



Araştırma/Research

DOI: 10.7822/omuefd.338534

OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi /

OMU Journal of Education Faculty

2018, 37(1), 117-128

## PDR Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Yönelik Bir Öğretim Tasarımı Uygulaması

O. Nejat AKFIRAT<sup>1</sup>, Yıldız ÖZTAN ULUSOY<sup>2</sup>, Fatih KEZER<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada, Psikolojik Danışma ve Rehberlik programını seçmiş olan öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimini desteklemek amacıyla beş oturumlu bir öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Tasarım hazırlanırken alanyazın incelemesi sonucu öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi için en fazla gereksinim duydukları çalışma alanları (iletişim, kendini tanıma, problem çözme, özgüven ve hayır diyebilme) belirlenmiştir. Geliştirilen tasarım Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans 4. sınıfa devam eden ve her oturumda lider olarak görev alacak gruba araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Böylelikle öğrencilere tasarım tanıtılmış, programda lider olarak görev alan öğretim üyelerini gözlemlemeleri sağlanmış, uygulamada lider olarak görev alırken dikkat etmeleri gereken konular hakkında bilgiler verilmiştir. Eğitimin ardından tasarım, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans son sınıf öğrencileri tarafından, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans 1. Sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Kocaeli Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Lisans Programında öğrenim gören 40 birinci sınıf öğrencisinden (33 kadın, 7 erkek) toplanmıştır. Çalışma kapsamında uygulanan öğretim tasarımının etkililiğine ilişkin ipucu elde etmek için uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin; iletişim, özyeterlik, problem çözme ve empati becerileri ölçülmüş, öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkların ortaya konması için ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Nitel veriler, içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Katılımcıların, genel özyeterlik, empatik beceriler ve problem çözme becerisi öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine manidar bir fark bulunmuştur. İletişim becerileri puanları öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Nitel verilerin sonucuna göre de katılımcılar tasarım ve kazanımları hakkında çoğunlukla olumlu görüşler belirtmiştir. Çalışmaya katılan grubun tasarımdan fayda sağladığı, kişisel ve mesleki gelişim bağlamında tasarımın etkili olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** kişisel ve mesleki gelişim, Psikolojik danışman eğitimi, Grup rehberliği programı

### GİRİŞ

Gelişimsel açıdan gençlik çağı, üniversite öğrenimi ve meslek seçiminin gerçekleştiği yıllarda başlamaktadır. Üniversite öğrenimi yıllarına denk gelen 18 – 25 yaş aralığı, gelişimsel olarak yetişkinliğe geçiş dönemiyle örtüşmektedir. Aynı zamanda üniversiteli gençler için bu yıllar, birçok akademik, kişisel ve sosyal yaşantı alanlarını deneyimledikleri özel bir dönemdir. Üniversite yaşamı öğrencilerin

<sup>1</sup> Kocaeli Üniversitesi, nejat.akfirat@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-9539>

<sup>2</sup> Kocaeli Üniversitesi, yildizoz@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9459-1176>

<sup>3</sup> Kocaeli Üniversitesi, fatih.kezer@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-3004>

gelişimleri için önem taşıyan bir zaman aralığı olmakla birlikte, onların olası birçok sorunla başa çıkmak zorunda kaldıkları bir dönemdir. Günümüzde gençlerin meslek seçimi konusunda kararsızlık ve güçlükler yaşadığı bilinmekte ve bu seçimlerini etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır (Sarıkaya & Khorshid, 2009). Türkiye’de merkezi nitelikli üniversite giriş sınavları aracılığıyla yapılan fakülte ve bölüm tercihleri, adayların adı geçen sınavlarda aldıkları puanlar ölçeğinde şekillenmektedir. Dolayısıyla orta öğretim aşamasının tamamlanmasının hemen ardından girilen üniversite sınavlarıyla yerleşilen programlar, Türkiye’de gençlerin meslek seçimlerinde ilk ve son derece kritik bir sürece işaret etmektedir. Öğrencilerin bu süreçte yaptıkları seçimler, yeterli düzeyde mesleki rehberlik hizmeti almadan ve dolayısıyla son derece eksik bir bilgi düzeyiyle gerçekleşebilmektedir.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) programı, Türkiye’de son yıllarda popülaritesi giderek yükselen meslek alanlarından biri haline gelmiştir. Bu program için adaylar, adı geçen merkezi sınavlarda hesaplanan Türkçe-Matematik (TM) puan türünü esas alarak tercih yapmaktadırlar. PDR lisans programları bu puan türüyle tercih yapabilecekleri bölümler arasında ilk sıralarda tercih edilen programlar arasında yer almaktadır. Ülkemizde yarım yüzyılı aşkın bir süredir psikolojik danışma hizmetleri uygulanmaktadır. Bu hizmetlerin sunumunda görev alacak kişilerin eğitimleri de özel bir önem taşımaktadır. Bilhassa bu hizmet ve desteğin Türkiye’deki okullar ölçeğinde sağlıklı biçimde yürütülebilmesi, nitelikli bir eğitimle mümkün olabilir. Bu nedenle Türkiye’deki genel eğitim sistemine entegre biçimde çalışacak psikolojik danışmanlar, lisans düzeyinde verilen bir eğitimle yetişmektedirler (Korkut Oven & diğerleri, 2014:1038).

Kişisel ve mesleki gelişim, yaşam deneyimlerinin kritik analizini içeren ve yinelenen bir uyum sağlama sürecidir (Nastasa & Cazan, 2013:781). Bu süreçler birbirini etkileme ve sürekli devam etme özelliğine sahiptir (Cross & Papadoupoulos, 2001:3). Psikolojik danışmanlık lisans eğitimi psikolojik danışman adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemekle birlikte, özellikle kişisel gelişimleri konusunda eksiklikler bulunmaktadır. Türkiye’de psikolojik danışmanlık eğitimiyle ilgili alanyazın incelendiğinde, PDR lisans programlarında uygulama yaşantılarının yetersiz olduğu (Öz güven, 1990), devlet okullarında görev yapan psikolojik danışmanların alandaki çalışmalarında kimi yetersizlikler olduğu yolunda bulgulara ulaşılmıştır (Aydemir-Sevim & Hamamcı, 1999; Özyürek & Kılıç-Atıcı, 2002).

Psikolojik danışman adayının kendi eğitim sürecinde okul psikolojik danışmanlığıyla ilgili belli öğretim ve uygulama çalışmalarını yapabilmesi ile kurum deneyimi kazanması gerektiği konusunda bir görüş birliği vardır. Türkiye’de PDR lisans programları aracılığıyla alan uzmanları yetiştirildiği düşünüldüğünde bu programların psikolojik danışman eğitimi bağlamında öneminin büyük olduğu söylenebilir. PDR hizmetlerini yürütmesi hedeflenen profesyonellerin uygun kişilik yapısına sahip olmaları, psikolojik olarak sağlıklı bir düzeyde bulunmaları ve psikolojik danışma becerileri konusunda donanımlı olmaları gerekmektedir (İkiz, 2009:348; İkiz & Karaca, 2011:1586; Korkut Oven & diğerleri, 2014:1037). Bu bağlamda psikolojik danışman adaylarının eğitim aldıkları süreçte kişisel ve mesleki gelişimleri için çalışmalar yapılması önem kazanmaktadır.

Gizir (2010:14), öğrencilerin kişisel ve eğitimsel gelişimlerine yönelik grupla psikolojik danışma etkinliklerine, önleyici/gelişimsel programlara ve müşavirlik çalışmalarına duyulan ihtiyacın giderek artmakta olduğunu belirtmektedir. Günümüzde başta teknoloji olmak üzere, ekonomi ve diğer sosyal alanlarda son derece hızlı değişimler, doğal olarak bireylerin kişisel ve sosyal yaşamlarını da etkilemektedir. Bu nedenle öğrenci odaklı, bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrencilerin beceri ve gereksinimlerine göre düzenlenmiş psiko-eğitimsel grup programlarının geliştirilmesi gereklidir.

Alanyazında kişisel gelişimi desteklemek için problem çözme, iletişim becerisi, empati, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, stresle baş edebilme, öz farkındalık, özyeterlik, benlik saygısı gibi bir çok

beceriye atıf yapılmaktadır (Alver, 2005; Bandura, 1994; Heppner & Petersen, 1982; İkiz, 2009; Korkut, 2005; Subasree & Nair, 2014, Ünal,1997).Eğitim yoluyla kazanılan bu beceriler, olumlu benlik algısı, bağımsız karar verme, sağlıklı problem çözme, etkili iletişim becerileri ve yapıcı baş etme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Persha, 2007).

Bu çalışmada, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) programında öğrenim gören ve mezun olduklarında psikolojik danışman olarak görev yapacak öğrencilerin kişisel ve dolayısıyla mesleki gelişmelerini desteklemek amacıyla beş oturumlu bir öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Öğretim tasarımı, tasarım geliştirme modellerinden ASSURE modeli dikkate alınarak analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme basamaklarına uygun hazırlanmıştır. ASSURE modeli en çok bilinen modellerden biri olup Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1996) tarafından geliştirilmiştir. Alanyazın incelemesi ve fakülte programına devam eden öğrenciler ve fakülteden mezun öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin sonucunda PDR birinci sınıf öğrencilerinin en fazla gereksinim duydukları çalışma alanları (iletişim, kendini tanıma, problem çözme, özgüven ve hayır diyebilme) belirlenmiştir. Geliştirilen öğretim tasarımı aracılığıyla, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi PDR lisans programına devam eden 1. sınıf öğrencilerinin iletişim, kendini tanıma, empati ve problem çözme becerilerinin gelişimini destekleyerek mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sunulması amaçlanmıştır. Araştırmada, uygulanan öğretim tasarımı sonrasında öğrencilerin söz konusu becerilerinde bir değişim olup olmadığı incelenmiştir. Bu bağlamda, her beceri için öğrencilerin öntest puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma, PDR lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik bir öğretim tasarımı geliştirme çalışması olarak pilot çalışmadır. Araştırma bu yönüyle deneme öncesi model olup, öğretim tasarımının ileriki uygulamaları için ışık tutacaktır. Tek grup öntest-sontest deseninde deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinden yapılan çalışmayla test edilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016;201). Deneme öncesi modeller tam bir deneme modeli sayılmamakla birlikte kontrol grubunun kullanılmadığı ya da deneme modeli öncesinde pilot çalışmalarda bağımlı değişkenin etkisine ilişkin ipucu vermektedirler.

Araştırmada ele alınan; iletişim, kendini tanıma, problem çözme, özgüven ve hayır diyebilme becerilerine yönelik 90 dakika süreli grup eğitim etkinlikleri araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Hazırlanan tasarım, PDR lisans programı dördüncü sınıf öğrencileri tarafından aynı programın birinci sınıf öğrencilerine beş oturum halinde uygulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcılardan öğretim tasarımı ve kişisel kazanımlarına yönelik nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

### *Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi*

Alanyazın incelemesinden sonra öğretim tasarımının yaşantıya dayalı, grup rehberliği ilkelerine uygun olarak tasarlanmasına başlanmıştır. Çalışmada görevli öğretim üyeleri tarafından geliştirilen oturumların başlıkları; iletişim, kendini tanıma, özgüven geliştirme, problem çözme ve hayır diyebilme olarak belirlenmiştir. Belirtilen her bir başlık için 90 dakikalık oturum planları hazırlanmıştır. Oturumların başlangıcında, ısınma çalışmaları ardından kazanımlara uygun etkinlikler hazırlanmış ve oturumun sonunda değerlendirme çalışmaları planlanmıştır. Etkinlikler planlanırken doğrudan bilgi aktarımı yapılmayıp, kazanımı hedefleyen yaşantılar planlanmış ve daha sonra sonuçlar üzerinde tartışma yaparak kazanıma ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu projede uygulayıcı olarak, PDR lisans programının içerisinde terapötik beceriler konusunda eğitim almış, psikolojik danışma ilke ve tekniklerini öğrenmiş, grupla psikolojik danışma sürecinin kuramsal bilgilerini edinmiş ve en az bir grup yaşantısı geçirmiş PDR 4. sınıf öğrencileri uygulayıcı olarak görev almıştır. Geliştirilen tasarım, PDR 4. sınıfa devam eden ve her oturumda görev alan gruba,

araştırmacılar tarafından ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulama sonunda; tasarım hakkında, kazanımlar, etkinlikler ve değerlendirme süreçleriyle ilgili görüşler derlenerek tasarımın son haline ulaşılmıştır.

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın verileri Kocaeli Üniversitesi PDR lisans programında öğrenim gören 47 birinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Nizami olarak doldurulmayan formların ayıklanması ve aykırı değerlerin incelenmesi sonucu yedi öğrenci çalışma dışında bırakılarak 40 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların % 82.50'si (f=33) kadın, % 17.50'si (f=7) erkek olup; %35.00'i (f=14) ailesiyle, % 50.00'si (f=20) yurttan ve % 12.50'si (f=5) ayrı bir evde yaşamaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, kişisel bilgilerin yer aldığı ve araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Kişisel Bilgi Formu', 'İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği', 'Problem Çözme Envanteri', 'Genel Özyeterlik Ölçeği', 'Empatik Beceriler Ölçeği' ve 'Program Değerlendirme Formu' kullanılmıştır.

#### **İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği:**

1996 yılında, bireylerin iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla Korkut tarafından geliştirilmiş ölçek, hiçbir zaman - her zaman arasında derecelendirilmiş 5'li Likert tipinde 25 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirliği 0.80; test tekrar test güvenilirliği 0.76 olarak saptanmıştır. Araştırma kapsamında öntest puanları için Cronbach Alfa güvenilirliği 0.81; son test puanları içinse 0.86 olarak elde edilmiştir.

#### **Genel Özyeterlik Ölçeği**

1979 yılında, Schwarzer ve Jarusalem tarafından geliştirilen Genel Özyeterlik Ölçeği, 20 madde olarak geliştirilmiş ancak 1981 yılında revize edilerek 10 maddeye düşürülmüştür. 2010 yılında Aypay tarafından Türk kültürüne uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Tek faktörlü yapıya sahip olan ölçek, "Tamamen Doğru- Tamamen Yanlış" şeklinde derecelendirilmiş 4'lü Likert tipindedir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğe ait Cronbach Alfa güvenilirliği 0.80, test tekrar test güvenilirliği 0.80 olarak saptanmıştır. Araştırma kapsamında öntest puanları için Cronbach Alfa güvenilirliği 0.79; son test puanları içinse 0.90 olarak elde edilmiştir.

#### **Problem Çözme Envanteri**

Envanter, 1982 yılında Hepper ve Peterson tarafından geliştirilmiş; Şahin, Şahin ve Hepper tarafından 1993 yılında Türk kültürüne uyarlanmıştır. Envanter Likert tipinde puanlanan ve üç faktör altında toplanan 35 maddeden oluşmaktadır. Üç faktör; problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol olarak adlandırılmıştır. Envanterde üç madde puanlamaya katılmayıp, 14 madde ters kodlanmaktadır. Puan aralığı 32 - 192'dir. Aracın tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirliği 0.88, iki yarı güvenilirliği 0.81 olarak elde edilmiştir. Araştırma kapsamında envantere ait güvenilirlik katsayısı (C-A) öntest için 0.87, son test için 0.86 olarak saptanmıştır.

#### **Empatik Beceriler Ölçeği**

Dökmen tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 6 durum ve 12 tepkiden oluşmaktadır. Bireyler 12 tepkiden dördünü seçerek ölçeğe yanıt vermektedirler. Tepkilere göre farklı puanlama yapılmaktadır. Toplam puan üzerinden yüksek puanlar yüksek empati becerisini, düşük puanları

düşük empati becerisini göstermektedir. Ölçeğe ait test tekrar test güvenilirliği 0.82, iki yarı güvenilirliği 0.86 olarak elde edilmiştir.

#### Tasarım Değerlendirme Formu

Araştırmada, tasarımın uygulanmasından 2 hafta sonra katılımcılardan tasarımın içeriği ve kişisel kazanımlarıyla ilgili değerlendirmelerini almak amacıyla yazılı olarak görüş alınmıştır.

#### Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında uygulanan tasarımın etkililiğine ilişkin ipucu elde etmek için uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin; iletişim, özyeterlik, problem çözme ve empati becerileri ölçülmüş, öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkların ortaya konması için ortalama puanlar karşılaştırılmıştır. Kullanılacak olan tekniklere, puan ortalamalarının ön test ve son testte normal dağılım gösterip gösterilmediği incelenerek karar verilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı, nitel verilerin analizinde ise NVivo 8.0 paket programı kullanılmıştır. İletişim becerileri, genel özyeterlik ve problem çözme becerileri için 'Tekrarlı/İlişkili Ölçümler için T Testi; empatik beceriler için öntest ve sontest puan ortalamaları karşılaştırmaları için 'Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi' kullanılmıştır. Nitel veriler, içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. Nicel veriler 0.05 manidarlık düzeyinde yorumlanmıştır.

#### BULGULAR VE YORUM

Uygulanan tasarım dâhilinde araştırmaya konu olan iletişim becerisi, genel özyeterlik, problem çözme becerisi ve empati becerisi, program katılımcıları için uygulama öncesi ve sonrasında incelenmiş ve öntest-sontest olarak toplanılan verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası iletişim beceri puan ortalamaları karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki T Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	40	97.20	7.53	39	0.554	0.583
Son test	40	97.80	9.13			

Katılımcıların iletişim becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmamıştır ( $t_{(39)}=0.554$ ,  $p=0.583$ ). Tablo 1'de öntest ve sontest puan ortalamaları incelendiğinde ortalamaların birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel özyeterlik puan ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Genel Özyeterlik Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki T Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	40	27.86	3.91	39	4.648	0.000*
Son test	40	30.58	4.39			

\* $p<0.01$ ; Eta Kare: 0.36; Cohen d: 0.73

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcıların genel özyeterlik öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine manidar bir fark bulunmuştur ( $t_{(39)}=4.648$ ,  $p=0.000$ ). Sontest puan ortalaması 30.58 iken, öntest puan ortalaması 27.86 olarak saptanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcılara ait puan ortalamalarının manidar bir şekilde arttığı görülmektedir. Karşılaştırmaya ait etki büyüklüğünü gösteren eta kare değeri 0.36, cohen d değeri de 0.73 olarak bulunmuştur. İncelene bir diğer beceri olan empati becerilerine ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Empatik Beceriler Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin “Wilcoxon T Testi” Sonuçları

ÖnTest - SonTest	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Pozitif S.**	27	22.04	595.00	2.488	0.013*
Negatif S.***	13	17.31	225.00		

Negatif sıralar temeline dayalı, \*p<0.05; \*\*sontest>ontest, \*\*\*ontest>sontest; r= 0.39

Katılımcıların empatik becerileri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında manidar bir fark bulunmuştur (Z=2.488, p=0.013). Tablo 3’te görüldüğü gibi sıra ortalamaları ve sıra toplamları incelendiğinde pozitif sıralar lehine bir fark vardır. Katılımcıların program sonrası empatik beceri düzeyleri program öncesine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğünü gösteren r katsayısı 0.39 olarak saptanmıştır. Öntest ve sontest uygulamaları sıra ortalamaları arasında orta düzeyde bir etki olduğu görülmektedir. Katılımcıların problem çözme becerilerine ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.**Problem Çözme Becerisi Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki T Testi Sonuçları

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Ön test	40	101.38	16.06	39	3.178	0.003*
Son test	40	107.20	15.46			

\*p<0.01; Eta Kare: 0.21; Cohen d: 0.50

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların program öncesi ve sonrasındaki öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine manidar bir fark olduğu görülmektedir ( $t_{(39)}=3.178$ , p=0.003). Katılımcıların sontest puan ortalamaları 107.20, öntest puan ortalamaları 101,38 olarak saptanmıştır. Bulunan farkın etki büyüklüğü için eta kare ve cohen d katsayıları hesaplanmış ve sırasıyla 0.21 ve 0.50 olarak bulunmuştur. Bu değerler problem çözme becerisi puanları arasındaki farkın etkililiğinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların uygulanan tasarıma ilişkin görüşleri çözümlenmiş ve etkinliklere karşı duyguları olumlu olumsuz duygular olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca tasarımdan edindikleri kişisel kazanımlar amaca uygunluk bakımından temalaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Öğretim Tasarımı Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	Katılımcı	Alıntı
Tasarıma İlişkin Görüşleri	Etkinliklere karşı duygu	1E2, 1E4, 1E5, 1E6, 1E7, 1K1, 1K2, 1K4,1K5,	“Bazı etkinlikler gayet gerçekçiymiş bazıları yapmaktır geldi.” (1K1)
		1K6, 1K7, 1K10, 1K11, 1K12, 1K13, 1K16,	“Bize de yararı oldu.” (1K6)
		1K17, 1K19, 1K20, 1K23, 1K26, 1K27,	“Katıldığım programlar hayatın içinden olduğu için karşılaşılan problemler olduğu için gerçekçidir.” (1E6)
		1K28, 1K29, 1K31	“Hatta amacının da ötesinde birinci sınıf olarak bizleri birbirimizle kaynaştırmaya, ortama uyum sağlamamıza vesile oldu.” (1K11)
			“Bireysel olarak değerlendirdiğimde kazanımlar gerçekçi ve işe yarar günlük yaşamda yapmamız gereken şeylere dikkat çekiyor.” (1E7)
			“Kazanım açısından da bana çok az faydası olduğunu düşünüyorum.” (1K27)

**Tablo 5 (devam).** Katılımcıların Öğretim Tasarımı Hakkındaki Görüşleri

Kişisel	Amaca	1E1, 1E2, 1E4, 1E5, 1E6,	“Amacına uygun bir programdı.” (1E1)
Kazanıma	Uygunluk	1E7, 1E8, 1K1, 1K2,	“Programların bize sunduğu kazanımlar benim açımdan
İlişkin		1K3, 1K4, 1K5, 1K6,	eksikleri tamamlar nitelikteydi.” (1E5)
Görüşleri		1K8, 1K9, 1K11, 1K12,	“Program, amacına uygun bir şekilde her hafta ilerledi.”
		1K14, 1K15, 1K16,	(1E17)
		1K17, 1K18, K19, 1K20,	“Program amacına uygunluğu açısından fazla verimli
		1K21, 1K23, 1K24,	değildi.” (1K15)
		1K25, 1K26, 1K27,	
		1K28, 1K29, 1K30, 1K31	

Katılımcılardan elde edilen nitel bulgular ışığında, tasarıma ilişkin alınan görüşlerde, katılımcıların etkinliklere ilişkin olumlu duygular belirttiği (f=26) (örneğin; 1E7- “Bireysel olarak değerlendirdiğimde kazanımlar gerçekçi ve işe yarar günlük yaşamda yapmamız gereken şeylere dikkat çekiyor.”), ancak bazı katılımcıların etkinliklere yönelik olumsuz duygu belirttiği (f=2) etkinliklerin yaşlarına uygun olmadığını belirttiği gözlenmiştir (örneğin; “1K1 - “Bazı etkinlikler gayet gerçekçiymiş bazıları yapmacık geldi.”). Katılımcıların etkinliklerden elde ettikleri kişisel kazanımlara ilişkin alınan görüşlerde amaca uygunluk üzerine vurgu yapıldığı görülmüş ve bu çerçevede görüşler değerlendirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (f=37) tasarımı amacına uygun olarak değerlendirdikleri (örneğin; 1E5 - “Programların bize sunduğu kazanımlar benim açımdan eksikleri tamamlar nitelikteydi.”). Altı (6) katılımcının ise etkinliklerin amaca tam olarak uygun olmadığını (örneğin; 1K15 - “Program amacına uygunluğu açısından fazla verimli değildi.”) belirttiği tespit edilmiştir. Nitel çözümlenmelerde, katılımcıların böyle bir etkinliğin birinci sınıfta olmasının, onların etkinliğe daha hızlı uyum sağlamalarına fırsat verdiği, eksikliklerini giderdiği, kendi aralarındaki iletişimi güçlendirdikleri şeklinde değerlendirdikleri görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada, PDR lisans programını seçmiş olan öğrencilerin kişisel ve dolayısıyla mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla, öğrencilerin en fazla gereksinim duydukları çalışma alanlarında beş oturumluk bir tasarım hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların iletişim becerisi, genel özyeterlik, problem çözme becerisi ve empati becerisi incelenmiş ve tasarımın uygulanmasından iki hafta sonra da tasarım hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Özyeterlik, bireylerin karşılaşabilecekleri zorlu durumlarla baş edebilmesi için gerekli düzenlemeleri başarıyla yapabilme yeterliğine olan inancı olarak da ifade edilmektedir (Bandura, 1994; 72). Bu inancın genellenebilir oluşuna yönelik görüşler, “genel özyeterlik” kavramının gelişimine de temel olmuştur (Scherbaum, Cohen-Charash & Kem, 2006:1049). Genel özyeterlik kavramı ise bireyin yaşamının bir çok alanında zorlu veya alışık olmadığı durumlarla baş edebileceğine ilişkin güveni olarak tanımlanmaktadır (Scholz & diğerleri, 2002:243). Katılımcıların genel özyeterlik puanlarında uygulanan tasarım sonrası bir gelişme gözlenmiştir. Öğrencilerin tasarım sonrasında özyeterlik algısının gelişmiş olması kişisel ve mesleki yetkinlikleri açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonucunda katılımcıların iletişim becerilerinde bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin iletişim becerileri ölçeğinin ön ve son ölçümler arasında farkın bulunmaması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili olabilir. Zira ön ölçümlerde öğrencilerin ortalamasının üstünde iletişim becerileri puanlarının olduğu görülmektedir.

Araştırmada da katılımcı olarak yer alan PDR 1. Sınıf öğrencilerinin, uygulanan tasarım sonrasında empatik becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Empati, bireyin karşısındaki kişinin hissettiklerinden hareketle, karşısındaki kişiyi duygu ve düşüncelerini doğru anlaması ve hissettiklerini karşısındaki kişiye iletme sürecidir. Dökmen (2005:136) empatiyi, empatik eğilim ve empatik beceri üzere iki

yönüyle tanımlamıştır. Empatik eğilim, empatinin duygusal boyutunu oluşturmada ve bireyin empati yapma potansiyelini göstermektedir. Empatik beceri ise bireyin empati kurabilme durumunu ifade etmektedir. Meydan'ın (2014:112) yaptığı karşılaştırmalı inceleme göre, Amerika'da psikolojik danışmanların, temel becerileri arasında başlangıç düzeyinde doğru empati becerisinin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Türkiye'de de psikolojik danışman eğitimi sürecinde empatik beceri geliştirilmesi, üzerinde çok durulan konular arasındadır (Alver, 2005; Aydın, 1996; İkiz, 2009; Sargın, 1993; Ünal, 1997; Yıldırım, 1992). Öte yandan sadece psikolojik danışmanlar için değil, tüm bireyler için empatik beceriler önem taşımaktadır. Günümüzde insanlığın karşılaştığı problemlerin temelinde bulunan nedenlerden birisi de empati becerisini kullanma konusundaki yetersizliktir. Empati, insanların birbirini anlamasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy & Köşger, 2016:7). Psikolojik danışman adaylarının üniversitenin birinci sınıfından itibaren empatik becerilerinin gelişmiş olması, onların kişisel ve mesleki yetkinliklerine katkı sunacaktır.

Araştırma bulgularının bir diğerinde, psikolojik danışman adaylarının kişisel ve mesleki gelişimleri için önemli becerilerden biri olan problem çözme becerisinde, uygulama sonrasında olumlu yönde gelişme gözlenmiştir. Heppner ve Petersen (1982:67), problem çözme becerisinin öğrenilebilir olduğunu belirtmektedir. Problem çözme becerisiyle; akademik başarı (Chang, 1998), sosyal uyum (Saygılı, 2000), karar stratejileri (Sardoğan, Karahan & Kaygusuz, 2006) ve benlik saygısı (Ünüvar, 2003) ilişkisine bakılmış ve sayılan değişkenlerin hepsiyle olumlu pozitif ilişkiler bulunmuştur. Öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda farkındalıklarının artması, hem kişisel hem de mesleki yetkinlikleri için önemli görülmektedir.

Bir ipucu elde etmeye yönelik yapılan bu çalışmada, nitel ve nicel verilere genel olarak bakıldığında şu sonuca varılabilir: PDR 1. sınıf öğrencileri, uygulanan grup rehberliği etkinliklerinin sonucunda, kişisel ve mesleki becerilerini belli bir düzeyde geliştirebilmektedirler. Bu becerilerin geliştirilmesinde sadece örgün program ile yetinilmemeli, becerilere yönelik etkileşimli tasarımlar ve etkinlikler geliştirilerek uygulanmalıdır. Öğrencilerin, 1. sınıftan itibaren psikolojik danışmanlık yeterliklerini destekleyici program dışı etkinliklere katılımı özendirilmeli ve desteklenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 14, 19-34.
- Aydemir-Sevim, S., & Hamamcı, Z. (1999). Psikolojik danışmanların mesleki doyumları ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 12, 39-46.
- Aydın, A. (1996). Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, E.C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.



- Cross, M., & Papadoupoulos, L. (2001). *Becoming a therapist: a manual for personal and professional development*. New York: Brunner-Routledge.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 155-190.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. (31. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ersoy, E. G., & Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 38, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993>
- Gizir, C.A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 11-25.
- Heppner, P. P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problemsolving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Heinich, R., Molenda, M., Russel, J.D., & Smaldino, S.E. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. (5th Edition). NJ: Printice-Hall,Inc.
- İkiz, F. E., & Karaca, R. (2011). Danışma becerileri eğitiminin psikolojik danışmanların empatik becerisine etkisi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1585-1595.
- İkiz, F.E. (2009). İlköğretim okullarında çalışan psikolojik danışmanların empati düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 346-356.
- Korkut Owen, F., Tuzgöl Dost, M., & Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitimcilerinin psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 1037-1055. doi: 10.14687/ijhs.v11i1.2883
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlilik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 143-149.
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: Karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 110-123.
- Nastasa, E. L., & Cazan, A. (2013 ). Personal and professional development of beginner psychologist. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 781-785.
- Özgüven, İ. E. (1990). Ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin dünü ve bugünü. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1, 4-15.
- Özyürek, R. Çam, S., & Kılıç-Atıcı, M. (2007). Psikolojik danışman eğitiminde okullardaki rehberlik uygulamalarının önerilen özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 555-588.
- Persha A.J. (2007). *Early intervoention challenges and changing concepts: Perspectives on special education*. NewDelhi: Neelkamal Publications.
- Şahin, N., Şahin, N. H., &Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 4(17), 379-396.
- Sardoğan, M.E., Karahan, T.F., & Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Sargın, N. (1993). Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarikaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.

- Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.*
- Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y., & Kem, M.J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement, 66(6)*, 1047-1063.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18(3)*, 242-251.
- Subasree, R., & Radhakrishnan Nair A. (2014). The life skills assessment scale: The construction and validation of a new comprehensive scale for measuring Life Skills. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 19(1)*, 50-58.
- Ünal, G. (1997). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik eğilimlerinde gözlenen değişimler: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.*
- Ünüvar, A. (2003). Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15-18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.*
- Yıldırım, İ. (1992). Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğrencileri ile psikoloji programı öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik beceri düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*, 193-208.

## ***An Instructional Design towards Professional and Personal Development of Psychological Counseling and Guidance Department Students***

O. Nejat AKFIRAT<sup>4</sup>, Yıldız ÖZTAN ULUSOY<sup>5</sup>, Fatih KEZER<sup>6</sup>

**Extended Abstract:** This study concentrates on design and application of a five-session program to support personal and therefore professional development of learners who are enrolled at Psychological Counseling and Guidance Department. While preparing the instructional design, the study fields (communication, self-recognition, problem solving, self-esteem and saying no) which are mostly needed by learners were determined because of the review of literature. It was examined in the study that whether there is a change in these skills of learners at the end of the instructional design. In this context, it was also sought that whether there is a significant difference between pretest and posttest scores of learners for each skill.

The study is a pilot one including a test of an instructional design which is towards supporting personal and professional development of learners who are enrolled at Psychological Counseling and Guidance Department. The study, with this feature, is a pretest model which will shed light on to future practices of the instructional design. In one group pretest-posttest design, the effect of treatment is tested with a study which is conducted over one group.

In the process of instructional design development, it was started to be designed appropriate for experienced based and principles of group guidance after reviewing literature. The themes of the design which was designed by lecturers were determined as communication, self-recognition, self-esteem, problem solving and saying no. 90 minute sessions were planned for each theme. Activities in accordance with objectives following warm-up practices were prepared at the beginning and evaluation practices were planned at the end of sessions.

The designed instructional design was applied to senior students at Psychological Counseling and Guidance Department who are in charge as leaders in each session by separate researchers. The instructional design reached its final version after the collection of views towards objectives, activities and evaluation processes. At the same time, senior students at Psychological Counseling and Guidance Department were given training on how to act as leaders in the design. Then the program, which was prepared as five sessions, was applied to freshmen students of Psychological Counseling and Guidance Department by their senior counterparts. Both quantitative and qualitative data were collected from participants both before and after the application.

Data were collected from 47 freshmen students who are enrolled at Psychological Counseling and Guidance Department at Kocaeli University. Experimental group was formed with 40 students after the analysis of outlier students and exclusion of forms which were not filled properly. 82.50 % of the participants (f=33) were female and 17.50 % of them (f=7) were male. While 35 % of the participants (f=14) live with their parents, 50% (f=20) lives in dormitory and 12.50 % (f=5) live alone.

Data collection tools that were used in the study are "Personal Information Form", Evaluating Communicative Skills Form", "Problem Solving Inventory", "Self-Efficacy Scale", "Scale of Empathic Skills" and "Program Evaluation Form".

In order to figure out the effectiveness of the applied instructional design, communication, problem solving, and empathy skills were measured by comparing the mean scores to exhibit differences between pretest and posttest mean scores. The techniques that were used were determined after checking the normality assumption of pretest and posttest mean scores. While a repeated/ paired samples t-test was used for communication skills, general self-efficacy and problem-solving skills; Wilcoxon signed-rank test was used for comparing pretest and posttest mean scores of emphatic skills. Qualitative data were analyzed via content analysis and quantitative data were interpreted in 0.05 significance value.

<sup>4</sup> Kocaeli University, nejat.akfirat@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6748-9539>

<sup>5</sup> Kocaeli University, yildizoz@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9459-1176>

<sup>6</sup> Kocaeli University, fatih.kezer@kocaeli.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9640-3004>

As stated above, this study focuses on design and application of a five-session program which are mostly needed by learners who are enrolled at Psychological Counseling and Guidance Department to support their personal and professional development. Communication, self-recognition, problem solving, self-esteem and saying no skills of learners were examined both before and after the application. Views regarding the design were also taken two weeks after the application.

Findings of the study revealed that communication skills of participants were not found significant. This finding might be related to the readiness levels of learners since it was seen that learners have higher scores than mid-level in terms of communication skills.

Findings regarding self-efficacy mean scores indicated that there is a significant difference between pretest and posttest scores in favor of posttest. While pretest means score was 27.86, posttest mean score was calculated as 30.58. It was seen that mean posttest mean scores of participants increased significantly. It was found that there is a slight increase in general self-efficacy mean scores of participants after the application. The development of self-efficacy levels of students after the application of instructional design has great importance in terms of their personal and professional competencies.

Significant difference was found between pretest and posttest mean scores of learners in terms of empathy skills which was another skill that was examined. It was seen that emphatic skill levels of participants were higher than before. It was also found that emphatic skills of participants who are enrolled at Psychological Counseling and Guidance Department in Kocaeli University have risen. It has been thought the rise of emphatic skills of participants would contribute to their personal and professional competencies.

When findings regarding problem solving skills are examined, there is a significant difference between pretest and posttest scores in favor of posttest scores. While posttest means score was found 107.20, pretest means score was found 101.38. It has been regarded that the increase in perceptions in terms of problem solving skills is crucial for personal and professional competencies of learners.

In the light of qualitative findings, it was found that participants hold positive feelings towards activities (f=26), (e.g. 1E7- "When I considered individually, objectives are realistic and draw attention to practical things which we should do in our daily lives.". Nevertheless, there are participants who remarked negatively on activities (f=2) as they think activities are not appropriate to their ages. (e.g. "1K1- "While some activities seem quite realistic, there are some others which seem pretty artificial.""). It's noted that appropriateness to aim is stressed in the views of participants towards personal gains which were derived from activities and, views were examined in this context. Majority of the participants (f=37) remarked that they evaluated the instructional design in accordance with the aims (e.g.; 1E5- "Gains offered by the program were in good quality to compensate my deficiencies."). On the contrary, six participants (6) remarked that the instructional design was not in congruence with its aims totally (e.g.; 1K15- The program was not efficient enough in terms of appropriateness to its aims.). It was also noted in qualitative findings that participants think that the presence of this activity in freshmen year enable them to adapt themselves to the instructional design faster, to lessen deficiencies and to strengthen communication between themselves.

Based on an overall consideration of qualitative and quantitative data of this study, which tries to get a clue, it might be said that group guidance activities which were applied to freshmen Psychological Counseling and Guidance Department are helpful in supporting and developing their skills on personal and professional competencies. Developing these skills should not be confined to solely on formal training. On the contrary, interactive programs and activities should be designed and practiced. Students should be encouraged and supported to attend to out of program activities which support their psychological counseling competencies beginning from their freshmen year.

**Key Words:** *Personal and professional development, Psychological counselor training, Group guidance program*