Press; National Association of School Psychologists.

Hawryluk, M. K., & Smallwood, D. L. (1986). Assessing and addressing consultee variables in schoolbased behavioral consultation. *School Psychology Review, 15*(4), 519–528.

Hazel ,C. E., Laviolette, G. T. & Lineman J. M. (2010). Training professional psychologists in school-based consultation: What the syllabi suggest. *Training and Education in Professional Psychology, 4*(4), 235–243.

Hellkamp, D. T., Zins, J. E., Ferguson, K., & Hodge, M. (1998). Training practices in consultation: A national survey of clinical, counseling, industrial/organizational, and school psychology faculty. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 50*(4), 228–236.

Henning-Stout, M. (1993). Theoretical and empirical bases of consultation. In J. E. Zins, T. R. Kratochwill, & S. N. Elliott (Eds.), *Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* (pp. 15–45). Jossey-Bass.

Heppner P. P, Wampold B. E, & Kivlighan D. M., (2008). *Research design in counseling.* Belmont, CA: Brooks/Cole.

Hosp, J. L. & Reschly, D. J. (2002). Regional differences in school psychology practice. *School Psychology Review, 31*, 11-29.

Howard, M.C. (2016) A review of exploratory factor analysis decisions and overview of current practices: What we are doing and how can we improve? *International Journal of Human-Computer Interaction, 32*(1), 51-62.

Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış Bilimleri için Araştırma Teknikleri*. Ankara: VE -GA.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, *3*(4), 424-453.

Hu, L.T. ve Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Hurwitz, J. T., Kratochwill, T. R., & Serlin, R. C. (2015). Size and consistency of problem-solving consultation outcomes: An empirical analysis. *Journal of School Psychology, 53*(2), 161–178.

Ingraham, C. L. (2000). Consultation through a multicultural lens: Multicultural and cross-cultural consultation in schools. *School Psychology Review, 29*(3), 320–343.

Jourden, F. J., Bandura, A., & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 13*(3), 213–226.

Jöreskog, K. G. (1973). Analysis of covariance structures. P. R. Krishnaiah (Ed.) *Multivariate analysis–III* içinde (ss. 263-285). New York: Academic.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika,* 39(1), 31-36.

Karakuş, S. (2008). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleriyle yaptıkları konsültasyon çalışmalarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Kavaklı, Gence & Bölükbaşı-Macit (2021). Overview of consultation studies in school psychological counseling and guidance services 2000-2020: A metasynthesis study. Osmangazi Journal of Educational Research 8 (1), 302-319.

Kazdin, A. E. (1973). Role of instructions and reinforcement in behavior changes in token reinforcement programs. *Journal of Educational Psychology, 64*(1), 63–71.

Kazdin, A. E. (1974). Reactive self-monitoring: The effects of response desirability, goal setting, and feedback. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*(5), 704–716.

Kelecioğlu, H. ve Göçer-Şahin, S. (2014). *Geçmişten günümüze geçerlik. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5*(2), 1-11.

Keller, H. R. (1981). Behavioral consultation. J. C. Conoley (Ed.), *Consultation in schools: Theory, research, and procedures* içinde (s. 59-99). New York: Academic Press.

Kepçeoğlu, M. (1994). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara, Özerler.

Kline, P. (1994). An *easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

Kline, R. B. (2013). Exploratory and confirmatory factor analysis. In Y. Petscher ve C. Schatsschneider, (Ed.), *Applied quantitative analysis in the social sciences* (s. 171-207). New York: Routledge.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling (4.bs.)*. New York: Guilford.

Kline, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Thousand Oaks: Sage.

Kratochwill, T.. (2008). Best practices in school-based problem-solving consultation: Applications in prevention and intervention systems. *Best practices in school psychology V.* 1673-1688.

Kratochwill, T. R., & Bergan, J. R. (1990). *Behavioral consultation in applied settings: An individual guide.* Plenum Press.

Kratochwill, T. R., Elliott, S. N., & Busse, R. T. (1995). Behavior consultation: A five-year evaluation of consultant and client outcomes. *School Psychology Quarterly, 10*(2), 87–117.

Kratochwill, T. R., Elliot, S. N., & Carrington Rotto, P. (1995). Best practices in school-based behavioral consultation. A. Thomas and J. Grimes (Ed.), *Best practices in school psychology* içinde *(s. 519-537).* Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Krueger, N. F., & Dickson, P. R. (1993). Perceived self-efficacy and perceptions of opportunity and threat. *Psychological Reports, 72*(3, Pt 2), 1235–1240.

Kurpius, D. (1978). Consultation theory and process: An integrated model. *Journal Of Counseling and Development*, 56(6), 335-338.

Kurpius, D. J. (1985). Consultation interventions: Successes, failures, and proposals. *The Counseling Psychologist, 13*(3), 368–389.

Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma.* Ankara: Nobel.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). Stress, Appraisal, and Coping. New York: Springer.

Lenhard, W. & Lenhard, A. (2016). *Computation of effect sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html sayfasından erişilmiştir.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 30*(3), 347–382.

Lissitz, R. W. & Green, S. B. (1975). Effect of number of scale points on reliability: a monte carlo approach. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 10-13.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance.* Prentice-Hall, Inc.

Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 4*(2), 73–79.

Maher, C. A. (1981). Intreventions with school social systems: A behavioral-systems approach. School Psychology Review, 10(4), 499-510.

Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*, 391-410.

Marcoulides, G. & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling.* London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Medway, F. J. (1979). How effective is school consultation? A review of recent research. *Journal of School Psychology, 17*, 275–282.

Meichenbaum, D. H. (1971). Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 17*(3), 298–307.

Meyers, J., Wurtz, R. & Flanagan, D. (1981). A national survey investigating consultation training occurring in school psychology programs. *Psychology in the Schools, l8*, 297-302.

Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training *Journal of Educational and Psychological Consultation, 13*(1-2), 35-54.

Miles, J.H. & Hummel, D.L. (1979). Consultant training in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision, 19*(1), 49-53.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation.* Yale University Press.

Milner, H. R., & Hoy, A. W. (2003). A case study of an African American teacher's self-efficacy, stereotype threat, and persistence. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 263–276.

Mone, M. A., Baker, D. D., & Jeffries, F. (1995). Predictive validity and time dependency of self-efficacy, self-esteem, personal goals, and academic performance. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 716–727.

Muro, J.J. & Kottman, T. (1995). *Guidance and counseling in the elementary and middle schools: a pratical approach*. Dubuque: Wcb Brown & Benchmark.

Myrick, R.D. (1997). *Developmental guidance and counseling: A practical approach.* Minneapolis: Educational Media.

National Association of School Psychologists, (2010). *Model for comprehensive and integrated school psychological services.* Bethesda, MD: Author. https://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-practice-model sayfasından erişilmiştir.

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı.* Ankara: Anı.

Netemeyer, R. G., Bearden, W. O., & Sharma, S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Newell, M. L., & Newell, T. (2018). Analyzing the effect of consultation training on the development of consultation competence. *Contemporary School Psychology, 22*(1), 40–50.

Newell, M. L., Newell, T. S., & Looser, J. (2013a). A competency-based assessment of school-based consultants' implementation of consultation. *Training and Education in Professional Psychology, 7*(4), 235–245.

Newell, M. L., Newell, T. S., & Looser, J. A. (2013b). Examining how novice consultants address cultural factors during consultation: Illustration of a computer-simulated case-study method. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 65*(1), 74–86.

Newell, M., & Newman, D. (2014). Assessing the state of evidence in consultation training: A review and call to the field. In W. P. Erchul & S. M. Sheridan (Eds.), *Handbook of research in school consultation* (pp. 421–449). Routledge/Taylor & Francis Group.

Newman, D. S., Barrett, C. A. & Hazel, C. E. (2015). School consultation practices in the early career: Does training matter? *Consulting Psychology Journal, 67*(4), 326–347.

Newman, D., Cocol, P., Coffin, T. (2010). A differential approach to consultation training during ınternship. *Communique, 39*(3), 8-10.

Newman, D. S. (2012). A grounded theory study of supervision of preservice consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*(4), 247–279.

Nişanyan Sözlük (2002-2022). *Konsültasyon.* https://www.nisanyansozluk.com/kelime/konsültasyon sayfasından erişilmiştir.

Notterman, J. M., Schoenfeld, W. N., & Bersh, P. J. (1952). Partial reinforcement and conditioned heart rate response in human subjects. *Science, 115,* 77–79.

Nunnally, J.C. and Bernstein, I.H. (1994) The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory, 3,* 248-292.

Pallant, J. (2016). *SPSS Survival Manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS (6.b.)*. New York: Mc GrawHill.

Parsons, R. D. & Kahn, W. J. (2005). *The school counselor as consultant: An integrated model for school-based consultation.* Belmont: Thomson.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* içinde (s. 239-265). Westport, CT: Ablex.

Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* içinde (s. 3–21). Academic Press.

Peirce AG. *Measurement ınstruments, principles and practice of nursing research*. St. Louis, Mosby–Year Book Inc., 1995.

Preston, C. C., & Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica, 104*(1), 1–15.

Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum.

Reschly, D. J. & Wilson, M. S. (1995). School psychology practitioners and faculty: 1986 to 1991-92 trends in demographics, roles, satisfaction, and system reform. *School Psychology Review, 24,* 62-80.

Ricci, L. vd. (2018). Qualitative Methods Used to Generate Questionnaire Items: A Systematic Review. *Qualitative Health Research*, 29 (1), 149-156. 10.1177/1049732318783186. hal-01885992.

Rosenfield, S., & Gravois, T. A. (1993). Educating consultants for applied clinical and educational settings. J. E. Zins, T. R. Kratochwill, ve S. N. Elliott (Eds.). *Handbook of consultation services for children: Applications in educational and clinical settings* içinde (s. 373-393). San Francisco: Jossey-Bass.

Rosenfield, S. A. (2008). Best practices in instructional consultation andinstructional consultation teams. A. Tomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* içinde (pp. 1645–1661). Bethesda, MD, NationalAssociation of School Psychologists

Rosenfield, S. (2014). Consultation in the schools—Are we there yet? *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 65*(4), 303 – 308

Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology.* Prentice-Hall, Inc.

Russell, M. L. (1978). Behavioral consultation: Theory and process. *Personnel and Guidance Journal,* 56(6), 346-350.

Sami, Ş.(1999). *Kamus-ı Türki*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

Sangganjanavanich, V. F., & Lenz, A. S. (2012). The experiential consultation training model. *Counselor Education and Supervision, 51*(4), 296–307.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama spss ve lisrel uygulamalar.* Ankara: Anı.

Schumacker, R. E., ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3. bs.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Schunk, D. H. (2012). Social cognitive theory. K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* içinde (s. 101–123). American Psychological Association.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* içinde (s. 35–53). Routledge/Taylor & Francis Group.

Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy theory in Education. *Handbook of Motivation at School: Second Edition* içerisinde (s. 34-52).

Schein, E.H. (1969). Process consultation: Its role in organization development. Reading, MA: Addison-Wesley

Schein, E.H. (1987). *Process consultation, Volume II: Lessons for managers and consultants*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schein, E. H. (2006). From Brainwashing to Organizational Therapy: A Conceptual and Empirical Journey in Search of 'Systemic' Health and a General Model of Change Dynamics. A Drama in Five Acts. *Organization Studies*, *27*(2), 287–301.

Shapiro, S.S. & Wilk, M.B. (1965). An Analysis of Variance Test for Normality (Complete Samples). *Biometrika, 52*, 591-611.

Sharma, S., Mukherjee, S., Kumar, A. & Dillon, W.R. (2005). A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models. *Journal of Business Research, 58* (7), 935-943.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74*(1), 3–17.

Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (1992). Behavioral parent-teacher consultation: Conceptual and research considerations. *Journal of School Psychology, 30*, 117-139.

Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior.* Macmillan.

Smith, D. K. (1984). Practicing school psychologists: Their characteristics, activities, and populations served. *Professional Psychology: Research and Practice, 15*, 798-810.

Sommers-Flanagan, J., Polanchek, S., Zeleke, W. A., Hood, M. H. E., & Shaw, S. L. (2015). Effectiveness of Solution-Focused Consultations on Parent Stress and Competence. *The Family Journal*, *23*(1), 49–55.

Splete, H., & Bernstein, B. (1981). A survey of consultation training as a part of coun selor education programs. *The Personnel and Guidance Journal, 59*, 470-472.

Stokes, D. (1986). Chance can play key role in life psychologist says. *Campus Report,*10, 1-4.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 20*(2), 64–88.

Sümbüloğlu, V., & Sümbüloğlu, K., (2010). *Sağlık Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Hatiboğlu.

Szpiler, J. A., & Epstein, S. (1976). Availability of an avoidance response as related to autonomic arousal. *Journal of Abnormal Psychology, 85*(1), 73–82.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6.bs.).* New Jersey: Pearson Education Inc.

Takata, C., & Takata, T. (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison processes. *The Japanese Journal of Psychology, 47*, 74–84.

Tan, H. (1995). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: MEB.

Tarver Behring, S., & Gelinas, R.T. (1996). School consultation with Asian American children and families. *The California School Psychologist, 1*,13-20.

Tarver Behring, S. & Ingraham, C.L. (1998) Culture as a Central Component of Consultation: A Call to the Field, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 9*(1), 57-72.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Taylor, C. B., Bandura, A., Ewart, C. K., Miller, N. H., & DeBusk, R. F. (1985). Exercise testing to enhance wives' confidence in their husbands' cardiac capability soon after clinically uncomplicated acute myocardial infarction. *The American journal of cardiology, 55*(6), 635–638.

Tolman, E. C., & Honzik, C. H. (1930). Introduction and removal of reward, and maze performance in rats. *University of California Publications in Psychology, 4*, 257–275.

Troper, J., & Lopez, P. D. (2009). Empowering novice consultants: New ideas and structured approaches for consultation projects. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 61*,335–352.

Tuckman, B. W. (1991). The Development and Concurrent Validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473–480.

Tuzgöl-Dost, M. & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*, 389-407.

Turnbull, J. vd., (Eds.). 2010. Oxford advanced learner's dictionary. 8th ed. Oxford, England: Oxford University Press.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Türk PDR Derneği (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar (8.b.).* Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Demeği.

Vernberg, E. M., & Reppucci, N. D. (1986). Behavioral consultation. F. V. Mannino, E. J. Trickett, M. F. Shore, M. G. Kidder, & G. Levin (Eds.), *Handbook of mental health consultation* içinde (s. 49–80). National Institute of Mental Health.

Wakita, T., Ueshima, N. & Noguchi, H. (2012). Psychological distance between categories in the Likert scale: comparing different numbers of options. *Educational and Psychological Measurement, 72*(4), 533-546

Webster-Stratton, C. (1990). Enhancing the effectiveness of self-administered videotape parent training for families with conduct-problem children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*(5), 479-492.

Weinberg, R. S., Gould, D., & Jackson, A. (1979). Expectations and performance: An empirical test of Bandura's self-efficacy theory. *Journal of Sport Psychology, 1*(4), 320–331.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548–573.

Wellman, F. E., & Moore, E. J. (1975). *Pupil personnel services: A handbook for program development and evaluation.* Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Wickstrom, K. F., Jones, K. M., LaFleur, L. H., & Witt, J. C. (1998). An analysis of treatment integrity in school-based behavioral consultation. *School Psychology Quarterly, 13*(2), 141–154.

Idol, L., & West, J. F. (1987). Consultation in Special Education (Part II): Training and Practice. *Journal of Learning Disabilities, 20*(8), 474–494.

Yaycı, L. (2014). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. M. Güven (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 69-86). Ankara: Anı.

Yeşilyaprak, B. (2010). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım*. Ankara: Nobel.

Yuan, K-H ve Bentler PM. (2001). Effect of outliers on estimators and tests in covariance structure analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 54,*161–75.

Yüksek Öğretim Kurumu (2018). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zanskas, S. & Leahy, M. (2007). Preparing rehabilitation counselors for private sector practice within a core accredited generalist educational model. Rehabilitation Education. 21(3), 205-214.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2003). *Educational psychology: A century of contributions.* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Zins, J. E., Curtis, M. J., Graden, J. L., & Ponti, C. R. (1988). *Helping students succeed in the regular classroom: A guide for developing intervention assistance programs.* Jossey-Bass.

Zins, J. E., ve Erchul, W. P. (2004). Best practices in school consultation. A. Thomas and J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV* içinde (s. 625-643). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

EKLER

EK-1: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Onay Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2020-E.51147

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu

Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.03.2020 tarihli ve E.39039 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı **Doktora Programı Öğrencisi Abdullah Mücahit ASLAN'ın, Prof. Dr. Mehmet GÜVEN'in** danışmanlığında yürüttüğü *"Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programının Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeylerine Etkisi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **07.04.2020** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-199

Ek: 1 Liste

EK-2: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.08.2020-E.24136

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.10770815 17.08.2020
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 28.07.2020 tarihli ve 17949 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Abdullah Mücahit ASLAN'ın "**Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programının Okul Psikolojik Danışmanlarının Konsültasyon Öz-Yetkinlik Düzeylerine Etkisi**" konulu çalışması kapsamında ölçek geliştirme için İlimiz merkez ilçelerine bağlı resmi ve özel okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği: Bilgi:
Gazi Üniversitesi 9 Merkez İlçe

EK-3: Deney Grubundaki Okul Psikolojik Danışmanlarının OTKEP'e Katılımları İçin Tam Gün İdari İzinli Olduklarına İlişkin İzin Yazısı

T.C.
ETİMESGUT KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

AHMET GÜRSEL AVCI

Sayı : E-95527152-160.01.01-37861491 30.11.2021
Konu : Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

İlgi : Etimesgut Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün 25.11.2021 tarih ve 37592218 sayılı yazısı

İlgi yazı gereği Gazi Üniversitesi ile Etimesgut Rehberlik ve Araştırma Merkezi işbirliğinde bölgemiz sorumluluk alanındaki okullarda görev yapan psikolojik danışmanlarla "Okul Temelli Konsültasyon Eğitim Programı'nın Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz-Yetkinlik Düzeylerinin Artırılması" konusunda ekte yer alan program (Ek-2) doğrultusunda belirtilen tarihlerde çalışma yapılması planlanmaktadır. Söz konusu çalışmaya katılacak olan Psikolojik Danışmanların (EK-3) belirtilen tarihlerde görevli izinli sayılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde , Olurlarınıza arz ederim.

Ahmet İNAN
Şube Müdürü

OLUR

Ahmet Gürsel AVCI
Kaymakam a.
İlçe Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi yazı ve ekleri

EK-4: Kişisel Bilgi Formu-1

Değerli Okul Psikolojik Danışmanı,

Bu çalışmanın amacı okullarda görev yapan psikolojik danışmanların konsültasyon (müşavirlik) hizmetlerine ilişkin eğitim ihtiyacını ve düzenlenecek okul temelli konsültasyon eğitimine katılacak psikolojik danışmanlarını belirlemektir. Çalışmada sizden istenen, verilen ifadelere durumunuza en uygun cevapları vermenizdir.

İfadelere vereceğiniz **tüm yanıtlar bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır.** Verilen yanıtlar, çalışmanın amacına ulaşması açısından büyük önem taşıdığından lütfen **tüm ifadeleri boş bırakmadan** yanıtlayınız.

Arş. Gör. Abdullah Mücahit ASLAN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet

- ◯ Erkek
- ◯ Kadın

2. Çalıştığınız Kurum Türü

- ◯ Anaokulu
- ◯ İlkokul
- ◯ Ortaokul
- ◯ Lise
- ◯ RAM
- ◯ Özel Eğitim Okulu
- ◯ BİLSEM

3. Mezun Olduğunuz Program

- ◯ Rehberlik ve Piskolojik Danışmanlık
- ◯ Eğitimde Psikolojik Hizmetler
- ◯ Psikoloji
- ◯ Diğer:_____

4. Mezuniyet Durumunuz

- ◯ Lisans
- ◯ Yüksek Lisans
- ◯ Doktora

5. Hizmet Yılınız

- ◯ 0-5 yıl
- ◯ 6-10 yıl
- ◯ 11-15 yıl
- ◯ 16-20 yıl
- ◯ 21 yıl ve üstü

6. Eğitim hayatınızda okul temelli konsültasyona ilişkin doğrudan bir ders aldınız mı?

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

7. Eğer bir ders aldıysanız adını yazabilir misiniz?

_____

8. Meslek hayatınızda okul temelli konsültasyona ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?

- ◯ Evet
- ◯ Hayır

9. Eğer bir hizmetiçi eğitim aldıysanız konusu ve içeriği hakkında kısa bir bilgi verebilir misiniz?

EK-5: Kişisel Bilgi Formu-2

Değerli Okul Psikolojik Danışmanı,

Bu çalışmanın amacı, okullarda görev yapan psikolojik danışmanların yürüttükleri konsültasyon (müşavirlik) hizmetlerine ilişkin bilgi almaktır. Çalışmada sizden istenen, verilen yönergeleri dikkatlice okumanız ve ifadelere durumunuza en uygun cevapları vermenizdir.

İfadelere vereceğiniz **tüm yanıtlar bilimsel amaçlara yönelik olarak kullanılacak ve gizli tutulacaktır.** Verilen yanıtlar, çalışmanın amacına ulaşması açısından büyük önem taşıdığından lütfen **tüm ifadeleri boş bırakmadan** yanıtlayınız.

Arş. Gör. Abdullah Mücahit ASLAN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Gazi Üniversitesi
Gazi Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet

- ◯ Erkek
- ◯ Kadın

2. Çalıştığınız Kurum Türü

- ◯ Anaokulu
- ◯ İlkokul
- ◯ Ortaokul
- ◯ Lise
- ◯ RAM
- ◯ Özel Eğitim Okulu
- ◯ BİLSEM

3. Eğitim Düzeyiniz

- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

4. Hizmet Yılınız

- 0-5 yıl
- 6-10 yıl
- 11-15 yıl
- 16-20 yıl
- 21 yıl ve üstü

EK-6: OTKEP Katılım Talep Formu

OTKEP, okul psikolojik danışmanlarının konsültasyon hizmetine ilişkin bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla hazırlanmış doktora tezi kapsamında yürütülecek olan bir hizmet içi eğitim programıdır. Dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyona ilişkin çeşitli bilgi ve becerileri içeren bu eğitim programının Etimesgut RAM organizasyonu ile gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Eğitim Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim elemanı Arş. Gör. Abdullah Mücahit ASLAN tarafından verilecektir.

Eğitime ilişkin bazı özet bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

- OTKEP, 9 oturumdan oluşmaktadır.
- OTKEP, 8 haftalık süreci kapsamaktadır.
- OTKEP, ilk 7 hafta haftada bir oturum şeklinde; son hafta ise iki oturum şeklinde yürütülmesi planlanmaktadır.
- Oturumların süresi 180 dk'dır. Oturumlar iki kısımdan oluşacaktır. İki kısım arasında 20 dk'lık ara verilecektir.
- Eğitim, Kasım ayının son haftası başlayacaktır.
- Belirlenen katılımcılarla iletişime geçilecektir.

1. Yukarıda süreci hakkında bilgi verilen OTKEP'e katılmak ister misiniz? *

◯ Evet

◯ Hayır

OTKEP'e katılmak istiyorsanız iletişim bilgilerinizi bizimle paylaşabilir misiniz?

2. Ad-Soyad:

_____

3. Çalışılan Kurumun Adı:

_____

4. Tel. No:

_____

5. Mail Adresi:

EK-7: OTKEP Sürecini Değerlendirme Formu

Değerli okul psikolojik danışmanı,

OTKEP sürecini değerlendirmeniz için aşağıda bazı açık uçlu sorular verilmektedir. Sorulara vereceğiniz yanıtlar aracılığıyla OTKEP'in mesleki ve kişisel gelişiminize olan etkisini değerlendirmeniz beklenmektedir. Katılımınız için teşekkürler☺

1-OTKEP'e katılımla ilgili duygu ve düşünceleriniz nedir?

……
……
……
……
……
……
……
……
……

2-OTKEP'in başında belirlediğiniz bireysel amaçlarınıza ne derece ulaştınız? Açıklayınız.

……
……
……
……
……
……
……
……
……

3-OTKEP yaşantısı sonucunda neler kazandığınızı/kendinizle ilgili neleri fark ettiğinizi düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4-Grup liderinin tutumunu, liderliğini ve üyelere yaklaşımını değerlendiriniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5- OTKEP sürecinde öğrendiklerinizi bundan sonraki konsültasyon uygulamalarınızda kullanmaya dönük hedefleriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

“Bir Metafor Bulalım☺”

Bu Eğitim Benim İçin Bir …… Gibiydi.

ÇÜNKÜ;

EK-8: OPDKÖYÖ Örnek Maddeleri

Aşağıda okul temelli konsültasyon (müşavirlik) hizmetlerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. **Sizden istenen**, her bir ifadedeki durumu gerçekleştirme konusunda **kendinize ne derece güvendiğinizi** değerlendirerek uygun seçeneği işaretlemenizdir. Lütfen tüm ifadeleri, **idealde veya gelecekte nasıl olmak istediğiniz yerine şu andaki durumunuza göre gerçekçi bir şekilde** değerlendiriniz. Aşağıdaki ifadelerin **doğru ya da yanlış cevapları yoktur**. İfadeleri **kendinizi en iyi yansıtacak** şekilde değerlendiriniz. Her bir ifadeyi, **1 ile 7** arasında değerlendirerek **(•)** şeklinde işaretleyiniz.

Konsültasyon hizmetini etkileyecek iletişim engelleriyle başa çıkabilme								
	1	2	3	4	5	6	7	
Hiç Güvenmiyorum	○	○	○	○	○	○	○	Tamamen Güveniyorum
Konsültasyon vakalarında hangi koşullarda gizliliğin ihlal edilebileceğini ayırt edebilme								
	1	2	3	4	5	6	7	
Hiç Güvenmiyorum	○	○	○	○	○	○	○	Tamamen Güveniyorum
Konsültasyon sürecinin ne zaman sonlandırılacağına karar verebilme								
	1	2	3	4	5	6	7	
Hiç Güvenmiyorum	○	○	○	○	○	○	○	Tamamen Güveniyorum
Konsültasyon vakalarında, problemin tanımlanmasında ve amaçların oluşturulmasında kültürel bağlamı dikkate alabilme								
	1	2	3	4	5	6	7	
Hiç Güvenmiyorum	○	○	○	○	○	○	○	Tamamen Güveniyorum

EK-9: OTKEP Oturumlarına İlişkin Bazı Görseller

GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…