



**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ
İLETİŞİM BECERİLERİ, ÖZ YETERLİK
ALGILARI VE MESLEKİ DOYUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Burak KOLAZLI

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2024

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ, ÖZ
YETERLİK ALGILARI VE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

(Investigation of the Relationship Between Communication Skills, Self-Efficacy Perceptions
and Professional Satisfactions of School Counselors)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Burak KOLAZLI

Danışman: Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

Erzurum
Ağustos, 2024

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Burak KOLAZLI tarafından hazırlanan “Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışması 16 / 08 / 2024 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Danışman: Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE

Atatürk Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Serkan CENGİZ

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Aslı ıslak imzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 202.

Aslı ıslak imzalıdır

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16 / 08 / 2024

Aslı ıslak imzalıdır

Burak KOLAZLI

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana yardımlarını esirgemeyen ve sabırla sorularımı cevaplayan danışman hocam Sayın Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE'ye şükranlarımı sunarım.

Tez yazım dönemim boyunca beni motive eden ve her zaman yanımda olan canım ailemin üyeleri babam Şaban KOLAZLI'ya, annem Ülkü KOLAZLI'ya, ağabeyim Murat KOLAZLI'ya ve kardeşim Berrak KOLAZLI'ya minnetlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Burak KOLAZLI



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMANLARININ İLETİŞİM BECERİLERİ, ÖZ YETERLİK ALGILARI VE MESLEKİ DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Burak KOLAZLI

Ağustos 2024, 154 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkisini incelemektir. Ayrıca bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumlarının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve kesitsel bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2023–2024 eğitim ve öğretim yılında Sinop ili genelindeki okullarda çalışan 101 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği”, “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri analizinden kayıp veri çıkarıldıktan sonra Bağımsız Örneklemeler için t Testi, ANOVA ve Çoklu Regresyon Analizi uygulanmıştır.

Bulgular: Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında, iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında ve okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile öz yeterlik algıları arasında pozitif anlamlı ilişki bulunmuştur. İletişim becerileri ve öz yeterlik algısı değişkenlerinin mesleki doyumu anlamlı yordadığı saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları eğitim durumu değişkenine; öz yeterlik algıları yaş, medeni durum ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuçlar: Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki doyumun anlamlı yordayıcıları olarak iletişim becerileri ve öz yeterlik algısı olduğu görülmektedir. Yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyum değişkenlerinin her birinin lisans mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçlardan biri de okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algılarının yaş, medeni durum ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğidir. Araştırmanın sonuçları tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: iletişim becerileri, öz yeterlik, mesleki doyum

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN COMMUNICATION SKILLS, SELF-EFFICACY PERCEPTIONS AND PROFESSIONAL SATISFACTIONS OF SCHOOL COUNSELORS

Burak KOLAZLI

August 2024, 154 Pages

Purpose: The aim of this research is to investigate the relationship between school counselors' communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction. Additionally, this study aimed to examine whether the communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction of school psychological counselors differ significantly according to gender, age, marital status, educational status and seniority variables.

Method: In order to determine the relationship between the communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction of school counselors, the relational survey model, which is one of the survey models, was used and a cross-sectional research was conducted. The population of this research consists of 101 school counselors working in schools across Sinop province in the 2023–2024 academic year. "Personal Information Form", "Effective Communication Skills Scale", "School Counselor Self-Efficacy Scale" and "Job Satisfaction Scale" were used as data collection instruments in the research. After removing missing data from data analysis, Independent Samples t-Test, ANOVA and Multiple Regression Analysis were applied.

Findings: Positive significant relationship was found between school counselors' communication skills and self-efficacy perceptions, between their communication skills and professional satisfaction and between their professional satisfaction and self-efficacy perceptions. It was determined that communication skills and self-efficacy perception variables significantly predicted professional satisfaction. It was determined that school psychological counselors' communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction vary significantly according to the educational level variable; self-efficacy perceptions vary significantly according to age, marital status and seniority variables.

Conclusions: The research concluded that there are positive significant relationships between school counselors' communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction. Communication skills and self-efficacy perceptions are found as significant predictors of professional satisfaction. It was concluded that each of the communication skills, self-efficacy perceptions and professional satisfaction variables of school counselors with a master's degree were higher than those with a bachelor's degree. In addition, one of the results obtained is that the self-efficacy perceptions of school counselors vary significantly according to age, marital status and seniority variables. The results of the research were discussed and various suggestions were made.

Keywords: communication skills, self-efficacy, professional satisfaction

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	7
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları	9
Varsayımlar	9
Terim ve Tanımlar.....	10
İKİNCİ BÖLÜM	11
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	11
İletişim	11
İletişimin Tanımı	12
İletişimin Öğeleri	14
İletişim Türleri	17
İletişim Becerileri ve Etkili İletişim.....	20
İletişim Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	22
İletişim Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	24
Öz Yeterlik	25
Öz Yeterlik Kaynakları	29
Psikolojik Danışman Öz Yeterliği	32

Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	34
Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	36
Mesleki Doyum	38
Mesleki Doyum Kavramı	38
Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler	39
Mesleki Doyum Kuramları	44
Mesleki Doyum ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
Mesleki Doyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algısı ve Mesleki Doyum Arasındaki İlişkiler	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	57
Yöntem	57
Araştırma Yöntemi.....	57
Çalışma Grubu	57
Veri Toplama Araçları	58
Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)	58
Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ)	59
Mesleki Doyum Ölçeği	59
Kişisel Bilgi Formu	60
Süreç ve Uygulama	60
Verilerin Analizi.....	61
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	62
Bulgular	62
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler.....	62
Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular	62
Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	64
Araştırma Değişkenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	64
BEŞİNCİ BÖLÜM	83
Tartışma ve Sonuç	83
Tartışma.....	83
Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması	83
Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması.....	85

Araştırma Değişkenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular.....	86
Sonuç.....	98
Öneriler.....	99
KAYNAKÇA	101
EKLER	125
Ek 1. Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ).....	125
Ek 2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ).....	126
Ek 3. Mesleki Doyum Ölçeği.....	127
Ek 4. Kişisel Bilgi Formu	128
Ek 5. Ölçeklerin Kullanım İzinleri.....	129
Ek 6. Etik Kurul İzin Belgeleri	131
Ek 7. Araştırmaya Katılım Kabul Formu.....	134
Ek 8. Araştırma İzni	135
ÖZ GEÇMİŞ.....	140

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Katılımcıların Demografik ve Mesleki Özellikleri (n=101)</i>	58
Tablo 2. <i>Uygulanan Ölçeklerin Normallik, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	62
Tablo 3. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri ile Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki</i>	63
Tablo 4. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Doyumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	64
Tablo 5. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	65
Tablo 6. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	65
Tablo 7. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 8. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	66
Tablo 9. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	67
Tablo 10. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	68
Tablo 11. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	70
Tablo 12. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Kişisel ve Sosyal Gelişim Alt Boyutu Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Anlamlı Farklılığın Tukey HSD Post Hoc Sonuçları</i>	71
Tablo 13. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	73
Tablo 14. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	75

Tablo 15. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	77
Tablo 16. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Kişisel Ve Sosyal Gelişim Alt Boyutu Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Anlamlı Farklılığın LSD Post Hoc Sonuçları</i>	79
Tablo 17. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	80
Tablo 18. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	81
Tablo 19. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	81
Tablo 20. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları</i>	82
Tablo 21. <i>Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>İletişim Süreci (Doğan, 2017)</i>	14
Şekil 2. <i>Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidinin Mesleklere Uyarlanması (Stewart vd., 2018)</i>	46



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

EİBÖ: Etkili İletişim Becerileri Ölçeği

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OPDÖÖ: Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Okullar dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim ve öğretim sistemlerinin en önemli yapı taşlarından biridir. İnsanların ilk çocukluk döneminden genç yetişkinlik dönemine kadar olan yaşam evresinin merkezi bir konumunda bulunan okul, bireyin eğitsel olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişiminin de büyük oranda tamamlandığı kurumlardır. Sürekli değişen ve yenilenen bir dünyaya uyum sağlamaya çalışan ülkemizde de bireylerin eğitsel, sosyal, duygusal ve mesleki gelişimlerine “rehber” olacak bir öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyacı giderebilmek amacıyla üniversitelerde “PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik)” bölümleri açılarak lisans ve lisansüstü eğitimler vermeye başlanmıştır. Bu eğitimler sonunda mezun olan “Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen”ler birçok okulda görev almaktadırlar. Psikolojik danışmanların meslek hayatı ve kariyeri boyunca etkili ve verimli bir hizmet verebilmesi için iletişim becerilerinin, öz yeterlik algılarının ve mesleki doyumlarının incelenerek gerekli çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Mesleki doyum, bireyin mesleki yaşamıyla alakalı pozitif duygularını ve yaptığı işlerden aldığı hazzı ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Erçelebi, 1997). Bireyin yaşamının önemli ve geniş bir alanında yer alan meslek, birtakım görev ve sorumlulukların yerine getirilmesini gerektiren, karşılığında ona çeşitli faydalar sağlayan bir uğraştır. Ayrıca meslek; bireyin yeteneklerini, kendine özgü güçlerini kullanması için en uygun alandır. Yeteneklerini ve güçlerini kullanan bireyin aynı zamanda görev ve sorumluluklarını yerine getirirken memnuniyet duyması mesleki doyumunu artıracaktır. Bu da bireyin, mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra etmesini sağlayacaktır (Weiss vd., 1967).

Mesleki doyum üzerine ilk ciddi çalışmaları yapan Taylor’a (1911/2015) göre mesleki doyum, çalışana sağlanan ekonomik getiri ve ödüllendirmelerle ilişkilidir. Buna göre bireye sağlanan olanaklar ve kazançlar bireyin yaptığı işten daha fazla doyum almasını sağlayacaktır (Kadioğlu, 2014). Bireye sağlanan olanakları duygusal açıdan ele alan Locke (1969) ise mesleki doyum kavramını, çalışanın mesleki deneyimlerinin ona olumlu duygu durumu sağlamasıyla açıklamıştır.

Başaran (1996) mesleki doyumun derecesini, çalışanın meslek hayatını değerlendirdiğinde hissettiği haz ve mutluluk ile ilişkilendirmiştir. Yani çalışanın, mesleğinin

gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirirken elde ettiği doyumunu arttığında genel anlamda mesleki doyumunun da arttığı saylenebilir. Başaran ve ınkır (2006) eğitim sisteminin, bünyesindeki çalışanların mesleki doyumunu artıracak imkân ve koşulları sağlaması gerektiğini dşunmektedir. Öğretmenlerin mesleki etkinliklerden alacağı doyumunu artırmak, onların daha işlevsel ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayarak okulun başarısını yükseltmelerine katkıda bulunacaktır. Bu etki okullardan kente, kentlerden de ülkenin geneline doğru genişleyerek eğitim düzeyimizin gelişmesine yardımcı olacak şekilde makro düzeylere erişecektir.

Ülkemizdeki bazı okullarda psikolojik danışmanların görevlerinin idareciler ve öğretmenler tarafından hâlâ tam olarak bilinmemesi, onların yapmakla yükümlü olmadığı işlerin de sorumluluğunu almaya itmektedir. Tarhan (2017), psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada onların mesleklerini icra ederken gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklarının mesleki doyumlarına etkisini incelemiştir. Araştırması sonucunda psikolojik danışmanların en çok tatmin olduğu görevin psikolojik danışma hizmeti olduğunu saptamıştır. Psikolojik danışmanların en temel işlevi olan psikolojik danışma hizmetinden alınan mesleki doyumun diğer görevlere nispeten daha yüksek olması, onların danışma görevini yapmaktaki istekliliğini ve görev tanımlarından uzaklaşmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların görev tanımlarında yer alan iş ve sorumluluklarını yerine getirmesinin sağlanması, zamanlarının ve enerjilerinin sorumlulukları dâhilinde olmayan işlerle harcanmaması onların mesleklerinden alacakları doyumunu artırması beklenir.

Türk Dil Kurumu (2023) iletişim kavramını “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” ve “telefon, telgraf, televizyon, radyo vb. araçlardan yararlanarak yürütülen bilgi alışverişi; bildirişim, haberleşme, muhabere, komünikasyon” olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere iletişim bireyler arasındaki her türlü etkileşimin, alışverişin en önemli aracıdır.

İnsanlar doğumundan itibaren diğer kişilerle ve toplumla sürekli iletişim hâline girer. İnsanın iletişim kurması bir bakıma zorunlu ve gereklidir de. Zira insanın bireysel ve sosyal bir varlık olarak hayatını devam ettirebilmesi diğer insanlarla iletişim kurması ile mümkün olur. Bu iletişimi de konuşarak gerçekleştirebildiği gibi susarak, yazarak, beden hareketleri ve daha birçok yolla gerçekleştirir (Doğan, 2017).

İletişimde esas olan ilkelerden biri karşılıklı olmasıdır. Tek yönlü bilgi iletimine “enformasyon” denilirken, karşılıklı bilgi alışverişine “komünikasyon” ya da “iletişim” denir (Dökmen, 2005). Psikolojik danışma süreci de sadece danışan/lar veya danışmanın diğerine

bilgi aktarmasından ziyade karşılıklı ve iki veya daha çok kişinin birbiriyle etkileşim hâlinde bulunmasını gerektirir. Bu sebeple okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik alanı diğer eğitim alanlarının didaktik ve nispeten tek yönlü bilgi iletiminden farklılık göstermektedir.

İnsanlar kişilik özellikleri, aldıkları eğitim, büyüdükleri sosyal ortam gibi değişkenlerle kendi iletişim stilini oluşturur. Kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim kurabilen insanlar, ifade etmek istediklerini anlaşılır, net ve güven verici şekilde aktarabilirler. Bunun sonucunda ilişkilerini daha sağlıklı bir şekilde yürütmek için büyük avantaj sağlar. Agresif, net olmayan, benmerkezci, tutarsız yapılardaki etkili olmayan iletişim stilleri; bireyin insanlarla olan ilişkilerinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Sağlıksız iletişim kuran insanlar ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk yaşarlar ve sağlıklı ilişkiler geliştiremedikleri için sosyal ilişkilerinden verim alamayacak duruma gelirler (Deniz, 2003).

Kişiler arası ilişkilerde etkili iletişim kurmak için sadece sözel ifadeler yeterli olmayabilir. Sözel olmayan mesajlar; yani jest, mimik, beden dili, bakış, duruş, hatta ufak bir vücut hareketi bile etkili iletişimde önemli öğelerdir. Yüksel-Şahin (1997), etkili iletişimi; etkin dinleme, iletişimde bulunulan kişiye ya da gruba saygı duyma, saygınlık, ben dilini uygun kullanma, sözlü ve sözlü olmayan ifadelerdeki tutarlılık gibi becerilerin kullanılabilmesi olarak tanımlamıştır. Etkili iletişim kurabilmeyi sağlayan bu becerilerin psikolojik danışmanlık alanındaki tekniklerle örtüşmesi, iletişim becerilerinin psikolojik danışmanlar için önemini göstermektedir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar okul bünyesindeki öğrencilerle, öğretmenlerle, yönetimle, velilerle ve hatta temizlik görevlisi gibi diğer personellerle dahi çalışmalar yürütmektedir. Psikolojik danışmanlık disiplinin özü gereği de bu çalışmalarını bire bir veya grup ortamında; yüz yüze veya uzaktan; sözlü, sözsüz, yazılı veya görsel iletişim kanallarıyla yapmaktadır. Bu sebeple bir psikolojik danışmanın verimli bir danışma hizmeti verebilmesi etkili bir iletişimle mümkün olur.

“Self-efficacy” terimi ülkemizdeki alan yazınında dilimize farklı şekillerde çevrilerek kullanılmıştır. Araştırmacılar “öz etkililik”, “öz yetkinlik”, “öz yeterlik”, “yetkinlik beklentisi” gibi farklı kavramları kullanmış olsa da her biri aynı anlamı taşımaktadır. Bu araştırmada literatürde kullanım sıklığı daha fazla olan “öz yeterlik” kavramı kullanılmıştır.

Öz yeterlik kavramını literatüre kazandıran ve hakkında önemli çalışmalar yapan Bandura (1977), bireylerin karşılaştığı zorlukların başarıyla üstesinden gelebilmesi için sahip olduğu potansiyelin yeterli olup olmadığına ilişkin inancını öz yeterlik olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin hâlihazırda sahip oldukları yetenek ve beceri düzeylerine yönelik inançları; onların günlük yaşamdaki motivasyonlarını, davranışlarını ve duygularını etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle öz yeterlik, bireyin yaşamındaki olayları kontrol edebilmesi ve işlevsel yapılarını sürdürebilmeleri bakımından yetenek ve becerilerine yönelik algılarını etkileyebilmektedir (Urbani vd., 2002).

Bandura (1986) öz yeterlik algısı güçlü bireylerin hayatın her alanında başarılı olmasının kaçınılmaz olduğunu belirtir. Bu durum bireyin meslek ve okul seçiminden, başarısına, özel ve sosyal yaşamındaki mutluluğuna kadar tüm süreçleri kapsamaktadır. Yine Bandura (1977), psikolojik süreçlerin öz yeterliğin gücünü ve seviyesini karşılıklı etkilediğini ve değiştirdiğini belirtmektedir. Bireyin karşılaşacağı herhangi bir zorlu durumda veya kendine belirlediği hedeften cayması gibi bir durumla yüzleşmesi anında öz yeterlik beklentileri harekete geçmektedir. Bireyin böyle bir durumla başa çıkmaya yönelik tutum ve davranışlarını harekete geçirip geçirmeyeceği veya ne kadar gayret harcayacağı ve bu gayretin ne kadar devam edeceği öz yeterlik algısıyla açıklanabilmektedir (Wood & Bandura, 1989).

Bireyin öz yeterliğine yönelik algısının gücü performansını etkilemektedir. Bu algının güçlü olması, başarısız bir deneyimle mücadele etmekte kolaylık sağlarken zayıf olması ise aynı deneyimle baş etmede bireyi görece zor durumda bırakarak onu daha da yetersiz hissettirmektedir (Bandura, 1997; Bandura & Adams, 1977). Psikolojik danışmanlık mesleği üzerinden örnek verilecek olursa; okulda, mesleğin bir parçası olan krize müdahale dâhilinde bir olay meydana geldiğinde güçlü öz yeterlik algısına sahip bir psikolojik danışman durumla baş etmede kendine inancını koruyabilirken, zayıf öz yeterlik algısına sahip olan psikolojik danışman için durum baş edilemeyecek hâldeymiş gibi görünebilir (Erkan, 2011).

Bireyin belli bir konu hakkında donanımlı olması, bilgi ve beceri düzeyinin yüksek olması öz yeterliği açıklamak için yeterli değildir. Bireyin amacına başarılı bir şekilde ulaşacağına inanması, yetkin olduğunu düşünerek aksiyon alması öz yeterlik inancının yüksek olmasıyla ilişkilidir (Demirel, 2013).

Literatür tarandığında psikolojik danışman öz yeterliğini açıklamak için yapılmış olan tanımlar, Bandura'nın şekillendirmiş olduğu öz yeterlik kuramına dayanmaktadır (Melchert vd., 1996). Buna göre psikolojik danışman, mesleğinin gerektirdiği davranışları başarılı bir şekilde sergileyebileceğine ilişkin inanç, bilgi ve becerileri doğrultusunda öz yeterlik algısını oluşturur. Larson'a (1998) göre okul psikolojik danışmanı öz yeterliği, danışmanın mesleğinin önemli bir parçası olan danışma ortamında başarılı olup olmayacağına dair düşünce ve beklentileri ile başarılı bir danışma süreci yöneteceğine dair kapasitesi olduğuna inancı olarak tanımlanmaktadır. Buna göre psikolojik danışmanın, psikolojik danışma süreci boyunca sahip

olması beklenen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ile danışmanlık becerilerini başarılı bir şekilde sentezleyebilmesi, öz yeterlik algısının gücü sayesinde gerçekleşir

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar tahmin edilebileceği üzere öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin yükselmesini sağlayan çalışmalar da yapar. Psikolojik danışmanın alanına yönelik öz yeterlik algısının yüksek olması hem öğrencileriyle daha verimli çalışmalar yapmasını sağlar hem de onlara öz yeterlik algısı güçlü bir rol model olma imkânı tanır.

Mesleki doyum, bireyin mesleki yaşamıyla alakalı pozitif duygularını ve yaptığı işlerden aldığı hazzı ifade etmek için kullanılan bir terimdir (Erçelebi, 1997). Bireyin yaşamının önemli ve geniş bir alanında yer alan meslek, birtakım görev ve sorumlulukların yerine getirilmesini gerektiren, karşılığında ona çeşitli faydalar sağlayan bir uğraştır. Ayrıca meslek; bireyin yeteneklerini, kendine özgü güçlerini kullanması için en uygun alandır. Yeteneklerini ve güçlerini kullanan bireyin aynı zamanda görev ve sorumluluklarını yerine getirirken memnuniyet duyması mesleki doyumunu artıracaktır. Bu da bireyin, mesleğini etkili ve verimli bir şekilde icra etmesini sağlayacaktır (Weiss vd., 1967).

Mesleki doyum üzerine ilk ciddi çalışmaları yapan Taylor'a (1911/2015) göre mesleki doyum, çalışana sağlanan ekonomik getiri ve ödüllendirmelerle ilişkilidir. Buna göre bireye sağlanan olanaklar ve kazançlar bireyin yaptığı işten daha fazla doyum almasını sağlayacaktır (Kadioğlu, 2014). Bireye sağlanan olanakları duygusal açıdan ele alan Locke (1969) ise mesleki doyum kavramını, çalışanın mesleki deneyimlerinin ona olumlu duygu durumu sağlamasıyla açıklamıştır.

Başaran (1996) mesleki doyumun derecesini, çalışanın meslek hayatını değerlendirdiğinde hissettiği haz ve mutluluk ile ilişkilendirmiştir. Yani çalışanın, mesleğinin gerektirdiği etkinlikleri gerçekleştirirken elde ettiği doyumunu arttırdığında genel anlamda mesleki doyumunun da arttığı söylenebilir. Başaran ve Çınkır (2006) eğitim sisteminin, bünyesindeki çalışanların mesleki doyumunu artıracak imkân ve koşulları sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin mesleki etkinliklerden alacağı doyumunu artırmak, onların daha işlevsel ve verimli bir şekilde çalışmasını sağlayarak okulun başarısını yükseltmelerine katkıda bulunacaktır. Bu etki okullardan kente, kentlerden de ülkenin geneline doğru genişleyerek eğitim düzeyimizin gelişmesine yardımcı olacak şekilde makro düzeylere erişecektir.

Ülkemizdeki bazı okullarda psikolojik danışmanların görevlerinin idareciler ve öğretmenler tarafından hâlâ tam olarak bilinmemesi, onların yapmakla yükümlü olmadığı işlerin de sorumluluğunu almaya itmektedir. Tarhan (2017), psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada onların mesleklerini icra ederken gerçekleştirdiği görev ve sorumluluklarının

mesleki doyumlarına etkisini incelemiştir. Araştırması sonucunda psikolojik danışmanların en çok tatmin olduğu görevin psikolojik danışma hizmeti olduğunu saptamıştır. Psikolojik danışmanların en temel işlevi olan psikolojik danışma hizmetinden alınan mesleki doyumun diğer görevlere nispeten daha yüksek olması, onların danışma görevini yapmaktaki istekliliğini ve görev tanımlarından uzaklaşmadıklarını göstermektedir. Bu nedenle psikolojik danışmanların görev tanımlarında yer alan iş ve sorumluluklarını yerine getirmesinin sağlanması, zamanlarının ve enerjilerinin sorumlulukları dâhilinde olmayan işlerle harcanmaması onların mesleklerinden alacakları doyumunu artırması beklenir.

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları da bu öngörüğü destekler niteliktedir. Ülker (2014) yaptığı çalışmada hemşirelerin etkili iletişim becerilerini kullanması ile mesleki doyumları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Kellecioğlu (2019) da hizmet sektöründe çalışan kişilerle yaptığı çalışmada temel iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Eğriboyun (2022) okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile mesleki doyum arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır.

Yine okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında da pozitif bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Literatür tarandığında bu düşüncüyü destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Durmuş (2015) psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları, mesleki doyumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Köksal (2019) psikolojik danışmanların özel eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında psikolojik danışmanların özel eğitim öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ak ve Yöndem (2022) okul psikolojik danışmanlarıyla yaptıkları çalışmada danışmanların öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumlarının birbirlerini etkilediği düşünülmektedir. Literatür tarandığında okul psikolojik danışmanlarının öznesi olduğu ve bu üç değişkenin birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmanın özgünlüğünü ve önemini göstermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkisini incelemektir. Ayrıca katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitim durumu ve kıdemi ile iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyum düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda problem “Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında ilişki var mıdır?
2. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında ilişki var mıdır?
3. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında ilişki var mıdır?
4. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ve öz yeterlik algıları, mesleki doyumlarını yordamakta mıdır?
5. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri;
 - a. cinsiyetine,
 - b. yaşına,
 - c. medeni durumuna,
 - d. eğitim durumuna,
 - e. kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
6. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları;
 - a. cinsiyetine,
 - b. yaşına,
 - c. medeni durumuna,
 - d. eğitim durumuna,
 - e. kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?
7. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları;
 - a. cinsiyetine,
 - b. yaşına,

- c. medeni durumuna,
- d. eğitim durumuna,
- e. kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İletişim, psikolojik danışma süreci boyunca terapötik ilişkinin en önemli faktörlerinden biridir. Psikolojik danışmanların mesleklerinin doğaları gereği insanlarla ve danışanlarıyla iletişimi güçlü ve etkili olmalıdır. Danışan ile danışman arasındaki sağlıklı iletişim danışma sürecinin verimli geçmesini sağlar. Psikolojik danışmanın sözel ve sözel olmayan iletişim becerisi ile danışan kendisini güvende hisseder, danışmana kendini daha kolay ve rahat bir şekilde ifade edebilir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların ise öğrencilerle kuracağı iletişimde onların yaş düzeylerini ile bulunduğu bölgenin sosyal ve kültürel yapısını da göz önünde bulundurması gerekir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının öğrenciler dışında veli, öğretmen ve diğer kişilerle de iletişimini güçlü tutması onun mesleki saygınlığını ve güvenilirliğini perçinler.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar öğrencilere yönelik bilgi verme hizmetlerinde ve kişisel-sosyal rehberlik çalışmalarında öz yeterlik algısını güçlendirmeye yönelik çalışmalar yapar. Psikolojik danışmanın öğrencilerine hem öz yeterlik konusunda daha etkili çalışmalar yapabilmesi hem de onlara bizzat kendisinin örnek olabilmesi için gerekli olan yüksek öz yeterlik algısı, danışmanların öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılmasına daha da önem kazandırmaktadır.

Psikolojik danışmanlar, mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olsa da bunları uygulamaya dökmekte sıkıntı yaşayabilirler. Psikolojik danışman adaylarının lisans eğitimlerini derslerden geçme ve not kaygılarıyla tamamlamaya çalışmaları onların yetkinlik beklentisini olumsuz etkileyebilmektedir. Danışman adayının eğitimi sırasında bilgi ve becerilerini özgüvenli bir şekilde ortaya koymaya çalışması, bu yönde cesaretlendirilmesi, psikolojik danışmanlık eğitimin sadece diploma almak değil, alanında uzmanlaşmak için gerekli olduğunu kavrayarak eğitimi sürdürmesi onların öz yeterlik düzeyini de artıracaktır. Ayrıca danışmanın, eğitimi süresince öğrendiği bilgi ve becerileri meslekte harfiyen uygulamaya çalışması, hata yapmamak için ekstra çaba sarf etmesi danışma sürecine odaklanmasına engel olabilir (Demirel, 2013). Bu gibi olumsuz durumlar psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarını etkilemektedir.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanlar, okuldaki olumlu iklimin oluşmasını sağlamada kilit role sahiptirler. Öğrencilerin yanı sıra öğretmenler, veliler, okul idaresi ve

hatta okulun hizmetlisi gibi personellerle dinamik bir sistem olan okulda psikolojik danışmanlar; farklı statülerdeki bu bireylerin her biriyle doğrudan veya dolaylı yollarla ilişki hâlinindedir. Bu hâlde psikolojik danışmanın, birçok bileşenin yer aldığı okul ortamında mesleki doyumunun tatmin edici düzeyde olması, okulda olumlu eğitim ikliminin var olmasına yardımcı olacaktır.

Daha önce yapılan bazı çalışmaların bu çalışma ile benzer yanları vardır. Farklı çalışma gruplarıyla yapılan çalışmaların bazılarında iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları (Ata, 2015; Buğdaycı, 2018; Çiftçi & Taşkaya, 2010; Şah, 2013; Gemici, 2022), bazılarında iletişim becerileri ile mesleki doyum (Blegen, 1994; Eğriboyun, 2022; Kellecioğlu, 2019, Ülker, 2014), bazılarında ise öz yeterlik algıları ile mesleki doyum (Durmuş, 2015; Gençtürk, 2008; Köksal, 2019; Yöndem, 2022) arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmaların sonucunda tıpkı bu araştırmada olduğu gibi değişkenler arasında pozitif ilişkiler olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak üç değişkenin ilişkileri ele alınmıştır.

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların iletişim becerileriyle öz yeterlik algılarının ve mesleki doyum düzeylerinin ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkinin var olup olmadığı, ilişkinin düzeyi ve bu ilişkiden çıkarılacak sonuçlar; okullarda çalışan psikolojik danışmanların meslek hayatlarının daha iyi anlaşılabilmesini, bu yönde yapılacak olan çalışmalar için kaynak olmasını sağlayacaktır. Bu sebeplerden dolayı eğitim sistemimizin en önemli öğelerinden olan psikolojik danışmanları bu değişkenler doğrultusunda incelemek araştırmanın literatürdeki önemini göstermektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2023–2024 eğitim ve öğretim yılında Sinop ili genelindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanlardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular kullanılan ölçeklerin ölçtüğü nitelikler ve kişisel bilgi formundan alınan veriler ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma sürecinde aşağıda belirtilen varsayımların karşılandığı kabul edilmektedir:

1. Araştırmaya katılan katılımcıların oluşturduğu örneklemin, evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır.

2. Araştırma değişkenlerini ölçmek için kullanılan veri toplama araçlarının istenilen bulguları elde etmek için uygun, geçerli ve güvenilir birer ölçek olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmada katılımcıların anketlere vermiş olduğu yanıtların kendileri açısından yansız, samimi ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

İletişim becerileri: “Saygıyı ve empatiyi temel alarak, etkin dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan ben dili ile iletebilme, ‘ben’ savaşımlı vermeden, başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanabilme biçiminde bireyin karşıdaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan, başkalarından olumlu tepkileri getiren ve bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar” (Yüksel-Şahin, 2008).

Öz yeterlik: “Genellikle belirsiz, öngörülemez ve stresli unsurlar içeren, sürekli değişim hâlinde olan gerçekliklerle başa çıkmada birden fazla alt becerinin esnek bir şekilde düzenlenebilmesini sağlayan üretken bir yetenek” (Bandura, 1977).

Mesleki Doyum: “Çalışanın beklediği veya hak ettiğini düşündüğü değerlerle, elde ettiği değerleri karşılaştırması sonucunda mesleğine karşı oluşan duygusal tepkisi” (Cranny vd., 1992).

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

İletişim

Sosyal yaşamın içinde yer alan bireyler birbirleriyle etkileşim hâlinde bulunmaktadır. Bu etkileşim sürecinde kişiler arasında sembollerin aktarılması ve bunların anlamlandırılması sürecine iletişim denir (Telman & Ünsal, 2005). Bireyler arasında ilişkiler kurmaya yardımcı olan, onların birbirleriyle anlaşmalarını ve tanışmalarını sağlayan araç iletişimdir (Çağlar & Kılıç, 2011). Tıpkı bir bebeğin acıktığında ağlayarak annesiyle iletişim kurması gibi, bireyler de ihtiyaçlarını karşılayabilmek için iletişime ihtiyaç duymaktadır.

İletişim, milyarlarca yıl önce ortaya çıkan ilk canlılardan bu yana olagelmıştır. İletişim kavramının sadece insanlara özgü olup olmadığı konusunda araştırmacılar hâlâ fikir birliğine varamamış olsalar da genel anlamda canlılığın en küçük yapı taşı sayılabilecek olan hücrelerden başlayarak hayvanlara, bitkilere, insanlara, hatta insanların ürettiği makinelere kadar uzanan öznelerin birbirleriyle olan etkileşimlerin hepsinde iletişim başat rol oynamaktadır.

Kişinin kendisiyle, iki veya daha çok kişinin birbirleriyle, medyanın geniş kitlelerle karşılıklı bir şekilde aktarım kurmasını sağlayan iletişim; her anda, her yerde insanlar için kaçınılmaz ve vazgeçilmez bir olgudur. İki sevgilin birbirlerinin gözlerine sevgiyle bakması, bir psikolojik danışmanın okuldaki öğrencilerine sunum yapması, bir kişinin diğerini onayladığını göstermek amacıyla başparmağını kaldırması, kızdığımızda kapıyı çarparak uzaklaşmamız gibi hayatımızın her anında iletişim kurmaktayız.

İletişim insanoğlunun toplumsallaşmasını, medeniyetlerin gelişmesini olanaklı kılmıştır (Zıllıoğlu, 2020). Toplumlar sahip oldukları normlarını, kültürlerini, tarihlerini, kısacası her şeyini, sözlü veya yazılı bir şekilde biriktirerek nesiller boyunca iletişim yoluyla aktarmaktadır. İşte tam bu nedenle iletişim; insanın doğduğu andan itibaren duygularını, düşüncelerini, davranışlarını etkileyen, onları şekillendiren ve düzenleyen bir süreçtir (Çağlar & Kılıç, 2014).

İletişimin yalnızca insana mı özgü olduğu; yoksa hayvanlar, bitkiler, hücreler, hatta cansız varlıkların bile iletişim sürecinde özne olup olamayacakları konusunda fikir ayrılıkları vardır. Güngör (2015) iletişimin sadece insanlara özgü bir edim olduğunu; hayvanların,

bitkilerin veya cansız varlıkların birbirleriyle olan etkileşimlerinin iletişim olarak tanımlanamayacağını iddia etmektedir. Zıllıoğlu (2020) da benzer şekilde iletişim kurma becerisine sahip tek türün insan olduğunu söylemektedir. Ona göre insanlar; diğer canlı ve cansız varlıklardan farklı olarak iletişim kurarken alıcıya bilginin yanı sıra düşünce ve duygu gibi öğeleri de konuşma, yazma, beden dili gibi birçok kanal aracılığıyla iletebilmektedir. Ayrıca insanlar yalnızca bulundukları an değil, geçmiş ve gelecek hakkında da iletişim gerçekleştirebilmektedir. Bu çalışmada da iletişim kavramı insan temelli incelenmiştir.

İletişimin Tanımı

Latince “paylaşmak, müşterek olmak” anlamlarına gelen “communis” sözcüğünden türeyen iletişim, Avrupa dillerindeki “communication” kelimesinin karşılığıdır (Oskay, 2018). İletişim kelimesi Türk dili kökenli olup, bir şeyi taşımak, getirmek anlamlarına gelen iletmek fiilinin “-iş” ve “-im” eklerini almasıyla türetilmiştir (Çağlar & Kılıç, 2014).

İletişim; psikoloji, siyaset, filoloji, zooloji, antropoloji, felsefe gibi birçok bilim dalı ve disiplinin incelediği, her birinin de kendi pencerelerinden yorumladığı çok geniş bir kavramdır (Güngör, 2015). Bu denli geniş alanda etkili olan disiplinler arası bir kavramı tek bir tanım üzerinden değerlendirmek de oldukça güç hâle gelmektedir. Dance (1970), iletişimin tanımları üzerine yaptığı araştırmada o zamana kadar yapılmış olan iletişim tanımlarını incelemiş ve bu tanımları belirlemiş olduğu 15 adet kavramsal bileşeni temel olarak gruplandırmıştır: semboller/sözel/konuşma, anlama, etkileşim/ilişki/sosyal süreç, belirsizliği azaltma, süreç, aktarım/iletim/değiş tokuş, bağlayıcılık, ortaklık, kanal/taşıyıcı/araç/rota, anıları kopyalamak, ayırıcı tepki/davranış değiştiren/tepki/değişim, uyaran, kasıtlı, zaman/durum, güç.

Alan yazınında yer alan iletişim kavramının farklı bakış açılarıyla ele alındığı tanımların bazıları şu şekildedir:

- Türk Dil Kurumuna (2023) göre iletişim “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” şeklinde tanımlanmaktadır.
- “İletişim: Bir yerden, bir kişiden, bir makineden bir başkasına, herhangi bir ortamdan yararlanarak bilgi gönderme” (Köksal, 1981).
- Dökmen (2005) iletişimi “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlamıştır.

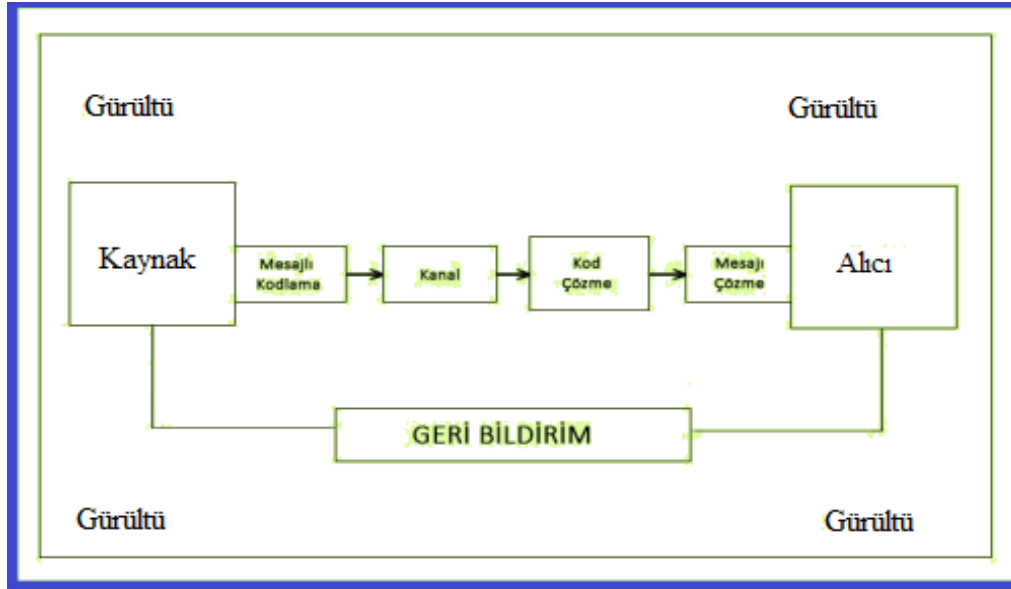
- “Bilginin, fikirlerin, duyguların, becerilerin vb.; semboller, görüntüler, şekiller vb. aracılığıyla aktarılmasıdır.” (Berelson & Steiner, 1964).
- “Birey ile birey –ya da bireyler– arasında yapılan anlam(lar) yüklü simgeler gönderimi, alımı, işlenimi, yeniden gönderimi, yeniden alımı ve yeniden işlenimi sürecidir.” (İnceoğlu, 2010).
- “İletişim, bilgi işleme becerisi olan iki cihazın dâhil olduğu bir süreçtir.” (Sperber & Wilson, 1995).
- “İletişim: Bilgi, görüş veya fikirlerin ilgili herkes tarafından tamamen anlaşılmasını sağlayacak şekilde yazılı, sözlü, görsel veya üçünün herhangi bir kombinasyonu yoluyla verilmesi, alınması ya da alışveriştir.” (Sillars, 1988).
- “İletişim, iki veya daha fazla kişi arasındaki anlam yaratma sürecidir.” (Tubbs & Moss, 2006).
- “İletişim, özellikle semboller aracılığıyla, bir kişi veya gruptan diğerine (diğerlerine) bilginin, fikirlerin, tutumların ya da duyguların aktarılmasıdır.” (Theodorson & Theodorson, 1979).
- “İletişim, iki veya daha çok katılımcının ortak bir amaca ulaşmak için yaptığı karşılıklı bilgi paylaşımıdır.” (Rogers & Kincaid, 1981).
- “İletişim, insanların ortaklaşa bir şekilde yarattıkları ve düzenledikleri toplumsal gerçeklik sürecidir.” (Trenholm & Jensen, 1996).
- “İletişim, konuşan ve dinleyenin güdü, algı ve eğilim ve tutumlarından oluşan, duygu, düşünce ya da bilgilerin sözel ve sözel olmayan mesajlarla başkalarına aktarılması, paylaşılması ve anlamların ortaklaştırılması sürecidir.” (Yüksel-Şahin, 1997).

Şüphesiz literatürde yer alan iletişimin tanımları verilen bu örneklerden daha fazladır. Tanımlar incelendiğinde her birinin iletişimin farklı bir yönünü ortaya koyduğu görülmekle beraber, hepsindeki ortak noktanın “gönderici ve alıcı arasındaki mesaj aktarımı” olduğu tespit edilmektedir. McTear ve Conti-Ramsden’e (1992) göre iletişim sadece gönderici ve alıcı arasındaki mesaj iletişimi olarak tanımlanamaz. Böyle bir tanım amaçlı olarak iletilen mesaj ile amaçsızca, gelişigüzel gönderilen bilgi arasındaki ayrımı ortaya koyamaz. Örneğin bir kişi jest ve mimiklerini iletişim kurmak, bilgi vermek amaçlı da kullanabilir, amaçsız bir şekilde de kullanabilir. Bundan dolayı iletişimin tanımında amaç kavramı yer almalıdır.

İletişimin Öğeleri

Araştırmacılar benimsedikleri kuramlar doğrultusunda oluşturdukları iletişim modellerine göre çeşitli iletişim öğeleri belirlemişlerdir. Lasswell (1948), Braddock (1958), Shannon ve Weaver (1963) gibi iletişim alanında çalışmalar yapan ve ilk sistemli teorileri üreten araştırmacılar kaynak, alıcı, mesaj, kanal, kod ve gürültü unsurlarını içeren düz çizgisel modelleri geliştirmişlerdir. Daha sonraları iletişimin interaktif ve çift yönlü bir süreç olduğuna vurgu yapan Schramm (1965), Watzlavick vd. (1967) ve Barnlund (1970) gibi araştırmacılar geri bildirim unsurunu da kendi iletişim modellerine dâhil etmişlerdir.

Şekil 1. İletişim Süreci (Doğan, 2017)



Kaynak. Kaynak, iletileri üreten, ürettiği bu iletileri çeşitli simgeler aracılığıyla gönderen, dolayısıyla iletişimi başlatan öğedir. Bu öğe kişi, kişiler veya kişilerin bir araya gelerek oluşturdukları bir örgüt ya da kurum olabilir. Oluşturduğu iletileri aynı zamanda alıcıya, yani hedefine gönderen kaynak; literatürde “gönderici” olarak da tanımlanmaktadır (Güngör, 2015).

Zıllıoğlu’na (2020) göre kaynak; algılama, seçme, düşünme ve yorumlama süreçleri ile anlamlı iletiler üretir ve ürettiği bu iletileri alıcıya anlaşılır, doğru ve etkili bir şekilde göndermeyi amaçlar. Nitekim nihai amacı ürettiği ve gönderdiği iletilerin alıcıda anlamlı bir uyaran hâle gelmesini sağlamak olan kaynak; bu amacına hedefinin özelliklerini dikkate alarak, ikisinin ortaklaşa anlamlandırabileceği biçimde iletileri gönderirse ulaşabilir. Aksi hâlde üretilen bu iletilerin, alıcıda bir karşılığı olmayacak ve iletişim süreci daha başlamadan bitmesi beklenir.

Mesaj (İleti). Mesaj, kaynak tarafından alıcıya aktarılmak için üretilen ve alıcıda uyaran işlevi olan somut üründür. Örneğin konuştuğumuzda ağzımızdan çıkan sesleri, yazdığımızda ortaya çıkan yazıyı, resim yaptığımızda üretmiş olduğumuz resmi, beden dilimizi kullandığımızda hareket eden kollarımızı ve yüz ifadelerimizi ileti olarak tanımlayabiliriz (Berlo, 1960).

Mesaj genel olarak içerik ve yapı olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İletinin içerik boyutu anlamı, yapı boyutu ise sahip olduğu formu ve sembolleri kapsamaktadır (Zıllıoğlu, 2020). Mesajın anlaşılabilir ve etkili olabilmesi için bu iki boyutun da en azından alıcı tarafından işlenebilecek seviyede olması gerekir.

Alıcı. Alıcı, iletişim sürecinde kaynak tarafından gönderilen iletiyi alan ögedir. Literatürde “hedef” diye de isimlendirilen alıcı, kaynağın ürettiği ve ulaştırmayı amaçladığı hedefi temsil eder. Kişi, kişiler, örgüt veya kurum gibi çeşitlendirilebilecek özneler alıcı konumunda yer alabilir. Güngör’e (2015) göre iletişimsel ilişkinin kurulma amacı kaynağın alıcı üzerinde, çıkarları doğrultusunda etkiye sebep olmak istemesidir.

Tek yönlü çizgisel iletişim modellerinde alıcı görece daha pasif ve özne olmaktan ziyade nesne konumundadır (Braddock, 1958; Lasswell 1948; Shannon & Weaver, 1963). Daha sonraları geliştirilen modellemelerde alıcının iletiyi nasıl yorumladığı, ne tepki verdiği, kaynağa geri bildirim göndermesi gibi aktif rol aldığı süreçlerde yer alması onu iletişimin önemli bir öznesi hâline getirmiştir.

Kanal. Kanal, iletişim sürecinde kaynak ve alıcı arasındaki ileti akışını sağlayan unsurdur. İki kişi birbiriyle konuştuğunda ses dalgaları, birisini aradığımızda kullandığımız telefon, birisiyle yazıştığımızda gönderdiğimiz mektup, jest ve mimiklerimizi kullandığımızda bedenimiz, dedikodu yapan ve laf taşıyan kişinin bizzat kendisi, haberleri aldığımız televizyon ve radyo gibi birçok canlı veya cansız şey kanal görevi görebilir. Verilen örneklerde de görüldüğü üzere kanal, kaynak ve alıcı arasındaki mesaj trafiğini sağlayacak fiziksel bir ögedir.

Kanal hem kaynağın hem de alıcının ileti gönderip almasını sağlayabilecek bir formda olmalıdır. Örneğin işitme engeli olan bir alıcıya sesli bir şekilde ileti göndermek, yani kanal olarak ses dalgalarını kullanmak, iletinin hedefe ulaşmamasına ve iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulamamasına neden olacaktır.

Kod. Cüceloğlu (2002) iletişim sürecinde yer alan kod ögesini “mesajın işaret hâline dönüşmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümü”

olarak tanımlamıştır. Kullandığımız dil, yazılı ve sözlü iletişim için bir kod sistemidir. Benzer şekilde jestler, mimikler, beden dili gibi sözsüz iletişimde kullanılan kanallarda da belirli kodlar vardır. Örneğin “hayır” kelimesi karşımızdakini onaylamamak, ona katılmamak gibi anlamlara gelen bir kod iken; elimizin başparmağını yukarı kaldırarak yaptığımız hareket onaylama, iyi olduğunu belirtme gibi olumlu anlamlara sahip bir koddur.

Genel anlamıyla kodlar, tarihi ve kültürel alt yapısı olan kolektif yapılara ve anlamlara sahip unsurlardır. Belirli kalıplarda ve biçimlerde olan kodlar; toplumdan topluma, kültürden kültüre anlamsal farklılıklara sahip olabilir. Örnek verilecek olursa, kültürümüzde güzel bir yemeği överken kullanacağımız bir jest, başka bir kültüre göre kötü anlamlara gelebilir.

Kaynağın göndermek üzere oluşturacağı mesajı simgeler aracılığıyla kod hâline getirmesine kodlama; alıcının, kaynak tarafından kodlanarak gönderilen mesajı alarak analiz etmesine ise kod açma denir. İletişim sürecinin aksaklığa uğramaması için kaynağın kodladığı mesaj ile alıcının kod açma sürecine soktuğu mesajın ortak anlamlara sahip olması gerekir.

Geri Bildirim. İletişim sürecinde alıcı, kaynak tarafından kendisine gönderilen iletiyi algılaması sonucunda çeşitli tepkiler geliştirir. İşte bu geliştirdiği tepkileri kaynağa geri iletmesine geri bildirim denir (Güngör, 2015).

İletişim döngüsel bir süreçtir. Zira Dökmen’e (2005) göre iki birim arasındaki bilgi akışının tek yönlü olmaması gerekmektedir. Tek yönlü bilgi aktarımı enformasyon olarak adlandırılabilir. İletişim konusundaki ilk modellemelerden olan Shannon ve Weaver’ın (1963) iletişim kuramı, alan yazınında enformasyon teorisi olarak da bilinmektedir. Bu modelde alıcının pasif kaldığı ve geri bildirimin olmadığı görülmektedir.

Geri bildirim alıcıya gönderilen mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını, onda nasıl bir etki etki yaptığını anlayabilmek için gerekli bir unsurdur. Örneğin alıcı algıladığı iletiye kafa sallayarak tepki verdiğinde, “hayır” diyerek yanıtladığında veya tepkisiz kaldığında göndericiye geri bildirim vermektedir (Barker, 1987).

Gürültü. İletişim sürecini engelleyen, sekteye uğratan, bozan her türlü etkene gürültü denir. Gürültünün kaynağı gönderici, alıcı, kanal veya bu üçünün herhangi bir kombinasyonu olabilir. Bir topluluk önünde konuşurken bir kelimeyi yanlış telaffuz etmesi göndericiden kaynaklı, işitme engeli olan birinin söylenenleri işitememesi alıcıdan kaynaklı, hoparlördeki cızırtıdan dolayı sesin sağlıklı bir şekilde alıcıya ulaşmaması kanaldan kaynaklı bir gürültüdür.

Gürültü, iletişim sürecinde istenmeyen fakat bulunmaması da neredeyse imkânsız olan bir unsurdur. İçinde hata potansiyeli taşımayan insan yapımı veya doğal hiçbir iletişim sistemi yoktur. Elektronik sinyal, yazılı veya sözlü ifadeler aracılığıyla aktarılması amaçlanan mesajın anlamında; bir öksürük, okunaksız bir el yazısı, mekanik sinyalde rastgele dalgalanmalar veya parazit gibi unsurlarla bozulma meydana gelir (Broadhurst & Darnell, 1970). Bu gibi gürültüler ne kadar azaltılabilirse iletişim süreci de o derece verimli olur.

Gürültü çeşitleri fiziksel, psikolojik, semantik ve fizyolojik biçimlerde olmak üzere dört tipe ayrılır. Fiziksel gürültü, somut bir nesneden gelen gürültüdür. Buna kuşların cıvıltısı, sokakta çalışan bir hiltinin sesi gibi örnekler verilebilir. Psikolojik gürültü, kişinin zihninde yer alan ve iletişimi olumsuz etkileyen faktörlerdir. Önyargılar, anksiyete, agresyon gibi bilişsel ve duygusal faktörler psikolojik gürültüye örnek teşkil eder. Semantik gürültü, iletilen mesajın ve mesajdaki kodların kaynak ve alıcıda aynı şekilde anlaşılabilmesinden kaynaklanmaktadır. Dillerdeki farklılıklar, karmaşık ifadeler kullanmak, jargon kullanmak vb. gibi mesajlarda anlaşmazlığa sebebiyet verecek anlamsal problemler semantik gürültüdür. Fizyolojik gürültü ise gönderici veya alıcıdaki patolojik sorunlardır. Örneğin duyma veya görme sorunları, baş ağrısı, artikülasyon problemleri gibi tıbbi sorunlar fizyolojik gürültüdür (Wrench vd., 2020).

İletişim Türleri

Hayatımızın hemen her anında farklı biçimlerde, farklı boyutlarda, küçük veya büyük ölçeklerde iletişim kurmaktayız. Sabah uyandığımızda kendi kendimize yataktan kalkmak için yaptığımız motive edici konuşma ile kişi içi iletişim, yolda karşıdan karşıya geçerken adımımızı attığımızda şoförlere “dur” diyen beden dilimizle sözsüz iletişim, kredi kartı ekstremizin yazılı olduğu kâğıt ile yazılı iletişim, gazete okurken ülke geneli haberleri alarak kitle iletişim, arkadaşlarımızla sohbet ederken sözlü iletişim kurmaktayız.

Görüldüğü üzere birçok iletişim türü sayılabilir. Burada önemli olan nokta sınıflandırılan iletişim türlerinin neye göre yapıldığıdır. Literatürde yer alan araştırmalarda, araştırmacılar farklı farklı değişkenlere göre sınıflandırmalar yapmışlardır. Zıllıoğlu (2020),

toplumsal ilişkiler sistemi, grup ilişkilerinin yapısı, kullanılan kanallar ve araçlar, kullanılan kodlar, zaman ve mekân boyutları gibi değişkenleri gözeterek farklı sınıflandırmalar yapmıştır. Çağlar ve Kılıç (2014) iletişimi sözlü iletişim, yazılı iletişim ve teknik iletişim başlıklarıyla sınıflandırmıştır. Bu araştırmada, araştırmanın özüne de uygun olması amaçlanarak Dökmen'in (2005) benimsediği ilişkiler sistemini temel alan Chaffee ve Berger (1987) ile Roloff'un (1987) yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Buna göre iletişim şu 4 tür altında incelenmiştir: 1) Kişi içi iletişim, 2) Kişiler arası iletişim, 3) Örgütsel iletişim ve 4) Kitle iletişimi.

Kişi İçi (İşsel) İletişim. Kişinin kendisiyle kurmuş olduğu iletişimidir. Hemen hemen tüm iletişim türleri öncelikle kişinin işsel iletişimi ile başlar. Özellikle kişiler arası ilişkilerde gönderici alıcıya ulaştırmak üzere oluşturduğu iletiyi kendi bilişsel süreçlerinde tasarlar. Bu sırada kendisiyle kurduğu iletişimde alıcı da gönderici de hatta kanal da bizzat kişinin kendisi olur (Dökmen, 2005).

Kişinin işsel iletişimi gözle görülebilir, kulakla duyulabilir, kısacası duyu organlarıyla algılanabilecek fiziksel boyutta olmak zorunda değildir. Örneğin kişi 5 yıl sonraki kendisine ulaştırmak üzere bir mektup yazarak kendisiyle iletişim kurabileceği gibi, bir performansı sonrasında kendisi değerlendirirken bilişsel boyuta, dıştan algılanamayacak biçimde de iletişim kurabilir.

Kişi içi iletişimini etkin bir şekilde uygulayan bireyler kişiler arası iletişimde de başarılı olur. Zira kendisini işsel iletişimi sayesinde tanıyan, kişisel özelliklerinin farkında olan kişinin toplumsal yaşamda da insanlarla başarılı ilişkiler kurması ve etkili iletişim becerilerine sahip olması beklenir (Güngör, 2015).

Kişiler Arası İletişim. En az iki kişinin dâhil olduğu iletişim sürecine kişiler arası iletişim denir. İletişim denilince akla ilk gelen iletişim türüdür. Kişiler arası iletişimde kaynak ve hedefin öznesi kişilerdir. Kaynak ve hedef pozisyonundaki kişiler, iletişimin dinamik yapısı nedeniyle sürekli yer değiştirirler. Konuşan kişi kaynak iken, dinleme durumuna geçtiğinde veya karşı taraftan aldığı sözsüz dönütlerle hedef konumuna da gelebilir.

Kişiler arası iletişimin ilk insanların birbirleriyle, ilkel de olsa, iletişim kurma ihtiyaçları neticesinde başladığı söylenebilir. Bu etkileşim ve alışveriş vasıtasıyla insan "birey" kimliği kazanmıştır (Rosengren, 2000). Aslında diğer iletişim türleri olan örgüt ve kitle iletişiminin temelinde de kişiler arası iletişim vardır. Mikro boyutta başlayan iletişim

faaliyeti, örgüt ve kitle yapısına doğru genişleyerek daha makro boyutlarda iletişim türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Örgütsel İletişim. Örgüt; belirli amaçlar veya hedeflere ulaşmak için kurulmuş, genellikle resmî bir kurallar yapısı olan, otorite ilişkileri ile iç yapısında bölümlenen ve bundan dolayı içindeki üyelerin önceden belirlenmiş sınırlarının olduğu bir tür birlikteliktir (Jary & Jary, 2000). İnsanlar hayatları boyunca birçok örgütün içinde yer almaktadır. Bu örgütler öğrenciyken okulumuz, bünyesinde çalıştığımız kurumumuz, üyesi olduğumuz sendikalar ve yardım kuruluşları gibi çeşitlendirilebilir. Örgütler, rastgele şekilde bir araya gelmiş insanların oluşturdukları gruplar gibi olmayıp formal, genellikle misyonu olan, daha organize bir karaktere sahip yapılardır.

Karakoç (1989) örgütsel iletişimi şöyle tanımlamaktadır: “Örgütsel iletişim; birden fazla insanın bir amaç etrafında toplanmasını sağlayan ve bir araya gelen insanların güç birliği yaparak örgüt amaçları yönünde etkili bir biçimde çalışabilmeleri için, aralarında olması gereken iş birliğini ve çevresiyle uyumlarını sağlamada önemli bir rolü olan; biçimsel ve biçimsel olmayan yapılardaki anlam yükü taşıyan her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır.”. Yapıları gereği örgütler, içindeki üyelerinin sürekli ve dinamik bir şekilde iletişim hâlinde olmasına ihtiyaç duymaktadır. Bu iletişim katı hiyerarşik işleyişe sahip örgütlerde dikey doğrultuda olabildiği gibi daha esnek örgütlerde üyeler arasında yatay düzlemde iletişim de kurulmaktadır.

Kitle İletişimi. Kitle iletişimi bir kişinin, grubun veya örgütün hedefine ulaştırmak amacıyla bir mesaj oluşturduğu ve onu herhangi bir tür ortam aracılığıyla büyük, anonim, heterojen bir hedef kitleye ilettiği iletişim türüdür (Pearce, 2009). Tek bir kaynaktan milyonlarca alıcıya anında ileti gönderebilmek, kitle iletişimini geleneksel kişiler arası iletişimden ayıran en önemli özelliklerden biridir.

İletişim olgusu bilim ve teknoloji ile sürekli ilintili bir vaziyette olagelmıştır. Tarih öncesi çağlarda daha ilkel ve basit yöntemlerle iletişen insan; yazının bulunması, kâğıdın, telefonun, televizyonun icadı gibi bilimsel ve teknolojik ilerlemelerle daha gelişmiş ve karmaşık iletişim süreçlerinin öznesi hâline gelmiştir. İşte kitle iletişimi kavramı da bu ilerlemeler sonucunda ortaya çıkmıştır. Televizyon, internet, gazete, radyo gibi kitle iletişim araçları sayesinde bir ileti anında birçok insana ulaşabilmektedir. Öyle ki McLuhan (1994) “Araç iletidir.” sloganı ile kitle iletişim araçları ve teknolojinin iletişimdeki rolünün oldukça büyük olduğunu işaret etmektedir.

İletişim Becerileri ve Etkili İletişim

Sağlıklı bir insan iletişim kurabilmek için gerekli olan donanımla dünyaya gelir ve fiziksel, bilişsel gelişimine paralel olarak sözel ve sözel olmayan iletişim örüntüleri de belirginleşmeye başlar (Deniz, 2003; Healy, 2004). Dil, dişler, ses telleri, eller, kulaklar gibi sözlü iletişim kurabilmesini mümkün kılan özelleşmiş bazı organlarla doğan insan, bunların yanı sıra jest ve mimikleri kullanabilme, yazı yazabilme gibi insana özgü becerileri uygulayabilmek için gerekli kas, kemik ve kıkırdak gibi elemanları içeren iskelet sistemine de sahiptir. Ne var ki etkili iletişim kurabilmeyi mümkün kılan iletişim becerilerine sahip olmak, insanın bu özelleşmiş fizyolojik donanımının yanında kişiler arası ilişkilere, sosyal ve duygusal gelişimine de bağlıdır.

Etkili iletişim kurabilmek için bazı iletişim becerilerine sahip olmak gerekmektedir. Yüksel-Şahin'e (2008) göre iletişim becerilerinin tanımı "saygıyı ve empatiyi temel alarak, etkin dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan ben dili ile iletebilme, 'ben' savaşımı vermeden, başkalarını küçük görmeden kendi haklarını koruyabilme, sözel mesajlarla sözel olmayan mesajları uyumlu olarak kullanabilme biçiminde bireyin karşıdaki kişilerle doyum verici ilişkiler kurabilmesini sağlayan, başkalarından olumlu tepkileri getiren ve bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar" şeklindedir.

Kişinin hem kendisine hem de karşıdakine saygı duyması etkili iletişimin anahtar öğelerinden biridir. Kendisine saygı duyabilen insan olumlu ve olumsuz özelliklerini görebilen, kendiliğinin farkında ve bunu kabul eden, bu sayede ilişkilerinde daha az savunucu ve diğerlerini kabullenmekte zorluk yaşamayan insandır (Türküm, 1998). İnsanı "insan" olduğu için sahiplenici olmayan bir şekilde koşulsuz kabul etmek, onu önemsemek, ona değer vermek, alay etmemek, küçümsememek, yargılayıcı olmamak, terbiyeli olmak saygının göstergeleridir (Patterson, 1985; Rogers, 1961). "eğer şöyle isen", "eğer böyle yaparsan" gibi şartlandırmalara bağlı olmaksızın saygı göstermek etkili iletişimin gerektirdiği bir beceridir.

Empati, bireyin karşıdakini derinlemesine anlaması, onun düşünceleriyle özdeşleşebilmesini, acılarını hissedebilmesini, sevinçlerini paylaşabilmesi demektir (Barker, 1987). Empatik anlayışla yaklaşan kişi karşıdakinin bakış açısını, onun nasıl gördüğünü, ne hissettiğini tahmin ederek iletişimde etkililiğini artıracaktır. Empatik iletişim karşımızdaki kişinin bize anlattıklarının ötesini görebilmemizi, söylediklerinin arkasındaki bilinci hissetmemizi sağlayarak onun da bizimle iletişim kurması için istekli olmasına aracı olacaktır (Barrett-Lennard, 1962; Dökmen, 2005).

İletişimin dinamik yapısı gereği kişi sadece konuşan (kaynak) tarafta değil, aynı zamanda dinleyen (alıcı) tarafta da olur. Etkili bir iletişim kurabilmek için ses kaydedici bir cihaz gibi sadece işitmek yeterli olmaz, aynı zamanda dinlemek, söylenenleri anlamak ve anladığımızı karşıya aktarmamız gerekir. Zira insanlar anlaşılma ister. Sözel mesajları dinlemek ve anlamak kadar duruş, mimikler, yüz ifadeleri, ses tonu gibi sözel olmayan mesajları da okuyabilmek etkin dinlemenin gerektirdiği davranışlardır (Egan, 1994).

İletişim kurarken somut konuşmak karşı tarafa vermek istediğimiz mesajın açık, net ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Göndericinin iletisinde anlaşılması zor, muğlak, genel ifadeler kullanması alıcının iletiyi anlayabilmesini zorlaştırarak iletişimi çıkmaza sokacaktır.

Kendini açma; kişinin kendisi hakkındaki bilgileri, ayrıca onun duygularını, düşüncelerini karşısındakine gönüllü bir şekilde ifşa etmesi, açığa vurması şeklinde tanımlanabilir (Bochner, 1981; Cozby, 1973; Derlega & Grzelak, 1979; Jourard, 1964). Etkili iletişim kurmanın gereklerinden biri de kendimizi uygun bir şekilde açmamızdır. Fakat gereğinden fazla kendini açma, aksine, olumsuz bir etkileşime neden olabilir (Blau, 1964; Simmel, 1950). Kendini açan kişi karşı tarafa samimiyetini ve içtenliğini hissettirerek iletişimin derinliğini ve etkisini artıracaktır.

“Ben dili” ile kurulan iletişim karşı tarafı daha az rahatsız edici, daha az suçlayıcı olmakla birlikte kendi düşüncelerimizin ve duygularımızın sorumluluğunu almamızı sağlayacaktır (Bippus & Young, 2005; Shea, 2002; Wood, 2013). Literatürde “atılmanlık” veya “güvengenlik” olarak da adlandırılan “assertiveness” terimi kişinin düşünce, duygu ve fikirlerini karşı tarafın haklarını ihlal etmeyecek şekilde doğrudan belirtmesi olarak tanımlanabilir (Jakubowski, 1977; Rimm & Masters, 1974; Warland vd., 2014). “Ben dili” ve “güvengenlik” becerilerinin etkin olduğu iletişimde kişi kendisini karşı tarafı rahatsız etmeyecek şekilde rahatça ifade ederek iletişimde etkililiğin daha da artmasını sağlayacaktır.

Saydamlık kişinin maske takmadan, dürüst, şeffaf, açık ve sahte olmaması olarak tanımlanabilir (Gelso & Hayes, 1998; Voltan-Acar, 2015). Rogers vd. (1967) saydamlığı kişinin neyse o anda “kendi”si olması, maskelerinin olmaması, içinden gelen duygu ve düşüncelerini akışına bırakması ve hatta kendi öz farkındalığı sayesinde bunların farkında olarak karşısındakile iletişim kurabilmesi olarak tanımlamıştır. Gerçekten de saydam olan kişi kendini açmaktan, “içini” açığa vurmaktan çekinmeyerek dürüst, içten ve samimi bir iletişimin oluşmasını sağlayacaktır.

Yüz yüze iletişimde sözel mesajlarla beraber sözel olmayan yani jest, mimik, duruş, tonlama, vurgu gibi kodları da kullanırız. İletişim alanında çalışmalar yapan birçok araştırmacıya göre sözel olmayan mesajların en az sözel mesajlar kadar önemi vardır

(Bettinghaus & Cody, 1987; Gamble & Gamble, 1999; Gordon, 1975). DeVito'ya (2016) göre sözel ve sözel olmayan mesajlar arasında uyumsuzluk olduğunda alıcı sözel olmayan mesajları dikkate almaktadır. Bunun yanı sıra sözel olmayan mesajların iletişimde verilmek istenen mesajı, özellikle mesajın duygusal yönünü güçlendirdiği söylenebilir. Birisini sevdiğimizi söylerken “gözlerimizin içinin parlaması”, kızginken “turp gibi kızarmamız” veya heyecanlıyken “yerimizde duramamamız” gibi deyimlerden de anlaşılacağı üzere bu gibi sözel olmayan mesajlar iletilmek istenen mesajı güçlendirerek iletişim de etkililiği artıracaktır.

İletişim Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Balcı (1996) hazırlamış olduğu doktora tezinde 1995–1996 eğitim ve öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 31 öğrenci ile deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya göre deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayırdığı PDR lisans öğrencilerinden deney grubu olanlara danışman becerileri eğitimi verirken, kontrol grubuna bu eğitimi vermemiştir. Araştırmasının sonucunda danışman becerileri eğitimi alan grubun, almayan gruba göre iletişim becerisi düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Şimşek (2003) 2002–2003 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde Eskişehir merkez ilçedeki 17 resmî genel ortaöğretim kurumunda görev yapan 706 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiş olduğu doktora tezinde öğretmen görüşlerini baz alarak okul kültürü ile okul müdürlerinin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Alper (2007) örnekleme İzmir il merkezinde Konak, Buca, Karşıyaka, Bornova, Güzelbahçe, Çiğli ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 151 psikolojik danışman ve 166 sınıf öğretmeninden oluşan çalışmada beklentisinin aksine, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisi düzeyinin psikolojik danışmanların iletişim becerisi düzeyinden yüksek olduğunu saptamıştır.

Çelik (2007) yaptığı çalışmada Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde yer alan 20 resmî ilköğretim okulundaki okul müdürleri ile 850 öğretmenin tükenmişlik düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Gürşimşek vd. (2008) hazırlamış oldukları makalede Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programlarına devam eden toplam 200 3. ve 4. Sınıf öğrencisi olan öğretmen adayının duygusal zekâları ile

iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile iletişim becerisi düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Çiftçi ve Taşkaya (2010), Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf ğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda 4. sınıfta okumakta olan ğretmen adayı 240 ğrenci ile yaptığı araştırmada sınıf ğretmeni adaylarının iletişim becerileri ile öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Tümkaya (2011) da Çukurova Üniversitesi Sınıf ğretmenliği Ana Bilim Dalında ğrenim gören ve farklı sınıflara devam eden 355 ğrenci ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin iletişim becerileri ile öğretmenliğe ilişkin tutumları arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkiyi inceleyen Avanoğlu (2018), alışma grubunu 2017–2018 eğitim ğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan 364 öğretmenin oluşturduğu çalışmasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

akmak (2019) 2018–2019 eğitim ve ğretim yılında İstanbul ilinde devlet ve özel okullarda görevli 200 ğretmen ile yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Arslanhan (2020) 2018–2019 eğitim ve ğretim yılı güz yarıyılında Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde ğrenim gören 315 lisans ğrencisi ile yaptığı çalışmada müzik eğitimi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bunun sonucunda müzik eğitimi almak ile etkili iletişim becerisine sahip olmak arasında ve ğrencilerin GANO'ları ile etkili iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Didin (2021), 2020–2021 eğitim ve ğretim yılında öğrenim gören Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinden 312 son sınıf lisans öğrencisini örneklem olarak aldığı çalışmasında ğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile iletişim becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki saptamıştır.

Sekman (2021), 2018–2019 eğitim ve ğretim yılı ikinci döneminde Malatya ili merkez ilçelerindeki 15 ilkokulda görevini sürdüren 350 sınıf ğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada sınıf ğretmenlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında zayıf düzeyde pozitif bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak iletişim becerilerinin belirlenmiş olan diğer değişkenlerle ilişkileri nicel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Ayrıca çalışma grupları genellikle eğitim sektöründe çalışan katılımcılardan oluşturulmuştur.

İletişim Becerileri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Evans vd. (1992) iletişim becerileri eğitiminin etkisini gözlemek için deneysel bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmaya Avustralya’da tıp eğitimi gören 27’si deney ve 26’sı kontrol grubu olmak üzere 53 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda iletişim becerisi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre iletişim beceri düzeyinde anlamlı bir artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Nadler ve Nadler (2001) yaptıkları çalışmada Amerika Birleşik Devletleri’nde yer alan bir üniversitede çalışan öğretim üyeleri ve üniversite öğrencileri arasındaki sınıf dışı iletişim incelemiştir. 149 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrenci ve öğretim üyelerinin cinsiyet rollerinin yanı sıra öğrenciler tarafından algılanan öğretim üyelerinin empati ve güvenilirliğinin sınıf dışı iletişimi nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, algılanan empati ve güvenilirliğin sınıf dışı iletişimin miktarını ve türünü etkilediğini göstermektedir. Öğretim üyesinin empati ve güvenilirliğinin derecesi arttıkça, öğrencilerin sınıf dışı iletişime katılma olasılıkları da artmaktadır. Bu durum özellikle kız öğrenciler için daha belirgindir.

Loy (2006) 2004–2005 yılı Amerika Birleşik Devletleri Ohio eyaletinde çalışmakta olan sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile ders verdikleri öğrencilerinin başarıları arasındaki ilişkiyi ölçmeyi hedefleyen bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek bir ortalamaya sahip olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin yarısından fazlasının olumlu bir iletişim yetisine sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca yüksek iletişim becerisine sahip öğretmenlerin öğrencilerinde akademik başarının nispeten daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Koponen vd. (2012) 2012 yılında 2. sınıfta eğitim gören 136 tıp fakültesi öğrencisi ile yaptığı araştırmaya göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla iletişim becerilerinde daha başarılı olduklarını ve bunun yanında iletişim becerisini geliştirmeye yönelik eğitimlere daha pozitif yaklaştıklarını tespit etmişlerdir.

Banovcinova ve Levicka (2015) yaptıkları çalışmada maddi gelir ile aile içi iletişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının her birini 310’ar katılımcı temsil etmiştir. Deney grubu düşük gelirli ailelerdeki bireylerden oluşurken kontrol grubu standart gelirli aile bireylerinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonucunda düşük gelirli ailelerde standart

gelirli ailelere göre iletişimde daha yüksek düzeyde çarpıklıklar tespit edildi. Yapılan analizlere göre düşük gelirin iletişimi negatif etkilediği düşünülmüştür.

Hoon vd. (2017) Malezya'daki ilkokullarda çalışan 70 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerini tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin iletmek istedikleri mesajları başarılı bir şekilde karşı tarafa aktarabildikleri sonucuna varılmıştır.

Khan vd. (2017) Pakistan'daki beden eğitimi öğretmenliği öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin iletişim becerileri güçlü öğretmenlerin derslerinde daha iyi öğrenebildiklerini tespit etmişlerdir.

Usman ve Siddiqui (2018) Pakistan'da Jinnah Sindh Medical Üniversitesinde eğitim gören tıp öğrencilerinin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Farklı sınıf düzeylerinden 480 öğrencinin katıldığı araştırmanın sonucunda iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik isteğin sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı ortaya çıkmıştır.

Ichsan vd. (2020) fen öğrenimi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin iletişim becerileri ile fen öğrenimi arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kim ve Sim'in (2020) hemşirelerle yaptığı çalışmada hemşirelerin iletişim becerileri, problem çözme yeteneği, hastaların durumlarını anlama becerileri ve profesyonellik algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Buna göre hemşirelerin iletişim becerilerinin problem çözme yetenekleri, hastaların durumlarını anlamaları ve profesyonellik algıları anlamlı ilişkileri olduğu bulunmuştur.

Öz Yeterlik

İlk kez Bandura tarafından kullanılan öz yeterlik kavramı, kişinin belli bir performansı gerçekleştirebilmesi için gereken etkinlikleri düzenleyebileceğine ve gerçekleştirebileceğine yönelik yeterliğine veya yetkinliğine olan inancıdır (Bandura, 1977; 1986; 1994). Senemoğlu'na (2020) göre öz yeterlik şu şekilde tanımlanmaktadır: “Bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır.”. Yine Bandura (1984) öz yeterliği “genellikle belirsiz, öngörülemeyen ve stresli unsurlar içeren, sürekli değişim hâlinde olan gerçekliklerle başa çıkmada birden fazla alt becerinin esnek bir şekilde düzenlenebilmesini sağlayan üretken bir yetenek” olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik inancı kişinin yapabildikleri değil yapabileceklerine ilişkin kendine yönelik yargılarından oluşur (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancının kişinin belli bir görevi yapmak için girişimde bulunup bulunmayacağını, o görev için ne kadar çaba harcayacağını ve zorlayıcı durumlar karşısında yılmıp yılmayacağını, çabasını ne kadar sürdüreceğini etkilediği düşünülmektedir (Bandura, 1977).

İnsanlar günlük yaşamlarında sürekli olarak hangi hareket tarzını izleyecekleri, bunlara ne kadar çaba harcayacakları ve üstlendiği görevleri ne kadar sürdürecekleri konusunda karar vermek zorundadır. Kişisel yeteneklere ilişkin yanlış değerlendirmelere göre hareket etmek zararlı sonuçlar doğurabileceğinden dolayı kişinin kendi yeterliliğini uygun şekilde değerlendirmesinin önemli bir işlevsel değeri vardır (Bandura, 1984).

Bandura'ya (1983) göre bir performans gerçekleştirmeye yönelik becerilere sahip olmak ile bu becerileri etkili bir şekilde kullanabilmek arasında belirgin bir fark vardır. Bu nedenle benzer derecede becerilere sahip farklı kişiler veya tek bir kişi farklı durumlarda düşük, orta veya yüksek derecede performans sergileyebilir. Başarılı bir performans ortaya koyabilmek için gereken bilgi ile bu bilgiyi dönüştürmek ve uygulayabilmek için gerekli olan becerilerin kişide var olması gerekse de bunlar yeterli olmaz. Gerçekten de kişi bir etkinliği gerçekleştirmek için yapacağı şeyleri çok iyi bilmesine rağmen çoğu zaman bunu ideal bir şekilde gerçekleştiremez. Bunun nedeni kişinin sahip olduğu bilgi ve gerçekleştireceği eylem arasındaki bağlantıda başarılı olup olamayacağına dair düşüncelerinin yani öz yeterlik algılarının aracılık etmesidir (Bandura, 1982).

Kişiye yol gösteren veya onu motive eden unsurlar dışsal kaynaklı olsa dahi kişinin fark yaratabileceğine dair temel inancı, yani öz yeterlik inancı, eylemlerinin ana güdüleyicisidir (Bandura, 2010).

Zorlayıcı durumlar ve olaylar insanın kontrol sahibi olma gücünü ve yeteneklerini geliştirerek başarısızlığı başarıya nasıl dönüştüreceğini öğrenme fırsatları sunar. İnsanlar başarıya ulaşmak için gereken şeylere sahip olduğuna inandığında zorluklar karşısında sebat eder ve aksiliklerden hızla kurtulabilirler (Bandura, 1997). Hatta üstesinden geldikleri bu zorluklar sayesinde daha güçlü ve yetkin hissederek kendisini geliştirebilir.

Kişi bilişsel değerlendirmeler yoluyla performans başarılarını ve öz yeterliğini karşılıklı olarak etkiler (Bandura, 1977, 1986). Yani kişi bir performans sonucunda elde ettiği başarıyı kendi yeteneğine veya görevin zorluğunun düşük olmasına bağlayabilir.

Başarının kişilik özellikleri gibi değişken olmayan bir nedene atfedilmesi öz yeterliği artırırken, değişken ve sabit olmayan bir nedene atfedilen başarı (örneğin, doping alan bir sporcu), öz yeterlik algısını azaltır veya etkilemez (Weiner, 1985).

Öz yeterlik algıları durumlara özgüdür (Bandura, 1977). Kişinin genel anlamda başarılı ve kendine güven sahibi olması ile spesifik bir duruma özgü (örneğin, futbol oynama becerisi) yeterliğe sahip olduğu düşüncesi birbirinden farklı şeylerdir. Öz yeterlik algısı kalıcı bir kişilik özelliği olmaktan çok, belli davranışlara bağlı bir dizi bilişsel performans öz değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle kişinin öz yeterlik algısı, ilişkili olduğu belirli davranışlara göre büyük ölçüde farklılık gösterir (Larson vd., 1992). Yine Pajares (1997) de öz yeterlik inançlarının duruma ve eyleme özgü, bağlamsal nitelikte olduğunu belirtmiştir. Kişinin bu inançları ulaşmayı istediği hedefe referansla oluşur. Örneğin cebir konusunda kendisini yeterli ve başarılı algılayan bir birey, matematik alanında genel olarak yeterli olduğunu düşünmeyebilir. Sonuç olarak öz yeterlik algısı, özgüven veya benlik saygısı gibi kişiliği daha genel ve kapsamlı anlamda ele alan kavramlardan farklı ve spesifik alanlara özgüdür.

Sonuç ve yeterlik beklentileri benzer işleyişe sahip gibi görünse de farklılaşmaktadır. Sonuç beklentisi, kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirdiğinde elde edeceği sonuçlara ilişkin tahmini olarak tanımlanabilir. Yeterlik beklentisi ise kişinin istenilen sonuç veya sonuçları ortaya koymak için gereken davranışı başarılı bir şekilde uygulayıp uygulayamayabileceğine olan inancıdır. Kişinin bir işi veya görevi başarıyla tamamladığında doğuracağı belli sonuçlara karşı bir inancı olsa bile, o işin gerektirdiği faaliyetleri yapabileceğine yönelik şüpheleri varsa sonuç beklentisinin öz yeterlik algısına olumlu bir etkisinin olması beklenmez (Bandura, 1977; Gibson & Dembo, 1984).

Öz yeterlik inancı bireyin yaşamında bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim süreçleri olmak üzere dört boyutta düzenlemektedir. Bilişsel boyutta, kişi birçok belirsiz, fazla ve yanıltıcı verilere maruz kalmaktadır. Bundan dolayı kendisine gerekli olan bilgiyi çıkarmak için yüksek bilişsel aktiviteye ve güçlü önseziye ihtiyaç duymaktadır. Yüksek öz yeterlik algısına sahip bir birey bilişsel boyutta analitik düşünme ve işlevsel eylem planları hazırlamada başarılı olur.

Kişi yapabileceklerine ve yapamayacaklarına dair fikirlere ve ön yargılara sahiptir. İyi yapıldığı takdirde başarılı sonuçları garanti eden pek çok eylem vardır. Ancak bunlar, başarılı olmak için gerekeni yapabileceklerinden şüphe duyan insanlar tarafından takip edilmez. İşte öz yeterlik algısı kişinin hangi zorluklara göğüs gereceğini, bu çaba için ne kadar çaba

harcayacağını, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar uzun süre dayanacağını belirleyerek, onun motivasyonel sürecine doğrudan etki etmektedir.

İnsanlar zorlayıcı yaşam koşulları karşısında sadece bilişsel değil, aynı zamanda duygusal boyutta da baş etmeye çalışırlar. Öz yeterlik algısı kişinin rahatsız edici düşünce kalıplarını kontrol edip değiştirebilmesinde, yaralayıcı ve tehdit edici ortamları daha tehlikesiz hâle dönüştüren eylemlere destek olacak duygusal sağlamlığa kaynak sağlar.

İnsanlar hayatı boyunca birçok alanda seçimler yapmaktadır. Öz yeterlik algısı düşük olan insanlar tehdit olarak algılama eğiliminde oldukları zor görevlerden çekinirler; düşük isteklere sahiptirler ve seçtikleri hedeflere bağlılıkları zayıftır; nasıl başarılı bir performans sergileyeceklerini düşünmek yerine kendileriyle ilgili şüphelerine yönelirler; zorluklarla karşılaştığında engeller, başarısızlığın sonuçları ve kişisel eksiklikler üzerinde dururlar; başarısızlıkları yetersiz yeteneklere bağlarlar; zorluklar karşısında çabalarını gevşetir veya çabuk pes ederler; başarısızlıklar veya aksiliklerden sonra yeterlilik duygusunu geri kazanmada yavaşırlar; strese ve depresyona eğilimlidirler. Bu yüzden kişinin yapacağı seçimleri öz yeterlik algısının düzeyi ile doğrudan ilişkilidir. Zira yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler kendisini zorlayacağı düşünülen seçimlerde daha kararlı ve cesur bir tavır alarak başarılı olmak için ısrarcı olurlar (Bandura, 2010).

Güçlü bir öz yeterlik algısı kişinin birçok yönden başarısını ve psikolojik iyi oluş düzeyini artırmaktadır. Yetkinliklerine olan inancı güçlü olan bireyler zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak görmek yerine, onlara üstesinden gelmesi gereken zorluklar olarak yaklaşırlar. Böylesine etkili bir bakış açısı kişinin o işe yönelik ilgisinin artmasına ve yoğunlaşmasını sağlar. Böyle kişiler zorlu hedefler belirler ve onları başarmak için güçlü bir efor sarf ederler. Başarısızlıkları karşısında yılmadan çabalarını devam ettirir, hatta gerekirse artırır. Güçlükler ve başarısızlıklar sonrasında çabucak öz yeterlik duygularını geri kazanırlar, pes etmezler. Başarısızlıklarını yeterli olmayan çabaya veya kazanılabilecek bilgi ve becerilerin eksikliğine bağlayarak bahanelere sığınmazlar. Zorlayıcı durumlara onların üstesinden gelebileceğinden emin şekilde yaklaşırlar. Kişinin böylesine etkili bir bakış açısına sahip olması onun kişisel başarılarını artırarak stresinin ve depresyona karşı savunmasızlığının azalmasını sağlar (Bandura, 1994).

Güçlü bir öz yeterlik algısı kişinin zorlayıcı hedefler koymasına teşvik eder, olumsuzluklar karşısında görev odaklı kalabilmelerine ve caymamalarına yardımcı olur, hedefine ulaşması için harcayacağı çabanın niteliğini ve niceliğini belirler, zorlayıcı durumlar karşısında kaygı ve stres düzeyini azaltır, gelişimini sağlayacak yapıcı ortam ve durumlarda yol gösterir. Yine kişinin öz yeterlik algısının güçlü olması onun kendisini daha çok

zorlayacak eylemleri seçebilmesini, daha fazla çaba sarf etmekten imtina etmemesini ve karşılaştığı engelleri aşmakta daha ısrarcı olmasını sağlar (Bong, 1995). Bu nedenle kişinin herhangi bir alanda ilk başlardaki öz yeterlik algısının, yeterliliklerini geliştirebilecek yönde hareket etmesine motive ettiği düşünülmektedir. Gelişim gösterdikçe, ilerledikçe kazanılan başarılar; algılanan öz yeterlik algısının doğrulanmasını sağlayarak, kişinin istikrarlı bir şekilde çabalamasını sürdürerek gelişimini devam ettirir (Bong, 1995). Belirli bir duruma ilişkin düşük öz yeterlik algısı ise kişinin sahip olduğu becerilerini uygulamakta isteksiz olmasına neden olmaktadır (Bouffard-Bouchard, 1990).

Öz yeterlik kavramı ortaya atıldığından beri birçok araştırmacı tarafından ilgiyle karşılanmış ve çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Pek çok araştırmacının görüşüne göre öz yeterlik, çeşitli motivasyon ve başarı endeksleriyle yakın bir eşleşme ve ön görülebilir sonuçlar göstererek önemini kanıtlamıştır. Özellikle öğrenciler ile yapılan çalışmalar göstermiştir ki; kendilerini yüksek derecede yeterli hisseden öğrenciler zorlu görevleri üstlenmeyi seçerler (Bandura & Schunk, 1981; Skinner vd., 1990), belirli bir görevi başarmak için daha fazla çaba harcarlar (Salomon, 1983, 1984), engellerle karşılaştığında daha uzun süre ısrar ederler (Bandura & Schunk, 1981), daha düşük düzeyde kaygı yaşarlar (Meece vd., 1990; Pintrich & De Groot, 1990), öğrenme için etkili stratejiler kullanırlar (Pintrich & De Groot, 1990) ve öz düzenleme konusunda daha başarılıdırlar (Pintrich & De Groot, 1990; Schunk, 1991; Zimmerman, 1989; Zimmerman vd., 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik kavramını kapsamlı bir şekilde kuramsal çerçeveye oturtan Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik dört temel kaynağa dayanmaktadır: ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum.

Ustalık Deneyimleri. Kişinin öz yeterlik algısını en fazla etkileyen kaynak, daha önce başarılı veya başarısız olduğu kişisel deneyimleridir (Bandura, 1977). Kişinin geçmişinde yaptığı bir işteki başarısı, şimdiki veya gelecekteki benzer işlerde yetkin olacağına dair kanıt oluşturmaktadır (Aksoy, 2008).

Kişi günlük yaşamında birçok iş ve faaliyetle meşgul olur, üstesinden gelmesi gereken zorluklarla karşılaşır. Gösterdiği performans sonucunda başarı veya başarısızlık elde ederler. Bu yaşantılar kişinin o alana yönelik öz yeterlik algısını doğrudan etkiler. Temel olarak başarılar öz yeterlik algısını artırırken başarısızlıklar düşürür.

Kişi amaca yönelik bir davranışta bulunduğunda bunun etkilerini ölçer, yorumlar ve sonuçlarını değerlendirir. Başarılı olarak yorumladığı sonuçlar öz yeterlik algısını artırırken, başarısız olarak yorumladığı sonuçlar ise azaltır (Pajares, 1997). Güçlü bir öz yeterlik algısı olmayan kişiler başarılarını şansa veya/ve dış etmenlere bağlayarak küçümseyebilirler. Başarısızlıklarından ise tamamen kendilerini sorumlu tutarak yetersiz olduğu düşüncesini pekiştirirler. Güçlü öz yeterlik algısına sahip kişiler ise başarısızlıklarını yetersiz çabaya veya/ve dış etmenlerin durumu zorlaştırdığına bağlayarak kendi yeterliğinden daha az şüphe etmeye meyillidirler (Bandura, 1977, 1986).

Başarının ölçütünün ve tanımlanmasının zor olduğu veya alışılmadık bir görevde kişi, başarısını diğerlerinin performanslarıyla kıyaslayarak yapabilir (Bong, 1995).

Belirli bir alandaki performanslarda özellikle ilk deneyimlerde başarının miktarı başarısızlığa göre daha fazla ise o alana yönelik öz yeterlik algısı güçlü bir şekilde inşa olur. Bunun sonucunda kişi, gelecekte o alandaki performansında başarısız olsa dahi bunun öz yeterlik algısını zayıflatmasına fırsat vermeyecek şekilde yorumlayabilecektir. Ters durumda, yani kişinin belirli bir alana yönelik erken dönemdeki deneyimlerinin tekraren başarısızlıkla sonuçlanması da o alana yönelik öz yeterlik algısının zayıf temellenmesine sebep olur (Bandura, 1977).

Başarılı performans deneyimleri, özellikle hem hedefler hem de yöntemler spesifik olduğunda daha başarılı sonuçlar alınmasına sebep olur. Somut, spesifik ve yakın hedefler; soyut, belirsiz ve nispeten uzak gelecekte belirlenen hedeflere göre daha fazla teşvik, motivasyon ve öz yeterlik kanıtı sağlar (Maddux, 2002).

Başarılı ustalık deneyimleri yoluyla öz yeterlik duygusunu geliştirmek hazır ve kalıplaşmış alışkanlıkları benimsemek değildir. Aksine sürekli değişen dinamik yaşam koşullarında karşılaşılan zorluklar ile baş edebilmek için uygun eylem planları oluşturmak ve bilişsel, davranışsal ve öz düzenleyici donanımların edinilmesini içeren bir süreçtir (Bandura, 1995).

Dolaylı Deneyimler. Öz yeterlik algısını etkileyen ikinci kaynak ise sosyal modellerin gözlemlenmesiyle edinilen dolaylı deneyimlerdir. Kişi özellikle kendisine benzettiği diğer insanların azimli bir çabayla başarılı olduklarını gördüğünde kendisinin de benzer faaliyetlerde ustalaşabileceği yeterliğe sahip olduğuna dair inançları güçlenir (Bandura, 1995). Benzer şekilde kişinin model aldığı insanların yüksek çabalarına rağmen başarısız olduklarını gördüğünde ise o performansa yönelik öz yeterlik algısının düzeyi zayıflar (Bandura, 1995; Brown, 1978).

Kişinin model aldığı bireyin özellikleri ile kendi özellikleri arasındaki benzerlikler (yaş, cinsiyet gibi) dolaylı deneyimlerin öz yeterlik algısına etkisini artırır (Heslin & Klehe, 2006).

Belirli bir sonuca ulaşana kadar karşılaştığı sorunlarla mücadele eden modeller, sorunları görmezden gelen modellere göre kişinin öz yeterliğini artırmada daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Schunk, 1983, 1987; Schunk & Hanson, 1985).

Özellikle kişinin belli bir göreve yönelik doğrudan kendi deneyimleri, performans başarıları yeterli miktarda değilse dolaylı deneyimler öz yeterlik algısına etkili bir kaynak oluşturur (Takata & Takata, 1976; Usher & Pajares, 2008).

Sözel İkna. Sözel ikna öz yeterlik algısını şekillendiren kaynaklardan bir diğeridir. “Birey başkaları tarafından yeterli olduğu konusunda ikna edilebilir, belirli bir eyleme başlamak ve sürdürmekte motivasyonu artabilir ve iyi bir performans sergileyebilir.” (Aydın, 2016). Kısacası sözel ikna, kişinin çevresindeki insanlardan onu cesaretlendiren, yetkinliğini onaylayan ve güdüleyen mesajlardır.

Sözel ikna özellikle kişinin yaşamına etkisi olan ve önem verdiği kişilerden gelen, ona belirli bir alandaki davranışları gerçekleştirmeye yönelik ikna ve teşvik ifadelerinden oluşur (Golightly, 2007). Bu kişiler genellikle bireyin ailesi, yakın arkadaşları veya süpervizörü gibi önemli konumlarda bulunan insanlardır.

Sözel ikna; kişinin yeteneğine ilişkin gerçekçi olmayan, abartılı yorumlar ve olumsuz geri bildirimin sürekli olması hâlinde etkisini yitirebilir, hatta öz yeterlik inancının yükselmesinden ziyade düşüşüne neden olabilir (Bandura, 1997).

Sözel ikna öz yeterlik algısını kalıcı olarak artırmada tek başına yeterli olmayabilir. Ancak olumlu değerlendirmeler gerçekçi sınırlar içindeyse ve alınan sonuçlar ikna mesajlarını doğrularsa sözel iknanın etkisi artar (Bandura, 1977).

Fizyolojik ve Duygusal Durum. İnsanların öz yeterliklerini değerlendirmek için başvurduğu diğer bir kaynak da fizyolojik ve duygusal durumlarıdır.

İnsanlar stresli ve güç durumlarda fizyolojik ve duygusal reaksiyonlar gösterirler. Yüksek ve yoğun uyarılma da genellikle performans düşüşüne neden olur. Bu gibi durumlarda kişi bedeninin ve zihninin verdiği işaretleri, yetersizliğinden kaynaklı savunmasızlığına bağlayabilir. Bu da kişinin o eylemden, durumdan uzaklaşmasına ve öz yeterlik düzeyinin düşmesine neden olabilir (Bandura, 1986).

Kişi duygusal uyarılmalarının yanı sıra fizyolojik belirtilerine de dikkat eder. İnsanlar fiziksel güç ve yeterlik gerektiren aktivitelerde hissettikleri yorgunlukları, ağrıyı ve acıyı, o işe yönelik düşük yeterliğe sahip olmalarından kaynaklandığını düşünebilir. Bu da kişinin öz yeterlik algısında negatif etkiye neden olur (Telef, 2011).

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler duygusal uyarılmalarını enerji ve odaklayıcı bir etmen olarak değerlendirip performansına pozitif etki edecek şekilde yorumlayabilir. Fakat yeterliğinden şüphe duyan kişiler ise uyarılmalarını negatif yorumlayarak çabucak vazgeçebilirler (Bandura, 1994). Düşük öz yeterlik düzeyine sahip kişiler ise duygusal ve fizyolojik uyarılmalarının yetersiz görerek o göreve yönelik yetkinliğinden şüphe etmeye meyillidirler (Sahranç, 2007).

Bandura'ya (1994) göre fizyolojik belirtiler özellikle kişinin bedeninin ön planda olduğu spor, sağlık ve fiziksel aktivitelerde önemli bir öz yeterlik kaynağıdır.

Psikolojik Danışman Öz Yeterliği

Öz yeterlik spesifik alanlara özgü bir kavramdır (Bandura, 1977). Özgüven, öz disiplin, benlik algısı gibi genel ve kişinin karakterini niteleyen kavramlardan daha minör ölçektir. Örneğin özgüvenli bir kişinin matematiğe yönelik öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olmayabilir. Psikolojik danışmanların da kendi alanlarına yönelik öz yeterlik algısı vardır.

Larson ve Daniels (1998) psikolojik danışman öz yeterliğini “kişinin yakın gelecekte danışanına etkili bir şekilde danışmanlık yapabilme yeterliği hakkındaki inançları veya yargıları” olarak tanımlar. Psikolojik danışman öz yeterliği genel anlamıyla psikolojik danışmanın danışanına etkili bir psikolojik danışma hizmeti verebileceğine yönelik inancıdır (Larson vd., 1992).

Psikolojik danışman öz yeterlik algısının danışma sürecine çeşitli katkıları vardır. Psikolojik danışman öz yeterliği, danışmanın danışanına nasıl yardım edebileceğini bilmesi

ile etkili danışmanlık tekniklerini eyleme geçirebilmesi arasındaki temel mekanizmadır (Greason & Cashwell, 2009). Psikolojik danışmanın öz yeterlik algısı etkili bir danışma sürecinin oluşmasında en önemli etkenler biridir (Hill vd., 2008; Sharpley & Ridgeway, 1993). Psikolojik danışmanın öz yeterlik inancı danışma sırasında ne yapılması gerektiğini bilmesi ve bunu hayata geçirebilmesi arasında anahtar role sahiptir (Akşab & Türk, 2022). Psikolojik danışman öz yeterliği danışmanların; sahip olduğu bilişsel, davranışsal ve sosyal becerileri danışmanlık mesleğinin gerektirdiği temel görevlerle bütünleştirerek icra etmelerinde etkili olmaktadır (Larson & Daniels, 1998).

Psikolojik danışman öz yeterliği yüksek olan bir danışman, karşılaştığı sorunlara çözüm bulmakta daha başarılı olur (Fırıncı-Kodaz & Vural-Batık, 2018). Öz yeterlik algısı yüksek düzeyde olan psikolojik danışmanlar, mesleklerini icra ederken daha az stres ve kaygı duyarlar. Beklenti düzeyleri daha olumlu ve yüksektir. Güçlü danışmanlık öz yeterliğine sahip danışmanlar daha az kaygı yaşarlar ve yaşadıkları kaygıyı caydırıcı veya engelleyici bir etmen olarak nitelemezler. Aksine bu duygularını kendilerini “kamçılayan, güdüleyen” itici bir güç olarak tanımlarlar (Larson & Daniels, 1998). Psikolojik danışman öz yeterliği yüksek danışmanların daha olumlu dönütler almaları, klinik çıkmazlarla karşılaştıklarında daha uzun süre ısrar etmeleri ve çaba harcamaları, danışma oturumlarında daha hazır olmaları beklenir (Lent vd., 2003).

Öz yeterlik algısı düşük olan bir psikolojik danışman daha önce öğrendiği bir danışmanlık becerisi veya müdahalesini kullanmaktan kaçınabilir. Benzer şekilde danışmanlar çözüme kavuşturma konusunda kendine güven duymadıkları durumlarla karşılaşabilir ve bu durumlarda kaçınmacı davranışlara ya da kötü kararlara başvurabilirler. Güçlü bir öz yeterlik duygusu psikolojik danışmanların etik ikilemler gibi belirsiz durumlarda veya karşılaştıkları güç bir durumda nasıl davranacaklarını, ne karar vereceklerini belirlemede yardımcı olur (Mullen vd., 2014).

Psikolojik danışmanların güçlü öz yeterlik algısı çeşitli danışmanlık görevlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilebilmesi için gereklidir. Bundan dolayı danışmanın öz yeterlik algısını güçlendirmesi psikolojik danışma hizmetinin uygulamalı doğasını oluşturan karmaşık becerileri kazanmasını ve bu becerilerde ustalaşmasını sağlayacaktır (Kozina vd., 2010).

Bir psikolojik danışmanın mesleğe ilişkin temel becerilerini lisans eğitiminde edinmektedir. Bu nedenle danışmanın eğitim yaşantıları psikolojik danışman öz yeterlik inancının oluşumunda önemli bir etmendir (Fırıncı-Kodaz & Vural-Batık, 2018). Yapılan çalışmalar sonucunda staj eğitimin hem mesleğine yeni başlayan hem de tecrübeli psikolojik danışmanların öz yeterlik inancının artmasını sağladığı tespit edilmiştir (Johnson vd., 1989;

Larson vd., 1992; Melchert vd., 1996). Larson (1998) yaptığı çalışmalar sonucunda psikolojik danışman öz yeterliğini güçlendirmek için danışman adaylarının belirli bir deneyim kazanmaları, zorlayıcı durumlarda pes etmeden çaba göstermeleri, ısrarcı olmaları ve bu alanda deneyimli psikolojik danışmanları model alarak gözlem yapmalarının gelişimleri için etkili olacağını tespit etmiştir.

Öz Yeterlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Öz yeterlik hakkında ülkemizde birçok araştırma yapılmıştır. Özgün (2007), 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında Adana ili merkez ilçeleri Yüreğir ve Seyhan'da Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim, ortaöğretim okullarında ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 188 psikolojik danışmanla yaptığı çalışmanın sonucunda okul psikolojik danışmanlarının belli başlı kişilik özellikleri (kendini gerçekleştirme, duygusal kararlılık, sosyal ilişkiler, sosyal normlar değişkenleri doğrultusunda belirlenen özellikler) ile öz yeterlik düzeyleri arasında düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varmıştır.

Aksoy ve Diken (2009) psikolojik danışmanların özel eğitim alanındaki öz yeterlik inançlarını incelemek istemiştir. Bu doğrultuda yaptıkları çalışma için Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği'ni geliştirip araştırmalarında kullanmışlardır. 277 rehber öğretmenin katılımcı olduğu çalışmanın sonucunda psikolojik danışmanların özel eğitim alanında psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları ile cinsiyet ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı da bulgulanmıştır.

Mesleki öz yeterlik ile demografik özellikler, kişilik özellikleri ve öğrenim durumu gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar da mevcuttur. Gençtürk ve Memiş (2010) yaptıkları araştırmada Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 373 öğretmenin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kıdem, branş) ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin kıdemleri ile öz yeterlikleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Sali-Bilgiç (2011) ise psikolojik danışmanların öğrenim durumları (lisans mezunu, lisansüstü mezunu) ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2010–2011 eğitim ve öğretim yılında Konya ili merkez ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 213'ü erkek, 250'si kadın olmak üzere toplam 463 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmasının sonucunda psikolojik danışmanların öğrenim

durumu ile öz yeterlik alt boyutlarından olan psikolojik danışma yapmaya yönelik öz yeterlikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Yenice (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 1. 2. 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören Fen bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 125, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 146 ve Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndan 158 olmak üzere toplam 429 öğretmen adayının katıldığı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamıştır.

Satıcı (2014) 2013–2014 eğitim ve öğretim yılında yedi farklı üniversitenin psikolojik danışmanlık ve rehberlik programlarının son sınıflarında öğrenim gören 285 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik algılarını mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelemiştir. Çalışmasının sonucunda psikolojik danışman adaylarının almış oldukları süpervizyonun niceliğinden ve niteliğinden duydukları memnuniyet ile psikolojik danışman öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuş ve buna ek olarak psikolojik danışman adaylarının olumlu mizah tarzları ile psikolojik danışma öz yeterlikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki de bulmuştur.

Çapri ve Demiröz (2016), 2014–2015 eğitim ve öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 211 öğrenciden ile yaptıkları araştırmada psikolojik danışmanların duygusal zekâ düzeyi ile etkili psikolojik danışman becerileri ve mesleki öz yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Batal (2021), psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 294 psikolojik danışman ile çalışma yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ile yaşam doyumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Psikolojik danışmanların mesleklerinin özellikle ilk dönemlerinde süpervizörlerinin önemi çok büyüktür. Literatürde mesleki öz yeterlik ile süpervizyon arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Aydın'ın (2022) hazırlamış olduğu doktora tezinin araştırma grubunu beş farklı üniversitede öğrenim gören toplam 647 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmasının sonucunda psikolojik danışman adaylarının sahip olduğu psikolojik danışma öz yeterlik inançlarının süpervizyon doyumlarına doğrudan katkıda bulunduğunu saptamıştır.

Öz Yeterlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Larson vd. (1992), 67 maddeden oluşan “Danışman Yetkinlik Beklentisi Envanteri” adlı ölçeği geliştirmek amacıyla henüz staj aşamasında olan Amerika Birleşik Devletleri’ndeki 213 psikolojik danışman adayını çalışmalarına dâhil etmişlerdir. Birçok boyutun test edildiği bu ölçek çalışmasında danışman adaylarının ırk farklılıkları ile yetkilik beklentileri arasındaki ilişkide anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde katılımcıların cinsiyetleri ve öğrenim gördükleri üniversitelerin farklı danışmanlık programı değişkenleri ile yetkinlik beklentileri arasında da anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Danışmanların danışmanlık tecrübesi arttıkça yetkinlik beklentilerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Sharpley ve Ridgway (1993) yaptıkları araştırmada psikolojik danışmanların danışmanlık becerileri performanslarının yordayıcısı olarak öz yeterliliğin etkisini değerlendirmişlerdir. 31 psikolojik danışman adayının katıldığı bu çalışmada katılımcılara danışmanlık becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim verilmiştir. Eğitimden önce danışmanlara “Bu eğitimde ne kadar başarılı olacaksınız?” sorusu ile öz yeterliğini sorgulayıcı çalışma yapılmıştır. Yapılan danışmanlık eğitimi sonucunda beklenenin aksine öz yeterliliğin danışmanlık becerilerinin birçok performans alanı ile anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Cashwell ve Dooley (2001) psikolojik danışmanların düzenli olarak süpervizyon desteği almalarının veya almamalarının psikolojik danışma öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini görmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. 33 katılımcının dâhil olduğu bu deneysel araştırmada düzenli süpervizyon desteği alan psikolojik danışmanların almayanlara oranla daha yüksek düzeyde psikolojik danışman öz yeterliliğine sahip oldukları tespit edildi.

Daniels ve Larson (2001) süpervizörler tarafından yapılan performans yorumlamalarının psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyleri ve kaygılarıyla ilgili etkilerini incelemek amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. Büyük çoğunluğunu psikolojik danışman adaylarının oluşturduğu 45 katılımcının dâhil olduğu araştırmada katılımcıların 10 dakikalık kısa danışmanlık performanslarıyla ilgili abartılı olumlu veya olumsuz yorumlamalar yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda süpervizörler tarafından yapılan geri dönüşlere göre danışmanların danışmanlık öz yeterlik algılarının ve kaygılarının yorumlamalarla paralel yönde değiştiği tespit edilmiştir.

Soresi vd. (2004) yaptıkları çalışmada kariyer danışmanlığı eğitimi alan kariyer hizmeti çalışanlarının aldıkları eğitimin türü ve süresi ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcılar İtalya’da bulunan Padova Üniversitesinde mesleki danışmanlık eğitimi alan 218 çalışandan seçilmiştir. Çalışmanın sonucunda alınan kariyer danışmanlık

eğitiminin süresinin mesleki problemleri kavramlaştırma, kariyer kararsızlığı kaygılarıyla baş etme ve eğitim danışmanlığı sağlama becerilerine ilişkin öz yeterliliğiyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca sosyal bilişsel öğrenme teorilerine odaklanan bir hizmet içi eğitim kursuna katılan danışmanların daha eklektik eğitim alan kişilere göre mesleki problem kavramsallaştırma ve eğitim danışmanlığı becerilerine ilişkin daha güçlü öz yeterlilik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bodenhorn ve Skaggs (2005) okul psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeyini saptayabilecek bir ölçek geliştirmek amacıyla 326 katılımcının dâhil olduğu bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre psikolojik danışmanların öz yeterliklerinin çalışılan okulun düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı, fakat cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmüştür.

Charlton (2009) hazırlamış olduğu doktora tezinde okul psikolojik danışmanlarının zorbalıkla mücadele konusundaki öz yeterlik algılarını incelemiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan ilkokullarda çalışan 126 okul psikolojik danışmanı araştırmaya dâhil olmuştur. Çalışmanın sonucunda katılımcıların genel öz yeterlik düzeylerinin yanı sıra zorbalıkla mücadele konusunda da yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olduğu bulgulanmıştır.

Jaafar vd. (2011) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz yeterlik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 12 haftalık uygulamalı eğitim gören psikolojik danışmanlık lisans öğrencisi 100 psikolojik danışman adayı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda psikolojik danışman adaylarının uygulamalı eğitimler sonrasında psikolojik danışma öz yeterlik (kültürel yeterlik, kendi değerlerinin farkında olma, zor danışanla mücadele) düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lam vd. (2013) tarafından yapılan 233 katılımcının dâhil olduğu çalışmada psikolojik danışmanlık eğitimi programındaki öğrencilerin danışmanlık öz yeterliklerinin yaş, cinsiyet ve etnik köken özellikleriyle ilişkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve yaş grubu kategorileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, etnik gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre Asyalı ve beyaz öğrencilerin daha düşük danışmanlık öz yeterlik ortalamalarına sahip oldukları bulunmuştur.

Parikh-Fox vd. (2022) öğrencilerin kariyerlerini ve üniversiteye hazır olmalarını desteklemeye ilgili belirli görevleri yerine getirip getiremeyeceklerine ilişkin öz yeterlik inançlarını incelemek için bir araştırma yapmışlardır. Örneklemi Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda görev yapan 2047 okul psikolojik danışmanın oluşturduğu araştırmada erkek danışmanların kadın danışmanlara göre daha yüksek kariyer danışmanlığı

öz yeterliğine sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca kariyer ve üniversiteye hazırlık konusunda daha kapsamlı eğitim alan danışmanların kariyer danışmanlığı konusunda daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu da yine bulgular arasındadır.

Mesleki Doyum

Türk Dil Kurumu (2023) tarafından “meslek” kelimesi “belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır. Kişinin eğitim yoluyla kazandığı ve gelir elde etmek için yaptığı, bir mal sattığı veya hizmet gerçekleştirdiği, kuralları insanlar tarafından belirlenmiş faaliyetler bütününe meslek denir (Kuzgun vd., 1999).

Meslek yetişkin bir bireyin belli başlı ihtiyaçlarını karşılayabilmek için icra ettiği etkinliklerdir. Kişinin ihtiyaçları mal, para gibi somut nitelikte olduğu gibi diğer kişilerle etkileşimden elde edilen sosyalleşme, başarı duygusu ve doyum gibi soyut nitelikte de olabilir. Bu yüzden kişinin mensup olduğu meslekten alacağı doyum önem arz etmektedir. Kişinin mesleğinden aldığı doyum hem kendisinin olumlu duygular hissetmesini hem de üretkenliğini artırarak işverene ve hizmet veya mal alan alıcılara fayda sağlar. Bu yüzden çalışanın mesleğinden alacağı doyum sadece bireysel değil aynı zamanda makro boyutlarda da önem teşkil eder.

Hoppock (1935) mesleki doyumunu kişinin mesleğinden memnun olduğunu içtenlikle söyleyebilmesini sağlayan psikolojik, fizyolojik ve çevresel koşulların herhangi bir kombinasyonu olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre mesleki doyumun oluşumunda hem dış hem de iç faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile bireyin bütün olarak nasıl hissettiği önemlidir.

Ücret, çalışma koşulları gibi mesleki doyumunu etkileyen birçok faktör olduğu gibi mesleki doyumun da etkilediği değişkenler vardır. Yapılan birçok araştırmaya göre mesleki doyumun devamsızlık, elde edilen gelir, mesleki performans ve hatta çalışanın diğer arkadaşlarına yardımcı olması gibi ekstra görevler de dâhil birçok değişken üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Oshagbemi, 2003).

Mesleki Doyum Kavramı

Literatürde “iş tatmini” veya “iş doyumunu” gibi kavramlarla da açıklanan “mesleki doyum” hakkında birçok araştırma vardır. Locke (1976) 1976 yılı itibarı ile mesleki doyum ve onunla ilişkili konular hakkında yaklaşık 3350 tane makale ve tez yazıldığını tahmin etmektedir.

Mesleki doyumun tanımlamalarından bazıları şu şekildedir:

- Mesleki doyum kişinin mesleğinin veya mesleki deneyimlerinin sağladığı olumlu duygulanımdır (Locke, 1969).
- Vroom'a (1964) göre mesleki doyum kişinin icra ettiği mesleğe yönelik olumlu geri bildirimleridir.
- Barutçugil (2004) mesleki doyumunu, “bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin ihtiyaçlarıyla ve kişisel değer yargılarıyla örtüştüğünü veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı duygu” olarak tanımlamaktadır.
- Lofquist ve Dawis (1969) ise mesleki doyumunu “iş ortamı ile bireyin ihtiyaçları arasındaki bağlantının güçlenmesi” şeklinde tanımlamıştır.
- Porter vd. (1975) mesleki doyumunu kişinin yaptığı iş sonucunda aldığı fayda ile alması gerektiğini düşündüğü fayda arasındaki fark sonucunda hissettiği duygu olarak tanımlamıştır.
- Blum (1949) mesleki doyumunu belirli meslek faktörleri, bireysel uyum ve iş dışındaki grup ilişkileri olmak üzere üç alandaki değerlendirmelerin sonucu oluşan genel bir tutum olarak tanımlamıştır.
- Johns ve Saks'a (2002) göre mesleki doyum insanların işleriyle ilgili sahip oldukları tutumların toplamıdır.
- Mesleki doyum, çalışanın beklediği veya hak ettiğini düşündüğü değerlerle, elde ettiği değerleri karşılaştırması sonucunda mesleğine karşı oluşan duygusal tepkisidir (Cranny vd., 1992).

Mesleki Doyumu Etkileyen Faktörler

Kişinin mesleki doyumunu belirleyen birçok faktör vardır. Doyumun kişiye özgü nitelikte olması bu faktörlerin önemini kişiden kişiye değiştirmektedir. Bununla birlikte mesleki doyumunu etkileyen faktörler bireysel ve çevresel olarak iki grupta incelenebilir.

Bireysel Faktörler. Kişinin mesleki doyumunu etkileyen birçok bireysel faktör vardır. Bu çalışmada kişinin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi ve kıdemi ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Yaş. Kişinin sahip olduğu birçok değer ve tutumun yaşı ile ilgisi vardır. Alanda bunu destekleyen çeşitli araştırmalar vardır.

Siassi vd. (1975) kırk yaşın üstündeki çalışanların, altındakilere göre daha yüksek mesleki doyuma sahip olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde yapılan birçok araştırmada

ileri yaşlardaki çalışanların mesleki doyumlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Glenn vd., 1977; Mottaz, 1987).

Clark vd. (1996) yaş ve mesleki doyum arasında “U” biçimli bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre genç yaştaki çalışanlarda mesleki doyum ile yaş arasında görece yüksek düzeyde pozitif ilişki varken orta yaşlarda bu ilişkinin gücü düşmekte fakat daha ileri yaşlarda yine yükselmektedir.

Literatür tarandığında genel olarak yaş ile mesleki doyum arasında pozitif yönde ilişkinin olduğu çalışmalar çoğunluktadır (Janson & Martin, 1982; Kalleberg & Loscocco, 1983; King vd., 1982; O’Brien & Dowling, 1981; Weaver, 1978; Wright & Hamilton, 1978).

Cinsiyet. Cinsiyetin mesleki doyum ile ilişkisini inceleyen araştırmalar vardır. Araştırmalarda genel olarak mesleki doyum ile cinsiyetler arasındaki ilişkide bariz farklılık yoktur.

Cinsiyet rollerinin toplumdan topluma değişkenlik göstermesi, kadın ve erkek çalışanların eşit haklara sahip olup olmaması gibi etmenlerin etkisiyle cinsiyet ile mesleki doyum arasındaki ilişkide farklılaşmalar olabilmektedir.

Araştırmalardan bazıları (Artz, 2012; Clark, 1997; Sari, 2004; Sousa-Poza & Sousa-Poza, 2000) kadınların mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu, bazıları (Cheung & Scherling, 1999; arıkı, 2004) ise erkeklerin mesleki doyumlarının daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Centers ve Bugental (1966), Wiggins (1984), Uslu (1999), Kocayörük (2000) ve şahin (2003) alışmalarında cinsiyet ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Medeni Durum. Çalışanın medeni durumu ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Telman ve nsal (2004) evli çalışanların mesleki doyum düzeylerinin bekarlarınkine göre daha yüksek düzeyde olduğunu saptamıştır. Bunun nedenini ise evli çalışanların aile hayatlarındaki doyumlarının mesleklerine de yansımaları veya meslekleriyle ilgili değerlerinin ve beklentilerinin aile hayatının getirdiği sorumlulukla çeşitlenmesi olarak değerlendirmişlerdir.

Benzer şekilde McDonald ve Gunderson (1974), Uslu (1999), Ataklı ve Dikmetaş (2003) ile Sevimli ve İşcan (2005) da evli çalışanların bekarlara kıyasla mesleki doyumlarının daha yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Saiyadain (1985), Güler (1990) ve Bilgiç (1998) medeni durum ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Eğitim Düzeyi. Çalışanın eğitim düzeyi ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar mevcuttur.

Glenn ve Weaver (1982), Ulusoy (1993), Brown ve Sargeant (2007) çalışanın eğitim düzeyi yükseldikçe mesleki doyumunun arttığı sonucuna varmıştır. Bunun sebebi ise eğitim düzeyi yüksek çalışanın mesleki bilgi ve becerilerinin de nispeten daha yüksek olmasından dolayı mesleğini daha işlevli ve etkili bir şekilde icra etmeleri olabilir. Ayrıca yüksek eğitim düzeyinin maaş ve statü gibi unsurları belirlemesi de mesleki doyumun artışına sebep olabilir.

Blegen (1993), Toker (2007), Yılmaz ve Izgar (2009) ise yaptıkları çalışmalarda çalışanların mesleki düzeylerinin yükseldikçe mesleki doyumlarının azaldığı sonucuna varmıştır. Eğitim düzeyi yüksek çalışanların mesleklerinden beklentilerinin de nispeten daha yüksek olması, bilgi ve becerilerini daha iyi değerlendirme şansı bulamaması bu duruma sebep olabilir.

Tezer (1994), Iiacqua vd. (1995) ve Kağan (2010) ise çalışmalarında mesleki doyum ile eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Kıdem. Çalışanın mesleki doyum ile kıdemi (çalıştığı süre) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar vardır.

Sadık (2014) ve Yıldırım-Kurtuluş (2021) çalışanın kıdemi ile mesleki doyum arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Buna göre daha uzun süre mesleğini icra eden çalışanların işlerinden doyumunu da daha fazla olmaktadır. Bu durum çalışanın mesleğinde geçirdiği süre arttıkça beklentilerinin karşılanması ve yeterliğinin artmasına bağlanabilir.

Bu ilişkinin aksine Klecker ve Loadman (1997) ise çalışanın mesleğinin ilk yıllarında doyumunun daha fazla olduğunu saptamıştır.

Kocayörük (2000) ve Çetinkaya vd. (2019) ise mesleki doyum ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Örgütsel Faktörler. Kişinin mesleğinde dışsal kaynaklı ve/veya örgütsel faktörler de mesleki doyumunu etkilemektedir. Her ne kadar çalışan dışsal faktörleri kendi algılama ve yorumlama tarzıyla değerlendirse de bu faktörlerin mesleki doyuma etkisi birçok araştırmada

ele alınmaktadır. Bu çalışmada işin kendisi, ücret, yönetim, çalışma koşulları, terfi ve ödüllendirme ile çalışma arkadaşları faktörleri ele alınmıştır.

İşin Kendisi. Kişinin mensup olduğu mesleğin temel özellikleri mesleki doyuma etkili olabilmektedir. Bazı meslekler daha katı kurallara sahipken bazıları daha esnektir. Bazı mesleklerde tekrarlayan işler ve tekdüzelik hakimken bazılarında sürekli farklılaşan değişen işler vardır.

Kişinin yetenekleri ile mesleğin gerektirdiği yeteneklerin uyuşması gibi durumlar mesleki doyumu etkilemektedir.

Ertürk'e (2011) göre kişinin yaptığı işten doyum alabilmesi için onu anlamlı bulması gerekmektedir. Dilsiz (2006) ise mesleğin ilginç olmasının, kişide yeni öğrenmeler için fırsatlar yaratmasının ve kişiye sorumluluk yüklemesinin mesleki doyum için gerekli olduğunu belirtmektedir.

Akkuş'a (2010) göre kişinin mesleği toplum tarafından kabul görmüyorsa mesleki doyum olumsuz etkilenmektedir.

Locke (1968) yaptığı araştırmada kişinin mesleğindeki başarılarının arttıkça mesleki doyumunun arttığını saptamıştır. Kişinin kendini gösterebildiği, yeteneklerini açığa çıkarabildiği, çeşitliliğin olduğu, özerklik sağlayan, tanımı net olan mesleklerin kişiye doyum sağlaması daha olasıdır (Gruneberg, 1979).

Ücret. Modern dünyada insanlar ihtiyaçlarını giderebilmek için paraya ihtiyaç duyarlar. Para elde edebilmek için başvuru en temel yöntem de bir meslek edinip çalışmaktır. Para ya da maddi gelir bireyin çalışması, bir meslek sahibi olması için en önemli faktörlerden biridir. Bu yüzden çalışan aldığı ücretin mesleki doyumu doğrudan etkilemesi beklenir.

Clark ve Oswald (1996), Ting (1997), Ward ve Sloane (2000), Eğinli (2009), Bakan ve Büyükbeşe (2013) yaptıkları çalışmalarda ücret ile mesleki doyum arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yönetim. Akkuş'a (2010) göre yönetim, şu şekilde tanımlanmıştır: “Yönetim, bir örgütü amaçlarına ulaştıracak işleri yapmak için bir araya gelen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir.”. Birçok meslekte belirli bir yönetim ve yöneticiler vardır. Yönetimin iyi olmasının çalışanların mesleklerinden doyum almasına yardımcı olacağı tahmin edilir.

Yöneticilerin çalışanlarına verdiği destek, onların mesleki doyumlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ingersoll, 2001; Nir & Bogler, 2008). Benzer şekilde yöneticilerin çalışanlara sağlayacağı motivasyon, onların mesleki doyumunu artırır (Karslı & İskender, 2009).

Yöneticilerin liderlik stilleri çalışanların mesleki doyumunu etkilemektedir. Çalışanlar dönüşümcü lider tipindeki yöneticilerle çalışmaktan daha fazla doyum sağlamaktadır (Bogler, 2002).

Yaptığı araştırma sonucunda Okumuş (2011) yöneticiler ile öğretmenler arasındaki hiyerarşik ilişkide yönetmeliklerle tehdit edilen, kurumun hedeflerinden ziyade yöneticinin kimliğinin örgüt iklimini belirlediği eğitim kurumlarında öğretmenlerin mesleki doyumunun düşük olduğunu saptamıştır.

Çalışma Koşulları. Meslekler yapıları gereği insanların yaşadığı yerlerin büyük çoğunluğunda var olmaktadır ve icra edildiği yerlere göre de koşulları çeşitlenmektedir. Örneğin bazı meslekler fiziksel bir yapı içerisinde icra edilirken, bazıları buna ihtiyaç duymaz. Genel olarak insanların çalıştıkları ortamda uygun koşulların olması onların mesleklerinden alacakları doyuma ve verime pozitif etki eder.

Yetersiz havalandırma, ışığın ve ısıнын şiddetinin yetersiz veya fazla olması, gürültülü iş ortamı, insan sağlığını tehlikeye atacak unsurların varlığı gibi durumlar çalışanın mesleki doyumunu olumsuz etkiler (Korkutan, 2018).

Çalışma koşullarının uygun düzeyde olması çalışanların morallerini ve stres düzeyini olumlu etkileyerek mesleki doyumlarının artmasını sağlar (Akgündüz, 2006).

Çoğu insan çalıştığı konumun yaşadığı eve yakın olmasını, binanın temiz olmasını, kullandığı envanterin iyi ve kaliteli olmasını ister. Bu gibi somut koşullar da çalışanın mesleki doyumunu artırır (Karababa, 2012).

Terfi ve Ödüllendirme. Mesleklerdeki terfi ve ödüllendirme sistemi çalışan için güdüleyici bir unsurdur. Terfi ve ödüllendirme çalışanın motivasyonuna ve başarı duygusuna katkı sağlayarak mesleki doyumlarının artmasına yardımcı olabilir. Ayrıca daha yüksek pozisyonlarda kazanılan maaşın daha fazla olması gibi faktörler de terfi ve ödüllendirmeyi çalışan için değerli bir noktaya getirmektedir.

Terfinin anlamı kişiden kişiye değişir. Bazı insanlar terfiyi başarısının bir kanıtı olarak görüp yeterli duygularına katkı sağlarken, bazıları ise muhtemel gelir artışının sebebi olarak görebilmektedir. Her iki durumda da terfi mesleki doyumun yükselmesine olumlu etki eder (Altan, 2015).

Terfi ve ödüllendirme sisteminin adil ve tutarlı gerekçelere dayandırılarak uygulanması çalışanın kurumuna olan güvenini güçlendirmesi açısından önemlidir (Sevimli & İşcan, 2005).

Çalışanların almış oldukları maaş gibi standart ücretlerin yanında beklentilerin üstünde performans göstermeleri gibi ekstra durumlarda teşvik edici ödemeler veya sembolik ödüller (plaket, başarı belgesi gibi) çalışanın motivasyonunu artırarak mesleki doyumuna olumlu etki eder (Aydın, 2006).

Çalışma Arkadaşları. İnsanın sosyal bir varlık olması onun diğer kişilerle olan ilişkisini önemli hâle getirmektedir. Çalışma arkadaşlarıyla kurulan sağlıklı iletişim ve olumlu ilişkiler onun hem verimini hem de tatmin duygusunu artırır. Dolayısıyla kişinin çalışma ortamındaki diğer çalışanlarla olan ilişkisi mesleki doyumunu etkiler.

Çalışanlar arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin ve karşılıklı sevginin güçlü olması hem yapılan işlerin kalitesini hem de mesleki doyumunu artırır (Demiröz, 2001).

Kişinin çalışma arkadaşları ile güvenli ve olumlu ilişkiler kurması bağlı olduğu kuruma veya örgüte aidiyetini ve bağlılığını artırır. Buna bağlı olarak da kişi icra ettiği meslekten daha fazla doyum alır (Menteşe, 2007).

Çalışma arkadaşları ile kurulan dostane ve destekleyici ilişkiler çalışanın stres düzeyini azaltarak mesleki doyumunun yükselmesini sağlar (Robbins & Langton, 2003).

Mesleki Doyum Kuramları

Mesleki doyum ile ilgili çalışmalar 100 yılı aşkın süredir devam etmektedir. Bu süre boyunca mesleki doyum üzerine çeşitli kuramlar oluşturulmuştur.

Literatür tarandığında mesleki doyum kuramları içerik (kapsam) ve süreç kuramları olmak üzere iki ana başlık altında toplandığı görölmektedir.

İçerik (Kapsam) Kuramları başlığı altında Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in İki Etmen Kuramı, Alderfer'in VİG (ERG) Kuramı ve McClelland'in Başarı Gereksinimi Kuramı yer almaktadır.

Süreç Kuramları başlığı altında ise Vroom'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı ve Locke'un Amaç Kuramı yer almaktadır.

İçerik (Kapsam) Kuramları. İçerik (Kapsam) kuramları insanların mesleki hayatında onları hangi faktörlerin güdülediğini ve motive ettiğini tespit etmeye çalışır.

Bu kuramcılara göre kişinin mesleki doyuma ulaşabilmesi için ihtiyaçlarının ve isteklerinin karşılanması gerekir. Bu nedenle oluşturulan kuramlar, çalışanın mesleki doyumuna etki eden değişkenlerin tespitini ve incelenmesini içerir (Kocayörük, 2000).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı. Mesleki doyumunu açıklayan en önemli kuramlardan biri Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'dır. Bu kurama göre insanın karşılanması gereken fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar önem ve öncelik açısından belirli bir sıralamaya sahiptir. Birey bu ihtiyaçlarını karşılayabildiği oranda doyuma ulaşabilecektir (Özdayı, 1990).

Bu ihtiyaçlar şu şekilde açıklanabilir:

1. Fizyolojik İhtiyaçlar: İnsanın canlı bir varlık olarak hayatını devam ettirebilmek için gerekli olan en temel ihtiyaçlardır (Turğut, 2023). Bunlara örnek olarak beslenme, barınma, korunma, uyku gibi fizyolojik ihtiyaçlar verilebilir.
2. Güvenlik İhtiyacı: İnsanın dış dünyadaki tehlikelerden korunması gerekir. Bu ihtiyaç fizyolojik olarak beden sağlığını korumayı içerdiği gibi kişiliğine ve ruhsal durumuna etki edecek psikolojik faktörlere karşı da güvende olabilmeyi içerir.
3. Sosyal (Ait Olma) İhtiyaçlar: Bu basamaktaki ihtiyaçlar fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının giderilmesinden sonra gelir. İnsanın sosyal bir varlık olarak sevmek, sevilme, bir gruba ait olma, arkadaşlık ve aile gibi sağlıklı ilişkiler kurabilmesi gerekir.
4. Saygı İhtiyacı: Bu basamakta kişinin kendisine olan saygısı, başarıları, diğer kişiler tarafından ona saygı duyulması, itibar ve onaylanma gibi ihtiyaçlar yer alır. Bu ihtiyaçların karşılanması psikolojik iyi oluşunu güçlendirir.

Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı: En üst basamakta yer alan bu ihtiyaç kişinin potansiyelini tam anlamıyla yansıtabilmesi, yeteneklerini kullanabilmesi, üretken gücünün

farkında olması ve estetik yanını ortaya çıkarabilmesi gibi üst düzey ihtiyaçların karşılanabilmesini içerir (Maslow, 1954).

Şekil 2. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidinin Mesleklere Uyarlanması (Stewart vd., 2018)



Kişinin hayatında önemli bir yer ve zaman kaplayan mesleki yaşamda doyuma ulaşabilmek için bu ihtiyaçların mümkün olduğunca karşılanabilmesi gerekir.

İhtiyaçların hiyerarşisi mesleki doyumun da bu ihtiyaçlara göre şekillenmesine neden olur. Daha düşük statü ve getirili mesleklerde çalışanlar muhtemelen ücret ve güvenlik gibi daha düşük seviyedeki ihtiyaçlarla mesleki doyumunu elde edebilirken, bu temel ihtiyaçları kolaylıkla karşılayan daha yüksek seviyedeki mesleklerde çalışanların doyuma ulaşması için saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi daha yüksek seviyedeki ihtiyaçların karşılanması gerekebilir (Centers & Bugental, 1966).

Herzberg'in İki Faktör Kuramı. Herzberg mesleki doyumla ilgili faktörleri iki gruba ayırarak incelemiştir. İlk grupta yer alan “motive edici faktörler”, mevcudiyeti hâlinde bireyde doyumun oluşmasını sağlayan fakat olmadığında ise tatminsizliğe yol açmayan unsurlardır. İkinci grup ise yetersiz olduğunda tatminsizliğe yol açan, yeterli olduğunda ise mesleki doyuma nötr etkisi olan “hijyen faktörleri”ni içermektedir (Gruneberg, 1979).

Motive edici (Güdüleyici) faktörler başarı, tanınma, gelişim, sorumluluk ve işin kendisi gibi mesleğin aracı olduğu içsel öğelerden oluşmaktadır. Hijyen faktörleri ise ücret, çalışma koşulları, denetim, kurum politikası, yönetim gibi mesleğin kendisinden kaynaklı dışsal öğelerden oluşmaktadır (Karababa, 2012).

Motive edici faktörler, Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'nda üst düzey basamaklarda yer alan saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına; hijyen faktörlerinin ise daha alt ve temel basamaklarda bulunan fizyolojik, güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarına karşılık geldiği söylenebilir (Akbulut, 2015).

Alderfer'in VİG (ERG) Kuramı. Maslow'un geliştirdiği İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan etkilenen Clayton P. Alderfer VİG (ERG) Kuramı'nı geliştirmiştir.

Bu kurama göre insanı güdüleyen üç motivasyon kaynağı vardır. Kuramın "ERG" adını almasını sağlayan bu kaynaklar Var Olma İhtiyacı (Existence), İlişki İhtiyacı (Relatedness) ve Gelişme İhtiyacı (Growth)'dır (Alderfer, 1969).

Var olma ihtiyacı yeme, içme, barınma, güvenlik gibi temel ihtiyaçları içerir. İlişki ihtiyacı diğer insanlarla olan ilişkiler, sevgi, saygı, ait olma gibi sosyal ihtiyaçları içerir. Gelişme ihtiyacı ise Maslow'un hiyerarşisindeki "Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı"na benzer özellikler taşır. Bu ihtiyaç bireyin yeteneklerini kullanabilmesi, benliğine olan güveni ve yaratıcı özelliklerini ortaya koyabilme gibi üst düzey ihtiyaçları içerir (Kılıç, 2019; Özdayı, 1990).

ERG Kuramı'na göre üst düzeydeki ihtiyaçlar karşılanamazsa, kişi alt düzeydeki ihtiyaçlarına daha fazla odaklanacaktır. Örneğin gelişme ihtiyacını karşılayamayan birey, var olma ve ilişki ihtiyaçlarına daha çok önem verebilir (Kılıç, 2019).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı'ndan farklı olarak Alderfer'in kuramında basamaklar arasında katı bir hiyerarşik düzen yoktur. Yani kişi bu üç basamaktaki ihtiyaçlarını belirli bir sıralama olmadan doyurmak isteyebilir (Yıldırım-Kurtuluş, 2021). Kişinin mesleğinde yeteneklerini sergilemekte zorlanması durumunda mesleğin geliri ve çalışma arkadaşlarıyla olan ilişkinin iyi olması gibi ihtiyaçlarını giderebilmek için çabalayabilir.

McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı. David C. McClelland'a göre insanı güdüleyen ve davranışlarını belirleyen üç ihtiyaç vardır. Bunlar başarı ihtiyacı, ilişki kurma ihtiyacı ve güç ihtiyacıdır (Karababa, 2012). Ona göre bu ihtiyaçlar kişinin yaşadığı deneyimlerle şekillenmektedir (Paksoy, 2002).

McClelland diğer içerik kuramcılarından farklı olarak kuramında içgüdüsel ihtiyaçlara yer vermemektedir. Ona göre insanın ihtiyacı olan itici unsurlar başarı, kararlılık ve güçtür (Akgül, 2023).

İnsanlar bu üç ihtiyaçtan gidermek istediklerine verdiği ağırlıkla davranış gösterirler. Başarı güdüsüyle hareket eden bireyler kendilerini zorlayacak işlere girişmekten çekinmezler, amaca yönelik hareket ederler, risk alabilirler ve çözüm üretmeye çalışırlar. Bu kişiler rekabet duygusu ile hareket ederek başarılı olmak için sürekli isteklidirler. İlişki kurma ihtiyacında olan insanların başkaları ile ilişkide olmak, bir gruba dahil olarak kimlik kazanmak, çeşitli organizasyonlarda bulunmak gibi sosyal istekleri vardır. Güç ihtiyacı olan kişiler ise diğer insanlar üstünde etki bırakmak, onları yönetmek, saygın bir statüde olmak gibi isteklere sahiptir (Can vd., 2015).

McClelland iş adamları, bilim adamları ve profesörler gibi toplum tarafından nispeten üst düzey ve nitelikli görülen meslek çalışanları ile yaptığı çalışmada bu kişilerin başarı ihtiyacının ortalamanın üstünde olduğunu tespit etmiştir. Bu kişiler elde ettikleri başarılar ölçüsünde mesleki doyuma ulaşmaktadırlar. Bu durum başarı ihtiyacının mesleki doyuma etkisini göstermesi açısından önemlidir (Hicks & Gullett, 1975).

Süreç Kuramları. Süreç kuramları, içerik kuramlarının odaklandığı bireysel faktörlerin nasıl etkileşimi girdiğini, birbirini nasıl etkilediğini, belirli davranışları neden ortaya çıkardığını tespit ve analiz etmeye çalışır (Hellriegel vd., 1986).

Süreç kuramlarını geliştiren araştırmacılar çalışanın davranışlarını nasıl gerçekleştirdiğini ve yönlendirdiğini inceleyerek tüm bu sürecin dinamiğini açıklamaya ve tanımlamaya çalışmıştır (Campbell vd., 1970). İçerik kuramlarından farklı olarak ihtiyaçlar gibi güdüleyen faktörleri tek başına ve salt güdüleyici unsur olarak görmekten ziyade birbirleriyle ilişkilerini, işleyişi gibi dinamik süreçleri incelemiştir.

Süreç kuramlarının sayıltıları şu şekildedir:

1. İnsanları amaç yönelimli davranış göstermeye iten ödül beklentileridir.
2. İnsanlar çeşitli seçenekler içinde amaçlarını gerçekleştirme yönünde en etkili seçenekle ilgili bağımsız çözüm arayışında olan özerk canlılardır.
3. İnsanların davranışları amaçlı eylemlerinin başarıya ulaşması hâlinde güdülenmeyi sürdürür.
4. İnsanların çabaları, amaçlarının başarı ya da başarısızlıkla sonuçlandığına ilişkin algılarıyla son bulur (Sabancı, 1999).

Vroom'un Beklenti Kuramı. Vroom'a göre çalışanları güdüleyen unsurlar sadece mesleklerinin içeriği ve bağlamından ibaret değildir. Ona göre kişinin motivasyonu yapacağı eylemin sonucunda elde edeceği şeyin ne kadar arzulandığı ve bu eylemin başarı ile tamamlanacağını beklentisine bağlıdır (Koontz vd., 1980).

Vroom'un kuramı özellikle beklenti (expectancy), valens (valence) ve araçsallık (instrumentality) kavramları merkezinde şekillenmiştir (Akgül, 2023). Vroom'un Beklenti Kuramı “Motivasyon = Beklenti x Valens x Araçsallık” şeklinde formülize edilebilir. Yani kişinin motivasyonunu belirleyen üç unsur “beklenti”, “valens” ve “araçsallık”tır (Vroom, 1964).

“Beklenti” çabanın iyi bir performansı sağlayacağına, dolayısıyla istenen sonuca götüreceğine dair algılanan olasılıktır. Bireyin beklenti düzeyini etkileyen değişkenler öz yeterlik, hedefin zorluğu, kişinin kendine güveni ve geçmiş deneyimleri gibi bireysel faktörler olabilir.

“Valens” kişinin göstereceği performans sonucunda elde edeceği ödüllere verdiği değeri, onları arzulama derecesini ifade eder. Belirli bir ödülü farklı kişiler farklı derecelerde arzular. Valens “-1” ile “+1” arasında değer alabilir. Kişi eğer ödülü yüksek düzeyde arzuluyorsa “+1”e yakın, düşük düzeyde ise “-1”e yakın değer alacaktır. Sonuç olarak yüksek valens değeri kişinin daha fazla çaba sarf etmesini öngörür (Koçel, 2020).

“Araçsallık” birinci düzey sonuçlar ile ikinci düzey sonuçlar arasındaki ilişkinin kuvvetidir (Hellriegel vd., 1986). Örneğin bir çalışan üstün gayretleriyle hedefine ulaştığında birinci düzey sonuç almış olur. Hedefine ulaştığının karşılığı olarak ikramiye alırsa da ikinci düzey sonuç almış olur. İşte bu iki düzey sonuç arasındaki ilişkinin kuvveti araçsallığı belirler. Çalışana vaat edilen ödüllerin tutarlı ve yerine getirilebilir araçsallığın gücünü artırarak olması çalışanın onun motivasyonuna doğrudan etki eder.

Vroom'un kuramı çalışanların mesleklerinden alacakları doyumun beklentileri ile ilişkili olması açısından önemlidir. Bu nedenle çalışanların mesleki doyumlarını yükseltebilmek için onların alacakları ödülün veya dönütün değerli, işlevli ve adil olması gerekmektedir.

Adams'ın Eşitlik Kuramı. J. Stacy Adams tarafından öne sürülen kurama göre çalışanlar emeklerinin ve aldıkları sonuçların diğer çalışanlar ile orantılı ve adil olmaları gerektiğine inanırlar (Adams, 1963). Çalışanlar emekleri karşılığında aldıkları ödüllerin adil olup olmadığını anlamak için sürekli diğerleriyle karşılaştırır. Eğer çalışan ödüllendirme sisteminin adaletsiz olduğunu düşünürse motivasyonu ve mesleki doyumu düşer (Kılıç, 2019).

Kuramda girdiler (input) ve çıktılar (output) başlıklı iki kategori yer almaktadır. Girdiler çalışanın kuruma sağladığı katkılardır. Çıktılar ise kurumun çalışana sağladığı katkıları ifade etmektedir (Sağbaş, 2020).

Girdiler, yani çalışanın kuruma sağladığı faydalar yetenek, tecrübe, performans, eğitim seviyesi, kişilik özellikleri gibi bireysel özelliklerdir. Çıktılar ise iş güvencesi, maaş, takdir, statü, ayrıcalıklar gibi kurumun çalışana sağladığı faydalardır (Hellriegel vd., 1986).

Adams'ın Eşitlik Kuramı mesleki doyumun sosyal dinamikler açısından değerlendirilmesi ve adalet, denge, hakkaniyet gibi kavramların ele alınması açısından önemlidir. Kişinin mesleki doyumunu sadece onun özelinde değil, aynı zamanda örgüt, toplum gibi birçok insanın bulunduğu gruplarla makro ölçüde ele almak gerekmektedir.

Locke'un Amaç Kuramı. Edwin Locke'un (1968) geliştirmiş olduğu bu kurama göre insanlar belirli amaçlar ve niyetler doğrultusunda eylemlerini bilinçli gerçekleştirmektedir. Ona göre kişinin mesleki performansını belirleyen ve doğrudan öncül olan şey amaçlarıdır.

Örneğin bir satış elemanı gelecek 6 ay içinde x adet satış yapmak, y adet yeni müşteri kaydı oluşturmak ve z adet şikâyeti çözüme kavuşturmak gibi hedeflere sahip olabilir. Tüm bunlar satış elemanının algıladığı performansı ölçütünde koyduğu hedeflerdir ve geçmiş ya da şimdiki davranıştan ziyade geleceğe ilişkindir (McCormick & Ilgen, 1985).

Locke'un kuramına göre birey mesleğinde belirlediği amaçlara ulaştığı ölçüde mesleki doyum elde edecektir. Aksi hâlde tatminsizlik hissi yaşayacaktır (Öztürk, 2012).

Amaçların iki temel işlevi vardır. Bunlar motivasyona temel oluşturmak ve davranışlara yön vermektir. Kişi amacının ne olduğunu bilirse bu amaca yönelik ne kadar çaba sarf etmesi gerektiğini veya bu amacın çaba sarf etmesine değecek kadar değerli olup olmadığına karar verebilir. Bu da doğrudan motivasyona etki eden bir durumdur. Ayrıca amaçlar bireyin hangi davranış şekillerini kullanması gerektiği hakkında fikir verir. Örneğin bir çalışanın gün boyunca 60 adet mektup yazması gerekiyorsa bunun için masa başına geçip kağıdını ve kalemını hazırlama davranışı göstermesi gerekir (McCormick & Ilgen, 1985).

Önemli olan noktalardan biri de amaçların net olmasıdır. “Elinden gelenin en iyisini yap.” şeklinde kesinliği olmayan genel ifadeler motivasyonu artırmak için yeteri kadar etkili değildir. Amaçlara ulaşmada daha belirgin hedefler belirlemek, tanımı daha açık amaçlar çalışanlar üzerinde daha etkili olur (Özdayı, 1990).

Örgütlerin belirgin olduğu çalışma ortamlarında, kurum ile kişinin amaçlarının paralel veya örtüşük olması kurum için verimi, çalışan için mesleki doyumu artıracaktır.

Mesleki Doyum ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan (2001) örneklemini 400 ilköğretim 1. kademe öğretmeninin oluşturduğu araştırmasında öğretmenlerin yaşam kalitesinin arttıkça mesleki doyumlarının da arttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça mesleklerinden aldıkları doyumun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazınında mesleki doyumun bireylerin demografik özellikleri, akademik ve mesleki özgeçmişleriyle olan ilişkilerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur. Akkurt (2008) İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan 150 okul öncesi öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumları ile mesleki doyum arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Bu araştırmaya göre lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyum düzeyi; ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunu olanlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki yeterlilikleri ve mesleki doyumlarını incelenmeyi amaçlayan Taşdelen-Karçkay (2008), İzmir ve Sivas illerinde çalışan 90 psikolojik danışman ile yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Akkuş’un (2010) rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını irdelemek için yaptığı araştırma incelendiğinde psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Örneklemini 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilindeki rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan 121 psikolojik danışmanın oluşturduğu araştırmada danışmanların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, çalışma yılı, medeni durum, mezun oldukları alan değişkenleriyle mesleki doyumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile kurum yönetiminin çalışanlarıyla iyi ilişkiler oluşturması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aslan’ın (2013) örneklemini Şırnak ili İdil ilçesindeki 37 ilköğretim okulunda görevli 272 öğretmenin oluşturduğu yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki doyumları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca

dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stili ile öğretmenlerin içsel doyum arasında düşük, dışsal mesleki doyumunu arasında ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna karşın, serbestlik tanıyan liderlik stili ile öğretmenlerin içsel iş doyumunu arasında düşük ve dışsal iş doyumunu arasında ise orta düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Kadioğlu'nun (2014) psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile kendine saygıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, medeni durum gibi birçok demografik değişkenle inceleyen, örneklemini İstanbul ilinde okullarda ve rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan 297 rehber öğretmenin oluşturduğu araştırmasında; psikolojik danışmanların kendine saygı düzeyleri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Umay (2015) 2013–2014 eğitim ve öğretim yılında Balıkesir ili genelinde okullarda çalışan 323 rehber öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı negatif bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile mesleki doyumları ve psikolojik iyi oluşlarını inceleyen Kurt (2018), uyguladığı 394 anket çalışmasının analizi sonucunda öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide mesleki doyumun kısmi aracılık rolünün bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki doyumlarının yüksek derecede olduğunu bulgulanmıştır.

Psikolojik iyi oluş ile mesleki doyum arasındaki ilişkinin konu edildiği araştırmalar da mevcuttur. Günel (2020) Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmakta olan toplam 405 okul psikolojik danışman ile yapmış olduğu çalışmanın sonucunda psikolojik iyi oluşun, mesleki doyum ve iş yaşamı psikolojik esnekliği ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışmanların mesleki doyum ile iş yaşamı psikolojik esnekliği arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu da yine bu araştırmada saptanmıştır.

Karatepe (2021) psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik ve stresle başa çıkmanın bazı kişisel değişkenler ve birbirleri arasındaki ilişkisini incelemek için örneklemini 2020–2021 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinde çeşitli kurumlarda görev yapan 470 psikolojik danışmanın oluşturduğu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre mesleki doyum ile belirsizliğe tahammülsüzlük arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişki olduğu, mesleki doyum ile bilişsel esneklik arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu ve mesleki doyum ile stresle başa çıkma arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca yine bu araştırmada belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik ve

stresle başa çıkmanın birlikte mesleki doyum ile ilişkisine bakıldığında orta düzeyde ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Alan yazınında psikolojik danışmanların danışmanlık becerileri, mesleki yeterlilikleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Özdamar (2021) 309 psikolojik danışman ile yaptığı araştırmada psikolojik danışmanların psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutumları ile mesleki doyum arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülebilmektedir.

Mesleki Doyum ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hansen (1967) mesleğinin ilk yılındaki 168 okul psikolojik danışmanın dahil olduğu araştırmasında danışmanların mesleki doyumları ve çeşitli iş aktiviteleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda danışmanların en çok öğretmenlerle çalışmaktan (müşavirlik hizmeti) ve öğrencilere sunulan bireysel rehberlik hizmetlerinden tatmin olduğu ortaya çıkmıştır. Danışmanları en az tatmin edici aktivitelerin ise evrak işleri ve idari görevler olduğu da bulgular arasındadır. Genel olarak danışmanların mesleğin özüne ilgilerinin yüksek olduğu, mesleklerini anlamlı buldukları, mesleki doyumlarının yüksek olduğu hatta iş saatleri dışında da meslekleri hakkında sohbet edecek kadar benimsedikleri görülmektedir.

Wiggins ve Weslander (1986) ortaokullarda çalışan 123 psikolojik danışmanla yaptıkları araştırmada okul psikolojik danışmanlarının kişilik ve demografik özellikleriyle ilişkili olarak etkililik ve verimlilik konusunu incelemişlerdir. Etkili danışmanlık hizmetleri sunamayan danışmanların etkili olanlara göre daha düşük özgüvene sahip olduğu ve mesleki doyumlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar etkili rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmeti sunamamanın mesleki doyumsuzluğa sebep olabileceği gibi, doyumsuzluğun ortaya çıkması durumunda verimli çalışmayı da olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu konuda araştırmacılar düşük özgüvenle profesyonel meslek yaşamına başlamanın danışmanın okuldaki etkililiğine yansıtacağını, dolayısıyla mesleklerinden alacakları doyumun düşük olacağını düşünmektedirler.

Capella ve Andrew (2004), Amerika'daki bir rehabilitasyon merkezinde çalışan danışmanlar ile danışanları dahil ettikleri çalışmada, danışan memnuniyeti ile danışmanın mesleki doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaya 99 danışman, 658 danışan katılım göstermiştir. Elde edilen sonuçlara göre danışmanların mesleki doyumunun danışanların memnuniyetiyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu ve danışan memnuniyetindeki önemli miktarda varyansı açıklayabildiğini gösterdi.

DeMato ve Curcio'nun (2004) 2001 yılında yapmış oldukları çalışmada psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını tespit etmek istemişlerdir. Bunun için ABD'nin Virginia eyaletindeki ilkokullarda çalışan 301 psikolojik danışmana ulaşarak Minnesota Memnuniyet Anketi'ni uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının oldukça yüksek olduğu bulunmuş. Bu sonuç 1988 ve 1995 yıllarında yapılan yine danışmanların mesleki doyumlarını ölçmeyi amaçlayan araştırmalarla benzer sonuçlar vermiştir. Ayrıca danışmanların işle ilgili en çok doyum aldığı alanın işin özü, yani işin kendisi olduğu, en tatminsiz oldukları alanın ise tazminat olduğu bulgular arasındadır.

Rayle (2006) okul psikolojik danışmanlarının iş streslerini, mesleki doyumlarını ve başkaları için önemli olduğunu hissetme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için ABD'deki ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda çalışan 388 psikolojik danışmana ulaşmıştır. Araştırma sonucunda bu üç değişken arasında orta derecede anlamlı ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilkokullarda çalışan danışmanların en yüksek, liselerde çalışan danışmanların ise en düşük düzeyde mesleki doyuma sahip oldukları da bulgulanmıştır.

Gambrell vd. (2011) 464 psikolojik danışman ile yapmış oldukları çalışmada psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin eğitim seviyelerine ve çalışma alanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre doktora mezunu olan psikolojik danışmanların yüksek lisans mezunlarına göre ücret, çalışma arkadaşları, yönetim ve genel olarak iş alanlarında anlamlı bir şekilde daha fazla mesleki doyuma sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca farklı iş alanlarında (serbest, okul, ruh sağlığı merkezleri vb.) çalışan psikolojik danışmanlar arasında mesleki doyum değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı da yine bulgular arasındadır.

Kavenská vd. (2013) Çekya'daki okullarda çalışan okul psikologlarının mesleki doyumları ile yönetim ve diğer öğretim elemanları tarafından kabul edilmeleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 53'ü kadın, 10'u erkek olmak üzere 63 psikolog katılım göstermiştir. Araştırma sonucunda okul psikologlarının hem yönetim hem de diğer öğretim elemanları tarafından kabul edilme düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya konmuştur.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanı diğer meslek alanlarına göre daha genç bir kimliğe sahiptir. Dolayısıyla okullarda ve diğer örgütlerde bu mesleğe sahip çalışanların rol karmaşıklığı yaşamaları muhtemeldir. Patton (2019) doktora tezi çalışmasında okul psikolojik danışmanlarının rol belirsizliği ve dağılımlarındaki aksaklıkların mesleki doyumlarına yönelik yordayıcı etkilerini araştırmak istemiştir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan 86

psikolojik danışmanın dâhil olduğu çalışmada rol belirsizliğinin ve rol dağılımındaki aksaklıkların mesleki doyumu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca bu değişkenlerin okul düzeylerine göre farklılık oluşturmadığı da yine bulgular arasındadır.

Mullen vd. (2021) 327 okul psikolojik danışmanı ile yaptıkları çalışmada danışmanların tükenmişliği, iş stresi ve mesleki doyumları arasındaki farklılıkları okullarında bulunan öğrenci sayılarına göre incelemek istemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenci mevcudunun daha düşük mesleki doyumun yanı sıra, daha yüksek derecede tükenmişlik ve iş stresiyle ilişkili olduğunu göstermişlerdir.

İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algısı ve Mesleki Doyum Arasındaki İlişkiler

İletişim becerileri kişinin sosyal çevresiyle olan bağına güçlendiren, kurduğu ilişkilerin etkili ve verimli olmasını sağlayan donanımlardır. Kişinin meslek hayatında da iletişiminin etkili ve verimli olması onun mesleki başarısını ve özgüvenini artırarak mesleki doyumunun da yüksek olmasını sağlayacaktır.

Bandura (1984) öz yeterliği “genellikle belirsiz, öngörülemeyen ve stresli unsurlar içeren, sürekli değişim hâlinde olan gerçekliklerle başa çıkmada birden fazla alt becerinin esnek bir şekilde düzenlenebilmesini sağlayan üretken bir yetenek” olarak tanımlamıştır. Kişinin mesleki yaşantısında başarılı olmak için gerekli yeterliliklere ve donanımlara ihtiyacı vardır. Bunun yanı sıra o meslekte başarılı olabileceğine dair inancı yani öz yeterlik algısı da yüksek olmalıdır. Bundan dolayı kişilerin öz yeterlik algısının yüksek olması mesleki doyumlarını da artıracaktır.

Türk (2008) mesleki doyum ile mesleki öz yeterlik arasındaki ilişkiyi konu edindiği araştırmasında örneklemini İstanbul’daki ilköğretim okullarında çalışan 207 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Alan yazınındaki birçok araştırmanın sonucundan farklı olarak ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile mesleki doyumları arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuş ve öğretmenlerin meslekte uzmanlaştığını hissettikçe, mevcut işlerinin onları artık mesleki doyuma ulaştırmadığı sonucuna varılabileceğini belirtmiştir.

Gamsız vd. (2013) öğretmenlerdeki mesleki doyumun kişilik özellikleri, stres kaynakları ve öz yeterlik inançları ile ilişkilerini incelemek için yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir.

Paksoy vd. (2017) yönetsel iletişim becerilerinin çalışanların mesleki doyumuna etkisini araştırmak için ortaokullarda çalışan öğretmen ve idari kadro ile bir çalışma

yapmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre iletişim becerileri ile mesleki doyum arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Atasayı ve Yıldız (2018) birinci basamakta çalışan hemşirelerle yaptığı çalışmada hemşirelerin iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çelik (2019) de ilkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve mesleki doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemek için hazırladığı yüksek lisans tezi çalışmasında müdürlerin iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Işık-Tokmak (2019) okullarda çalışan psikolojik danışmanların mesleki doyumları ve öz yeterlik algıları ile yürüttükleri okul psikolojik danışmanlığı programını geliştirme ve değerlendirme görevleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca danışmanların görev tanımlarının dışında olan işleri yapmasına dikkat çekerek araştırmasına konu etmiştir. 300 danışmanla yapılan çalışmada danışmanların mesleki öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin PDR alanına ait görevlerde pozitif anlamlı, PDR alanı dışında kalan görevlerde negatif anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları ve toplanan verilerin analizine, geçerlik ve güvenirlik durumuna ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Okullarda çalışan psikolojik danışmanların iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkisini belirlemek amacıyla tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve kesitsel bir araştırma yapılmıştır. Kesitsel araştırma, örnekleme alınan katılımcılardan veri toplama sürecinin bir kez yürütüldüğü ve verilerin tek bir zamanda alındığı araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020). Araştırmada ikiden fazla değişkenin birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bu çalışmada temel alınan ilişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını, eğer bulunuyorsa bu ilişkinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009). Araştırmanın deseni ise nicel araştırmalar kapsamına girmektedir. Nicel araştırma, nicel (sayılabilir, ölçülebilir) verilerin toplanmasını ve bunların analiz edilmesini temel alan araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2023–2024 eğitim ve öğretim yılında Sinop ili genelindeki okullarda çalışan psikolojik danışmanları kapsamaktadır. Resmî kaynaklardan elde edilen bilgiye göre 2023–2024 eğitim ve öğretim yılında Sinop ili genelindeki okullarda çalışan psikolojik danışman sayısı 102’dir.

Araştırmada belirlenen evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiği için örnekleme yöntemine gidilmemiştir. “Evrenin tüm birimlerine ulaşarak bilgilerin toplanmasına sayım denir.” (Büyüköztürk vd., 2020).

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik ve Mesleki Özellikleri (n=101)*

		n	%
Cinsiyet	Kadın	70	69.31
	Erkek	31	30.69
Yaş	21–30	54	53.47
	31–40	36	35.64
	41+	11	10.89
Medeni Durum	Bekâr	41	40.59
	Evli	60	59.41
Eğitim Durumu	Lisans	85	84.16
	Yüksek Lisans	16	15.84
Hizmet Yılı	0–5	44	43.56
	6–10	26	25.74
	11–20	21	20.79
	21+	10	9.90

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %69.31’i kadın, %30.69’u ise erkektir; %53.47’si 21–30 yaş aralığında, %35.64’ü 31–40 yaş aralığında, %10.89’u 41+ yaşında; %40.59’u bekâr, %59.41’i evli; %84.16’sı lisans mezunu, %15.84’ü yüksek lisans mezunu; %43.56’sı 0–5 yıl aralığında, %25.74’ü 6–10 yıl aralığında, %20.79’u 11–20 yıl aralığında, %9.90’ının ise 21+ yıldır hizmet verdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Katılımcılardan istenilen verilere ulaşmak amacıyla “Etkili İletişim Becerileri Ölçeği”, “Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği” ve “Mesleki Doyum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından düzenlenmiş olan “Kişisel Bilgi Formu” da katılımcılar hakkındaki betimsel verilere ulaşmak amacıyla kullanılmıştır.

Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)

Buluş vd. (2017) tarafından geliştirilmiş olan Etkili İletişim Becerileri Ölçeği, bireyin iletişim becerilerini çeşitli boyutlar çerçevesinde ölçmeyi amaçlar. Ölçek; “Egoyu Geliştirici Dil”, “Etkin Dinleme”, “Kendini Tanıma/Açma”, “Empati” ve “Ben Dili” olmak üzere beş alt boyuttan, 34 maddeden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme şeklindedir ve 5 maddesi (15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler) tersten puanlanmıştır. Alt boyutlardan alınan puanlar arttıkça iletişim beceri düzeyi puanı da artmaktadır. Ölçeğin uygulanacağı katılımcıdan, ölçek maddelerinin karşısında yer alan “hiç uygun değil”, “çok az uygun”, “kısmen uygun”,

“çoğunlukla uygun” ve “tamamen uygun” seçeneklerinden kendisine uygun olanı işaretlemesi beklenmektedir.

Ölçeğin Buluş vd. (2017) tarafından yapılmış olan geçerlik ve güvenirlik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .40 ile .78 arasında, madde korelasyon katsayıları .32 ile .69 arasında bulunmuştur. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise .72 (egoyu geliştirici dil) ile .85 (empati) arasında değer almaktadır. Bu araştırmada alınan veriler doğrultusunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .921 olarak hesaplanmıştır. Etkili İletişim Becerileri Ölçeği'nin içerdği maddelerin psikolojik danışmanlık ilke ve teknikleriyle örtüşmesi sebebiyle alan yazınındaki iletişim becerilerini ölçen diğer ölçeklere nispeten daha uygun bir ölçek olduğu düşünülmektedir.

Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ)

Bodenhorn ve Skaggs (2005) tarafından geliştirilmiş olan Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (School Counselor Self-Efficacy Scale), Erkan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerini Bandura'nın öz yeterlik kuramı çerçevesinde ölçmeyi amaçlamaktadır. Toplamda 43 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; “kişisel ve sosyal gelişim”, “öncülük etme ve değerlendirme”, “kariyer gelişimi ve akademik gelişim”, “iş birliği” ve “kültürel kabul” olarak belirlenmiştir. OPDÖÖ Likert tipi ve beşli derecelendirmeli bir ölçektir. Katılımcıların okul psikolojik danışmanı olarak hâlihazırdaki yeteneklerine ilişkin yeterlik inançlarını “1=Hiç Güvenmiyorum”dan “5=Çok Güveniyorum”a kadar puanlamaları istenir. Ölçekten alınan puanların toplamı 43 ile 215 arasında değişmektedir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yine Erkan (2011) tarafından yapılmıştır. Yaptığı çalışmalar sonucunda ölçekteki maddelerin faktör yükleri .43 ile .93 arasında, madde korelasyon katsayıları .78 ile .91 arasında bulunmuştur. Ayrıca alt boyutların Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise .74 (kültürel kabul) ile .88 (öncülük etme ve değerlendirme) arasında değer almaktadır. Ölçeğin tümünün tabakalanmış Cronbach Alfa katsayısı .96'dır (Erkan, 2011). Bu araştırmada alınan veriler doğrultusunda ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları .79 (kültürel kabul) ile .91 (öncülük etme ve değerlendirme) arasında, tamamı ise .97 değer almıştır.

Mesleki Doyum Ölçeği

Kuzgun vd. (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği, bireyin sahip olduğu meslekten aldığı doyumun düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Mesleki Doyum Ölçeği, Herzberg'in iki faktör kuramı doğrultusunda geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan

ölçekten alınabilecek puan 20 ile 100 arasında değişmektedir. Katılımcılardan, maddelerde yöneltilen sorulara “1=Hiçbir Zaman”dan “5=Her Zaman”a kadar puanlamaları istenir. 4, 9, 10, 11, 14, 19 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır.

Uygulanan faktör analizi sonucunda ölçeğin iki faktörü bulunduğu belirlenmiştir. Bu faktörler “niteliğe uygunluk” ve “gelişme fırsatı (isteği)”dır ve toplam varyansın %48.6’sını açıklamaktadır. Toplam varyansın büyük çoğunluğu “niteliğe uygunluk” faktöründen kaynaklandığı için (%36.4) ölçeğin tek boyutlu olduğu da düşünülebilir. Ölçekteki maddelerin madde korelasyon katsayıları .30 üzerindedir. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları “niteliğe uygunluk” için .91, “gelişme fırsatı (isteği)” için .75’tir. Bu araştırmada alınan veriler doğrultusunda ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümünün iç tutarlılık katsayısı .90’dır (Kuzgun vd., 1999).

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, medeni durumu, yaşı, mesleği, branşı, çalıştığı okulun bulunduğu şehri, eğitim durumu ve meslekteki hizmet yılının (kıdem) öğrenilmesini sağlayan sorular yer almaktadır

Süreç ve Uygulama

Araştırma sürecinin başında araştırmanın problemi, amacı ve gerekçesi belirlenmiştir. Kullanılan ölçeklerin her birinin geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri incelenmiştir. Katılımcılara veri toplama araçlarının uygulanması amacıyla gerekli mercilerden ve kurumlardan izinler alınmış ve belgeleri paylaşılmıştır. Alınan izinler doğrultusunda katılımcılara araştırma doğrultusunda çalışmalar uygulanmış ve sonuçlar analiz edilmek üzere toplanmıştır.

Basılı hâle getirilip uygulanan ölçekler ve kişisel bilgi formları, her bir katılımcıya birer adet düşecek şekilde gruplandırılarak iğne veya zımba yardımı ile birbirine iliştilmiştir. İliştirilmiş olan bu form seti teker teker kodlanmıştır. Ölçeklerin nasıl doldurulacağının anlatıldığı bir yönerge metni ölçeklerin üst kısımlarında belirlenmiştir. Bu yönerge metni araştırmacı tarafından okunmuş ve uygulama esnasında katılımcının anlamadığı kısımlarla ilgili sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Katılımcının gizliliği açısından ölçeklere ad ve soyadı yazılmaması istenmiştir. Katılımcıya ölçeklerde cevaplandırıdıkları her bir maddenin önemli olduğu belirtilerek cevaplamaları için en az bir saat süre verilmiştir.

Elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek tez metninin bulgular kısmı ve saptanan bulgular ışığında yine tez metninin sonuçlar ve öneriler kısmı oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma süreci boyunca elde edilmiş olan veriler bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 27.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Kayıp ve uç verileri tespit etmek amacıyla yapılan analizde yalnızca 1 katılımcının verilerinin kayıp olduğu tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır. Son durumda veri setinde 101 katılımcının verileri yer almaktadır. Araştırmaya katılan psikolojik danışmanların demografik bilgilerine dair betimsel istatistikler paylaşılmıştır.

Veri havuzundaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla normallik testi uygulanmıştır. $p < .05$ anlamlılık düzeyine göre ölçülen değerlerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdiği ölçümlerde parametrik testler kullanılmalıdır. Çarpıklık ve basıklığın (Skewness ve Kurtosis) mutlak z değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinde < 1.96 olduğu durumda dağılımın normal olduğu kabul edilir (Kilmen, 2020). Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır.

Toplanan verilerin iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyum değişkenleri arasındaki anlamlı ilişkileri tespit etmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değerinin .70 - 1.00 arasında olması yüksek düzeyde; .30 - .70 arasında olması orta düzeyde; .00-.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). İletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyum değişkenlerinin, demografik ve mesleki değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi ve ANOVA uygulanmıştır. Ayrıca regresyon analizleri de yapılmıştır.

Analizler sonucunda elde edilen veriler tablolar yardımıyla görselleştirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular verilmiştir. Bulgular belirlenen problemlere cevap niteliğinde olup sıralamalarına uygun düşecek şekilde sunulmuştur.

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Tablo 2. *Uygulanan Ölçeklerin Normallik, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	Skewness	Kurtosis	$\bar{X}$	S.s.
Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)	.704	.460	141.86	11.85
Okul Psk. Dan. Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ)	.079	.220	167.53	22.28
Mesleki Doyum Ölçeği	.696	.330	74.32	11.60
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	.583	.950	47.51	6.42
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	.179	.187	33.45	5.62
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	.321	.246	27.20	3.83
OPDÖÖ – İş Birliği	.850	.208	43.40	5.82
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	.450	.824	15.98	2.49

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların EİBÖ puan ortalamasının 141.86 ± 11.85 , OPDÖÖ puan ortalamasının 167.53 ± 22.28 , mesleki doyum ölçeği puan ortalamasının 74.32 ± 11.60 , OPDÖÖ'nün “kişisel ve sosyal gelişim” alt boyutunun puan ortalamasının 47.51 ± 6.42 , OPDÖÖ'nün “öncülük etme ve değerlendirme” alt boyutunun puan ortalamasının 33.45 ± 5.62 , OPDÖÖ'nün “kariyer ve akademik gelişim” alt boyutunun puan ortalamasının 27.20 ± 3.83 , OPDÖÖ'nün “iş birliği” alt boyutunun puan ortalamasının 43.40 ± 5.82 ve OPDÖÖ'nün “kültürel kabul” alt boyutunun puan ortalamasının 15.98 ± 2.49 olduğu görülmektedir.

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla EİBÖ ve OPDÖÖ sonuçları arasındaki ilişki

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri ile Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.İletişim Becerileri	1	.656*	.526*	.612*	.633*	.687*	.549*	.502*
2.Öz Yeterlik (OPDÖÖ)	.656*	1	.938*	.931*	.882*	.950*	.850*	.520*
3.OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	.526*	.938*	1	.813*	.759*	.858*	.805*	.444*
4.OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	.612*	.931*	.813*	1	.804*	.851*	.751*	.535*
5.OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	.633*	.882*	.759*	.804*	1	.817*	.672*	.422*
6.OPDÖÖ – İş Birliği	.687*	.950*	.858*	.851*	.817*	1	.773*	.522*
7.OPDÖÖ – Kültürel Kabul	.549*	.850*	.805*	.751*	.672*	.773*	1	.428*
8.Mesleki Doyum	.502*	.520*	.444*	.535*	.422*	.522*	.428*	1

p<.01

Tablo 3 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.656$, $p<.01$) bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca iletişim becerileri ile OPDÖÖ alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.526$, $p<.01$; $r=.612$, $p<.01$; $r=.633$, $p<.01$; $r=.687$, $p<.01$; $r=.549$, $p<.01$) olduğu da bulgular arasındadır. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin arttıkça öz yeterlik ve öz yeterlik alt düzeylerinin de attığı söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyum düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla EİBÖ ve Mesleki Doyum Ölçeği sonuçları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyum düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.502$, $p<.01$) bulunduğu tespit edilmiştir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin arttıkça mesleki doyum düzeylerinin de attığı söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyum düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla OPDÖÖ ve Mesleki Doyum Ölçeği sonuçları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Ulaşılan bilgiler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlari ile öz yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.520$, $p<.01$) bulunduğ u tespit edilmiştir. Ayrıca mesleki doyumlari ile öz yeterlik alt boyutlarının tamamının arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki ($r=.444$, $p<.01$; $r=.535$, $p<.01$; $r=.422$, $p<.01$; $r=.522$, $p<.01$; $r=.428$, $p<.01$) olduğ u da bulgular arasındadır. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt düzeylerinin arttıkça mesleki doyum düzeylerinin de attığı söylenebilir.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin ve öz yeterlik algılarının mesleki doyumlari yordama gücünü tespit edebilmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Mesleki Doyumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	5.898	11.647		.506	.614
İletişim Becerileri	.277	.108	.283	2.554	.012
Öz Yeterlik	.174	.058	.334	3.022	.003
$R=.562^a$		$R^2=.316$			
$F_{(2,98)}=22.611$		$p<.001$			

a. Bağımlı Değişken: Mesleki Doyum

Tablo 4 incelendiğinde iletişim becerileri ve öz yeterliğin mesleki doyum ile anlamlı ilişkileri olduğ u görülmektedir ($R=.562$, $R^2=.316$, $p<.05$). İletişim becerileri ve öz yeterliğin mesleki doyum toplam varyansının %32'sini açıkladığı söylenebilir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde iletişim becerileri ve öz yeterlik değişkenlerinin mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Buna göre okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin ve öz yeterlik düzeylerinin arttıkça mesleki doyumun da artacağı beklenmesi söylenebilir.

Araştırma Değişkenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te paylaşılmıştır.

Tablo 5. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
İletişim Becerileri	Erkek	31	141.39	10.97	-.266	99	.791
	Kadın	70	142.07	12.30			

Tablo 5 incelendiğinde erkek okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının 141.39 ± 10.97 , kadın okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının ise 142.07 ± 12.30 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99} = -.266$, $p > .05$).

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da paylaşılmıştır.

Tablo 6. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Yaş	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
İletişim Becerileri	21–30	54	141.30	11.28	.358	.700
	31–40	36	141.86	13.09		
	41+	11	144.64	11.01		

Tablo 6 incelendiğinde 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları 141.30 ± 11.28 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları 141.86 ± 13.09 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının ise 144.64 ± 11.01 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)} = .358$, $p > .05$).

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de paylaşılmıştır.

Tablo 7. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
İletişim Becerileri	Bekâr	41	139.63	12.88	-1.572	99	.119
	Evli	60	143.38	10.95			

Tablo 7 incelendiğinde bekâr okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının 139.63 ± 12.88 , evli okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının ise 143.38 ± 10.95 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99} = -1.572$, $p > .05$).

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de paylaşılmıştır.

Tablo 8. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
İletişim Becerileri	Lisans	85	140.73	11.86	-2.257	99	.026*
	Yüksek Lisans	16	147.88	10.18			

Tablo 8 incelendiğinde lisans mezunu okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları 140.73 ± 11.86 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları ise 147.88 ± 10.18 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -2.257$, $p < .05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre iletişim becerileri düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının iletişim beceri düzeylerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da paylaşılmıştır.

Tablo 9. *Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerilerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Çalışma Yılı	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
İletişim Becerileri	0–5	44	139.39	12.14	1.351	.262
	6–10	26	144.00	12.34		
	11–20	21	144.71	9.80		
	21+	10	141.20	12.59		

Tablo 9 incelendiğinde 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları 139.39 ± 12.14 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamaları 144.00 ± 12.34 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının 144.71 ± 9.80 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri puan ortalamalarının ise 141.20 ± 12.59 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=1.351$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 10’da paylaşılmıştır.

Tablo 10. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Öz Yeterlik (OPDÖÖ) Toplam	Erkek	31	170.94	21.07	1.021	99	.310
	Kadın	70	166.03	22.78			
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	Erkek	31	48.68	6.36	1.215	99	.227
	Kadın	70	47.00	6.42			
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	Erkek	31	35.00	5.34	1.873	99	.064
	Kadın	70	32.76	5.64			
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	Erkek	31	27.71	3.61	.892	99	.374
	Kadın	70	26.97	3.93			
OPDÖÖ – İş Birliği	Erkek	31	43.35	5.32	-.047	99	.963
	Kadın	70	43.41	6.07			
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	Erkek	31	16.19	2.39	.572	99	.569
	Kadın	70	15.89	2.54			

Tablo 10 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır:

- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının 170.94 ± 21.07 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının ise 166.03 ± 22.78 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=1.021$, $p>.05$).
- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 48.68 ± 6.36 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının ise 47.00 ± 6.42 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=1.215$, $p>.05$).
- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu puan ortalamalarının 35.00 ± 5.34 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu puan ortalamalarının ise 32.76 ± 5.64 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının danışmanların öz yeterlik öncülük etme

ve değerlendirme alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=1.873$, $p>.05$).

- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 27.71 ± 3.61 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu puan ortalamalarının ise 26.97 ± 3.93 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=.892$, $p>.05$).
- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyutu puan ortalamalarının 43.35 ± 5.32 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyutu puan ortalamalarının ise 43.41 ± 6.07 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=-.047$, $p>.05$).
- Erkek okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu puan ortalamalarının 16.19 ± 2.39 , kadın okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu puan ortalamalarının ise 15.89 ± 2.54 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyutunun medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=.572$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11. Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Öz Yeterlik (OPDÖÖ) Toplam	21–30	54	165.81	20.84	2.381	.098
	31–40	36	165.94	24.30		
	41+	11	181.18	19.11		
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	21–30	54	46.69	6.08	3.291	.041*
	31–40	36	47.39	6.59		
	41+	11	52.00	6.12		
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	21–30	54	33.15	5.09	2.177	.119
	31–40	36	32.89	6.32		
	41+	11	36.73	5.06		
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	21–30	54	27.17	3.84	.965	.385
	31–40	36	26.81	3.90		
	41+	11	28.64	3.56		
OPDÖÖ – İş Birliği	21–30	54	42.96	5.64	1.839	.164
	31–40	36	43.08	6.29		
	41+	11	46.55	4.48		
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	21–30	54	15.85	2.32	1.702	.188
	31–40	36	15.78	2.73		
	41+	11	17.27	2.84		

Tablo 11 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır:

- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamaları 165.81 ± 20.84 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik öz yeterlik toplam puan ortalamaları 165.94 ± 24.30 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının ise 181.18 ± 19.11 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=2.381$, $p>.05$).

- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 46.69 ± 6.08 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamaları 47.39 ± 6.59 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının ise 52.00 ± 6.12 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu algılarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2,98)}=3.291$, $p<.05$). Farklılığın hangi yaş aralığından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Tukey HSD Post Hoc uygulanmış ve sonuçlar Tablo 12’de paylaşılmıştır. Sonuçlara göre 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Kişisel ve Sosyal Gelişim Alt Boyutu Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Anlamlı Farklılığın Tukey HSD Post Hoc Sonuçları

(I) Yaş	(J) Yaş	Anlamlı Farklılık (I-J)	S.s.	p
21–30	31–40	-.70	1.35	.861
	41+	-5.31	2.08	.032*
31–40	21–30	.70	1.35	.861
	41+	-4.61	2.16	.088
41+	21–30	5.31	2.08	.032*
	31–40	4.61	2.16	.088

$p<0.05$

- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları 33.15 ± 5.09 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu puan ortalamaları 32.89 ± 6.32 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu puan ortalamalarının ise 36.73 ± 5.06 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyutu algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=2.177$, $p>.05$).

- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu puan ortalamaları 27.17 ± 3.84 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu puan ortalamaları 26.81 ± 3.90 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu puan ortalamalarının ise 28.64 ± 3.56 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyutu algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=.965$, $p>.05$).
- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyutu puan ortalamaları 42.96 ± 5.64 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik öz yeterlik iş birliği alt boyutu puan ortalamaları 43.08 ± 6.29 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyutu puan ortalamalarının ise 46.55 ± 4.48 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik iş birliği alt boyutu algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=1.839$, $p>.05$).
- 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu puan ortalamaları 15.85 ± 2.32 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu puan ortalamaları 15.78 ± 2.73 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu puan ortalamalarının ise 17.27 ± 2.84 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kültürel kabul alt boyutu algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=1.702$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te paylaşılmıştır.

Tablo 13. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Öz Yeterlik (OPDÖÖ) Toplam	Bekâr	41	161.76	22.02	-2.196	99	.030*
	Evli	60	171.48	21.76			
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	Bekâr	41	45.63	5.97	-2.499	99	.014*
	Evli	60	48.80	6.44			
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	Bekâr	41	32.32	5.67	-1.683	99	.095
	Evli	60	34.22	5.50			
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	Bekâr	41	26.44	3.92	-1.660	99	.100
	Evli	60	27.72	3.71			
OPDÖÖ – İş Birliği	Bekâr	41	41.80	6.29	-2.318	99	.023*
	Evli	60	44.48	5.27			
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	Bekâr	41	15.56	2.30	-1.408	99	.162
	Evli	60	16.27	2.58			

Tablo 13 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır:

- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının 161.76 ± 22.02 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının ise 171.48 ± 21.76 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -2.196$, $p < .05$). Buna göre evli okul psikolojik danışmanların bekâr okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamalarının 45.63 ± 5.97 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamalarının ise 48.80 ± 6.44 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -2.499$, $p < .05$). Buna göre evli okul psikolojik danışmanların bekâr okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının 32.32 ± 5.67 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının ise 34.22 ± 5.50 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99} = -1.683$, $p > .05$).
- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamalarının 26.44 ± 3.92 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamalarının ise 27.72 ± 3.71 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99} = -1.660$, $p > .05$).
- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamalarının 41.80 ± 6.29 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamalarının ise 44.48 ± 5.27 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik iş birliği alt boyut düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -2.318$, $p < .05$). Buna göre evli okul psikolojik danışmanların bekâr okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterliğin iş birliği alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Bekâr okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamalarının 15.56 ± 2.30 , evli okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamalarının ise 16.27 ± 2.58 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kültürel kabul alt boyut düzeylerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99} = -1.408$, $p > .05$).

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklem için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te paylaşılmıştır.

Tablo 14. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Öz Yeterlik (OPDÖÖ) Toplam	Lisans	85	164.20	21.99	-3.678	99	<.001*
	Yüksek Lisans	16	185.25	14.27			
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	Lisans	85	46.60	6.24	-3.482	99	<.001*
	Yüksek Lisans	16	52.38	5.11			
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	Lisans	85	32.53	5.46	-4.057	99	<.001*
	Yüksek Lisans	16	38.31	3.66			
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	Lisans	85	26.90	3.92	-2.467	99	.015*
	Yüksek Lisans	16	29.31	2.50			
OPDÖÖ – İş Birliği	Lisans	85	42.69	5.79	-2.892	99	.005*
	Yüksek Lisans	16	47.13	4.57			
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	Lisans	85	15.58	2.41	-4.040	99	<.001*
	Yüksek Lisans	16	18.13	1.67			

Tablo 14 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır:

- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamaları 164.20 ± 21.99 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamaları ise 185.25 ± 14.27 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -3.678$, $p < .05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik algı düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamaları 46.60 ± 6.24 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamaları ise 52.38 ± 5.11 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt

boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99}=-3.482$, $p<.05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamaları 32.53 ± 5.46 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamaları ise 38.31 ± 3.66 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99}=-4.057$, $p<.05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamaları 26.90 ± 3.92 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamaları ise 29.31 ± 2.50 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99}=-2.467$, $p<.05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamaları 42.69 ± 5.79 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamaları ise 47.13 ± 4.57 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik iş birliği alt boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99}=-2.892$, $p<.05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik iş birliği alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.
- Lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamaları 15.58 ± 2.41 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamaları ise 18.13 ± 1.67 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kültürel kabul alt boyut düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99}=-4.040$, $p<.05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu

okul psikolojik danışmanlarına göre öz yeterlik kültürel kabul alt boyut düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 15’te paylaşılmıştır.

Tablo 15. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik ve Öz Yeterlik Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Çalışma Yılı	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Öz Yeterlik (OPDÖÖ) Toplam	0-5	44	160.77	21.97	2.554	.060
	6-10	26	172.96	23.73		
	11-20	21	171.57	18.27		
	21+	10	174.70	22.34		
OPDÖÖ – Kişisel ve Sosyal Gelişim	0-5	44	45.41	6.30	3.422	.020*
	6-10	26	49.19	6.71		
	11-20	21	48.24	4.62		
	21+	10	50.90	7.19		
OPDÖÖ – Öncülük Etme ve Değerlendirme	0-5	44	31.91	5.68	2.073	.109
	6-10	26	34.31	5.77		
	11-20	21	34.76	4.99		
	21+	10	35.20	5.29		
OPDÖÖ – Kariyer ve Akademik Gelişim	0-5	44	26.39	3.97	1.317	.273
	6-10	26	28.15	3.74		
	11-20	21	27.67	3.60		
	21+	10	27.30	3.74		
OPDÖÖ – İş Birliği	0-5	44	41.64	6.01	2.491	.065
	6-10	26	44.62	6.21		
	11-20	21	44.95	4.40		
	21+	10	44.70	5.23		
OPDÖÖ – Kültürel Kabul	0-5	44	15.43	2.30	1.666	.179
	6-10	26	16.69	2.56		
	11-20	21	15.95	2.48		
	21+	10	16.60	2.88		

Tablo 15 incelendiğinde şu sonuçlara varılmaktadır:

- 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamaları 160.77 ± 21.97 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamaları 172.96 ± 23.73 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının 171.57 ± 18.27 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik toplam puan ortalamalarının ise 174.70 ± 22.34 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algı düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=2.554$, $p>.05$).
- 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamaları 45.41 ± 6.30 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamaları 49.19 ± 6.71 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamalarının 48.24 ± 4.62 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyut puan ortalamalarının ise 50.90 ± 7.19 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının kişisel ve sosyal gelişim alt boyut düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,97)}=3.422$, $p<.05$). Farklılığın hangi kıdem aralığından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla LSD Post Hoc uygulanmış ve Tablo 16’da paylaşılmıştır. Sonuçlara göre 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu, 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarının 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Öz Yeterlik Kişisel Ve Sosyal Gelişim Alt Boyutu Algılarının Yaş Değişkenine İlişkin Anlamlı Farklılığın LSD Post Hoc Sonuçları*

(I) Çalışma Yılı	(J) Çalışma Yılı	Anlamlı Farklılık (I-J)	S.s.	p
0-5	6-10	-3.78	1.53	.015*
	11-20	-2.83	1.64	.088
	21+	-5.50	2.17	.013*
6-10	0-5	3.78	1.53	.015*
	11-20	.95	1.82	.601
	21+	-1.71	2.30	.461
11-20	0-5	2.83	1.64	.088
	6-10	-.95	1.82	.601
	21+	-2.66	2.38	.266
21+	0-5	5.49	2.17	.013*
	6-10	1.71	2.30	.461
	11-20	2.66	2.38	.266
p<.05				

- 0-5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamaları 31.91 ± 5.68 , 6-10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamaları 34.31 ± 5.67 , 11-20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının 34.76 ± 4.99 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut puan ortalamalarının ise 35.20 ± 5.29 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik öncülük etme ve değerlendirme alt boyut düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=2.073$, $p>.05$).
- 0-5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamaları 26.39 ± 3.97 , 6-10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamaları 28.15 ± 3.74 , 11-20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamalarının 27.67 ± 3.60 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut puan ortalamalarının ise 27.30 ± 3.74 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik

danışmanlarının öz yeterlik kariyer ve akademik gelişim alt boyut düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=1.317$, $p>.05$).

- 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamaları 41.64 ± 6.01 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamaları 44.62 ± 6.21 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamalarının 44.95 ± 4.40 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik iş birliği alt boyut puan ortalamalarının ise 44.70 ± 5.23 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik iş birliği alt boyut düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=2.491$, $p>.05$).
- 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamaları 15.43 ± 2.30 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamaları 16.69 ± 2.56 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamalarının 15.95 ± 2.48 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterlik kültürel kabul alt boyut puan ortalamalarının ise 16.60 ± 2.88 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik kültürel kabul alt boyut düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)}=1.666$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de paylaşılmıştır.

Tablo 17. Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Mesleki Doyum	Erkek	31	74.39	12.84	.040	99	.968
	Kadın	70	74.29	11.11			

Tablo 17 incelendiğinde erkek okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının 74.39 ± 12.84 , kadın okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının ise 74.29 ± 11.11 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=.040$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 18’de paylaşılmıştır.

Tablo 18. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Yaş	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Mesleki Doyum	21–30	54	75.00	11.46	.213	.809
	31–40	36	73.69	12.18		
	41+	11	73.00	11.16		

Tablo 18 incelendiğinde 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları 75.00 ± 11.46 , 31–40 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları 73.69 ± 12.18 , 41+ yaş okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının ise 73.00 ± 11.16 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,98)}=.213$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 19’da paylaşılmıştır.

Tablo 19. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Mesleki Doyum	Bekâr	41	73.76	12.13	-.400	99	.690
	Evli	60	74.70	11.31			

Tablo 19 incelendiğinde bekâr okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının 73.76 ± 12.13 , evli okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının ise 74.70 ± 11.31 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{99}=-.400$, $p>.05$).

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Bağımsız Örneklemeler için t Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 20’de paylaşılmıştır.

Tablo 20. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları*

	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.s.	t	S.d.	p
Mesleki Doyum	Lisans	85	73.32	11.37	-2.026	99	.045*
	Yüksek Lisans	16	79.63	11.71			

Tablo 20 incelendiğinde lisans mezunu okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları 73.32 ± 11.37 , yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları ise 79.63 ± 11.71 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{99} = -2.026$, $p < .05$). Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre mesleki doyum düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum düzeylerinin kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 21’de paylaşılmıştır.

Tablo 21. *Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları*

	Çalışma Yılı	n	$\bar{X}$	S.s.	F	p
Mesleki Doyum	0–5	44	73.68	12.00	.442	.723
	6–10	26	76.58	12.39		
	11–20	21	73.24	10.00		
	21+	10	73.50	11.79		

Tablo 21 incelendiğinde 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları 73.68 ± 12.00 , 6–10 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamaları 76.58 ± 12.39 , 11–20 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının 73.24 ± 10.00 , 21+ yıl çalışan okul psikolojik danışmanların mesleki doyum puan ortalamalarının ise 73.50 ± 11.79 olduğu görülmektedir. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,97)} = .442$, $p > .05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumlarının; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve kıdem değişkenleriyle ilişkileri de incelenmiştir.

Tartışma

Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Çiftçi ve Taşkaya (2010), sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışma sonucunda adayların iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu bulgulamışlardır. Şah (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin iletişim becerileri ile akademik öz yeterlikleri arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu saptamıştır. Ata'nın (2015) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin çocuklarla olan etkili iletişim becerileri ile öz yeterlik algıları arasında güçlü ve pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine Buğdaycı (2018) antrenörlerle yaptığı doktora tezi çalışmasında antrenörlerin öz yeterlik düzeyleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Gemici (2022) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada katılımcıların öz yeterlik inançlarının iletişim becerilerini etkilediğini tespit etmiştir. Tüm bu çalışmalar, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Terapötik ilişki ve rehberlik çalışmalarının veriminin artması etkili bir iletişimle gerçekleşebilir. Bundan dolayı araştırmanın da kanıtladığı gibi etkili iletişim becerileri olan psikolojik danışmanların öz yeterlik düzeylerinin de yüksek olması beklenen bir durumdur. Çünkü etkili iletişim kurabilen danışmanlar; öğrenciler, veliler, öğretmenler ve diğer kişiler

üzerinde güçlü etki bırakır. Bu sayede danışmanlar alanına yönelik becerilerini etkili bir şekilde kullanarak öz yeterliğini güçlendirir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla korelasyon çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde iletişim becerileri ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Blegen'in (1994) hemşirelerin mesleki doyumunu etkileyen faktörleri tespit etmek için bir meta analiz çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda hemşirelerin hem üstleriyle hem de mevkidaşlarıyla kurduğu başarılı iletişim ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Ülker (2014) yaptığı çalışmada hemşirelerin etkili iletişim becerilerini kullanması ile mesleki doyumları arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Kellecioğlu (2019) da hizmet sektöründe çalışan kişilerle yaptığı çalışmada temel iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Eğriboyun (2022) okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerle yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile mesleki doyum arasında pozitif anlamlı ilişkiler olduğunu saptamıştır. Tüm bu çalışmalar, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

İletişim becerilerinin istenilen düzeyde olması kişinin meslek yaşamında başarılı olmasını kolaylaştıran, diğer çalışanlarla ve yönetimle olumlu ilişkilerin kurulmasına aracılık eden, dolayısıyla mesleki doyumunu artırması beklenen pozitif bir durumdur. Bundan dolayı araştırmanın sonucunun da gösterdiği gibi etkili iletişim becerileri olan psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının da yüksek olması beklenir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla korelasyon çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde öz yeterlik algıları ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Gençtürk (2008) ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlik öz yeterlik algılarıyla mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Durmuş (2015) psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları, mesleki doyumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde psikolojik danışmanların öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Köksal (2019) psikolojik

danışmanların özel eğitime yönelik öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında psikolojik danışmanların özel eğitim öz yeterlikleri ile mesleki doyumları arasında yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ak ve Yöndem (2022) okul psikolojik danışmanlarıyla yaptıkları çalışmada danışmanların öz yeterlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu çalışmalar, araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Öz yeterlik algısının yüksek düzeyde olması kişinin mesleki alandaki başarısını ve alacağı tatmini doğrudan olumlu etkiler. Kişinin icra ettiği mesleğinde başarılı olacağına dair güçlü inancı onun hem başarılı olmasına aracılık eder hem de mesleki doyuma kolaylıkla ulaşmasına yardımcı olur. Araştırmanın sonucunun da gösterdiği gibi öz yeterlik algısı yüksek psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının da yüksek olması beklenen bir durumdur.

Okul Psikolojik Danışmanlarının Mesleki Doyumlarının Yordanmasına İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ve öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ve öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde iletişim becerileri ve öz yeterlik algısının birlikte mesleki doyumunu yordadığı çalışma bulunamamıştır. Fakat iletişim becerilerinin veya öz yeterlik algısının mesleki doyumunu tek başlarına yordamalarına yönelik çalışmalar mevcuttur. Ekşi vd. (2015) okul psikolojik danışmanlarıyla yaptığı çalışmada danışmanların öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Yıldız (2017) hemşirelerle yaptığı çalışmada hemşirelerin iletişim becerilerinin mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını bulgulanmıştır. Bargsted vd. (2019) çeşitli sektörlerde çalışan kişilerle yaptığı çalışmada öz yeterlik algısının mesleki doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığını tespit etmiştir. Adıgüzel'in (2023) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada danışmanların öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulgulanmıştır.

Okul psikolojik danışmanlarının mesleklerini icra ettiği ekoloji okul ve okulla ilişkili diğer kişi ve kurumlardır. Danışmanların okulda ve okulla ilişkili diğer kişi ve kurumlarla ilişki kurabilmesini sağlayan en temel enstrümanı ise iletişimdir. Kısaca danışmanlar iletişim kurmadan mesleklerinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getiremezler. Hâl böyle iken iletişimlerini etkili ve verimli gerçekleştirebilmeleri onların iletişim becerileri donanımlarına bağlıdır. İletişim becerileri yeterli ve nitelikli düzeyde olan bir psikolojik

danışmanın mesleğinde başarılı olması beklenir. Danışmanın mesleğindeki başarılı yaşantıların onun mesleki doyumunu artırması kaçınılmaz olacaktır.

Okul psikolojik danışmanının öz yeterlik algısı okuldaki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebileceğine yönelik inancını belirlemektedir. Danışmanın özellikle mesleğinin ilk yıllarındaki başarılı deneyimleri öz yeterlik algısını güçlendirir. Öz yeterlik algısı güçlü olan danışmanın yetkin ve kalifiye olması onun mesleğinden alacağı verimi ve dolayısıyla doyumunu da artıracaktır.

Sonuç olarak okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin ve öz yeterlik algılarının yükselmesi zamanla mesleki doyumlarının da yükselmesini sağlar. Araştırmanın sonuçları da beklenen bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Araştırma Değişkenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Alper'in (2007) psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada her iki branştaki katılımcıların cinsiyetlerine göre iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Acar (2009) da hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde öğretmenler adaylarıyla çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulgulamıştır. Beyaz (2022) birçok branştan öğretmenlerle yaptığı çalışmada psikolojik danışmanların iletişim becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Buna karşılık Black (2000), Görür (2001), Korkut (2005) ve Özer (2011) kadınların iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu; Karayiğit (2019) ise erkeklerin iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulgulamışlardır.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Alper'in (2007) psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada her iki branştaki katılımcıların yaşlarına göre iletişim becerilerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görücü ve Erdoğan'ın (2017) okul öncesi öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Akçam vd. (2019) hemşirelik bölümü öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaşlarına göre iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgulanmıştır.

Buna karşılık Nacar (2010) ve Yılmaz (2011) yaptıkları araştırmalarda çalışma gruplarının yaş gruplarına göre iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Korkut (2004) iletişim becerileri eğitimi alan psikolojik danışmanların yaş düzeylerinin yükseldikçe iletişim beceri düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuştur. Sala-Razı vd. (2009) ise çalışan gençlerin yaş düzeylerinin yükseldikçe iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Korkut'un (2005) yaptığı deneysel çalışmada katılımcılara iletişim becerileri eğitimi verilmiştir. Eğitimin bitiminde uygulanan ölçek sonucunda katılımcıların medeni durumlarına göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akalın'ın (2022) gençlik ve spor il müdürlüğü bünyesinde görev yapan personellerle yaptığı çalışmada personellerin medeni durumlarına göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dönmez (2022) de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin medeni durumlarına göre iletişim becerileri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Buna karşılık Köroğlu'na (2006) göre bekarların evlilere göre iletişim becerileri anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Oyur vd. (2012) ile Acar (2019) ise yaptığı çalışmada tam tersine evlilerin bekarlara göre iletişim becerileri düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanların lisans mezunu

okul psikolojik danışmanlarına göre iletişim becerileri düzeyinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Bektaş (2010) ilköğretim okulu yöneticileriyle yaptığı çalışmada yöneticilerin sosyal iletişim becerilerinin “duyuşsal anlatımcılık”, “duyuşsal kontrol” ve “sosyal duyarlık” alt boyutlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Buna göre fakülte mezunu yöneticilerin bu alt boyutlarda yüksek okul mezunu yöneticilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Nacar (2010) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişimin empati, saygınlık, eşitlik ve yeterlilik beceri boyutlarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe belirtilen iletişim beceri boyutlarında da yükselme görülmektedir. Akgün-Şahin ve Kardaş-Özdemir’in (2015) hemşirelerle yaptığı çalışmada hemşirelerin iletişim becerilerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılaştığı bulgulanmıştır. Hemşirelerin eğitim düzeyinin yükseldikçe iletişim beceri düzeylerinin de yükseldiği saptanmıştır. Çoraklı (2019) da hemşirelerle yaptığı çalışmada hemşirelerin iletişimin “temel beceriler ve kendini ifade etme” ile “etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim” alt boyutlarında eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma saptamıştır. Buna göre fakülte mezunu hemşirelerin meslek lisesi hemşirelere göre bu alt boyutlarda iletişim beceri düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna karşılık Korkut (2005), Ceylan (2019) ve Adıgüzel (2020) yaptıkları çalışmalarda katılımcılarının eğitim düzeyi değişkeninin iletişim beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığını saptamışlardır.

Psikolojik danışmanların akademik ve mesleki alanda kendilerini geliştirme ihtiyacı ile yüksek lisans eğitimi aldıkları görülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi terapötik ilişkinin kurulması için iletişim becerilerinin nispeten yeterli düzeyde olması beklenir. İleri düzeydeki psikolojik danışmanlık eğitiminin iletişim becerilerini de olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bundan dolayı psikolojik danışmanların eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte iletişim becerileri düzeyinin de paralel bir şekilde yükselmesi beklenir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerilerinin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Ceylan ve Kılıç-Mocan (2017) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim

becerilerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığını saptamıştır. Görücü ve Erdoğan'ın (2017) okul öncesi öğretmenleriyle yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin iletişim becerilerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir. Adıgüzel (2020) anaokulu yöneticileriyle yaptığı çalışmada yöneticilerin iletişim becerilerinin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Buna karşılık Kumcağız vd. (2011), Ceylan (2019) ve Karayığit (2019) ise kıdem değişkeninin iletişim becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmalara sebep olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamında cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Daniels ve Larson'ın (2001) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışma incelendiğinde danışmanların cinsiyetleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Erkan (2011) okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğini yordamada eğitim yaşıntılarına ilişkin memnuniyetin rolünü araştırmak istediği yüksek lisans tez çalışmasında, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgulamıştır. Özteke (2011) de ilköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanlarla yapmış olduğu çalışmada danışmanların psikolojik danışma öz yeterliklerinin “psikolojik danışma”, “koordinasyon” ve “müşavirlik” alt boyutlarında cinsiyet faktörlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını saptamıştır. Yine Sali-Bilgiç (2011) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada danışmanların psikolojik danışma öz yeterliklerinin “psikolojik danışma”, “koordinasyon” ve “müşavirlik” alt boyutlarında cinsiyet faktörlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığını benzer şekilde tespit etmiştir.

Buna karşılık PDR alanındaki öğrenci veya çalışanlarla yapılan çalışmalarda Bodenhorn ve Skaggs (2005), Gündüz ve Çelikkaleli (2009), Şahin-Kıralp (2016) ile Şeker (2019) kadınlar lehine; Poyraz (2000) ile Tokyürekli (2020) ise erkekler lehine öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulgulamıştır.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının, kişisel ve sosyal gelişim boyutu haricinde, cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun 41+ yaş

danışmanların 21–30 yaş aralığındaki danışmanlardan anlamlı bir şekilde, 31–40 yaş aralığındaki danışmanlardan anlamlı olmasa da yüksek olduğu bulgulanmıştır. Bu da okullarda çalışan psikolojik danışmanların öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun yaş ilerledikçe yükseldiğini gösterir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespitle benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Erkan (2011) okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolünü araştırmak istediği yüksek lisans tez çalışmasında, okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları ile yaşları arasında anlamlı bir fark olmadığını bulgulanmıştır. Benzer şekilde Yayla ve İkiz (2017) psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptıkları çalışmada psikolojik danışmanların yaşlarına göre öz yeterlik algılarının farklılaşmadığını tespit etmiştir. İncesoy (2019) da okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarının tamamında yaşlarına göre anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Buna karşılık İşcan ve Çakır (2016), Batal (2021) ile Adıgüzel'in (2023) yaptıkları çalışmalarda daha ileri yaşlardaki katılımcıların anlamlı bir şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip oldukları görülmektedir.

Mesleğinin ilk yıllarındaki genç psikolojik danışmanların mesleki alandaki tecrübelerinin azlığı ve okullara adaptasyon süreçlerinden dolayı kendilerini kişisel ve sosyal yönden geliştirmeye yönelik imkanları ve vakitleri daha kısıtlı olabilir. Bununla birlikte daha ileri yaşlardaki psikolojik danışmanların kendilerini kişisel ve sosyal yönden geliştirmek için yapacağı çalışmalar nispeten daha olasıdır. Bundan dolayı okullarda çalışan psikolojik danışmanların öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun yaş ilerledikçe yükselmesi beklenen bir durumdur.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik alt boyut algılarından kişisel ve sosyal gelişim ile iş birliği alt boyutlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, öz yeterlik ve diğer öz yeterlik alt boyutlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Evli okul psikolojik danışmanlarının bekâr okul psikolojik danışmanlara göre öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarından kişisel ve sosyal gelişim ile iş birliği alt boyutlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespitle benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Baysal'ın (2010) hemşirelerle yaptığı çalışmada evli olan hemşirelerin öz yeterlik algılarının bekâr hemşirelere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yıldız-Yüksel'in

(2017) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada evli psikolojik danışmanların bekâr psikolojik danışmanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğu görülmektedir. Yakar ve Yelpaze'nin (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada evli katılımcıların bekâr olanlara göre anlamlı şekilde daha yüksek öğretmenlik öz yeterlik algısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Batal'ın (2021) psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerini duygusal zekâ ve yaşam doyumlarına göre incelediği çalışmasında evli danışmanların bekar danışmanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu bulgulanmıştır.

Buna karşılık Durmuş (2015), Belgi (2016) ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların medeni durumlarına göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılaşma olmadıklarını tespit etmişlerdir.

Evlilik yaş ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla bekar olan psikolojik danışmanlar genellikle evli olanlara göre daha genç yaşlardadır. Bekâr psikolojik danışmanların okullara adaptasyon süreçlerinin yoğunluğu ve mesleğin ilk yıllarının neden olduğu acemilikler, onların kişisel ve sosyal gelişim alanındaki öz yeterlik algılarını olumsuz etkileyebilir. Bundan dolayı bekâr okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun evli olanlara göre daha düşük düzeyde olması beklenebilir.

Evlilik hayatının müşterek yapıda olması evli bireylerin iş birliği yapma ve sorumluluk alma konusunda gelişim göstermesini sağlar. Bundan dolayı araştırmanın bulgularından biri olan evli okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğin iş birliği alt boyutunun bekâr olanlara göre daha yüksek düzeyde olması şaşırtıcı olmayan bir sonuçtur.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının lisans mezunu okul psikolojik danışmanlara göre öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alan yazını incelendiğinde bu tespitle benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur. Sutton ve Fall (1995) okul psikolojik danışmanlarıyla yaptığı çalışmada eğitim yüksek lisans mezunu danışmanların lisans mezunu danışmanlara göre öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Charlton (2009) da okul psikolojik danışmanlarıyla yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu danışmanların lisans mezunu danışmanlara göre zorbalıkla mücadelede algıladıkları öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde daha yüksek

olduğunu tespit etmiştir. Bakar vd. (2011) tarafından Malezyalı danışmanların öz yeterliklerinin incelendiği çalışmada lisansüstü eğitim alan danışmanların öz yeterlik algılarının sadece lisans eğitimi alan danışmanlara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Yayla ve İkiz'in (2017) danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmasında, yüksek lisans mezunu danışmanların lisans mezunu danışmanlara göre anlamlı bir şekilde öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yıldız-Yüksel'in (2017) psikolojik danışmanlarla yaptığı çalışmada yüksek lisans mezunu danışmanların lisans mezunu danışmanlara göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Buna karşılık öz yeterlik algısının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar da vardır. Özgün (2007), Erkan (2011), Yam (2014) ve Durmuş (2015) psikolojik danışmanlarla yaptıkları çalışmalarda danışmanların öz yeterlik algılarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamışlardır. Sali Bilgiç (2011) ise okullarda çalışan psikolojik danışmanla yaptığı çalışmada lisans mezunu danışmanların yüksek lisans mezunu danışmanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Eğitim düzeyinin yükselmesi o alanda uzmanlaşmayı ve derinlik kazanmayı sağlar. Bu avantajlı durum kişinin mesleğinde kendine olan güvenini yükselterek başarılı olma şansını artırır. Başarıyla tamamlanan deneyimler de kişinin öz yeterlik algısını yükseltir. Bu sebeple araştırmanın da bir bulgusu olan yüksek lisans mezunu danışmanların lisans mezunu danışmanlara göre daha yüksek öz yeterlik algısına sahip olması eğitim düzeyinin öz yeterlik algısı üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının, kişisel ve sosyal gelişim boyutu haricinde, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutunun 21+ yıl çalışan danışmanların 0-5 yıl aralığında çalışan danışmanlardan, 6-10 yıl aralığında çalışan danışmanların ise 0-5 yıl aralığında çalışan danışmanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Alan yazını incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarında olduğu gibi öz yeterlik algısının kıdeme göre farklılaştığını bulgulayan araştırmalar mevcuttur. Aksoy ve Diken'in (2009) rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını incelediği çalışmasında rehber öğretmenlerin kıdemlerine göre öz yeterlik

algılarında anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır. Benzer (2011) ve Turcan (2011) birbirlerinden bağımsız olarak öğretmenlerin öz yeterlik algılarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Keskin'in (2020) psikolojik danışmanların öz yeterlikleri ve psikolojik ihtiyaçlarını incelediği yüksek lisans tez çalışmasında danışmanların öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Akyüz (2024) de BİLSEM rehber öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamıştır.

Buna karşılık öz yeterlik algısının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar da vardır. Karahan (2006), Taytaş (2013), Ağçam ve Babanoğlu (2016) ile Yayla (2016) çalışmalarında öz yeterlik algısının kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre kıdemi nispeten yüksek psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu söylenebilir. Kıdem mesleki anlamda kişinin tecrübesini gösteren bir unsurdur. Rehber öğretmenlerin kıdemleriyle beraber mesleki yaşantıları, yaptığı çalışmalar, üstesinden geldiği zorlayıcı durumlar ve farklı profildeki danışanlarla yaptığı danışmalar gibi birçok ustalık deneyimleri onların öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bundan dolayı araştırmanın bulgularından biri olan kıdemleri nispeten yüksek psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarının da yüksek olması, ustalık deneyimlerinin öz yeterlik algısını doğrudan etkilediğine kanıt oluşturmaktadır.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Gündüz (2008) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmada mesleki doyumun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Kağan'ın (2010) rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarını incelediği çalışmasında rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Akgül (2019) ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin mesleki doyumlarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bal'ın (2021) ortaokul öğretmenlerinin mesleki doyumları ile örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelediği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin mesleki doyumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Turgüt (2023), psikolojik

danışmanların yetkinlik ve yakınlık algılarının mesleki doyuma etkisini yordamada psikolojik sermayenin aracılık rolünü araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Buna karşılık mesleki doyumun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit eden çalışmalar da vardır. Sarpkaya (2000), Alsancak (2010), Akbulut (2015) ve Köksal (2019) erkekler lehine; Sarı (2004), Artz (2012) ve Öztürk (2012) ise kadınlar lehine mesleki doyumun cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Aslan (2006) çalışanların mesleki doyum düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerini incelemeyi amaçladığı çalışmasında çalışanların mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Akkuş (2010) rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini incelemek için yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çağırıcı'nın (2017) psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ile mesleki doyum arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Demir-Polat'ın (2018) öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmasında öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Yozgat'ın (2019) öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelendiği çalışmasında öğretmenlerin mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Dede (2023) okul psikolojik danışmanlarında bilişsel esneklik, işle ilgili akış deneyimi ve örgütsel bağlılığın mesleki doyum ile ilişkisini incelediği çalışmasında psikolojik danışmanların yaşlarına göre mesleki doyum düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Öztürk'ün (2024) okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve psikolojik iyi oluşlarında stresle başa çıkmanın aracı rolünün incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının yaşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Buna karşılık mesleki doyumun yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit eden çalışmalar da vardır. Siassi vd. (1975), Günbayı ve Toprak (2010), Koruklu vd. (2013) ile Atalan-Yüksel (2019) yaş ile mesleki doyum arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Hickson ve Oshagbemi (1999) ile Karaca (2007) ise yaş ile mesleki doyum arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Zeitz (1990) yaptığı çalışmada mesleki doyum ile yaş arasındaki ilişkide kişinin belli bir yaşa kadar mesleki doyumun azaldığı, daha sonrasında giderek arttığı “U” şeklinde bir grafik tespit etmiştir. Bunun tam tersi olarak Saleh ve Otis (1964) ile Güven vd. (2005) ise yaptıkları çalışmalarda mesleki doyum ile yaş arasındaki ilişkide kişinin belli bir yaşa kadar mesleki doyumun arttığı, daha sonrasında giderek azaldığı “ters U” şeklinde bir grafik tespit etmiştir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Aslan (2006) çalışanların mesleki doyum düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerini incelemeyi amaçladığı çalışmada çalışanların mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını saptamıştır. Bayrı'nın (2006) psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını incelemek istediği yüksek lisans tezi çalışmada danışmanların medeni durumlarına göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Akkuş (2010) rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin mesleki doyum düzeylerini incelemek için yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerin mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Umay (2015) da psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile tükenmişlik düzeylerinin ilişkisini incelediği çalışmada danışmanların medeni durumlarına göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamıştır. Karatepe'nin (2021) psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik düzeyleri ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmada danışmanların mesleki doyumlarının medeni durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Turğut (2023) da psikolojik danışmanların yetkinlik ve yakınlık algılarının mesleki doyuma etkisini yordamada psikolojik sermayenin aracılık rolünü araştırmak amacıyla yaptığı doktora tezi çalışmada danışmanların medeni durumlarının mesleki doyumları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığını saptamıştır.

Buna karşılık mesleki doyumun medeni duruma göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit eden çalışmalar da vardır. Şahin (1999), Uslu (1999), Akkan (2008) ve Meral (2016) evliler lehine mesleki doyumun anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu durumun tersine Şahin (2013) ve Horuz (2014) ise bekarlar lehine mesleki doyumun anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının lisans mezunu okul psikolojik danışmanlara göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Brown ve Sargeant (2007) üniversite çalışanlarının örgütsel bağlılığı, dini bağlılığı ve mesleki doyumunu incelediği çalışmada yüksek lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarının lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Kahraman vd. (2011) yoğun bakım hemşirelerinin mesleki doyumlarını incelediği çalışmada yüksek lisans mezunu hemşirelerin mesleki doyumlarının lisans mezunu hemşirelerin mesleki doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Erşan vd. (2013) sağlık çalışanlarının mesleki doyumu ve algılanan iş stresi ile aralarındaki ilişkiyi incelediği çalışmada lisansüstü mezunu çalışanların mesleki doyumlarının lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Türkoğlu ve Yurdakul'un (2017) mobilya endüstrisinde çalışanların mesleki doyumları ile iş performansları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada yüksek lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarının lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Köksal (2019) da okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmada lisansüstü mezunu danışmanların mesleki doyumlarının lisans mezunu danışmanların mesleki doyumlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Buna karşılık lisans mezunu çalışanların yüksek lisans mezunu çalışanlara göre mesleki doyumlarının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulgulayan çalışmalar da vardır. Demir (2001), Yılmaz ve Izgar (2009) ile Alçekiç (2011) yaptıkları çalışmalarda lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarının yüksek lisans mezunu çalışanların mesleki doyumlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yine bu çalışmadan farklı olarak mesleki

doyumun eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit eden çalışmalar da vardır. Özen (2011), Kadioğlu (2014), Umay (2015), Dilber (2023) ve Turğut (2023) yaptıkları çalışmalarda psikolojik danışmanların mesleki doyumlarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Lisansüstü eğitimler kişinin mesleğinde daha da uzmanlaşmasını sağlar. Yüksek lisans programları öğrencilere genellikle daha geniş ve derin bilgi ve beceri sağlar. Bu da danışmanların mesleklerini daha güçlü bir şekilde uygulamalarını ve bu süreçten daha fazla tatmin duymalarını sağlayabilir. Ayrıca yüksek lisans derecesine sahip olmak, psikolojik danışmanın öz yeterlik algısını yükseltebilir ve mesleki saygınlık kazanmasına yardımcı olabilir. Bu da genel olarak mesleki doyumunu artırabilir. Yüksek lisans mezunları genellikle mesleklerini sürekli olarak geliştirmeye ve güncel kalmaya daha yatkın olurlar. Bu da onların mesleki doyumunu artırmaya yardımcı olabilecek bir etkidir.

Araştırmada okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmek istenmiştir. Çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde bu tespiti destekleyen çalışmalar mevcuttur. Özen (2011) psikolojik danışmanların mesleki doyumlarını incelediği çalışmasında danışmanların kıdemlerinin mesleki doyumları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya sebep olmadığını bulgulanmıştır. Karababa'nın (2012) okul psikolojik danışmanlarında bilişsel esneklik, işle ilgili akış deneyimi ve örgütsel bağlılığın mesleki doyumunu ile ilişkisini araştırdığı çalışmasında danışmanların kıdemlerine göre mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Çulha (2017) okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi mesleki doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez çalışmasında danışmanların mesleki doyumlarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Karatepe'nin (2021) psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik düzeyleri ve stresle başa çıkmaları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında danışmanların kıdemlerine göre mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Uguz'un (2022) okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında danışmanların mesleki doyumlarının kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Öztürk (2024) okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve psikolojik iyi oluşlarında stresle başa çıkmanın aracı rolünü incelediği

alışmasında danışmanların mesleki doyumlarının kıdemlerine gre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulgulamıştır.

Buna karşılık mesleki doyumun kıdeme gre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit eden çalışmalar da vardır. Şahin (1999), Karadağ vd. (2009), Sadık (2014), Ekşi vd. (2015), Cırhinlioğlu ve Demir (2017) ile Kavsara (2024) yaptıkları çalışmalarda çalışanların mesleki doyumlarının kıdemlerine gre anlamlı bir şekilde farklılaştığını saptamıştır.

Sonuç

Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ve öz yeterlik algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durumu, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine gre iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmadan ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

1. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamı arasında pozitif ynde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri arttıkça öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamının düzeyi de artmaktadır.
2. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasında pozitif ynde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri arttıkça mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır.
3. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarının tamamı ile mesleki doyumları arasında pozitif ynde anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyut algılarının tamamının düzeyi arttıkça mesleki doyum düzeyleri de artmaktadır.
4. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri ve öz yeterlik algılarının mesleki doyumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışma sonucunda iletişim becerileri ve öz yeterliğin mesleki doyum toplam varyansının %32'sini açıkladığı da tespit edilmiştir.
5. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri eğitim durumu değişkenine gre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna gre yksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına gre anlamlı bir şekilde daha yksektir.
6. Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri cinsiyet, yaş, medeni durum ve kıdem değişkenine gre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

7. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarının tamamı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
8. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu yaş ve kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre 41+ yaş okul psikolojik danışmanların öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu 21–30 yaş aralığındaki okul psikolojik danışmanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ayrıca 6–10 ve 21+ yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanların öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu 0–5 yıl aralığında çalışan okul psikolojik danışmanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
9. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik, öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu ile iş birliği alt boyutu medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre evli okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik, öz yeterliğin kişisel ve sosyal gelişim alt boyutu ile iş birliği alt boyutu bekâr okul psikolojik danışmanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
10. Okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarının tamamı eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarının tamamı lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
11. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.
12. Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları cinsiyet, yaş, medeni durum ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öneriler

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve çıkarımlar doğrultusunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkilere yönelik yapılacak olan araştırma ve iyileştirme çalışmaları için araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde belirtilmiştir:

1. Yapılan araştırmanın evrenini Sinop ili genelindeki okul psikolojik danışmanları oluşturmuştur. Sonuçların genellenebilirliğini artırmak için evren ve örneklem seçimi daha geniş bir alanı kapsayabilir. Ayrıca yapılacak çalışmalarda çeşitliliği artırmak için çalışma grubunu farklı meslek grupları da oluşturabilir.

2. Yapılacak boylamsal bir çalışma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumlarının meslekte geçirilen yıllar boyunca değişimi gözlemlenebilir. Bu sayede okullarda çalışan psikolojik danışmanların bu değişkenlerin ilişkisine bağlı olarak mesleki etkililiği daha ayrıntılı incelenebilir.
3. Bu araştırmada okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları yalnızca nicel araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Analiz edilen bu değişkenler nitel ve/veya karma araştırma yöntemiyle de incelenebilir.
4. Araştırma sonucunda okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Buna bağlı olarak yüksek öğretim kurumlarında psikolojik danışman adaylarının iletişim becerilerini artırmaya yönelik çalışmalar ve düzenlemeler yapılması öz yeterlik algılarını da pozitif etkileyebilir. Yine araştırmanın sonuçları doğrultusunda bu pozitif ilişkinin psikolojik danışman adaylarının profesyonel meslek hayatlarında alacağı doyumu artıracığı düşünülmektedir.
5. Okullarda çalışan psikolojik danışmanların iletişim becerilerini ve öz yeterlik algılarını geliştirmek ve bunun sonucunda mesleki doyumlarını artırmak için MEB tarafından hizmet içi eğitimler ve çalışmalar düzenlenebilir.
6. Yüksek lisans mezunu okul psikolojik danışmanlarının lisans mezunu olanlara göre iletişim becerisi, öz yeterlik algısı ve mesleki doyum değişkenlerinin üçünde de daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının lisansüstü eğitime yönelmesi teşvik edilebilir.

Kıdemi ve yaşı daha yüksek olan okul psikolojik danışmanlarının öz yeterlik algıları nispeten yüksek bulgulanmıştır. Bundan dolayı MEB tarafından tecrübeli psikolojik danışmanlarla mesleğinin ilk yıllarındaki psikolojik danışmanları bir araya getirebilecek sempozyum, çalıştay, forum vb. çalışmaların düzenlenmesi genç psikolojik danışmanların öz yeterlik algılarının yükselmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ş. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerin iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 563651) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Acar, V. (2009). *Öğretmen adaylarının iletişim becerileri* (Tez No. 250880) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Adıgüzel, M. (2020). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin problem çözme ve etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 654669) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Adıgüzel, Y. (2023). *Psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ile iş doyumu ilişkisinin ve bu ilişkide öz şefkatin aracılık rolünün incelenmesi* (Tez No. 791600) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ağçam, R., & Babanoğlu, M. P. (2016). Exploring self-efficacy beliefs of primary school teachers in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 2(11), 121–133.
- Ak, G., & Yöndem, Z. D. (2022). The examination of the mediating role of school climate in the relationship between school counselors' self-efficacy and professional satisfaction. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1417–1447. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1075915>
- Akalın, T. (2022). *Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü'nde görev yapan personellerin iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi (Gaziantep ili örneği)* (Tez No. 719863) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akbulut, B. (2015). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 394814) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akçam, A., Kanbay, Y., & Işık, E. (2019). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 74–92. <https://doi.org/10.22466/acusbd.599137>
- Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 592672) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgül, Ş. (2023). *Din dersi öğretmenlerinin eğitime inanma düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 809908) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akgün-Şahin, Z., & Kardaş-Özdemir, F. (2015). Hemşirelerin iletişim ve empati beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of Academic Research in Nursing*, 1(1), 1–7. <https://doi.org/10.5222/jaren.2015.001>

- Akgündüz, S. (2006). *Örgütsel stres kaynaklarının çalışanların iş tatmini üzerindeki etkisi ve banka çalışanları için yapılan bir araştırma* (Tez No. 205318) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkan, Ö. (2008). *Milli eğitime bağlı meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmini* (Tez No. 220442) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği)* (Tez No. 219158) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akkuş, O. (2010). *Rehberlik araştırma merkezlerinde görevli rehber öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 274638) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları* (Tez No. 250831) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709–720.
- Akşab, G., & Türk, F. (2022). Psikolojik danışmanların danışma öz-yeterlik algılarına ilişkin bir derleme çalışması. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(1), 1–40.
- Akyüz, S. (2024). *BİLSEM rehber öğretmenlerinin kariyer danışmanlığı öz yeterlikleri, mesleki beklentilerinin karşılanması ve özel yeteneklilerle etkinliklere katılımları arasındaki ilişki* (Tez No. 845227) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alçekiç, K. G. (2011). Kariyer gelişimi açısından psikolojik danışmanların mesleki doyum ve değerlerinin incelenmesi (Tez No. 298626) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(2), 142–175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Alper, D. (2007). *Psikolojik danışmanlar ve sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri-iletişim ve empati becerilerinin karşılaştırılması* (Tez No. 211617) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alsancak, R. (2010). *İzmir il sınırlarındaki özel ve kamu'da çalışan beden eğitimi öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenlere göre belirlenmesi* (Tez No. 267549) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altan, İ. (2015). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan eğitim personelinde iş doyumunun genel ruh sağlığı düzeyine etkisinin branş çerçevesinde karşılaştırılması* (Tez No. 395093) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arslanhan, E. (2020). *Müzik eğitimi alan ve almayan eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili iletişim becerileri ile duygusal zekâlarının incelenmesi ve karşılaştırılması* (Tez No. 640865) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Artz, B. (2012). Does the impact of union experience on job satisfaction differ by gender? *ILR Review*, 65(2), 225–243. <https://doi.org/10.1177/001979391206500202>

- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi* (Tez No. 191467) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, K. (2001). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin yaşam kalitesi ve mesleki doyumları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 63–82.
- Aslan, Ü. (2013). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 345545) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ata, A. (2015). *Factors effecting teacher-child communication skills and self-efficacy beliefs: An investigation on preschool teachers* (Tez No. 399989) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ataklı, A., & Dikmetaş, E. (2003). Managers' and secretaries' views of job satisfaction. *British Journal of Healthcare Management*, 9(8), 265–270.
- Atalan-Yüksel, G. (2019). *Okulda çalışan psikolojik danışmanların iş ve yaşam doyumlarının yordayıcıları olarak rol belirsizliği, rol çatışması ve örgütsel destek* (Tez No. 593766) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atasayı, M. (2017). *Birinci basamakta çalışan hemşirelerin iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 462702) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atasayı, M., & Yıldız, E. (2018). Birinci basamakta çalışan hemşirelerin iletişim becerileri ile mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(1), 38–49.
- Avanoğlu, E. (2018). *Öğretmenlerin iletişim becerileri ile moralleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 503809) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim kurumları çalışanlarında iş doyumu* (Tez No. 210047) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2016). *Psikolojik danışman adaylarında psikolojik danışma öz-yeterliği, umut ve kaygının yaşam doyumu üzerindeki etkisi* (Tez No. 448310) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2022). *Algılanan süpervizör tarzları ile süpervizyon doyumu arasındaki ilişkide psikolojik danışma öz-yeterliğinin aracı rolü* (Tez No. 711068) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2013). The relationship between employees' income level and employee job satisfaction: An empirical study. *International Journal of Business and Social Science*, 4(7), 18–25.
- Bakar, A. R., Zakaria, N. S., & Mohamed, S. (2011). Malaysian counselors' self-efficacy: Implication for career counseling. *International Journal of Business and Management*, 6(9), 141–147. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v6n9p141>
- Bal, M. S. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumu ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 689082) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* (Tez No. 53977) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464–469. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.2.464>
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231–255. <https://doi.org/10.1007/BF01172995>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Vol. 4, pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In W. E. Craighead, & C. B. Nemeroff (Eds.), *The corsini encyclopedia of psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 1474–1476). John Wiley & Sons.
- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287–310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Banovcinova, A., & Levicka, K. (2015). The impact of the financial income on the family communication. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 7(2), 35–46.
- Bargsted, M., Ramírez-Vielma, R., & Yeves, J. (2019). Professional self-efficacy and job satisfaction: The mediator role of work design. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(3), 157–163. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a18>
- Barker, L. L. (1987). *Communication* (4th ed.). Prentice-Hall.
- Barnlund, D. C. (1970). A transactional model of communication. In K. K. Sereno, & C. D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory* (pp. 83–102). Harper & Row.
- Barrett-Lennard, G. T. (1962). Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(43), 1–36. <https://doi.org/10.1037/h0093918>
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Yargıcı.
- Başaran, İ. E., & Çinkır Ş. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. baskı). Siyasal.
- Batal, Ö. (2021). *Psikolojik danışmanların danışma öz yetkinliklerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarına göre incelenmesi* (Tez No. 696224) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/ rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi Güneydoğu Anadolu bölgesi örneği* (Tez No. 204365) [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Tez No. 279654) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi* (Tez No. 280701) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Berelson, B., & Steiner, G. A. (1964). *Human behavior: An inventory of scientific findings*. Harcourt, Brace & World.
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bettinghaus, E. P., & Cody, M. J. (1994). *Persuasive communication* (5th ed.). Holt, Rinehart & Winston.
- Beyaz, Ö. (2022). *Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 719593) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgiç, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of Turkish workers. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 132(5), 549–557. <https://doi.org/10.1080/00223989809599287>
- Bippus, A. M., & Young, S. L. (2005). Owning your emotions: Reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research*, 33(1), 26–45. <https://doi.org/10.1080/0090988042000318503>
- Black, K. A. (2000). Gender differences in adolescents' behavior during conflict resolution tasks with best friends. *Adolescence*, 35(139), 499–512.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Blegen, M. A. (1993). Nurses' job satisfaction: A meta-analysis of related variables. *Nursing Research*, 42(1), 36–41. <https://doi.org/10.1097/00006199-199301000-00007>
- Blum, M. L. (1949). *Industrial psychology and its social foundations*. Harper.
- Bochner, A. P. (1981). On the efficacy of openness in close relationships. *Annals of the International Communication Association*, 5(1), 109–124. <https://doi.org/10.1080/23808985.1981.11923841>
- Bodenhorn, N., & Skaggs, G. (2005). Development of the school counselor self-efficacy scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 38(1), 14–28.
- Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 665–673. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30039-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30039-4)
- Bong, M. (1995). *Epistemological beliefs and generalizability of self-efficacy: Implications for instructional design* [Doctoral dissertation, University of Southern California-California]. <https://impa.usc.edu/C.aspx?VP3=pdfviewer&rid=2A3BF17WU0C5>

- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353–363. <https://doi.org/10.1080/00224545.1990.9924591>
- Braddock, R. (1958). An extension of the “Lasswell Formula”. *Journal of Communication*, 8(2), 88–93. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1958.tb01138.x>
- Broadhurst, A. R., & Darnell, D. K. (1970). An introduction to cybernetics and information theory. In K. K. Sereno, & C. D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory* (pp. 59–72). Harper & Row.
- Brown, D., & Sargeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment, and religious commitment of full-time university employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16(2), 211–241. <https://doi.org/10.1080/10656210701647613>
- Brown, I., Jr., & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(8), 900–908. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.900>
- Buğdaycı, S. (2018). *Antrenörlerin iletişim becerileri ile öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 517756) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Buluş, M., Atan, A., & Erten-Sarıkaya, H. (2017). Etkili iletişim becerileri: Bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575–590.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (15. baskı, ss. 92). Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, J. J., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., III, & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. McGraw-Hill.
- Can, H., Aşan Azizoğlu, Ö., & Miski Aydın, E. (2015). *Örgütsel davranış* (2. baskı). Siyasal.
- Capella, M. E., & Andrew, J. D. (2004). The relationship between counselor job satisfaction and consumer satisfaction in vocational rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47(4), 205–214. <https://doi.org/10.1177/00343552040470040201>
- Cashwell, T. H., & Dooley, K. (2001). The impact of supervision on counselor self-efficacy. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 39–47.
- Centers, R., & Bugental, D. E. (1966). Intrinsic and extrinsic job motivations among different segments of the working population. *Journal of Applied Psychology*, 50(3), 193–197. <https://doi.org/10.1037/h0023420>
- Ceylan, E. A., & Kılıç-Mocan, D. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim beceri düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(215), 111–127.
- Ceylan, Ş. (2019). *Sağlık çalışanlarında etkili iletişim becerilerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 539503) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chaffee, S. H., & Berger, C. R. (1987). What communication scientists do. In C. R. Berger, & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science*. Sage.
- Charlton, A. L. (2009). *School counselors’ perceived self-efficacy for addressing bullying in the elementary school setting*. [Doctoral dissertation, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University-Virginia]. <https://vtechworks.lib.vt.edu/items/ede62621-77dc-4ddc-ba4a-d471b61d3c80>

- Cheung, C.-K., & Scherling, S. A. (1999). Job satisfaction, work values, and sex differences in Taiwan's organizations. *The Journal of Psychology*, 133(5), 563–575. <https://doi.org/10.1080/00223989909599763>
- Cirhinlioğlu, Z., & Demir, A. (2017). Özel eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumları: İzmir örneği. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1690–1702.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341–372. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00010-9)
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1996). Satisfaction an comparison income. *Journal of Public Economics*, 61(3), 359–381. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(95\)01564-7](https://doi.org/10.1016/0047-2727(95)01564-7)
- Cozby, P. C. (1973). Self-disclosure: A literature review. *Psychological Bulletin*, 79(2), 73–91. <https://doi.org/10.1037/h0033950>
- Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. (Eds.). (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs* (pp. 1). Lexington.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Yeniden insan insana* (27. baskı, ss. 76–77). Remzi.
- Çağırıcı, S. F. (2017). *Psikolojik danışmanların kişilik özellikleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 468400) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağlar, İ., & Kılıç, S. (2011). *Eğitim fakülteleri için genel iletişim* (2. baskı). Nobel Akademik.
- Çağlar, İ., & Kılıç, S. (2014). *Genel, teknik ve etkili iletişim*. Nobel Akademik.
- Çakmak, Z. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 553618) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çapri, B., & Demiröz, Z. (2016). Duygusal zekâ düzeyi ve psikolojik danışma öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkide etkili psikolojik danışman niteliklerinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1037–1048.
- Çarıkçı, İ. H. (2004). Hizmet işletmelerinde çalışan kamu ve özel sektör personelinin iş tatminlerinin karşılaştırılması. *Amme İdaresi Dergisi*, 37(4), 83–95.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 226718) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelik, S. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin algıladıkları yönetici iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 571211) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, B., Gülaçtı, F., Çiftçi, Z., & Kağan, M. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve mesleki doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 809–823. <https://doi.org/10.24315/tred.529759>
- Çiftçi, S. & Taşkaya, S. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 921–928.

- Çoraklı, Y. (2019). *Hemşirelerin iletişim becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 552951) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çulha, Y. (2017). *Okul psikolojik danışmanlarının müdürlerinin liderlik stillerini algıları ile kendi iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 470190) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dance, F. E. X. (1970). The “concept” of communication. *Journal of Communication*, 20(2), 201–210. <https://doi:10.1111/j.1460-2466.1970.tb00877.x>
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41(2), 120–130. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x>
- Dede, E. (2023). *Okul psikolojik danışmanlarında bilişsel esneklik, işle ilgili akış deneyimi ve örgütsel bağlılığın iş doyumunu ile ilişkisi* (Tez No. 811368) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi-Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job satisfaction of elementary school counselors: A new look. *Professional School Counseling*, 7(4), 236–245.
- Demir, E. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ölçülmesi* (Tez No. 107161) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Y. (2013). *Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması* (Tez No. 339091) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiröz, S. (2001). *Türk Silahlı Kuvvetleri'nde görev yapan muvazzaf subay ve astsubayların iş doyumunu, yaşam doyumunu ve iş streslerinin analizi* (Tez No. 103972) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir-Polat, D. (2018). *Öğretmenlerin yılmazlık düzeyleri ile iş doyumunu, mesleki tükenmişlik, örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 518605) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi* (Tez No. 133989) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Derlega, V. J., & Grzelak, J. (1979). Appropriateness of self-disclosure. In G. J. Chelune (Ed.), *Self-disclosure: Origins, patterns, and implications of openness in interpersonal relationships*. Jossey-Bass.
- DeVito, J. A. (2007). *The interpersonal communication book* (14th ed.). Pearson.
- Didin, N. (2021). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 717628) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi-Erzincan]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dilber, A. (2023). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların iş ve yaşam doyumlarının örgütsel değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 803711) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilinde ki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi* (Tez No. 183114) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, A. (2017). İletişim kavramı ve süreci. E. Akbulut (Ed.), *İletişime giriş* içinde (ss. 4–22). Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati* (31. baskı). Sistem.
- Dönmez, E. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin iletişim becerileri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 725151) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuş, A. (2015). *Psikolojik danışmanların öz-yeterlikleri ile iş doyumu ve yaşam doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 407713) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Egan, G. (1994). *The skilled helper: A problem-management approach to helping*. Brooks/Cole.
- Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda iş doyumu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35–52.
- Eğriboyun, D. (2022). Okullarda iletişim becerilerinin iş motivasyonu ve iş doyumu üzerindeki aracılık etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(3), 920–940. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1026005>
- Ekşi, H., Ismuk, E., & Parlak, S. (2015). Okul psikolojik danışmanlarında iş doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik danışma özyeterliği ve dinleme becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 84–103. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161314>
- Erçelebi, H. (1997). İlkokul öğretmenlerinin mesleki doyumu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 50, 13–17.
- Erkan, Z. (2011). *Okul psikolojik danışmanı öz-yeterliğini yordamada eğitim yaşantılarına ilişkin memnuniyetin rolü* (Tez No. 306396) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erşan, E. E., Yıldırım, G., Doğan, O., & Doğan, S. (2013). Sağlık çalışanlarının iş doyumu ve algılanan iş stresi ile aralarındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 115–121.
- Ertürk, S. (2011). *Kuruma aidiyet bağlamında adanmışlık algısı ile kişilik, iş doyumu ve stres ilişkisi etkisi* (Tez No. 347559) [Doktora Tezi, Kara Harp Okulu Komutanlığı-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Evans, B. J., Stanley, R. O., & Burrows, G. D. (1992). Communication skills training and patients' satisfaction. *Health Communication*, 4(2), 155–170. https://doi.org/10.1207/s15327027hc0402_5
- Fırıncı-Kodaz, A., & Vural-Batık, M. (2018). Kurum deneyiminin psikolojik danışman adaylarının okul psikolojik danışmanı öz yeterlik algılarına etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 902–929. <https://doi.org/10.26466/opus.425811>
- Gamble, T. K., & Gamble, M. (1999). *Communication works* (6th ed.). McGraw-Hill.

- Gambrell, C. E., Rehfuss, M. C., Suarez, E. C., & Meyer, D. (2011). Counselors' job satisfaction across education levels and specialties. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 3(1), 34–49. <http://dx.doi.org/10.7729/31.1024>
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde A tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies*, 8(8), 1475–1488.
- Gelso, C. J., & Hayes, J. A. (1998). *The psychotherapy relationship: Theory, research, and practice*. Wiley.
- Gemici, B. S. (2022). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ile problem çözüme ve iletişim becerilerinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi* (Tez No. 722775) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 220053) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037–1054.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Glenn, N. D., Taylor, P. A., & Weaver, C. N. (1977). Age and job satisfaction among males and females: A multivariate, multisurvey study. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 189–193. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.189>
- Glenn, N. D., & Weaver, C. N. (1982). Further evidence on education and job satisfaction. *Social Forces*, 61(1), 46–55. <https://doi.org/10.1093/sf/61.1.46>
- Golightly, T. R. (2007). *Defining the components of academic self-efficacy in Navajo American Indian high school students* [Doctoral dissertation, Brigham Young University-Provo]. <https://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1816&context=etd>
- Gordon, G. N. (1975). *Communications and media: Constructing a cross-discipline*. Hasting House.
- Görücü, A., & Erdoğan, T. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(3), 797–814.
- Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 107442) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2–19. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00083.x>
- Gruneberg, M. M. (1979). *Understanding job satisfaction*. John Wiley & Sons.
- Güler, M. (1990). *Endüstri işçilerinin iş doyumunu ve iş verimine depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi* (Tez No. 12457) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150–169.

- Gündüz, B., & Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119–133. <https://doi.org/10.17860/efd.72142>
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)* (Tez No. 219823) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günel, D. (2020). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün incelenmesi* (Tez No. 640932) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güngör, N. (2015). *İletişime giriş* (3. baskı). Siyasal.
- Gürşimşek, I., Ekinci-Vural, D., & Selçioğlu-Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1–11.
- Güven, M., Bakan, İ., & Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler: Bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 12(1), 127–151.
- Hansen, J. C. (1967). Job satisfactions and job activities of school counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, 45(8), 790–794. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1967.tb04788.x>
- Healy, J. M. (2004). *Your child's growing mind: Brain development and learning from birth to adolescence* (3rd ed.). Broadway.
- Hellriegel, D., Slocum, J. W., & Woodman R. W. (1986). *Organizational behavior* (4th ed.). West.
- Heslin, P. A., & Klehe, U. C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of industrial/organizational psychology* (Vol. 2, pp. 705–708). Sage.
- Hicks, H. G., & Gullett, C. R. (1975). *Organizations: Theory and behavior*. McGraw-Hill.
- Hickson, C., & Oshagbemi, T. (1999). The effect of age on the satisfaction of academics with teaching and research. *International Journal of Social Economics*, 26(4), 537–544.
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008). Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 359–370. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.359>
- Hoon, S. T., Nasaruddin, N. F. B. M., & Singh, P. (2017). Communication skills among different classroom management styles teachers. *Asian Journal of University Education*, 13(1), 67–78.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. Harper & Brothers.
- Horuz, F. I. (2014). *Mesleki doyum ve örgütsel güven arasındaki ilişki: Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde bir inceleme* (Tez No. 382101) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ichsan, A. F. R. A., Adawiyah, R., & Wilujeng, I. (2020). Analysis of the ability of students' communication skills and self-efficacy on science instruction. *Journal of Physics: Conference Series*, 1440, 012088. doi:10.1088/1742-6596/1440/1/012088
- Iiacqua, J. A., Schumacher, P., & Li, H.-C. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education. *Education*, 116(1), 51–61.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Işık-Tokmak, A. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Tez No. 581860) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı, iletişim* (5. baskı). Beykent Üniversitesi.
- İncesoy, E. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının otomatik düşünceleri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 548391) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İşcan, Ö., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1–15.
- Jaafar W. M. W., Mohamed O., Bakar A. R., & Tarmizi R. A. (2011). Counseling self-efficacy among trainee counselor in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 676–679.
- Jakubowski, P. A. (1977). Assertive behavior and clinical problems of women. In E. I. Rawlings, & D. K. Carter (Eds.), *Psychotherapy for women: Treatment toward equality* (pp. 147–167). Charles C Thomas.
- Janson, P., & Martin, J. K. (1982). Job satisfaction and age: A test of two views. *Social Forces*, 60(4), 1089–1102. <https://doi.org/10.2307/2577879>
- Jary, D., & Jary, J. (2000). *Collins dictionary of sociology* (3rd ed.). HarperCollins.
- Johns, G., & Saks, A. M. (2002). *Organizational behaviour: Understanding and managing life at work* (5th ed.). Addison Wesley.
- Johnson, E., Baker, S. B., Kopala, M., Kiselica, M. S., & Thompson, E. C. (1989). Counseling self-efficacy and counseling competence in prepracticum training. *Counselor Education and Supervision*, 28(3), 205–218. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1989.tb01109.x>
- Jourard, S. M. (1964). *The transparent self*. Litton Educational.
- Kadioğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (Rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 372345) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kağan, M. (2010). Ankara ilindeki devlet ve özel ilköğretim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin iş doyumlarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39–55.
- Kahraman, G., Engin, E., Dülgerler, Ş., & Öztürk, E. (2011). Yoğun bakım hemşirelerinin iş doyumları ve etkileyen faktörler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4(1), 12–18.
- Kalleberg, A. L., & Loscocco, K. A. (1983). Aging, values, and rewards: Explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48(1), 78–90. <https://doi.org/10.2307/2095146>
- Karababa, A. (2012). *Psikolojik danışmanlarda olumlu mükemmelliyetçilik ve olumsuz mükemmelliyetçilik düzeylerinin iş doyumunu ve yaşam doyumunu yordamadaki rolü* (Tez No. 322430) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Karaca, B. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretim beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini üzerine ampirik bir çalışma: ankara'daki devlet okulları ve özel okulların karşılaştırılması* (Tez No. 203121) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, E., Başaran, A., & Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32–45
- Karahan, Ç. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin öz algılamaları ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Tez No. 205230) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakoç, N. (1989). Örgütsel iletişim ve örgütsel zaman arasındaki ilişkiler. *Kurgu Dergisi*, 6(2), 81–90.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (35. baskı). Nobel Akademik.
- Karatepe, B. (2021). *Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile belirsizliğe tahammülsüzlük, bilişsel esneklik düzeyleri ve stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 699967) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karayiğit, M. (2019). *Okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri ile öğretmenlerin mesleki motivasyonları arasındaki ilişki* (Tez No. 592988) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karlı, M. D., & İskender, H. (2009). To examine the effect of the motivation provided by the administration on the job satisfaction of teachers and their institutional commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2252–2257. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.396>
- Kavenská, V., Smékalová, E., & Šmahaj, J. (2013). School psychology in the Czech Republic: Development, status and practice. *School Psychology International*, 34(5), 556–565. <https://doi.org/10.1177/014303431246975>
- Kavsara, R. (2024). *Psikolojik danışmanların mesleki doyum düzeylerinin yıldırma, psikolojik sağlamlık ve örgütsel bağlılık açısından incelenmesi* (Tez No. 868685) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kellecioğlu, B. (2019). Temel iletişim becerilerinin iş doyumuna etkisi: Hizmet sektöründe bir araştırma (Tez No. 581533) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, S. (2020). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve psikolojik ihtiyaç doyumları* (Tez No. 667861) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Khan, A., Khan, S., Islam, S. Z., & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, 8(1), 18–21.
- Kılıç, M. E. (2019). *Okul yöneticilerinin otantik liderlikleri ile öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 600903) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kilmen, S. (2020). *Eğitim araştırmacıları için SPSS uygulamalı istatistik* (3. baskı). Anı.
- Kim, A. Y., & Sim, I. O. (2020). Communication skills, problem-solving ability, understanding of patients' conditions, and nurse's perception of professionalism

- among clinical nurses: A structural equation model analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4896.
- King, M., Murray, M. A., & Atkinson, T. (1982). Background, personality, job characteristics, and satisfaction with work in a national sample. *Human Relations*, 35(2), 119–133. <https://doi.org/10.1177/001872678203500203>
- Kleckler, B., & Loadman, W. E. (1997, October 15–18). *Exploring teacher job satisfaction across years of teaching experience* [Paper presentation]. The Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, United States.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması* (Tez No. 94698) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği* (18. baskı). Beta.
- Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1980). *Management* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Koponen, J., Pyörälä, E., & Isotalus, P. (2012). Comparing three experiential learning methods and their effect on medical students' attitudes to learning communication skills. *Medical Teacher*, 34(3), e198–e207. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.642828>
- Korkut, F., (2004). İletişim becerileri eğitimi alan psikolojik danışmanların bazı nitelikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 8–15.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143–149.
- Korkutan, T. B. (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin mesleki doyumunu ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 502727) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H., Kaldırım, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 119–137.
- Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J., & Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor*, 29(2), 117–127. <https://doi.org/10.1080/07325223.2010.517483>
- Köksal, A. (1981). *Bilişim terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Köksal, H. K. (2019). *Okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim öz yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki: Mersin ili örneği* (Tez No. 545592) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Köroğlu, M. (2006). *Emniyet teşkilatı emniyet hizmetleri sınıfı personelinin iletişim becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 187608) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kumcağız, H., Yılmaz, M., Balcı-Çelik, S., & Aydın-Avcı, İ. (2011). Hemşirelerin iletişim becerileri: Samsun ili örneği. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 49–56. <https://doi.org/10.5798/diclemedj.0921.2012.04.0184>

- Kurt, N. (2018). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları ile psikolojik iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 533226) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y., Aydemir-Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14–18.
- Lam, S., Tracz, S., & Lucey, C. (2013). Age, gender, and ethnicity of counsellor trainees and corresponding counselling self-efficacy: Research findings and implications for counsellor educators. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(3), 172–187. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9175-3>
- Larson, L. M. (1998). The social cognitive model of counselor training. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 219–273. <https://doi.org/10.1177/0011000098262002>
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0011000098262001>
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. L. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39(1), 105–120. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.1.105>
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bryson (Ed.), *The communication of ideas: A series of addresses* (pp. 37–51). Harper & Brothers.
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3(2), 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309–336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1343). Rand McNally College.
- Lofquist, L. H., & Dawis, R. V. (1969). *Adjustment to work: A psychological view of man's problems in a work-oriented society*. Appleton-Century-Crofts.
- Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality* [Doctoral dissertation, Ohio State University-Ohio]. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/etd/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1141847591
- Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 277–287). Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Brothers.
- McCormick, E. J., & Ilgen, D. (1985). *Industrial and organizational psychology* (8th ed., pp. 292). Allen & Unwin.

- McDonald, B. W., & Gunderson, E. K. (1974). Correlates of job satisfaction in naval environments. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 371–373. <https://doi.org/10.1037/h0036774>
- McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT.
- McTear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. Whurr.
- Meece, J. L., Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 60–70. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.60>
- 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 & Development*, 74(6), 640–644. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02304.x>
- Menteşe, M. (2007). *İş doyumu, rol çatışması ve rol belirsizliği ile çalışanlarının tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Banka çalışanları üzerine bir uygulama* (Tez No. 215225) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Meral, Ü. (2016). *Demografik faktörlerin iş tatmini üzerine etkisi: Ortaokul öğretmenleri üzerine bir alan araştırması (Gaziantep ili Nizip ilçesi)* (Tez No. 454181) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Mottaz, C. J. (1987). Age and work satisfaction. *Work and Occupations*, 14(3), 387–409. <https://doi.org/10.1177/0730888487014003004>
- Mullen, P. R., Chae, N., Backer, A., & Niles, J. (2021). School counselor burnout, job stress, and job satisfaction by student caseload. *NASSP Bulletin*, 105(1), 25–42. <https://doi.org/10.1177/0192636521999828>
- Mullen, P. R., Lambie, G. W., & Conley, A. H. (2014). Development of the Ethical and Legal Issues in Counseling Self-Efficacy Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 62–78. <https://doi.org/10.1177/0748175613513807>
- Nacar, F. S. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 286038) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Nadler, M. K., & Nadler, L. B. (2001). The roles of sex, empathy, and credibility in out-of-class communication between faculty and students. *Women's Studies in Communication*, 24(2), 241–261.
- Nir, A. E., & Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.002>
- O'Brien, G. E., & Dowling, P. (1981). Age and job satisfaction. *Australian Psychologist*, 16(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/00050068108254415>
- Okumuş, M. (2011). *Öğretmenlerde meslek tatmini ve iş stresi*. Ark.
- Oshagbemi, T. (2003). Personal correlates of job satisfaction: Empirical evidence from UK universities. *International Journal of Social Economics*, 30(12), 1210–1232. <http://dx.doi.org/10.1108/03068290310500634>
- Oskay, Ü. *İletişimin ABC'si* (6. baskı). Der.

- Oyur, E., Mercan, N., Şaylan, O., & Buran, A. Ç. (2012). İş ortamında duyguları ifade etme ve iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 97–106.
- Özdamar, S. (2021). *Psikolojik danışmanların psikolojik danışma becerileri ve psikolojik danışma yardımı vermeye yönelik tutumlarının mesleki doyuma etkisinin incelenmesi* (Tez No. 690613) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi* (Tez No. 10754) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, Y. (2011). Psikolojik danışmanların iş memnuniyetlerinin incelenmesi. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(1), 77–92.
- Özer, D. (2011). *Etkili iletişim becerilerinin sosyal ortama uyum sağlamadaki işlevi: Fırat Üniversitesi uygulaması* (Tez No. 303649) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 206433) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özteke, H. İ. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların sosyal karşılaştırma ve öz-bilinç düzeyleri ile psikolojik danışman öz-yeterlik inancı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 280635) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, D. (2024). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyumları ve psikolojik iyi oluşlarında stresle başa çıkmanın aracı rolü* (Tez No. 862614) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, N. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yönetici becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Tez No. 302783) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1–49). JAI Press.
- Paksoy, M. (2002). *Çalışma ortamında insan ve toplam kalite yönetimi*. Çantay.
- Paksoy, M., Soyer, F., & Çalık, F. (2017). The impact of managerial communication skills on the levels of job satisfaction and job commitment. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 642–652.
- Parikh-Fox, S., Martinez, R., Baker, S. B., & Olsen, J. (2020). Self-efficacy for enhancing students' career and college readiness: A survey of professional school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 183–192. <https://doi.org/10.1002/jcad.12312>
- Patterson, C. H. (1985). *The therapeutic relationship: Foundations for an eclectic psychotherapy*. Brooks/Cole.
- Patton, D. (2019). *Predictive relationships between school counselor role ambiguity, role diffusion, and job satisfaction* [Doctoral dissertation, Walden University-Minnesota]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6260/>
- Pearce, K. J. (2009). Media and mass communication theories. In S. W. Littlejohn, & K. A. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory* (pp. 623–627). Sage.

- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. McGraw-Hill.
- Poyraz, A. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında lisans öğrenimi gören son sınıf öğrencilerinin yeterliklerine ilişkin öznel değerlendirmeleri* (Tez No. 137538) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rayle, A. D. (2006). Do school counselors matter? Mattering as a moderator between job stress and job satisfaction. *Professional School Counseling*, 9(3), 206–215.
- Rimm, D. C., & Masters, J. C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Academic Press.
- Robbins, S. P., & Langton, N. (2003). *Organizational Behaviour: Concepts, controversies, applications* (3rd ed., pp. 116–117). Prentice-Hall.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., Gendlin, E. T., Kiesler, D. J., & Truax, C. B. (Eds.). (1967). *The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics*. The University of Wisconsin.
- Rogers, E. M., & Kincaid D. L. (1981). *Communication networks: Toward a new paradigm for research*. Free.
- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. In C. R. Berger, & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science*. Sage.
- Rosengren, K. E. (2000). *Communication: An introduction*. Sage.
- Sabancı, A. (1999). *İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi* (Tez No. 82013) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sadık, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin maruz kaldıkları yıldırma davranışları, algıladıkları sosyal destek ve mesleki iş doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 361698) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağbaş, N. Ö. (2020). *Okullarda ayrılma, kayıtsız kalma, muhalefet ve sadakat ile örgütsel adalet ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi* (Tez No. 656718) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli* (Tez No. 206997) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saiyadain, M. S. (1985). Personal characteristics and job satisfaction: India–Nigeria comparison. *International Journal of Psychology*, 20(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/00207598508247728>
- Sala-Razı, G., Kuzu, A., Yıldız, A. N., Ocakçı, A. F., Çamkuşu, B. A., (2009). Çalışan gençlerde benlik saygısı, iletişim becerileri ve stresle başetme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17–26.

- Saleh, S. D., & Otis, J. L. (1964). Age and level of job satisfaction. *Personnel Psychology*, 17(4), 425–430. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1964.tb00077.x>
- Sali-Bilgiç, H. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri* (Tez No. 280681) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18(1), 42–50. <https://doi.org/10.1080/00461528309529260>
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647–658. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.647>
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291–306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>
- Sarpkaya, R. (2000). Liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyumu: Manisa ili örneği. *Amme İdaresi Dergisi*, 33(3), 111–124.
- Satıcı, B. (2014). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının mizah tarzları ve süpervizyon yaşantıları açısından incelenmesi* (Tez No. 375307) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schramm, W. (1965). How communication works. In W. Schramm (Ed.), *The process and effects of mass communication* (6th ed., pp. 3–26). University of Illinois.
- Schunk, D. H. (1983). Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 76–86. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90036-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90036-X)
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57(2), 149–174. <https://doi.org/10.2307/1170234>
- Schunk, D. H. (1991). Goal setting and self-evaluation: A social cognitive perspective on self-regulation. In M. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 85–113). JAI Press.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 313–322. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.313>
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 676628) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2023). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Anı.
- Sevimli, F., & İşcan, Ö. F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1), 55–64.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1963). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois.
- Sharpley, C. F., & Ridgway, I. R. (1993). An evaluation of the effectiveness of self-efficacy as a predictor of trainees' counselling skills performance. *British Journal of Guidance & Counselling*, 21(1), 73–81. <https://doi.org/10.1080/03069889308253643>
- Shea, G. F. (2002). *Mentoring: How to develop successful mentor behaviors* (3rd ed.). Crisp.

- Siassi, I., Crocetti, G., & Spiro, H. R. (1975). Emotional health, life and job satisfaction in aging workers. *Industrial Gerontology*, 2(4), 289–296.
- Sillars, S. (1988). *Success in communication*. John Murray.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Sousa-Poza, A., & Sousa-Poza, A. A. (2000). Taking another look at the gender/job-satisfaction paradox. *Kyklos*, 53(2), 135–152. <https://doi.org/10.1111/1467-6435.00114>
- Soresi, S., Nota, L., & Lent, R. W. (2004). Relation of type and amount of training to career counseling self-efficacy in Italy. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 194–201. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00641.x>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Blackwell Publishing.
- Stewart, C., Nodoushani, O., & Stumpf, J. (2018). Cultivating employees using Maslow's Hierarchy of Needs. *Competition Forum*, 16(2), 67–75.
- Sutton, J. M., & Fall, M. (1995). The relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 331–336. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01759.x>
- Şahin, A. (2003). Yöneticilerin iş tatmini ve memnuniyeti. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 137–157.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Tez No. 89440) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142–167.
- Şahin-Kıralp, F. S. (2016). Self-efficacy levels of candidate counselors and their opinions about areas of the competency of counselors. *The Anthropologist*, 25(3), 260–267. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892115>
- Şeker, U. (2019). *Psikolojik danışman adaylarının problem çözme becerileri ve mesleki öz-yeterlik algılarının özerklik, süpervizyon yaşantıları ve meslek etiği ile ilişkilerinin incelenmesi* (Tez No. 579216) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki* (Tez No. 124664) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Takata, C., & Takata, T. (1976). The influence of models in the evaluation of ability: Two functions of social comparison processes. *The Japanese Journal of Psychology*, 47, 74–84.
- Tarhan, S. (2017). İhtiyaç, yeterlik ve mesleki doyum bağlamında rehber öğretmenlerin görev algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1385–1408. <https://doi.org/10.14686/buefad.344357>

- Taşdelen-Karçkay, A. (2008). Farklı eğitim programı mezunu psikolojik danışmanların mesleki yeterlilikleri ve iş doyumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(24), 24–35.
- Taylor, F. W. (2015). *Bilimsel yönetimin ilkeleri* (H. B. Akın, Çev. Ed.). Çizgi. (Çalışmanın orijinali 1911’de yayımlanmıştır)
- Taytaş, M. (2013). *Psikolojik danışmanların yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 339876) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi* (Tez No. 286530) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. Epsilon.
- Telman, N., & Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim* (ss. 68). Epsilon.
- Tezer, E. (1994). Evlilik ve iş doyumunu ilişkisi: İkili çatışmalar ve bazı demografik değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(1), 1–12.
- Theodorson, G. A., & Theodorson, A. G. (1979). *A modern dictionary of sociology*. Barnes & Noble.
- Ting, Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management*, 26(3), 313–334. <https://doi.org/10.1177/009102609702600302>
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir’deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92–107.
- Tokyürekli, E. (2020). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma yapmaya yönelik özyeterlik algıları* (Tez No. 632308) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Trenholm, S., & Jensen, A. (1996). *Interpersonal communication* (3rd ed.). Wadsworth.
- Tubbs, S. L., & Moss, S. (2006). *Human communication: Principles and contexts* (10th ed.). McGraw-Hill.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 294151) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turğut, E. (2023). *Rehber öğretmenlerin yetkinlik ve yakınlık algılarının mesleki doyuma etkisini yordamada psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Tez No. 803580) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin iletişim becerileri ile öğretmenlik tutumlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 49–61.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi* (Tez No. 220454) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Türkoğlu, T., & Yurdakul, Ü. (2017). Mobilya endüstrisinde çalışanların iş doyumunu ile iş performansı arasındaki ilişkinin araştırılması. *Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 18(1), 88–97. <https://doi.org/10.17474/artvinofd.270325>

- Türküm, S. (1998). Çağdaş yaşamda kişilik ve kişilerarası ilişkiler. G. Can (Ed.), *Çağdaş yaşam ve insan içinde* (ss. 131–155). Anadolu Üniversitesi.
- Uguz, F. (2022). *Okul psikolojik danışmanlarının mesleki doyum ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 750192) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ulusoy, T. (1993). *İşletmelerde iş tatmini ve karşılaştırmalı bir uygulama araştırması* (Tez No. 25677) [Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi* (Tez No. 385895) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002). Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42(2), 92–106. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2002.tb01802.x>
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Uslu, M. (1999). *Resmi eğitim kurumlarında çalışan psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin danışmanların denetim odağı ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması* (Tez No. 97429) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Usman, G., & Siddiqui, A. T. (2018). Assessing the attitude of medical students towards learning communication skills. *Pakistan Journal of Medicine & Dentistry*, 7(1), 39–43.
- Ülker, N. (2014). *Hemşirelerde iletişim becerileri ve iş doyum (Merkezfendi devlet hastanesi hemşireleri örneği)* (Tez No. 379125) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Voltan-Acar, N. (2015). *Yeniden terapötik iletişim: Kişiler arası ilişkiler* (15. baskı). Nobel Akademik.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Ward, M. E., & Sloane, P. J. (2000). Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages; job satisfaction among male and female academics in Scottish Universities. *Scottish Journal of Political Economy*, 47(3), 273–303. <https://doi.org/10.1111/1467-9485.00163>
- Warland J., McKellar L., & Diaz, M. (2014). Assertiveness training for undergraduate midwifery students. *Nurse Education in Practice*, 14(6), 752–756. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2014.09.006>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. W. W. Norton.
- Weaver, C. N. (1978). Black-White correlates of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 63(2), 255–258. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.63.2.255>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota.
- Wiggins, J. D. (1984). Personality-environmental factors related to job satisfaction of school counselors. *Vocational Guidance Quarterly*, 33(2), 169–177. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1984.tb01092.x>
- Wiggins, J. D., & Weslander, D. L. (1986). Effectiveness related to personality and demographic characteristics of secondary school counselors. *Counselor Education and Supervision*, 26(1), 26–35. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1986.tb00691.x>
- Wolff, K. H. (Ed. & Trans.). (1950). *The sociology of Georg Simmel*. Free.
- Wood, J. T. (2013). *Interpersonal communication: Everyday encounters* (7th ed.). Wadsworth.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Wrench, J., Punyanunt-Carter, N., & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal communication: A mindful approach to relationships*. State University of New York Open Textbooks. <https://milneopentextbooks.org/interpersonal-communication-a-mindful-approach-to-relationships/>
- Wright, J. D., & Hamilton, R. F. (1978). Work satisfaction and age: Some evidence for the job change hypothesis. *Social Forces*, 56(4), 1140–1158. <https://doi.org/10.2307/2577515>
- Yakar, L., & Yelpeze, İ. (2019). Öğretmen yetiştiren programlara kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmen öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 107–129. <https://doi.org/10.9779/pauefd.473678>
- Yam, F. C. (2014). *Psikolojik danışma öz yeterliği: Kişilik özellikleri, durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve geçmiş eğitim yaşantıları* (Tez No. 361659) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yayla, E. (2016). *Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerinin psikolojik danışma öz-yeterlik algılarına göre incelenmesi: İzmir ili örneği* (Tez No. 430763) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yayla, E., & İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 31–44.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36–58.
- Yıldırım-Kurtuluş, H. (2021). *Psikolojik danışmanların süpervizörlerinin davranışları, etkili psikolojik danışman nitelikleri, mesleki kıvançları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması* (Tez No. 676585) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız-Yüksel, H. (2017). *Psikolojik danışmanların algıladıkları yıldırma davranışları, tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik danışmadaki öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Tez No. 470253) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yılmaz, E., & Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943–951.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri* (Tez No. 326017) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yozgat, C. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının örgütsel bağlılığa ve iş doyumuna ilişkin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 550286) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel-Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi* (Tez No. 63180) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Communication skill levels in Turkish prospective teachers. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1283–1294.
- Zeitz, G. (1990). Age and work satisfaction in a government agency: A situational perspective. *Human Relations*, 43(5), 419–438. <https://doi.org/10.1177/001872679004300502>
- Zıllıoğlu, M. (2020). *İletişim nedir?* (7. baskı). Cem.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.2307/1163261>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51–59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

EKLER

Ek 1. Etkili İletişim Becerileri Ölçeği (EİBÖ)

Yönerge: Değerli Psikolojik Danışmanım,

Aşağıda Etkili İletişim Becerisini ölçmeyi amaçlayan 34 adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelerin ne derece uygun olduğunu belirtmek için cümlelerin sağındaki seçeneklerden size uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Lütfen cümlelerden hiçbirini yanıtsız bırakmayınız.

Teşekkürler.

	ETKİLİ İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
1	İnsanlara eksiklerini söylerken/iletirken olumlu özelliklerinden de söz ederim.					
2	İnsanlara başarısızlıklarını ifade ederken başarılı yönlerine de muhakkak değinirim.					
3	Çevremdeki insanların yanlış ya da hatalarını onları incitmeden dile getiririm.					
4	Karşımdaki insanın kişiliğini ve benliğini hedef almadığım için konuşmalarım gerginlik yaratmaz.					
5	Karşımdakine önce olumlu özelliklerinden bahsederek olumsuz yönlerini değiştirmesi için cesaret veririm.					
6	Günlük yaşamımda insanlarla iletişimimde kullandığım ifadelere ve kelimelere onları incitmek için çok dikkat ederim.					
7	Biri benimle konuşurken onunla göz teması kurmaya çalışırım.					
8	Biri benimle konuşurken onu anladığımı gösteren iletiler veririm.					
9	Karşımdaki kişi konuşurken beden diline ve yüz ifadesine dikkat ederim.					
10	Karşımdaki kişi konuşurken, onu anlamak için kullandığı ipuçlarına dikkat ederim.					
11	Biriyle iletişim halindeyken söylediklerini bütün halinde anlamaya çalışırım.					
12	Karşımdakini anlamaya çalışırken ihtiyaç duyduğumda soru sorarım.					
13	Konuşurken etkili göz teması kurarım.					
14	Konuşmaları dinlerken arkasındaki duyguları da anlamaya çalışırım.					
15	Düşüncelerimi tanımada/fark etmede/ anlamada zorluk çekerim.					
16	Genellikle duygularımı tanımada/fark etmede/ anlamlandırmada zorluk çekerim.					
17	Kendini rahatlıkla ifade edebilen bir bireyim.					
18	Üzüntülerimi, endişelerimi karşımdaki insana rahatlıkla ifade edebilirim.					
19	Düşüncelerimi başkalarına iletmede zorluk çekmem.					
20	Karşımdakinin duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilirim.					
21	Karşımdaki kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlar ve onu yargılamadan bu durumu ona iletibilirim.					
22	Kendimi karşımdaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakabilirim.					
23	Karşımdaki kişinin ne düşündüğünü fark edebilirim.					
24	Karşımdaki kişinin yaşadığı duyguların neler olduğunu fark edebilirim.					
25	Genellikle karşımdaki insanı anlarım.					
26	Karşımdaki kişiye genellikle uygun/yerinde tepkiler veririm.					
27	Karşımdaki kişinin beklentilerinin neler olduğunu fark edebilirim.					
28	Karşımdakinin olumsuz davranışını değiştirmek için onu suçlayıcı bir dille uyarırım.					
29	Karşımdakinin olumsuz davranışları karşısında hissettiğim duyguları ona uygun birdille iletibilirim/yansıtabilirim.					
30	Karşımdakinin olumsuz bir davranışını, bendeki etkilerini ona yansıtarak göstermeye çalışırım.					
31	Bir başkasının davranışlarının sonuçlarını görebilmesi için hissettiğim olumsuz duyguları ona iletibilirim.					
32	İnsanlar “sinirli/huysuz/ agresif” gibi özelliklere sahipse onları bu kelimelerle nitelendirmede sakınca görmem.					
33	İnsanların olumsuz davranışlarını gördüğümde hatasını düzeltmesi için gerekirse kötü konuşurum.					

Ek 2. Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği (OPDÖÖ)

Yönerge: Aşağıda okul psikolojik danışmanlarının sorumlu oldukları etkinlikleri gösteren bir liste verilmiştir. Her bir etkinliği gerçekleştirmek için sahip olduğunuz mevcut yeteneğe ilişkin yeterlik algınızı aşağıda tanımlanan 5'li derecelendirmeye göre, her bir maddenin yanında yer alan size en uygun olan yanıtı daire içine alarak belirtiniz. Lütfen, her maddeyi, gelecekteki ya da geçmişteki değil, okuldaki mevcut durumunuza veya şu an ki mevcut hislerinize göre cevaplayınız. Verdiğiniz yanıtlar yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak, size ait bilgiler, hiçbir koşulda, araştırmacı dışındaki kişiler tarafından incelenmeyecek ve kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Aşağıdaki derecelendirmeyi kullanınız:

1= Hiç güvenmiyorum 2= Çok az güveniyorum

3= Orta düzeyde güveniyorum 4= Oldukça güveniyorum

5= Çok güveniyorum

Lütfen, her maddeye ilişkin cevabınızı en iyi yansıtan sayıyı yuvarlak içine alınız.

3. Okul başarısına katkı sağlayan davranış örüntülerini belirlemek için verileri analiz etme	1	2	3	4	5
6. Öğrenci başarısını arttırmak için öğretmenler, okul çalışanları ve idarecilerle işbirliği içinde olma ve onlara müşavirlik yapma	1	2	3	4	5
7. Bireysel psikolojik danışma için öğrenciyle danışma ilişkisi kurma	1	2	3	4	5
12. Okulda öğrenilenler ile iş hayatındaki uygulamalar arasındaki ilişkinin anlaşılmasını yardımcı olma	1	2	3	4	5
23. Öğrencilere, akran baskısı ile baş edebilmelerini sağlayacak teknikleri öğretme	1	2	3	4	5
30. Öğretmenlere öğrencileriyle etkililiklerini artırmada yardımcı olma	1	2	3	4	5
34. Okul personeli, veli ve okul dışındaki kurum ve kişilerle yazılı iletişim kurma	1	2	3	4	5

Ek 3. Mesleki Doyum Ölçeği

MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ

Yönerge: Sevgili meslektaşım.

Aşağıda işinizle ilgili bazı sorular sorulmaktadır. Sizden istenen, her soruyu dikkatle okuyup cevap kâğıdındaki size uygun gelen şıkkı işaretlemenizdir.

Teşekkürler.

		Her zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	()	()	()	()	()
2	Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	()	()	()	()	()
3	Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	()	()	()	()	()
4	Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?	()	()	()	()	()
5	Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
6	İşinize hevesle gelir misiniz?	()	()	()	()	()
7	İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	()	()	()	()	()
8	İş yerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	()	()	()	()	()
9	İş günü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hisseders misiniz?	()	()	()	()	()
10	Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
11	Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	()	()	()	()	()
12	Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerinin asıl yaptıklarını sorar mısınız?	()	()	()	()	()
13	Mesleki bilginizi artırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	()	()	()	()	()
14	İş yerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	()	()	()	()	()
15	İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
16	Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	()	()	()	()	()
17	Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	()	()	()	()	()
18	İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	()	()	()	()	()
19	Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	()	()	()	()	()
20	Meslek bilginizi artırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	()	()	()	()	()

Ek 4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili meslektaşım,

Yapacak olduğum çalışma için sizle ilgili bazı bilgilere ihtiyacım var. Lütfen aşağıda belirtilen kısımdaki yerleri doldurunuz.

Teşekkürler.

Cinsiyetiniz:	Erkek () Kadın ()
Yaşınız:	
Medeni Durumunuz:	Bekar () Evli ()
Mesleğiniz:	
Branşınız:	
Eğitim Durumu:	
Çalıştığınız Okulun Bulunduğu İl/ilçe:	/.....
Meslekte Geçirmiş Olduğunuz Yıl:	

Ek 5. Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Etkili İletişim Becerileri Ölçeği Kullanım İzni ➔



Gelen Kutusu



Burak Kolazlı 6 Nis

Alicılar: mbulus ▾



Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Burak KOLAZLI. Hazırlayacağım "Psikolojik Danışmanların İletişim Becerileri ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezim için sizle birlikte Abdullah Atan ve Hatice Erten Sarıkaya'nın geliştirmiş olduğu "Etkili İletişim Becerileri Ölçeği" adlı değerli ölçeğinizi kullanmak isterim. Yardımcı olabilirsiniz müteşekkirim.

Saygılarımla.



MUSTAFA BULUŞ 6 Nis

Alicılar: ben ▾



merhaba burak

istediğin ölçeği ekte gönderiyorum. iyi çalışmalar slm ve sevgiler prof.dr. mustafa buluş

[Alıntılanan metni göster](#)



İLETİŞİM BECE...bilgileri.docx



Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği

Kullanım İzni



Burak Kolazlı 17 May

Alicılar:



Merhaba Hocam,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Burak KOLAZLI. Hazırlayacağım "Psikolojik Danışmanların İletişim Becerileri ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezim için sizin Türkçeye uyarlanmış olduğunuz "Okul Psikolojik Danışmanı Öz-Yeterlik Ölçeği" adlı değerli ölçeğinizi kullanmak isterim. Yardımcı olabilirsiniz müteşekkirim.

Saygılarımla.

Burak KOLAZLI



Zeynep Erkan Atik 23 May

Alicılar: ben



Merhabalar Burak bey
Öncelikle epey bir geç dönüş yaptım doğum izninde olmam nedeniyle. Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçeğin kullanacağınız örneklerde geçerlik ve güvenirliğinin test edilmesi iyi olur. Ayrıca ölçek maddelerinin yayınlamasını gerektiren bir durum söz konusu olursa lütfen yalnızca birkaç örnek madde paylaşınız.

Ekte ölçeği ve boyut bilgilerini bulabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim

Dr. Zeynep ERKAN ATİK
Başkent Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Burak Kolazlı · 17 May 2022 Sal, 10:43 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

Mesleki Doyum Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu



Burak Kolazlı 7 Nis

Alicılar:



Merhaba Hocam,

Ben Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı öğrencisi Burak KOLAZLI. Hazırlayacağım "Psikolojik Danışmanların İletişim Becerileri ve Mesleki Öz Yeterlik Algıları ile Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı tezim için sizle birlikte Yıldız Kuzgun ile Seher Aydemir Sevim Hocalarımızın hazırlamış olduğu "Mesleki Doyum Ölçeği" adlı değerli ölçeğinizi kullanmak isterim. Yardımcı olabilirsiniz müteşekkirim.

Saygılarımla.

Burak KOLAZLI



zeynep hamamcı 7 Nis

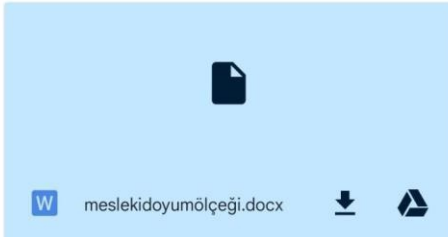
Alicılar: ben



kolay gelsin

Burak Kolazlı · 7 Nis 2022 Per, 12:52 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)



Ek 6. Etik Kurul İzin Belgeleri

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı
PROJE DEĞERLENDİRME FORMU

Projenin/Çalışmanın Adı: Danışmanlığını Doç.Dr. Arzu GÜLBAHÇE'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Duyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili Etik Kurul uygunluk onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 05.07.2022

Teslim Tarihi: 05.07.2022

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Etik Kurul Başkanı

İmza :

Bu Yüksek Lisans Tez uygundur: ☒

Gerekçe/Açıklama: Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bu Yüksek Lisans Tez uygun değildir: ☐

Gerekçe/Açıklama

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu
ERZURUM

Toplantının Mahiyeti :Etik Kurul
Toplantının Tarihi :05.07.2022
Toplantının Sayısı :08

Karar-11: Danışmanlığını Doç.Dr. Arzu GÜLBAHÇE'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Duyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili etik kurul onay belgesi talebi ile ilgili husus görüşüldü

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçen "Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Duyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışması ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

(İMZA)
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. ~~Yavuz TAŞKESEN~~LİGİL
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

(İMZA)
Prof. Dr. Betül ASLAN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Mücahit DİLEKMEN
Birim Etik Kurul Üyesi

(İMZA)
Prof.Dr. Barış DEMİRCİ
Raportör

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 08 Karar No: 11	Toplantı Tarihi: 05.07.2022
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Burak KOLAZLI Çalışma Konusu: Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Duyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Başkanı	
Prof.Dr. Yavuz TAŞKESENLİGİL	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Etik Kurul Üyesi	
Prof. Dr. Barış DEMİRCİ	Etik Kurul Raportörü	

Ek 7. Araştırmaya Katılım Kabul Formu

ARAŞTIRMAYA KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Okul psikolojik danışmanlarının iletişim becerileri, öz yeterlik algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi” adıyla, Burak KOLAZLI tarafından 16.04.2024 – 31.08.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul psikolojik danışmanların iletişim becerileri ile mesleki öz yeterlikleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişkisini incelemek.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Sinop ili geneli

Araştırma Uygulaması: Anket

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Burak KOLAZLI

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

....../...../.....

• • • • •

Ek 8. Araştırma İzni



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Eğitim Bilimleri Bölümü Başkanlığı
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığı



Sayı : E-29202147-101.02.02-2400126814
Konu : Uygulama İzni.(Burak KOLAZLI)

17.04.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Danışmanlığımı Doç.Dr. Arzu GÜLBAHÇE'nin yürüttüğü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "**Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı tezi için araştırmada kullanma izinleri alınan ölçeklerin Sinop İlinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bütün okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarına 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında yüz yüze veya çevrimiçi olarak uygulamasını yapacağından dolayı gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Ana Bilim Dalı Başkanı

Ek : Dilekçe ve İlgili Belgeler

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 6a72c2c1-5067-4469-9b86-65a4887c18e0
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 25240
Erzurum
Tel: +90 442 2314001
Elektronik Ağ: <http://www.atauni.edu.tr/#kazim-karabekir-egitim-fakultesi>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

Bilgi: Zülküf DEĞİRMAN
Faks: +90 442 2314288
E-Posta: kkegtfak@atauni.edu.tr





T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-56785782-302.08.01-2400128360
Konu : Uygulama İzni (Burak KOLAZLI)

18.04.2024

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 17.04.2024 tarihli ve E-29202147-101.02.02-2400126814 sayılı belge.

Danışmanlığını Doç.Dr. Arzu GÜLBAHÇE'nin yürüttüğü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Burak KOLAZLI**'nin tez çalışması kapsamında "**Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Alguları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli yüksek lisans tez çalışması için 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı içerisinde Sinop İlinde yer alan **Milli Eğitim Bakanlığı** bünyesindeki bütün okullarda çalışan okul psikolojik danışmanlarına yüz yüze veya çevrimiçi olarak uygulama yapabilmesi için gerekli izinlerin alınması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Müdür

Ek : 17.04.2024 tarihli E-29202147-101.02.02-2400126814 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 6fd0d273-bbd9-476e-ad6e-b11a85281e0b
Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
25240 Erzurum
Tel: +90 442 2315630
Elektronik Ad: <http://www.atauni.edu.tr/#?birim=egitim-bilimleri-enstitusu>
Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>
Bilgi: Ayşe Demet BINDESEN TOKSOY
Faks: +90 442 2315883
E-Posta: egitbil@atauni.edu.tr





T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : E-88179374-100-2400128993
Konu : Uygulama İzni (Burak KOLAZLI)

19.04.2024

SİNOP VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "**Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" isimli yüksek lisans tez çalışması ile ilgili adı geçen Enstitü Müdürlüğünden alınan 18.04.2024 tarih ve E-56785782-302.08.01-2400128360 sayılı belge ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Hüseyin ÖZER
Rektör V.

Ek : 18.04.2024 tarihli E-56785782-302.08.01-2400128360 sayılı belge

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: 8bddd1b-d043-4b5b-bdff-a23707aec4ab

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

Atatürk Üniversitesi Merkez Yerleşkesi 25240 Erzurum

Tel: +90 442 2311401

Elektronik Ağ: <https://birimler.atauni.edu.tr/ogrenci-isleri-daire-baskanligi>

Kep Adresi: atauni@hs01.kep.tr

Bilgi: Meryem SARI

Faks: +90 442 2315884

E-Posta: odaire@atauni.edu.tr





T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-25072426-605.01-101806075
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Burak KOLAZLI)

07.05.2024

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 19.04.2024 tarih ve 100805596 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "**Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlilik Alguları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışmasının Merkez İlçe Tüm Özel/Resmi Okul Müdürlüklerinde ve Tüm Resmi kurum müdürlüklerinde uygulanması kapsamında ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonrasında; söz konusu araştırmanın, T.C Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüğünde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile bahsi geçen okullarda yürütülmesi ilgi (a) Genelge gereğince uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ramazan GÜRSUL
Şube Müdürü

OLUR

Osman CEBECİ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
- 2-İlgi (b) Yazı ve Muhteviyatı (21 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hükümet Konağı Kat:2 Merkez/Sinop

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (368) 261 19 87

Bilgi için: Zeynep KARA

E-Posta: stratejigelistirme@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: sinopmeb.gov.tr

Faks:3682611507





T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-25072426-349-101899617
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Burak KOLAZLI)

08.05.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a) Milli Eğitim Bakanlığının 2020/2 nolu Genelgesi.
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı 19.04.2024 tarih ve 100805596 sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 07.05.2024 tarihli ve 101806075 sayılı Oluru.

Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Burak KOLAZLI'nın "**Okul Psikolojik Danışmanlarının İletişim Becerileri, Öz Yeterlilik Algıları ve Mesleki Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışmasının Merkez İlçe Tüm Özel/Resmi Okul Müdürlüklerinde ve Tüm Resmi kurum müdürlüklerinde uygulanması kapsamında ilgi (b) yazı ve muhteviyatı Müdürlüğümüz tarafından oluşturulan komisyon tarafından incelenmiş olup söz konusu çalışmanın, T.C Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak, denetimleri okul müdürlüklerinde olmak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak, uygulamalarda sadece ekte gönderilen çalışmanın kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ilgi (a) Genelge hükümleri gereğince uygulanmasına ilgi (c) onay ile izin verilmiştir.

Bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Osman CEBECİ
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Olur (1 sayfa)
2-Araştırma İzni Evrakları (22 sayfa)

Dağıtım:
Gereği İçin ;
Merkez İlçe Tüm Okul Müdürlüklerine

Bilgi İçin ;
Atatürk Üniversitesi Rektörlüğü
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hükümet Konağı Kat: 2 Merkez/Sinop

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (368) 261 19 87
E-Posta: stratejigelistirme@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Zeynep KARA
Unvan : Memur
İnternet Adresi: sinopmeb.gov.tr Faks: 3682611507



Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys> adresinden a746-3cf3-3c8c-86c9-15a4 ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Burak KOLAZLI ilk ve orta öğrenimi Sinop'ta, lise eğitimini Samsun Garip Zeycan Yıldırım Fen Lisesi'nde tamamladı. 2017 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans eğitimini tamamladı. 2018 yılında Muş ilinde bir devlet okuluna psikolojik danışman ve rehber öğretmen unvanı ile atandı. 2020 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yüksek lisans eğitimine başladı. 2022 yılında yer değişikliği yaparak yerleştiği Sinop ilindeki bir devlet okulunda rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlık kariyerine devam etmektedir.

