

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİMDE
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞE İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ALGILARI
Kenan YÜKSEL
(Yüksel Lisans Tezi)
Eskişehir, 2010

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

Kenan YÜKSEL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat-2010

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

REHBER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİMDE PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİĞE İLİŞKİN ÖZ YETERLİK ALGILARI

Kenan YÜKSEL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat-2010

Danışman: Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN

Bu araştırmanın temel amacı rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemektir. Bu temel amaca yönelik olarak bu çalışmada iki aşama yer almaktadır. Araştırmanın birinci aşamasının amacı rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenirliğinin sınanmasıdır. İkinci aşamasının amacı ise rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemektir.

İki bağımsız aşamayı içeren bu çalışmada, yedi farklı üniversitenin (Ankara, Gazi, Uludağ, Marmara, Selçuk, Karadeniz Teknik ve Çukurova) Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplam 1298 öğrenci toplam katılımcılar olarak çalışmada yer almıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 41 arasında değişirken, yaş ortalaması 20.58 (SS=1.6)'dır. Katılımcıların 908'i kadın, 390'ı ise erkektir. Çalışma grubu olarak belirlenen yedi üniversiteden 60 katılımcı olmak üzere toplam 420 katılımcı araştırmanın birinci çalışmasında yer almıştır. Birinci aşamada yer alan katılımcıların yaşları 17 ile 39 arasında değişmekte, yaş ortalaması ise 29.66 (SS=1.6)'dır. Birinci çalışmada yer alan katılımcıların 224'ü kadın, 196'sı ise erkektir. Araştırmanın ikinci çalışmasında toplam 878 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların 683'ü kadın iken, 195'i

ise erkektir. İkinci aşamada yer alan katılımcıların yaşları 17 ile 41 arasında değişirken, yaş ortalaması 20.54(SS=1.6)'dır.

RÖ-ÖEÖYÖ'nün geçerlik ve güvenirliği, yapı geçerliği, madde analizi, test-tekrar-test güvenirliği ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısına bakılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, RÖ-ÖEÖYÖ'nün tek boyutta (40 madde) yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamalarına etki eden değişkenlerle öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair verilen bulgular incelendiğinde; yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı tek yönlü varyans analizi sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rehber Öğretmen Adayları, Öz Yeterlik, Özel Eğitim, Psikolojik Danışma ve Rehberlik.

ABSTRACT

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

Kenan YÜKSEL

Special Education Major

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, February–2010

Advisor: Assoc. Prof. İbrahim H. DİKEN

The main purpose of this study was to explore self-efficacy perceptions of preservice school counselors regarding guidance and counseling in special education. For this main purpose, two independent steps were carried out. The purpose of the first step was to investigate reliability and validity of the School Counselors' Self-efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE) while the purpose of the second step was to examine the relationship between school counselors' self-efficacy perceptions regarding guidance and counseling in special education and their gender and university classroom level.

The participants of whole study included 1298 preservice school counselors (Mean of age:20.58, SD:1.6) from seven universities (Ankara, Gazi, Uludağ, Marmara, Selçuk, Karadeniz Teknik ve Çukurova) around Turkey. Out of 1298, 908 were female and 390 were male students. Among 1298, the first step included 420 preservice school counselors (Mean of age:29.66, SD:1.6) from seven universities ($60 \times 7 = 420$). Out of 420, 224 students were female and 196 were male. The second step included 878 preservice school counselors (Mean of age:20.54, SD:1.6) from seven universities ($60 \times 7 = 420$). Out of 878, 683 were female and 195 were male.

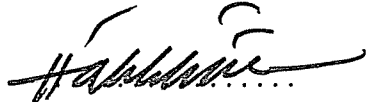
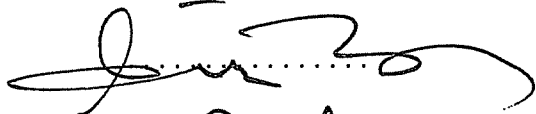
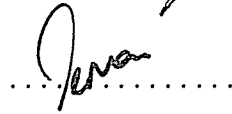
To investigate reliability and validity of the School Counselors' Self-efficacy Scale regarding Special Education (SCSSSE), construct validity by factor analysis, item analysis, analyses of test-retest reliability and internal reliability were carried out. Results indicated that SCSSSE is a reliable and valid scale that can be used with

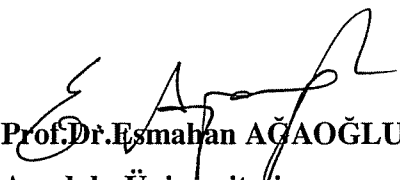
preservice school counselors. Independent Sample T-Test was run to explore whether gender had an influence on self-efficacy perceptions. Results revealed that male preservice school counselors had higher self-efficacy perception scores than females. Results of One Way Analysis of Variance showed also that classroom level self-efficacy perceptions of preservice school counselors differ according to their classroom level. As the classroom level increases, self-efficacy perception scores of preservice school counselors increase as well.

Key Words: Special Education, Self-Efficacy, Preservice School Counselors, Guidance and Counseling.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algıları" başlıklı tezi 10.02.2010 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.İbrahim H.DİKEN	
Üye	: Prof.Dr.Gürhan CAN	
Üye	: Doç.Dr.Atilla CAVKAYTAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Oğuz GÜRSEL	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Sema BATU	


Prof.Dr.Esmahan AÇAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetlerin farklı uzmanlık alanlarından bir ekip ile sunulması gerektiği bilinmektedir. Bu ekip üyelerinin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları sunulan hizmetin niteliğin etkileyen değişkenlerden biri olarak süreci etkilemektedir. Ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programları mezun olanlar çoğunlukla okullarda rehber öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar. Bu rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını araştırma gereksinimi duyulmuştur.

Tez konusunun belirlenmesinden sürecin tamamlanmasına kadar deneyimleri ve bilgisiyle sürekli referans olan, araştırmanın her aşmamsında olumlu dönütleri vererek süreci kolaylaştıran çalışmamı bu noktaya taşımamı sağlayan saygı duyduğum değerli danışmanım Doç. Dr. İbrahim H. DİKEN hocama teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sürecinde üniversitelerin ilgili bölümlerindeki çalışmam destek veren akademisyenlerle iletişime geçmemi sağlayan öğretim üyesi Prof. Dr. Gürhan CAN'a, verilerin analizi ve raporlaştırma sürecinde bilgi ve deneyimleriyle beni yönlendiren ve gerekli katkıyı esirgemeyen öğretim görevlisi Veysel AKSOY'a teşekkür ederim.

Verilerin toplanması sürecinde katkı sağlayan Ankara, Çukurova, Gazi, Karadeniz Teknik, Marmara, Selçuk ve Uludağ Üniversitelerinin PDR bölümü öğretim üyeleri ve öğrencilerine, araştırmamın her aşmamsında bilgi ve deneyimlerini esirgemende her türlü katkıyı sunan değerli dostum araştırma görevlisi Özcan KARAASLAN'a teşekkür ederim.

Çalışmam süresince bana destek olan ve sabır gösteren eşim Selda DEMİRCİ YÜKSEL'e ve bu süreci anlamayacak yaşta olmasalar da çocuklarım Derin ve Çağan YÜKSEL'e teşekkür ederim.

Kenan YÜKSEL

ÖZGEÇMİŞ

Kenan YÜKSEL
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans 1994	Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Adana
Lise 1988	Gemerek Lisesi, Sivas

İş

1995-1996	Rehber Öğretmen, Gazi Lisesi, Eskişehir
1996-2002	Rehber Öğretmen, İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Eskişehir
2002-2003	Rehber Öğretmen, Eskişehir Anadolu Lisesi, Eskişehir
2003-	Kurum Müdürü, İbrahim Kurşungöz Rehberlik Ve Araştırma Merkezi, Eskişehir

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Gemerek – 05.02.1969; Cinsiyet: Erkek; Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vii
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	3
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. İLGİLİ YAYINLAR.....	9
2.1. Özel Eğitimde	
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri.....	9
2.2. Rehber Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları	13
2.3. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik	
Lisans Programları	16
2.4. Sosyal Bilişsel Kuram	19
2.4.1. Öz-Yeterlik Algısı	20
2.5. Rehber Öğretmen Adayları İlgili	
Öz Yeterlik Çalışmaları	23
3. YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırma Modeli.....	30

3.2. Araştırma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Araçları.....	34
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği	34
3.4. Verilerin Toplanması ve istatistiksel işlemler	36
4. BULGULAR VE YORUM.....	38
4.1. Birinci Aşamasına (RÖ-ÖEÖYÖ' nün geçerlik-güvenirlik) İlişkin Bulgular	38
4.1.1. RÖ-ÖEÖYÖ' nün Geçerlik Çalışması.....	38
4.1.1.1. Yapı Geçerliği	38
4.1.1.2. Madde Analizi	42
4.1.2. RÖ-ÖEÖYÖ' nün Güvenirlik Çalışması.....	44
4.2. İkinci Aşamasına (Rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları) ilişkin bulgular	45
4.2.1. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları.....	45
4.2.2. Rehber Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları	46
4.2.3. Rehber Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterlik Algıları.....	47
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	49
5.1. Sonuç.....	49
5.2. Öneriler.....	50
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	50
5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	50
EKLER.....	52
KAYNAKÇA.....	64

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	<u>Sayfa</u>
3.1. Toplam Çalışma Grubunun Özellikleri.....	31
3.2. Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirliğinde Yer Alan Çalışma Grubunun Özellikleri.....	32
3.3. Değişkenlerin İncelendiği Çalışma Grubunun Özellikleri	33
4.1. RÖ-ÖEÖYÖ de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Faktör Yükleri.....	41
4.2. RÖ-ÖEÖYÖ’ de Yer Alan 40 Maddenin Madde Analizi Sonuçları.....	43
4.3. Rehber Öğretmen Adaylarının RÖ-ÖEÖYÖ’den Aldıkları Puanlara Göre dağılımları.....	45
4.4. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu.....	46
4.5. RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	47



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
4.1. Kırılma Noktası Grafiği (Scree Plot).....	40

1. GİRİŞ

Özel eğitime ilişkin pek çok tanım söz konusudur. Bu tanımlardan Milli Eğitim Bakanlığı'nca [MEB] yapılmış olan tanımda özel eğitim; özel eğitime gereksinim duyan bireylere söz konusu becerilerin kazandırılması için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin kullanarak, özel gereksinimli bireylerin bireysel özelliklerine göre düzenlenmiş ortamlarda sürdürülen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2006). Bir başka tanımda ise özel eğitim, normal gelişim gösteren çocuklara göre farklılık gösteren çocukların performanslarının en üst düzeye ulaşmasını sağlayan, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen ve yetersizliğe sahip bireylerin bağımsız hareket etme ve topluma uyum sağlayabilen üretken bireyler olmalarını sağlayacak becerileri kazandırmak için verilen eğitim olarak tanımlanırken (Ataman, 2003), bu yaklaşım özel eğitimi normal eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olarak ele almaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireyin eğitim ortamına ve yaşadığı sosyal çevreye aktif katılımını sağlamak amacıyla önleyici, iyileştirici ve ödünleyici uygulamalarla amaçlı bir müdahale olarak ele alınması gerektiği belirtilmektedir (Eripek, 2005, 2007).

Özel eğitimle ilgili yapılan tanımlarla özel eğitime ilişkin yapılan yasal düzenlemelerin paralellik gösterdiği söylenebilir. Özel eğitim farklı açılardan tanımlamakla birlikte yasal düzenlemelerin ortaya koyduğu bir felsefenin sonucu olarak ülkemizde hazırlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye, 5378 sayılı kanuna uygun olarak çıkarılan yönetmeliklerle, çocukların alacağı özel eğitim hizmetlerini türü ve süresi, bu hizmetin kimler tarafından verileceği, tanılama ve yerleştirmenin nasıl yapılacağı bu süreçte hangi uzmanların karar vereceği ve ailenin kara sürecindeki rolü, öğretim ortamının fiziksel yapısı, hizmet verecek personelin öğrenciye göre dalgılım gibi yönetsel düzenlemeler getirmiştir (Akçamete, 2009).

Gerek yasal düzenlemeler gerekse özel eğitime ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında, özel gereksinimli çocuğun gereksinim duyduğu hizmet türüne bağlı olarak mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı eğitim ortamında, farklı uzmanlık alanından yetişmiş personel ve ekip çalışmasıyla hizmetin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ekip

çalışmasında özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, tıbbi personel, dil konuşma terapisti, fizik tedavi uzmanı, iş-uğraşı terapisti gibi uzmanların yanı sıra öğrencinin ailesi ve uygunsa öğrencinin kendisi de yer almaktadır (Gürsel, 2007).

Ekip çalışması ile çocukların tarama, tanılama, yerleştirme ve özel gereksinimli öğrencilerin gereksinimlerine yönelik eğitsel programların hazırlanması ve gelişimlerinin izlenmesi süreci yürütülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin normal eğitim gereksinimlerinden en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayacak çeşitli ek destek hizmetleri sağlamakta ve gerekli tedbirleri alınmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının ilgili yönetmeliğinde bu ek destek hizmetlerinin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilere ve ailelerine yönelik rehberlik ve psikolojik hizmetlerin rehber öğretmenler tarafından verilmesinin zorunlu kılındığı görülmektedir (MEB, 2006). Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri aşmada psikolojik danışma ve rehberlik hizmetini sunacak olan rehber öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarıyla ilgilenerek onların uyum sürecine katkı sağlamaları en öncelikli görevleri arasında yer almaktadır. Ayrıca rehber öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin azaltılmasında sınıf öğretmenlerine, normal akranlarına yönelik etkinlikler düzenleyerek sınıf ortamlarını en az kısıtlayıcı hale getirmesine yardımcı olabilmektedirler. Rehber öğretmenler ayrıca özel gereksinimli öğrencinin öğretmeni ve ailesini, özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları konusunda bilgilendirebilmekte ve ailelere çocuklarını kabullenme sürecinde gerekli desteği sunabilmektedirler. Tüm bunlara ek olarak, normal öğrencileri eğitme konusunda becerilerini geliştirip buna bağlı rolleri benimseyen öğretmenlere kaynaştırma uygulaması kapsamında sınıfına gelen özel gereksinimli öğrencinin eğitimine yönelik rollerine ilişkin gerekli psikolojik danışmanlık desteğini sunabilmektedirler (Kaygusuz, 2004). Yasal açıdan da Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin ilgili maddelerinde özel gereksinimli öğrencilere sunulacak rehberlik hizmetlerinde rehber öğretmen (psikolojik danışman) rolü, görev ve sorumlulukları ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

1.1. Problem

Çağdaş eğitimde okullarda psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini sunan rehber öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki yeri ve öneminin giderek arttığı yapılan çalışmalarla ortaya konmaktadır. Okul rehber öğretmenleri üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik programlarından, eğitim kurumlarındaki görevlerini ne şekilde yerine getireceklerine ilişkin bilgi ve becerileri edinerek mezun edilmelerine rağmen, yapılan çalışmalar rehber öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda deneyim ve beceri eksiklikleri nedeniyle düşük öz yeterlik algılarına sahip olduklarını ve kendilerini değerlendirme becerilerinde yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Akt: Özgün, 2007; Little, Abney, Packman, Smaby ve Maddux, 2005; Torres-Rivera ve Crews, 2002).

Rehber öğretmenler mesleki formasyonları gereği okullarda öğrencilerin psikososyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekle yükümlüdürler. Bu nedenle de rehber öğretmenler, normal gelişim süreçlerinde aksamalar yaşayan ya da herhangi bir gelişimsel veya zihinsel yetersizlik yaşayan öğrencilerle çoğunlukla ilk defa karşılaşan ve kendilerinden uygun rehberlik yapması beklenen okul profesyonelleri olmaktadır. Ne var birçok rehber öğretmen gerek akademik yetersizlik gerekse yetersiz danışmanlık deneyimi ve yetersiz klinik destek hizmetinden dolayı beklenen rehberlik ve danışma hizmetleri ile ilgili yetersizlik yaşamaktadır (Boyd ve Walter, 1975; Roberts ve Borders, 1994).

Rehber öğretmenlerin mesleki anlamda yeterli olmamaları, kaçınılmaz olarak verecekleri hizmetlerin kalitesini düşürecektir. Söz konusu yetersizlikler dikkate alınarak hazırlanan bir hizmet içi eğitim programıyla (Armstrong, Balkin, Long ve Caldwell, 2006) mesleğe yeni başlayan okul rehber öğretmenlerine yönelik verilen uzman desteği ve rehberliğin önemini ortaya çıkarmışlardır. Çalışmada birçok katılımcının herhangi bir uzman desteği ve rehberliği olmadan ilk yıllarında kendi başlarına hareket edemedikleri görülmüştür. Buna göre, eğer rehber öğretmenler okul ortamına daha iyi hazırlanabilirse, öğretmenlerin okul danışmanlarının karşılaşacakları güçlüklerle baş etme becerilerinin artabileceğini vurgulamışlardır. Böylece üniversite

ortamından iş ortamına geçişleri daha kolay olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, programın uygulanmasıyla birlikte rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarında bir artışın olduğu görülmüş, okul rehber öğretmenlerinin alandaki deneyimleri ve mezun olduğu üniversiteden almış oldukları akademik eğitim ile öz yeterlik algıları arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Araştırmacılar, öğretmenlerin bireysel özellikleri ile öğrencilerin öğrenme ya da davranışları arasında tutarlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Woolfolk ve Hoy, 1990; Akt.: Henson; 2002). Okul rehber öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, rehber öğretmenlerinin (danışmanların) kişilik özelliklerinin çocukların akademik, sosyal ve uyum gibi gelişimsel alanları üzerinde büyük bir etkiye sahip olabileceğini göstermiştir (Urbani ve diğerleri, 2002). Araştırmacılar rehber öğretmenlerin en önemli özelliklerinden birisinin de öz yeterlik inançları olduğunu bildirmektedirler (Beutler, Machado ve Neufeldt, 1994). Öz yeterlik terimi, istedik sonuçları başarabilme yeteneğine olan inancın yanı sıra (Bandura, 1977) bireylerin yaşamlarındaki olayları ve işlevde bulunma düzeylerini kontrol altına alabilme becerilerine ilişkin olan inanca (Bandura, 1991; Akt., Urbani ve diğerleri, 2002) işaret etmektedir. Yapılan kuramsal açıklamalar ve araştırmalar, öz yeterliğin insanların nasıl hissettikleri, düşündükleri ve eylemde buldukları üzerinde bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1997). Ayrıca, öz yeterlik değişimle baş etme, danışmanlık yapma ve başarılı öğretimin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Larson & Daniels, 1998). Schwarzer ve Schmitz (2005)'ın yaptığı bir çalışmada, düşük öz yeterlik algısı ile depresyon, anksiyete ve çaresizlik arasında bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, düşük düzeyde öz yeterlik algısına sahip kişilerin, kişisel gelişim ve başarıya yönelik karamsar bir tutum içinde bulundukları ve daha az özsaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda yine danışman eğitiminin önemli bileşenleri arasında yer alan danışman anksiyetesi, danışmanlık performansı ve süpervizyon gibi değişkenler ile danışmanların öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin ele alındığı görülmektedir (Ridgway ve Sharpley, 1990; Sipps, Sugden ve Faiver, 1988).

Larson ve Daniels (1998)'e göre yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip psikolojik danışmanlar, daha az kaygı yaşamaktalar, olumlu beklenti düzeyleri daha yüksek

olmakta ve daha fazla öz değerlendirme yaşantıları geçirmektedirler. Buradan hareketle, danışmanın danışmanlık sürecinde yaşayacağı kaygının danışmanın performansı ve vereceği kararlar üzerinde olumsuzluğa yol açmasını önlemek için, danışmanlık becerisinden biri olan öz yeterliğin geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının okul ortamında yürütecekleri rehberlik çalışmaları (örneğin, sınıf rehberlik, grup rehberliği ve mesleki rehberlik etkinlikleri) üzerinde etkili olabileceği söylenebilir (Tang, Addison, LaSure-Bryant, Norman, O'Connel ve Stewart-Sicking, 2004).

Alan yazında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının öğrencilerin akademik, sosyal ve uyum gibi gelişimsel alanları üzerinde (Urbani ve diğerleri, 2002), sınıfta ders için ayrılan zamanın artmasını ve rehberlik gereksinimi olan öğrencilere daha fazla zaman ayrılmasına olanak sağlamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Bandura, 1986; Egyed ve Short, 2006; Gibson ve Dembo, 1984). Rehber öğretmenler üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik programlarından, okullardaki görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli mesleki bilgi ve becerileri edinerek mezun olmaktadır. Bu öğretmenler mesleğe başladıkları ilk yıllarda bilgi ve becerini kullanmaya ilişkin deneyim eksiklikleri nedeniyle düşük öz yeterlik algılarına sahip olduklarını, buna bağlı olarak düşük danışmanlık performansı sergiledikleri belirtmektedirler (Larson ve Daniels 1998). Buradan hareketle mezun olduktan sonra rehber öğretmen olarak görev yapacak danışmanlık öğrencilerinin öz yeterlik algılarına yönelik çalışmaların yapılması bir zorunluluk haline gelmektedir.

Literatürde rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının gelişimi ve öz yeterliğin algısının rehber öğretmenlerin danışmanlık performansı üzerindeki etkisi ve danışmanlık becerilerine yönelik ölçek çalışması üzerine yeteri kadar çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Bodenhorn ve Skaggs, 2005; Coşgun ve Ilgar, 2004; Larson ve Daniels, 1998; Lent, Hill ve Hofman, 2003; Özgün, 2007; Yiğit, 2001). Buna karşın, Türkiye’de rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmeye yönelik ölçeklerin uyarlanması ya da geliştirilmesine yönelik Aksoy (2008) tarafından yapılmış olan yalnızca bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Aksoy (2008)’un yapmış olduğu

çalışmada rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları incelenmiştir. Rehber öğretmen adaylarını özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algılarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmıştır. Araştırma bu gereksinimden kaynaklanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını incelemektir. Bu temel amaca yönelik olarak bu çalışmada iki aşama yer almaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik Aksoy (2008) tarafından geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'nin (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ) rehber öğretmen adayları ile kullanılabilecek derecede geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

İkinci aşamada ise rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak da aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları nasıldır?
2. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öz yeterlik algısı yüksek olan rehber öğretmen adaylarının mesleklerini gerçekleştirirken karşılaştıkları problem davranışları çözmede ve uygun danışmanlık becerilerini sergilemede daha başarılı oldukları vurgulanmaktadır (Larson ve Daniels, 1998). Bu bağlamda okul danışmanı olarak görev alacak rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının sunacağı psikolojik danışma ve rehberlik hizmetinin verimi ve kalitesini etkileyen önemli değişkenlerden biri olabileceği düşünülmektedir. Rehber öğretmen adaylarının görev aldıkları okullarda özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin rol ve sorumluluklarını yerine getirmede sahip oldukları öz yeterlik algısının yüksek olması özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını gidermede ve akademik, sosyal, duygusal gelişimlerine üst düzeyde katkı sağlayacağı ve öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimlerle (Al-Darmaki, 2004; Soresi, Nota ve Lent, 2004; Urbani, ve ark., 2002) ve sağlanan desteklerle (Cashwell ve Dooley, 2001) artırılabilir bir özellik olduğu belirtilmektedir.

Bu çalışmada, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının düzeyinin belirlenmesi ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için (Aksoy, 2008) tarafından geliştirilen, Rehber Öğretmen Özel eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ) kullanılarak ölçmek hedeflenmektedir. Alan yazında rehber öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında sınırlı sayıda çalışmanın olduğu (Aksoy, 2008), ancak rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracının ve çalışmanın bulunmadığı göz önüne alındığında bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmayla, aday rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi ve üniversitelerin rehber öğretmen yetiştirme programlarının araştırmadan elde edilecek bulgulardan yararlanması umulmaktadır. İleri araştırmalarda da özel eğitim alanında rehber öğretmenlerle ilgili yapılacak çalışmalarda araştırmada kullanılan ölçekten ve bulgulardan yararlanılabilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma Ankara, Gazi, Uludağ, Marmara, Selçuk, Karadeniz Teknik ve Çukurova Üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programına devam eden rehber öğretmen adaylarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan rehber öğretmen adaylarının ölçek ve bilgi formunu doğru ve eksiksiz şekilde yanıtladıkları kabul edilmektedir
2. Araştırmada yer alan katılımcıların ölçekteki maddeleri içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öz Yeterlik: Bireyin, belli bir performansı göstermek için sahip olduğu yeteneklerini organize ederek davranışa dönüştürmesiyle ilgili yeterliliğine ilişkin inancıdır (Bandura, 2001).

Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yeterliği: Danışmanın adaylarının, danışana etkili danışmanlık yapma konusundaki yetenekleri, bilgi ve becerileri hakkındaki yeterlik algılarıdır (Larson ve Daniels, 1998).

2. İLGİLİ YAYINLAR

Bu bölümde özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin kapsamı, içeriği ve yasal mevzuatta özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilere okullarda rehberlik hizmetini sunan rehber öğretmenin tanımı ve rolleri alan yazında aktırıldığı biçimiyle, yasal mevzuattaki tanımlarıyla verilmiş ve ülkemizdeki psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının gelişim süreci, içerikleri ve genel özellikleri açıklanmıştır. Ayrıca sosyal bilişsel kuramın ve öz yeterliğin kuramsal çerçevesi açıklanmıştır. Son olarak rehber öğretmen adaylarını öz yeterliğiyle ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Özel Eğitimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri

Özel eğitim ve rehberlik başlığı altında, özel gereksinimli bireylere sunulacak rehberlik hizmetleri tanım, amaç, kapsam, teknik ve alanlar bakımından normal çocuklara sunulanla aynı olduğu belirtilmektedir (Üre, 2002). Ancak, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve ailelerinin durumu dikkate alındığında çok yönlü ve oldukça farklı eğitim ve rehberlik yardımına ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları nedeniyle daha derinliğine uzmanlaşma, genel eğitim rehberliğine göre daha sabırlı ve bazı becerileri edinmiş olmayı gerektirmektedir. Bu yüzden, özel eğitim gereksinimli bireylere yönelik rehberlik hizmetleri bu çocukların bireyselliğine yönelik sunulan kişisel, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri alanında yapılacak bazı düzenlemelerin yapılması özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamada daha etkili olacağı belirtilmektedir (Üre, 2002).

Çağdaş eğitimde rehberlik hizmetlerinin gelişim sürecinde özel gereksinimli bireylere sunulacak rehberlik hizmetleri konusunda yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir (Özgüven, 2001). Dolayısıyla, özel eğitim alanındaki gelişmeler özel gereksinimli bireylere sunulan öğretim hizmetleri yanı sıra rehberlik hizmeti ve başka hizmetlerin de verilmesinin ve bu yönde çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Özgüven (2001) özel gereksinimli bireylerin rehberlik gereksinimlerini ortaya çıkaran nedenleri; (a) özel gereksinimli bireylerin kişisel özelliklerinde ve çevresine uyumda güçlük çektiklerini, (b) kendini tanıma ve kabul etmede akranlarına oranla daha sistemli yardıma ihtiyaç duyduklarını, (c) yakın çevresindeki bireylerle sosyal ilişki kurma ve sürdürmede, (d) iletişim başlatma ve sürdürmede güçlük çektiklerini, (e) sosyal çevresindeki bireylerin olumsuz tutumları nedeniyle ruhsal, duygusal ve kişilik problemleri yaşadıklarını ve (f) yakın çevresindeki bireyler tarafından kabul edilmede güçlükler yaşamaları nedeniyle temel gereksinimlerden yoksun kaldıklarını belirlemiştir. Özel gereksinimli bireylerin yaşamış olduğu bu güçlükleri aşmalarında rehberlik hizmetlerinin işlevi önemlidir. Kuzgun, (1995)'a göre özel gereksinimli bireylere yönelik işlevsel bir rehberlik hizmeti sunabilmek için normal bireylere yönelik yapılan rehberlikte olduğu gibi öncelikli olarak bireysel gereksinimlerin saptanması gerekmektedir. Bu amaçla, özel gereksinimli bireylerin niteliklerini ve gereksinimlerini belirleyecek standart testlerin yanı sıra doğal gözlem ve informal ölçme araçları da kullanılmalıdır. Böylece, bu bireylerin gereksinimlerine uygun rehberlik hizmetleri sağlanarak, topluma yararlı bireyler haline gelmelerinin sağlanabileceğini vurgulamaktadır.

Özgüven (2004), özel gereksinimli bireylere yönelik rehberlik hizmetlerinin temel işlevlerini aşağıdaki gibi özetlemektedir;

- Özel gereksinimli bireylerin ilgi ve yeteneklerini tanımaları ve geliştirmeleri için gerekli olan motive edici etkinlikler (geziler, grup rehberliği, bireysel rehberlik) yaparak bu bireylerin yetenekleri ile ilgili eğitim programları içinde yer almalarını sağlamak.
- Özel gereksinimli bireylerin olumlu benlik kavramı geliştirmelerini sağlayarak yetersizliğinden kaynaklanan güvensizlik duygusunu yenmesi ve kendini gerçekleştirerek, işlevsel bir birey olmaları için güdülemek.
- Öğretim ve rehberlik hizmetlerinin eşgüdümlü sunulması için öğretmen, danışman ve yönetici işbirliğini sağlamak. Öğretim programının bireyselleştirilmesi ve öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda esnetilmesini sağlamak
- Özel gereksinimli bireylere duygusal ve sosyal açıdan yaşadıkları güçlüklerle başa çıkmalarını sağlayacak olan psikolojik desteği sunmak.

- Özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki rehberlik etkinliklerini erken başlatmak ve toplumun bağımsız bireyleri olarak hayatlarını sürdürmelerini sağlayıcı mesleki becerilerini geliştirmek olması gerektiğini belirtmiştir.

Yeşilyaprak (2003), özel gereksinimli öğrenciler sunulacak rehberlik hizmetlerinin işlevsel bir şekilde yürütülmesi için rehberlik hizmetlerinin disiplinler arası bir ekip yaklaşımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ve bu ekibin önemli bir üyesi olan rehber öğretmenin öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamada önemli rol ve sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır. Kaynaştırma uygulamasının yürütülmesinde rehber öğretmen, personel arasında işbirliğinin sağlanması ve etkinliklerin planlanmasında koordinatör görevini üstlenebilmekte, almış oldukları eğitim doğrultusunda okul ve sınıf içindeki insan ilişkilerini, grup ilişkileri ve kişiler arası iletişimi geliştirerek kaynaştırma uygulamasına destek sağlayabilmektedirler. Ayrıca sınıf öğretmeni ve öğrencilerin önerilerini dikkate alarak özel gereksinimli öğrencinin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki açıdan çocuğa yönelik hedefleri belirlemede ve onun kapasitesine uygun etkinlikleri hazırlama ve yürütme gibi görevleri yerine getirebilmektedirler.

Özel gereksinimli bireylere yönelik sunulacak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir boyutunu bu çocukların ailelerine yönelik yapılacak çalışmalar oluşturmaktadır. Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin ailelerine yönelik profesyonel bir danışmanlık hizmeti verebilmesi için özel eğitime ilişkin lisans düzeyinde dersler almış olması bilgi ve becerilerini geliştirmiş olması gerekmektedir. Rehber öğretmen özel gereksinimli çocuğa ve ailesine yönelik yardım hizmetlerinde aileyi bir bütün olarak ele alarak sistemli bir müdahale yaklaşımı benimsemelidir. Bu süreçte rehber öğretmenin özel gereksinimli çocuğun ailelerine, (a) bilgi verici yaklaşımlar, (b) psikoterapötik yaklaşımlar, (c) anne baba eğitim programları şeklinde hizmetleri sunması mümkündür. Özel gereksinimli çocuğun özellikleri ve yetersizliğinin türü ve doğası ile ilgili konularda anne babanın farkındalık geliştirmelerini amaçlayan bilgi verici danışmanlık, psikoterapötik destekle anne-babanın duygusal sorunlara bağlı olarak yaşadıkları çatışmaları anlamalarına ve çözümlemelerine yardımcı ve çocuklarıyla iletişimlerinde etkili kurmalarını sağlayan

teknikleri ve becerileri öğrenmelerini amaçlayan anne-baba eğitim programları birbirini tamamlayan bir zincirin halkalarıdır. Bu yöntemlerin kullanılması ailelerin problemlerine ve gereksinimlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır (Küçüker, 1993).

Özel gereksinimli çocuğun devam ettiği okulun personeli danışman desteğine gereksinim duymaktadır. Rehber öğretmenlerin okul personelinin özel gereksinimli öğrencinin eğitimine ilişkin öğretmenleri, yöneticileri ve destek birimindeki personeli öğrencinin gereksinimleri, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimleri ile ilgili bilgilendirmek, danışmanlık becerileri doğrultusunda öğrencinin sosyal kabulünü sağlayıcı etkinlikler düzenlemek, öğrenciye sınıf içinde birlikte olan öğretmenin kendini yetersiz hissettiği anlarda onun yanında olmak ve onu cesaretlendirerek bilgi ve beceri eksikliklerini giderici çalışmalar planlamak gibi rollerinin olduğu vurgulanmaktadır (Qugney ve Studer, 1998).

Özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerin faydalandığı rehberlik ve danışma hizmetlerinin tümünden yararlanma hakkının olduğu 573 sayılı KHK ile yasal güvence altına alınmıştır. Bu hizmetler; rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğine göre, eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik, bireysel rehberlik, bireyi tanıma, grup rehberliği etkinlikleri ve üst öğrenim kurumlarına yönletme başlıkları altında bu konularla ilgili görevlerden oluşmaktadır (MEB,2001). Ülkemizde özel gereksinimli bireylere sunulacak rehberlik hizmetlerine yönelik yapılan yasal düzenlemenin 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 22.maddesinde yer almaktadır. Bu maddeye göre rehberlik hizmetleri; *“Örgün ve yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini götürmek üzere eğitim öğretim kurumlarında kurulan rehberlik ve psikolojik danışma servisleri, kurumlarındaki özel eğitim gerektiren bireylere de eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre bu hizmetleri sunar. Rehberlik ve danışma hizmetleri yürütülürken o bölgedeki rehberlik ve araştırma merkezi ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği yapar”* şeklinde açıklanmaktadır.

Okullarda özel gereksinimli öğrencilere rehberlik hizmetlerinin nasıl sunulacağı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliğinin 50. maddesinin J

bendinde; “okulda özel eğitim gerektiren öğrencinin veya kaynaştırma eğitiminin olması durumunda, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, rehberlik araştırma merkezinin iş birliğiyle verilir” şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 63. maddede rehber öğretmenlerin görev yaptıkları okul ve kurumlarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yanı sıra özel gereksinimli bireylere yönelik görevleri açıklanmaktadır. Buna göre rehber öğretmenlerin görevleri; “(a) özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ailelerine yönelik aile eğitimi hizmetlerini planlamak, yürütmek ve gerektiğinde ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak, (b) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle, öğretmenler ve ilgili personel ile iş birliği yapmak, (c) Öğretmenler ve ailelerle iş birliği yaparak öğrenciler için bireysel gelişim raporu hazırlamak ve (d) Öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla rehberlik ve danışma hizmetleri yürütme komisyonu, BEP geliştirme birimi, izleme ve yöneltme kurulu ile öğretmenlerle iş birliği yapmak” şeklinde sıralanmaktadır. Bu görevlerle birlikte, rehber öğretmen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi için okullarda ve kurumlarda oluşturulan kurulların üyesi olması nedeniyle de özel eğitimle ilgili birtakım görevler verilmiştir. Ayrıca rehber öğretmenler özel gereksinimli çocukların tanılama sürecinde öğrenciye ilişkin bireysel gelişim raporunu hazırlayarak okul bölgesindeki Rehberlik ve Araştırma Merkezinde (RAM) eğitsel değerlendirmesinin ve tanılanmasının önemli bir unsuru haline gelmektedirler.

2.2. Rehber Öğretmenlerin Rol ve Sorumlulukları

Psikolojik danışma hizmetleri, bireyin kendini ve çevresini gerçekçi bir bakış açısıyla algılamasında, problemlerin çözümü için gelişimsel konulara odaklanarak duyuşsal, sosyal ve psikolojik yönden sağlıklı bir yaşamın oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece, bireylerin kişisel, mesleki, sosyal ve eğitsel konularda yetkinleşmelerini ve problemlerini çözmelerinde kendilerine ait farkındalığı arttırmada profesyonel bir yardım süreci ortaya çıkmaktadır (Kepçeoğlu, 1999). Korkut (2004), bireyin kendisini ve çevresini gerçekçi bir bakış açısıyla anlaması ve kendine ait farkındalık geliştirmesinin çağdaş eğitimin en önemli unsuru olduğunu, bu nedenle bireyin, “ben

kimim?”, “nereye aidim?” “yaşamımda neler yapmalıyım?” gibi sorularına cevap bulmak için rehberlik hizmetine gereksinim duyduğunu ifade etmektedir. Bu yardım hizmetini sunacak psikolojik danışmanların ise önleme, geliştirme ve çare bulma olarak belirlenen üç temel rolü olduğunu vurgulamaktadır. Bu rollerin okulun bütün unsurlarını bir araya getirerek planlı ve sistemli bir program doğrultusunda yerine getirilmemesinin gerekliliği bilinmektedir.

Rehber öğretmenlik mesleğinin gelişiminde önemli katkılar sunmuş olan ASCA (Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği) psikolojik danışmaların sorumluluklarını; (a) öğrencilerin bireysel hedefleri belirlemelerine ve geleceklerini planlamalarında danışmanlık yapmak, (b) Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimlerine yönelik önleyici müdahaleler yapmak, (c) özel gereksinimli bireylerin performanslarını geliştirici etkinlikler planlamak ve yürütmek, (d) bireysel ya da grupla psikolojik danışma yapmak ve (e) öğrencilerin anne-babalarına, öğretmenlerine ve diğer eğitimcilerle yönelik psikolojik danışmanlık hizmeti sunmak şeklinde açıklamaktadır. Bunların yanı sıra, okulun diğer destek sistemlerine yöneltme, akran desteği sağlama, bilgi sağlama gibi hizmetleri sunmak ve rehberlik programlarının oluşturulması, sürdürülmesi ve iyileştirilmesine yönelik yönetsel işleri içeren sistem desteği sağlamaya yönelik alanla ilgili görevleri içermektedir. Ayrıca tüm öğrencilerin eğitimsel deneyimleri ve çıktıları için savunuculuk yapmak, okul içi ve dışındakilerle ekip çalışmaları oluşturmak, okulun liderlik ve politika üretici grubunun üyesi olmak, risk altındaki çocuklara yoğun ve odaklanmış müdahaleler sağlamak, okulun gelişimsel ve ruh sağlığı uzmanı olmak biçiminde belirtilmiştir (Korkut Owen ve Owen, 2008).

Özel eğitim hizmetlerinin verilmesi sırasında rehber öğretmenin sağlayacağı destek türleri göz önüne alındığında bu hizmetler kapsamında; öğrenciye verilen bireysel ve grupla danışma hizmetleri, aileye verilen danışma hizmetleri, öğretmenlere, okul personeline ve okul idaresine verilen müşavirlik hizmetleri yer almaktadır. Bu hizmetler, öğrencinin okuldaki ve toplumdaki varlığını desteklemek amacıyla diğer öğrencilere verilen özel gereksinimli bireylerle ilgili danışmanlık hizmetleri olarak da sınıflandırılabilir. Ayrıca, özel eğitim gerektiren bireyin kendini kabul etmesini sağlama, bireysel farklılıklarını anlama, gerçekçi olmayan tutumlarını değiştirme, temel

problem çözme stratejilerini geliştirme ve ders dışı etkinliklere katılımını özendirme gibi çalışmaları etkili bir şekilde yürütmesi de gerekmektedir (Başbakanlık, 2006).

Özel gereksinimli bireylere yerleştirildikleri eğitim ortamlarında rehberlik hizmetlerinin disiplinler arası bir yaklaşımla farklı uzmanlardan oluşan bir ekiple sunulması, ekibin bir üyesi olan rehber öğretmenin öğrencinin duygusal, sosyal ve akademik gelişiminin desteklenmesinde aldığı eğitim gereği önemli bir rol üstlenmesini sağlamaktadır. Özellikle, kaynaştırma uygulamasını yürüten ekibin eşgüdümü sağlamada ve öğrencinin kendisine, akranlarına ve ailesine yönelik hazırlanacak etkinliklerin planlamasında koordinasyon görevini rehber öğretmen üstlenebilir. Özel gereksinimli öğrenci ya da normal öğrenci ayrımı yapmadan öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gereksinimlerini dikkate alan bir anlayışla geliştirilmiş rehberlik programı doğrultusunda okullarda öğrencilere yönelik yapılması gereken rehberlik hizmetlerinin psikolojik danışma, oryantasyon (yeni ortamlara alıştırma), bireyi tanıma, bilgi toplama ve yayma, yöneltme ve yerleştirme, izleme ve değerlendirme, müşavirlik (konsültasyon) gibi alanlardan oluştuğu belirtilmektedir (Yeşilyaprak, 2003).

Türkiye’de rehber öğretmenlerin okullarda ve diğer kurumlarda yerine getirecekleri görev ve sorumluluklar ise 2001 yılında yürürlüğe girmiş olan Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği ile belirlenmiştir. Bu yönetmelikte rehber öğretmenlerin öğrencilere, ailelere ve okul personeline yönelik olarak yerine getirmesi gereken görevler ayrıntılı olarak sıralanmıştır. Yönetmeliğin 50. maddesinde ise rehber öğretmenin sorumlulukları ve görevler şu şekilde belirtilmiştir: “(a) Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri programını sınıf düzeylerine, öğrencilerin ihtiyaçların göre hazırlar. (b) Okulunun özelliklerine göre gerekli bireysel, eğitsel ve mesleki rehberlik etkinliklerini öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda sürdürür, bireyi tanıma etkinliklerini kullanmak ve psikolojik danışma yapar. (c) Mesleğiyle ilgili etkinlikler geliştirmek ve ilgili araştırmalar yapar. (d) Mezun olacak öğrencilerin sınıf rehber öğretmeni, velisi, kendisi ve okul yönetiminin iş birliğiyle değerlendirme raporunu hazırlar. (e) Okulda özel eğitim gerektiren öğrenci varsa veya kaynaştırma eğitimi sürdürülüyorsa, bu kapsamdaki öğrencilere ve ailelerine gerekli rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini rehberlik ve araştırma merkezinin iş birliği

yaparak sunar. (f) Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlama ve geliştirme çalışmalarına katılır. (g) Öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıların takip ederek ilgili öğretmenleri bilgilendirir. (h) Ailelere, öğrencilere, sınıf rehber öğretmenlerine ve gerektiğinde diğer okul personeline yönelik hizmet alanına uygun toplantı, konferans ve panel gibi etkinlikler düzenler. (i) Okulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin komisyonlara ve toplantılara katılır, gerekli bilgileri verir, görüşlerini belirtir. (j) Eğitim öğretim yılı sonu rehberlik hizmetleri ile ilgili raporu hazırlar ve ilgili birimlere sunar.”

2.3. Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programları

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarının temeli 1953–1954 yılında ilk kez Gazi Eğitim Enstitüsü, Pedagoji ve Özel Eğitim bölümleri ders programlarına rehberlik dersinin konulmasıyla başlanmıştır. 1965’li yılların başlarında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında ilk lisans programı, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde “Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik Bölümü” adıyla kurulduğu bilinmektedir (Kuzgun, 1993; Can, 2008).

Psikolojik Danışma ve Rehberlikten (PDR) daha çok Eğitimin Psikolojik Temellerine odaklanan programlar 1982 yılında toplanan 11. Milli Eğitim Şura kararların da “Eğitimde Rehberlik” alanını bir uzmanlık alanı olarak ele alması ve bu alanda çalışacaklara verilecek olan unvanın “Okul Danışmanı” olarak belirlenmesi mesleğin gelişiminde önemli yer tutmaktadır. Ayrıca, 11. Milli Eğitim Şurasında okul danışmanı kavramına ilişkin yapılan tanım, beklenen roller ve uzman eğitimi için önerilen model, çağdaş rehberlik anlayışının gelişimine katkıda bulunmuştur (MEB 11. Şura Raporu; 1982; Akt.: Ültanır, 2005). Bu gelişmelerle birlikte 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle, psikolojik danışma ve rehberlik alanında eleman yetiştirmek üzere, üniversitelerde “Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı” adıyla lisans düzeyinde “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” programları başlatılmıştır (Ültanır, 2005).

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarından mezun olanların, ülke ihtiyaçları nedeniyle ağırlıklı olarak okullarda (ilköğretim ve ortaöğretim), üniversitelere hazırlık yapan özel dershanelerde ve her üniversitede bulunmamakla birlikte, üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde, özel eğitim kurumlarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde istihdam edilmeleri nedeniyle, daha çok okul psikolojik danışmanı elemanı olarak yetiştirildikleri söylenebilir. Danışmanlar; okul ve eğitimle ilgili güçlüklerle meslek seçimi konusunda yardım hizmetlerinin yapıldığı (eğitimsel danışmanlık ve kariyer danışmanlığı) okul psikolojik danışmanlığı, evlilik ve aile danışmanlığı, bireysel ve grupla danışmanlık çalışmalarının yapıldığı terapötik danışmanlık, kamu ve özel kuruluşlarda halkla ilişkiler danışmanlığı, özel eğitim kurum ve kuruluşlarında psikolojik danışmanlık hizmetleri gerçekleştirilmektedir. Psikolojik Danışmanlık hizmetleri, özel psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinde ve kamu kuruluşlarında sürdürülmektedir (Doğan, 2000).

Türkiye’de rehber öğretmen olabilmek için lisans düzeyinde PDR programından mezun olmak yeterlidir. Üniversitelerde lisans programları, 4 yıl (8 sömestre) olup, PDR öğretim programları, genellikle 150–170 ve üstü kredilik bir programla yürütülmektedir. 2008–2009 yılı itibarıyla devlet üniversitelerinde PDR lisans programları, 33 birinci öğretim programına 1726, 12 ikinci öğretim programına 709 öğrenci alınmıştır. Bu sayısal veri vakıf üniversitelerinde yalnızca 8 birinci öğretim programı olup 486 öğrenci alınmıştır (ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi), 2009). Programda yer alan dersler ve bazı seçmeli dersler aşağıdaki gibidir:

- Ortak ve zorunlu derslerinin bir kısmı ilk yılda okutulan Atatürk ilkeleri ve İnkılâp Tarihi, Bilgisayar, Yabancı Dil, Eğitim Yönetimi ile Türkçe dersleri gibi tüm eğitim fakültelerinin birinci ve ikinci yarıyılta okutulmaktadır. Bu alanlardaki dersler, bireylerin toplum yapısı içindeki rollerini, toplumsal yapıyı etkileyen öğeleri, bireyin gelişimlerine göre, öğrenme çevresinin etkili ve donanımlı olarak nasıl düzenlenebileceğini hedeflemektedirler
- Psikolojik danışma ve rehberlik ile doğrudan ilişkili mesleki alan dersleri arasında; Öğrenme Psikolojisi, Gelişim Psikolojisi, Sosyal Psikoloji, Fizyolojik Psikoloji, Psikolojiye Giriş, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Yaşam

Dönemleri ve Uyum Problemleri, Davranış Bozuklukları, Mesleki Rehberlik ve Danışma, Rehberlikte Program Geliştirme, Psikolojik Danışma Kuramları, Kişilik Kuramları, Grupla Psikolojik Danışma, Test Dışı Teknikler, Psikolojik Testler, İnsan İlişkileri ve İletişim olmak üzere toplam 16 ders bulunmaktadır.

- Bazı öğretmenlik programlarıyla ortak mesleki alan dersleri arasında; Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Felsefesi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Sosyolojiye Giriş, Felsefeye Giriş, İstatistik, Eğitim Bilimine Giriş, Sınıf Yönetimi, Sosyal Antropoloji, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Kaynak Tarama ve Rapor Yazma olmak üzere toplam 10 ders yer almaktadır.
- Özel eğitimle ilişkili dersler arasında ise; Özel Eğitim ve Öğrenme Güçlükleri yer almaktadır.
- PDR' ye ilişkin uygulama dersleri arasında; Okullarda Gözlem, Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Semineri, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması, Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması, Meslek Etiği ve Yasal Konular, Kurum Deneyimi olmak üzere toplam 7 ders bulunmaktadır.
- Seçmeli derslerle ilgili üniversiteler arasında farklılıklar görülmektedir. Programlarda Topluma Hizmet Uygulamaları, Engelli Çocukların Eğitimi, Özel Eğitimde PDR Hizmetleri (Gazi Üniv.), Özel Eğitim ve Psikolojik Danışma ve Rehberliğe ilişkin çok sayıda seçmeli ders bulunmaktadır.

Üniversitelerin ders programları incelediğinde özel eğitim dersinin çok sayıdaki üniversitede bir dönem ya da seçmeli ders olarak okutulduğu az sayıda üniversitede ise iki dönem ve buna ilaveten seçmeli dersler arasında yer aldığı görülmüştür. Bazı üniversitelerde özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri dersinin sadece seçmeli dersler arasında yer aldığı görülmüştür.

Ülkemizde 43 yıldır PDR lisans programları, üniversiteler düzeyinde psikolojik danışman yetiştirmektedir. Daha çok okul psikolojik danışmanı yetiştirmeye yönelik olan lisans programları arasında ders sayısı, çeşidi, kapsam ve kredilendirme yönünden farklılıklar olduğu belirlenmiş 1995 yılından buyana bu farklılıkları azaltmaya ve ortak bir lisans programı yapılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Akkoyun 1995).

Psikolojik Danışmanlık Mesleğiyle İlişkili Eğitim Programlarının Akreditasyon Konseyinin (Council For Accreditation of Counseling and Related Educational Programs- CACREP) 1985 yılında okul danışmanlarının eğitiminde; psikolojik danışma ve rehberlik mesleki alan derslerinin yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilere yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin gerekli bilgi ve beceriyi kazanmalarını sağlayıcı derslere programlarda yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Wittmer, 2000).

2.4. Sosyal Bilişsel Kuram ve Rehber Öğretmenlik

İlk kez 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılan sosyal öğrenme kavramı, deneyimlerin yanı sıra dış uyaranlar ve pekiştireçlerin insan yaşantısındaki önemine dikkat çekmiştir. Aynı şekilde, insanın da deneyimlerini etkileme yeteneğine sahip olduğunu ifade etmiştir (Akt.: Aksoy, 2008). Daha sonraki yıllarda, Albert Bandura tarafından bu kavram sosyal öğrenme kuramı olarak geliştirilmiştir. Bandura, uyarıcı ile tepki arasında aracı bir mekanizmanın varlığından söz etmektedir. Bu mekanizmanın aynı zamanda bireyin bilişsel sürecini oluşturduğunu belirtmektedir. Bandura ortaya koyduğu bu kuramını zaman içinde geliştirerek “sosyal bilişsel kuram (social cognitive theory)” adını verdiği yaklaşımı ileri sürmüştür. Bu yaklaşıma göre, psikolojik işlevler üçlü karşılıklı nedensellik kavramıyla açıklanmaktadır. Nedensellik modeli ile davranış, biliş ve kişisel özellikler ve çevresel olguların birbirlerini sürekli olarak karşılıklı etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1988).

Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlik algısı bireyin iş performansı üzerinde önemli bir etkindir. Öz yeterlik; kişinin işiyle ilgili bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri ile ilgili kendi yetenekleri ve başarısı hakkındaki görüşleridir. Bireylerin öz yeterlik algı düzeyleri performanslarını şekillendirmektedir. Bu nedenle kişinin öz yeterlik algısı başarısını etkileyen önemli bir yapıdır (Bandura, 1986; 1995).

1998 yılında Larson, Bandura tarafından ortaya konan sosyal bilişsel kuramı (Bandura, 1986;1997) genişleterek Rehber Öğretmenlerin Eğitiminde Sosyal Bilişsel Modeli (the social cognitive model of counselor Training [SCMCT]) ortaya koymuştur. Sosyal

Bilişsel Model (SBM) çevrenin ve kişisel özelliklerin (örneğin; kaygı, beklenti ve öz yeterlik) rehber öğretmenlerin eğitiminde önemli rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu durum rehber öğretmenlerin öğrenme sürecini ve mezuniyet sonrası danışmanlık hizmeti sunmadaki performansını etkilemektedir. Başka bir deyişle rehber öğretmenlerin performansı, danışmanlığa ilişkin öğrenme deneyimlerinin olduğu bağlam ve kişisel özellikleri tarafından şekillenmektedir (Akt; Barnes, 2004).

SBM'nin rehber öğretmenlerin eğitiminde yaygın kullanımı danışmanlık öz yeterliği (counseling self-efficacy [CSE]) şeklinde ifade edilmektedir. Danışmanlık öz yeterliği "kişinin yaptığı rehberlik ve danışmanlığa ilişkin inanç ya da yargıları" olarak tanımlanmaktadır (Larson ve Daniels, 1998). Bireyin danışmanlık öz yeterliğine ilişkin görüşleri, kişinin rehberlik yetisi ile ilgili öznel değerlendirmeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. Kişinin danışmanlık öz yeterliğiyle ilgili görüşleri olumlu yönde olması durumunda yüksek düzeyde, olumsuz olması durumunda ise düşük düzeyde rehberlik ve danışmanlık performansı sergileyebileceği vurgulanmaktadır (Akt.: Barnes, 2004).

2. 4. 1. Öz Yeterlik Algısı

Sosyal psikoloji alanında geliştirilmiş bir kavram olan öz yeterliğin pek çok alana uyarlandığı ve farklı disiplinlerde kullanıldığı bilinmektedir. İlk kez Bandura tarafından ortaya konan öz yeterlik algısı kavramı, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Kear, 2000; Zimmerman, 1995; Akt.: Ekici, 2005). Bir başka deyişle, bireylerin bir işi başarıyla yapabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o işi yapabilme inancı şeklinde de ifade edilebilir.

Bandura'ya (1977) göre insanlar; yaşamı içinde kendi eylemlerini değerlendirmekte ve bu eylemleri başka kişilerin eylemleri ile kıyaslayarak bir öz yeterlik algısı oluşturmaktadırlar. Bazı durumlarda, herhangi bir konuda yetenekli olduğuna inanan bir birey yetenekli olmasa bile pozitif bir öz yeterlik algısı geliştirirken bunun zıttı da mümkün olmaktadır. Dolayısıyla burada başarının sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı olmadığı, aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde

güvenle kullanımının da gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Sonuç olarak, öz yeterlik inancı yüksek olan kişilerin, çevrelerini daha fazla kontrol edebildiği ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmede daha çok başarı gösterdikleri belirtilmektedir (Akt.: Ekici, 2005). Böylece, öz yeterliği yüksek olan kişi bir süre sonra kendi hedeflerini kendi tayin etmeye başlar. İnsanın hedeflerini kendinin tayin etmesi durumuna gelmesi hedeflere bağlılığı artırır; hedeflere bağlılık da zaten güdülenmiş olma demektir (Tevrüz, 2008).

Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Bouffard-Bouchard (1990), 64 Kanadalı öğrenci ile yaptığı araştırmada eşit düzeyde bilgi ve beceriye sahip, ancak düşük ve yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı olan öğrencilerin, öz yeterlik algılarının bilişsel performanslarını nasıl etkilediğini ele almıştır. Araştırma sonunda, öğrenciler eşit düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmalarına rağmen, yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip öğrencilerin daha yüksek düzeyde bilişsel performans sergiledikleri görülmüştür. Yavuzer ve Koç (2002) yaptıkları çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Sonuçlar öğretmen adaylarının akademik başarılarındaki artışla birlikte öz yeterlik algılarında artışın ortaya çıktığını göstermiştir. Multon, Brown ve Lent (1991)'in farklı örneklem ve araştırma deseni ile düzenlenmiş olan 39 araştırmanın meta analizinden elde ettikleri sonuçları, öz-yeterlik algısının, öğrenci başarısı varyansının % 14'ünü, akademik devamlılık varyansının ise % 12'sini açıkladığını ortaya çıkarmıştır.

İnsanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdikleri ve sahip oldukları öz yeterlik inançları büyüdükçe davranış değişikliği de artmaktadır (Bandura, 1977). Yapılan araştırmalar öz yeterliği etkileyen faktörlerden birinin de deneyimler olduğunu, yeterlik algısının zaman içinde deneyimlere ve buna bağlı olarak becerilerin yavaş yavaş artması ile öz yeterliğin geliştiğini göstermektedir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği vurgulanmaktadır (Ekici, 2005; İzci, 2005). Çapri ve Kan (2007)'nin yapmış oldukları

çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmen ile yapılmış olup, öğretmenlerin meslekteki hizmet sürelerinin öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bandura'ya göre öz yeterlik bireyin içinde var olan davranışlarının ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz yeterliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir (Bandura, 1995). Bu bağlamda, öz yeterlik algısı öğretmen adayları için çoğunlukla, öğretmen eğitim programları çerçeve programlarında yer alan bilgi, beceri ve yapılan okul uygulama çalışmaları kapsamında ele alınmaktadır. Öğretmen adayları için eğitimlerini sürdürdükleri dönemde yaşayacakları herhangi bir yetersizlik onların mesleklerini gerçekleştirecekleri ileriki yıllarda kaygı ve stres kaynağı olarak ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini yürütürken kendilerini yetkin hissetmelerini sağlayacak şekilde mezun edilmeleri oldukça önemli görülmekte, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yetkin hissetmeleri için (1) öğrenci yükümlülüğü, (2) öğretim uygulamaları ve (3) sınıf yönetimi olmak üzere üç değişkeninin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Woolfolk ve Hoy (1990) yaptıkları bir çalışmada, (a) öğretmenlik uygulaması almış olan, (b) uygulama çalışmalarını bir sonraki döneme bırakmış olan ve (c) psikoloji eğitimi eğitim fakültesi dışında almış olan üç farklı öğrenci grubunun öz yeterlik algılarını karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlik öz yeterlik algısının ikinci ve üçüncü grupta yer alan öğrencilerde farklılık göstermezken, birinci grupta yer alan öğretim uygulaması almış olan öğrencilerde düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin uygulama esnasındaki yetersizliklerden kaynaklanmış olabileceği, dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin üniversitedeki çerçeve programlarının gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylece, öğretmen adayları görevlerine başlamadan önce mesleklerine ilişkin bilgi ve beceride yeterli hale gelerek, öz yeterlik algılarında olumlu yönde değişiklikler sağlanabileceği savunulmuştur.

2. 5. Rehber Öğretmen Adayları İlgili Öz Yeterlik Çalışmaları

Psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarıyla ilişkili çalışmaların hemen hepsinin, özel eğitimdeki psikolojik danışma ve rehberlikle ilgili olmayan, daha çok okul danışmanlığı üzerine yapılmış olan çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğunun; (1) okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin öz yeterlik algıları, (2) danışmanların öz yeterliği ile performansları arasındaki ilişki, (3) öğretmen adaylarının stresle başa çıkma stilleri ve öğretmen öz yeterlik algıları ve (4) öğretmenlerin mesleki doyumlarıyla öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelemeye yönelik olduğu görülmektedir.

Rehber öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanınması ve gereksinimlerine uygun özel eğitim tedbirinin alınması sürecinde yer aldığı bilinmektedir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik danışmanlık ve koordinatörlük gibi özel eğitimle ilgili önemli rol ve sorumlulukları yerine getirmelerine rağmen bu alandaki yeterliklerini ölçmeye yönelik bir çalışma bulunmaktadır (Aksoy, 2008). Rehber öğretmen adaylarına yönelik yapılmış çok sayıda çalışmaya bakıldığında ise, bu çalışmaların daha çok okul danışmanlığı üzerine yapıldığı, rehber öğretmen adaylarını özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına yönelik olmadığı görülmektedir.

Danışmanlık için yaygın olarak kullanılan öz yeterlik ölçekleri; bireysel danışmanlık için Larson ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen “Danışman Öz Yeterlik Envanteri” (Counseling Self Estimate Inventory [COSE]), kariyer danışmanlığı için O’Brien, Heppner, Flores, & Bikos (1997) tarafından geliştirilen “Kariyer Danışmanlığı Öz Yeterlik Ölçeği” (Career Counseling Self-Efficacy Scale [CCSES]) bulunmaktadır. Okul danışmanlığı için Sutton & Fall tarafından (1995) “Danışman Öz Yeterlik Ölçeği” (The Counselor Self-Efficacy Scale) geliştirilmiştir (Akt., Bodenhorn ve Skaggs, 2005). Bu üç ölçeğin bilimsel dayanağı, Larson ve Daniels (1998) danışmanlık öz yeterliği üzerine yayınlanmış olan 10 çalışmayı gözden geçirerek ortaya koymuşlardır. Larson ve Daniels (1998) bu üç ölçek dışındaki 7 ölçekle ilgili yapılmış diğer çalışmaların bilimsel dayanağına ilişkin yeteri kadar veri bulunmadığı bu nedenle ölçeklerin bilimsel dayanağının oluşmadığını belirtmişlerdir. Larson ve Daniels (1998) gözden geçirdiği bu çalışmalardan dört tanesinin bireysel danışmanlıkla ilgili mikro danışmanlık becerileri,

iki çalışmanın grupla psikolojik danışmanlığı ve kalan çalışmaların ise okul danışmanlığı ile kariyer danışmanlığını ele alan çalışmalar olduğunu rapor etmişlerdir. Danışmaların öz güven düzeyi, danışmanlık performansı ve iletişim becerilerine yönelik yapılmış çalışmalarla Munson ve diğerleri (1986) “Kişilerarası İletişim Becerileri Öz Yeterlik Ölçeği (The Interpersonal Skills Efficacy Scale)”; Munson ve diğerleri (1986), “Danışmanların Davranış Değerlendirmeye İlişkin Öz Yeterliği” (Counsellor Behaviour Evaluation-Self-Efficacy)”; Johnson ve diğerleri (1989), “Danışman Öz Yeterlik Ölçeği (The Counsellor Self-Efficacy Scale)” ve Larson ve diğerleri (1992) “Danışman Öz Güven Envanteri” (The Counselling Self-Estimate Inventory) ölçeklerine ilişkin bilimsel dayanaklar ele etmişlerdir. Grupla psikolojik danışmanlık üzerine yapılan araştırmalarla Melchert ve diğerlerinin (1996), Danışman Öz Yeterlik Ölçeği (The Counsellor Self-Efficacy Scale), yönetim, aile uygulamalarına ilişkin Öz Yeterlik Envanteri (The Self-Efficacy Inventory) ele alınmıştır.

Rehber öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin çeşitli programlar ve değişkenler açısından incelendiği araştırmaların birinde, Halverson, Miars ve Livneh (2006), yaptıkları araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik eğitiminde Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli (Deliberate Psychological Education [DPE]) eğitiminin psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının öz yeterlik algılarıyla ahlaki, kavramsal gelişim düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya psikolojik danışma ve rehberlik programında yüksek lisans eğitimi gören 50 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın katılımcıları rehabilitasyon danışmanlığı, toplum danışmanlığı, evlilik danışmanlığı ve aile danışmanlığı olmak üzere dört danışma alanında danışmanlık becerilerini geliştirici dersleri alan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma sonucunda Planlanmış Psikolojik Eğitim Modeli’nin danışman öz yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Fakat ilgili eğitim modeli ile danışmanlık öğrencilerinin öz yeterlik algılarıyla ahlaki gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Sharpley ve Ridgway (1993) ise psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarıyla danışmanlık becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya, psikolojik danışmanlık bölümünde okuyan 31 öğrenci katılmıştır. Bu çalışmada altı haftalık bir

eğitim programı uygulanmış ve programın danışmanlık becerilerini etkileme düzeyine bakılmıştır. Programın başında, ortasında ve sonunda danışmanların öz yeterlik algıları ölçülmüş, eğitim sürecinin danışmanlık becerilerini ve öz yeterlik düzeyini arttırdığı yönünde bulgular elde edilmiştir.

Rehber Öğretmen adaylarının yaş, geçmiş deneyimler, alınan eğitim miktarı ve uygulunda geçen zaman ile danışman öz yeterlik algısı arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla Tang ve ark., (2004) tarafından yapılan araştırmaya danışmanlık eğitimi alan 116 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, uygulamada geçen zamanın uzunluğu ve geçmiş deneyim süreleri ile danışman öz yeterlik algısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Psikolojik danışma ve rehberlik alanında yüksek lisans yapan 50 öğrencinin katıldığı bir başka çalışmada (Johnson ve Ark., 1989). İse, deney grubuna danışmanlık becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere “Psikolojik Danışman Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki yüksek öze yeterlik algılarına sahip öğrencilerini psikolojik danışmanlık performanslarının yüksel olduğu görülmüştür. Eğitim alan öğrenciler arasında öz yeterlik algıları düşük olan öğrencilerin psikolojik danışma performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda yapılan değerlendirmelerde ise danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik algılarında artış olmasına rağmen bu durumun psikolojik danışmanlık becerileri ile ilgili performanslarını etkileme düzeyini zayıf olduğu belirtilmiştir.

Yapılan bir başka çalışmada danışman aday öğrencilerin ve papazların aldıkları eğitim süresinin öz yeterlik algısına etkisi incelemiştir. Çalışma papaz okulundan 30 ve psikolojik danışmanlık programından 30 olmak üzere yüksek lisans eğitimi alan toplam 60 kişi ile yapılmıştır. Bütün katılımcılar danışan ve danışman olarak rol yaptıkları ve videoya alınan etkinliklere de katılmışlardır. Sonuçlar danışman aday öğrencilerle papazlar arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Danışmanlık öğrencilerinin papazlara göre danışma kurallarına uyma ve danışma becerilerinde daha iyi olduklarını göstermektedir. Ayrıca psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeylerinde iki grup arasında farklılaşma olmadığı belirtilmektedir (Watson, 1992 ; Akt: Aksoy,

2008). Bu bağlamda, literatüre bakıldığında rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışma gözlenmemiştir.

Türkiye’de rehber öğretmen adaylarının ve rehber öğretmenlerin öz yeterlik algısıyla ilgili oldukça az sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Rehber öğretmenlerin öz-yeterliliğini ölçmeye yönelik ölçeklere ilişkin yapılmış olan araştırmaların büyük çoğunluğunun okul danışmanlığına odaklandığı görülmektedir (Atıcı, Özyürek ve Çam, 2005; Coşgun ve Ilgar, 2004; Yiyit,2001; Özgün, 2007; Sevim ve Hamamcı, 1999). Bu çalışmalar içerisinde; Sevim ve Hamamcı (1999), psikolojik danışmanların mesleki yeterlikleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelendiği çalışmaya 93 danışman katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda psikolojik danışmanların mesleki görevlerini yerine getirme konusunda kendilerini yeterli olarak değerlendirdikleri ve mesleklerinden doyum sağladıkları bulunmuştur.

Yiyit (2001), psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Ölçeği geliştirme aşamalarında kapsam geçerliliği, ön uygulama, yapı geçerliliği, ölçüt bağıntılı geçerlilik, iç tutarlılık ve test-tekrar güvenilirliği ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Kapsam geçerliği için 16 öğretim elemanı ve okul psikolojik danışmanının görüşlerine başvurmuş, Ön uygulama 52 kişilik bir örneklemde yapmış, Yapı geçerliği ve iç tutarlık güvenilirliği çalışmaları 315 okul psikolojik danışmanından elde edilen veriler üzerinden yapılmış, ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları için 315 kişilik örneklem grubunun iki alt grubundan elde edilen veriler kullanılmış, test-tekrar test güvenilirlik değerlerini 73 kişilik farklı bir örneklem üzerinden 4 aylık bir ara ile elde etmiştir. Çalışmada, psikolojik danışma becerileri, çok yönlü rol, beceriler ve uygulamakta zorlanılan beceriler olmak üzere üç faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bulgular danışmanların okul psikolojik danışmanları yetkinlik beklentisi ölçeğinden aldıkları puanlar ile diploma notları, deneyim süreleri ve sorumlu oldukları öğrenci sayıları arasında olumlu ancak düşük bir ilişki saptamıştır. Diploma notları, deneyim süreleri ve sorumlu oldukları öğrenci sayıları arttıkça okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerinin yükseldiği ortaya çıkmıştır. Okul psikolojik danışmanları yetkinlik

beklentisi ölçeğinden alınan puanlar ile cinsiyet, yaş, mezun olunan program, çalışılan kurum ve okul türü arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığını belirtmiştir.

Coşgun ve Ilgar (2004), danışman adaylarının öz yeterliğine ilişkin yaptıkları çalışmada, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin Rehberlik Psikolojik Danışma Deneyimi I-II çalışmalarının öz yeterlik algılarına etkisini incelemişler. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık I-II uygulamasına katılan 59 öğrenciye geliştirmiş oldukları 20 sorudan oluşan, Öz yeterlik Algısı Ölçeğini uygulamışlardır. Çalışma bulguları, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Deneyimi I ve II çalışmalarının öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediğini, cinsiyet farkının ise öz yeterlik algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermiştir.

Atıcı, Özyürek ve Çam (2005), okul danışmanlığı uygulamalarına katılan psikolojik danışma ve rehberlik lisans öğrencilerinin okul danışmanlığı uygulamalarına ilişkin yeterlik beklentisi ile mesleki benlik saygılarının boylamsal olarak nasıl değiştiğini hem nicel hem de nitel yöntemler kullanarak incelemişlerdir. Öğrencilerin yeterlik algıları ve mesleki benlik saygılarına ilişkin birinci ölçümler Ekim ayında, ikinci ölçümler Mart ayında, üçüncü ölçümler ise Haziran ayında yapılmıştır. Ayrıca Aralık ve Mayıs ayında aynı öğrenciler içinden seçilen yüksek ve düşük yeterlik algısına sahip 8 öğrenci ile görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde önceki ölçümlere göre son ölçümlerde yeterlik beklentisi ile benlik saygısı değişkenleri arasında daha yüksek bir ilişki saptanmış ve yapılan uygulama çalışmalarının bu değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Özgün (2007), psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ve mesleki yeterlik beklentileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca, cinsiyet, mezuniyet düzeyi, çalışılan okul düzeyi ve mezun olunan değişkenlerine göre kişilik özellikleri ve mesleki yeterlik beklentilerinin farklı olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya katılan 188 psikolojik danışmanın kişilik özellikleri “Hacettepe Kişilik Envanteri” ile mesleki yeterlik beklentileri ise “Okul Psikolojik Danışmanı Yetkinlik (yeterlik) Beklentisi Ölçeği” ile ölçmüştür. Yapılan bu ölçümler sonucunda; psikolojik danışmanların kişilik özellikleri

puanlarının yüksek olduğu ve kişilik özellikleri ile danışman yeterlik beklentileri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre, psikolojik danışmanların kişilik özelliklerinin duygusal kararlılık boyutunda erkek psikolojik danışmanlar lehine; sosyal normlar boyutunda ise bayan psikolojik danışmanlar lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Mezuniyet düzeyine göre kendini gerçekleştirme ve duygusal kararlılık boyutlarında yüksek lisans mezunları lehine anlamlı bir fark olduğu; ancak, sosyal ilişkiler, sosyal normlar ve antisosyal eğilimler boyutlarında ve danışman yeterlik beklentisinde mezuniyet düzeyine göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan okul düzeyine göre, kendini gerçekleştirme, sosyal ilişkiler, sosyal normlar ve antisosyal eğilimler boyutlarında danışmanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı, fakat duygusal kararlılık boyutunda ve danışman yeterlik beklentisinde ortaöğretimde çalışan danışmanlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Mezun olunan programa göre ise, kişilik özellikleri ve danışman yeterlik beklentisi puanları açısından danışmanlar arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir.

Bu çalışmaların yanı sıra rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmeye yönelik Türkiye’de iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların birincisinde Küçükler, Kargın ve Akçamate (2002), RAM çalışanlarının özel eğitime ilişkin mevzuat görüşleri ve yeterlik algılarını geliştirmeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 57 RAM personeli katılmış, katılımcılara verdikleri hizmet içi eğitim kursunun etkililiğini incelemişler. Katılımcılara Mevzuata İlişkin Yeterlik Algılarını ve Görüşlerini Belirleme Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, hizmet içi eğitim programının rehber öğretmenlerin özel eğitim mevzuatında belirtilen görevlerine ilişkin yeterlik algılarında artış olduğunu belirtmişlerdir.

Aksoy (2008) “Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)”ni geliştirmiş, 277 (158’i kadın, 119’u erkek) rehber öğretmene uygulayarak ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini sınamış ve ölçeğin rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmeyi destekler nitelikte olduğunu bildirmiştir. Çalışmada ayrıca rehber öğretmenlerin yaş, cinsiyet,

mesleki deneyim, özel eğitim deneyimi ve uzman desteği gibi değişkenler açısından öz yeterlik algılarını incelemiştir. Buna göre; rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, mesleki deneyim süreleri, mezun oldukları lisans programları, özel eğitim deneyimleri ve aldıkları uzmanlık desteği gibi değişkenler açısından rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada rehberlik ve psikolojik danışma programlarından mezun, özel eğitimle ilgili uzman desteği alan, mesleğinde ve özel eğitim alanında deneyimli rehber öğretmenlerin bu özellikler sahip olmayan meslektaşlarına göre, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür.

Literatüre bakıldığında rehber aday öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik herhangi bir ölçek çalışmasının yapılmadığı ve bu bağlamda araştırma gereksiniminin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışma ile Aksoy (2008)'in rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptığı ölçek çalışmasının rehber öğretmen adaylarına yönelik olarak yeniden uyarlanması hedeflenmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler, verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin çözümlenmesine yönelik kullanılmış olan istatistik işlemler hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel ve bağıntısal bir araştırmadır.

3. 2. Araştırma Grubu

İki bağımsız çalışmayı içeren bu çalışmada, yedi farklı üniversitenin (Ankara, Gazi, Uludağ, Marmara, Selçuk, Karadeniz Teknik ve Çukurova) Eğitim Fakülteleri bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programına devam eden toplam 1.400 öğrencinin 1298'inden veriler toplanmıştır. Bu üniversitelerin (1) ülkemizin farklı coğrafi bölgelerinde olmaları, (2) öğrenci sayısının fazla olması ve akademik kadro açısından yeterli düzeyde olması ve (3) verilerin toplanması konusunda bu üniversitelerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde görevli akademisyenlerin araştırmamızı desteklemeye gönüllü olmaları nedeniyle araştırma grubu olarak katılımcılar bu üniversitelerden seçilmişlerdir. Araştırma grubu olarak toplam katılımcı, birinci ve ikinci aşamada yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.1, 3.2 ve 3.3'te verilmiştir.

Tablo: 3.1 Toplam araştırma grubunun özellikleri

	Min.	Maks.	X	SS	Ranj
Yaş	17	41	20.58	1.6	24
Sınıf düzeyi				N	%
1.sınıf				334	26
2.sınıf				387	30
3.sınıf				263	20
4.sınıf				314	24
Toplam				1298	100
Cinsiyet					
Kadın				908	70
Erkek				390	30
Toplam				1298	100
Üniversite					
Çukurova				168	12,9
Gazi				180	13,9
Ankara				194	14,9
Marmara				227	17,5
Selçuk				223	17,2
KTU				168	12,9
Uludağ				138	10,6
Toplam				1298	100

Tablo 3.1 incelendiğinde, yedi farklı üniversitenin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarından toplam 1298 öğrenci toplam katılımcılar olarak çalışmada yer almıştır.

Katılımcıların yaşları 17 ile 41 arasında değişirken, yaş ortalaması 20.58 (SS=1.6)'dir. Katılımcıların 908'i kadın, 390'ı ise erkektir.

Tablo: 3.2 Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinde yer alan araştırma grubunun özellikleri

	Min.	Maks.	X	SS	Ranj
Yaş	17	39	20.66	1.7	22
Sınıf düzeyi				N	%
1.sınıf				105	25
2.sınıf				105	25
3.sınıf				105	25
4.sınıf				105	25
Toplam				420	100
Cinsiyet					
Kadın				224	53
Erkek				196	47
Toplam				420	100
Üniversite					
Çukurova				60	14,3
Gazi				60	14,3
Ankara				60	14,3
Marmara				60	14,3
Selçuk				60	14,3
KTU				60	14,3
Uludağ				60	14,3
Toplam				420	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, çalışma grubu olarak belirlenen yedi üniversiteden 60 katılımcı olmak üzere toplam 420 katılımcı araştırmanın birinci aşamasında yer almıştır. Birinci aşamasında yer alan katılımcıların yaşları 17 ile 39 arasında değişmekte, yaş ortalaması ise 29.66 (SS=1.6)’dır. Birinci aşamasında yer alan katılımcıların 224’ü kadın, 196’sı ise erkektir.

Tablo: 3.3 Değişkenlerin incelendiği araştırma grubunun özellikleri

	Min.	Maks.	X	SS	Ranj
Yaş	17	41	20.54	1.6	24
Sınıf düzeyi				N	%
1.sınıf				229	26
2.sınıf				281	32
3.sınıf				158	18
4.sınıf				210	24
Toplam				878	100
Cinsiyet					
Kadın				683	78
Erkek				195	22
Toplam				878	100
Üniversite					
Çukurova				108	12,3
Gazi				120	13,7
Ankara				133	15,1
Marmara				167	19
Selçuk				163	18,6
KTU				107	12,2
Uludağ				80	9
Toplam				878	100

Tablo 3.3'te de görüldüğü gibi araştırmanın ikinci aşamasında toplam 878 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların 683'ü kadın iken, 195'i ise erkektir. İkinci aşamada yer alan katılımcıların yaşları 17 ile 41 arasında değişirken, yaş ortalaması 20.54 (SS=1.6)'dır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcı olan rehber öğretmen adayları hakkında bilgi toplamak amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu*” (EK-1), rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla ise Aksoy (2008) tarafından geliştirilen “*Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)*” (EK-2) kullanılmıştır.

3. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına etki edeceği düşünülen değişkenler yer verilmiştir. Formda katılımcıların; cinsiyet, yaş ve öğrenim gördüğü sınıfa (dönem) ilişkin sorular yer almıştır.

3. 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)

Rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin rol ve sorumluluklarından yola çıkarak araştırmacı Aksoy (2008)'un geliştirdiği 40 madden oluşan 5'li Likert-tipi derecelendirme ölçeği (*Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: RÖ-ÖEÖYÖ*) kullanılmıştır. Aksoy (2008), dört ilde görev yapan (158'i kadın, 119'u erkek) 277 rehber öğretmen ile ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini araştırmıştır. RÖ-ÖEÖYÖ'nün kapsam geçerliğine ilişkin, Aksoy ölçeğin maddelerini oluştururken iki yöntem izlemiştir. Birinci aşamada yasal mevzuatça belirlenmiş olan rehber öğretmenlerde olması gereken becerileri içeren 28 maddelik taslak oluşturulmuştur. Bu maddeler iki uzmanın görüşü ve Bandura (2006)'nın öz yeterlik ölçeği geliştirmeye ilişkin bilgileri doğrultusunda yeni maddeler eklenerek 40 maddelik form hazırlamıştır. Kapsam geçerliliği çalışmasında kullanılan bu form uzman görüşü yöntemi

doğrultusunda alandan dört akademisyenin ve deneyimli altı rehber öğretmenlerin görüşlerine sunulmuştur. Ölçek geliştirmeye ilişkin çalışmalarda on uzman için 0.62 değerinin kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Yapılan çalışma sonucunda 40 maddelik ölçekten hiçbir maddenin 0.62'nin altında değer almadığı, bu nedenle tüm maddelerin uygulama formuna alındığı belirtilmiştir. Aksoy ölçeğin faktör yapısını belirlemeye yönelik açımlayıcı faktör analizi yöntemini kullanmış, maddeler arasındaki kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile bakmıştır. KMO değerinin 0.97, Barlett testi sonucunun [$\chi^2= 9775,736$, $df=780$, $p<.001$] da anlamlı olduğu görülmüştür. Çalışmada faktörleşme tekniği olarak temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış ve analizler sonucunda 5 faktör elde edilmiştir. Bu beş faktörün toplam varyansın % 68.896'sını açıkladığı görülmüştür. Faktör analizi sonuçlarına bakıldığında, toplam varyansın % 53.97'sini oluşturan 21.589 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile yine toplam varyansın % 5,297'sini oluşturan 2.119 özdeğerli ikinci faktör arasında istenilen ölçüde fark olması ve birinci faktörün toplam varyansın % 53.97'sini tek başına açıklayabilmesi ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebileceğini göstermiştir. Ölçeği oluşturan maddeleri faktör yükleri açısından incelediğinde, maddelerin faktör yüklerinin 0.51 ile 0.86 arasında değiştiği görülmüş, sonuç olarak RÖ-ÖEÖYÖ' nün son şeklinin 40 maddeden oluştuğu ve rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterlik algılarını tek boyutlu olarak ölçtüğü görülmüştür.

Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına test-tekrar test yöntemiyle 44 katılımcıya üç hafta arayla uygulanması sonucu elde edilen verilerle bakılmış, iki uygulama arasındaki ilişkinin derecesine ise Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r =0.96$, $p<0.001$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ayrıca hesaplanmış ve Cronbach alfa katsayısının 0.98 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ölçeğin maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlılığının yüksek olduğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin benzeşikliğinin bir başka göstergesi olarak kabul edilen madde-toplam puan korelasyon katsayılarına, ölçek içinde her maddenin öz yeterlik düzeyini ölçüp ölçmediğini anlamak için bakıldığında ise, 0.49 ile 0.84 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Bu verilere göre ölçeğin ölçtüğü davranış

alanına ilişkin yüksek tutarlılığa sahip olduğu vurgulamaktadır. Aksoy (2008) yapmış olduğu güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları doğrultusunda RÖ-ÖEÖYÖ'nün psikometrik özelliklerinin, rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu belirtmektedir.

3. 4. Verilerin Toplanması ve istatistiksel işlemler

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle PDR lisans programı bulunan 33 devlet üniversitesinden 7 üniversitenin PDR lisans programında görevli akademisyenler gerekli izinler alındığında araştırmayı destekleyeceklerini belirtmişlerdir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla izin başvuruları yapılmıştır. İzin onayları alındıktan sonra **Kişisel Bilgi Formu ve Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)** üniversitelerde okuyan PDR öğrencilerin sayısı kadar çoğaltılmış ve Ankara, Gazi, Marmara, Çukurova, Karadeniz Teknik, Uludağ ve Selçuk üniversitelerinin PDR bölümlerindeki akademisyenlere izin onaylarıyla ulaştırılmıştır. Yedi Üniversiteye toplam 1400 araştırma formu ulaştırılmış bunlardan 1319 tanesi (%94) geri dönmüştür. Araştırmacıya ulaşan 1319 formdan 21 tanesi uygun şekilde doldurulmadığı için analizlere dahil edilmemiştir. Verilerin katılımcılara ulaştırılması ve geri toplanması yaklaşık on hafta sürmüştür.

Araştırma kapsamında yedi farklı üniversitenin Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Ana Bilim Dalında lisans öğrencisi olan toplam 1298 öğrenciden veriler toplanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında elde edilen verilerden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla 420 kişilik bir örneklem grubu oluşturulmuş ve istatistikler bu grup üzerinden gerçekleştirilmiştir. Kalan gruptaki verilerle araştırmanın ikinci aşamasında ise cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerle öz yeterlik arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla analizler yapılmıştır. 420 kişilik örneklem belirlenirken önce veriler üniversitelere ve sınıf düzeyine göre ayrılmıştır. Her üniversitenin her sınıf düzeyi de ayrıca cinsiyete göre ayrılmıştır. Sınıflar düzeyinde, her üniversitenin her sınıf düzeyinden 15 kişi örnekleme katılmıştır. 15 kişilik grubun da ayrıca cinsiyet yönünden eşitlenebilmesi amaçlanmıştır. Üniversite

ve sınıf bazında ayrılan veriler rastgele sayılar tablosu kullanılarak örnekleme atanmışlardır. Böylece her üniversiteden $15 \times 4 = 60$ (60×7 üniversite = 420) kişi ve her sınıf düzeyinden $15 \times 7 = 105$ (105×4 -sınıf düzeyi = 420) kişi olmak üzere 420 kişilik örneklem üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu örneklemin alınmasındaki amaç eldeki verilerin evreni daha sağlıklı bir biçimde temsil edebilmesini sağlamaktır. Kalan 878 veri ile de rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik düzeyleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Verilerin analizine yönelik olarak; veri türüne göre korelasyon r , bağımsız örneklemeler t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmış, F değerlerinin önemli olması halinde ise ortaya çıkan farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemeye yönelik Tukey HSD testi uygulanmıştır. Bu analiz türüne doğrultusunda, 0.01 ya da 0.05 anlamlılık düzeyleri esas alınmıştır. Diğer taraftan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla KMO ve Barlett testi, faktör analizi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Tüm bu istatistiksel işlemler SPSS 16.0 for Windows paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın birinci ve ikinci aşamasında yer alan araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Aşamasına (RÖ-ÖEÖYÖ'nün geçerlik-güvenirliliği) İlişkin Bulgular

4.1.1. RÖ-ÖEÖYÖ'nün Geçerlik Çalışması

RÖ-ÖEÖYÖ'nün geçerliği için yapı geçerliğine bakılmış ve madde analizi yapılmıştır.

4.1.1.1. Yapı Geçerliliği

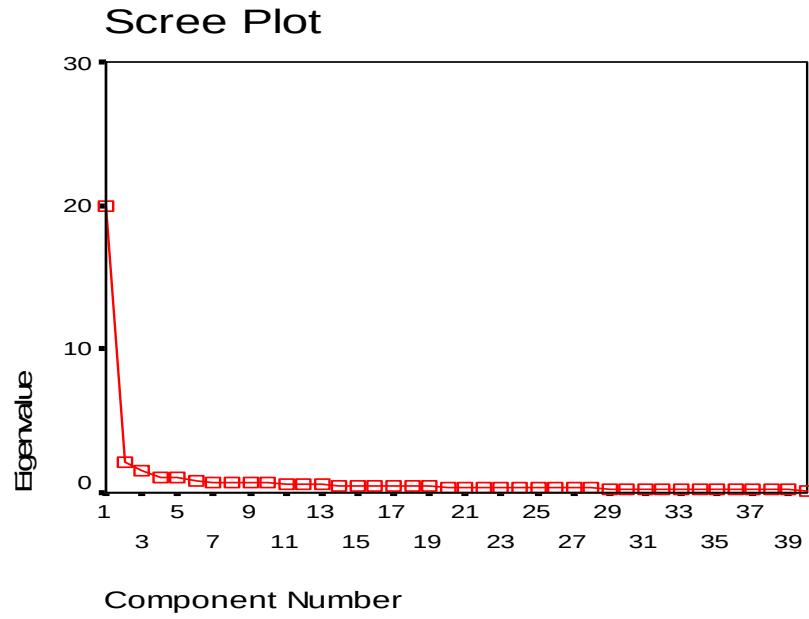
Yapı geçerliği boyutunda, ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açımlayıcı (exploratory) faktör analizi yapılmıştır (N=420). Faktör analizi aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktörle açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir ve yapı geçerliğini belirlemenin bir yoludur (Büyüköztürk, 2007; Tezbaşaran, 1996). Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmelidir (Akt: Duru, 2007; Fayers & Machin, 1998; Pallant, 2001).

Alan yazına bakıldığında, verilere faktör analizi uygulanabilmesi için minimum KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması ve Barlett testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Duru, 2007; Pallant, 2001). Maddelerin faktörleştirilmesinde, Kaiser normalleştirilmesine göre her bir faktörün özdeğerinin en az 1.00 olması, her bir faktöre yüklenen maddelerin faktör yük değerinin en az 0.30 değerine sahip olması ve bir maddenin yüklendiği faktördeki değerinin diğer faktörlerdeki değerinden en az 0.20'den fazla olması ölçüt olarak kullanılmıştır (Duru, 2007).

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasında kısmi korelasyonların ve korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olup

olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analizlerde, 40 maddenin faktör analizi için KMO değerinin 0.98 olduğu görülmüştür. Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin istenilen minimum değerin oldukça üzerinde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde 40 maddenin Barlett testi sonucu, [$\chi^2= 12201,663$, $df=780$, $p<.001$] olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı (Exploratory) faktör analizi, faktörleşme tekniği olarak da temel bileşenler analizi seçilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, Kaiser normalleştirilmesine göre özdeğeri (eigenvalue) 1.00'in üzerinde olan faktörler ölçüt alınmıştır. Faktör analizi ile ölçekteki maddelerin birbirlerini dışta tutan daha az faktöre ayrılıp ayrılmayacağı, bir diğer deyişle madde azaltılıp azaltılmayacağı ve ölçeğin boyutlarını belirlemek amaçlanmıştır. Analizler sonucunda, toplam varyansın %64.095'ini açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. Bulgular, toplam varyansın % 49.71'ini oluşturan 19.884 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile yine toplam varyansın % 5,400'ünü oluşturan 2.160 özdeğerli ikinci bir faktör, toplam varyansın % 3.871'ini oluşturan 1.548 özdeğerli üçüncü bir faktör, toplam varyansın % 2.590'ını oluşturan 1.036 özdeğerli dördüncü bir faktör ve toplam varyansın % 2.523'ünü oluşturan 1.009 özdeğerli beşinci bir faktör bulunmuştur. Beş faktörün toplam varyansın % 64.095'ini açıkladığı görülmüştür. Benzer şekilde Yamaç Eğim/Kırılma Noktası (scree plot) grafiği, kırılma noktasının birinci faktörden sonra meydana geldiğini göstermektedir.



Şekil 4.1. Kırılma Noktası Grafiği (Scree Plot)

Lord (1980) bir ölçeğin tek boyutluluğunun belirlenmesinde, tetrakorik korelasyonlarla hesaplanan korelasyon matrisiyle yapılan faktör analizinde, birinci faktör yüküne ait özdeğerin ikinci faktör yüküne ait özdeğerden çok farklı olmasının ve ikinci faktör yüküne ait özdeğerin diğerlerinden çok farklı olmamasının bir ölçü olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Doğan (2002) sosyal bilimlerde ölçeğin tek boyutlu olabilmesi için iki temel koşul ileri sürmektedir. Bu temel koşullardan ilki, birinci faktörün açıkladığı varyans oranının toplam varyansın en az % 30'unu açıklayabiliyor olması, ikincisi ise birinci faktörün özdeğerinin ikinci faktörün özdeğerinden 3 ila 3,5 kat daha büyük olmasıdır (Akt. Duru & Balkıs, 2007). Bununla birlikte ölçeğin tek boyutlu olarak kabul edilebilmesi için, maddelerin temel faktördeki yüklerinin diğer faktörlerdeki yüklerinden yüksek olması ya da en fazla 0.20'lik bir fark olması beklenmektedir (Duru & Balkıs, 2007).

Faktör analizi sonuçlarına baktığımızda, toplam varyansın % 49.71'ini oluşturan 19.884 özdeğerli temel faktör olarak varsayılan birinci faktör ile yine toplam varyansın % 5,400'ünü oluşturan 2.160 özdeğerli ikinci faktör arasında istenilen ölçüde fark vardır. Bununla birlikte birinci faktörün toplam varyansın % 49.71'ini tek başına açıklayabilmesi ölçeği tek boyutlu olarak varsayabileceğimizi göstermektedir. Ayrıca,

Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyansın kabul edilebilir olmasının yanında, Kırılma Noktası Çizgi Grafiği testi sonuçlarına göre ilk faktörden sonra hızla bir düşmenin olduğu ve maddelerin birinci faktördeki yüklerinin diğer faktördeki yüklerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna göre, elde edilen değerler dikkate alındığında, ölçeğin tek boyutluluğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin orijinalindeki gibi 40 maddeden oluşan tek faktörlü bir ölçek olduğu görülmektedir.

Tablo:4.1 RÖ-ÖEÖYÖ’de Yer Alan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Faktör Yükleri

Madde No	$\bar{X}$	SS	Döndürülmüş Faktör Yükleri	Madde No	$\bar{X}$	SS	Döndürülmüş Faktör Yükleri
1	2.674	0.980	0.65	21	2.610	1.004	0.65
2	3.193	0.981	0.65	22	3.193	1.100	0.52
3	2.781	1.036	0.64	23	3.002	1.115	0.40
4	3.405	1.107	0.69	24	2.424	0.988	0.75
5	2.952	0.949	0.59	25	2.500	1.024	0.72
6	2.814	0.937	0.67	26	3.374	1.091	0.65
7	2.952	1.038	0.53	27	2.610	1.057	0.71
8	3.328	1.064	0.57	28	2.474	1.044	0.74
9	2.883	1.038	0.48	29	3.181	1.199	0.55
10	2.836	1.003	0.48	30	2.817	1.026	0.50
11	2.641	0.980	0.45	31	2.721	1.021	0.52
12	3.045	1.106	0.68	32	2.910	1.069	0.57
13	2.998	1.024	0.66	33	2.707	0.966	0.56
14	2.860	1.035	0.66	34	2.912	1.094	0.57
15	2.864	1.052	0.50	35	2.910	1.055	0.61
16	2.726	1.068	0.47	36	3.079	1.082	0.68
17	3.391	1.101	0.64	37	2.998	1.104	0.64
18	3.429	1.069	0.48	38	3.071	1.086	0.64
19	3.350	1.096	0.70	39	2.969	1.071	0.66
20	2.893	1.119	0.50	40	3.057	1.115	0.69
$\alpha = 0.97$							

Ölçeği oluşturan maddeleri faktör yükleri açısından incelediğimizde, Tablo 4.1’de görülebileceği gibi maddelerin faktör yükleri 0.40 ile 0.75 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin tamamının faktör yüklerinin 0.40’ın üzerinde olması, ölçekteki temsil edilebilirlik gücünün yüksekliğini göstermesi bakımından önemli görülmektedir. Sınır değer olarak görülen 0.30 faktör yükü değerinin altına hiçbir madde düşmediğinden hiçbir madde ölçekten çıkartılmamıştır. Sonuçlar, RÖ-ÖEÖYÖ’nün rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarını tek boyutlu olarak ölçtüğünü göstermektedir.

4.1.1.2. Madde Analizi

Maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemede bir yol olarak ölçeğin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27 ve üst %27’lik grupların her bir maddeden aldıkları madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz örneklem T-testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde gruplar arası istendik yönde gözlenen farkların anlamlı çıkması ölçeğin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği bildirilmiştir. Ayrıca analiz sonuçları maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derecede ayırt ettiğini de göstermesi bakımından geçerlik göstergesi olarak da kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Bu amaçla katılımcıların (N=420) ölçeğin tümünden aldıkları puanlar en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmış, üst %27’lik ve alt %27’lik grupları oluşturan katılımcıların her bir maddeden aldıkları puanların ortalamaları t-testle karşılaştırılmış ve sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Bu analizde ölçekte yer alan 40 maddenin tamamının puan ortalamaları farkının 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur.

Maddelerin her birinin ölçme gücünü belirlemede ikinci yol olarak, korelasyonlara dayalı madde analizi yapılmıştır. Toplam ölçek puanıyla yüksek ilişki gösteren maddeler, ölçme aracıyla ölçülmek istenen özelliğin ölçülmesine daha fazla katkıda bulunacağından ölçekte bu tür maddelere yer verilmesi gerektiği bildirilmektedir (Küçük, 1997). Bu amaçla ölçekte bulunan 40 madde için hesaplanan madde-toplam puan korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, maddelerin korelasyonlarının toplam ölçek puanıyla yüksek ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek

maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayılarının (r), 0.44 ile 0.79 arasında değiştiği ve tüm maddelerin r değerlerinin 0.30'dan büyük olduğu görülmüştür. Bu nedenle tüm maddelerin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğu düşünülmüştür. Ölçekte yer alan 40 maddeye ilişkin r ve t-değerleri Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo:4.2 RÖ-ÖEÖYÖ'de Yer Alan 40 Maddenin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-toplam korelasyonu (r)	t değeri (Alt-üst %27)	Madde No	Madde-toplam korelasyonu (r)	t değeri (Alt-üst %27)
1	0.62	-13.90***	21	0.65	-14.82***
2	0.44	-8.37***	22	0.72	-17.57***
3	0.62	-13.97***	23	0.65	-14.86***
4	0.55	-10.43***	24	0.54	-12.60***
5	0.65	-14.48***	25	0.62	-15.76***
6	0.67	-17.19***	26	0.75	-17.69***
7	0.66	-16.97***	27	0.61	-16.53***
8	0.71	-16.69***	28	0.60	-14.14***
9	0.63	-15.66***	29	0.63	-15.44***
10	0.69	-17.16***	30	0.68	-16.93***
11	0.71	-20.73***	31	0.75	-20.34***
12	0.67	-17.04***	32	0.76	-21.75***
13	0.72	-19.00***	33	0.74	-20.06***
14	0.71	-17.83***	34	0.78	-24.07***
15	0.71	-18.89***	35	0.76	-22.00***
16	0.69	-19.34***	36	0.75	-18.77***
17	0.73	-17.66***	37	0.77	-21.97***
18	0.68	-14.79***	38	0.73	-18.10***
19	0.72	-16.76***	39	0.79	-24.49***
20	0.70	-19.16***	40	0.77	-22.76***

r: (n=420)

t: (n1=n2=113)

*** p<0.001

4.1. 2. RÖ-ÖEÖYÖ' nün Güvenirlik Çalışması

RÖ-ÖEÖYÖ' nün güvenirliliğini belirlemek üzere, ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğine ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliğine Malatya İnönü üniversitesi PDR bölümünde öğrenim gören 80 öğrenciden üç hafta arayla elde edilen ölçümler üzerinden bakılmıştır. İki puan seti arasındaki ilişkinin derecesi Pearson korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r = 0.98$, $p < 0.001$ bulunmuştur.

Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunun bir diğer deyişle iç tutarlığının (benzeşikliğinin) bir ölçüsü olarak tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. 420 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve bu değer $\alpha = 0.97$ olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek maddelerinin benzeşikliğinin ve maddelere verilen yanıtların tutarlığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alfa katsayısının yanı sıra, yine ölçekteki maddelerin benzeşikliğinin (tutarlığının) bir göstergesi olarak kabul edilen madde-toplam puan korelasyon katsayılarına, ölçek içindeki her maddenin öz yeterlik düzeyini ölçüp ölçmediğini anlamak için bakıldığında, 0.44 ile 0.79 arasında bir değişim olduğu ve ölçekle ilgili madde toplam korelasyonlarının, istenilen ölçütlerin üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuçlar, ölçeğin ölçtüğü davranış alanına ilişkin yüksek bir tutarlılıkta veri sağlayabildiğini göstermektedir.

RÖ-ÖEÖYÖ'nün, güvenirlilik ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları, ölçeğin rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu desteklemektedir.

4. 2. Araştırmanın İkinci Aşamasına (Rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları) İlişkin Bulgular

4.2.1. Rehber Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları

Rehber öğretmen adaylarına ait bireysel değişkenlerle özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiler 878 kişilik çalışma grubu verilerinin istatistiksel analizleriyle elde edilmiştir. Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarına ait ölçek toplam puanlarına göre dağılımları Tablo 4.3’de verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 ve en yüksek puan 200 iken, çalışma grubundan elde edilen özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algısı puanı en düşük 40 ve en yüksek 196 olarak ölçülmüştür. Alınabilecek ortalama puan 120 iken, çalışma grubunun puanlarının aritmetik ortalaması 115,2 ve standart sapması 29,98 olarak bulunmuştur. Tablo 4.3 incelendiğinde RÖ-ÖEÖYÖ’den rehber öğretmen adaylarının 220’sinin (% 25) 40–95 arasında, 227’sinin (% 26) 96–119 arasında, 214’ünün (%24) 120-137 arasında ve 217’sinin (% 25) ise 138-196 arasında puan aldığı görülmektedir. Puanların dağılımı incelendiğinde rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının orta düzeyin biraz altında olduğu görülmektedir.

Tablo:4.3 Rehber Öğretmen Adaylarının RÖ-ÖEÖYÖ’den Aldıkları Puanlara Göre dağılımları

Alınan Puan	Yüzdelik Dilim	F	%	$\bar{X}$	ss
40-95	%25	220	25		
96-119	%26–50	227	26		
120-137	%51–75	214	24	115,2	29,98
138-196	%76–100	217	25		

Alan yazınında rehber öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin alınan eğitimlerle (Urbani, ve Ark., 2002; Al-Darmaki, 2004; Soresi, Nota ve Lent, 2004) ve sağlanan desteklerle (Cashwell ve Dooley, 2001) arttırılabilir bir özellik olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılarındaki düşüklüğün özellikle deneyim eksikliğinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

4.2.2. Rehber Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmen adaylarının RÖ-ÖEÖYÖ'den aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem T-testiyle incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.4 'de verilmiştir.

Tablo: 4.4 RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	683	113.28	29.65	308	3.59	0.00
Erkek	195	122.06	30.20			

Tablo 4'de de görüldüğü gibi [$t(308)=0.00$, $p<.05$] rehber öğretmen adaylarının, özel eğitim öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde farkın erkekler lehine anlamlı bulunduğu görülmektedir. Kadın rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=113,28$) ile erkek rehber öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ($\bar{X}=122,06$) arasında fark oluşmuştur. Farkın etki büyüklüğünün ise küçük (.01) bulunmuştur. Coladarcı ve Breton, (1997)'un rehber öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine yaptıkları çalışmada kadın rehber öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduklarını bildirirken, Yiyit (2001), Coşgun ve Ilgar (2004) ve Özgün (2007)'ün okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliklerine ve Cora (1997)'nin öğretmenlerin özel eğitim yeterliklerine ilişkin yaptıkları araştırmalarda da cinsiyetle öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu çalışmada da fark görülmesine rağmen farkın etki büyüklüğünün küçük olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü küçük de olsa, erkeklerin kadınlardan daha yüksek öz yeterlik düzeyleri olması özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sahip olunan bir takım yanlış kanaatlerden kaynaklanıyor olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerin birtakım problem davranışlara sahip olduğu, bu davranışlarla baş edebilmek için fiziksel anlamda güçlü olmak gerektiği gibi deneyim eksikliğinden kaynaklı bir önyargı nedeniyle böyle sonucun ortaya çıktığı düşünülebilir.

4.2.3. Rehber Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Öz Yeterlik Algıları

Araştırma grubunda yer alan rehber öğretmen adaylarının RÖ-ÖEÖYÖ' den aldıkları puanların sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.5'de verilmiştir.

Tablo:4. 5 RÖ-ÖEÖYÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Deneyim Süresi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	167115.6	3	55705.195	78.399	0.000	1-4
Gruplar içi	621009.4	874	710.537			
Toplam	788125.0	877				

*p<0.01

Tablo 4.5'de de görüldüğü gibi, yapılan analiz sonucunda rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyiyle beraber ölçekten alınan toplam puan ortalaması da artış gösterirken, anlamlı farkın etki büyüklüğünün ise büyük (.21) olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan toplam puanlarla sınıf düzeyi arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD testinin sonuçlarına göre, 4. sınıf öğrencisi olan rehber öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\bar{X}=131,65$) 1. sınıf öğrencilerinden ($\bar{X}=93,94$) anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca diğer sınıf düzeyleri incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ($\bar{X}=116,83$) 3. Sınıf öğrencilerinin ortalamasından ($\bar{X}=121,41$) düşük, 1. sınıf öğrencilerinininkinden yüksek olduğu görülmektedir. Kısacası sınıf düzeyi arttıkça ölçekten alınan puan da anlamlı şekilde yükselmektedir.

Öz yeterliğin sahip olunan başarılı deneyimlerden sonra önemli kaynaklarından birisi de alınan eğitimlerdir. Alan yazına bakıldığında Johnson ve arkadaşları (1989) yaptıkları çalışmada danışmanlık eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin arttığını bildirmişlerdir. Sharpley ve Ridgway (1993) ve Al-Darmaki (2004) de benzer şekilde verilen eğitimlerin psikolojik danışmanlık öz yeterliğini arttırdığını bildirmişlerdir. Tüm bunların yanında, Goetz (2001), bilgilendirmenin psikolojik danışman yeterliği üzerinde olumlu etkisini olduğunu bildirmiştir. Bir başka deneysel çalışmada ise Urbani ve arkadaşları (2002), beceri temelli psikolojik danışmanlık eğitiminin danışmanların öz yeterlik algılamalarını arttırdığını bildirirken, Soresi ve arkadaşları (2004) da alınan eğitimin miktar ve süresinin psikolojik danışmanlık öz yeterlik düzeylerini olumlu şekilde etkilediğini belirtmişlerdir. Benzer bulgular, Türkiye’de Yiyit (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmasında da bulunmuştur. Yiyit (2001) mezun olunan lisans programlarına göre öz yeterlik düzeylerinin Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH) ve Psikoloji bölümü mezunları arasında EPH mezunları lehine anlamlı düzeyde yüksek çıktığını bulmuş ve bu durumu EPH mezunlarının okul danışmanlığı konusunda daha fazla eğitim almış olmalarıyla açıklamıştır. Aynı şekilde Aksoy (2008)’da Felsefe-Sosyoloji-Felsefe Grubu mezunları ile EPH mezunları arasında ve EPH mezunları lehine anlamlı farklılık bulunduğunu bildirmiştir. Bu durumu da Felsefe-Sosyoloji-Felsefe Grubu bölümlerinin lisans programlarında özel eğitimle ilgili hiçbir dersin yer almıyor oluşu ile açıklamıştır. Bu bulgular ışığında rehber öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin artmasının; alınan eğitimin miktarının artmasıyla ve staj, okul deneyimi ya da özel eğitim kurumlarında yarı zamanlı çalışmalarla desteklenen deneyimin artmasıyla ilgili olabileceği düşünülebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

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

5. 1. Sonuç

Eğitim söz konusu olduğunda özel eğitim hizmetlerini veren ekibin önemli bir üyesi olarak rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik konusundaki performanslarının önemi açıktır. Rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz yeterlik algılamalarının performanslarını, dolayısıyla da hizmetin verimlilik ve kalitesini etkileyen önemli bir özellik olduğu söylenebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarından mezun olanların ülkemizin ihtiyaçları doğrultusunda büyük bir kısmının resmi okullarda ve özel rehabilitasyon merkezlerinde rehber öğretmen olarak işe başladıkları bilinmektedir. Bu çalışmada rehber öğretmenlerle geliştirilmiş olan Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)'nin rehber öğretmen adaylarıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca rehber öğretmen adaylarının özel eğitim konusundaki hizmetler söz konusu olduğunda sahip olduklarını düşündükleri öz yeterlik algılama düzeyleri ile bir takım bireysel değişkenler (cinsiyet ve sınıf düzeyi) arasındaki ilişki de incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, rehber öğretmenlerin özel eğitim öz yeterliklerini ölçebilmek amacıyla geliştirilen ölçeğin, rehber öğretmen adaylarıyla yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından elde edilen sonuçların yeterli düzeyde psikometrik özelliklere sahip olduğu bulunmuştur.

Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamalarına etki eden değişkenlerle öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye dair verilen bulgular incelendiğinde; rehber öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre özel eğitimdeki öz yeterlik algılarının değiştiği görülmüştür. Erkek adayların kadın adaylara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmen

adaylarının okudukları sınıf düzeyi arttıkça özel eğitime ilişkin öz yeterlik düzeylerinin de arttığı ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayanılarak uygulamaya ve ileriki araştırmalar yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

5. 2. 1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin öz yeterlik algılamalarına ilişkin olarak;

- Rehber öğretmen adaylarının eğitimlerinde özel gereksinimli öğrencilerle doğrudan çalışma olanağı sağlanarak deneyimleri artırılabilir. Okul deneyimlerinde özel eğitimde okul deneyimi, programa dahil edilebilir.
- Rehber öğretmen adaylarına yönelik lisans programlarında özel eğitimde rehberlik hizmetleri konulu dersler çeşitlendirilerek yer verilebilir.
- Üniversiteler bünyesinde özel eğitim ve psikolojik danışma ve rehberlik programlarının ortak derslerinin oluşturulması ve PDR bölümünde okuyan öğrencilere özel eğitim bölümünde yan dal yapma olanakları sunulabilir.

5. 2. 2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

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

- Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılamaları ile özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Rehber öğretmen adaylarının özel eğitim ders ve uygulamalarının etkililiği konusunda yapılacak araştırmalarda ölçek kullanılabilir.
- Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz yeterlikleri ile farklı psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir.

- Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimdeki öz yeterlik algıları özür türlerine göre incelenebilir.

EKLER

	<u>Sayfa</u>
1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	53
2. REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİM ÖZ YETRLİK ÖLÇEĞİ	54
3. ÜNİVERSİTE ARAŞTIRMA ONAYLARI	57

EK-1**“KİŞİSEL BİLGİ FORMU”****Değerli Katılımcı;**

Öncelikle bu çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederim. Çalışmanın amacı Rehber Öğretmen (Psikolojik Danışman) adayı olarak sizin *özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin görüş ve düşüncelerinizi* belirlemektir. Bu amaçla ekte kişisel *Bilgi Formu* ve *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitime İlişkin Öz Yeterlik Ölçeği* yer almaktadır. Bilgi formunu ve ölçeği titizlikle yanıtlamanız çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasına yardımcı olacaktır.

Formların hiçbir bölümünde adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

“LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.”

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Kenan YÜKSEL
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Enstitüsü
Özel Eğitim A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz: Bayan () Bay ()

2.Yaşınız:

3. Şu an okuduğunuz dönem:

1. Sınıf: 1. Yarıyıl () 2. Yarıyıl ()

2. Sınıf: 3. Yarıyıl () 4. Yarıyıl ()

3. Sınıf: 5. Yarıyıl () 6. Yarıyıl ()

4. Sınıf: 7. Yarıyıl () 8. Yarıyıl ()

EK-2

**“REHBER ÖĞRETMENLERİN ÖZEL EĞİTİME İLİŞKİN
ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ”**

YÖNERGE: Aşağıdaki formu size en uygun seçeneği **katılma düzeyinize uygun gelen rakamı daire içine alarak işaretleyiniz.**

LÜTFEN BOŞ MADDE BIRAKMAYINIZ.

MADDELER	Tamamen Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Karasızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
1. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kişisel gelişimlerine yardımcı olacak bireysel rehberlik hizmetleriyle ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahibim.	1	2	3	4	5
2. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, doğrudan doğruya özürleri ile ilgili olamayabilecek çeşitli problemlerini fark edebildiğimi (edebileceğimi) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3. Özel eğitime gereksinimi olan ergenlik dönemindeki öğrencilere, sosyal duygusal ve bilişsel zorlukların üstesinden gelmelerinde bireysel rehberlik hizmeti verecek donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
4. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, üstesinden gelemediğim sorunlarında, öğrenciyi yönlendirebileceğim uzmanları, meslek elemanlarını veya kurumları biliyorum.	1	2	3	4	5
5. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, sosyal ve duygusal gelişimlerinde yeterli düzeyde destek sağlayabilirim.	1	2	3	4	5
6. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, sergiledikleri davranış problemleriyle baş etmek için neler yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
7. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere grup içi etkileşim ve işbirliğinde, asgari düzeyde gerekli sosyal, duygusal ve bilişsel becerileri kazandırabilirim.	1	2	3	4	5
8. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine, çocuklarının sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini desteklemeleri konusunda rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5
9. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, karşı cinsle istedik biçimde ilişki kurmalarında ve bu alandaki duygusal problemlerinde kolaylaştırıcı olabilirim.	1	2	3	4	5
10. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, istedik davranışlar kazandırma konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
11. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özellikleri ile güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık düzeylerini arttıracak yöntemler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5



12. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere ve velilerine, öğrencinin özelliklerine göre, meslekler ve bunları edinme yollarına ilişkin güncel bilgiler verebilirim.	1	2	3	4	5
13. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, bireysel özelliklerine uygun mesleği seçmeleri için nasıl rehberlik edeceğim konusunda bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
14. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, özür derecelerine uygun olarak pek çok mesleğe yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
15. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerinin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
16. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun bireyi tanıma tekniklerini uygulama becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
17. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin belirlenmesinde okul rehber öğretmenini olarak görev ve sorumluluklarımın neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
18. Okul rehberlik servisinde yapacağım çalışmalarla, kaynaştırma uygulamasının başarısını artırabilirim.	1	2	3	4	5
19. Özel Eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında hangi kişi veya kurumlarla işbirliği yapmam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
20. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusunda okul personeli, öğretmenler ve okul idaresine eğitim verebilirim.	1	2	3	4	5
21. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanmasında yapmam gerekenler konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
22. Özel gereksinimli öğrencilere ve ailelerine rehberlik ederken uymam gereken yasal ve etik kuralların neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
23. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin, gereksinim duyacağı destek hizmetlerin neler olduğuna, yapacağım değerlendirmeye karar verebilirim.	1	2	3	4	5
24. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ailelerine yönelik, “Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı (BAHP)” ne şekilde hazırlanacağı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
25. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin bireysel gelişimini değerlendirmeye yönelik formlar hazırlama konusunda gereken eğitim ve donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
26. Özel eğitim konusunda gereksinim duyduğum bilgilere nereden ulaşabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
27. Özel eğitimle ilgili yasal mevzuat hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.	1	2	3	4	5
28. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin “bireysel gelişim raporlarını” nasıl hazırlayacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
29. Özel eğitim gereksinimi olan öğrencileri belirlemek için yapılacak tarama çalışmalarında oldukça önemli bir rolüm olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
30. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanması konusunda hangi komisyonlarda yer almam gerektiğini bilirim.	1	2	3	4	5
31. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, etkili öğrenme ve çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olma konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
32. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, özelliklerine uygun üst eğitim kurumlarına yönlendirilmesi için neler yapacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
33. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için, öğretmenlere, uygun eğitsel ve öğretimsel teknikleri önerme ve yeterlik kazandırmada yardımcı olacak donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
34. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin motivasyonlarını desteklemek ve arttırmak konusunda yeterli donanıma sahibim.	1	2	3	4	5
35. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri, kendi yeterliklerine uygun okullara, okuldaki alanlara, çeşitli etkinliklere, yeni durumlara alıştırarak ve yönlendirecek yöntemleri bilirim.	1	2	3	4	5
36. Grup rehberliği etkinliklerine, özelliklerine uygun düzenlemeler yaparak, özel eğitime gereksinimi olan öğrencileri de katabilirim.	1	2	3	4	5



37 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarının ailelerine, çocuklarının özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeleri konusunda gerekli eğitimi verebilirim.	1	2	3	4	5
38. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin sahip oldukları olumlu kişilik veya kişisel özelliklerini grup içi etkileşim ve ilişki sürecinde öğrencinin lehine kullanabileceğini (kullanabildiğini) düşünüyorum.	1	2	3	4	5
39. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin, akranlarından sosyal kabul görmeleri için gerekli, grup rehberliği becerilerine sahibim.	1	2	3	4	5
40 Kaynaştırma uygulamasına devam eden öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik edebilirim.	1	2	3	4	5

EK-3

ÜNİVERSİTE ARAŞTIRMA ONAYLARI



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

11727

Sayı : B.30.2.ANK.0.72.00.00 58/1465

Konu:

Kenan YÜKSEL Anket izni hk.

Ankara

07/04/2009

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 06/03/2008 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-212/2721 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerine ölçek uygulama isteğinin uygun görüldüğü hakkında ilgili Fakülte Dekanlığı'ndan alınan 24/03/2009 tarih ve B.30.2.ANK.0.12.70.01-1564 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Cemal TALUĞ
Rektör

ilgiliye
13.4.2009
E. A. F. H.

EK

Yazı örneği (1 sayfa)

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ :	09 Nisan 2009
K. NOSU :	4206

Ord. Prof. Dr. Şevket Aziz KANSU Binası (Rektörlük Ek Binası) Beşevler / ANKARA
Tel: 0 (312) 212 56 56 - 0 (312) 215 90 01 Fax: 0 (312) 215 90 01 / 30 61 e-mail: auogrisl@ankara.edu.tr



Eğit. B. / Ens.



T. C.
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.ÇKO.0.70.72.00/ 1360-4861 Adana, 20.4.2009

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 06.04.2009 tarih ve 212/2721 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan Yüksel'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi" konulu araştırmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde uygulaması Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

İlgiliye
22.4.2009
M. E. A. / H.

Banu İnanç

Prof.Dr.Banu İNANÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

CELİN EVRAK
Kayıt Tarihi : 22.04.2009
Kayıt No : 644

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi
K. TARİHİ : 22 Nisan 2009
K. NO : 4809

2. Eğit. B. / Ens. M. B. /
- Y. T. M. / sp

Çukurova Üniversitesi Rektörlüğü 01330 Balcalı/ADANA 3386084-2780





T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

SAYI : B.30.2.GÜN.0.72.01.42/1972 - 6273
KONU :

1.6.2009

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ : a) 06/03/2009 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00.500-212-2721 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 30/03/2009 tarih ve B.30.2.GÜN.0.12.72.01/1923 sayılı yazısı.

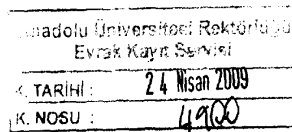
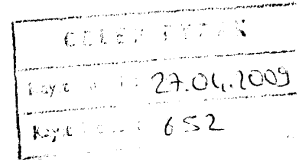
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışmave Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışmasının anket uygulamasını yapabilmesine izin verilmesi hakkındaki ilgi (a) yazınız, Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığına iletilmiş olup; alınan cevabi ilgi (b) yazı ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

*ilgiliye
27.4.2009
A. E. T. B. / En. M. H. /
Y. T. / M. / p. d.*

Prof. Dr. Duran ALTIPARMAK
Rektör Yardımcısı

Ek :
-Cevabi yazı (1 adet)



*A. E. T. B. / En. M. H. /
- Y. T. / M. / p. d.*



**T.C. KARADENİZ
TEKNİK ÜNİVERSİTESİ**
Rektörlük



**KARADENİZ
TECHNICAL UNIVERSITY**
Rector's Office

GENEL SEKRETERLİK
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı/Ref : B.30.2.KTÜ.0.70.72.00/595/1696
Konu/Subj. : Anket Çalışması.

29 / 05 / 2009

**T.C
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ESKİŞEHİR**

İLGİ : 06.03.2009 gün ve B.30.2.ANA.0.70.00.00/500-212/2721 sayılı yazımız;

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Kenan YÜKSEL'in; "**Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Özel Yeterlik Algılarının İncelenmesi**" konulu tez'i ile ilgili anket çalışmasını Üniversitemizde yapması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

*ilgiliye
9.6.2009
A. E. A. A.*


Prof.Dr.Selahattin KÖSE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Kayıt Tarihi : 08.06.2009
Kayıt No : 810

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü	
Evrensel Servisi	
K. Tarih : 08 Haziran 2009	K. No : 6831

*Epit. Bl. Ens. Md. bpr
Y. İ. Md. bpr*





T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : B.30.2.MAR. 0.72.00.00/6728
Konu : Kenan YÜKSEL hk.

İstanbul, 24/4/2009

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ESKİŞEHİR

İlgi : 06/03/2009 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00-500-212/2721 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencileri tarafından anket uygulaması yapılmıştır.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Muzaffer DARTAN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

İkiliye
28.4.2009
E. A. T. A.

EKLER:
Dosya (1 adet)

CELEN EVRAK
Kayıt Tarihi : 28.04.2009
Kayıt No su : 659

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü EvraK Kayıt Servisi
K. TARİHİ : 27 Nisan 2009
K. NOSU : 4957

* Eğit. Bil. Ens. Müd. (Dosya)
- Yür. İşl. Müd.

Marmara Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Göztepe Kampüsü 34722 Kadıköy / İSTANBUL

(0 216) 414 05 45 (Santral)
(0 216) 349 56 45 (Faks)

ogrencisleri@marmara.edu.tr
http://www.marmara.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için: Cokukul / TRBA/11





T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ULU.0.70.00.01/020 - 6692
Konu : Anket İzni

BURSA
/.../2009

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İLGİ: 06 Mart 2009 gün ve 2721 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda bahsi geçen Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe ilişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarına devam eden 1.,2.,3. ve 4. Sınıf öğrencilerine ölçek uygulaması yapma isteği Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.



Prof.Dr.Doğan ŞENYÜZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

İlgiliye
24.3.2009
E.Ş.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ :	23 Mart 2009
K. NOSU :	3387

GELEN EVRAK
Kayıt Tarihi : 24.03.2009
Kayıt No.su : 490

4- Egit. Bil. Ens. M. Kp
- Y. İ. M. Kp





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

Sayı : B.30.2.SEL.0.72.00.00/200-309
Konu: Anket İzni

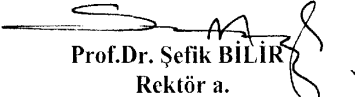
01.04.2009* 03491

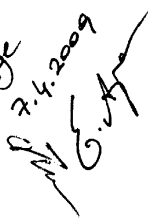
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: 06/03/2009 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.00.500-212/2721 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kenan YÜKSEL'in "Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında ölçek uygulama isteği, Üniversitemiz Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Anabilim Dalında bizzat kendisinin gerçekleştirmesi şartıyla Üniversitemizce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.


Prof.Dr. Şefik BİLİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

İlgiliye
7.4.2009


* E.İ. B.İ. En. M.İ. B.İ.
- Y.İ. M.İ. B.İ.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Evrak Kayıt Servisi	
K. TARİHİ :	06 Nisan 2009
K. NOSU :	4027



AYNAKÇA

- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. 1. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık
- Akkoyun, F. (1995). PDR’de unvan ve program sorunu: Bir inceleme ve öneriler. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(6), 1–21.
- Aksoy, v. (2008). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al-Darmaki, F.R. (2004). Counselor training, anxiety, and counseling self-efficacy: Implications for training psychology students from the united arab emirates university. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 429–439.
- Armstrong, S. A., Balkin, R. S., Long, R., & Caldwell, C. (2006). Mentoring programs for first-year elementary school counselors: An exploratory study. *Journal of School Counseling*, 4, 19-27.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin Bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atıcı, M., Özyürek, R. ve Çam, S. (2005). Okul danışmanlığı uygulamalarının Yetkinlik beklentisi algıları ve mesleki benlik saygısı üzerindeki etkilerinin boylamsal olarak incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(24), 7-23.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 32(2), 122-147.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory, englewood cliffs*. New Jersey, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13, 275-302.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (sh. 1-45). New York; NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Barbee, P. W., Scherer, D. & Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 108-119.
- Barnes, K. L. (2004). Applying self-efficacy theory to counselor training and supervision: A comparison of two approaches. *Counselor Education & Supervision*, 44, 56-69.

- Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2006). *Özürlüler kanunu ve ilgili mevzuat*. Ankara: Kalemдар Matbaacılık.
- Bodenhorn, N., Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38, 14-28.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353-363.
- Boyd, J. D., & Walter, P. B. (1975). The school counselor, the cactus and supervision. *The School Counselor*, 23, 103-107.
- Beutler, L. E., Machado, P. P. P., & Neufeldt, S. (1994). Therapist variables. A. E. Bergin & S. L. Garfield (Eds.). *Handbook of psychotherapy and behavior change*. (sh. 259-269). New York, NY : John Wiley & Sons.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınclık.
- Can, G. (2008). *The current status of guidance and counseling in the turkish education system*. Bildiri 10th International Conference on Education'da sunulmuştur, Atina.
- Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.
- Cora, N. (1997). Zihin engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Journal of Supervision in Psychotherapy and Mental Health*, 20(1),39–47.
- Coşgun, S., ve Ilgar, M. Z. (2004). *Rehberlik ve psikolojik danışma deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlik algısına etkisi*. Bildiri XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sunulmuştur, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.
- Dogan, S. (2000). Psikolojik danışman eğitiminde akreditasyonun gereği ve bir model önerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 31-38.
- Duru, E. (2007). Sosyal bağlılık ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 85-94.
- Duru, E. & Balkıs, M. (2007). Sosyal provizyon ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk psikolojik danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(27), 79-90.
- Egyed, C. J., Short, R. J. (2006). Teacher efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462–474.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF Yayınları.

- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF yayınları.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582.
- Goetz, L., Hunt, P., & Soto, G. (2001). *Self- efficacy and the inclusion of students with AAC needs*. Final Project Report. H324C980087. San Francisco State University.
- Gürsel, O. (2007). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, AÖF yayınları.
- Halverson, S. E., Miars, R. D., Livneh, H. (2006). An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy. *Counseling and Clinical Psychology Journal*. 3(1), 17-30.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, 37(3), 137–150.
- İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 106-114.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselice, M. S., Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Educational and Supervision*, 28, 205-218
- Kaygusuz, C., (2004). Özel eğitim ve rehberlik. A. Kaya (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kepçeoğlu, M. (1999). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım Yayınevi

- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Korkut Owen F. ve Owen, D.W. (2008). Okul psikolojik danışmanlarının rol ve işlevleri: Yöneticiler ve psikolojik danışmanların görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 207-221.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Kuzgun, Y. (1993). Türk eğitim sisteminde rehberlik ve psikolojik danışma. *Eğitim Dergisi*, 6, 3-8.
- Küçük, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3, 23-29.
- Küçük, S. (1997). Bilgi verici psikolojik danışma programlarının zihin engelli çocukların kardeşlerinin özürlü ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçük, S., Kargın, T., & Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarını özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the counseling self-estimate inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120.
- Larson, L.M. & Daniels, J.A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26, 179-218.

- M.E.B. (2006). Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet kitapları Basımevi Müdürlüğü
- MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.1 31.05.2006. 26184 sayılı Resmî Gazete, (Değişiklik: 14.03.2009 / R.G. 27169), (Değişiklik: 31.07.2009 / R.G.: 27305).
- MEB. (2001). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. 17.04.2001. 24376 Sayılı Resmi Gazete.
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 74, 640–644.
- Multon, D. K., Brown, D. S., & Lent, W. R. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta- analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Munson, W. W., Stadilus, R. E., & Munson, D. G. (1986). Enhancing competence and self-efficacy of potential therapeutic recreators in decision making counseling. *Therapeutic Recreation Journal*, 20, 85-93.
- ÖSYM (2009). *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. Ankara: Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi.
- Özgün, M. S. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları

- Özgüven, İ. E. (2004). Özel eğitimde rehberlik. G. Can (Ed.) *Rehberlik*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual. A step-by-step guide to data analysis using spss for windows*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Ridgway, I. R. ve Sharpley, C. F. (1990). Multiple measures for the prediction of counselor trainee effectiveness. *Canadian Journal of Counseling*, 24, 156-177.
- Roberts, E. B. & Borders, L. D. (1994). Supervision of school counselors: Administrative, program and counseling. *The School Counselor*, 41, 149-157.
- Quigney, T. A. ve Studer, R. (1998). Touching strands of the educational web: The professional school counselor's role in inclusion. *Professional School Counseling*, 2(1), 77-81.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2005). *Perceived self-efficacy and teacher burnout: A longitudinal study in ten schools*. Research Paper, Freie Universität Berlin, Germany.
- Sevim, S. A. ve Hamamcı Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(12), 39-40.
- Sharpley, C. F., & Ridgway I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counseling skills performance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 2(1), 73-81.
- Sipps, G.J., Sugden, G.J., Faiver, C.M. (1988). Counselor training level and verbal response type: Their relationship to efficacy and outcome expectations. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 397-401.

- Soresi, S., Nota, L. & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Carrer Development Quarterly*, 52,194-201.
- Sutton, J. M., & Fall, M., (1995). The relationship of school climate factors to counselor self- efficacy. *Jornual of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Tang, M., Addison, K.D., LaSure-Bryant, Norman, R., O'Connel, W. & Stewart-Sicking, J.A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44, 70-80.
- Tevrüz, (2008). *Güdü geliştirme*. Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı. İstanbul: T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü. 1, 111-121.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikoloğlar Derneği Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk, H. A. (2001). Teacher effieacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skill-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Ültanır, E (2005). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (pdr) mesleği ve psikolojik danışman eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 102-111.
- Üre, Ö. (2002). Özel eğitim ve rehberlik. G. Can (Ed.). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PEGEM Yayıncılık,

- Wittmer, J. (2000). Developmental school guidance and counseling its history and reconceptualisation. *Managing Your School Counseling Program: K-12 Developmental Strategies, 1*, 2-11.
- WoolfoJk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81 -91.
- Yavuzer. Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 35-43.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri: Gelişimsel yaklaşım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yiyit, F. (2001). Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.