



Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisi*

Barış Yaka**

Öz

Bu araştırma, Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın (MBEP), psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, gerçek deneysel desenlerden, öntest-sontestli karşılaştırma (kontrol) gruplu bir deneysel analog araştırmadır. Deney ve kontrol grubuna seçkisiz olarak atanan, lisans düzeyinde eğitim gören 41 üçüncü sınıf öğrencisi psikolojik danışman aday, araştırmanın deneklerini oluşturmuştur. Bir kadın öğretim üyesi tarafından hem MBEP ile eğitim verilen deney grubundaki 21 deneye hem de geleneksel beceri eğitimi (GBE) ile eğitim verilen kontrol grubundaki 20 deneye, temel psikolojik danışma becerileri (dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme) öğretilmiştir. Öntestte tüm denekler, seçkisiz olarak atandıkları sekiz standart danışmandan biriyle 10 dakikalık bir oturum yapmışlardır. Sontestte de denekler, öntestte oturum yaptıkları standart danışmanla 10 dakikalık bir oturum daha yapmışlardır. Video kaydı alınan oturumlarda deneklerin verdikleri tepkilerin etkililiği, psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora eğitimi yapan üç kadın hakem tarafından derecelendirilmiştir. Araştırmada, MBEP'nin, psikolojik danışman adaylarının temel psikolojik danışma becerilerindeki etkililik düzeylerini GBE'ye göre anlamlı düzeyde artıracığı iddia edilmiş, ancak bulgular bu denenceyi doğrulamamıştır. Bulgular, MBEP ve GBE'nin, psikolojik danışman adaylarının temel psikolojik danışma becerilerindeki etkililik düzeylerini artırmada aynı ölçüde etkili olduklarını göstermiştir. Bununla birlikte, MBEP'nin, psikolojik danışman adaylarını GBE'ye göre daha fazla geliştirme potansiyelinin olduğuna ilişkin bazı kanıtlar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Psikolojik danışman eğitimi, psikolojik danışma becerileri, Mikro Beceri Eğitimi Programı, geleneksel beceri eğitimi, analog araştırma.

¹ 27 Aralık 2013 tarihinde elektronik olarak yayımlanmıştır.

* Bu çalışma, yazarın doktora tezidir ve XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, baris.yaka@ege.edu.tr

The Effect of Microcounseling Program on Counseling Skills of Counselor Trainees

Abstract

This study was conducted to investigate the effect of microcounseling (MC) on counseling skills of counselor trainees. The design of this study was a randomized pretest-posttest comparison (control) group experimental analogue design. Forty-one third year undergraduate counselor trainees were randomly assigned to both an experimental group and a control group as subjects of the study. Twenty-one subjects in the experimental group received MC training and twenty subjects in the control group received a traditional training (TT) regarding basic counseling skills (attending behavior, questioning, minimal encouragement, reflection of content, reflection of feeling and summarization) by a female faculty member. At pretest, all subjects were randomly assigned to one of the eight standard clients and conducted a ten-minute interview with the client. At posttest, the subjects conducted another ten-minute interview with the same client. Three female judges, doctoral students in counseling, rated the effectiveness of the subjects' responses in the videotaped interviews. It was hypothesized that MC would increase the trainees' effectiveness in the use of basic counseling skills significantly more than TT but the results did not confirm the hypothesis. The results indicated that MC and TT were equally effective in increasing the trainees' effectiveness in the use of basic counseling skills. However, there was some evidence that MC has more potential than TT to improve trainees.

Keywords: counselor training, counseling skills, Microcounseling, traditional training, analogue research

Giriş

Her ne kadar Freud ve meslektaşları, psikoanalist eğitiminin temellerini atarak ilk anlamlı psikoterapötik eğitim sistemini oluşturmuş olsalar da bugün de kullanılan birçok sistematik psikolojik danışman eğitimi/psikolojik danışma becerileri* eğitimi programının ortaya çıkmasında Rogers'ın daha fazla etkisinin olduğu söylenebilir (Daniels ve Uhlemann, 2004). Rogers, psikolojik danışman eğitiminin büyük ölçüde gelişigüzel gerçekleştirildiğini ileri sürmüştü (Rogers, 1957; akt. Daniels, 1994) ve psikolojik danışman eğitiminde tek-yönlü aynalı oda kullanarak ve oturumların ses kayıtlarını alarak psikolojik danışmanlığı gizemli atmosferinden çıkarıp gözlemlenebilir ve öğretilebilir hâle getiren ilk kişi olmuştur (Baker, Daniels ve Greeley, 1990). O zamana kadar psikoterapi oturumları, son derece gizemli ve mahrem saatler olarak görülüyordu ve bu yüzden bir süpervizörün, oturumu gözlemlemesi veya daha sonra izlemek üzere oturumun video kaydını alması söz konusu değildi (Baker ve diğ., 1990). Böylelikle görüşme veya müdahale becerileri, sadece didaktik bir yaklaşımla veya süpervizyon kapsamında vaka konferansı yöntemi kullanılarak psikoterapi simülasyonlarıyla öğretiliyordu (Matarazzo ve Patterson, 1987; akt. Baker ve diğ., 1990). Bu tür belirli bir kuramsal dayanağı, sistematik ve belirli bir programı olmayan ve temelde didaktik bir yaklaşımı benimseyen eğitim yöntemleri, literatürde genel olarak "geleneksel eğitim [(geleneksel beceri eğitimi, GBE) traditional training/instruction]" adı altında sınıflandırılmıştır (ör. Ford, 1979). Cormier, Hackney ve Segrist de (1974) GBE programlarının tipik olarak, büyük ölçüde okuma, anlatım ve tartışmaya dayalı didaktik bir yaklaşım kullandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde Hayes, Taub, Robinson III ve Sivo da (2003) GBE'yi, öğrencilere, psikolojik danışma becerileriyle ilgili materyallerin sözlü olarak (ör. anlatımla) sunulmasını ve rol oynama alıştırmaya ve etkinlikleriyle becerileri uygulama olanağının sağlanmasını içeren bir yöntem şeklinde tanımlamıştır.

Rogers'ın (1957/1992) getirdiği yeniliklerin etkisiyle, 1960'ların başlarından itibaren psikolojik danışman eğitimiyle ilgili birçok araştırma yapılmaya başlanmış ve psikolojik danışma becerileri konusunda çok sayıda sistematik eğitim programı geliştirilmiştir. Bu yeni programlar, modern teknolojinin ses ve video kaydı gibi avantajlarından da yararlanarak psikolojik danışma

* Psikolojik danışma becerileri; literatürde ve bu araştırma kapsamında en geniş anlamıyla, bir psikolojik danışmanın sahip olduğu tüm mesleki becerileri belirtmekte; ancak daha dar anlamıyla, bir psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecinde kullandığı sözel ve sözsüz iletişim becerilerini belirtmektedir.

becerilerinde çeşitli şekillerde eğitim olanağı sağlamışlardır (Daniels, 1994). Psikolojik danışma becerileri eğitimini ele alan araştırmalar açısından, özellikle 1960'ların ortalarından 1970'lerin ortalarına kadar olan dönem oldukça verimli ve heyecan verici bir dönem olmuştur (Hill ve Lent, 2006). Bu dönemde geliştirilen psikolojik danışma becerileri eğitimi programlarından üçü, çok incelenmiş, yaygın biçimde kullanılmış ve başka programlar için model oluşturmuştur (Daniels, 1994; Hill ve Lent, 2006). Söz konusu bu üç program, Kagan'ın *Kişiler Arası Süreci Hatırlama* (KASH, Interpersonal Process Recall) (Kagan, 1984; Kagan ve Schauble, 1969; Kagan, Krathwohl ve Miller, 1963), Carkhuff'un *İnsan Kaynağını Geliştirme* (İKG, Human Resource Development/Human Resource Training/Integrated Didactic-Experiential Training) (Carkhuff, 2000; Truax ve Carkhuff, 1967; Truax, Carkhuff ve Douds, 1964) ve Ivey'nin *Mikro Beceri Eğitimi Programı*'dır (MBEP, Microcounseling/Microtraining) (Ivey, 1971; Ivey ve Ivey, 2007; Ivey, Normington, Miller, Morrill ve Haase, 1968). Bu programlar, psikolojik danışma becerileri eğitimine özgün katkılarda bulunmuşlardır (Daniels, 1994). Ancak MBEP, Ivey ve diğ. (1968) tarafından ortaya koyulduğu tarihten itibaren 450'den fazla ampirik çalışmada bağımsız değişken olarak ele alınarak (Daniels ve Ivey, 2007), sözü edilen belli başlı psikolojik danışma becerileri eğitimi programları arasında en çok incelenen program olmuştur (Daniels, 1994).

MBEP geliştirilirken, Allen ve arkadaşlarının (1967; akt. Ivey ve diğ., 1968) öğretmen eğitimi alanında yaptıkları araştırmalar ve geliştirdikleri model MBEP için temel oluşturmuştur. MBEP, *görüşme yapan kişinin davranışı son derecede karmaşıktır ancak, öğrencinin, her birini özümsemesini sağlayacak kadar davranışsal -mikro- parçalara (becerilere) bölünerek en iyi şekilde öğretilir ve özümsenen beceriler kendiliğinden sergilenebilir, varsayımına dayanmaktadır* (Moreland, 1971). Buna göre, becerilerin birbirinden ayrı, nesnel olarak tanımlanması ve kolayca aktarılabilir olması (Kasdorf ve Gustafson, 1978) ve özellikle, *her seferinde yalnızca bir becerinin öğretilmesi*, MBEP'nin en önemli ve ayırt edici nitelikleridir (Ivey, 1971). Bu doğrultuda MBEP, sosyal öğrenme kuramının ilkelerine dayalı (Daniels, 1994) ve birden fazla spesifik beceri eğitimi yöntemini [*anlatım, okuma, -eğitim filmi (video) yoluyla- model sunma, uygulama, -sesli video kaydı aracılığıyla- geri bildirim*] sistematik şekilde bütünleştiren (Ford, 1979) bir eğitim programıdır. Ayrıca MBEP, herhangi bir psikolojik danışma kuramına bağlı değildir; tam aksine, psikolojik danışma alanında yer alan farklı kavram ve becerilerin öğretiminde, üstelik değişik şekillerde kullanılacak açık bir sistemdir (Ivey, 1971).

Türkiye'nin, psikolojik danışma becerileri eğitimi konusunda katetmesi gereken bir hayli yolu olduğu düşünülmektedir. Bu durumun hem en önemli göstergesi

hem de aynı zamanda başlıca nedenlerinden biri, Türkiye'de psikolojik danışma becerileri eğitimi doğrudan ele alan anlamlı nitelik ve sayıda araştırmanın yapılmamış olmasıdır. Ayrıca, psikolojik danışma becerileri eğitimi ile ilgili Türkiye'deki mevcut araştırmalara (ör. Balcı, 1996; İkiz, 2006; Özkurt, 2010; Sargın, 1993; Uslu, 2005) bakıldığında, beceri eğitimlerinin genel olarak GBE kapsamında değerlendirilebilecek yaklaşımlar ile verildiği görülmektedir. Oysa Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin geçmişi neredeyse yarım yüzyıla dayanmaktadır. Buna rağmen, Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi koşullarına uygun, belirli bir kuramsal dayanağı olan, sistematik ve etkililiği araştırılmış belirli bir psikolojik danışma becerileri eğitimi programı henüz bulunmamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, genel psikolojik danışman eğitimi içinde nitelikli bir psikolojik danışma becerileri eğitiminin yer almasının öneminin, Türkiye'de aslında yeterince anlaşılmamış olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bilindiği gibi, Türkiye dışında ise psikolojik danışma becerileri eğitiminin üstünde durulmakta ve beceri eğitimleri, 1960'lardan beri psikolojik danışman eğitimi programlarında son derece düzenli olarak yürütülmektedir (Hill ve Corbett, 1993; Hill, Stahl ve Roffman, 2007).

Sonuç olarak, psikolojik danışma becerileri eğitimi konusunda yukarıda kısaca sıralanan, dünyadaki ve Türkiye'deki çalışmalar ve gelişmeler doğrultusunda, Türkiye'de, genel psikolojik danışman eğitimi içinde psikolojik danışma becerileri eğitiminin niteliğinin artırılmasına ve böylece, daha etkili psikolojik danışmanlar yetiştirilmesine katkıda bulunmak için bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Spesifik bir ifadeyle, bu araştırmanın amacı MBEP'nin, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, MBEP'nin, psikolojik danışman adaylarının *dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma ve özetleme* becerilerindeki etkililik düzeylerini GBE'ye göre anlamlı düzeyde artıracığı iddia edilmiştir.

Yöntem

Katılımcılar

Denekler. Araştırmanın yapıldığı 2009-2010 öğretim yılı güz yarısında Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nda eğitim gören ve *RPD 309-Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* dersini alan 37'si kadın 14'ü erkek, toplam 51 üçüncü sınıf öğrencisi (psikolojik danışman adayı), araştırmanın denekleri olarak belirlenmiştir. Denekler; deney ve kontrol gruplarına, gruplarda denk sayıda denek olmasının sağlanması dışında bir koşul koyulmaksızın, seçkisiz olarak atanmıştır. Ancak, deney grubundan 3'ü kadın 1'i erkek, toplam 4 denek ve kontrol grubundan 1'i kadın 5'i erkek, toplam 6 denek; devamsızlık yapmaları, teknik sorunlar vd. nedenlerle veri toplama veya veri analizi sürecinin dışında bırakılmıştır. Böylelikle araştırma verilerinin analizi, deney grubundaki 17'si kadın 4'ü erkek, toplam 21 denekten ve kontrol grubundaki 16'sı kadın 4'ü erkek, toplam 20 denekten öntest ve sontestte elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir.

Öğretim elemanı. Deneklerle aynı anabilim dalında görev yapan ve *RPD 309-Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* dersini yedi yıldır veren bir öğretim üyesi hem deney grubuna MBEP'yi hem de kontrol grubuna GBE'yi vermiştir. Beceri eğitimlerine başlamadan önce, GBE'nin nasıl yürütüleceği öğretim elemanı ile müzakere edilip belirlenmiş ve öğretim elemanına MBEP'nin işleyişi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Standart danışanlar. Araştırmanın yapıldığı yarıyılta Ege Üniversitesi'nin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı dışındaki çeşitli lisans programlarında eğitim gören ve aynı zamanda, Ege Üniversitesi Tiyatro Topluluğu'nun *oyuncu* kadrosunda yer alan 4'ü kadın 4'ü erkek, toplam 8 öğrenciye, *standart danışan* olarak araştırmada yer verilmiştir. Hangi grupta olduklarına bakılmaksızın denekler, -her standart danışana denk sayıda denek düşmesinin sağlanması dışında bir koşul koyulmaksızın- öntestten önce standart danışanlara seçkisiz olarak atanmıştır.

Öntestten önce standart danışanlara araştırmacı tarafından, araştırmadaki işlevlerine dair yaklaşık beş saatlik bir eğitim verilmiştir. Eğitim sırasında, standart danışanların psikolojik danışman konumundaki deneklere sunacakları ortak sorunun teması, *okumakta olduğum bölümden memnun değilim*, olarak belirlenmiştir. Her standart danışandan, bu ortak tema çerçevesinde kendi deneyimine göre bir sorun formüle etmesi ve bunu hem öntestte hem de

sontestte, kendisine atanmış olan psikolojik danışman konumundaki tüm deneklere aynı biçimde rol oynayarak sunması istenmiştir.

Araştırma süresince standart danışmanlara ne araştırmanın denenceleri ne de deneklerin grupları bildirilmiştir. Ayrıca, değerlendirme sürecinin sonunda hakemler, standart danışmanların, öntest ve sontestte hem kendi içlerinde hem de kendilerine atanmış olan tüm deneklerin karşısında, rollerini tutarlı biçimde oynadıklarını belirtmişlerdir.

Hakemler. Araştırmanın yapıldığı yarıyılıda, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda doktora eğitimi yapan ve tez aşamasında olan *üç kadın* öğrenci, hakem olarak araştırmada yer almıştır. Hakemlerin ikisi, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim elemanı olarak çalışmakta, bir hakem ise psikolojik danışman olarak serbest çalışmaktadır. Değerlendirme sürecine başlamadan önce hakemlere, araştırmacı tarafından yaklaşık 18 saatlik bir eğitim verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan *Beceri Değerlendirme Hakem Formu (BDHF)* kullanılmıştır. Söz konusu form iki unsurdan oluşmaktadır; birincisi, Elliott (1985) tarafından geliştirilip Denizli (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmış *Etkililik Değerlendirme Ölçeği'dir (EDÖ)*. EDÖ, dokuz dereceli, dereceleri sıfatlandırılmış, tek maddeli, Likert tipi bir ölçektir (Elliott, 1985; Nutt-Williams ve Hill, 1996). Ölçeğin dereceleri, (1) *son derece engelleyici*, (2) *oldukça engelleyici*, (3) *orta derecede engelleyici*, (4) *biraz engelleyici*, (5) *nötr*, (6) *biraz yardımcı*, (7) *orta derecede yardımcı*, (8) *oldukça yardımcı*, (9) *son derece yardımcı* şeklinde sıralanmaktadır (Denizli, 2010). Ölçeği dolduracak kişiden, psikolojik danışmanın verdiği tepkiyi -danışana- ne kadar *yardımcı (etkili)* bulduğunu, ölçeği işaretleyerek belirtmesi istenir (Elliott, 1985).

BDHF'yi oluşturan ikinci unsur, hakemlerin, deneklerin verdikleri *sözel* tepkilerin kategorilerini (soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme, başka) belirtebilmeleri için EDÖ'nün üstüne eklenen psikolojik danışma becerileri kategorilerinin adlarıdır. Hakemlerden, deneklerin *dikkati verme* davranışlarının etkililiğini, her bir sesli video kaydını izleyip bitirdikten sonra ve genel olarak derecelendirmeleri istendiği için dikkati verme davranışının derecelendirileceği EDÖ'ye, BDHF'nin hemen başında ayrıca yer verilmiştir.

Deneyisel İşlem

Deneyisel işlem, başka bir deyişle beceri eğitimleri, araştırmanın yapıldığı yarıyılıda Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nda açılan *RPD 309-Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri* dersi kapsamında peş peşe iki gün (birinci gün GBE, ikinci gün MBEP) hâlinde yürütülmüştür. Beceri eğitimleri, *olağan derslik koşullarında* ve *beş ders saati (45 dakika)* içinde gerçekleştirilmiştir. Deneyisel işlem kapsamında hem deney hem de kontrol grubuna altı temel psikolojik danışma becerisi (dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme) öğretilmiştir. Her iki gruba verilen beceri eğitimlerinin içerikleri de aynı tutulmuştur. Her iki grupta da art arda her hafta bir beceri öğretilmiş ve beceri eğitimleri altı hafta sürmüştür. Her iki gruba da beceri eğitimlerini aynı öğretim elemanı vermiştir.

Geleneksel beceri eğitimi (GBE). Bu çalışmada kontrol grubunda kullanılan GBE kapsamında, öğretim elemanı tarafından önce, o haftaki psikolojik danışma becerisi hakkında -dersin büyük bir kısmında- sözlü bilgi verilmiş (*anlatım yapılmış*) ve varsa deneklerin soruları yanıtlanmıştır. Aynı zamanda, beceriyle ilgili metin de projeksiyon cihazı aracılığı ile gruba sunulmuştur.

Anlatımdan sonra *uygulamaya* geçilmiştir. Uygulama kapsamında denekler, *her seferinde bir çift* olmak üzere, grubun önünde psikolojik danışman-danışan rollerine girmiş, böylece psikolojik danışman rolündeki denek, o haftaki psikolojik danışma becerisini -birkaç dakika boyunca- mümkün olduğu kadar çok uygulamaya çalışmıştır. Bu sırada, öğretim elemanı ve grubun geri kalanı uygulama yapan çifti gözlemlemiştir. Uygulamanın hemen ardından, psikolojik danışman rolündeki deneye, öğretim elemanı -ve kısmen denekler- tarafından *geri bildirim* verilmiştir. Her hafta bu uygulama ve geri bildirim kapsamında, o haftaki beceriyi gruptaki deneklerin *büyük bir kısmı* psikolojik danışman rolüne girerek uygulamış ve ardından, geri bildirim almıştır. Bunların yanı sıra, GBE kapsamında öğretim elemanı deneklere, çok nadiren -*canlı (kendisinin model olduğu)- model sunmuş* ancak, içerik yansıtma ve duygu yansıtma becerilerinin öğretildiği haftalarda ders içinde birer *yazılı alıştırma yaptırmıştır*. GBE her hafta, *beş ders saati (45 dakika)* dâhilinde MBEP'ye göre 30 dakika dolayında daha kısa sürmüştür.

Mikro Beceri Eğitimi Programı (MBEP). Deney grubunda MBEP (Ivey, 1971; Ivey, Packard ve Ivey, 2006) kullanılmıştır. Bu çalışmada MBEP, araştırmacı tarafından uyarlanan biçimde, sırasıyla aşağıdaki basamaklar hâlinde uygulanmıştır:

1. *Anlatım*: Bu basamakta, öğretim elemanı tarafından o haftaki psikolojik danışma becerisi hakkında -kısaca- sözlü bilgi verilmiştir. Ancak aynı zamanda, beceriyle ilgili metin de projeksiyon cihazı aracılığı ile gruba sunulmuştur.
2. *Okuma*: Becerinin anlatımı bittikten sonra, o haftaki becerinin açıklandığı metin -dersin sonunda toplanmak üzere- her deneye dağıtılmış ve deneklerden, metni -sessizce ve dikkatlice- okumaları istenmiştir. Okumalarını bitirdikten sonra, varsa deneklerin soruları öğretim elemanınca yanıtlanmıştır.
3. *Model sunma*: Bu basamakta deneklere, sadece o haftaki beceriye ait -birkaç dakikalık- eğitim filmi (video) veya filmleri izletilmiştir. Söz konusu eğitim filmleri içinde, sadece dikkati verme becerisinin hem olumsuz hem de etkili kullanımını sergileyen iki film, diğer becerilerin ise sadece etkili kullanımlarını gösteren birer film bulunmaktadır. Böylece dikkati verme becerisi öğretilirken, önce olumsuz, ardından etkili örneğin sergilendiği iki film izletilmiştir. Film veya filmler, ihtiyaç duyulduğunda tekrar izletilmiştir. Sonrasında, film veya filmlerde gözlemlenen uygulama, öğretim elemanı ile denekler tarafından analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.
4. *Uygulama*: Uygulama kapsamında denekler, her seferinde bir çift olmak üzere, grubun önünde psikolojik danışman-danışan rollerine girmiş, böylece psikolojik danışman rolündeki denek, o haftaki psikolojik danışma becerisini birkaç dakika boyunca mümkün olduğu kadar çok uygulamaya çalışmıştır. Bu sırada, öğretim elemanı ve grubun geri kalanı uygulama yapan çifti gözlemlemiştir. Ayrıca, uygulama yapılırken, uygulamanın sesli video kaydı alınmıştır. Her hafta bu uygulama basamağında, o haftaki beceriyi gruptaki tüm deneklerin psikolojik danışman rolüne girerek uygulaması -ve ardından, geri bildirim alması- sağlanmıştır.
5. *Geri bildirim*: Uygulamanın hemen ardından, elde edilen sesli video kaydı, uygulamada psikolojik danışman rolüne girmiş denek -başta olmak üzere, öğretim elemanı ve grubun geri kalanı tarafından izlenmiştir (deneğin kendini gözlemlemesi sağlanmıştır). Ardından, psikolojik danışman rolündeki deneğin kendini kısaca değerlendirmesi istenmiş ve deneye, öğretim elemanı -ve kısmen diğer denekler- tarafından geri bildirim verilmiştir.

Verilerin Toplanması

DeneySEL işleme, yani hem deney hem de kontrol grubuna beceri eğitimlerinin verilmesine, başlanmadan yaklaşık bir hafta önce öntest uygulanmıştır. Beceri eğitimlerinin tamamlanmasından yaklaşık 10 gün sonra da sontest uygulanmıştır. Öntest ile sontest arasında yaklaşık sekiz hafta bulunmaktadır.

Öntestte, tüm denekler -atanmış oldukları- standart danışanla 10 dakikalık bir oturum yapmışlardır. Deneklere, *bir danışanla 10 dakikalık bir oturum yapacakları* söylenmiş ve deneklerden, *danışanın sorununu anlamaya çalışmaları* istenmiştir. Ancak deneklere, oturumu nasıl yürüteceklerine dair bir yönerge verilmemiş ve danışanların rol oynadıkları bildirilmemiştir. Bunun yanında, deneklerin oturum yapma sırası seçkisiz olarak belirlenmiştir.

Sontestte, öntestte yapılan işlemler tekrarlanmıştır. Sontestte denekler, öntestte oturum yaptıkları -aynı- standart danışanla oturum yapmışlar ve standart danışanlar da öntestteki rollerini tekrarlamışlardır. Ayrıca sontestte, öntest oturumlarının gerçekleştirildiği koşullar olabildiğince korunmuştur. Sontestte öntestten farklı olarak sadece, *sıra etkisini* dengelemek amacıyla, deneklerin öntestteki oturum yapma sırası tersine çevrilmiştir.

Öntest ve sontest kapsamında, deneklerin yaptıkları oturumların tümünün *sesli video kaydı* alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar, *video düzenleme* konusunda uzman bir kişi tarafından düzenlenerek hakemlerin değerlendirmesine hazır hâle getirilmiş ve hakemlere, araştırmacı tarafından verilen eğitimden sonra iletilmiştir. Ancak -her bir oturuma ait- söz konusu kayıtların sırası, hakemlerin yansızlıklarının korunması amacıyla, video düzenleme sürecinde seçkisiz olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak hakemler bu kayıtları izlerken, izlediklerinin deney grubuna mı, kontrol grubuna mı ve önteste mi, sonteste mi ait olduğunu bilmiyorlardı.

Video düzenleme süreci tamamlandıktan sonra söz konusu kayıtları, hakemler *birbirlerinden bağımsız* izlemiş ve deneklerin tepkilerini değerlendirmişlerdir. Hakemler deneklerin tepkilerini değerlendirirken BDHF'yi kullanmışlardır. Hakemler, araştırmacı tarafından verilen yönerge doğrultusunda, deneklerin *dikkati verme* davranışlarının etkililiğini, her bir sesli video kaydını izleyip bitirdikten sonra ve genel olarak ayrıca derecelendirmişlerdir. Denegin, danışanın ifadelerine karşılık verdiği sözel tepkileri değerlendirirken ise her bir tepkinin önce kategorisini belirlemişler, ardından etkililiğini derecelendirmişlerdir. Hakemler, *tüm* deneklerin verdikleri sözel tepkilerin kategorilerini belirlediklerinde, kategorisi oy birliği (üç hakemin de aynı

kategoriyi işaretlemiş olması) veya oy çokluğu (üç hakemden ikisinin aynı kategoriyi işaretlemiş olması) ile belirlenmemiş tepkilerin kategorileri, en azından oy çokluğuna ulaşıncaya kadar hakemlerce tartışılıp yeniden değerlendirilmiştir (Hill ve Lambert, 2004; Hill ve O'Brien, 1999). Ancak, ileride "Hakemler Arası Güvenirliğe Ait Bulgular" başlığı altında açıklanan Kappa katsayıları, kategorisi oy birliği veya oy çokluğu ile belirlenmemiş sözel tepkilerin kategorileri hakemlerce yeniden değerlendirilmeden önce hesaplanmıştır (Hill ve Lambert, 2004).

Araştırmada değerlendirilen -sözel- *birim*, deneğin bir konuşma sırasında verdiği tepki veya tepkilerdir. *Konuşma sırasından* kastedilen, diyalog hâlindeki kişilerden birinin, söze başlayıp diğer kişinin söze başladığı ana kadar yaptığı konuşmadır (Hill ve Lambert, 2004). Eğer denek, danışanın ifadesine karşılık *bir kerede (konuşma sırasında) birden fazla* sözel tepki vermişse -araştırmacının talimatı doğrultusunda- hakemler, deneğin *bir kerede* verdiği tepkilerin *sonuncusunu* değerlendirmişlerdir.

Hakemler değerlendirme sürecini tamamladıktan sonra, BDHF aracılığı ile elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ancak, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin hem öntestte hem de sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkiler içinde yeterli sayıda gözlemlenmemesi nedeniyle, *özetleme* becerisi ile ilgili elde edilen veriler ise varyans analizine dâhil edilmemiştir.

Bulgular

Hakemler Arası Güvenirliğe Ait Bulgular

Hakemler, deney grubundaki deneklerin ($n = 21$) öntestte yaptıkları oturumlarda verdikleri toplam 416 sözel tepkinin kategorilerini (soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme, başka) belirlediklerinde, hakem çiftleri için hesaplanan Kappa katsayılarına ait medyan Kappa katsayısı .63 olarak bulunmuştur. Hakemlerin, bu sözel tepkilerin (soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme) etkililiklerini derecelendirirken verdikleri puanlar için hesaplanan sınıf-içi korelasyon katsayısı .69 olarak bulunmuştur. Söz konusu iki katsayı aynı sırayla, deneklerin sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri toplam 321 sözel tepki için .73 ve .66 olarak bulunmuştur.

Hakemler, kontrol grubundaki deneklerin ($n = 20$) öntestte yaptıkları oturumlarda verdikleri toplam 488 sözel tepkinin kategorilerini belirlediklerinde, hakem çiftleri için hesaplanan Kappa katsayılarına ait

medyan Kappa katsayısı .66 olarak bulunmuştur. Hakemlerin, bu sözel tepkilerin etkililiklerini derecelendirirken verdikleri puanlar için hesaplanan sınıf-içi korelasyon katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Söz konusu iki katsayı aynı sırayla, deneklerin sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri toplam 265 sözel tepki için .77 ve .79 olarak bulunmuştur.

Hakemlerin, tüm deneklerin öntest ve sontestte yaptıkları toplam 82 oturumda gösterdikleri dikkati verme davranışlarının etkililiklerini derecelendirirken verdikleri puanlar için hesaplanan sınıf-içi korelasyon katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur.

Böylece, hakemler arası güvenilirlik katsayılarının hesaplanması kapsamında elde edilen hem Kappa katsayılarının (Green ve Salkind, 2004; Hill ve O'Brien, 1999) hem de sınıf-içi korelasyon katsayılarının (Heppner, Kivlighan ve Wampold, 1999; Hill ve Lambert, 2004), araştırmanın denencelerini test etmek üzere kullanılması kararlaştırılan varyans analizinin gerçekleştirilmesi için yeterli oldukları görülmüştür.

Sözel Tepkilere Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkilere ait betimsel istatistik bulguları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Deneklerin Sözel Tepkilerine Ait Betimsel İstatistik Bulguları

Grup	Öntest						
	SS	AT	İY	DY	ÖZ	BA	Toplam
Deney ^a	164 (39.4)	75 (18.0)	59 (14.2)	27 (6.5)	3 (0.7)	88 (21.2)	416
Kontrol ^b	177 (36.3)	104 (21.3)	63 (12.9)	32 (6.6)	5 (1.0)	107 (21.9)	488
Grup	Sontest						
	SS	AT	İY	DY	ÖZ	BA	Toplam
Deney ^a	150 (46.7)	17 (5.3)	75 (23.4)	55 (17.1)	6 (1.9)	18 (5.6)	321
Kontrol ^b	140 (52.8)	12 (4.5)	50 (18.9)	48 (18.1)	5 (1.9)	10 (3.8)	265

Not. Hücrelerdeki ilk değer, tepkinin deneklerce verilme sayısını (frekansını); parantez içindeki değer, tepkinin verilen toplam sözel tepki sayısı içindeki yüzdesini göstermektedir. SS = Soru Sorma Tepkileri; AT = Asgari Düzeyde Teşvik Etme Tepkileri; İY = İçerik Yansıtma Tepkileri; DY = Duygu Yansıtma Tepkileri; ÖZ = Özetleme Tepkileri; BA = Başka Tepkiler.

^a*n* = 21. ^b*n* = 20.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntestte yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkilerin grupların kendi toplam sözel tepki sayıları içindeki yüzdelerinin, birbirine yakın olduğu bulunmuştur.

Deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkiler karşılaştırıldığında, her iki grubun da *asgari düzeyde teşvik etme* ve *başka* adı altında kategorilendirilen tepkilerinin grupların kendi toplam sözel tepki sayıları içindeki yüzdelerinin, sontestte yaptıkları oturumlarda azaldığı bulunmuştur. Buna karşılık, her iki grubun da *soru sorma*, *içerik yansıtma* ve *duygu yansıtma* adı altında kategorilendirilen tepkilerinin grupların kendi toplam sözel tepki sayıları içindeki yüzdelerinin, sontestte yaptıkları oturumlarda arttığı bulunmuştur.

Psikolojik Danışma Becerilerindeki Etkililik Düzeylerine Ait Bulgular

MBEP'nin, deneklerin *dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma ve duygu yansıtma* becerilerindeki etkililik düzeylerini GBE'ye göre anlamlı düzeyde artırıp artırmadığının belirlenmesi amacıyla *karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi* yapılmıştır.

Deneklerin araştırma gruplarına dağılımı, grupların öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda gösterdikleri *dikkati verme* davranışlarının etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Tablo 2 Deneklerin Dikkati Verme Davranışları Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Deney	21	5.08	0.86	21	6.86	0.92
Kontrol	20	4.88	0.96	20	6.33	1.25
Toplam	41	4.98	0.90	41	6.60	1.11

Varyans analizinin sonucunda, zaman temel etkisinin $F_{(1, 39)} = 49.08, p < .001, \eta_p^2 = .56$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak grup temel etkisi $F_{(1, 39)} = 2.86, p = .099, \eta_p^2 = .07$ ile zaman ve grup ortak etkisinin $F_{(1, 39)} = .51, p = .481, \eta_p^2 = .01$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre hem MBEP'nin hem de GBE'nin, deneklerin *dikkati verme* becerisindeki etkililik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladıkları, ancak bu artışın MBEP ile GBE arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Deneklerin araştırma gruplarına dağılımı, grupların öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri *soru sorma* tepkilerinin etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları da Tablo 3'te sunulmuştur.

Mikro Beceri Eğitimi Programı'nın Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerilerine Etkisi

15

Tablo 3 Deneklerin Soru Sorma Tepkileri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Deney	21	4.55	1.03	21	5.89	0.79
Kontrol	20	4.72	0.67	20	5.71	1.04
Toplam	41	4.63	0.87	41	5.80	0.92

Analizin sonucunda, zaman temel etkisinin $F_{(1, 39)} = 56.47$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .59$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak grup temel etkisi $F_{(1, 39)} = .00$, $p = .997$, $\eta_p^2 = .00$ ile zaman ve grup ortak etkisinin $F_{(1, 39)} = 1.30$, $p = .262$, $\eta_p^2 = .03$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre de hem MBEP'nin hem de GBE'nin, deneklerin soru sorma becerisindeki etkililik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladıkları, ancak bu artışın MBEP ile GBE arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Deneklerin araştırma gruplarına dağılımı, grupların öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri *asgari düzeyde teşvik etme* tepkilerinin etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 Deneklerin Asgari Düzeyde Teşvik Etme Tepkileri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Deney	10	4.92	0.15	10	5.33	0.35
Kontrol	4	5.00	0.03	4	5.07	0.18
Toplam	14	4.94	0.13	14	5.25	0.32

Analizin sonucunda, zaman temel etkisinin $F_{(1, 12)} = 6.98$, $p = .021$, $\eta_p^2 = .37$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak grup temel etkisi $F_{(1, 12)} = .72$, $p = .412$, $\eta_p^2 = .06$ ile zaman ve grup ortak etkisinin $F_{(1, 12)} = 3.29$, $p = .095$, $\eta_p^2 = .22$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Buna göre de

hem MBEP'nin hem de GBE'nin, deneklerin *asgari düzeyde teşvik etme* becerisindeki etkililik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladıkları, ancak bu artışın MBEP ile GBE arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Deneklerin araştırma gruplarına dağılımı, grupların öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri *içerik yansıtma* tepkilerinin etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmalarıysa Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5 Deneklerin İçerik Yansıtma Tepkileri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Deney	18	5.59	0.83	18	6.45	0.75
Kontrol	15	5.89	0.33	15	6.61	0.86
Toplam	33	5.73	0.66	33	6.52	0.79

Analizin sonucunda, zaman temel etkisinin $F_{(1, 31)} = 24.09$, $p < .001$, $\eta_p^2 = .44$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak grup temel etkisi $F_{(1, 31)} = 1.30$, $p = .264$, $\eta_p^2 = .04$ ile zaman ve grup ortak etkisinin $F_{(1, 31)} = .19$, $p = .666$, $\eta_p^2 = .01$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre de hem MBEP'nin hem de GBE'nin, deneklerin *içerik yansıtma* becerisindeki etkililik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladıkları, ancak bu artışın MBEP ile GBE arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Deneklerin araştırma gruplarına dağılımı, grupların öntest ve sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri *duygu yansıtma* tepkilerinin etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları da Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 4 Deneklerin Duygu Yansıtma Tepkileri Puanlarının Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	Öntest			Sontest		
	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>
Deney	15	6.13	0.74	15	6.90	0.73
Kontrol	15	6.22	0.60	15	6.86	0.80
Toplam	30	6.17	0.66	30	6.88	0.75

Analizin sonucunda, zaman temel etkisinin $F_{(1, 28)} = 13.42$, $p = .001$, $\eta_p^2 = .32$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu, ancak grup temel etkisi $F_{(1, 28)} = .02$, $p = .888$, $\eta_p^2 = .00$ ile zaman ve grup ortak etkisinin $F_{(1, 28)} = .12$, $p = .737$, $\eta_p^2 = .00$ istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur. Buna göre de hem MBEP'nin hem de GBE'nin, deneklerin *duygu yansıtma* becerisindeki etkililik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir artış sağladıkları, ancak bu artışın MBEP ile GBE arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark yaratmadığı bulunmuştur.

Tartışma

Bu araştırmada, MBEP'nin, psikolojik danışman adaylarının *dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma* ve *duygu yansıtma* becerilerindeki etkililik düzeylerini GBE'ye göre anlamlı düzeyde artıracağı iddia edilmiş, ancak bulgular bu denenceleri doğrulamamıştır. Bulgular, MBEP ve GBE'nin, psikolojik danışman adaylarının bu beş temel psikolojik danışma becerisindeki etkililik düzeylerini artırmada aynı ölçüde etkili olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, sözel tepkilere ait betimsel istatistik bulguları dâhil, elde edilen tüm bulguların bir bütün olarak değerlendirilmesinin gerekli ve anlamlı olduğu düşünülmektedir.

Daha önce belirtildiği gibi, özetleme becerisinin varyans analizine dâhil edilmeme nedeni, becerinin, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin hem öntestte hem de sontestte yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkiler içinde yeterli sayıda gözlemlenmemesidir. Deneklerin, öntestte yaptıkları oturumlarda yeterli sayıda özetleme tepkisi vermemiş olmaları anlaşılabilir bir durumdur; çünkü bu durumun, özetleme becerisinin, aşağıda açıklanan en belirgin niteliği nedeniyle günlük hayatta diğer becerilere göre çok daha nadir kullanılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında bulgular,

araştırmada kullanılan her iki beceri eğitimi yönteminin de diğer beş temel psikolojik danışma becerisini (dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma) öğretmede oldukça etkili ve istikrarlı olduğunu göstermiştir. Ancak bu etkililik ve istikrar, özetleme becerisi söz konusu olduğunda yeterli olmamıştır. Yine bu durumun da özetleme becerisinin en belirgin niteliği ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Şöyle ki özetleme, danışanın “hemen o sırada”, yani “en son” söylediklerine, “en son” ifadesine karşılık verilen bir tepki değildir; danışanın daha geniş bir zaman aralığında anlattıklarını, geçmiş ifadelerini kapsar. Psikolojik danışma sürecinin zaman boyutunu -geriye doğru- ele alırsak, bunu kendi içinde üç alt boyuta ayırabiliriz: (a) *kısa vadeli (anlık) boyut* (son birkaç dakika), (b) *orta vadeli boyut* (son birkaç dakika - bütün bir oturum) ve (c) *uzun vadeli boyut* (son birkaç oturum - psikolojik danışma sürecinin tamamı). Buna göre psikolojik danışman, danışanın bir yandan kısa vadeli boyuttaki -sözel ve sözsüz- ifadelerini takip ederken bir yandan da orta ve uzun vadeli boyutlardaki ifadelerini göz önünde bulundurmalıdır. İşte bir psikolojik danışmanın, özetleme becerisini kullanabilmesi için psikolojik danışma sürecinin orta ve uzun vadeli boyutlarını da takip etme bilgi ve becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu niteliği, özetleme becerisini aslında gördüğünden daha kapsamlı ve karmaşık bir beceri yapmaktadır. Sonuç olarak, araştırmada kullanılan her iki beceri eğitimi yönteminin de psikolojik danışman adaylarına, psikolojik danışma sürecinin kısa vadeli boyutunun yanında orta ve uzun vadeli boyutlarını takip etme bilgi ve becerisini, bu perspektifi kazandırmada yetersiz kaldığı söylenebilir. Deneklerin, özetleme becerisini, sınıfta yaptıkları oturumlarda da bu yüzden yeterli sayıda kullanmadıkları düşünülmektedir.

MBEP'nin psikolojik danışman adaylarının söz konusu psikolojik danışma becerilerindeki etkililik düzeylerini GBE'ye göre anlamlı düzeyde artırmamış olmasının en büyük nedeninin ise psikolojik danışman adaylarının *uygulama* ve arkasından, -sesli video kaydı aracılığıyla- *geri bildirim alma* süreçlerinin sınırlılığının olduğu düşünülmektedir. Bilindiği gibi, *uygulama* ve -sesli video kaydı aracılığıyla- *geri bildirim verme* MBEP'nin unsurlarındandır. Araştırma kapsamında deney grubunda her hafta, o haftaki psikolojik danışma becerisini *tüm* psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman rolüne girerek birkaç dakika boyunca mümkün olduğu kadar çok *uygulaması* sağlanmış ve arkasından, sesli video kaydı aracılığıyla *geri bildirim verilmiş* olsa da bu iki işlemin süreleri daha fazla olsaydı, psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerindeki etkililik düzeylerinin de daha fazla olacağı düşünülmektedir. Başka bir deyişle, *bir beceriyi etkili biçimde kullanmanın, o beceriyi öğrenme ve özümseme sürecinde yapılacak uygulamaların ve alınacak geri bildirimlerin miktarı ile ilişkili olduğu* düşünülmektedir. Psikolojik danışma

becerilerinin öğretiminde *uygulamanın*, oldukça önemli bir faktör olduğunu belirten çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (ör. Crabb, Moracco ve Bender, 1983; O'Toole, 1979). Ayrıca Kasdorf ve Gustafson da (1978) *uygulamanın*, becerilerin geliştirilmesini ve kalıcılığını sağlayan başlıca spesifik yöntemlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bunların yanında, Frankel (1971) ve Hill ve Lent de (2006) psikolojik danışma becerilerinin öğretiminde *geri bildirim*, etkili spesifik yöntemlerden biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Tüm bulguların içindeki en belirgin noktalara baktığımızda ise öncelikle, deney ($n = 21$) ve kontrol ($n = 20$) gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının sonteste yaptıkları oturumlarda verdikleri psikolojik danışma tepkilerinin (dikkati verme, soru sorma, asgari düzeyde teşvik etme, içerik yansıtma, duygu yansıtma) etkililik düzeylerine ilişkin elde edilen puanların ortalamaları arasındaki -istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte- en büyük farkın (.53) *dikkati verme* becerisinde olduğu görülmektedir (bk. Tablo 2). Bunun yanı sıra, sonteste yaptıkları oturumlarda, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının deney grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre % 6.1 daha fazla *soru sorma* tepkisi verdikleri ve böylece, kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının sonteste yaptıkları oturumlarda verdikleri sözel tepkilerin içinde *soru sorma* tepkilerinin oranının % 52.8'e ulaştığı bulunmuştur (bk. Tablo 1). Ayrıca, sonteste yaptıkları oturumlarda, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre % 4.5 daha fazla *içerik yansıtma* tepkisi verdikleri bulunmuştur (bk. Tablo 1). Özellikle, deney ve kontrol gruplarındaki deneklerin *soru sorma* ve *içerik yansıtma* tepkilerinin oranları arasında ortaya çıkan bu farkların önemli, anlamlı ve literatürle tutarlı olduğu düşünülmektedir. Fyffe ve Oei'nin (1979) yaptığı araştırmanın sonucunda da *soru sorma* tepkilerinin frekansındaki azalmanın, *yansıtma* tepkilerinin (ör. içerik yansıtma, duygu yansıtma) frekansındaki artışla ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca, deneyimsiz psikolojik danışmanların, oturumlarda sessizlik gibi zorlandıkları anlarda soru sorma eğiliminde oldukları bilinen bir olgudur ve bu eğilim, etkisiz bir psikolojik danışman davranışı olarak görülmektedir (Cormier ve Hackney, 2005). Spooner ve Stone da (1977) psikolojik danışman adaylarının genellikle, daha çok sonuç getirici ve yararlı diğer tepki türlerini dışarıda bırakmak pahasına soru sormaya dayandıklarını belirtmiştir. Spooner ve Stone, psikolojik danışman adaylarının, oturumları *psikolojik danışman merkezli* bir sorgulamaya dönüştürdükleri bu tür durumlardan psikolojik danışman eğitimcilerinin ve süpervizörlerin rahatsız olduklarını ve bu yüzden, psikolojik danışman adaylarının uygulamalarda verdikleri soru sorma tepkilerinin sayısını azaltmak için girişimlerde bulduklarını ifade etmiştir.

Bu açılardan, *dikkati verme, soru sorma* ve *içerik yansıtma* becerilerine ait burada altı çizilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, *deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sonteste yaptıkları oturumda kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre danışanlarını daha dikkatli, anlamaya ve anladığını göstermeye yönelik dinledikleri ve böylece, oturumu -nispeten- daha etkili yürüttükleri* söylenebilir. Her ne kadar MBEP, tüm basamaklarıyla [*anlatım, okuma, -eğitim filmi (video) yoluyla- model sunma, uygulama, -sesli video kaydı aracılığıyla- geri bildirim*] bir bütün olsa da *deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının, sonteste yaptıkları oturumu kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarına göre -nispeten- daha etkili yürütmelerinin nedeninin özellikle, MBEP'nin model sunma basamağının olduğu* düşünülmektedir. Bilindiği gibi, bu araştırmada MBEP'nin *model sunma* basamağında, psikolojik danışman adaylarına -eğitim filmi (video) yoluyla- *model sunulmuştur*. Bu sayede psikolojik danışman adayları, son derece kısa süreli (birkaç dakikalık) olsa da bir psikolojik danışma oturumu içinde, temel psikolojik danışma becerilerinin bir arada nasıl kullanıldığını ve bir psikolojik danışma oturumunun etkili biçimde nasıl yürütüldüğünü gözleme olanağı bulmuşlardır. Kuna (1975) ise *anlatım* ve *okumaya* ek olarak *model sunmanın*, deneklerin *yeniden ifadelendirme* (ör. *içerik/duygu yansıtma, özetleme*) tepkilerinin miktarını anlamlı düzeyde daha fazla artırmadığını bildirmiştir. Ancak Frankel (1971), -eğitim filmi (video) yoluyla- *model sunmanın*, psikolojik danışma becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, psikolojik danışma becerilerinin öğretiminde *model sunmanın* oldukça etkili bir yöntem olduğunu belirten çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (ör. Crabb ve diğ., 1983; Hill ve Lent, 2006). Daniels ve Ivey de (2007) *model sunmanın*, psikolojik danışma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Araştırmanın sınırlılıklarına bakıldığında ise psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma sürecindeki davranışlarının doğal psikolojik danışma koşullarında incelenmemiş olması; izleme ölçümleri ile psikolojik danışma becerilerinin kalıcılığının değerlendirilmemiş olması ve psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerindeki etkililik düzeylerinin sadece hakem değerlendirmesiyle belirlenmiş olması görülmektedir. Bunlarla birlikte bu araştırma, psikolojik danışma alanında Türkiye'de gerçekleştirilen, psikolojik danışmanların sözsüz davranışlarının da dâhil edildiği psikolojik danışma becerilerinin uygulama içinde değerlendirildiği ilk araştırma ve aynı zamanda, ilk analog araştırma olmuştur. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının, beceri eğitimi almadan önce ve aldıktan sonra yaptıkları oturumlarda verdikleri tepkiler ve gösterdikleri davranışlar ile bunlardaki etkililikleri kısmen de olsa Türkiye'de bu araştırmayla ilk kez açıkça görülmüştür. MBEP de Türkiye'de ilk kez bu araştırmada ayrıntılı olarak

açıklanıp kullanılmış ve psikolojik danışman eğitimcilerinin kullanabilecekleri bu yeni, sistematik ve etkili psikolojik danışma becerileri eğitimi yöntemi, Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi repertuarına kazandırılmıştır. Bundan sonra Türkiye'de de psikolojik danışman adaylarının ve psikolojik danışmanların psikolojik danışma süreci içindeki davranışları (ör. ileri psikolojik danışma becerileri), laboratuvar koşullarının yanı sıra, doğal psikolojik danışma sürecinde ve koşullarında; izleme ölçümlerinin yapıldığı; birden fazla ölçme yönteminin kullanıldığı; danışanların algılarının dâhil edildiği, daha gelişmiş deneysel desenlerle araştırılmalıdır. Bunun yanında MBEP de işlevleri, etkililiği vb. açılardan, başka örneklemeler, koşullar ve psikolojik danışma becerileri ile başka araştırma yöntemleri ve desenleri kullanılarak incelenmeye, denenmeye devam edilmelidir.

Kaynakça

- Baker, S. B., Daniels, T. G. ve Greeley, A. T. (1990). Systematic training of graduate-level counselors: Narrative and meta-analytical reviews of three major programs. *The Counseling Psychologist*, 18(3), 355-421.
- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Carkhuff, R. R. (2000). *The art of helping in the 21st century* (8th ed.). Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Cormier, L. S., Hackney, H. ve Segrist, A. (1974, Aralık). Three counselor training models: A comparative study. *Counselor Education and Supervision*, 95-104.
- Cormier, S. ve Hackney, H. (2005). *Counseling strategies and interventions* (6. Baskı). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Crabb, W. T., Moracco, J. C. ve Bender, R. C. (1983). A comparative study of empathy training with programmed instruction for lay helpers. *Journal of Counseling Psychology*, 30(2), 221-226.
- Daniels, T. (1994). Assessing counsellor training programs. *Guidance & Counseling*, 9(3).
- Daniels, T. ve Ivey, A. E. (2007). *Microcounseling: Making skills training work in a multicultural world*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Daniels, T. ve Uhlemann, M. (2004). Supervising the counsellor trainee in the new millennium. *Canadian Journal of Counselling*, 38(3), 139-141. cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/download/251/566 adresinden elde edildi.
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Elliott, R. (1985). Helpful and nonhelpful events in brief counseling interviews: An empirical taxonomy. *Journal of Counseling Psychology*, 32(3), 307-322.
- Ford, J. D. (1979). Research on training counselors and clinicians. *Review of Educational Research*, 49(1), 87-130.
- Frankel, M. (1971). Effects of videotape modeling and self-confrontation techniques on microcounseling behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 18(5), 465-471.
- Fyffe, A. E. ve Oei, T.P.S. (1979). Influence of modelling and feedback provided by the supervisors in a microskills training program for beginning counsellors'. *Journal of Clinical Psychology*, 85(8), 651-656.

- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2004). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hayes, B. G., Taub, G. E., Robinson III, E. H. ve Sivo, S. A. (2003, Mart). An empirical investigation of the efficacy of multimedia instruction in counseling skill development. *Counselor Education & Supervision*, 177-188.
- Heppner, P. P., Kivlighan, D. M., Jr. ve Wampold, B. E. (1999). *Research design in counseling* (2. Baskı). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Hill, C. E. ve Corbett, M. M. (1993). A perspective on the history of process and outcome research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 40(1), 3-24.
- Hill, C. E. ve Lambert, M. J. (2004). Methodological issues in studying psychotherapy processes and outcomes. İçinde M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's handbook of psychotherapy and behavior change* (5. Baskı) (s. 84-135). New York, NY: Wiley.
- Hill, C. E. ve Lent, R. W. (2006). A narrative and meta-analytic review of helping skills training: Time to revive a dormant area of inquiry. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43, 154-172. doi:10.1037/0033-3204.43.2.154
- Hill, C. E. ve O'Brien, K. M. (1999). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Stahl, J. ve Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: Helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 364-370. doi:10.1037/0033-3204.44.4.364
- Ivey, A. E. (1971). *Microcounseling*. Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Ivey, A. E. ve Ivey, M. B. (2007). *Intentional interviewing and counseling: Facilitating client development in a multicultural society* (6th ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Ivey, A. E., Normington, C. J., Miller, C. D., Morrill, W. H. ve Haase, R. F. (1968). Microcounseling and attending behavior: An approach to prepracticum counselor training. *Journal of Counseling Psychology*, 15(5), 1-12.
- Ivey, A. E., Packard, N. G. ve Ivey, M. B. (2006). *Basic attending skills* (4th ed.). Framingham, MA: Microtraining Associates.
- İkiz, E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kagan, N. (1984). Interpersonal process recall: Basic methods and recent research. İçinde D. Larson (Ed.), *Teaching psychological skills: Models for giving psychology away* (s. 229-244). Monterey, CA: Brooks/Cole.

- Kagan, N. ve Schauble, P. G. (1969). Affect simulation in interpersonal process recall. *Journal of Counseling Psychology*, 1(4), 309-313.
- Kagan, N., Krathwohl, D. R. ve Miller, R. (1963). Stimulated recall in therapy using video tape - a case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10(3), 237-243.
- Kasdorf, J. ve Gustafson, K. (1978). Research related to microtraining. İçinde A. E. Ivey ve J. Authier (Ed.), *Microcounseling: Innovations in interviewing, counseling, psychotherapy and psychoeducation* (s. 323-376). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kuna, D. J. (1975). Lecturing, reading, and modeling in counselor restatement training. *Journal of Counseling Psychology*, 22(6), 542-546.
- Moreland, J. R. (1971). Microcounseling in perspective. İçinde A.E. Ivey (Ed.), *Microcounseling* (s. 15-34). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Nutt-Williams, E. ve Hill, C. E. (1996). The relationship between self-talk and therapy process variables for novice therapists. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 170-177.
- O'Toole, W. M. (1979). Effects of practice and some methodological considerations in training counseling interviewing skills. *Journal of Counseling Psychology*, 26(5), 419-426.
- Özkurt, S. (2010). *Terapötik iletişim becerileri kazandırma eğitiminin kamu çalışanlarının iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827-832. (Orijinal çalışma 1957'de yayımlanmıştır)
- Sargın, N. (1993). *Rehber öğretmenlerin empati düzeylerinin geliştirilmesine ilişkin bir model önerisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Spooner, S. E. ve Stone, S. C. (1977). Maintenance of specific counseling skills over time. *Journal of Counseling Psychology*, 24(1), 66-71.
- Truax, C. B. ve Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago, IL: Aldine.
- Truax, C. B., Carkhuff, R. R. ve Douds, J. (1964). Toward an integration of the didactic and experiential approaches to training in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 11(3), 240-247.
- Uslu, M. (2005). *Psikolojik danışmanların danışma becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.