T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

PSİKOLOJİK GÖRÜŞMEDE SANAL SİMÜLASYON UYGULAMASI: PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK, KAYGI VE BECERİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

Gamze GÜLTEKİN

Danışman
Prof. Dr. Orçun YORULMAZ

İZMİR - 2022

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum "Psikolojik Görüşmede Sanal Simülasyon Uygulaması: Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Öz-yeterlik, Kaygı ve Beceri Düzeylerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme" adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih
../../….
Gamze GÜLTEKİN
İmza

ÖZET

Doktora Tezi

Psikolojik Görüşmede Sanal Simülasyon Uygulaması: Psikoloji Bölümü Öğrencilerinin Öz-yeterlik, Kaygı ve Beceri Düzeylerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme

Gamze GÜLTEKİN

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Anabilim Dalı
Psikoloji Programı

Sanal simülasyonlar gerçeğe yakın bir deneyim sunmaları, danışana zarar verme riski barındırmamaları, sınırsız kez pratik edilebilmeleri gibi çeşitli açılardan gelecek vadeden ve avantajları olan uygulamalardır. Sanal bir danışan içeren bu uygulamaların halihazırda çeşitli sağlık disiplinlerinde kullanıldığı, ancak psikoloji alanında oldukça sınırlı sayıda örneği olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, sanal danışan uygulamalarının psikoloji alanındaki etkililiğine ilişkin çıkarım yapma konusunda bir kısıtlılık yaratmaktadır. Bilindiği kadarı ile ülkemizde, klinik görüşmenin sıklıkla kullanıldığı psikoloji bilim dalında geliştirilmiş bir sanal danışan uygulaması bulunmamaktadır. Bu çerçevede bu tez kapsamında, geliştirilen bir sanal simülasyon uygulamasının, psikoloji bölümü öğrencilerinin öz-yeterlik, kaygı ve beceri düzeyleri üzerindeki etkisi ile sanal simülasyon uygulamasının kullanım deneyimi incelenmektedir. Araştırmanın örneklemini temel görüşme becerileri ile ilgili bir ders tamamlamış toplam 75 psikoloji bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar sanal simülasyon uygulaması, yazılı simülasyon uygulaması ve kontrol gruplarından birine seçkisiz olarak atanmıştır. Geliştirilen sanal programın etkililiğini değerlendirmeye ilişkin veri toplama amacı ile öğrencilere Katılımcı Bilgi Formu, Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği, Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği, Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği ve simülasyon programı kapsamındaki bilgi ve becerilere dair sorulardan oluşan bir

set uygulanmıştır. Ayrıca sanal simülasyon uygulamasının kullanım değerlendirmesi amacına yönelik olarak Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği ile Sanal Görüşme Simülasyonu Değerlendirme Formu araçları kullanılmıştır. Etkililiğe ilişkin ölçümler ilk uygulamanın öncesinde, bir hafta sonra gerçekleştirilen ikinci uygulamanım sonrasında ve ikinci uygulamayı takip eden 1. ayın sonunda olmak üzere üç kere alınmıştır. Kullanım değerlendirmesine ilişkin ölçümler ise ikinci uygulama sonrasında sanal programı deneyimleyen katılımcılardan alınmıştır. Etkililiğe ilişkin elde edilen veriler için 3 X 3 karışık desen ANOVA analizleri, kullanıma ilişkin veriler için ise betimleyici analizler yapılmıştır. Bulgulara göre sanal simülasyon programını alan grup ile diğer gruplar arasında hem son test hem izlem ölçümlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son test ölçümünde tüm gruplar için öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülürken, kaygı düzeyleri için anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Beceri ölçümünde ise yalnızca sanal ve yazılı simülasyon gruplarında artış bulunmaktadır. Bunun yanı sıra sanal grubun kullanım deneyimine ilişkin bulgular, sanal simülasyon programının kullanıcı dostu ve olumlu algılanan bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları, kısıtlılıkları ve güçlü yönleri ile birlikte alanyazın ışığında tartışılmış ve alana katkı sunacağı düşünülen öneriler ile sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanal Danışan, Sanal Hasta, Simülasyon, Psikolojik Görüşme, Psikoloji Öğrencileri

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Doctor of Philosophy (PhD)

Virtual Simulation Application in Psychological Interview: A Comparative Evaluation of Psychology Students' Self-Efficacy, Anxiety and Skill Levels

Gamze GÜLTEKİN

Dokuz Eylül University

Graduate School of Social Sciences

Department of Psychology

Psychology Program

Virtual simulations are promising applications with advantages in various aspects such as providing a realistic experience, lacking the risk of harming the client, and being able to practice unlimited times. It is noteworthy that although virtual client applications are already used in various health disciplines, they have a very limited number of examples in the field of psychology. This situation creates a limitation in inference about the effectiveness of virtual client practices in psychology. As far as is known, in our country, there is no virtual client application developed in the field of psychology, in which clinical interview is frequently applied. Under this framework, in this thesis study, a virtual simulation application's effect on psychology department students' self-efficacy, anxiety, and skill levels are examined along with the user experience in virtual simulation application. The sample of the research consists of 75 psychology students who have completed a course on basic interview skills. Participants were randomly assigned to one of the virtual simulation application, written simulation application and control groups. The Participant Information Form, Counseling Self-Efficacy Scales, Counseling Self-Estimate Inventory, List of Anxious Situations in Clinical Interview, the State and Trait Anxiety Scale, and the questions in the simulation program were used to collect data on the effectiveness of the developed virtual program. Also, System Usability Scale and Virtual

Interview Simulation Evaluation Form tools were used to evaluate usability of the virtual simulation application. Effectiveness measurements were taken three times as before the first application, after the second application which is one week later, and at the end of the first month following the second application. Usability measurements were taken from the participants who experienced the virtual program after the second application. 3 X 3 mixed-design ANOVA analyzes were conducted for the data on effectiveness, and descriptive analyzes were conducted for the usability data. According to the findings, there were no significant differences between the virtual simulation group and other groups in both post-test and follow-up measurements. In the post-test measurement, it was observed that there was no significant change in self-efficacy levels for all groups, whilst there was a significant decrease in anxiety levels. In skill measurement, there is an increase only in virtual and written simulation groups. In addition, findings regarding the use experience of the virtual group reveal that the virtual simulation program is user-friendly and positively perceived. The findings, limitations and strengths of the study were discussed in the light of the literature and concluded with recommendations related to this field.

Keywords: Virtual Client, Virtual Patient, Simulation, Psychological Interview Psychology Students

PSİKOLOJİK GÖRÜŞMEDE SANAL SİMÜLASYON UYGULAMASI: PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ-YETERLİK, KAYGI VE BECERİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK KARŞILAŞTIRMALI BİR DEĞERLENDİRME

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI ii

YEMİN METNİ iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER viii

KISALTMALAR xii

TABLOLAR LİSTESİ xiii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

EKLER LİSTESİ xv

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
ALANYAZIN DERLEMESİ

1.1. PSİKOLOJİK GÖRÜŞMEYE GENEL BAKIŞ 5

1.1.1. Psikolojik Görüşme Becerisinde Güncel Yaklaşım 7

1.1.2. Görüşme Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik 9

1.1.3. Görüşmecinin Kaygısı 12

1.2. PSİKOLOJİK GÖRÜŞME EĞİTİMİNDE SİMÜLASYONUN ROLÜ 16

1.3. SANAL DANIŞAN UYGULAMALARI HAKKINDA BİLGİLER 19

1.3.1. Sanal Danışan Uygulamalarında Kuramsal Zemin 20

1.3.2. Sanal Danışanın Tanımlanması 23

1.3.3. Sanal Danışan Türleri/Sınıflandırılması 24

1.4. PSİKOLOJİK SAĞLIK ALANINA YÖNELİK SANAL DANIŞAN UYGULAMALARI 28

1.4.1. Uygulamaların İçerik Bakımından İncelenmesi 28

1.4.2. Uygulamalardaki Katılımcıların Deneyimleri 31

1.4.3. Uygulamaların Etkileri 34

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ 38

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. KATILIMCILAR 44

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 45

2.2.1. Katılımcı Bilgi Formu 47

2.2.2. Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi (GKDL) 47

2.2.3. Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği (PDÖÖ) 48

2.2.4. Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (PDBÖ) 50

2.2.5. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) 51

2.2.6. Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SUS) 52

2.2.7. Sanal Görüşme Simülasyonu Değerlendirme Formu (SGSDF) 53

2.2.8. Görüşme Becerilerinin Ölçümü 55

2.3. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMININ TANITILMASI 58

2.4. İŞLEM 62

2.5. İSTATİKSEL ANALİZLER 65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. KATILIMCI BİLGİLERİNİN GRUPLARA GÖRE İNCELENMESİ 68

3.2. DEĞİŞKENLERE DAİR BETİMSEL DEĞERLENDİRME VE DEĞİŞKENLER ARASI KORELASYON İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ 69

3.3. ÖN TEST ÖLÇÜMLERİNE GÖRE GRUPLAR ARASI İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ 71

3.4. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR 72

3.4.1. Öz-yeterlik Puanlarına Yönelik Analizler 72

3.4.2. Kaygı Puanlarına Yönelik Analizler 74

3.4.3. Beceri Puanlarına Yönelik Gruplar Arası Karşılaştırmalar 75

3.1. GRUPLAR ARASI KARŞILAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 78

3.2. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMINA İLİŞKİN KULLANICI DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 80

3.2.1. Gerçekçiliğe İlişkin Değerlendirmeler 80

3.2.2. Kullanım Deneyimine Yönelik Değerlendirmeler 82

3.2.3. Sanal Simülasyon Programının Olumlu ve Geliştirilebilir Yanlarına İlişkin Görüşler 83

3.2.4. Görüşmeci Rolü Deneyimleri ve Deneyimlemek İstenilen Senaryolara İlişkin Görüşler 85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA

4.1. ÖRNEKLEM ÖZELLİKLERİ VE BETİMSEL DEĞERLENDİRME 89

4.2. SANAL PROGRAMIN ETKİLİLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ 93

4.3. SANAL PROGRAMIN KULLANIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ 103

4.4. ÇALIŞMANIN KISITLILIKLARI 108

4.5. ÇALIŞMANIN GÜÇLÜ YÖNLERİ 110

SONUÇ VE ÖNERİLER 114

KAYNAKÇA 115

EKLER 131

KISALTMALAR

ANOVA	Varyans Analizi
DKÖ	Durumluk Kaygı Ölçeği
DSKÖ	Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği
GKDL	Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi
Ort.	Ortalama
PDBÖ	Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği
PDÖÖ	Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği
SS	Standart Sapma
SUS	Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Sanal Danışan Tipoloji Çerçevesi s. 27
Tablo 2: Sosyodemografik ve Akademik Özelliklerin Gruplara Göre Dağılımı s. 46
Tablo 3. Sanal Görüşme Simülasyonunun Tanımlanması s. 59
Tablo 4: Ön Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri s. 70
Tablo 5: Değişkenlerin Ön Test Ölçümleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri s. 70
Tablo 6: Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı s. 73
Tablo 7: Kaygı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı s. 75
Tablo 8: Hakemler Arası Beceri Değerlendirmesi için Tutarlılık Sonuçları s. 77
Tablo 9: Temel Değişkenler için Bulguların Özeti s. 79
Tablo 10: Sanal Simülasyon Programına Yönelik Katılımcı Değerlendirmeleri s. 81
Tablo 11: Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği Maddelerine Katılım Oranları s. 84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sanal Program Akış Diyagramı s. 60
Şekil 2: Sanal Görüşme Başlangıç Ekranı s. 61
Şekil 3: Sanal Görüşme Simülasyonu Ekran Görüntüsü s. 62
Şekil 4: Araştırma Akış Şeması s. 64
Şekil 5: Grupların Zamana Göre PDÖÖ Toplam Puanları s. 73
Şekil 6: Grupların Zamana Göre PDBÖ Toplam Puanları s. 74
Şekil 7: Grupların Zamana Göre GKDL Toplam Puanları s. 76
Şekil 8: Grupların Zamana Göre DKÖ Toplam Puanları s. 76
Şekil 9: Grupların Zamana Göre Toplam Beceri Puanları s. 78
Şekil 10: Sistem Kullanılabilirlik Toplam Puanlarının Frekansa Göre Dağılımı s. 82
Şekil 11: Görüşmeci Rolündeki Deneyimlerin Frekansa Göre Dağılımı s. 86
Şekil 12: Önerilen Senaryo Kategorilerinin Frekansa Göre Dağılımı s. 87

EKLER LİSTESİ

EK 1: Katılımcı Bilgi Formu ek s. 1
EK 2: Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi ek s. 2
EK 3: GKDL Ölçümüne İlişkin Geçerlik Güvenirlik Bulguları ek s. 3
EK 4: Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler) ek s. 5
EK 5: Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (Örnek Maddeler) ek s. 7
EK 6: Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (Örnek Maddeler) ek s. 8
EK 7: Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (Örnek Maddeler) ek s. 9
EK 8: Sanal Simülasyon Değerlendirme Formu ek s. 10
EK 9: Hakem Açıklama Formu (örnek içerik) ek s. 11
EK 10: Simülasyon İçeriğine Yönelik Ön Çalışma ek s. 12
EK 11: Sanal Simülasyon Programı Genel Örnek Akış ek s. 13
EK 12: Duyuru Afişi ek s. 15
EK 13: Sanal Grup Onam Formu ek s. 16
EK 14: Yazılı Grup Onam Formu ek s. 17
EK 15: Kontrol Grup Onam Formu ek s. 18
EK 16: Yazılı Simülasyon Örnek Senaryo Akışı ek s. 19

GİRİŞ

Geçmişten günümüze teknolojinin ulaşacağı seviye merak konusu olmuştur. Gelecekteki teknoloji senaryolarına dair kehanetlerin öne sürülmesi ve bilimkurgu yapıtlarında (ör. Geleceğe Dönüş; Ben, Robot) çeşitli tasvirlerin sunulmasının yanında bilim dünyasında da geleceğe ilişkin tahminlerde bulunulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin, bu tezin ilgi alanı doğrultusunda teknolojinin bir türü olan sağlık eğitiminde simülasyonun kullanılmasına ilişkin Stanford Üniversitesi'nden tıp alanında Prof. Dr. David Gaba'nın yaklaşık 20 yıl önce 2025 yılına dair senaryolardan söz ettiği görülmüştür (Gaba, 2004: i7). Söz edilen senaryolardan iyimser olanı özetle simülasyonun çeşitli sağlık alanlarında öğrencilere yönelik yaygın olarak kullanılacağı, hatta halkın sağlık hizmetlerine duyduğu güvensizlik nedeni ile bu alanda çalışan kişilerin eğitimine standartlar getirebilmek adına bu tür uygulamaların kullanımını destekleyeceği yönündedir. Söz edilen diğer senaryo ise karamsar bir yaklaşım içermektedir. Bu yaklaşım özetle simülasyon çalışmalarına olan ilginin başlangıçta kayda değer düzeyde olacağı ancak sonrasında beklenen etkiyi yaratmayarak yaygın olarak kullanılmayacağı; gerçek yaşamda neredeyse sıfıra yakın bir etki yaratacağı; halkın güvenilir ya da kaliteli hizmet beklentisinden ziyade sadece sağlık hizmetlerine erişime önem vereceği, bu sebeple de daha güvenilir sağlık hizmetleri ya da daha iyi bir eğitim için halkın talebinin düşük olacağı; uzun vadeli ve seçkisiz kontrollü simülasyon çalışmalarının fonlanmayacağı gibi öğeleri içermektedir (Gaba, 2004: i8).

Örnek verilen bilimkurgu yapıtlarının öngördüğü tarihleri deneyimlemiş olarak tahminlerin elbette tamamı olmasa da kısmi olarak gerçekleştiği söylenebilir. Peki Gaba'nın (2004: i7) öne sürdüğü öngörü tarihi oldukça yaklaşan simülasyonun sağlık alanı eğitiminde kullanılmasına ilişkin yaklaşımlar için ne söylenebilir? Kendi tahminini daha orta bir yerde tutan Gaba'nın (2004: i9) senaryo tahminleri arasında hangisinin gerçekleşeceği, geçmişten beri süren ortak merak güdüsüne ek olarak mevcut tez çalışmasının da bilimsel merakının temelini oluşturduğu söylenebilir. Psikoloji alanına özgü olarak söz edilen senaryolar düşünüldüğünde, günümüzdeki durum doğrultusunda henüz simülasyonun ana akım olarak yer almadığının açıkça görüldüğü ancak henüz net bir çıkarım yapmak için erken olduğu söylenebilir. 2025

yılına oldukça az bir zaman kalmasına rağmen erken olarak nitelendirilmesinin nedeni araştırma fonlarının teknoloji ile ilişkili projelere desteğinin, teknolojinin gelişme hızının ve Covid-19 pandemisinin dünyadaki eğitimde yarattığı ani değişimin göz önünde bulundurulmasındandır.

Peki, simülasyonun eğitimde kullanılması psikoloji alanında nasıl bir karşılık bulmaktadır? Öncelikle teknoloji içeren simülasyona geçmeden önce genel anlamda geleneksel simülasyonun (ör. rol oynama) nasıl bir karşılık bulduğundan söz etmek psikoloji alanındaki simülasyon sürecine hızlı bir bakış sunma açısından faydalı olacaktır. Psikoloji eğitimi süresince çeşitli açılardan psikolog kimliği gelişiminin hedeflendiği söylenebilir. Örneğin psikoloji bölümü lisans öğrencilerinin eğitimine yönelik Amerikan Psikologlar Birliği'nin (American Psychological Association, 2013: 14-16) beş temel öğrenme hedefi önerdiği görülmektedir: (1) psikolojiye ilişkin bilgi temeli oluşturma, (2) bilimsel sorgulama ve eleştirel düşünme, (3) etik ve sosyal sorumluluk, (4) iletişim becerileri, (5) mesleki gelişim. Özellikle mesleki gelişim başlığı altında vurgulanan hedefler doğrultusunda kurumların öğrencilerin mezuniyet sonrasında gerek alanda çalışmaya gerek akademik kariyere devam etme konusunda donanımlı bir şekilde yetişmeleri konusunda geleneksel akademi ortamı içerisinde ya da okul dışı dahil olabilecekleri etkinliklerle desteklemeleri önerilmektedir (American Psychological Association, 2013: 33). Bu kapsamda bir simülasyon türü olan "rol oynama" yönteminin öğrencilere gerçeğe yakın ve güvenli bir deneyim fırsatı sunması açısından psikoloji alanında geçmişten günümüze tercih edildiği söylenebilir. Bu yöntemin psikoloji bölümünden mezun olduktan sonra gerek akademi gerek alanda çalışacak kişilerin temel bilgiye sahip olması beklenen alanlardan birisi olan temel görüşme becerilerine yönelik olarak da kullanıldığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, bilindiği kadarı ile ülkemizdeki psikoloji bölümlerinde kullanılmasa da uluslararası alanyazında profesyonel bir kişi ile gerçekleştirilen görüşmeye karşılık gelen standart danışan yöntemi de psikolojik görüşme deneyiminde simülasyonun bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle, nihai olarak öğrencilerin eğitimi sırasında simülasyon uygulamalarının kullanımı ile psikolog kimliğinin gelişimine katkı sunmak hedeflenmektedir.

Son zamanlarda, teknolojik araçların gelişmesi ve bahsi geçen simülasyon yöntemlerinin bazı kısıtlılıkları sebebi ile yeni bir simülasyon yöntemi olan sanal

danışan uygulamalarının gündeme geldiği görülmektedir. Psikoloji alanında sanal gerçeklik içeren teknoloji kullanımının 90'lı yıllara dayandığı, özellikle çeşitli psikolojik rahatsızlıklara yönelik geliştirilen uygulamaların olduğu ve bu uygulamaların günümüzde kanıta-dayalı müdahale yöntemlerden biri olarak değerlendirildiğini söylemek mümkündür. Zaman içerisinde ise psikolojik rahatsızlıklara yönelik olan ilginin eğitim alanına da kaydığı ve sanal danışanların 'doğumu' ile psikoloji alanındaki sanal gerçeklik çalışmalarında yeni bir boyut kazandığı söylenmektedir. Sanal danışanın birçok uygulama türünü barındıran bir terim olduğunu ve temel olarak teknoloji aracılığı ile iletişim kurulan içeriğe sahip uygulamalar olduğunu söylemek mümkündür. Tıp alanı başta olmak üzere çeşitli sağlık disiplinlerinde pratik yapma, eğitim amaçları ile sıklıkla kullanımına rastlansa da psikoloji alanı için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir. Özellikle psikoloji alanına teknolojinin dahil edilmesinin görece geç olduğu ülkemizde bilindiği kadarı ile bu amaç ile geliştirilmiş bir uygulama bulunmamaktadır.

Mevcut tez çalışması kapsamında sanal danışan uygulamalarının günümüzdeki durumuna bakıldığında ana akım olmadığı açıkça görülse de ülkemizdeki psikoloji bölümü öğrencilerinin sayısı ve psikoloji bölümlerine olan artan talep göz önünde bulundurulduğunda, bu tür uygulamalara ihtiyaç duyulduğu ve gelecekte çeşitli durumlara yönelik deneyim kazanma, değerlendirme gibi imkanlar sunması nedeni ile bu uygulamaların giderek yaygınlaşacağı düşünülmektedir. Psikoloji bölümlerindeki ihtiyaca ek olarak mevcut araştırmanın önemini ve gerekliliğini somut olarak ortaya koyan bir diğer durum ise Covid-19 pandemi sürecinde öğretimin çevrimiçi ortama aktarılmasıdır. Pandemi ile tüm öğretim sürecinin çevrimiçi kanallarla ilerlemesi bu tür uygulamaların yalnızca diğer yöntemlerin kısıtlılığını gidermek değil aynı zamanda olağanüstü durumlarda da öğrencilere uygulama deneyimini sağlayabilme amacı ile alternatif bir araç potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamındaki sanal danışan uygulaması Covid-19 pandemisinin resmi olarak ilan edilmesinden önce tasarlansa da araştırmanın uygulama aşamasının pandemi süresinde gerçekleşmiş olması bu tür uygulamalara duyulan ihtiyacı somut olarak göstermektedir.

Tüm etkenler bir arada değerlendirildiğinde teknolojik bir simülasyonun psikoloji alanına özgü olarak incelenmesi ve ülkemizdeki psikoloji bölümü

öğrencilerinde nasıl bir karşılık bulacağı bu çalışmanın temel merak kaynağını oluşturmuştur. Bu merak doğrultusunda pilot bir sanal görüşme simülasyon programı geliştirilerek çeşitli açılardan değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada sanal görüşme simülasyon programının psikoloji bölümü öğrencilerinde kullanılabilir bir araç olup olmadığı ve kontrol gruplu araştırma deseni ile gruplar arasındaki öz-yeterlik, kaygı, beceri düzeyleri farklılıklar incelenerek etkililiği değerlendirilmiştir.

Bu tez çalışması dört bölümde sunulmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın temel değişkenlerine ilişkin alanyazın aktarılmış; psikolojik görüşmede simülasyonun rolü ile sanal danışanlara ilişkin bilgiler mevcut araştırmanın gerekçesini açıklayacak şekilde incelenmiş ve son olarak araştırma sorularını içerecek şekilde sonlandırılmıştır. İkinci bölümde bu tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi örneklem, ölçüm araçları, sanal simülasyona ilişkin bilgilerin de sunulduğu deney grupları, işlem ve istatiksel analizleri içerecek şekilde açıklanmaktadır. Üçüncü bölümde ise araştırma sorularına ilişkin yapılmış olan analiz bulguları sunulmakta ve dördüncü bölümde ise araştırma bulgularının alanyazın ışında değerlendirilmesi yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM
ALANYAZIN DERLEMESİ

Bu bölümde psikolojik görüşmeye özgü sanal simülasyon programının oluşturulma sürecine yönelik geniş bir perspektif sunulması amacıyla bu konuya ilişkin alanyazın derlemesi sunulmaktadır. Öncelikle psikolojik görüşme süreci ve başlangıç seviyesindeki görüşmecilerin beceri kazanımına yönelik güncel yaklaşım genel hatlarıyla ele alınmakta; ardından görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterliğin ve görüşmecinin kaygısının açıklanmasıyla devam etmektedir. Sonrasında ise sanal simülasyon programının çıkış noktası olan psikolojik görüşme eğitiminde simülasyonun rolü; sanal simülasyon programını esas olarak oluşturan sanal danışan uygulamaları ve bu araçların psikolojik sağlık kapsamındaki uygulama alanı hakkında bilgi verilmektedir. Son olarak, araştırmanın önemi ve araştırma soruları doğrultusunda hipotezler sunularak bu bölüm sonlanmaktadır.

1.1. PSİKOLOJİK GÖRÜŞMEYE GENEL BAKIŞ

Klinik görüşme diğer deyişle psikolojik görüşme ile ilişkili birden çok tanımlama yapıldığı ancak bu tanımların dar, muğlak ya da çok spesifik olma gibi kısıtlılıkları sebebi ile Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan'ın (2009) daha kapsayıcı bir psikolojik görüşme tanımı perspektifi öne sürdüğü görülmektedir. Bu yaklaşıma göre iyi bir psikolojik görüşme tanımının içermesi gereken faktörler bulunmaktadır: (1) görüşmeci ve danışan arasında olumlu ve saygılı profesyonel bir ilişki bulunması, (2) görüşmeci ve danışanın işbirliği içerisinde çalışması, (3) görüşmecinin aktif dinleme becerisi ve çeşitli amaçlar için psikolojik teknikleri kullanırken aralarında sözel ve sözel olmayan etkileşimin bulunması (4) aralarındaki ilişkinin niteliksel ve niceliksel olarak danışanın ve görüşmecinin sahip olduğu özelliklerden etkilenmesi (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009: 18). Her danışan, her görüşmeci ve aralarındaki etkileşim özel olduğundan ve belirli bir oranda öngörülmezlik içerdiğinden bu durum psikolojik görüşmeye ilişkin kusursuz bir tanımı da imkânsız kılmaktadır (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009). Yine de psikolojik görüşme kapsamı içerisinde temel öğelerden söz edilebilir. Öncelikle

görüşmeci ve danışan arasındaki profesyonel ilişki dengeli bir yaklaşım gerektirmektedir (Egan, 2010; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009). Bu ilişkide klinik görüşmecinin profesyonel sınırlar dahilinde ve nesnel bir yaklaşım sergilemesinin yanında danışanı ile saygılı, ilgili, yakınlık içeren ve işbirlikçi bir tutuma sahip olması beklenmektedir. Diğer önemli öğelerden biri görüşmeci ile danışanın iş birliği ve ortak hedefleri belirleme düzeyidir. Bu süreci etkileyen temel unsurlar arasında danışanın profesyonel yardım alma konusundaki gerekçesi ile motivasyonu yer almaktadır. Psikolojik görüşme içerisindeki temel öğelerden bir diğeri ise görüşmecinin etkin dinleme becerisi gösterebilmesidir. Psikolojik tekniklerin uygulanmasından önce görüşmecinin iyi bir dinleyici olduğunu yansıtması gerekmektedir. Özetle, psikolojik görüşme sürecine yönelik doğrudan bir tanımlama yapmak doğası gereği zor olmakla birlikte profesyonel sınırlar ve uygulamalar içeren, iş birliği gerektiren, görüşmeci ve danışana ilişkin faktörlerden etkilenen bir süreç olarak tanımlanabilir.

Psikolojik görüşme kapsamında iyi bir değerlendirme yapabilmek, hizmet sunabilmek için görüşmecinin becerisi önem arz etmektedir. Psikolojik görüşme becerisinin genel anlamda temel iletişim becerileri, yardım etme becerileri gibi başlangıç düzeyindeki bir seviyeyi temsil etmekte olduğu, çeşitli disiplinler içerisinde kullanılabildiği ve ileri düzey terapi eğitimi gibi kapsamlı eğitim alacak kişilerin ön koşul olarak sahip olması beklenen bir beceri olduğu söylenebilir (Egan, 2010: 4; Hill ve Lent, 2006: 155). Görüşme becerisi özellikle güncel yaklaşımlar çerçevesinde çeşitli tekniklerden oluşan bir yapıda değerlendirilmektedir (ör. Egan, 2010; Evans, Hearn, Uhlemann ve Ivey, 2018; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009). Başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin görüşme içerisinde çeşitli durumları deneyimleme konusunda zorluk yaşadığı bilinmektedir (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009); bu nedenle temel görüşme becerilerinin öğrenilmesinin yanında pratik yapılacak alternatif ortamların oluşturulması önem kazanmaktadır. Mevcut bölüm bu konuya ilişkin daha kapsamlı bilgi sunmak adına psikolojik görüşme becerisinin gelişiminde eğitimin rolü ile başlamakta, hemen ardından ise iki ilişkili kavram olan görüşmeye ilişkin öz-yeterlik ile görüşmecinin kaygısına ilişkin alanyazın değerlendirmesi ile devam etmektedir.

1.1.1. Psikolojik Görüşme Becerisinde Güncel Yaklaşım

Psikolojik görüşme ile ilişkili eğitimin nasıl verilmesi gerektiği konusundaki girişimlerin 60'lı yıllara dayandığını söylemek mümkündür (Carkhuff, Collingwood ve Renz, 1969; Ivey, Normington, Miller, Morrill ve Haase, 1968). Psikolojik görüşme ile ilişkili eğitimlerin tarihsel gelişim sürecine kabaca bakıldığında Rogers'ın (1957) kült makalesindeki terapide gerekli ve yeterli temel koşulların tanımlandığı yaklaşımın sistematik eğitim programlarının temelini oluşturduğu söylenebilir (Evans ve diğerleri, 2018: 5; Hill ve Lent, 2006: 155; Ridley, Kelly ve Mollen, 2011: 802). 1960'lı yıllarda başlayan bu girişimlerin temel alındığı daha güncel yaklaşımlar da mevcuttur (Egan, 2010; Evans ve diğerleri, 2018; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009). Günümüzde ve ülkemizde psikoloji alanında psikolojik görüşme becerilerine ilişkin derslerin lisans düzeyinde "Gözlem ve Görüşme Becerileri", "Gözlem ve Görüşme Uygulamaları", "Temel Görüşme Becerileri", "Klinik Görüşme Becerileri" isimleri ile ders yılı içerisinde en az bir dönem içerecek şekilde verildiği bilinmektedir (ör. Dokuz Eylül Üniversitesi, PSİ3005 "Gözlem ve Görüşme Becerileri").

Psikolojik görüşme eğitimlerine ilişkin etkililiklerini ortaya koyan çeşitli derleme çalışmaları bulunmaktadır (ör. Baker, Daniels ve Greely, 1990; Hill ve Lent, 2006). Ancak bu eğitimler genel olarak değerlendirildiğinde özellikle başlangıç düzeyindeki görüşmeciler için ağırlıklı olarak mikro beceri yaklaşımının ön planda olduğu vurgulanmaktadır (Ridley ve diğerleri, 2011: 801). Mikro beceri yaklaşımı Ivey'in (1971) öne sürdüğü görüşme içerisinde gerekli olan becerilerin ayrıştırılarak öğretilebileceği görüşüne dayanmaktadır (Evans ve diğerleri, 2018: 2). Güncel program içeriklerine bakıldığında da mikro beceriler olarak "başka sözcüklerle açıklama", "açıklık getirme", "özetleme" (Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009: 62) "yüzleştirme", "yorumlama", "kendini açma" (Evans ve diğerleri, 2018: 12) gibi belirli görüşme becerileri sunulmaktadır. Örneğin görüşmede önemli bir yer kaplayan soru sorma becerisine ilişkin daha yaratıcı olma ile ilişkili çeşitli öneriler içeren güncel bir çalışmanın da mikro beceri bakış açısını içerdiği görülmektedir (McCarthy, Shannon ve Bruno, 2021). Dolayısıyla, bu yaklaşımda bireylerin görüşme sürecinde gerçekleşebilecek becerileri parçalar halinde öğrenmesi ve deneyimlemesi söz konusudur. Bu programların ağırlıklı olarak bir ders kitabı temelinde öğretildiği

ve rol oynama ile desteklendiği; bu doğrultuda da görüşmeye ilişkin teknikleri öğrenme konusunda bu yaklaşımın ülkemizdeki psikoloji bölümlerinde de ana akım yaklaşım olarak kabul gördüğü söylenebilir.

Mikro beceri yaklaşımının temel becerilerin edinilmesi üzerindeki olumlu etkisine dair 450'nin üstünde bilimsel çalışma ile ortaya konduğu belirtilmekte (Evans ve diğerleri, 2018: 2); bu nedenle, kuramsal yaklaşım ile uygulama alanındaki boşluğu azaltan bu türdeki sistematik programların alanyazında oldukça destek gördüğünü söylemek mümkündür. Programların sadece didaktik yönelime dayalı eğitimin iletişim üzerinde düşük etkisi olacağı (Carkhuff ve diğerleri, 1969) ve salt didaktik/modelleme yaklaşımının öğrencileri pasif konumda tutacağı (Dollarhide, Smith ve Lemberger, 2007) bakış açıları doğrultusunda da öğrencilerin daha aktif olduğu yöntemlerin önem taşıdığı söylenebilir. Hatta psikoloji bölümü öğrencilerini alana hazırlamak için oluşturulan görüşme tekniklerine ilişkin ders içeriğini öğrencilere değerlendirten görgül bir çalışma öğrencilerin aktif oldukları tekniklere fayda anlamında daha yüksek puanlar verdiğini göstermektedir (LoCicero ve Hancock, 2000: 119). Yine de, mikro beceri perspektifinin bazı eğitim programlarının yardım etme becerisinde iletişim becerilerini çok fazla öne çıkarmasının diğer süreçleri göz ardı edebileceği, yardım etmeyi yalnızca konuşma sürecine çevirebileceği ve eyleme geçme konusunda kısıtlılık yaratarak danışanların yaşamında sınırlı bir etki yaratacağı endişesi de dile getirilmiştir (Egan, 2010: 207; Ridley ve diğerleri, 2011: 805). Bunun yanı sıra, bazı görüşmecilerin insani yanı unutarak yalnızca manuel uygulayıcı olabileceği (Egan, 2010: 207) ve becerilerin, stratejilerin doğal bir akış içerisinde harmanlanmadığı bir görüşme sürecinin görüşmeciye ve danışana bir faydası olmayacağı da vurgulanmaktadır (Evans ve diğerleri, 2018: 12). Bu açıdan değerlendirildiğinde belirli becerilerin eğitimine ek olarak görüşme deneyiminin bütün olarak sunulduğu bir pratik ortamının, bu tür endişeleri azaltabileceği düşünülebilir.

Mikro beceri yaklaşımına ilişkin bir gözden geçirme makalesinde eğitim araştırmalarının etkinliğinin değerlendirilmesinde bazı kısıtlılıklardan da söz edilmektedir (Ridley ve diğerleri, 2011). Özellikle yöntemsel özellikler açısından var olan ortak temaların öne çıktığı belirtilmektedir. Bunlar arasında ilk sıralarda bilimsel araştırmalarda ön test ölçümünün ve kontrol grubunun yer almaması ile örneklem sayısının düşük olması gelmektedir (Ridley ve diğerleri, 2011: 813–814).

Araştırmaların kısıtlı bir zaman dilimi içerisinde yapılması, çok az çalışmanın izlem ölçümü içermesinin de beceri kazanımının devamı konusundaki çıkarımda ayrıca bir kısıtlılık yarattığı belirtilmektedir (Ridley ve diğerleri, 2011: 815). Yine de, mevcut kısıtlılıklarına ve eleştirilere rağmen mikro beceri yaklaşımının görüşme becerilerinin gelişimi konusunda dikkati çeken bir yöntem olduğu aşikardır (Ridley ve diğerleri, 2011: 817). Görüşme becerilerine ilişkin tasarlanacak araştırmalarda söz edilen eleştirilerin hesaba katılması ile bu durum tersine çevrilebilir.

Özetle, psikolojik görüşmeye özgü güncel eğitim yaklaşımlarının mikro beceri yaklaşımı perspektifinde şekillendiği, bu yaklaşımın bazı kısıtlılıklara rağmen bilimsel araştırmalarca desteklendiği söylenebilir. Kısıtlılıklara rağmen gerek alanyazındaki eğitim etkinliğini inceleyen çalışmalar gerek ülkemizdeki lisans içeriklerinin temel amacı göz önünde bulundurulduğunda bu tür programların açıkça kişilerin görüşme ile ilişkili becerilerinde gelişime destek olması beklenebilir.

Psikolojik görüşme becerilerinin geliştirilmesinin yanında görüşmecilerin kaygılarını azaltmak ve/veya öz-yeterliklerini yükseltmek için de çeşitli yöntemlerin oluşturulduğu görülmektedir (Hill ve diğerleri, 2016; Larson ve Daniels, 1998: 199; Tolleson, Grad, Zabek ve Zeligman, 2017; Urbani ve diğerleri, 2002). Bu nedenle psikolojik görüşmeye ilişkin eğitim ya da deneyimlerin görüşmecilerin beceri düzeyine ek olarak psikolojik faktörlerin gelişim sürecinde de rolü olduğu söylenebilir. Mevcut tez çalışması kapsamında oluşturulan sanal simülasyon programının etkililiğinin değerlendirilmesinde görüşme becerisi dışında görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterlik ve görüşmeye ilişkin kaygı üzerindeki değişimin ölçülmesi nedeni ile takip eden alt başlıklarda görüşmeci perspektifinden öz-yeterlik ve kaygıya ilişkin alanyazın ile eğitimin ilgili kavramlar üzerindeki rolü genel bir çerçeve kapsamında değerlendirilmektedir.

1.1.2. Görüşme Becerilerine İlişkin Öz-yeterlik

Öz-yeterlik genel anlamda insanların kişisel becerilerine olan inancına karşılık gelmektedir (Bandura, 1977, 1982). Görüşmeye ilişkin öz-yeterlik çalışmaları 80'li yıllara dayansa da bu kavrama ilişkin öz-yeterlik kuramına dayalı olarak tanımlanmasının özellikle Larson ve diğerleri (1992) ile ivme kazandığı söylenebilir.

Görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterlik ise, görüşmecilerin yakın gelecekte danışana psikolojik destek hizmeti verirken görüşme becerilerini ne derece etkili bir şekilde gerçekleştireceğine dair duyduğu inanç ve yargılar olarak tanımlanabilir (Daniels ve Larson, 2001: 120; Larson ve diğerleri, 1992: 106; Larson ve Daniels, 1998: 180). Bu konuya ilişkin yapılan bir derleme çalışmasında düşük düzeydeki görüşme öz-yeterliğinin görüşmecilerin psikolojik değerlendirme sürecini ve görüşmedeki performansını etkileyebileceği belirtilmektedir. Görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterlikleri düşük olan kişiler yeni beceriler edinmede daha çekingen olabilmekte, danışmanlık verirken zorluklarla baş edemeyeceğine inanmakta ve danışmanlık sürecine ilişkin ketleyici bir deneyim yaşayabilmektedir (Larson ve Daniels, 1998).

Öz-yeterliğe ilişkin genel kuram çerçevesinde uygulamaya dair performansa maruz bırakmanın performans başarısını artırması ile öz-yeterliğe katkı sunacağı düşünülmektedir (Bandura, 1977). Benzer şekilde, bu konudaki uygulamalı eğitimin görüşmeye ilişkin öz-yeterliğin gelişmesinde de etkisi olduğu söylenebilir (Barbee, Scherer ve Combs, 2003; Lent, Hill ve Hoffman, 2003; Melchert, Hays, Wiljanen ve Kolocek, 1996). Örneğin yüksek lisans örneklemlerinde yürütülen çalışmalara bakıldığında eğitim süresi ve deneyim arttıkça öz-yeterliğin arttığı (Lent ve diğerleri, 2003), eğitim süresinin öz-yeterliği yordamada önemli değişkenlerin başında geldiği (Barbee ve diğerleri, 2003; Melchert ve diğerleri, 1996) görülmektedir. Lent ve diğerlerinin (2003) deneyim sürelerine göre üç gruba ayırdığı katılımcıların öz-yeterlik düzeylerinde en düşük öz-yeterlik rapor edenlerin görüşme deneyim süresinin 1 yıldan az olan grupta olduğunu (*Ort.* = 5.36, *SS* = 1.26); 1 ile 3 yıl arasında deneyim gösteren grup (*Ort.* = 6.05, *SS* = 1.13) ve 3 yıldan fazla deneyime sahip grubun (*Ort.* = 6.61, *SS* = 1.02) öz-yeterlik düzeylerinin deneyim süresi 1 yıldan az olan gruptan anlamlı olarak yüksek olduğunu raporlamıştır. Aynı zamanda 3 yıldan daha fazla deneyime sahip olan grubun öz-yeterlik düzeyi 1 ile 3 yıl arasında deneyime sahip olan gruptan daha yüksektir. Ancak öz-yeterlik ve deneyim arasında lineer bir ilişki sunan bulguların yanında öz-yeterlik ve deneyimin farklı bir örüntüde ilişki gösterdiği de görülmektedir. Örneğin, farklı deneyim gruplarında öz-yeterlik ölçümü içeren bir çalışmada lisans düzeyinde olan kişilerde yüksek öz-yeterlik düzeyi olduğu, yüksek lisans başlangıç aşamasında olan kişilerde görece düşük öz-yeterlik olduğu ve yüksek

lisansta eğitimi devam eden kişilerde tekrar yüksek öz-yeterlik seviyeleri rapor edilmiştir (Goreczny, Hamilton, Lubinski ve Pasquinelli, 2015).

Psikolojik danışma becerisi eğitimi esnasında öğrencilerin öz-yeterlik değişimini ölçen bir çalışma 8 haftalık bir aralık içeren iki zaman diliminde 20 yüksek lisans öğrencisinin öz-yeterlik düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı düzeyde artış gösterdiğini belirtmiştir (Kozina, Grabovari, De Stefano ve Drapeau, 2010). Danışma becerisine yönelik eğitim alma ile ilişkili deneysel bir çalışmada da danışma becerisine yönelik bir program eğitimi alan grubun, bu eğitimi almayan kontrol grubuna göre öz-yeterlik düzeylerinin daha fazla olduğu bulunmuştur (Urbani ve diğerleri, 2002). Bunun yanı sıra, her iki grupta yer alan katılımcıların beceri düzeylerine ilişkin değerlendirmelerinin hakemlerin verdiği puandan daha yüksek olduğu dikkati çekmekte ve bu durum katılımcıların becerilerini olduğundan daha iyi algılama eğilimine işaret etmektedir (Urbani ve diğerleri, 2002). Lisans örnekleminde de eğitim sonrasında öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerinin yükseldiğini söylemek mümkündür (ör. Hill ve diğerleri, 2016). Ayrıca eğitim öncesinde psikolojik görüşme beceri düzeyi yüksek olan kişilerde ilerleyen döneme ilişkin yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olma eğiliminden söz edilebilir; örneğin, Hill'in keşif, içgörü ve eylemden oluşan üç aşamalı yardım etme modeliyle ilişkili ders alan 191 psikoloji bölümü son sınıf öğrencisini içeren çalışmada, eğitim öncesinde alınan ölçümde beceri performansı yüksek olarak değerlendirilen öğrencilerin aynı zamanda eğitim sonunda yardım etme becerilerini etkin bir şekilde kullanabileceğinden en emin olan öğrenciler olduğu görülmüştür (Hill ve diğerleri, 2016). Bazen öğrencinin görüşmeye ilişkin öz-yeterliği görüşme beceri düzeyinden yüksek olabilmektedir. Bu durumun olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilemeyeceği yönünde bir görüş mevcuttur; ilgili durumda süpervizörlerin tıpkı gerçek beceri düzeyinden daha düşük öz-yeterlik inancına sahip öğrencilerde olduğu gibi öğrencinin kendisini nasıl değerlendirdiği ve kaygı düzeylerini inceleyebilecekleri belirtilmektedir (Larson ve Daniels, 1998). Ağırlıklı olarak uzun süreli eğitimlerin sonunda öz-yeterlik düzeylerinin artış gösterdiği görülmekte; bununla birlikte 10 dakika rol oynamayı içeren kısa süreli bir çalışmada bile öz-yeterlik artışının olabileceği görülmektedir (Clark, 2005; Daniels ve Larson, 2001). Bahsi geçen alanyazındaki başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin kısıtlı deneyim süresine ve bilgiye sahip olmaları gibi faktörler nedeniyle öz-yeterlik düzeyleri

etkilenebilmektedir. Benzer şekilde, deneyimli terapistlerin de bilgi eksikliği olabileceği; deneyimi ya da yeterliği olmadığı alanlarda danışanlarla karşılaştıklarında yetersizlik hissi yaşadıkları belirtilmektedir (Thériault ve Gazzola, 2006).

Görüşme öz-yeterliğinin artışında etkili olabilecek faktörler konusunda tam olarak net çıkarımlar yapmak mümkün olmasa da alanyazın doğrultusunda insanların eğitim ve deneyim süresinin dışında süpervizyon alıyor olması, geribildirim alıyor olmasının görüşme öz-yeterliğinde rolü olduğu görülmektedir. Örneğin süpervizyon esnasında alınan olumlu ve olumsuz geribildirimin etkisini inceleyen bir çalışmada olumlu geribildirimlerin görüşmeye ilişkin öz-yeterlikte artışa, olumsuz geribildirimlerin ise öz-yeterlikte düşüşe neden olduğu belirtilmiştir (Daniels ve Larson, 2001). Görüşme performansına ilişkin geribildirim alıyor olmak öz-yeterlikte artışla ilişkiliyken, geribildirim içeriğinin genel ya da belirli bir duruma özgü olmasının öz-yeterlikte bir etkisi bulunmamıştır (Clark, 2005). Bu nedenle geribildirimin de öz-yeterlikte rol oynadığı söylenebilir.

Özetle, deneyimin (Barbee ve diğerleri, 2003; Lent ve diğerleri, 2003; Melchert ve diğerleri, 1996) ve geribildirimlerin (Clark, 2005; Daniels ve Larson, 2001) görüşmeye ilişkin öz-yeterliğin artışında destekleyici rolü olduğu, ancak öz-yeterlikle ilişkili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Hill ve diğerleri, 2016: 72). Kısa süreli deneyim konusunda kısıtlı çalışma olsa da genel alanyazın bulguları doğrultusunda kısa süreli ve doğrudan negatif geribildirim içermeyen programların öğrencilerin görüşmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde artış sağlama potansiyeli olduğu fikri yürütülebilir.

1.1.3. Görüşmecinin Kaygısı

Görüşmeci kaygısına ilişkin bilindiği kadarı ile belirli bir tanımlama yapılmasa da araştırmalarda çoğunlukla durumluk kaygı ölçümünün tercih edilmesi (Larson ve Daniels, 1998: 185) nedeniyle eğitimin görüşmeci kaygısındaki etkisini durumluk kaygı tanımı çerçevesinde düşünmek mümkündür. Kaygıya ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmakla birlikte kaygı genel bir yatkınlık (sürekli kaygı, *trait anxiety*) ya da belirli bir uyarana karşı duyulan geçici bir deneyim (durumluk kaygı, *state anxiety*) olarak da tanımlanmaktadır (Spielberger, Gonzalez-Reigosa ve Martinez-Urrutia, 1971: 146).

Bu doğrultuda durumluk kaygı perspektifinde görüşmecinin kaygısı danışanlarla görüşme yapmadan hemen önce hissedilen geçici bir deneyim hissi olarak tanımlanabilir (Brejcha, 2021: 40). Görüşmecilerin kaygı seviyesini ölçme amacıyla öz-bildirim araçlarının yanında fizyolojik ölçümlerin alındığı çalışma örnekleri bulunmaktadır (ör. Bowman, Roberts ve Giesen, 1978). Ancak fizyolojik ölçümlerin, öz-bildirim ölçümleriyle düşük ilişki göstermesi bu süreçte başka faktörlerin de etkili olabileceğine işaret etmektedir (Larson ve Daniels, 1998). Dolayısıyla, farklı boyutlara ilişkin değerlendirme yapan çalışmalar doğrultusunda da görüşme kaygısını fizyolojik bir duyumdan ziyade bilişsel ve davranışsal öğeler içeren bir kaygı olarak tarif etmek mümkündür (Hall, 2009; Tsai, 2015; Uhlemann, Lee ve Hiebert, 1988).

Alanyazındaki çalışmalarda sıklıkla görüşmecinin kaygısından söz edilmektedir. Örneğin Ivey, Normington, Miller, Morrill ve Haase (1968) başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin sıklıkla ilk görüşmelerinde kafasının karıştığı, görüşmedeki kendi rolünü tanımlamakla ilgili zorluk yaşadığı ve sadece danışanı konuşturmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Sommers-Flanagan ve Means (1987: 164) ise eğitim programı içerisinde yalnızca dinlemeye odaklı bir görüşme gerçekleştirmeleri istenen öğrencilerin ilk görüşme yaklaştıkça kaygı düzeylerinin arttığını ve öğrencilerin ‘tam olarak bu ilk görüşmenin amacı ne?’, ‘neye odaklanmamız gerektiği konusunda tam emin değilim.’ gibi cümleler söyledikleri ifade edilmektedir. LoCicero ve Hancock (2000) görüşme becerileri ile ilişkili ders kapsamında öğrencilerin yaşadığı kaygıya destek olacak şekilde ve bu durumun normal olduğunu yansıtacak şekilde yaklaştıklarını dile getirmektedir. Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan (2009: 17) bir öğrencisinin ilk görüşme deneyimi ile ilgili hissettiklerini öğrencinin kendi cümleleri ile paylaşmış ve buna göre ilk görüşmenin kâbus gibi geçtiği, danışana dair hiçbir şey hatırlamayıp yalnızca kendi ile ilgili deneyimleri hatırladığı, görüşme esnasında derin nefes alarak ve içinden kendi ile konuşarak kendini sakinleştirmeye çalıştığından söz edilmektedir. Güncel bir çalışmada psikoloji bölümü öğrencilerine danışan ile ilk görüşmeleri hayal ettirildiğinde de kendilerine odaklı olduğu ve kaygı hissettikleri yönünde bulgular mevcuttur (Gallo-Belluzzo, Corbett ve Aiello-Vaisberg, 2013). Bunun yanı sıra başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin günlük tuttuğu bir çalışmada da görüşme becerilerini kullanma konusunda belirsizlik yaşadıkları bildirilmektedir (Hill,

Sullivan, Knox ve Schlosser, 2007). Özetle, özellikle ilk görüşmeye ilişkin başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin belirli düzeyde kaygı yaşadığı görülmektedir.

Bir yandan da, görüşmecinin belirli düzeyde kaygı yaşamasının gelişim sürecinin doğal bir parçası ve destekleyici bir role sahip olduğu da söylenebilir (Bernard ve Goodyear, 2014: 95; Larson ve Daniels, 1998: 209). Öz-yeterlik kuramı çerçevesinde de uygulamaya dair bir performansa maruz bırakmanın performans başarısını artırması ve ek olarak kaygıyı azaltarak öz-yeterliğe katkı sunacağı vurgulanmaktadır (Bandura, 1977). Fakat yüksek kaygı düzeyinin psikolojik görüşme performansını negatif yönde etkileme ihtimali de olabilir (Bernard ve Goodyear, 2014: 95; Hiebert, Uhlemann, Marshall ve Lee, 1998: 168; Ronnestad ve Skovholt, 1993: 398). Klinik psikoloji öğrencilerine yönelik yapılan bir derlemede öğrencilerin yüksek düzeyde strese yatkın olduğu belirtilmekte ve bu stresin kişisel ya da profesyonel işlevselliklerini etkileyerek danışanlara sundukları hizmeti olumsuz etkileyebileceğine değinilmektedir (Pakenham ve Stafford-Brown, 2012). Yüksek düzeydeki görüşme kaygısının, gelişim sürecini de etkileyebilecek çeşitli sorunlara yol açabileceği söylenmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014). Örneğin, süpervizyon deneyiminde görüşmecinin kaygı seviyesinin yüksek olduğu durumlarda bu kaygının öğrenme sürecini, performansını ve süpervizörle ilişki kalitesini etkileyebileceği dile getirilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014: 95). Görüşmecinin kaygısı yüksek olduğunda savunma durumuna geçerek süpervizörden geribildirim almayı ve öğrenilecek bilgileri kısıtlayabilir; örneğin özellikle başlangıç aşamasındaki görüşmeciler yalnızca beceriyi doğru olarak uyguladığı ve süpervizyon esnasında yalnızca kendini iyi olarak gördüğü durumları sunma eğilimi gösterebilir (Ronnestad ve Skovholt, 1993: 398) ya da paylaşımlarını kısıtlayabilir (Mehr, Ladany ve Caskie, 2010: 111). Bunun yanı sıra yüksek kaygıya sahip kişilerin beceri düzeylerini düşük algılama eğiliminin de bulunduğu söylenebilir (Kelly, Hall ve Miller, 1989: 160).

Görüşmecilerin kaygısının beceri açısından çeşitli etkilerinin olmasının yanında görüşmeye ilişkin öz-yeterlik üzerinde de bir etkisi olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalar kaygının görüşmeye ilişkin öz-yeterlik ile negatif yönde ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Hall, 2009; Larson ve diğerleri, 1992; Tsai, 2015). Bunun yanı sıra okula ek olarak kazanılan deneyimin öğrencilerin öz-yeterliğini artırma ve kaygısını azaltmada rolü olduğu bulunmuştur (Barbee ve diğerleri, 2003).

Bahsi geçen bu çalışmada kaygının tek boyutlu olarak ölçüldüğü görülmüştür. Kaygıyı çok boyutlu ele alan çalışmalarda da öz-yeterlik ve kaygı arasındaki negatif ilişkiden söz etmek mümkündür. Örneğin Hall'un (2009) somatik, bilişsel ve davranışsal kaygı boyutları ile görüşmecilerin öz-yeterlik düzeyleri arasındaki korelasyon ilişkilerinde somatik kaygı anlamlı ilişki göstermezken, bilişsel ve davranışsal kaygı boyutları anlamlı ilişki göstermektedir. Toplam kaygı puanının da öz-yeterlikle negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği, ancak tüm kaygı boyutları arasında en yüksek korelasyon ilişkisinin davranışsal kaygı boyutu ile olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bir başka çalışmada da iki farklı kaygı ölçümünün öz-yeterlik ile negatif korelasyona sahip oldukları gösterilmiştir (Tsai, 2015). Özetle, kaygı belirli düzeyde destekleyici bir rol oynasa da alanyazındaki çalışmalar doğrultusunda kaygı ve öz-yeterlik arasında negatif yönde ilişki bulunma eğilimi olduğu söylenebilir.

Görüşme kaygısının yüksek olduğu kişilerde yaratabileceği ketleyici durumların önüne geçmek adına bu kaygının ele alınmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda görüşme kaygısının azaltılmasına yönelik özellikle süpervizyon kapsamında bazı önerilerden de söz edilebilir (Bernard ve Goodyear, 2014; Mehr ve diğerleri, 2010; Ronnestad ve Skovholt, 1993). Buna örnek vermek gerekirse, Ronnestad ve Skovholt (1993: 399) süpervizyon sürecinde süpervizörlerin kendi kaygılarını öğrenciye yansıtmak yerine yeni davranış beceriler denemesinde teşvik edici olunmasını, öğrencinin kendine ilişkin duygu ve şüphelerini açmasının teşvik edilmesi ve geribildirim sunarken hassas olunmasını önermektedir. Bernard ve Goodyear (2014: 97) ise kaygı duyan görüşmecilerin desteklenmesi amacı ile destekleyicilik ve ısrarcılık arasında bir denge kurulması, belirli bir yaklaşım çerçevesinde süpervizyon verilerek belirsizliğin azaltılması, görüşmeci olarak rolünün ve süpervizyon sürecinden ne beklediklerinin iletilmesi gibi öneriler sunmaktadır.

Özetle, görüşmecilerin belirli düzeyde kaygıya sahip olduğu, ancak yüksek kaygı seviyesinin çeşitli olumsuz sonuçlara sebebiyet verebileceği görülmektedir. Görüşmeciler deneyim kazandıkça bir diğer deyişle maruz kaldıkça kaygı düzeylerinin azaldığı söylenebilir; fakat başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin deneyim opsiyonlarının oldukça kısıtlı olduğu söylenebilir. Görüşmecinin kaygısına yönelik çok fazla güncel çalışma olmadığı dikkat çekse de görüşme kaygısının azalmasında deneyim başta olmak üzere süpervizyon verilmesi, geribildirim sunulması gibi çeşitli

yöntemlerin etki yaratabileceği düşünülebilir. Bu nedenle sunulacak alternatif programların görüşmecilerin kaygı seviyesinde düşüş sağlama potansiyeli olması beklenebilir.

Sonuç olarak, psikolojik görüşme eğitimine bakış çerçevesinde değerlendirildiğinde yardım etme becerilerine ilişkin esas ilerlemenin lisansüstü düzeyde gerçekleştiğinin bilincinde olarak bu becerilere ilişkin temellerin lisans düzeyinde atıldığı ve destekleyici uygulama pratiklerinin öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalması ve öz-yeterliklerinin artması yönünde rol oynayabileceği söylenebilir. Bu nedenle, yeni yöntemlerin geliştirici olabileceği ve tam da bu vesile ile sanal simülasyon programın etkisinin beceri, öz-yeterlik ve kaygı değişkenleri ile değerlendirilebileceği düşünülmektedir. Sanal simülasyona ilişkin kuramsal temellere geçmeden önce bir sonraki bölümde simülasyonun psikolojik görüşme eğitiminde rolü sanal uygulamalara duyulan ihtiyaç çerçevesinde değerlendirilmektedir.

1.2. PSİKOLOJİK GÖRÜŞME EĞİTİMİNDE SİMÜLASYONUN ROLÜ

Bu kısımda simülasyonun tanımlanması, psikoloji eğitiminde rolü, farklı simülasyon türlerinin içeriği ve kısıtlılıklarından bahsedilecektir. Simülasyon, gerçek yaşantının bir benzerini etkileşimli şekilde deneyimlemeye yarayan bir yöntem (Gaba, 2004: i2) ve yaşantısal öğrenme yoluyla eğitime yönelik hedefler için oluşturulan gerçek yaşamdaki süreçlerin yapay temsili olarak tanımlanmaktadır (Flanagan, Nestel ve Joseph, 2004: 57). Psikoloji eğitiminde popüler simülasyon yöntemi olarak geleneksel olarak canlandırma veya rol yapma yer almaktadır. Rol yapma yönteminde temel olarak öğrencilerden suni bir ortamda gerçek koşullarda davranacaklarına benzer şekilde davranmaları istenmektedir. Bu yöntem çeşitli rollerin ve durumların denenmesine imkân tanıması, öğrencilerin dahil olma motivasyonunu arttırması (Grose-Fifer, 2017) gibi açılardan avantajları olduğu söylenebilir. Rol yapma yönteminin mesleki etik (Grose-Fifer, 2017), endüstri-örgüt psikolojisi (DeNeve ve Heppner, 1997) ve gelişim psikolojisi (Poling ve Hupp, 2011) gibi psikolojinin çeşitli alt alanlarında kullanıldığı bilinmektedir. Psikolojik görüşme kapsamında da tercih edilen eski ve önemli bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür (Rønning ve Bjørkly, 2019). Genellikle psikolojik görüşme sürecini deneyimleyerek öğrencilerin

kaygı düzeyini azaltma (Sommers-Flanagan ve Means, 1987) ve öz-yeterlik düzeylerini artırma (Larson ve Daniels, 1998) için kullanılabilecek bir yöntem olarak görülmektedir. Yönetimsel olarak çeşitli krizler ile baş etme becerilerine yönelik örnekler de görmek mümkündür (Schwitzer, Gonzalez ve Curl, 2001).

Psikolojik görüşme temelindeki rol yapma yönteminde öğrenciler, sınıf içi birbirleri ile yaptıkları uygulamalarda karşılıklı olarak danışan ve görüşmeci rolüne girebilmektedir. Ayrıca içerik olarak önceden belirlenmiş bir rol ya da kendi hayatlarından örnekler sunabilmektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış görgül bir çalışma senaryo türünün öğrenci beceri düzeyindeki etkisinde bir fark raporlamamış olsa da öğrencilerin beceri geliştirme konusunda yüzde sekseninin görüşmeci rolünü tercih ettiğini, yüzde yirmisinin ise danışan ya da gözlemci olmayı tercih ettiğini bildirmiştir (Osborn ve Costas, 2013). Ayrıca psikolojik sağlık alanına özgü farklı disiplinlerin yer aldığı bir derleme çalışmasında da öğrencilerin birbiri ile rol yapmasının terapötik tutum ve beceri açısından geliştirici olabileceği söylenmiştir (Rønning ve Bjørkly, 2019).

Rol yapma yönteminde öğrencinin karşısında olan kişi sınıf arkadaşı olabileceği gibi profesyonel bir kişi de olabilmektedir. (McNaughton, Ravitz, Wadell ve Hodges, 2008). *Standart/simüle danışan* adıyla da geçen bu yöntemde öğrencilerin birbirleriyle rol yapmasından farklı olarak kişiler oyuncu olabilmekte, role yönelik eğitim alabilmektedir. Klinik psikoloji dersinde lisans psikoloji öğrencileriyle görüşme gerçekleştirmesi için tiyatro bölümündeki kişilerin bölümden fon sağlanarak işe alındığı örnekler görmek mümkündür (ör., Lane, 1988). Psikolojik sağlık alanına özgü sosyal çalışma öğrencileri ile gerçekleştirilen güncel bir başka çalışmada hem sınıf içi rol oynamanın hem standart danışan ile görüşme gerçekleştirilen iki yöntemin de öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini ve tanı becerilerini arttırdığını göstermiştir (Kintzle ve Atuel, 2021). Sınıf arkadaşları ve aktörler dışında dersi veren öğretim üyelerinin de danışan rolünü canlandırdığı örnekler de mevcuttur (Balleweg, 1990; Rabinowitz, 1997).

Yüz yüze rol yapma yönteminin yadsınamaz bir önemi olduğu aşikardır; fakat söz edilen yöntemlerle ilişkili mevcut olan bazı kısıtlılıklardan da söz edilebilir. Örneğin öğrencilerin birbirini önceden tanıması sebebiyle, var olan ilişkinin dışına çıkarak yeni bir rol denemesinin yaratabileceği tuhaflık durumunun ve kişilerin rol

yeteneğinin bu yöntemin doğallığını bozabilecek faktörlerden biri olarak görmek mümkündür (Pomerantz, 2003: 364). Öte yandan, bu yöntemden hoşlansalar da bazı katılımcıların rol yapacaklarını bildikleri bir derse gelmeden önce gergin hissettiği ya da uygulamaya başlarken kaygılı olduklarını (Grose-Fifer, 2017: 219) ve öz-eleştiri ile mükemmel olma isteklerinden olumsuz etkilendikleri (Rabinowitz, 1997: 220) paylaşılmıştır. Rol yapma yönteminin az tercih edilme sebeplerini disiplinler arası fark ile inceleyen bir çalışmada da, psikoloji öğrencilerinin bu deneyimi daha kişisel algıladıkları, özellikle başkalarının karşısında gerçekleştirirken utandıkları ve stres yaşadıkları belirtilmektedir (Stevenson ve Sander, 2002). Bir diğer konu ise rol yapma esnasında öğrencilerin kendi yaşamından paylaşım yapmasının diğer arkadaşları ve öğretim elemanı ile ilişkilerinin bozulmasına yol açabileceğidir (Levitov, Fall ve Jennings, 1999: 250). Standart danışan ile ilişkili olarak maddi yanı, süre gerektirmesi, planlama, aktör yorgunluğu gibi ilaveten dezavantajlar da mevcuttur.

Son olarak, öğrencilerin psikolojik görüşme deneyimine yönelik süreci etkileyecek bir faktör olarak farkındalık kavramından söz edilmektedir. Objektif öz-farkındalık kavramı kişilerin kendi sesini ve görüntüsünü duyduğu zamanki rahatsızlığı içermektedir. Farkındalık durumu Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan'a (2009) göre çeşitli açılardan öğrenciler tarafından değerlendirilmesi gereken bir kavramdır. Ancak farklı yöntemlerin de bu farkındalığı tetikleyerek öğrencilerin kaygı düzeyini artırarak eğitim içeriğinden yeterince faydalanamayacağı değerlendirmesine yönelik bir zemin olarak düşünülebilir (Balleweg, 1990: 241). Diğer yandan, objektif öz farkındalıktaki rahatsızlık durumunun farklı yöntemlerden etkilenebileceği ve gözlemlenme etkisinin az olduğu uygulamaların rahatsızlık düzeyini azaltabileceği düşünülebilir.

Özetle, psikolojik görüşme eğitimine yönelik olarak özellikle öğrencilerin gerek görüşmeci gerek danışan rollerini fenomenolojik olarak anlamlandırabilmesi için simülasyonun önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Ancak öğrencilerin kuramsal bilgilerini uygulamaya dökerek gerçek bir kişi ile karşılaşmadan güvenli bir şekilde pratik yapmalarını sağlayan bu yöntemlerin bazı kısıtlılıklarının olduğu görülmektedir. Bahsi geçen yöntemlerin kısıtlılıklarına alternatif yöntemlerin kullanımı gündeme gelmektedir. Psikoloji alanı özellikle öğrenciler arası rol yapma yöntemini uzun yıllardır kullanırken diğer simülasyon yöntemlerini oldukça yeni

olarak ortaya çıkmakta olduğu söylenebilir (Rogers, Hollett, Li ve Speelman, 2020; Sheen ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda bir sonraki bölümde sanal danışan uygulamalarına ilişkin daha derin bilgiler sunulmaktadır.

1.3. SANAL DANIŞAN UYGULAMALARI HAKKINDA BİLGİLER

Sanal ortamların psikoloji ve sağlık alanında çeşitli amaçlara yönelik kullanılabildiği ancak eğitim alanındaki teknolojik simülasyonların öğrenciler için yaşantısal deneyim temelinde çeşitli avantajları olabileceği görülmektedir. Öğrencilerin zihinsel çaba harcayarak öğrenmiş oldukları kuramsal bilgiyi pratik ortamda uygulaması, öğrencilerin aktif bir rol almasını sağlamaktadır (Mantovani, Castelnuovo, Gaggioli ve Riva, 2003: 390).

Çeşitli olumlu özelliklere sahip sanal danışan uygulamalarının ortaya çıkış sürecine bakıldığında, tıp alanında yaygın olarak kullanılmakta olan standart/simüle hasta yönteminin maliyet, standartlık düzeyi, süre, yer gibi çeşitli kısıtlılıkları sonucunda ortaya çıktığı görülmektedir. Söz edilen kısıtlılıklar nedeni ile araştırmacılar bu konuda alternatif yöntem arayışına gitmiş, bu doğrultuda teknoloji aracılığı ile gerçek kişiye duyulan ihtiyacı azaltan çözüm yöntemi olarak bilgisayar programları kullanılmaya başlanmıştır. Sonrasında ise *avatar* (bilgisayarda grafik tasarımı ile oluşturulmuş insan) içeren ve bazı programlarda yapay-zeka içeren sistemler oluşturularak *sanal insanlar* kullanılmaya başlanmıştır (Rizzo ve Talbot, 2016).

Tıp alanında eğitime yönelik "sanal hasta" ifadesinin ilk kez Davis ve Mark (1990 : 649) tarafından kullanıldığı belirtilmektedir (Kononowicz, Zary, Edelbring, Corral ve Hege, 2015: 4). Çeşitli disiplinlerde kullanılan bu uygulamaların ilk olarak tıp alanında başlaması sebebi ile çalışmalarda biyomedikal bakış açısına uygun olarak sanal hasta terimi kullanıldığı görülmektedir. Fakat psikolojinin tıp alandan farklılaşan en önemli özelliklerinden biri bireyi aktif konumda gören biyopsikososyal perspektif ile ele almasıdır. Bu sebeple hem biyopsikososyal bakış açısına hem psikolojik görüşme terminolojisine uygun olması amacıyla bu tezde 'sanal danışan' ifadesiyle adlandırılmıştır. Psikoloji bölümü öğrencileri ile yapılan güncel bir çalışmada da uygulama ve literatürden bahsedilirken sanal danışan (virtual client) ifadesinin daha

çok tercih edildiği görülmüştür (Rogers ve diğerleri, 2020). Bir sonraki bölümde kuramsal dayanağı incelendikten sonra sonraki bölümlerde sanal danışan uygulamaları daha yakından incelenmektedir.

1.3.1. Sanal Danışan Uygulamalarında Kuramsal Zemin

Sanal danışan uygulamalarında öncelikle diğer simülasyon yöntemlerinde olduğu gibi öğrencinin fenomenolojik olarak kendi deneyiminden öğrenmesi mantığının yer aldığı söylenebilir. Dolayısıyla, bu uygulamalar doğrudan bir kurama dayanarak ortaya çıkan tamamen yeni bir uygulama olmaktan ziyade var olan diğer yöntemlerin kısıtlılıklarına alternatif olması amacıyla ortaya çıkmıştır. Kendi deneyiminden öğrenme temelinde değerlendirildiğinde, yaşantısal öğrenme kuramının temel alınan kuramlardan biri olduğunu söylemek mümkündür. Bu kuramda da başta John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget olmak üzere William James, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers gibi deneyimi temele alan teorisyenlerin ortak görüşlerine dayanarak bütüncül bir yaşantısal öğrenme modeli öne sürülmüştür (Kolb ve Kolb, 2005: 194). Yaşantısal öğrenme kuramında öğrenme sürecinde deneyimin temel rolü olduğu ve bireyin aktif olarak katılımı ile öğrenmesi vurgulanmaktadır (Kolb, 1984). Kuramın öne sürdüğü savlardan biri olarak öğrenme yalnızca bilişsel düzeyde gerçekleşmeyen, düşünme, hissetme, algılama ve davranmayı içeren gerçek dünyaya bütüncül bir uyum sürecidir (Kolb ve Kolb, 2005: 197). Sanal danışan uygulamaları için belki de en temel dayanaklardan biri olarak gösterilebilecek bu kuramda Kolb bireylerin en etkili öğrenme yolunun pasif olarak okuma ya da dinleme yapmadan kendilerinin deneyim içerisinde yer alarak gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Kolb'un döngüsünde yer alan 4 aşama bulunmaktadır. İlk ikisi gözlemleme ve öğrenme süreci olarak ayrılırken, üçüncü aşama aktif deneyimleme ve sonrasında gerçek deneyim elde etme yer almaktadır. Bu kuram ile yakın ilişkili olması sebebi ile psikiyatri alanında yer alan çeşitli simülasyonları Kolb'un döngüsüne göre inceleyen bir derleme çalışmasına da rastlanılmıştır (Abdool, Nirula, Bonato, Rajji ve Silver, 2017). Öte yandan, Kolb bu kuramı ortaya koyarken bilginin öğrenimi konusundaki farklılıklara da değinmiştir. Bu kapsamda istatistik anlatımı ile empati öğreniminde kullanılan tekniklerin ayrı bir doğası olduğuna işaret etmektedir. Bilginin öğrenimi,

kavramsallaştırılması felsefenin de temel konularından biri olarak çok ayrı ele alınmaktadır; fakat sanal danışan uygulamaları ve bu tez kapsamında öğrencilere sunulacak olan senaryo içeriği çerçevesinde deneyimleme aracılığı ile test edileceği söylenebilir.

Yaşantısal öğrenme yaklaşımına ek olarak sanal danışan uygulamalarının bir diğer özelliğinin lisans ya da lisansüstü kullanıcılara yönelik olmasıdır. Bu doğrultuda öğrenmenin yaşa göre değişebileceğini ve yetişkinlerde öğrenme motivasyonunun gençlere göre farklılaşabileceğini gösteren ve yetişkinlere öğretme sanatı ve bilimi olarak tanımlanan *andragoji* de kuramsal zemin olarak değerlendirilebilir (Knowles, 1990: 54). Bu model öğrencilerin bilgi ve becerileri kazanması için yöntemler ve kaynakların oluşturulmasını temel aldığı bir süreç modeli olarak öne sürülmüştür (Knowles, 1973: 102).

Knowles tarafından öne sürülen andragojik model altı temel öğeye dayanmaktadır. Bu öğelere kısaca değinilecek olursa, öncelikle yetişkinler öğrendiği şeyin nedenini bilmeye ihtiyaç duymaktadır (Knowles, 1990: 57). Bu sebeple, gerçek yaşamda nasıl karşılık bulduğu, bu bilgilerin neden ihtiyaç duyulduğuna yönelik farkındalığın öğrencilere kazandırılması gerektiği, hatta simülasyon ya da gerçek yaşam örnekleri ile öğrencilerin seviyesi ve olmak istedikleri yer arasındaki fark gösterilerek bilgileri neden bilmeye ihtiyaç duyduklarına yönelik farkındalığın artırılabileceği belirtilmektedir (Knowles, 1990: 58). Andragojik modeldeki ikinci öğe, öğrencilerin kendileri ile ilgili algılarının öğrenme sürecini etkileyebileceğine değinmektedir. Yetişkinlerin kendi kararları hakkında sorumlu olmalarına dair benlik kavramları olduğunu, ancak günlük yaşamda öz-yönetimleri gelişmiş bile olsa derse girdiklerinde ya da eğitim/alıştırma adında herhangi bir ortama girdiklerinde önceki öğrenme deneyimi moduna geçip daha pasif bir duruş sergileyebilmektedir (Knowles, 1990: 58). Bu sebeple, eğiticilerin yetişkin öğrencileri bağımlı konumdan öz-yönetime sahip bir konuma geçirme amaçlı öğrenim deneyimleri oluşturdukları belirtilmektedir (Knowles, 1990: 59). Üçüncü öğede, öğrencilerin deneyimlerinin rolüne değinilmektedir. Önceki yaş gruplarına göre yetişkinlerde sahip olunan deneyim düzeyinin farklılaştığı; bu nedenle de öğrenme stratejilerinin daha bireysel olduğuna ve en zengin öğrenme kaynağının kendilerine dayalı olduğuna dikkat çekilmektedir. Direkt aktarımsal yöntemler yerine grup tartışmaları, simülasyon egzersizleri, vaka

yöntemi gibi yaşantısal yöntemlerin daha ağırlıkta olması daha avantajlı olabilir (Knowles, 1990: 59). Dördüncü öğe ise yetişkinlerin bilmeye ihtiyaç duyduğu şeyleri öğrenmeye hazır olmalarıdır. Öğrencilerin gelişimsel düzeyiyle uyumlu olarak eğer zamanlama uygun olursa öğrencilerin bu konuda öğrenme konusunda istekli olacağı belirtilmektedir (Knowles, 1990: 60). Beşinci öğe ise yetişkinlerin öğrenme yönelimi konusunda yaşam odaklı olmasıdır. Gerçek yaşamda uygulayabileceği şekilde sunulduğunda yeni bilgi, tutum, beceri vb. daha etkili şekilde öğrenmektedir (Knowles, 1990: 61). Son olarak yetişkinler dışsal motivasyonlara karşı duyarlı olsa da en etkili motivasyonun içten gelen motivasyon (ör. özgüveni, yaşam kalitesini arttırma) olduğu belirtilmektedir (Knowles, 1990: 63).

Andragoji yaklaşımında eksik kalan ya da eleştirilen bazı noktaların (ör. zaman baskısı, belirli bir başarı oranının yakalanması) bulunduğu, ancak yine de bu yaklaşımın öğrenciyi merkeze koyma konusunda ve eğitimcilere alternatif seçenekleri kullanma yolunu da sağlayan temel bir yaklaşım olduğu değerlendirilmektedir (Henschke, 2011: 34; McGrath, 2009: 108). Bu sebeple, günümüzde teknoloji ile etkileşimleri düşünüldüğünde üniversite öğrencisi ve üstü gruplarda kullanılan sanal danışan uygulamalarına hem yaş grubu hem motivasyon içerme konusunda dayanak sunmaktadır.

Bahsi geçen yaklaşımlar genel öğrenme kuramları açısından bir dayanak sağlamaktadır. Öte yandan, doğası gereği uygulama içeriğinin diğer simülasyonlardan farklı olması nedeni ile sanal danışan ve öğrenci etkileşimi arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik bir model öne sürülmüştür (Bateman, Allen, Samani, Kidd ve Davies, 2013). Bu model tıp alanındaki sanal danışanlara dayalı olarak üretilmiş ve model kurulurken bazı uygulamalar (ör. görüntü/ses kaydı ve doğal dil işlemleme özelliğine sahip uygulamalar) dahil edilmemiştir. Bu sebeple çeşitli kısıtlılıkları olsa da sanal danışan ve öğrenci arasındaki etkileşimi açıklamaya yönelik bir model sunması nedeni ile bu başlık altında sunulmuştur. Bu modele göre sanal danışandan öğrenme ana kategorisi ile ilişkili dört alt kategori belirlemişlerdir. Modele genel olarak bakılacak olursa, ilk kategori olan danışan oluşturma araştırmacıların sunduğu materyali kastetmekte ve klinik özellikler, pedagojik özellikler ve elektronik özellikler alt boyutlarını içermektedir. İkinci kategori olan dışsal önkoşullar öğrenci ve kurumun kontrolü dışındaki faktörleri içermekte ve öğrenci, kurum ve çevre alt boyutlarını

içermektedir. Üçüncü kategori olan sanal danışan ve öğrenci etkileşimi ise önceki boyutların etkisi altında anlık iletişimi içermekte ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar atlama eşiği (skipping threshold), zihinsel vaka oluşturma, zihinsel vaka ayrımı, elektronik ilişkiler, gizli gündem ve duygularla baş etmedir. Dördüncü alt kategori ise sanal danışan sonuçları başlığı altında öğrenci değişimi ve tercihlerini içermektedir. Bu model gerçekçilik ve öğrenme arasında bir değiş tokuş olabileceğine de dikkat çekmektedir. Yani gerçekçilik arttıkça hikâye örüntüsü zayıflayabilmekte, ya da tam tersi hikâye dallara ayrıldıkça detaylandırıldıkça programdaki gerçeklik zayıf olabilmektedir. Öğrencilerin sanal danışan ile etkileşiminde farklı faktörlerin öğrencilerin deneyimi üzerinde etkili olabileceğini kavramsal olarak gösteren bilindiği kadarı ile ilk model olması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, sanal danışan uygulamalarının temel dayanağının diğer yaşantısal yöntemler ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Temel dayanağı benzer olsa da sanal danışan uygulamalarının teknoloji özelliğiyle ayrışması nedeniyle alanyazında sanal danışan özelinde öne sürülmüş kuramsal bir model de önerildiği görülmüştür. Sonraki alt başlıklarda sanal danışan uygulamalarını daha iyi anlayabilme amacı ile tanımları ve bu yönde yapılan sınıflandırma girişimleri incelenmektedir.

1.3.2. Sanal Danışanın Tanımlanması

"Sanal danışan (sanal hasta; virtual patient)" ifadesine yönelik alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Karşılaşılan tanımlamalar arasında sağlık ve tıp alanına yönelik alıştırma, eğitim ve değerlendirme amacıyla gerçek klinik durumların etkileşimli bir bilgisayar simülasyonu (Ellaway, Candler, Greene ve Smothers, 2006: 2); danışanın belirli bir klinik özelliğini simüle etme amacıyla eğitilen ve bunu yüksek oranda tutarlılık ve gerçekçilikle sunan sanal interaktif yardımcılar (Kenny, Parsons, Gratch, Leuski ve Rizzo, 2007: 198); gerçek yaşamdaki klinik senaryoları simüle eden bilgisayar programının spesifik bir türü olduğu ve öğrenen kişilerin sağaltıcı rolünü sergileyerek öykü aldığı, fiziksel muayene yaptığı, tanı ve terapötik karar verdiği simülasyonlar (Association of American Medical Colleges, 2007: 5) yer almaktadır.

Sanal danışanın farklı tanımları olsa da tanımların problemli yanları olduğu da belirtilmektedir. Bu problemli yanlardan biri, sanal danışan tanımına uyabilecek uygulamaların farklı isimler (ör. vakaya dayalı öğrenme sistemleri, interaktif danışanlar, hasta simülasyonları, bilgisayar destekli simülasyonlar, bilgisayarlaştırılmış klinik hasta problemleri) ile adlandırılmasıdır. Diğeri ise, gerçek kişinin rol yapmasına dayanan simüle/standart hasta, fiziksel yapılar, fizyolojik modeller, sağlık kaydı tutulan gerçek hastalar gibi bazı uygulamaların sanal danışanın operasyonel tanımına uymamasına rağmen, sanal danışan adı ile kullanılmasıdır (Huwendiek ve diğerleri, 2009: 744). Ayrıca sanal danışan terimi ağırlıklı olarak eğitim alanında kullanılsa da, sanal danışan ifadesinin eğitim/pratik yapma alanları dışında da kullanıldığı belirtilmektedir (Kononowicz ve diğerleri, 2015: 5). Bu sebeple, sanal danışan kullanımlarını daha iyi anlama amacı ile çeşitli sınıflandırma sistemlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu sınıflandırma sistemlerine yönelik bilgiler daha ayrıntılı olarak bir sonraki bölümde sunulmaktadır (bkz. Sanal Danışan Türleri/Sınıflandırılması).

Araştırmacıların da değindiği üzere sanal danışanlara yönelik uygulamaların heterojen yapıda olması sebebi ile sanal danışan ifadesinin çeşitli uygulamaları kapsayacak şekilde kullanıldığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle, sunulan tanımların ortaklaştığı yerler göz önünde bulundurularak, bu çalışma kapsamındaki sanal danışan tanımının alıştırma ve eğitim amacı ile psikoloji bölümü öğrencilerin görüşmeci rolünü sergilediği etkileşimli bir bilgisayar simülasyonu olduğu söylenebilir.

1.3.3. Sanal Danışan Türleri/Sınıflandırılması

Sanal danışan tanımının farklı özelliklere sahip uygulamaları kapsaması sonucunda bu kavramın daha iyi açıklanması ve çalışmalar arası bir ortaklık sağlanabilmesi amacı ile çeşitli sınıflandırma girişimlerinin olduğu görülmüştür. Bu sınıflandırmalara değinmeden önce bu girişimlerin sağlık alanındaki sanal danışanlar temelinde oluşturulduğunu; yine de sanal danışan uygulamalarına ilişkin farklı yapı ve özellikleri sunması açısından önemli ve fikir verici olduğunu vurgulamak gerekir.

Öncelikle sanal danışanların eğitim amaçlı kullanımına yönelik ortak olarak görülen yapı ve dizaynlardan söz edilmektedir. Bu yapı ve dizaynlara göre, sanal

danışan özellikleri belirtilen şekillerde olabilmektedir: (a) öğrencilerin herhangi bir etkileşime girmediği doğrusal-pasif uygulamalar (ör. yazılı vaka çalışmaları); (b) öykü alma, muayene, değerlendirme, tedavi gibi aşamaları izleyen ve öğrencilerin seçenekler aracılığıyla etkileşim kurabildiği ve tek bir yönde ilerleyen senaryo akışına sahip doğrusal-interaktif uygulamalar; (c) öğrencinin seçimlerine göre farklılaşarak ilerleyen ve farklı ya da tek bir bitiş senaryosuna sahip dallanan/ayrılan (branching); (d) bir ya da birden çok öğrenci tarafından sanal danışanın bir kısmının ya da tamamının oluşturulduğu dizayna sahip eğitimsel aktiviteler; (e) yönerge, ders kitabı ve benzeri bir kaynaktan alınan bilginin, sanal danışanın araç olarak kullanıldığı ile bir ya da daha fazla klinik görüşme üzerinden sunulan uygulamalar (knowledgebase contextualisation); (f) çoğunlukla tek bir görüşme içeren ama özellikle kronik durumları yansıtabilme amacı ile aynı danışan ile birden çok görüşme dizayn edilebilme potansiyelini içeren uygulamalar gibi (Ellaway, Poulton, Fors, McGee ve Albright, 2008: 170).

Bu konuya ilişkin başka bir makalede sanal danışan ile adlandırılan uygulamaları açıklama amacı ile daha geniş bir sınıflandırma ile 7 tür sanal danışan tipinden söz edilmektedir. Bu sanal danışan tipleri vaka sunumları, interaktif danışan senaryoları, sanal danışan oyunları, yüksek kaliteli simülasyon yazılımları, insan standart danışan, yüksek kaliteli manken ve sanal standart danışanlar olarak ayırmıştır (Talbot, Sagae, John ve Rizzo, 2012). Bu sınıflandırma tipinde her sanal danışan türünün farklı özellikler (ör. etkileşim düzeyi, değerlendirme ve deneyim tutarlılığı, öğrenme becerileri vb.) açısından karşılaştırıldığı ve belirli özellikler içerdiği görülmektedir. Örneğin öğrenme becerileri açısından bakıldığında vaka sunumlarında bilgi, örüntü fark etme; interaktif danışan senaryolarında klinik değerlendirme; sanal danışan oyunlarında klinik değerlendirme, sürece yönelik değerlendirme, tanı; yüksek kaliteli simülasyon yazılımlarında sürece yönelik beceriler, kritik müdahaleler; insan standart danışanlarda görüşme becerileri, tanı; yüksek kaliteli mankenlerde klinik protokoller, tanı ve takım performansı; sanal standart danışanlar için ise görüşme becerilerinin değerlendirildiği belirtilmektedir. Fakat bir sistematik derleme çalışmasında Talbot ve diğerlerinin (2012) sınıflandırması kullanılarak var olan çalışmalar ayrılmaya çalışılmış, fakat yalnızca yüzde 80'i sınıflandırılabilmiş; yüzde 20'si ise çeşitli sebeplerden herhangi bir kategoriye koyulamamıştır (Kononowicz ve

diğerleri, 2015). Bunun sebeplerinden ilki, öğrenilen beceri ve teknoloji seviyesi arasında farklılıklar olmasıdır. Talbot ve diğerlerinin (2012) sınıflandırması tek boyut içerisinde olduğu için farklı kategorilerdeki farklı seviyeleri sınıflandırmayı imkânsız kılmıştır. İkinci olarak makalelerin uygulama tanımlarında eksiklikler olması ve son olarak ayrı sınıflar olarak sunulsa da ayrım yapmanın zorlukları (ör. vaka sunumu ve interaktif senaryonun temel olarak aynı olması, HTML aracı) sebepleri ile makalelerin yüzde 20'si için araştırmacılar arasında iş birliği sağlanamamıştır. Uyarladıkları modele göre genel sınıflandırmaların altında teknoloji seviyesi ve yetkinlik alt başlıkları eklemişlerdir. Yine de uyarladıkları ikinci modele makalelerin %89'unu yerleştirmişlerdir.

Farklı yapıda oluşturulmuş olan sanal danışanlara yönelik ortak bir bakış açısı ve sınıflandırma oluşturma amacı ile yapılan başka bir çalışmada ise Avrupa Birliği projesi kapsamında 6 ülkeyi kapsayacak şekilde dört farklı sistem kullanarak 8 kurum arasında işbirliği yapılmıştır (Huwendiek ve diğerleri, 2009). Sistematik bir yaklaşım sonunda ortaya çıkardıkları kanıta-dayalı sınıflandırmada dört ana kategori altında 19 faktör belirlemişlerdir. Bu kategorizasyonla hem tanımlayıcı model hem de sınıflandırma yöntemi olarak kullanılmasına yönelik bir çerçeve sunmuşlardır. Bu çerçeve Tablo 1'de sunulmaktadır.

Her ne kadar bu tabloyu kapsamlı olarak birçok sanal danışan deseninden yola çıkarak oluşturmuş olsalar da, araştırmacılar bu modelin yine de tüm sanal danışan türlerini içermediğini belirtmişlerdir. Yanı sıra, sanal danışan gelişiminin statik bir kavram olmadığını, bu sebeple modelin gelişmeye ve ilerlemeye açık olduğunu ve yeni geliştirilmiş uygulamaların da dahil edilerek bu çerçevenin geliştirilmeye açık olduğunu vurgulamışlardır (Huwendiek ve diğerleri, 2009).

Sunulan modeller, sanal danışanların çalışmalarda sınıflandırılmasını kolaylaştırmak amacıyla oluşturulmuş modellerdir. Bazı sanal danışanların herhangi bir sınıflandırmaya girememesi (Kononowicz ve diğerleri, 2015) ve tüm sanal danışanların sınıflandırmalara dahil edilememesi (Huwendiek ve diğerleri, 2009), bu modellerin gelişmekte ve ilerlemeye açık olduğuna işaret etmektedir. Bir diğer nokta ise bu modellerin daha çok tıp alanına yönelik oluşturulmuş sanal danışanlar ile ilişkili olduğudur. Fakat belirlenen sınıflandırmaların kapsayıcı niteliği ve psikoloji bölümü öğrencilerine yönelik henüz bir model olmaması sebebi ile sanal danışanlara yönelik

kavramsal bir çerçeve oluşturması adına yine de önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında da geliştirilmiş olan uygulama yöntem bölümünde Huwendiek'in tipolojisi ile sunulmaktadır.

Tablo 1: Sanal Danışan Tipoloji Çerçevesi

Kategori	Faktör	Tanım
Genel	Başlık	Sanal danışan aktivitesine verilen isim
	Tanım	Serbest metin
	Dil	Türüyle birlikte standart dil göstergesi (ör. EN- GB İngiliz İngilizcesi ve EN- US Amerikan İngilizcesi)
	Belirleyici/Kimlik tanıtıcı	ID ya da adres
	Kaynak	Yazar ya da katkı sunanın bilgisi
	Programa Özgü Çalışma Süresi	Aktiviteyi tamamlamak için gerekli dakika bilgisi
Eğitim	Eğitim seviyesi	Hedef öğrenci seviyesi, örneğin, 1. sınıf lisans, 3. sınıf asistan vb.
	Eğitim modu	Öğretme, öğrenme ve değerlendirme, süreç ya da sonuç yanları
	Kapsam	Dahil edilen konular
	Amaçlar ve Çıktılar	Aktivitenin amacı ve hedeflenen çıktılar
Öğretim Tasarımı	Yol tipi	Doğrusal akış (linear string of pearls), dallanan akış
	Kullanıcı Yöntemi	Aktivitede kaç kişinin yer aldığı ve aldıkları roller
	Medya ve kaynaklar	Görüntü, ses, video, animasyon vb. kullanımı
	Öykü kullanımı ve danışan odağı	Veri sunumu ve öykü anlatımı arasında bir denge. Danışanlar aktivite tasarımında ne şekilde yer alıyor- temel amaç olarak mı (danışana tanı koyma ve tedavi amaçlı) yoksa takım çalışması, temel bilim ya da profesyonellik gibi amaçlar için araç olarak mı kullanılıyor?
	Etkileşim Kullanımı	Sunulan soru, görev ve zorlama tarzları. Bilişsel etkileşimin toplam sayısı
	Geribildirim Kullanımı	Geribildirim türleri ve aktivite sonu ya da sırasında mı verildiği (ya da her ikisi)
Teknik	Oluşturulduğu sistem	Aktiviteyi oluşturmak için hangi araç ya da sistem kullanıldı?
	Format	Son kullanıcı için hangi teknik format kullanıldı? - tipik olarak web sitesi için metin/HTML ve diske dayalı medya için uygulama/exe.
	Entegrasyon ve bağımlılık	Aktivitenin uygun bir biçimde çalışması için başka hangi araçlar, sistemler ya da bağlamsal faktörlere gereklilik duyulmaktadır?

Kaynak: Huwendiek ve diğerleri (2009):745.

1.4. PSİKOLOJİK SAĞLIK ALANINA YÖNELİK SANAL DANIŞAN UYGULAMALARI

Psikolojik sağlık alanına yönelik oluşturulmuş sanal danışan uygulamaları, diğer alanlardaki sanal danışan uygulamalarına oranla daha az sayıdadır. Sadece psikoloji bölümü katılımcılarını içeren sanal danışan uygulamalarının ise çok daha az sayıda olduğu söylenebilir. Ancak psikolojik sağlık alanı içerisinde özellikle psikoloji ve psikiyatri disiplinleri arasında ortaklaşan alanların (ör. görüşme becerileri, psikopatoloji bilgisi) olması nedeniyle sanal danışan uygulamalarının her iki disipline yönelik kullanımının olabileceği görülmektedir. Hem psikoloji alanına yönelik nadir çalışma ile karşılaşılması hem diğer disiplinler ile bulunan ortaklıklar sebebi ile her iki disipline yönelik çalışmaların incelenmesinin bu tez kapsamında psikoloji bölümüne yönelik test edilecek sanal uygulama için geliştirici ve gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda bu bölümün devamında önce geliştirilmiş olan sanal danışan uygulamalarının içerikleri daha yakından incelenerek sunulmuş, sonrasında geliştirilmiş olan uygulamaların etkililiğini inceleme amacıyla önemli bir değerlendirme faktörü olan katılımcı deneyimlerine ve uygulamaların katılımcılar üzerindeki etkilerine yer verilmiştir.

1.4.1. Uygulamaların İçerik Bakımından İncelenmesi

Karşılaşılan sanal danışan uygulamalarındaki tasarımlarının neredeyse hepsinin psikopatolojik tanı içerdiğini söylemek mümkündür. Geliştirilmiş olan uygulamalardaki sanal danışanların sahip olduğu tanılar arasında obsesif kompülsif bozukluk, yaygın kaygı bozukluğu, borderline, şizoafektif ve şizofreniform bozukluk (Penaloza-Salazar, Gutierrez-Maldonado, Ferrer-Garcia, Garcia-Palacios ve Andres-Pueyo, 2011); kaygı, depresyon, travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) tanıları ve madde kötüye kullanımı (Washburn, Parrish ve Bordnick, 2020) ve farklı yaşlardaki ve farklı türlerdeki demans tanısı (Matsumura, Shinno, Mori ve Nakamura, 2018) gibi birden çok tanı bilgisini belirten çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca panik bozukluk (Calinici, Calinici ve Miclea, 2017), yeme bozukluğu (Gutiérrez-Maldonado, Ferrer-Garcia, Pla ve Andrés-Pueyo, 2014; Gutiérrez-Maldonado, Ferrer-

García, Plasanjuanelo, Andrés-Pueyo ve Talarn-Caparrós, 2015) ve majör depresyon (Dupuy ve diğerleri, 2019, 2020) yer almaktadır. Psikoloji lisans öğrencilerine yönelik oluşturulan bir uygulamada ise herhangi bir tanı bilgisine yer verilmeden sadece danışanların başvuru nedenlerine ilişkin bilgiler (ör., üniversitedeki bir ödevinden kalan öğrenci ve partneriyle ilişkisi biten bir danışan) verilmiştir (Rogers ve diğerleri, 2020).

Sanal danışanların tanı bilgisine ek bilgilere yer veren çalışmalar olduğu da görülmektedir. Örneğin madde kullanımına ve zarar verici davranışlara sahip davranım bozukluğu olan 16 yaşındaki bir sanal danışanın geçmişinde evlatlık verilip istismara uğradığı, tekrar koruyucu aileye verildiği (Parsons ve diğerleri, 2008); 21 yaşındaki bir sanal danışanın kuzenini 8 ay önceki bir kazada kaybettiği (Foster ve diğerleri, 2016); bir gazi danışanın eski eşine yönelik şiddet uygulama düşüncesine sahip olduğu ve Afganistan operasyonundan 6 ay önce döndüğü (Gorrindo ve diğerleri, 2013) gibi ek bilgiler sunulan çalışmalara rastlanmıştır.

Sanal danışanların psikolojik yönlerine ek olarak fiziksel özelliklerine yönelik olarak da farklı tasarımların mevcut olduğu görülmüştür. Öncelikle katılımcıların sanal danışanı çeşitli mesafelerde görebildiği perspektifler ile karşılaşılmıştır. Bu perspektifler arasında oda görüntüsü içermeden sadece danışanın yüzüne odaklanılması, danışan ile birlikte oda ve koltuk görüntüsünü içermesi ve sanal bir ofisin içerisinde yer alan sanal bir bilgisayardaki sanal danışan görüntüsünü içermesi yer almakta ve bu perspektifler tek başına ayrı bir bilgisayar monitörü (Dupuy ve diğerleri, 2020: 3; Kenny, Parsons ve Rizzo, 2009: 518), bilgisayarın kendisi (Foster ve diğerleri, 2016: 183) ve üç boyutlu gözlük (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015: 77) aracılığıyla iletilmektedir. Ancak bahsedilen perspektifler içerisinde yer alan sanal danışanların fiziksel sunumlarının aynı olmadığı, gerçek kişi videosu, avatar fotoğrafı ve avatar animasyonu olarak farklılaştığı görülmüştür.

Sanal danışan uygulamalarının içeriğinde psikolojik/fiziksel özelliklerinin yanı sıra katılımcıların sanal danışan ile iletişim kurma yöntemlerinde de farklı yaklaşımların mevcut olduğu görülmüştür. Sanal danışan ile iletişim kurmak için katılımcıya seçenek sunan çalışmalarda çoktan seçmeli yazılı şıklar ve video içeren dosyalar yer almaktadır. Seçenek içeren çalışmalardan birinde katılımcılar ekranda karşılarına çıkan yazılı soru seçeneklerinden birini seçip danışandan sesli yanıt

aldıktan sonra karşılarına yeni bir soru sorma ya da tanı koyma seçeneği sunulmuş ve yeterli sorgulama yapılana kadar tanı koyma seçeneği uygulama tarafından kabul edilmemiştir (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015). Başka bir çalışmada ise, katılımcılar yazılı yanıt şıkları arasından seçim yaparak ilerlemiş ve her aşamada seçimleri ile ilişkili standart geribildirim almışlardır (Calinici ve diğerleri, 2017). Bahsi geçen çalışmalardan farklı olarak güncel bir çalışmada ise katılımcıların yine yazılı seçenekler arasından seçim yaptığı, ancak bu seçeneklerden birini sesli olarak okuduktan sonra okudukları seçeneğin ses algılayıcı aracılığı ile algılandıktan sonra danışanın yanıt verdiği belirtilmiştir (Dupuy ve diğerleri, 2020).

Soru ya da yanıt seçeneğine ek olarak katılımcıların danışanlardan alabileceği bilgilerin genel isimler ile adlandırılan dosya seçenekleri ile sunulduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin katılımcılar başvuru nedeni, medikal geçmiş, sosyal ilişkiler, kaygı gibi isimler ile oluşturulmuş dosya seçenekleri arasında kaygıyı seçtiğinde sanal danışanın kaygısı ile ilgili bilgiler verdiği videoyu görmekte (Gorrindo ve diğerleri, 2013; Pantziaras, Fors ve Ekblad, 2015a, 2015b) ya da butonlar aracılığı ile almak istedikleri bilgi alanına ilişkin seçim yaptıktan sonra danışan ve sanal ailesinden yanıt almaktadır (Matsumura ve diğerleri, 2018). Dosya seçenekleri ile ilişkili bahsi geçen uygulamaların farklı şekillerde sonlandığı görülmektedir. Çalışmalarda, katılımcı karar vermek için yeterli bilgiye ulaştığını düşünüyorsa ya da 15 dakikalık süre limiti bittiyse uygun tedaviyi soran soru ve seçenekler arasından katılımcıların seçim yapmaları istenmekte (Gorrindo ve diğerleri, 2013), uygulamaya ilişkin geribildirim almakta (Matsumura ve diğerleri, 2018) ya da geribildirime ek olarak danışanın öyküsü, belirtileri, sosyal ilişkileri, ön tanı, önerilen tedavi planı sorulmaktadır (Pantziaras ve diğerleri, 2015a, 2015b).

Seçenek sunulmadan öğrencinin kendisinin cevap vermesine olanak sağlayan çalışmalar da bulunmaktadır. Doğal dil işlemleme yöntemi içeren bu çalışmalarda, öğrenciler yazılı ya da sesli olarak iletişim kurabilmektedir. Bazı çalışmalar sadece hem danışan hem katılımcı için yazılı iletişimi kullanırken (Foster ve diğerleri, 2015, 2016) farklı çalışmalarda katılımcı için ses tanıyıcı kullanılarak sesli iletişim kullanıldığı (Kenny ve diğerleri, 2009) ve ses tanıyıcı yerine katılımcının sesli cevabını araştırmacı aracılığı ile sisteme yazılı olarak iletilerek danışandan sesli yanıt alınarak kullanıldığı görülmüştür (Washburn ve diğerleri, 2020). Bu yöntem ile birlikte

danışanın söyleyebileceği binlerce soru ya da cevap seçeneği tanımlanabilmekte böylece daha doğal bir iletişim sağlanabilmektedir (Foster ve diğerleri, 2015, 2016).

Karşılaşılan uygulamaların içeriğinden yola çıkarak çeşitli psikolojik ve fiziksel özelliklere sahip sanal danışanların olduğu söylenebilir. Uygulamaların farklı tasarımlara sahip olduğu ve ağırlıklı olarak yapılandırılmış bir içerikle oluşturulduğu öne çıkmaktadır. Bu uygulamaların özellikle fiziksel yönü ve psikolojik yönünün oluşturulması farklı yeterlilikler gerektirdiği için multidisipliner yaklaşımın mevcut ve gerekli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda özel şirketler bir seçenek olmak ile birlikte bu uygulamaların geliştirilme ve sürdürülme sürecinde yüksek maliyetler ve bağımlılık ortaya çıkmaktadır. Özel şirketler uygulama içeriğinin profesyonel olarak oluşturulma konusunda avantajlara sahip olsa da bahsi geçen dezavantajların önlenmesi için üniversite içi iş birlikleri önemli bir seçenek olarak görülmektedir. Bu sebeple, bu doğrultuda bu tez içerisindeki sanal uygulamanın aynı kurum içerisindeki bilgisayar mühendisliği bölümü ile iş birliği içerisinde gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Uygulamaların içeriklerinin oluşturulmasına ek olarak, bu uygulamaları kullanacak kişiler olan katılımcıların bu uygulamaları nasıl değerlendirdiğinin de önemli bir faktör olduğu aşikardır. Bu nedenle, bir sonraki bölümde yeni bir yaklaşım olan bu uygulamalar ile ilgili katılımcı görüşleri ve deneyimleri yakından incelenmiştir.

1.4.2. Uygulamalardaki Katılımcıların Deneyimleri

Katılımcı deneyimi ya da bir diğer deyişle kullanıcı deneyimi günümüzde giderek popülerleşen bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle yeni geliştirilmiş teknolojik araçların değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde kullanıcıların görüşlerine başvurulmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik sağlık alanına yönelik geliştirilmiş sanal danışan uygulamalarının test edilmesi ve geliştirilmesinde de katılımcıların çeşitli açılardan görüşlerini inceleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda kullanım deneyimlerine ilişkin olarak incelenen yönler arasında katılımcıların uygulamanın avantajları ve kısıtlılıklarına yönelik görüşleri, katılımcıların öğrenme motivasyonları, kullanım memnuniyetleri, sanal danışan ile olan etkileşimleri, sanal danışanın verdiği cevapların uyumu, sanal danışan

ile etkileşimde teknolojiye açıklık gibi psikolojik değişkenlerin etkisi yer almaktadır (Dupuy ve diğerleri, 2019, 2020; Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015; Kenny ve diğerleri, 2009; Matsumura ve diğerleri, 2018; Parsons ve diğerleri, 2008; Penaloza-Salazar ve diğerleri, 2011; Shah, House, Lind ve Foster, 2010; Washburn ve diğerleri, 2020).

Sanal danışan uygulamaları ile ilişkili araştırmaların kullanıcı deneyiminde ağırlıklı olarak olumlu yönde bulgular ortaya koyduğu dikkati çekmektedir. Katılımcıların sistemsel özellikler, motivasyon düzeyleri gibi farklı kullanım deneyimi yönlerine ilişkin sanal danışan uygulamalarını olumlu yönde değerlendirdiği raporlanmaktadır (Matsumura ve diğerleri, 2018; Parsons ve diğerleri, 2008; Penaloza-Salazar ve diğerleri, 2011; Washburn ve diğerleri, 2020). Örneğin katılımcıların sanal danışan uygulaması ile ilgili motivasyon düzeylerinin dikkat, ilgililik, güven, memnuniyet boyutları için anlamlı olarak arttığı belirtilmektedir (Matsumura ve diğerleri, 2018). Kullanım deneyimine ilişkin sistemsel özellikler, motivasyon düzeyine ilişkin olumlu değerlendirme bulgularına ek olarak bazı sanal danışan uygulamaları araştırmalarında uygulama esnasında katılımcıların gerçek hayattakine benzer şekilde davranabildiği (Parsons ve diğerleri, 2008) ve belirli bir psikopatoloji çerçevesinde (ör., TSSB) kullanıcıların danışana, uygun sorular sorduğu ve danışandan sorduğu soruya ilişkin uygun yanıt alabildiği (Kenny, 2009) ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra farklı uygulama türleri arasında kullanım memnuniyetini karşılaştıran çalışmalarda kullanım memnuniyetinin anlamlı olarak farklılaşmadığı belirtilmektedir (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015; Washburn ve diğerleri, 2020). Örneğin farklı simülasyon uygulamaları alan gruplar arasında (Washburn ve diğerleri, 2020) ve bilgisayar ya da sanal gerçeklik gözlüğü içeren gruplar arasında (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015) kullanıcı deneyimine ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlaveten, araştırmalarda katılımcıların sunduğu belirli olumlu geribildirimler bulunmaktadır. Bu geribildirimler arasında gerçekçiliğe ilişkin görüşler arasında sanal danışanların çeşitli belirti/klinik durumları gerçekçi bir şekilde yansıtması/canlandırabilmesi, sanal danışanın inandırıcılığının yüksek olması örnek olarak gösterilebilir (Dupuy ve diğerleri, 2019; Washburn ve diğerleri, 2020). Gerçekçiliğin yanı sıra programın avantajları ve faydalarına ilişkin görüşler mevcuttur. Bu konuda ise sanal danışanın ev ortamından da kullanılabilir olması, sadece kuramsal

bilgi aktarımı yerine öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırması (Dupuy ve diğerleri, 2019) yapılandırılmış soru örnekleri olması, terapötik ilişki geliştirme hakkında ipuçlarına sahip oluşunun olumlu olması (Calinici ve diğerleri, 2017) gibi örnekler sunulabilir. Bunun yanı sıra programın içerisinde yer alan bilginin ve geribildirimin yapısına ilişkin sunulan olumlu görüşler mevcuttur. Anında verilen geribildirimi iyi ya da mükemmel bulmaları (Shah ve diğerleri, 2010); bilginin yapılandırma biçimi, adım-adım yönlendirilmeleri konusunda olumlu görüşler (Calinici ve diğerleri, 2017) program yapısına ilişkin sunulan geribildirimler arasında örnek gösterilebilir. Katılımcıların uygulamayı kullanmaya ya da içinde olmaya ilişkin duygularını ve/veya düşüncelerini ilettiği görüşlerine de rastlanmıştır. Örneğin görüşmeci rolünü ilk kez canlandırdıkları için heyecan verici bulmaları; uygulama ile ilgili olumlu deneyim yaşadıklarını ifade etmeleri; büyük bir oranda ilgi çekici, heyecan verici, dahil edici bulmaları gibi geribildirimler de bulunmaktadır (Calinici ve diğerleri, 2017; Dupuy ve diğerleri, 2019; Rogers ve diğerleri, 2020).

Olumlu bulgulara ek olarak sanal danışan uygulamalarının kısıtlılıkları ya da geliştirilebilir yanlarına ilişkin de bulgular mevcuttur. Sanal danışanın gerçek danışana göre kısıtlı iletişime sahip olmasına yönelik geribildirimlerden söz etmek mümkündür. Örneğin danışanın katılımcının sorduğu bazı sorulara cevap vermeyişi, özellikle katılımcının kurduğu empatik ifadelere karşı danışanın alakasız bir cevap vermesi söz konusudur (Shah ve diğerleri, 2010). Bunun yanı sıra sanal danışanların empatik ifadelere gerçek danışanlara göre daha az tepki verdiği, sanal danışanların gerçek danışanlar gibi kendiliğinden açıklama yapmadıkları/yanıt vermedikleri için sanal danışandan bilgi almanın daha zorlayıcı olduğu ve sanal danışan ile değerlendirilen konuların genişliğinin alandakilere göre daha az olduğu da ifade edilmektedir (Washburn ve diğerleri, 2020). Bunlar dışında uygulama içerisindeki ölçüm sorularına yönelik cevapların kolay olabildiği ve animasyona yönelik de geribildirime rastlanmıştır. Örnek olarak, katılımcılardan birinin danışanın motor becerilerine yönelik değerlendirme yapmakta zorlandığı, o an yaşanan deneyimin sanal danışanın bir özelliği olarak mı yoksa sistemde bir problemin sonucu olarak mı yavaşladığını bilemediği raporlanmıştır (Dupuy ve diğerleri, 2019). Başka bir çalışmada ise katılımcıların yazışma yerine ses algılayıcı kullanımının daha iyi olacağı önerisinde bulunduğu ve görsellik ile inandırıcılık anlamında etkilendiklerini bildirmiş olsalar da

yine de bazı anlarda zorluk yaşadıklarını da ifade ettiği belirtilmiştir (Parsons ve diğerleri, 2008). Teknik özelliklerin yanında bireysel özelliklerin de kullanıcı deneyimini etkilediği, teknolojiye açıklık ve varlık duygusunun katılımcıların tepkisi ve performansı üzerinde düzenleyici etkisinin olduğu da bulunmuştur. Güncel bir çalışmada da sanal danışan ile olan etkileşimde etkili olabilecek psikolojik faktörlerin olduğu belirtilmektedir (Zalewski, Walkiewicz ve Guziak, 2020). Son olarak, Foster ve diğerlerinde (2015) uygulamanın kullanım kolaylığı, öğreticiliği, uygulama deneyiminden hoşlanma gibi çeşitli yönleri içeren memnuniyet değerlendirmesi sonucunda, sanal grubun video grubuna göre daha az memnuniyet duyduğu ancak bu farkın etki değerinin düşük olduğu belirtilmiştir.

Çeşitli içeriklere sahip sanal danışan uygulamalarının katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak olumlu değerlendirildiği görülmekte ve katılımcıların yeni bir deneyime açık olduğu söylenebilir. Fakat katılımcı deneyimlerinin bazı olumsuz değerlendirmelerinin olduğu da dikkati çekmektedir. Bu sebeple uygulamaların test etme ve geliştirme sürecinde kullanıcıların uygulamaları değerlendirmesinin önemli bir faktör olarak değerlendirilmesi gerekliliği görülmekte; bu sebeple, kullanıcı değerlendirmelerinin bu çalışma kapsamında dahil edilmesi planlanmıştır. Katılımcı deneyimine ek olarak geliştirilmiş uygulamaların ne ölçüde etkili olduğu bir diğer önemli faktör olması sebebi ile bir sonraki bölümde sanal danışan uygulamalarının etkilerinin yakından incelenmesi hedeflenmiştir.

1.4.3. Uygulamaların Etkileri

Psikolojik görüşme eğitiminde psikopatolojik tanı bilgisi, empati, görüşme becerilerinin yanında öğrencilerin öz-yeterlik ve kaygı gibi psikolojik değişkenler açısından da gelişim göstermesi hedeflenen amaçlar arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda geleneksel yöntemlere destekleyici olarak sunulan alternatif sanal uygulamaların etkililiğin değerlendirilmesinde de belirtilen amaçların ne ölçüde sağlandığı önemli bir değerlendirme faktörü olarak düşünülebilir. Bu sebeple alanyazında geliştirilmiş olan sanal danışan uygulamalarının katılımcılar üzerindeki etkilerine yönelik bir değerlendirme yapabilme amacı ile bu kısımda uygulamaların beceriler ve psikolojik değişkenler açısından etkisi sunulmaktadır.

Psikolojik sağlık alanındaki sanal danışan uygulamalarının ağırlıklı olarak psikopatolojik tanıya sahip danışanlardan oluştuğu, bu doğrultuda da psikopatolojik tanı bilgisi ve değerlendirmesine yönelik becerilerin ölçüldüğü görülmektedir. Tek gruplu çalışmalarda genellikle psikopatolojik değerlendirme becerisine ilişkin olumlu bulgular mevcuttur. Örneğin çalışmalarda yer alan katılımcıların çoğu sanal danışan uygulamasında depresyona ilişkin belirtileri doğru bir şekilde saptamışlardır (Dupuy ve diğerleri, 2019, 2020; Shah ve diğerleri, 2010). TSSB içeren sanal danışan uygulamalarına yönelik bir diğer çalışmada da katılımcıların uygun sorular yönelttiği raporlanmaktadır (Kenny ve diğerleri, 2009). Bunların yanı sıra, katılımcıların TSSB'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ön-test ölçümüne göre son test ölçümünde anlamlı olarak artış gösterdiği ve izlem ölçümünde anlamlı bir değişiklik olmadığı belirtilmektedir (Pantziaras ve diğerleri, 2015a).

Araştırmalarda kontrol grubu ya da geleneksel yöntemle kıyaslayan çalışmalarda sanal danışan uygulamasını alan grupların bilgi düzeylerinde artış olduğu yönünde bulgulardan söz edilmektedir. Örneğin geleneksel yöntemle kıyaslayarak katılımcıların demansa ilişkin bilgi düzeyini ölçen bir çalışmada son test ölçümlerinin deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek olduğu (Matsumura ve diğerleri, 2018); panik bozukluk bilgi düzeyleri ölçülen bir başka çalışmada ise farklı senaryo türleri içeren sanal grupların bilgi düzeylerinin arttığı fakat kontrol grubuyla karşılaştırıldığında sanal gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı raporlanmıştır (Calinici ve diğerleri, 2017). Ayrıca sanal danışan grubunu video grubu ile kıyaslayan bir başka çalışmada, intihar değerlendirme becerileri açısından belirlenmiş olan alanlardan 5'te 4'ü ve bipolar değerlendirme becerileri açısından belirlenmiş olan alanlardan ise 14'te 11'de sanal gruptakiler daha çok soru sormuş olsa da, gruplar arası istatiksel olarak anlamlı bir fark raporlanmamıştır (Foster ve diğerleri, 2015). Diğer deyişle, bulgular genel olarak sanal danışan grubundaki bilgi düzeylerinin artışına işaret etse de diğer gruplar ile karşılaştırmalarda bulguların tek yönde olmadığı ve farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmanın her iki grubunda sanal danışan içeren ve bu kapsamda farklı uygulama özelliklerinin katılımcıların beceri düzeylerini arasında anlamlı bir fark yaratmadığı yönünde bulgular da vardır. Örneğin farklı türdeki sanal danışan gruplarındaki katılımcıların majör depresif özellikler gösteren standart danışandan

öykü almalarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır (Foster ve diğerleri, 2016). Bilgisayar ve sanal gerçeklik gözlüğü içeren iki farklı teknoloji türünü karşılaştıran başka bir çalışmada ise yeme bozukluğuna ilişkin bilgiler açısından gruplar anlamlı bir farklılık göstermemiştir (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015). Öte yandan, bir çalışmada her iki grup da sanal danışan içermesine rağmen sanal danışan ile görüşme sürecini değerlendirerek ilerleyen grubun görüşme sürecini değerlendirmeden ilerleyen kontrol grubuna göre anlamlı olarak yüksek not aldığı bulunmuştur (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2014). Benzer şekilde, farklı tanı gruplarını içerecek şekilde tanı becerilerini ölçen çalışmada sadece pratik yapmayı içeren sanal danışan grubunun beceri düzeylerinde anlamlı artış olduğu bildirilmiştir (Washburn ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda çalışmaların, farklı uygulama türü ya da farklı sanal danışan tasarımlarının etkili olabileceğine işaret ettiği ancak oldukça kısıtlı sayıda çalışma olması nedeni ile farklı yöntemlerle karşılaştırma ihtiyacının olduğu görülmektedir.

Psikopatolojik tanı becerisi dışında bazı araştırmaların katılımcıların genel görüşme becerilerine odaklı ölçüm yaptığı görülmektedir. Örneğin empatik iletişim becerilerine yönelik yapılan ölçümlerde dış gözlemci ve standart danışanın değerlendirmelerine göre empati geribildirimi ve geçmiş yaşamı görsel olarak sunulan danışan uygulaması içeren iki grup herhangi bir uygulama almayan kontrol grubuna göre daha yüksek empati göstermiştir; ancak dış gözlemci değerlendirmelerinin temel alındığı çalışmada yalnızca empati geribildirimi ve kontrol grubu arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Foster ve diğerleri, 2016). Bir başka çalışma ise katılımcıların sözel ve sözel olmayan empati becerilerine odaklanmış ve sözel empati becerilerinde yüksek oranda doğru cevaplar verdiğini, sözel olmayan empatiye yönelik ölçümde ise görüşme esnasındaki anın (soru sorma, dinleme, yanıtlama) yansıtılan duygu (iğrenme, korku, sürpriz) üzerinde etkili olduğunu bulmuştur (Dupuy ve diğerleri, 2019, 2020).

Temel iletişim becerilerinin değerlendirildiği bir çalışmada ise son test ölçümünün ön test ölçümüne göre anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur (Pantziaras ve diğerleri, 2015a). Standart danışan ile iletişimi değerlendiren bir çalışmada ise sanal danışan ve video grubu arasında iletişim ve ilişki kurma düzeyinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir (Foster ve diğerleri, 2015).

Mesleki karar farklılığını inceleyen bir çalışma ise görüşme sonunda katılımcılara olası tedavi seçeneğini sormuş ve psikiyatristlerin diğer katılımcılara göre yatılı tedavi seçeneğini daha fazla tercih ettiği raporlanmıştır (Gorrindo ve diğerleri, 2013).

Psikolojik sağlık alanındaki araştırmalarda katılımcıların beceri düzeyleri dışında psikolojik değişkenlerin incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Örneğin TSSB ile ilişkili bir çalışmada katılımcıların genel güven düzeylerinin yükseldiği belirtilmiştir. Genel güven düzeylerinin artmasının yanında spesifik olarak TSSB ile ilgili belirtileri tespit etme ve değerlendirme alanına yönelik artış gerçekleştiği görülmüştür (Pantziaras ve diğerleri, 2015b). Panik bozukluk ile ilişkili oluşturulmuş iki farklı sanal grup içeren bir çalışmada ise kontrol grubuna göre sanal grupların görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde artış görülmektedir (Calinici ve diğerleri, 2017). Benzer bulgu sanal grup ve standart gruplar ile pratik yapılan bir çalışmada da görülmüş her iki grubun öz-yeterlik düzeyi artarken kontrol grubunda artış görülmemiştir (Washburn ve diğerleri, 2020). Güncel bir çalışmada sanal uygulama aracılığı ile rol yapan psikoloji öğrencilerinin duygusal iyi-oluş düzeylerinde bazı değişimler olduğu görülmüştür. %64'ünde duygudurumları olumlu yönde artış gösterirken %17'sinde düşüş olmuştur. Bu sebeple, sanal uygulamaların öğrenciler üzerinde yarattığı etki konusunda değişkenlik gösterdiğine işaret etmektedir (Rogers ve diğerleri, 2020).

Alanyazında karşılaşılan uygulamaların ağırlıklı olarak sanal danışan uygulamalarını alan katılımcıların psikopatolojik tanı düzeylerinin olumlu yönde geliştiğine işaret ettiği görülmektedir. Fakat bu çalışmalarda dikkati çeken belirgin bir faktör olarak ölçüm aracının araştırmacıların oluşturduğu final soruları, çoktan seçmeli sorular gibi kendi oluşturdukları ölçüm araçları olmasıdır. Öte yandan, bir çalışmadaki kullanıcı geribildirimi ölçümün kolay algılandığını içermektedir. Araştırmalarda ölçüm yönteminin araştırmaya özgü olarak kullanılmasının bazı dezavantajları olsa da genel olarak araştırma kapsamında dahil edilecek bir ölçüm aracının kullanılmasının kabul edilebilir olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında da uygulama içerisinde kullanılacak bir ölçüm ve hakem değerlendirmesi içermesi planlanmıştır. Ağırlıklı olarak psikopatolojik tanı becerisi içeren çalışmalar olsa da empati, iletişim becerisini içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Yine de, psikopatoloji becerisinde olduğu gibi empati gibi daha soyut becerilerde de ölçüm konusunda zorluk

yaşandığı ve çeşitlilik olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında ise psikopatolojik tanı odağı olmadan ilk görüşme esnasında yaşanabilecek durumların simülasyonu hedeflenmektedir. Yeni yapılan bir çalışmada da bu bakış açısının desteklendiği söylenebilir (Rogers ve diğerleri, 2020). Ölçüm aracı olarak ise program esnasındaki cevapların hakem değerlendirmesi ile birlikte baz alınması hedeflenmiştir. Öte yandan izlem yapan bir çalışmaya rastlanmış ve bu alanda bir eksiklik olduğunu göstermiştir.

Son olarak psikolojik değişkenler ile ilişkili çalışmanın oldukça az sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Rol yapma yönteminde ölçülen öz-yeterlik düzeyine ilişkin az sayıda çalışma olsa da kaygı düzeyleri ile ilişkili doğrudan bir değerlendirme olmadığı da dikkati çekmektedir. Psikolojik görüşme eğitiminin amaçlarından biri olması nedeni ile hem öz-yeterlik hem kaygı düzeylerinin bu çalışmada ölçülmesi hedeflenmiştir.

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ

Güncel bir simülasyon yöntemi olarak sanal danışan uygulamalarının gündeme geldiği görülmektedir. Yaşantısal öğrenme deneyimi temeline dayanan bu yaklaşımın çeşitli sağlık disiplinleri alanında kullanıldığı bilinmektedir. Psikolojik sağlık alanı kapsamında yapılan çalışmalar öğrencilerin beceri kazanımı, öz-yeterlik gelişimi alanlarında sanal danışan uygulamalarının destekleyici bir role sahip olduğuna işaret etmektedir. Yine de bu araştırmaların sayıca oldukça kısıtlı olduğu ve sanal danışan uygulamalarına ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu dikkati çekmektedir. Mevcut araştırmaların ağırlıklı olarak tek gruplu araştırma deseninden oluştuğu bu nedenle karşılaştırma grupları içeren deneysel çalışmalara yönelik alanyazında eksiklik olduğu görülmektedir. Öte yandan neredeyse araştırmaların tamamında izlem ölçümü bulunmamaktadır. Bu sebeple sanal danışan uygulamasının etkisinin uzun vadede etkisinin ölçülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmalara dahil edilen örneklemlerin oldukça az sayıda psikoloji bölümü öğrencilerini içerdiği, psikiyatri alanında daha fazla örneklem olduğu görülmektedir. Sanal danışan uygulamalarının ağırlıklı olarak psikopatolojik tanı içerdiği dikkati çekmekte bu nedenle psikolojik görüşme becerilerini kapsayan bir uygulama eksikliği bulunmaktadır. Bunun yanı sıra bilindiği kadarı ile bu alanda öğrencilerin görüşmeye ilişkin kaygı düzeylerine yönelik

herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Özetle, sanal danışan uygulamalarının psikolojik görüşme eğitimi kapsamında oldukça yeni bir alan olduğu ve bu alanın geliştirilmesine yönelik ek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu tür bir uygulamanın başlangıç aşamasındaki görüşmecilerde beceri düzeylerini geliştirmesinin yanında yaygın olarak görülen görüşmeye ilişkin kaygı düzeyleri ve bu kaygı ile ilişkili olan görüşmeye ilişkin öz-yeterlik üzerinde rol oynayacağı düşünülmektedir.

Sunulan alanyazındaki ihtiyaca ek olarak mevcut tez araştırmasının ülkemizde de önemli bir ihtiyaca denk geldiği düşünülmektedir. Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi 2020 Yükseköğretim Kurumları Sınavı yerleştirme sonuçlarına ilişkin sunulan tablolardaki sayısal bilgilere bakıldığında psikoloji bölümlerindeki toplam kontenjan sayısının 10113 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2020). 2019 yılında yaklaşık 8000 olan psikoloji bölümü öğrenci sayısının artış göstermesi psikoloji bölümüne olan yoğun ilginin göstergelerinden biridir. Ayrıca psikoloji bölümünde okuyan öğrencilerin ilgi alanının da çoğunlukla klinik psikoloji alanına olduğunu söylemek mümkündür (Duman, 2018). Araştırmada yer alan 4. sınıf psikoloji öğrencilerinin çoğunun (%82) psikoloji bölümünü seçmelerindeki nedeni, klinik psikoloji alanına duydukları ilgidir. Ayrıca, katılımcıların %52'sinin klinik psikoloji alanındaki dersleri tercih etme eğiliminde olduğu sunulmaktadır (Duman, 2018). İlaveten klinik psikoloji alanında açılan yüksek lisans programları ve bu programlara yoğun başvuru taleplerinin bulunması da lisans öğrencilerinin klinik alana olan ilgisini göstermektedir (Yorulmaz, 2021). Psikoloji alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarını alt alanları kapsamında inceleyen bir çalışmada da hem yüksek lisans hem doktora için en yüksek oranların klinik psikoloji alanında olduğu görülmektedir (Öksüzler-Cabılar ve Yorulmaz, 2018). Bu yoğun talebin beraberinde ders çeşitliliği ve ders kontenjanlarından başlamak üzere bazı kısıtlılıkların olduğunu söylemek mümkündür.

Psikoloji bölümlerindeki yoğun öğrenci sayısının sonuçlarından biri olarak lisans programında görüşme becerisine yönelik dersler başta olmak üzere klinik psikolojide uygulama içeren derslerin (ör., Gözlem ve Görüşme Teknikleri, Görüşme Uygulamaları I & II, Klinik Psikoloji Uygulamaları I & II) ağırlıklı olarak didaktik olarak işlendiği izlenimi edinilmiştir. Ders dışında kullanılan pratik uygulamaların yaygın yöntemi ise bazı psikoloji programlarında kimisinde zorunlu kimisinde gönüllü

tutulan uygulama becerilerinin gelişmesine yönelik staj seçeneğidir. Fakat bu yöntemin de doğası gereği bazı özelliklerinden dolayı öğrencilerin uygulama ihtiyacı tam olarak karşılanamamaktadır. Staj yapılacak yerlerin bulunmasının zorluğunun yanında klinik alanda staj yeri seçen öğrencilerin ve staj yapılan yerlerin fiziksel, donanım, kurumsal niteliklerinin birbirinden farklılaşması bulunmaktadır. Ayrıca mesleki ilkeler gereği öğrencinin henüz lisans eğitimini tamamlamadan gerçek danışanlarla görüşme gerçekleştirmesi hem kendisinin mesleki kimlik gelişiminin olumsuz etkilenmesi hem de danışanın zarar görebilmesi ihtimalleri gibi olası bazı riskleri barındırması sebebiyle erken bir temas olarak görülmekte; bu sebeple, staj deneyimi daha çok gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Sonuçta bu konuda ise çözüm olarak kimi bölümler kendi imkanları ile çareler bulmakta, kimileri ise sadece kuramsal dersler ile yetinmektedir, çünkü bu alanda alternatif uygulamalara rastlanmamaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizdeki psikoloji bölümü sayısının giderek arttığı düşünüldüğünde gerek didaktik gerek uygulama yönleri açısından psikolojik görüşme ile ilişkili içerik ihtiyacının artacağı ön görülebilir. Hatta bu ihtiyaca yönelik Türk Psikologlar Derneği'nin verdiği klinik gözlem görüşme eğitimi de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra aynı kurum tarafından sunulan çeşitli görüşme eğitimleri, farklı kurumlar tarafından açılan benzer içerikteki eğitimler ve bu eğitimlere olan talep de öğrencilerin klinik alana duyduğu ilgiyi gösteren somut göstergelerden birisidir. Bunun yanı sıra Avrupa'da çeşitli ülkelerde EuroPsy (European Certificate in Psychology) önerisi ile 3 yıllık lisans eğitimine ek olarak 2 yıl yüksek lisans ve 1 yıl süpervizyon içeren (3+2+1) sisteme geçilmeye başlanmıştır; ancak ülkemizde lisans eğitiminin 4 yıl olması nedeni ile öğrencilerin psikolojik görüşme konusunda kendilerini yetersiz hissetmesi söz konusudur (Lunt, 2011; Sümer, 2015). Halihazırda var olan ve giderek artacağı ön görülen bu ihtiyaç doğrultusunda öğrencilerin becerilerini geliştirme, kaygı, öz-yeterlik psikolojik değişkenlerini olumlu yönde destekleme amaçları ile bu alana yönelik kuramsal bilgi özelinde teknolojinin önemli bir potansiyele sahip olduğu düşünülebilir. Bilindiği kadarı ile henüz ülkemizde psikoloji alanında teknoloji aracılığı ile pratik yapma imkânı sunan sanal uygulamalar bulunmamaktadır. Ancak alanyazında, psikoloji öğrencilerinin dahil edildiği sanal simülasyon çalışmalarına rastlanmaktadır. Uluslararası alanyazında da henüz ana akım

bir çalışma alanı olmasa ya da henüz yeterli doygunlukta çalışma bulunmamasına rağmen özellikle Covid-19 sürecinden sonra alternatif uygulamaların öneminin artacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Covid-19'un resmi olarak ilanından sonra etkilenen en önemli sektörlerden biri üniversite eğitimleri olmuştur. Eğitime ara verilmesinin ardından, pandemi sürecinin belirsizliği nedeniyle alternatif yöntem olan teknoloji ön plana çıkmıştır. Türkiye özelinde değerlendirildiğinde, akademik yaşamın tümüyle çevrimiçi platforma aktarılmasıyla birlikte alternatif deneyim kazanma araçlarına duyulan ihtiyacın daha görünür olduğunu söylemek mümkündür. Her ne kadar üniversiteler hızla uyum göstermeye çalışsa da uygulama gerektiren alanlar için hazırlıksız yakalanılan bir süreç olmuştur. Uygulamalı derslerin yanında kuram temelli dersler için de gerek öğrencilerin gerek öğretim üyelerinin dikkatini vermeleri, dersin etkileşimli yapısını sürdürmek giderek zorlaşmıştır. Bu nedenle yalnızca teknolojik iletişimin değil, öğrencilerin de ilgisini çekebilecek ek uygulamaların önemi ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, mesleki eğitim/pratik anlamında sanal uygulamaların gerek sistemdeki yoğunluk gerek olağanüstü durumlar gibi çeşitli ihtiyaçları karşılayacağı düşünülmektedir. Ayrıca sanal uygulamalara yönelik ülkemizden yeni ve özgün bir örnek sunulması, görgül çalışmalara katkıda bulunması da bu araştırmanın güçlü yanlarını oluşturmaktadır. Ortaya çıkacak olan sanal danışan uygulaması farklı geribildirim türleri, görüşmeye özgü zorlanılan farklı senaryo türleri, farklı cevap seçenekleri, üç boyutlu bir yapı ve sesli öğeler içermesi nitelikleri ile önem taşımaktadır. Sanal danışan uygulamasının kendi içeriğindeki niteliklerin yanı sıra bu programın test edileceği araştırma deseninin de alanyazın için gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada sanal uygulama haricinde yazılı uygulama içeren ve herhangi bir uygulama içermeyen kontrol grupları yer almaktadır. Yazılı uygulama sanal uygulamada yer alan sesli ve yazılı içeriklerinin aynısını herhangi bir görsel öğe olmadan içermektedir. Sanal uygulamanın geleneksel uygulama ile farkının incelenmesi araştırmanın güçlü yönlerinden bir diğeridir. Araştırmada yer alan farklı karşılaştırma gruplarının haricinde üç ayrı zaman diliminde ölçüm alınmaktadır. Ağırlıklı olarak tek gruplu çalışmalar olduğu ve yalnızca bir izlem ölçümü içeren çalışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın yöntemsel açıdan da alanyazındaki eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Sunulan alanyazın bulgularından yola çıkılarak bu araştırmanın temel araştırma sorusu şu şekildedir: sanal psikolojik görüşme simülasyonu psikoloji bölümü öğrencilerinin kaygı, öz-yeterlik ve beceri düzeylerine yönelik etkili bir yöntem midir ve onlar için kullanılabilir bir araç mıdır?

Belirtilen araştırma soruları doğrultusunda (1) ön-son test kontrol gruplu bir çalışma ile izlem de dahil olmak üzere kaygı, öz-yeterlik ve beceri düzeylerine yönelik üç farklı zaman diliminde ölçümler alınarak ve sanal danışan uygulaması grubu yazılı uygulama alan ve herhangi bir uygulama almayan kontrol grupları ile karşılaştırılarak psikoloji bölümü öğrencilerinin kaygı, öz-yeterlik, beceri seviyelerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi (2) sanal psikolojik görüşme eğitimi alan gruptan kullanıcı deneyimi ile ilişkili ölçümler alınması hedeflenmiştir. Bu hedefler doğrultusunda oluşturulmuş hipotezler aşağıda sunulmaktadır:

1) Ön test kaygı, öz-yeterlik, beceri ölçümleri için gruplar arasında anlamlı bir farklılık beklenmemektedir.

2) Psikolojik görüşme eğitimi uygulanan gruplar ve kontrol grubu karşılaştırmalarının son test ölçümlerinde öz-yeterlik, kaygı ve beceri seviyelerinde anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir:

a) Sanal ve yazılı grupların son test öz-yeterlik ve beceri ölçümlerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olması, son test kaygı ölçümlerinin ise anlamlı olarak daha düşük olması beklenmektedir.

b) Sanal grubun yazılı gruba göre son test beceri ve öz-yeterlik ölçümünde daha yüksek olması, son test kaygı ölçümünde ise daha düşük olması beklenmektedir.

3) Psikolojik görüşme eğitimi uygulanan grupların son test ölçümlerinin ön test ölçümüne göre öz-yeterlik ve beceri için daha yüksek, kaygı için daha düşük olması beklenirken kontrol grubunda her üç değişken için anlamlı bir farklılık beklenmemektedir.

4) Psikolojik görüşme eğitimi uygulanan gruplar ve kontrol grubu karşılaştırmalarının izlem ölçümlerinde öz-yeterlik, kaygı ve beceri seviyelerinde anlamlı bir farklılık olması beklenmektedir:

a) Sanal ve yazılı grupların izlem öz-yeterlik ve beceri ölçümlerinin kontrol grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek olması, izlem kaygı ölçümlerinin ise anlamlı olarak daha düşük olması beklenmektedir.

b) Sanal grubun yazılı gruba göre izlem beceri ve öz-yeterlik ölçümünde daha yüksek olması, izlem kaygı ölçümünde ise daha düşük olması beklenmektedir.

5) Psikolojik görüşme eğitimi uygulanan grupların izlem ölçümlerinde son test ölçümünde elde edilen etkinin öz-yeterlik, kaygı ve beceri değişkenleri için korunması beklenmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM
YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı sanal simülasyon kullanımının psikoloji bölümü öğrencileri için kullanılabilir bir araç olup olmadığının değerlendirilmesi ve bu programın öz-yeterlik, kaygı ve beceri düzeyleri üzerindeki etkisinin bilimsel bir araştırma deseninde incelenmesidir. Bu doğrultuda, araştırma deseni 3 x 3 karışık faktörlü desenden oluşmaktadır. Bu bölümde araştırmaya dahil edilen örnekleme ilişkin bilgiler, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, işlem ve istatiksel analizler sunulmaktadır.

2.1. KATILIMCILAR

Araştırma içeriğinin Türkçe olması ve araştırma verisinin çevrimiçi toplanacak olması sebepleri ile araştırmanın hedef popülasyonu Türkiye'de yüksek öğrenim gören psikoloji bölümü öğrencileri olarak belirlenmiştir. Ancak araştırma içeriğinin kısmi eğitim ve kısmi uygulama içeren bir yapıda olması sebebi ile örneklemin temel düzey bilgiye sahip olmasının gerekli olduğuna karar verilmiştir (ör., Lent ve diğerleri, 2003: 100). Bu sebeple katılımcıların araştırmaya dahil edilme kriteri olarak lisans eğitiminde temel görüşme becerileri ile ilişkili bir dersi tamamlamış olmaları belirlenmiştir.

Potansiyel katılımcılar araştırmaya akademisyenler ve öğrencilerin ulaşabileceği internet platformları aracılığı ile davet edilerek, dahil etme kriterini karşılayan tüm psikoloji öğrencilerinin araştırmada yer alma şansı eşit tutulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılar seçkisiz atama yöntemi ile sanal simülasyon, yazılı simülasyon ve kontrol grubundan oluşan araştırma gruplarından birine atanmıştır. Seçkisiz atama yöntemi için rastgele sayı tablosu *www.random.org* adresinden oluşturularak belirlenmiştir.

Belirtilen kriterler ve yöntem doğrultusunda bu araştırmanın örneklemi Türkiye'de öğrenim gören toplam 75 psikoloji bölümü öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılacak kişi sayısı G*Power 3.1 programı aracılığı (Faul, Erdfelder, Buchner ve lang, 2009: 1149; Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007: 177) ile güç

analizi yapılarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen ancak ders tamamlamış olma kriterini karşılamayan psikoloji bölümü öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir. Araştırma kriterlerini karşılayan 75 kişi her grupta toplam 25 kişi olmak üzere üç farklı gruba seçkisiz olarak atanmıştır.

Araştırma gruplarına göre sınıflandırılmış sosyodemografik ve akademik bilgiler Tablo 2'de sunulmaktadır. Araştırmaya dahil edilmiş olan katılımcıların sosyodemografik özelliklerine bir arada bakıldığında biyolojik cinsiyet olarak 60 kadın (%80) ile 15 erkek (%20) yer almakta ve katılımcıların yaş aralıkları 19 ile 44 (Ort. = 22.80, *SS*= 3.45) arasında değişmektedir. Katılımcıların %73.3'ü ailesi ile, %14.7'si tek başına evde, %6.7'si arkadaşlar ile evde, %4'ü yurtta yaşamaktadır (%1.3 diğer). Katılımcıların %24'ü psikolojik ve/veya nörolojik rahatsızlık bulunduğunu belirtmişlerdir. Belirtilen rahatsızlıklar arasında depresyon, yaygın kaygı bozukluğu, TSSB, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, bipolar bozukluk, obsesif kompülsif bozukluk, bulimia nervoza ve spinal musküler atrofi bulunmaktadır.

Araştırmada yer alan katılımcıların akademi ile ilişkili betimleyici özelliklerine bakıldığında 46 tane 4. Sınıf, 26 tane 3. Sınıf, 3 tane 2. Sınıf yer almaktadır. Okul türü %90.7 devlet ve %9.3 vakıf üniversitesinden oluşmaktadır. Daha önce psikolojik görüşme gerçekleştiren katılımcıların oranı %8, daha önce staj yapan katılımcıların oranı %37.3'tür. Katılımcıların %53.3'ü mezun olduklarında çalışmak istedikleri alanı klinik psikoloji, psikolojik danışmanlık veya psikoterapi ifadelerinden biriyle tanımlamış, %2.7'si nöropsikoloji, %4'ü insan kaynakları, %1.3'ü yetimhane, %1.3'ü cezaevi, %6.7'si akademi, %5.3'ü birden fazla alan ve son olarak %25.3 kararsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %2.7'si yüksek lisans yapmak istemediğini, lisansüstü eğitim yapmak isteyenlerden ise %4'ü hangi alanda yüksek lisans yapmak istediği konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir. Yüksek lisans alanı tercihi için en yüksek oranın klinik psikoloji alanı (%61.6) olduğu görülmüştür.

2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada yer alan ölçüm araçları Katılımcı Bilgi Formu, Psikolojik Görüşmede Kaygı Yaratabilecek Durum Listesi, Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği, Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği, Durumluk Kaygı Ölçeği, Sistem

Kullanılabilirlik Ölçeği, Sanal Görüşme Simülasyonu Değerlendirme Formu'nu içerecek şekilde öz-bildirim ölçümlerinden ve görüşme becerilerine yönelik değerlendirmeler için uygulama içeriği ve hakem değerlendirmelerinden oluşmaktadır. Bu bölümün devamında ölçüm araçlarına ilişkin bilgiler detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 2: Sosyodemografik ve Akademik Özelliklerin Gruplara Göre Dağılımı

Demografik Özellikler	**Sanal Grup (*S* = 25)**	**Yazılı Grup (*S* = 25)**	**Kontrol Grubu (*S* = 25)**
	Ort. (*SS*)	**Ort. (*SS*)**	**Ort.(*SS*)**
Yaş	22.72 (3.36)	23.08 (4.86)	22.60 (1.50)
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**
Cinsiyet			
Kadın	22 (88)	16 (64)	22 (88)
Erkek	3 (12)	9 (36)	3 (12)
Yaşadığı Yer			
Aile ile	20 (80)	19 (76)	16 (64)
Tek Başına	2 (8)	4 (16)	5 (20)
Arkadaşları ile	1 (4)	2 (8)	2 (8)
Yurtta	1 (4)	-	2 (8)
Diğer	1 (4)	-	-
Akademik Özellikler	**Ort. (*SS*)**	**Ort. (*SS*)**	**Ort.(*SS*)**
Not Ortalaması	3.27 (.26)	3.14 (.34)	3.26 (.43)
	n (%)	**n (%)**	**n (%)**
Okul türü			
Devlet	23 (92)	23 (92)	22 (88)
Vakıf	2 (8)	2 (8)	3 (12)
Sınıf			
4.Sınıf	17 (68)	13 (52)	16 (64)
3.Sınıf	7 (28)	10 (40)	9 (36)
2.Sınıf	1 (4)	2 (8)	-
Staj Deneyimi			
Var	11 (44)	8 (32)	9 (36)
Yok	14 (56)	17 (68)	16 (64)

2.2.1. Katılımcı Bilgi Formu

Bu form katılımcıların sosyodemografik ve akademik özellikleri hakkında bilgi alma amacıyla bu araştırma kapsamında ve çevrimiçi platformda kullanılacak şekilde oluşturulmuştur. Formda sosyodemografik özelliklere ilişkin katılımcılardan yaş, cinsiyet, yaşanılan ortam, psikolojik/nörolojik rahatsızlık ve ilaç bilgileri ve akademik özelliklere ilişkin okul, sınıf, genel not ortalaması, ders bilgisi/harf notu gibi öğrenim bilgilerine ek olarak psikolojik görüşme deneyimi ve mezuniyet sonrasına ilişkin bilgilerin alınması hedeflenmiştir. EK 1'de Katılımcı Bilgi Formu sunulmaktadır.

2.2.2. Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi (GKDL)

GKDL ile katılımcıların psikolojik görüşmede karşılaştıkları durumlara ilişkin kaygı seviyelerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Bu form psikolojik görüşme esnasında oluşabilecek durumları içeren 21 maddelik bir listeden oluşmaktadır. Bu maddeler sanal programda yer alan senaryoların temalarıyla örtüşmekte ve kendini tanıtma, gizlilik ve mahremiyeti açıklama, danışanı tanıma, geliş nedenini öğrenme, başka sözcüklerle yeniden açıklama, danışanın soru sorması ve görüşmeyi sonlandırma ile ilişkili durumları içermektedir. Listede bulunan maddeler "Kendini tanıtma", "Danışanın belirsiz cevap vermesi" örneklerinde olduğu üzere durumu tanımlayan ifadeler şeklindedir. Katılımcılardan her durum için kaygı düzeylerini değerlendirmeleri istenmektedir.

Ölçüm aracı his termometresinde olduğu gibi yüzlük ölçümden oluşmaktadır. Alanyazında his termometresi (feeling thermometer) olarak geçen derecelendirme yönteminde termometre analojisinden yola çıkılarak yüzlük derecelendirme içermekte; tutum, duygulara yönelik ölçüm amaçlı kullanılmakta ve daha geniş bir yelpazede değerlendirme imkanı sunmaktadır (Alwin, 1997). GKDL'de kaygı değerleri için "0: Hiç kaygılanmıyorum" ve "100: Tamamen kaygılanıyorum" olmak üzere iki ana etiket sunulmaktadır. Bu doğrultuda katılımcılar listedeki her madde için kaygı seviyelerini 0 ve 100 arasında değerlendirmektedir. Görüşme kaygısı, ölçüm aracındaki ifadelere verilen değerlerin ortalaması alınarak hesaplanmaktadır.

Katılımcıların alabileceği görüşme kaygısı puanı 0 ile 210 arasında değişmekte ve yükselen puanlar artan görüşme kaygısına işaret etmektedir.

Ölçüm aracı EK 2'de sunulmaktadır. Bu ölçüm aracı ilk kez bu araştırma kapsamında psikoloji bölümü öğrencilerinin görüşme kaygı düzeylerini belirleme amacı ile kullanılacaktır. Bu amaçla 75 kişi ile faktör yapısına ilişkin yapılan ön analiz bulguları EK 3'te sunulmaktadır. Analize göre tek faktörlü GKDL'nin mevcut çalışma için Cronbach alfa güvenirlik düzeyi .97 olarak bulunmuştur. Ayrıca, ölçüm aracını daha ayrıntılı inceleme amacı ile 289 psikoloji öğrencisi ile pilot bir çalışma gerçekleştirilmiş ve psikometrik özellikleri desteklenmiştir (Gültekin ve Yorulmaz, 2022). Örneğin bahsi geçen çalışmada elde edilen güvenirlik değeri .96, Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği ile yapılan eş zaman geçerliği için korelasyon katsayısı toplam puan için -.36, alt boyutlar için -.32 ile -.34 arasında bulunmuştur.

2.2.3. Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği (PDÖÖ)

PDÖÖ psikolojik görüşme gerçekleştirebilecek kişilerin çeşitli psikolojik danışma becerilerine ilişkin öz-yeterliklerinin değerlendirilmesi amacı ile Lent, Hill ve Hoffman (2003) tarafından geliştirilmiş bir ölçüm aracıdır. Ölçüm aracının tamamı 41 maddedir; 3 alt boyutu olan 'Yardım Becerileri Öz-yeterliği' alt boyutu 15 madde, 'Oturum Yönetmeye İlişkin Öz-yeterlik' alt boyutu 10 madde ve 'Psikolojik Danışma Sürecindeki Zorluklara İlişkin Öz-yeterlik' alt boyutu ise 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçüm aracındaki ifadeler 10'lu derecelendirme ile ölçülmektedir. Katılımcılar ölçüm aracında yer alan her ifadeye ilişkin beceri düzeylerine olan inancını '0-hiç güvenmiyorum' ile '9-tamamen güveniyorum' aralığında değerlendirmektedir. Ölçekte ters kodlanmış madde bulunmamakta ve öz-yeterlik puanları hem alt boyutlar hem toplam boyut için maddelere verilen puanların doğrudan toplanması ile elde edilmektedir. Toplam öz-yeterlik puanı için katılımcıların alabileceği puan 0 ile 369 arasında değişmektedir.

Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği'nin orijinal formundaki toplam boyut için iç tutarlık katsayısının .97 ve alt boyutlar için katsayıların .79 - .94 aralığında değiştiği bulunmuştur (Lent ve diğerleri, 2003: 102). Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (Larson ve ark., 1992) ile yapılan birleşen geçerlik çalışmasında iki ölçüm

aracının toplam boyutları arasındaki korelasyon katsayısı .76 olarak bulunmuştur. PDÖÖ'de yer alan oturum yönetme ile PDBÖ'de yer alan psikolojik danışma sürecini yönetebilme alt boyutlarının benzerlik gösterdiği ve arasındaki korelasyon katsayısı .67, yine her iki ölçümde yer alan danışan zorluğuna ilişkin alt boyutlardaki korelasyon katsayısının ise .61 olduğu raporlanmıştır. PDBÖ'de yer alan kültürel yeterlik ve değerlerin farkındalığı PDÖÖ ile düşük düzeyde ilişki göstermiş; böylece ölçüm araçlarının farklılaştığı raporlanmıştır. PDÖÖ'nün sosyal istenirlik ölçümü ile olan korelasyon ilişkilerinin ise anlamlı düzeyde olmamasının ölçüm aracının katılımcıların kendilerini iyi gösterme eğiliminden etkilenmediğine işaret ettiği olarak yorumlanmıştır (Lent ve diğerleri, 2003: 103).

PDÖÖ'nün Türkçe uyarlama çalışması, Pamukçu ve Demir (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam boyut için .98, yardım becerileri alt boyutu için .92, oturumu yönetme ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz- yeterlik alt boyutları için .95 olarak raporlanmıştır (Pamukçu ve Demir, 2013: 212). PDBÖ ile yapılan birleşen geçerlik çalışmasına göre PDÖÖ toplam boyutu ile arasındaki korelasyon katsayısı .64 olarak bulunmuştur. PDÖÖ'de yer alan oturum yönetme ile PDBÖ'de yer alan psikolojik danışma sürecini yönetebilme alt boyutları arasındaki korelasyon katsayısı .47 olarak raporlanmakta; ayrıca ölçüm aracının benzer alt boyutları arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu belirtilmektedir (Pamukçu ve Demir, 2013: 217). İlgili çalışma ölçüm aracının Türkçe versiyonunun psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu bulgularını ortaya koymaktadır. Türkçe uyarlama çalışmasının sadece Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarında yer alan öğrencileri dahil ettiği görülse de (Pamukçu ve Demir, 2013: 214), ölçeğin orijinal formunda psikolojik görüşme gerçekleştirebilecek çeşitli alanlardan katılımcılar yer aldığı (%46'sının psikoloji lisans öğrencilerinden oluşması gibi) görülmektedir (Lent ve diğerleri, 2003: 99). Bu nedenle, mevcut çalışmada ölçeğin Türkçe formunun Psikoloji Bölümü öğrencileri için kullanılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. İlaveten, ilgili alanyazında PDÖÖ'nün başlangıç aşamasındaki kişilerin görüşme becerilerine ilişkin öz-yeterliğin (Tsai, 2015) veya görüşme öz-yeterliği ile kaygısı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalarda kullanıldığı (Calinici ve diğerleri, 2017; Wei, Chao, Tsai ve Botello-Zamarron, 2012) görülmüştür. Bu tez çalışmasında ise yalnızca toplam boyut

kullanılarak katılımcıların görüşmeye ilişkin öz-yeterlik seviyelerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin toplam boyutu için iç tutarlık katsayısı .96; yardım becerileri alt boyutu için .91, oturumu yönetme için .94 ve psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz- yeterlik alt boyutları için .92 olarak bulunmuştur. PDÖÖ ile ilişkili örnek maddeler EK 4'te sunulmaktadır.

2.2.4. Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (PDBÖ)

PDBÖ, Larson ve diğerleri (1992) tarafından psikolojik danışman adaylarının danışma becerilerine ilişkin algıladıkları güveni ölçme amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek 5 faktör ve 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan faktörler mikrobeceriler, süreç, zor danışan davranışları, kültürel farkındalık ve değerlerin farkındalığıdır. 19 madde ters madde olarak kodlanmıştır. Alt boyutlar ve toplam puan alınarak kullanılmaktadır. Katılımcılar her maddeyi 1 (Tamamen katılmıyorum) – 6 (Tamamen katılıyorum) aralığında puanlamaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan 37 ve 222 arasında değişirken ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek öz-yeterlik inancına işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal halinde iç geçerlik .93 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için sırasıyla mikrobeceriler için .87, süreç için .80, zor danışan davranışları için .78, kültürel farkındalık için .62 ve değerlerin farkındalığı için .62 olarak bulunmuştur.

Ölçüm aracı alanyazında PDÖÖ dışında en çok kullanılan öz-yeterlik ölçüm araçlarından biridir. Alanyazındaki örnekleri görüşmeci öz-yeterliğini ölçme amacı ile çeşitli örneklemlerde kullanıldığı görülmektedir (ör., Melchert ve diğerleri, 1996; Urbani ve diğerleri, 2002). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Gençdoğan ve Özpolat (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinal faktör yapısı için test edildiğinde kültürel etkenlerden dolayı 10 faktörlü yapı olduğu, ancak orijinal yapısı göz önünde bulundurularak 5 faktörlü yapıya uygun olarak kullanılması önerilmiştir (Gençdoğan ve Özpolat, 2007). Bu çalışmaya göre .30 üzerindeki faktör yükü olan maddelere göre 5 faktörlü yapıya uygun olarak dağılım gösterdiği raporlanmış ve faktör isimlerinin temel terapötik beceriler, analitik beceriler, zor danışanlar ve sosyokültürel farklılıklar, danışma sürecinde nötr olabilme ve süreci yönetebilme şeklinde belirlenmiştir. İç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Psikolojik Danışma Öz-yeterliği ile yapılan korelasyon katsayıları toplam ölçek için .90, alt boyutlar için .84 -

.41 aralığında bulunmuştur. Bu çalışmada katılımcıların öz-yeterlik seviyelerinin ölçülmesi amacı ile yalnızca toplam boyut kullanılmış ve iç tutarlık katsayısı .91 bulunmuştur. PDBÖ ile ilişkili maddeler EK 5'te sunulmaktadır.

2.2.5. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ)

DSKÖ kaygının varlığı ve düzeyini ölçme ile genel kaygıya yatkınlığı ölçme amacı ile oluşturulmuş bir öz-bildirim ölçüm aracıdır (Spielberger, 1970; 1983). DSKÖ iki ayrı alt ölçekten oluşmakta ve durumluk ve sürekli kaygı formlarını içermektedir. Her form 20 maddeden oluşmaktadır. Durumluk kaygıyı gösteren ilk bölüm (STAI-S) kişinin o andaki kaygısına yönelik ifadelerden oluşmaktadır. Durumluk kaygıya yönelik örnek ifadeler arasında 'Şu anda sakinim' ve 'Pişmanlık duygusu içindeyim' yer almaktadır. Ölçüm aracındaki her ifade 4'lü derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Katılımcılar ölçümde yer alan ifadelere o anda katılım düzeylerini "1: Hiç", "2: Biraz", "3: Çok" ve "4: Tamamıyla" etiketlerine denk gelen rakamlardan birini seçerek belirtmektedir. Sürekli kaygıyı gösteren ikinci bölüm (STAI-T) ise kişinin genel olarak kaygı hissetme eğilimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Sürekli kaygı ölçümüne yönelik örnek ifadeler arasında 'Genellikle keyfim yerindedir' ve 'Genellikle çabuk yorulurum' yer almaktadır. Bu kısımda yer alan ifadeler de 4'lü derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Katılımcılar ölçümde yer alan ifadelere katılım düzeylerini "1: Hiçbir zaman", "2: Bazen", "3: Çoğu zaman" ve "4: Her zaman" etiketlerine denk gelen rakamlardan birini seçerek belirtmektedir.

Durumluk kaygı ölçeği için 10 adet ters kodlanmış madde sürekli kaygı ölçeği için 7 adet ters kodlanmış madde bulunmaktadır. Kaygı puanları hesaplanırken düz kodlanmış maddelerin toplam değerinden ters kodlanmış maddelerin toplam değeri çıkarılmakta, elde edilen puana durumluk kaygı ölçümü için 50, sürekli kaygı ölçümü için ise 35 sabit değerleri eklenmektedir (Oner, 2008: 511). Ölçekten alınabilecek puanlar her form için 20 ve 80 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan kaygı seviyesinin yüksekliğine, düşük puan ise kaygı seviyesinin azlığına işaret etmektedir.

Psikoloji alanyazında sıklıkla kullanılan ve psikometrik özellikleri ispatlanmış ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliği Öner ve Le Compte (1983) tarafından

incelenmiştir. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı ise sürekli kaygı ölçeği .94 - .96 arasında, durumluk kaygı ölçeği için .83 - .87 arasında bulunmuştur. Test tekrar test değerleri sürekli kaygı ölçeği için .71 - .86, durumluk kaygı ölçeği için .26 - .68 arasındadır. Durumluk kaygı ölçümünün alanyazında genellikle başlangıç aşamasındaki görüşmecilerin kaygı seviyelerini ölçme amacı ile kullanıldığı belirtilmektedir (ör., Larson ve Daniels, 1998: 185). Bu nedenle, mevcut tez çalışması kapsamında da durumluk kaygı formunun katılımcıların görüşmeye ilişkin kaygı seviyelerindeki değişimi ölçme amacı ile kullanılması hedeflenmiştir. Bu çalışmadaki iç tutarlık kat sayısı durumluk kaygı ölçeği için .94 olarak bulunmuştur. Durumluk kaygı ölçümüne ilişkin örnek maddeler EK 6'da sunulmaktadır.

2.2.6. Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (SUS)

SUS, interaktif sistemlere yönelik olarak kullanıcıların deneyim kalitesini ölçme ve sisteme ilişkin algıladıkları kullanılabilirliği değerlendirme amacı ile oluşturulmuştur (Brooke, 2013: 29). SUS'un özel bir şirkette mühendislik programının bir parçası olarak geliştirildiği, ancak sonrasında kullanım değerlendirmesinde oldukça basit ve güvenilir bir ölçüm sunduğunun fark edilmesi ile farklı sistemleri karşılaştırma imkânı sunabileceği düşünülerek ilgisini çekebilecek diğer kişiler ile paylaşıma sunulmuştur (Brooke, 2013: 29). Bu paylaşımın ardından ölçüm aracının araştırmacılar ve kullanım mühendisleri tarafından sistem değerlendirme konusunda başarı ile kullanıldığı görülmüş ve oluşturulma tarihinden neredeyse 10 yıl sonra mühendislik alanındaki bir kitap bölümünde basılı olarak yayımlanmıştır (Brooke, 1996).

SUS'un temel amaçları sistemin kullanımına ilişkin katılımcıların öznel değerlendirmelerini öğrenmek ve bu ölçümü hızlı bir zaman diliminde yapabilmektedir (Brooke, 2013: 33). Bu nedenle ölçüm aracında toplam 10 madde bulunmaktadır. Ölçüm aracında yer alan ifadeler 5'li derecelendirme ile puanlanmakta, katılımcılar her ifadeyi "1 – Hiç katılmıyorum." ile "5 – Tamamen katılıyorum." anlamlarına gelecek şekilde değerlendirmektedir. Ölçüm aracında yer alan ifadelere ilişkin olarak "Bu sistemi sıklıkla kullanmak isteyeceğimi düşünüyorum.", "Bu sistemi gereksiz bir şekilde karmaşık buldum." örnekleri sunulabilir. Ölçüm aracı olumlu ve olumsuz ifadeler içeren iki boyutlu bir yapıdan

oluşmaktadır. Bu nedenle ölçüm aracından alınan kullanılabilirlik puanı hesaplanırken tek rakamlı ifadelere verilen puandan 1 çıkarılmakta, çift olan ifadeler ise 5'ten çıkarılmaktadır. Elde edilen puanlar toplanarak 2.5 ile çarpılmaktadır. Nihai olarak katılımcıların ölçüm aracından alabilecekleri puan 0 ile 100 arasında değişmektedir.

SUS'un geliştirildiği zamandan itibaren itibaren yaygın olarak kullanıldığı; bu sebeple, ölçüm puanlamasına ilişkin bazı çıkarımların yapıldığı belirtilmektedir. Örneğin alanyazında yapılan çalışma sonuçlarının baz alınması ile birlikte kullanılabilirlik puanının 40 seviyesinde olması programın zayıf olarak değerlendirildiği ve düşük kabul edilebilirlik düzeyinde olduğu; 68 ve üstünde programın iyi olarak değerlendirildiği ve yüksek kabul edilebilirlik düzeyinde olduğu söylenebilir (Brooke, 2013: 36). SUS'un alanyazındaki diğer kullanım ölçüm araçları ile de iyi düzeyde korelasyonel ilişkileri (.79, .95) olduğu ve iyi ile zayıf kullanılabilirlik düzeyine sahip sistemleri ayırt edebildiği belirtilmektedir. Ayrıca SUS'un düşük sayıdaki örneklemlerde de güvenilir sonuç vereceği belirtilmektedir (Brooke, 2013: 33-38).

Ölçeğin Türkçe uyarlaması Demirkol ve Şeneler (2018: 237-253) tarafından yapılmıştır. İlgili uyarlama 324 lisans öğrencisini içeren örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçüm aracının güvenirlik düzeyi .84, yapı geçerliği ise açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda alanyazınla uyumlu şekilde pozitif ve negatif eğilim içeren iki faktörlü yapı olarak raporlanarak SUS'un Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini göstermişlerdir (Demirkol ve Şeneler, 2018: 248). SUS, bu tez araştırmasında sanal grupta yer alan katılımcıların sanal simülasyon programı ile ilişkili kullanılabilirlik algılarını ölçme amacı ile dahil edilmiştir. Mevcut çalışmadaki toplam kullanılabilirlik boyutu için iç tutarlık kat sayısı .80 olarak bulunmuştur. SUS ölçüm aracına ilişkin örnek maddeler EK 7'de sunulmaktadır.

2.2.7. Sanal Görüşme Simülasyonu Değerlendirme Formu (SGSDF)

Sanal gerçeklik uygulamalarında katılımcıların sanal ortam ile olan etkileşimin incelenmesi kapsamlı bir değerlendirme sunabilmek adına önem taşımaktadır. Sanal ortamların değerlendirilmesi için genel ölçüm araçları (ör. SUS) haricinde daha belirli

içerikler oluşturularak da değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin sanal gerçeklik gözlüğü kullanılan uygulamalarda psikolojik ve davranışsal bir öğe olarak değerlendirilen ortamda bulunma hissi denebilecek (presence) duyumun ölçülmesine yönelik çeşitli ölçüm araçlarından söz etmek mümkündür (Martin Usoh ve Steed, 1995; Witmer ve Singer, 1998). Ancak sanal programların içeriğinin ve amacının farklılaşması nedeni ile ölçüm araçlarının araştırma özelinde belirlendiğini söylenebilir. Örneğin Slater, Steed, McCarthy ve Maringelli (1998: 470) Witmer ve Singer'de (1998) yer alan 'presence' ifadesinin hem dahil olma seviyesi hem ortamda bulunma hissini kapsayacak şekilde karma bir yaklaşım içerdiğini belirterek yalnızca ortamda bulunma hissini ölçme amacı ile 6 maddelik bir değerlendirme setini tercih etmişlerdir. Sanal gerçeklik gözlüğü dışında bilgisayar ile etkileşim kurulan sanal ortam kullanılan diğer çalışmalarda da katılımcıların deneyimine yönelik ölçümler yapılmakta; bu doğrultuda sanal danışan içeren çalışmalarda da katılımcıların deneyimledikleri programa ilişkin görüşlerinin araştırma özelindeki ölçümle değerlendirildiği görülmektedir (ör. Dupuy ve diğerleri, 2020; Parsons ve diğerleri, 2008; Shah ve diğerleri, 2010; Washburn ve diğerleri, 2020). Programa ilişkin görüşlerin dışında katılımcıların motivasyon düzeylerini ölçen bir çalışmaya da rastlanmıştır (Matsumura ve diğerleri, 2018). Bu nedenle bahsi geçen alanyazın kapsamındaki katılımcıların sanal ortamlarla olan etkileşim faktörleri ve mevcut araştırmadaki sanal ortamın içeriği göz önünde bulundurularak sanal danışan uygulamasının kullanımına ilişkin daha kapsamlı bilgi edinmek amacı ile katılımcı görüşlerini gerçekçilik, motivasyon düzeyleri, algılanan olumlu ve olumsuz özellikler, içerik önerileri, görüşmeci deneyimleri açılarından inceleme amacı ile bir değerlendirme formu tasarlanmıştır.

SGSDF katılım düzeylerini derecelendirme sistemi ile ölçen 5 soru ve yazılı olarak görüşlerini iletebilecekleri 4 soru olmak üzere toplam 9 soru içermektedir. Katılımcıların programı ne düzeyde gerçekçi algıladıklarına ilişkin olarak uygulamanın gerçekçiliği, kendilerini görüşme odasında hissetme düzeyleri ve danışanın kendilerini duyduğu his düzeyleri sorulmuş; katılımcıların motivasyon düzeylerine ilişkin ise program süresinin uygunluğu ve programda pratik yapma istekleri sorulmuştur. Benzer ölçüm yönteminden hareketle (Martin Usoh ve Steed, 1995: 210) formun ilk kısmında yer alan 5 soru için derecelendirme düzeyi 7'li olarak

belirlenmiş ve her soru için katılım düzeyindeki etiketler soru yüklemi ile uyumlu olacak şekilde eklenmiştir. Örneğin "Gerçekleştirdiğiniz uygulama sizce ne kadar gerçekçiydi?" ifadesi için "1: Hiç gerçekçi değildi." – "7: Tamamen gerçekçiydi." etiketleri sunulmuştur. Form içerisindeki derecelendirme ile ölçülen başka bir soru örneği olarak "Kendinizi ne derece görüşme odasının içerisinde hissettiniz?" yer almaktadır. Ölçüm ifadelerinde yüksek puanlar programa ilişkin belirtilen soru doğrultusunda olumlu değeri ifade etmekte ve ortalamanın üzerinde verilen puanın ilgili madde için kabul edilebilir değer olduğu belirlenmiştir. Derecelendirme ile ölçülen 5 soru için iç tutarlık katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Formun devamında yer alan açık uçlu soruların içeriği, katılımcıların deneyimlemek istediği senaryo türlerini, sanal programın olumlu ve geliştirilebilir yanlarına ilişkin geribildirimlerini, görüşmeci deneyimine ilişkin görüşlerini sunmasını içermektedir. Form içerisindeki açık uçlu soru örneklerinden biri olarak "Eğer gerçek bir görüşmeye girmeden önce bu uygulamadaki gibi deneyimleme şansınız olsaydı hangi durumları deneyimlemek isterdiniz?" sorusu yer almaktadır. İlgili form EK 8'de sunulmaktadır.

2.2.8. Görüşme Becerilerinin Ölçümü

Sanal danışanlar ile gerçekleştirilen çalışmalar arasında katılımcıların görüşme ile ilişkili becerilerinin ölçümünde standart bir yaklaşımdan söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Genellikle her araştırmanın kendi içeriğine uygun bir değerlendirme sistemi seçtiği görülmektedir. Bu kapsamda ölçüm yöntemleri içerisinde sanal uygulama haricinde bir test ölçümü (Calinici ve diğerleri, 2017; Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2014), sanal danışan uygulaması içeriğine yönelik hakem değerlendirmesi (Hayes-Roth, Saker ve Amano, 2009), sanal danışan program içeriğinin kullanılması (Shah ve diğerleri, 2010) ve standart bir aktör ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin (Dupuy ve diğerleri, 2020) kullanıldığı görülmektedir.

Mevcut tez çalışmasında katılımcıların görüşme becerileri deneyimledikleri simülasyon içerisindeki verdikleri yanıtlar doğrultusunda değerlendirilmek tercih edilmiştir. Simülasyon içerisinde toplam 7 senaryo yer almakta ve her senaryo 1 açık uçlu, 1 çoktan seçmeli soru içermektedir. Her senaryo bir tema içermekte ve açık uçlu ile çoktan seçmeli sorular bu tema ile ilişkili olmaktadır. Bir sonraki bölümde

simülasyon içeriği ve uygulama süreci daha kapsamlı açıklanmaktadır ancak açık uçlu soru ile çoktan seçmeli cevaba ilişkin tanımlamalar şu şekildedir. Açık uçlu soru senaryo içerisinde verilen ilk yönergeye karşılık gelmektedir. Yönerge doğrultusunda, herhangi bir sözcük sayısı sınırı olmadan öğrencinin bir cevap iletmesi beklenmektedir. Çoktan seçmeli soru aynı senaryonun devamında yer alan danışanın ifadesine karşılık görüşmeci olarak sunulan üç cevap seçeneğinden birinin seçilmesine karşılık gelmektedir. Araştırmada yer alan sanal grup açık uçlu sorulara sesli, yazılı simülasyon ve kontrol grubu ise yazılı olarak yanıt vermektedir. Kontrol grubu yalnızca program içerisinde yer alan sorulara yazılı olarak yanıt vermiş, diğer gruplardaki gibi bütün bir program kapsamında deneyimlememektedir.

Açık uçlu soru olarak adlandırılan bölüm için "Danışana, görüşmedeki gizlilik ve mahremiyet konularını açıklayın." örneği gösterilebilir. Senaryonun devamında danışanın söylediği bir ifade iletilmekte ("Hımm, şimdi sizinle konuşacaklarımız kesinlikle sizinle benim aramda ve gizli kalacak değil mi?") ve öğrenciye görüşmeci olarak hangisini söylemeyi tercih edeceği seçenekler "A. Evet, elbette; gizli kalacak. Bundan % 100 emin olabilirsiniz. Burada konuşulanlar mahrem olsun olmasın, sadece sizinle benim aramda ve başka kimsenin öğrenmesine imkân yok. Yasal olarak psikologlar bu konuda ayrıcalıklıdır diyebilirim, danışanlarıyla ilgili bilgileri hiçbir şekilde paylaşmazlar. Bu konuda başka sorunuz var mı? / B. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik önemli bir konudur; benimle paylaştıklarınızı başkalarıyla paylaşamam. Mahremiyet ile ilgili olarak ise, benimle bu konuşacaklarınız konusunda da rahat olabileceğinizi söylemek isterim. Sadece, bu süreçte kendinize zarar verirseniz size yardımcı olma amacıyla bilgi paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı? /C. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik ve mahremiyet iki önemli konudur. Gizlilik ile kastedilen benimle paylaştığınız konular sizinle benim aramda kalmasıdır; diğer yandan, mahremiyet açısından ise size daha iyi yardımcı olabilmem için açık ve dürüst davranmanız gerekli. Kendinize zarar verme ya da başkasına zarar verme durumunda size ve yakınlarınıza yardımcı olabilmek adına, sizin bilginiz dahilinde bazı bilgileri resmî kurumlarla paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?" sunulmaktadır. Buna göre her katılımcı için görüşme becerisi toplam puanı

sunulan örnekteki şekilde yanıtlanan 7 açık uçlu ve 7 çoktan seçmeli sorudan elde edilen puan ile belirlenmektedir.

Her senaryo için çoktan seçmeli teste verilen yanıtlar doğru cevap için 1 puan, yanlış cevap için 0 olarak hesaplanmaktadır. Simülasyon içeriğinde yer alan açık uçlu sorulara verilen cevapların görüşme ilkelerine göre içeriğinin değerlendirilmesi ise ayrıca bağımsız iki klinik psikolog hakem tarafından yapılmaktadır. Mevcut araştırmada görüşme becerisi değerlendirmesini uzmanlığını tamamlamış ve doktora düzeyinde öğrenim gören iki hakem yapmıştır. Doktora düzeyinde hakem içeren benzer yaklaşım örneklerini diğer psikolojik eğitim yaklaşımlarında da görmek mümkündür (Hill ve diğerleri, 2016; Urbani ve diğerleri, 2002).

Hakemlerin araştırmada yer alan grupları öğrenmemesi adına görüşme becerisi için alınan ölçümlerin tamamı transkript haline getirilerek ayrı bir dosya oluşturulmaktadır. Hakemlere transkriptleri içeren dosyaya ek olarak simülasyonda yer alan tüm senaryolara ilişkin katılımcıya sunulan yönerge, beklenen yanıt bilgisi ve değerlendirme formatını içeren bir açıklama formu sunulmaktadır (EK 9). Hakemlerden katılımcıların hangi uygulama grubunda bulunduğu ve ölçüm zamanı bilgisi verilmeden ön test, son test ve izlem ölçümlerinde ilgili yönergeler için oluşturdukları cevapları klinik görüşme ilkelerine uygunluğuna göre 7'li derecelendirme ile değerlendirmeleri istenmektedir. Derecelendirmeye ilişkin etiketler "1: Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere hiç uygun değil", "4: Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere kısmi olarak uygun", "7: Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere tamamen uygun" olarak sunulmaktadır. Değerlendirme her senaryo için ayrı ayrı yapılmaktadır.

Sınav değerlendirmelerinde kullanılan yaklaşım doğrultusunda görüşme becerisi puanı her senaryo için açık uçlu yönerge ve çoktan seçmeli sorudan elde edilen puanların toplanması ile belirlenmektedir. Buna göre katılımcıların görüşme becerisi puanları her senaryo için minimum 2 maksimum 8 değerinde olmakta; toplam beceri puanı için ise minimum 14 maksimum 56 puan olmaktadır. Artan puanlar görüşme becerisinin yüksekliğine işaret etmektedir.

2.3. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMININ TANITILMASI

Bu program psikolojik görüşmeye ilişkin oluşturulmuş çeşitli senaryolar aracılığı ile sanal danışan ile görüşme deneyimi sunan bir bilgisayar uygulamasıdır. Bu simülasyonun yapısal içeriği daha önce alanyazında geliştirilmiş olan farklı formatlar temel alınarak (ör., Kenny ve ark., 2007; Evans, Hearn, Uhlemann & Evay, 2017; Gutierrez ve ark., 2016); senaryo içerikleri ise klinik görüşme alanında kullanılan kitaplar ve uzman görüşleri kaynak alınarak (ör., Egan, 2010; Morrison, 2016; Sommers-Flanagan ve Sommers-Flanagan, 2009) bu tez çalışmasına özgü oluşturulmuştur. Sanal simülasyon programının genel, eğitim, öğretim tasarımı ve teknik özelliklerini içeren bilgiler Huwendiek ve diğerlerinin (2009) sunmuş olduğu sanal danışan sınıflandırma formatına göre Tablo 3'te açıklanmaktadır.

Görüşmeye ilişkin durumlar belirli bir akış içerisinde ilk görüşme deneyimini içerecek tasarlanmıştır. Bu doğrultuda program içerisinde yer alan senaryolar sırasıyla kendini tanıtma, gizlilik-mahremiyeti anlatma, danışanı tanıma, danışanın geliş sebebini öğrenme, başka sözcüklerle yeniden anlatma, danışanın tavsiye istemesine karşılık verme ve görüşmeyi sonlandırma görevlerini içermektedir. Her senaryo yönerge, açık-kapalı uçlu cevap seçenekleri ve geribildirimden oluşan herkesin aynı şekilde ve sıra ile gördüğü standart bir içeriğe sahip olarak oluşturulmuştur. Programda bu senaryolar aralıksız şekilde ilerlemektedir; senaryoların akış diyagramı, bir diğer deyişle, programın çalışma mantığı Şekil 1'de sunulmaktadır. Tez izleme komitesi ve pilot öğrenci uygulaması doğrultusunda yüzey geçerliği sağlanmıştır. Pilot uygulamaya ilişkin bilgiler ekte sunulmaktadır (EK 10).

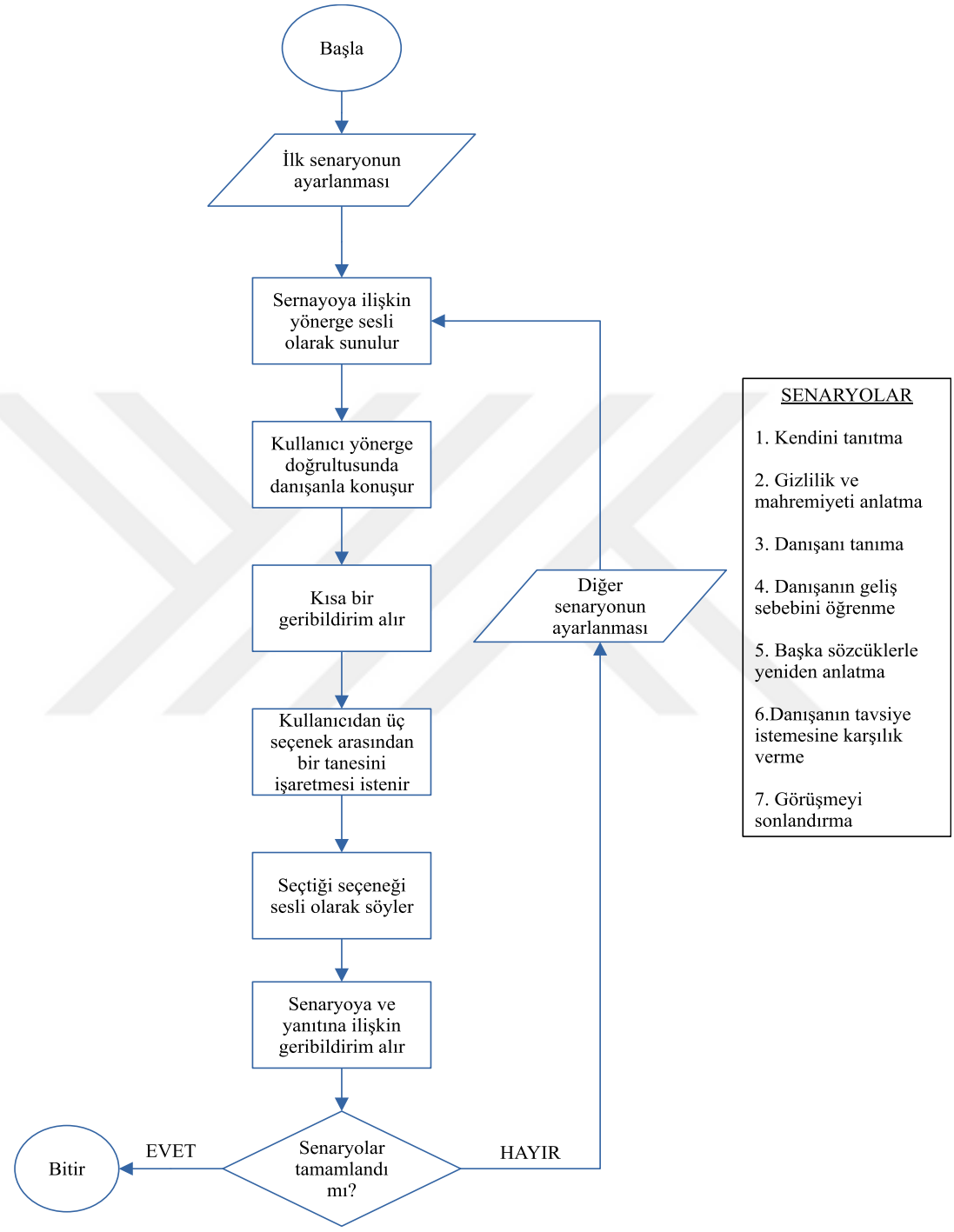
Senaryo akış diyagramını içeren Şekil 1'de görüldüğü üzere program katılımcıların vereceği cevap içeriğinden etkilenmeden tek bir yönde ilerlemektedir. Bu nedenle, program herkes için aynı şekilde ilerlemekte; bir diğer deyişle, program herkes için aynı simülasyon deneyimini sağlamaktadır. Programın başında simülasyonun genel içeriğini anlatan bir oryantasyon bilgilendirmesi ekranda belirmekte ve katılımcıdan bilgilendirme yazısını okuduktan sonra 'görüşmeye başla' butonuna basması istenmektedir. Bilgilendirmeye ilişkin ekran görüntüsü Şekil 2'de sunulmaktadır. Her senaryoda katılımcılara öncelikle danışana onunla gerçekten konuşuyormuş gibi söylemeleri istenen sesli bir yönerge iletilmekte ve bu yönerge

doğrultusunda yanıtlarını sesli olarak vermeleri sonrasında ‘devam et’ tuşuna basmaları istenmektedir.

Tablo 3: Sanal Görüşme Simülasyonunun Tanımlanması

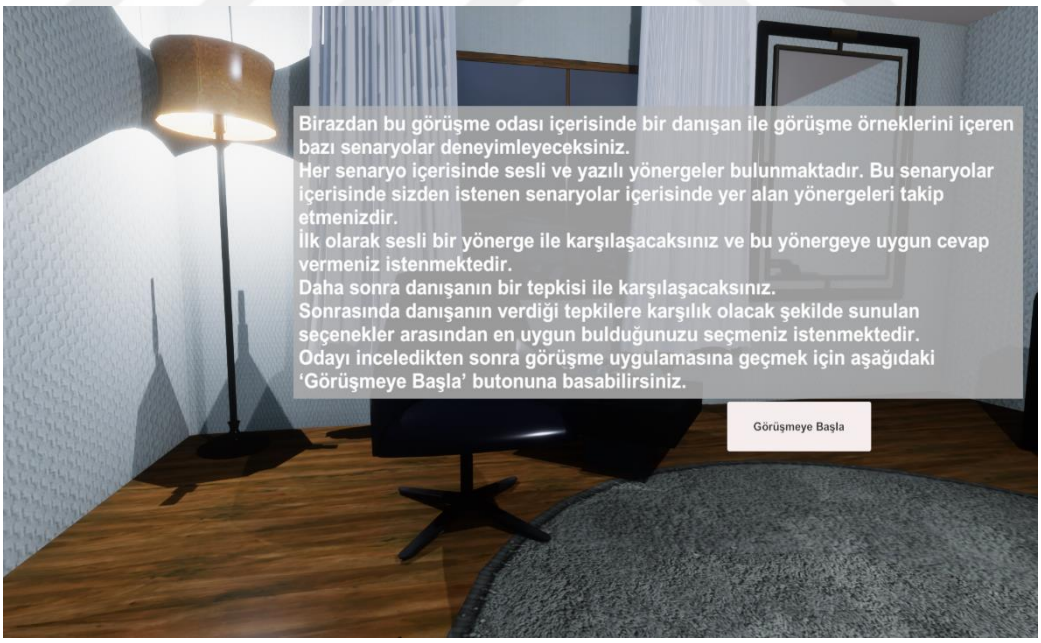
Kategori	Faktör	Tanım
Genel	Başlık	Sanal görüşme simülasyon programı
	Tanım	Öğrencilerin görüşmeci rolüne girdiği 7 senaryo
	Dil	Türkçe
	Belirleyici/Kimlik tanıtıcı	Unity programı (sadece masaüstü, ID yok)
	Kaynak	Gamze Gültekin, Orçun Yorulmaz
	Programa Özgü Çalışma Süresi	20 -30 dk
Eğitim	Eğitim seviyesi	Temel görüşme becerisi bilgisine sahip psikoloji bölümü lisans öğrencisi
	Eğitim modu	Deneyimletme (öğrencinin danışanla konuşması ve yönerge/sorulara yanıt vermesi) ve geribildirim sunma
	Kapsam	Kendini tanıtma, gizlilik-mahremiyeti anlatma, danışanı tanıma, danışanın geliş sebebini öğrenme, başka sözcüklerle yeniden anlatma, danışanın soru sorması/tavsiye istemesi ve görüşmeyi sonlandırma
	Amaçlar ve Çıktılar	Öğrencilerin görüşme içerisindeki belirli senaryolara ilişkin kaygı düzeylerinin azalması, öz-yeterliklerin artması ve beceri düzeylerinin artması
Öğretim Tasarımı	Yol tipi	Doğrusal akış
	Kullanıcı Yöntemi	Öğrenci tek başına, görüşmeci rolünü gerçekleştirmektedir.
	Medya ve kaynaklar	Avatar yer almakta, sesli yönergeler ve yazılı içerikler bulunmakta
	Öykü kullanımı ve danışan odağı	Senaryo içerisindeki temel zorlayıcılığı danışanın söylediği replik ortaya koymaktadır. Bu simülasyonda danışanın rolü tanı koyulma amacı içermemekte ancak görüşme becerilerine yönelik öğrencilerin pratik yapmasını sağlamaktadır.
	Etkileşim Kullanımı	Toplam 7 senaryo yer almakta ve her senaryo içerisinde açık uçlu soru ve çoktan seçmeli sor yer almaktadır. Toplam 14 kez katılımcının cevap vermesi istenmektedir.
	Geribildirim Kullanımı	Geribildirim aktivite sırasında verilmektedir.
Teknik	Oluşturulduğu sistem	Unity, C++
	Format	exe
	Entegrasyon ve bağımlılık	Uygulamanın kullanılabilmesi için bilgisayara ihtiyaç duyulmaktadır. Program bir kez yüklendikten sonra internet gerekmemektedir.

Şekil 1: Sanal Program Akış Diyagramı



Katılımcılar ‘devam et’ tuşuna bastıktan sonra karşılarına hem sesli hem yazılı olarak kısa bir geribildirim sunulmaktadır. Geribildirim bittikten sonra ekranda tekrar ‘devam et’ butonu belirmekte ve program içerisinde yer alan erkek danışan (avatar) o senaryoya özgü repliğini sesli ve hareketli olarak söylemektedir. Sonrasında katılımcının karşısına danışana cevap olarak söylemeyi tercih edeceği üç cevap seçeneği çıkmakta ve birini seçmesi istenmektedir. Seçtiği seçeneğe tıkladıktan sonra ekranın solunda tek olarak belirmekte ve sesli olarak söylemesi istenmektedir. Seçtiği yanıtı sesli olarak söylemeden önce eğer verdiği cevabı değiştirmek ister ve farklı bir seçenek seçmeye karar verirse ‘geri’ butonuna basarak tercihini değiştirebilmektedir. Katılımcının sesli olarak söylemesi bittikten sonra ‘devam et’ butonuna tıklayınca geribildirim sesli ve ekranın sağında yazılı olarak ekrana gelmeye başlamaktadır. Aynı zamanda sol tarafta diğer seçenekler de ekrana gelmekte ve doğru cevap yeşil ile belirtilmektedir. Sanal simülasyon aynı danışan ile sürmektedir. Programın genel akışına ilişkin örnek görüntüler EK 11’de sunulmaktadır.

Şekil 2: Sanal Görüşme Başlangıç Ekranı



Bu formatın görsel öğeleri için standart bir görüşme odası tasarımı çizilmiştir. Sanal simülasyon için örnek ekran görüntüsü Şekil 3'te gösterilmektedir. Bu ekran görüntüsü içerisinde sanal danışan ve oda görüntüsünün yanında program esnasında danışanın repliğini söylediği andaki hareketli hali görülmektedir. Sanal danışan ve yönerge sesleri önceden kaydedilmiştir. Oluşturulan formatın yazılım haline getirilmesi, önceden kaydedilmiş ses dosyalarının entegre edilmesi Dokuz Eylül Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği yüksek lisans programı öğrencisi tarafından yapılmıştır. Ücretsiz paketler aracılığı ile oluşturulduğu için programın sunduğu seçenekler arasından görsel öğe tercihleri yapılmıştır.

Şekil 3: Sanal Görüşme Simülasyonu Ekran Görüntüsü

2.4. İŞLEM

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır (Etik Kurul Karar No: 2019/36/3). Araştırma veri toplama sürecinin COVID-19 pandemi başlangıcına denk gelmesi sebebi ile veri toplama aşaması çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmek üzere planlanmıştır. Araştırma gruplarının içeriğinde herhangi bir değişiklik yapılmamış, yalnızca kullanılacak

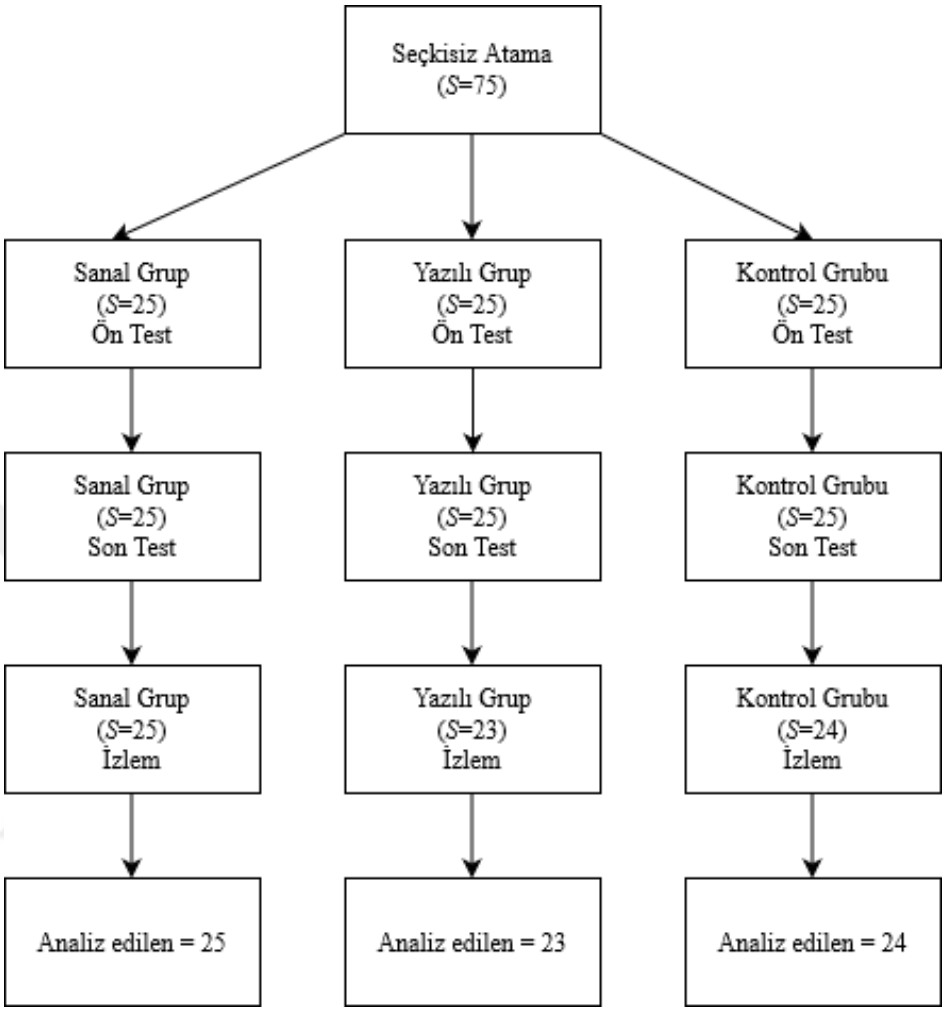
materyaller fiziki olarak değiştirilmiştir. Bu değişikliğe göre sanal gerçeklik gözlüğü yerine bilgisayar ekranı aracılığı ile olması ve kâğıt kalem yerine çevrimiçi bir yazılı platform kullanılması planlanmıştır. Pandemi öncesinde afiş (EK 12) ile duyurulmaya başlanan araştırma duyurusuna çevrimiçi olarak akademisyenler ve öğrenci grupları aracılığı ile devam edilmiştir. Uygun örneklem genişliğine güç analizi doğrultusunda karar verilmiştir. Araştırmaya toplam 335 kişi başvurmuş, ancak dahil edilme kriterleri doğrultusunda son olarak araştırmaya 75 kişi katılım göstermiştir. Veri toplama aşaması aktif olarak Aralık 2020'de başlamış ve Temmuz 2021'de sonlandırılmıştır.

Araştırmaya başvuran psikoloji bölümü öğrencilerinden araştırmaya dahil olma kriterini karşılayan kişiler seçkisiz olarak araştırmada yer alan üç gruptan birine atanmıştır. Tüm katılımcılar ile e-posta aracılığı ile araştırma süreci için randevu oluşturulmuştur. Araştırma randevu saatinde e-posta aracılığı ile çevrimiçi platformun bağlantı adresi katılımcıya iletilmiştir. Çevrimiçi görüşme platformu aracılığı ile görüntülü görüşülmüş ve bilgilendirilmiş onam formunun çevrimiçi bağlantı adresi iletilerek katılımcıların onamları alınmıştır. Gruplara ilişkin ONAM formları EK 13, EK 14 ve EK 15'te sunulmaktadır.

Araştırmanın akış şeması Şekil 4'te sunulmaktadır. Tüm gruplardaki katılımcılar ön ölçüm ile ilişkili Katılımcı Bilgi Formu, GKDL, PDÖÖ, PDBÖ, DSKÖ'den oluşan anket setini doldurmuşlardır. Ölçek setleri tüm gruplara aynı sıra ile iletilmiştir. Ön ölçüm alındıktan sonra katılımcıların atandıkları gruba göre oluşturulmuş içerikler iletilmiştir. Sanal ve yazılı gruplar için ön ölçüm ve ilk uygulamadan bir hafta sonra aynı şekilde ikinci uygulamalar gerçekleştirilmiş ve tüm gruplardan GKDL, PDÖÖ, PDBÖ, DSKÖ'yü içeren son ölçüm verileri alınmıştır. Kontrol grubu için aynı zaman aralığına denk gelecek şekilde ön ve son ölçüm verileri alınmıştır. Son olarak ikinci ölçüm zamanından bir ay sonra tüm gruplardan izlem ölçümü alınmıştır.

Sanal simülasyon grubundaki katılımcılar için araştırmacı kendi bilgisayarında yer alan programı uzaktan ve çevrimiçi olarak ekran paylaşımı aracılığı ile katılımcının bilgisayarına iletmiştir. Bilgisayar faresinin kontrolünü katılımcıya tanımlayarak sanal simülasyon programını katılımcı kendi yöneterek ilerlemiştir. Araştırma kapsamında

Şekil 4: Araştırma Akış Şeması



her katılımcı için simülasyon uygulaması senaryo başındaki sesli yönergeye verilen cevapların daha sonra hakem değerlendirmesi yapılabilmesi ve seçenekli soruya verilen cevabın not edilmesi için katılımcıların onayları doğrultusunda kayıt alınmaktadır.

Yazılı simülasyon grubundaki katılımcılar 'Sanal Simülasyon Grubu'ndaki katılımcıların deneyimlediği uygulamanın senaryo içeriği ve formatı tamamıyla aynı olan yazılı versiyonunu almaktadır. Kendini tanıtma, gizlilik-mahremiyeti anlatma, danışanı tanıma, danışanın geliş sebebini öğrenme, başka sözcüklerle yeniden anlatma, danışanın soru sorması/tavsiye istemesi ve görüşmeyi sonlandırmayı içeren toplam 7 adet senaryo ve her senaryoya özgü yönerge, açık-kapalı uçlu cevap seçenekleri ve geribildirimi içeren format bir veri toplama internet sitesi aracılığı ile oluşturulmuştur.

Simülasyon formatının sanal uygulama grubu ile benzer olması amacı ile her sayfaya tek bir simülasyon öğesi gelecek şekilde internet formunun tasarımı yapılmıştır. Tekrar etme, geri dönme özelliği kaldırılarak katılımcıların uygulamadaki içerikleri tek sefer görmesi sağlanmıştır. Katılımcılardan senaryolar içerisinde yer alan açık-uçlu soruları yazılı olarak yanıtlaması istenmektedir. Bu form herhangi bir görsel öğe içermemekte yani katılımcılar görüşme odası ya da danışanı görmemekte ve senaryolardaki geribildirimleri sadece yazılı olarak almaktadır. Örnek ekran görüntüleri EK 16'da sunulmaktadır.

Kontrol grubundaki katılımcılardan sadece ölçüm alınmakta, herhangi bir uygulama yapılmamaktadır. Beceri değişimindeki ölçüm için yalnızca senaryolar içerisindeki sorular için katılımcılardan yanıt alınmaktadır. Gözlemlenme etkisini tüm gruplar için eşit tutma amacı ile yazılı ve kontrol grupları için de kameranın araştırma esnasında açık kalması istenmiştir. Ayrıca gözlemlenme etkisini azaltma amacı ile tüm gruplara pandemi nedeni ile araştırma içeriğini iletebilmek için çevrimiçi platformun kullanıldığı ve verilerin birebir katılımcıların kimliği ile eşleştirilmeyeceği bilgileri belirtilmiştir.

Uygulama içeriklerine tekrar ulaşılmaması amacı ile çevrimiçi formlara şifre konmuş ve her katılımcıdan sonra şifre araştırmacı tarafından değiştirilmiştir. Katılımcılardan sözel olarak araştırma içeriğini diğer katılımcılar ile paylaşmamaları istenmiştir. Son ölçüm sonrasında araştırmanın son aşamasının bir ay sonra olacağı sözel olarak hatırlatılmış ve izlem ölçümünün öncesinde tüm katılımcılara standart bir hatırlatma e-postası gönderilmiştir. Son ölçümün bir ay sonrasında yine çevrimiçi platform aracılığı ile form bağlantısı iletilerek tüm gruplardan izlem ölçümleri alınmıştır. Ön ve son ölçüm aşamalarını tüm katılımcıları tamamlamış, izlem ölçümünü ise üç katılımcı tamamlamamıştır.

2.5. İSTATİKSEL ANALİZLER

Bu tez çalışmasında bağımsız değişken olarak uygulama türlerini içeren grup (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu), bağımlı değişkenler ise kaygı ölçümleri için DKÖ ve GKDL'den alınan puanlar, öz-yeterlik ölçümleri için PDÖÖ ve PDBÖ'den alınan puanlar, beceri ölçümleri için çoklu seçenek yanıtları ve hakem ölçümünden

alınan puan belirlenmiştir. Ölçümler uygulamadan hemen önce, uygulama bittikten sonra (1.hafta) ve izlem ölçümü olarak 4 hafta sonra üç ayrı zaman diliminde alınmıştır. Araştırmanın deseni 3 (grup) x 3 (zaman) karışık desen olması sebebi ile temel analiz yöntemi olarak karışık desen ANOVA olarak belirlenmiştir.

Veri setinin analiz sürecinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Öncelikle veri setinde herhangi bir hata olup olmadığının tespit edilmesi amacı ile veri setinde yer alan minimum ve maksimum değerler incelenerek başlanmış ve herhangi bir hataya rastlanmamıştır. İzlem ölçümünde bazı katılımcıların eksik verisi olması nedeni ile araştırma sonuçlarını etkileme riskini inceleme amacı ile kayıp veri analizi yapılmıştır. Kayıp veri oranının toplam veri için %5'in altında olması bulguları anlamlı olarak etkilemeyeceğine işaret etmektedir (Schafer, 1999). Bu nedenle analize var olan veriler ile devam edilmiştir.

Temel analiz bulgularına geçmeden önce parametrik test olan karma desen ANOVA için araştırma veri setinin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Araştırmada yer alan öz-yeterlik, kaygı ve beceri temel değişkenleri için ayrı olarak yürütülmesi planlandığından test varsayımları her değişken için ayrı olarak incelenmiştir. Varyans analizlerinde normallik varsayımının artık değerler üzerinde yapılmasının daha etkili ve direkt olması nedeni ile (Montgomery, 2013: 80) veri setindeki değişkenler için artık değerler hesaplanmış ve dağılım, varyans homojenliği, küresellik değerleri incelenmiştir.

Veri setinde yer alan değişkenlerin dağılım özelliğinin incelenmesi için gruplardaki tüm ölçümlerin artık değerleri için basıklık, çarpıklık değerleri, Shapiro-Wilk ve kutu grafikleri incelenmiştir. Kutu grafiklerinde bazı potansiyel uç değerleri görülmüş ancak aşırı uç değer ile karşılaşılmamıştır. Potansiyel uç değerlerin veri dağılımını etkileme riski olmakla birlikte veri sayısının az olması ve veriyi yakından incelemek amacı ile standardize atık değerleri hesaplanmıştır. Uç değerler için standardize atık değerler incelendiğinde ise tüm değerlerin -3, +3 aralığında olduğu görülmektedir. 3 veya 4 standart sapmadan büyük herhangi bir standardize değer ile karşılaşılmadığı için veri setinde uç değerlere ilişkin bir eleme yapılmamıştır (Montgomery, 2013: 82). Ayrıca basıklık, çarpıklık ve Shapiro-Wilk değerleri için bakıldığında değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. (Blanca, Alarcón, Arnau, Bono ve Bendayan, 2017: 552; Montgomery, 2013: 82). Küresellik

varsayımı için yalnızca PDÖÖ için anlamlı olduğu görülmüş ve bu değişken için Mauchly W değeri .75'ten büyük olduğu için (.85) devam eden kısımda Huynh-Feldt değerleri raporlanmıştır. Varyans homojenliği için Levene's test tüm değişkenler için anlamlı bulunmamış, yani varyans homojenliği varsayımı karşılanmıştır. Böylece veri seti araştırma sorularının test edilmesi için analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırma sorularına yönelik analizlere geçmeden önce kullanılan ölçeklerin Cronbach's alfa değerleri incelenmiş ve buna ilişkin bulgular önceki ölçüm araçları kısmında sunulmuştur. Sonrasında, gruplarda yer alan katılımcıların bireysel özelliklerinin herhangi bir farklılaşmaya sahip olup olmadığının incelenmesi amacıyla grupların sosyodemografik ve akademik özelliklerine yönelik ölçümler için tek yönlü ANOVA ve ki kare testleri uygulanmıştır. Devamında bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisini inceleme amacıyla gruplardan elde edilen ön test ölçümleri arasında Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Sanal programın etkililiğinin test edilmesine öncelikle bağımlı değişkenlerin ön test verileri arasındaki ilişki incelenerek başlanmıştır. Devamında uygulama türünün öz-yeterlik, kaygı ve beceri üzerindeki etkisini değerlendirme amacı ile 3 x 3 karışık desen ANOVA analizleri yürütülmüştür. İlgili analizler her bağımlı değişken için ayrı olarak uygulanmıştır. Ön test puanları arasında farklılık çıkan değişkenler için ilgili analizler ön test değişkeninin kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmesi ile yürütülmüştür (Read, Kendall, Carper ve Rausch, 2013: 257). Son olarak, araştırmadaki temel araç olan sanal simülasyon programının kullanım özellikleri değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda sanal simülasyon programının kullanımına ilişkin değerlendirmeler için alınan Sistem Kullanılabilirlik Puanları ve değerlendirme formunda yer alan maddelere betimsel analiz yapılmıştır. Yürütülen istatiksel analizlere ilişkin bulgular bir sonraki bölümde sunulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde araştırmada toplanan verilerin ilgili araştırma soruları doğrultusunda yapılan analiz bulguları sunulmaktadır. Öncelikle örneklem özelliklerini daha iyi değerlendirmek için araştırmada yer alan grupların sosyo-demografik ve akademik özellikleri bazında karşılaştırılmalar yapılmıştır. Sonrasında ise araştırmada yer alan değişkenler arası ilişkiyi inceleme amacı ile ön test ölçümlerinde toplanan veri doğrultusunda korelasyon analizi yapılmıştır. Devamında grupların ön test ölçümleri için araştırmanın temel değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve sonrasında tüm zaman ölçümleri için gruplar arası karşılaştırmalara yönelik analiz bulguları sunulmuştur. Gruplar arası karşılaştırma bulguları sunulduktan sonra son olarak, sanal simülasyon programına yönelik kullanım deneyimini inceleme amacı ile sorulan genel sorulara yönelik yapılan betimsel analiz bulguları sunulmuştur.

3.1. KATILIMCI BİLGİLERİNİN GRUPLARA GÖRE İNCELENMESİ

Araştırmaya katılım kriterini karşılayan 75 lisans psikoloji öğrencisi seçkisiz olarak klinik görüşmede sanal grup, yazılı grup ve kontrol gruplarından birine atanmıştır. Bu doğrultuda farklı katılımcıların yer aldığı gruplar arasında sosyodemografik ve akademik özellikler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı analiz edilmiştir. Sosyodemografik özellikler arasında yaş değişkeni için tek yönlü varyans analizi (ANOVA); cinsiyet, yaşadığı yer, psikolojik/nörolojik tanı için ki kare analizi yapılmıştır. Benzer şekilde, akademik özellikler arasında yer alan not ortalaması ve öz yeterlik gibi sürekli değişkenler için tek yönlü ANOVA analizi ve diğer özellikler olan mezun olunca çalışmak istediği alan, yüksek lisans yapmak istemesi, istediği alan, staj deneyimi olup olmadığı gibi kategorik değişkenler için ki kare analizi yapılmıştır.

Gruplar arasındaki sosyo-demografik değişkenlere bakıldığında yaş [F (2,72) = .13, p=.88], cinsiyet [χ^2 (2, N = 75) = 6.00, p = .05] ve psikiyatrik/nörolojik tanı [χ^2

(2, N = 75) = 6.15, *p* = .06] değişkenleri için istatiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Yaşanılan yer değişkeni için ise yapılan ki kare analiz sonucu beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %33'ü aştığı görüldüğünden (%80) Fisher's exact test uygulanmış ve gruplar arası anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (p = .69). Akademik değişkenler açısından bakıldığında not ortalaması [*F* (2,72) = 1.07, *p*=.35], lisansüstü eğitim yapma isteği [$\chi 2$ (2, N = 75) = 1.03, p = .60], staj deneyimi [$\chi 2$ (2, N = 75) = .80, *p* = .67] ve öz-yeterlik [*F* (2,72) = .01, *p*=.99] karşılaştırmasında yine gruplar arası anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca mezun olunca çalışılmak istenilen alan (%66.7) ve lisansüstü değişkenleri (%90) için yapılan ki kare analiz sonucu beklenen değeri 5'ten küçük olan gözenek sayısının %33'ü aştığı görüldüğünden Fisher's exact test uygulanmış ve hem mezun olunca çalışılmak istenilen (*p* = .23) hem lisansüstü yapılmak istenen alan (*p* = .42) açısından gruplar arası anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Özetle, araştırmada yer alan sanal, yazılı ve kontrol gruplarının sosyodemografik ve akademik değişkenler açısından denk olduğu bulunmuştur.

3.2. DEĞİŞKENLERE DAİR BETİMSEL DEĞERLENDİRME VE DEĞİŞKENLER ARASI KORELASYON İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Bu bölümde araştırmada yer alan temel değişkenlerin betimsel bilgileri ve değişkenler arası korelasyon ilişkileri sunulmaktadır. Değişkenlerin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmaktadır. Son test verilerinin müdahale sonrası değişiklik olma ihtimali barındırması nedeni ile yalnızca ön test verilerinden elde edilen değişken puanları kullanılmıştır (N = 75).

Araştırmada yer alan değişkenler arası ilişkiyi inceleme amacı ile tüm katılımcıların ön-test verilerinden elde edilen değişken puanları ile Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Kaygı ölçümlerinin elde edildiği GKDL ve DKÖ'den alınan puanlar ile öz-yeterlik ölçümlerinin alındığı PDÖÖ ve PDBÖ arasında korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4: Ön Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Sanal Grup (N = 25)	Yazılı Grup (N = 25)	Kontrol Grubu (N = 25)
	Ort. (*SS*)	Ort. (*SS*)	Ort. (*SS*)
1. GKDL	49.40 (18.81)	47.73 (20.13)	46.90 (10.29)
2. DKÖ	37.48 (4.73)	41.84 (5.03)	40.24 (4.81)
3. PDÖÖ	217.00 (45.04)	202.64 (56.06)	203.48 (53.56)
4. PDBÖ	128.52 (12.92)	145.76 (18.65)	140.60 (20.98)
5. Beceri	31.96 (6.26)	33.06 (4.28)	33.94 (5.08)

GKDL: Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi; DKÖ: Durumluk Kaygı Ölçeği; PDÖÖ: Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Toplam Boyut, PDBÖ Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği

Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre kaygı ve öz-yeterlik ölçümlerinin beklenen biçimde hem negatif hem pozitif yönde ilişkisi olduğu görülmektedir (Tablo 5). Buna göre, PDBÖ durumluk kaygı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterirken (r = .37, p < .01), PDBÖ ve GKDL arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (r = -.25, p < .05). PDÖÖ ise her iki kaygı ölçümü ile anlamlı bir ilişki göstermemektedir. Beceri ölçümü ise temel değişkenler olan kaygı ölçümleri ve özyeterlik ölçümleri ile anlamlı ilişki göstermemektedir.

Tablo 5: Değişkenlerin Ön Test Ölçümleri Arasındaki Korelasyon İlişkileri

Değişkenler	1	2	3	4	5
1. GKDL	1				
2. DKÖ	.11	1			
3. PDÖÖ	-.16	.03	1		
4. PDBÖ	-.25*	.37**	.43**	1	
5. Beceri	.06	.02	.05	.21	1

* p < .05 ** p < .01

GKDL: Görüşmede Kaygı Yaratabilecek Durum Listesi; DKÖ: Durumluk Kaygı Ölçeği;

PDÖÖ: Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Toplam Boyut, PDBÖ Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği

Özetle, araştırmanın temel değişkenleri arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde kaygı ölçümleri birbiri ile anlamlı ilişkili göstermemiştir. Öz-yeterlik ölçümleri arasında pozitif yönde korelasyon bulunmaktadır. Öz-yeterlik ölçümlerinden ve kaygı ölçümlerinden yalnızca GKDL ve PDBÖ negatif yönde anlamlı ilişki göstermiştir. PDBÖ ve durumluk kaygı arasında pozitif yönde anlamlı

ilişki bulunmuştur. Beceri ölçümünde de hem öz-yeterlik temel değişkenleri hem kaygı değişkenleri için anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

3.3. ÖN TEST ÖLÇÜMLERİNE GÖRE GRUPLAR ARASI İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Farklı uygulama türleri alan psikoloji öğrencilerinin uygulama öncesindeki temel sayıltılardan biri olan gruplar arası eşitliği test etmek üzere öz-yeterlik, kaygı ve beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) uygulanmıştır.

GKDL ve DKÖ puanları için araştırmada yer alan grupların en başta anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını görmek üzere gruplar arası tek yönlü ANOVA yapılmış; analiz sonucunda durumluk kaygı puanının gruplar arasında anlamlı olarak farklılaştığı [F (2,72) = 5.16, $p <$ .05], ancak GKDL puanlarının [F (2,72) = .11, p = .90] anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. DKÖ için hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu görmek için yapılan Bonferroni post-hoc analizine göre sanal grubun (*Ort.* = 37.48, *SS* = 4.73) yazılı gruptan (*Ort.* = 41.84, *SS* = 5.03) anlamlı olarak daha düşük puana sahip olduğu görülmüştür.

PDBÖ ve PDÖÖ toplam puanları için araştırmada yer alan grupların anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ölçme amacı ile yürütülen tek yönlü ANOVA sonucunda PDBÖ puanları için anlamlı bir farklılaşma olduğu [F (2,72) = 6.15, p = .003], PDÖÖ için ise gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [F (2,72) = .61, p = .55], PDBÖ değerleri için hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu görmek için yapılan Bonferroni post-hoc analizine göre sanal grubun (*Ort.* = 128. 52, *SS* = 12.92) yazılı gruba (*Ort.* = 145.76, *SS* = 18.65) göre anlamlı olarak daha düşük puana sahip olduğu görülmüştür.

Son olarak, araştırmada yer alan grupların ön ölçümde alınan beceri puanlarının karşılaştırılması amacıyla yürütülen tek yönlü ANOVA sonucuna göre sanal grup, yazılı grup ve kontrol grubunun toplam beceri puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [F (2,72) = .89, p = .42]. Özetle, temel değişkenler için katılımcıların ön test verilerinden elde edilen puanlarda PDÖÖ ve GKDL için gruplar arası denklik olduğu görülmüştür. PDBÖ ve durumluk kaygı ölçümleri için ise

gruplar arasında farklılık bulunmuştur. PDBÖ ve durumluk kaygı için sanal ve yazılı gruplar arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Toplam görüşme puanı için grupların uygulama başında eşit düzeyde beceriye sahip olduğu söylenebilir.

3.4. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sanal simülasyon programının etkililiğini inceleme amacı ile sanal grup, yazılı grup ve kontrol grubundan alınan ön test, son test ve izlem verileri karşılaştırılmıştır. PDÖÖ, GKDL ve beceri ölçümü için ayrı ayrı 3 (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu) x 3 (ön test, son test, izlem) karma desen iki yönlü ANOVA yapılmıştır. PDBÖ ve DKÖ ölçümleri için grupların ön test verileri arasında anlamlı fark olması nedeni ile bu değişkenlere yönelik analizlerde ön test verileri kovaryans değişkeni olarak alınarak (ANCOVA) yürütülmüştür. Araştırmanın mevcut hipotezleri kaygı için GKDL ve DKÖ'den alınan puanlar; özyeterlik için PDBÖ ve PDÖÖ'den alınan puanlar; beceri için simülasyon içeriğinden alınan toplam puandan oluşan temel değişkenleri içermektedir. Bulgular değişken türüne göre gruplanarak sunulmuştur.

3.4.1. Öz-yeterlik Puanlarına Yönelik Analizler

Uygulama türünün katılımcıların öz-yeterlik seviyesindeki etkisini inceleme amacı ile PDÖÖ alınan puanlar 3 (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu) x 3 (ön test, son test, izlem) karma desen iki yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda PDÖÖ puanları için grup ve zaman etkileşiminde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. [F (3.65, 125.81) = 1.87, p > .05]. Ana etkilere bakıldığında grubun ana etkisinin anlamlı olmadığı (p >.05), zamanın ana etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur [F (2, 138) = 9.84, p < .001, ηp^2 = .13]. Buna göre, izlem ölçümünde elde edilen PDÖÖ puanları (*Ort.* = 226.07, *SS* = 49.97) ön test (*Ort.* = 206.15, *SS*= 51.86) ve son test (*Ort.*= 216.63, *SS* = 48.42) puanlarına göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur (p < .05). PDÖÖ ölçümü için grupların ön test, son test ve izlem ölçümündeki ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da, zamana bağlı grup değişim grafikleri Şekil 5'te sunulmaktadır.

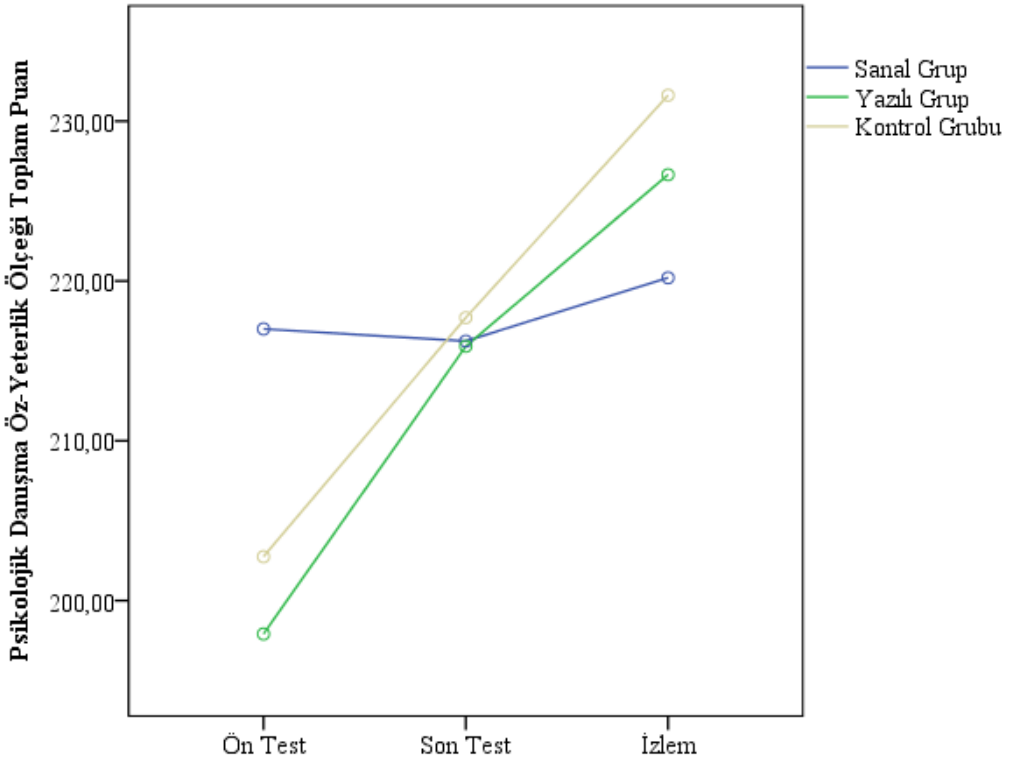
Tablo 6: Öz-yeterlik Toplam Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı

	Grup	Zaman		
		Ön test Ort. (*SS*)	**Son test Ort. (*SS*)**	**İzlem Ort. (*SS*)**
PDÖÖ	Sanal (n = 25)	217.00 (*45.04*)	216.24 (*48.60*)	220.20 (*51.39*)
	Yazılı (n = 23)	197.91 (*55.97*)	215.91 (*43.91*)	226.65 (*48.48*)
	Kontrol (n = 24)	202.75 (*54.59*)	217.71 (*54.09*)	231.62 (*48.56*)
PDBÖ	Sanal (n = 25)	128.52 (*12.92*)	135.44 (*18.40*)	135.68 (*19.57*)
	Yazılı (n = 23)	146.30 (*19.38*)	148.21 (*18.42*)	145.30 (19.83)
	Kontrol (n = 24)	142.20 (*19.79*)	147.00 (*18.95*)	146.08 (20.72)

PDÖÖ: Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği

PDBÖ: Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği

Şekil 5: Grupların Zamana Göre PDÖÖ Toplam Puanları



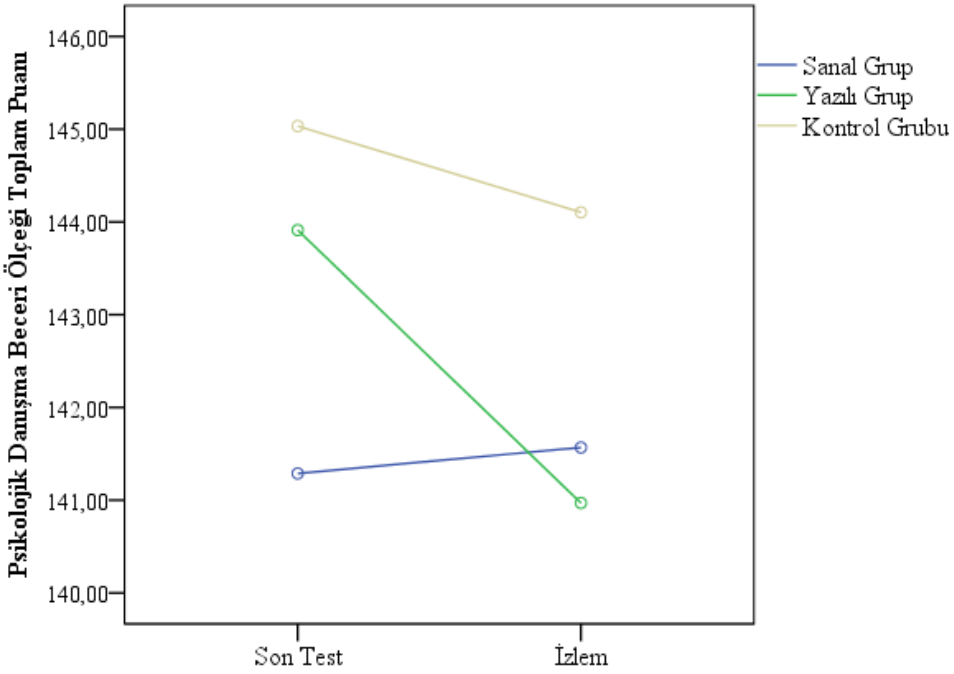
Özetle PDÖÖ puanları için anlamlı bir etkileşim bulunmamaktadır. Ancak PDÖÖ toplam puanı zamana bağlı olarak 1 aylık izlem ölçümünde artmaktadır.

PDBÖ için yapılan ön test ölçümünün kovaryans faktörü olarak alındığı analiz bulgularına göre grup ve zaman etkileşiminde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [*F*

(2, 68) = .24, p > .05]. Grup ve zamanın ana etkileri için de anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (p > .05) PDBÖ ölçümü için grupların ön test, son test ve izlem ölçümündeki ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da; zamana bağlı grup değişim grafikleri Şekil 6'da sunulmaktadır.

Özetle PDBÖ puanları için anlamlı bir etkileşim bulunmamaktadır.

Şekil 6: Grupların Zamana Göre PDBÖ Toplam Puanları



PDBÖ ön test puanı için kovaryans değeri 138.76'dır.

3.4.2. Kaygı Puanlarına Yönelik Analizler

Uygulama türünün katılımcıların kaygı seviyesindeki etkisini inceleme amacı ile GKDL ölçümü ve DKÖ puanları 3 (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu) x 3 (ön test, son test, izlem) karışık desen iki yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. DKÖ puanı ön test ölçümlerinin gruplar arası anlamlı olarak farklılık göstermesi nedeni ile ön test puanı kovaryans değişkeni olarak analize dahil edilmiştir.

GKDL puanları için grup ve zaman etkileşiminde anlamlı bir farklılık bulunmadığı [F(4,138) = .45, p > .05], zamanın ana etkisinde anlamlı farklılık [F(2,

138) = 15.67, $p < .05$, $\eta p^2 = .19$] olduğu bulunmuştur. Buna göre tüm gruplarda ön-test (*Ort.* = 48.59, *SS* = 18.98) ölçümünde alınan puan son test (*Ort.*= 38.54, *SS* = 19.39) ve izlem (*Ort.* = 36.04, *SS* = 20.31) ölçümünden alınan puanlardan anlamlı olarak daha yüksektir. Grubun ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

DKÖ için yürütülen karma desen varyans analizi bulgularına göre grup ve zaman etkileşiminde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (2,68) = .41, $p > .05$]. Ayrıca hem zamanın [F (1,68) = .56, $p > .05$] hem grubun [F (2,68) = .18, $p > .05$] ana etkisinde anlamlı bir fark olmadığı da görülmüştür.

Her iki kaygı ölçümü için grupların ön-test, son-test ve izlem ölçümündeki betimsel bilgiler Tablo 7'de sunulmaktadır. Zamana bağlı grupların değişimi GKDL için Şekil 7'de, DKÖ için ise Şekil 8'de gösterilmiştir.

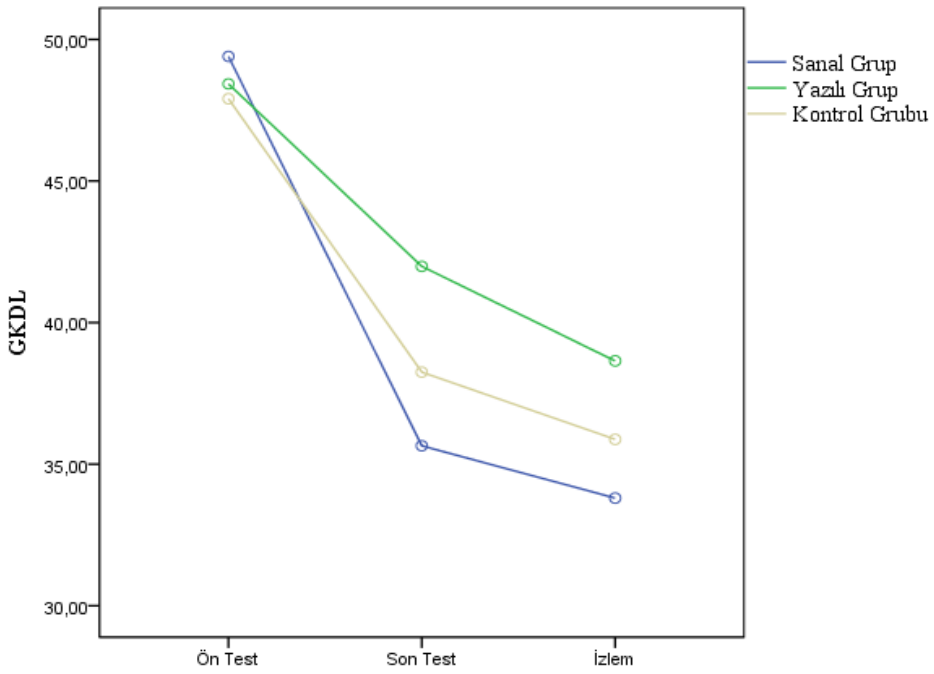
Tablo 7: Kaygı Puanlarının Gruplara Göre Dağılımı

Ölçüm	Grup	Zaman		
		Ön test Ort. (*SS*)	**Son test Ort. (*SS*)**	**İzlem Ort. (*SS*)**
GKDL	Sanal (n = 25)	49.40 (*18.81*)	35.64 (*16.51*)	33.80 (*19.40*)
	Yazılı (n = 23)	48.42 (*19.92*)	41.98 (*21.41*)	38.64 (*19.78*)
	Kontrol (n = 24)	47.90 (*19.02*)	38.25 (*20.41*)	35.87 (*22.21*)
DKÖ	Sanal (n = 25)	37.48 (*4.72*)	39.48 (*6.78*)	39.04 (*6.65*)
	Yazılı (n = 23)	41.83 (*4.81*)	42.04 (*5.04*)	41.43 (*4.86*)
	Kontrol (n = 24)	40.50 (*4.73*)	41.46 (*4.56*)	41.83 (*5.27*)

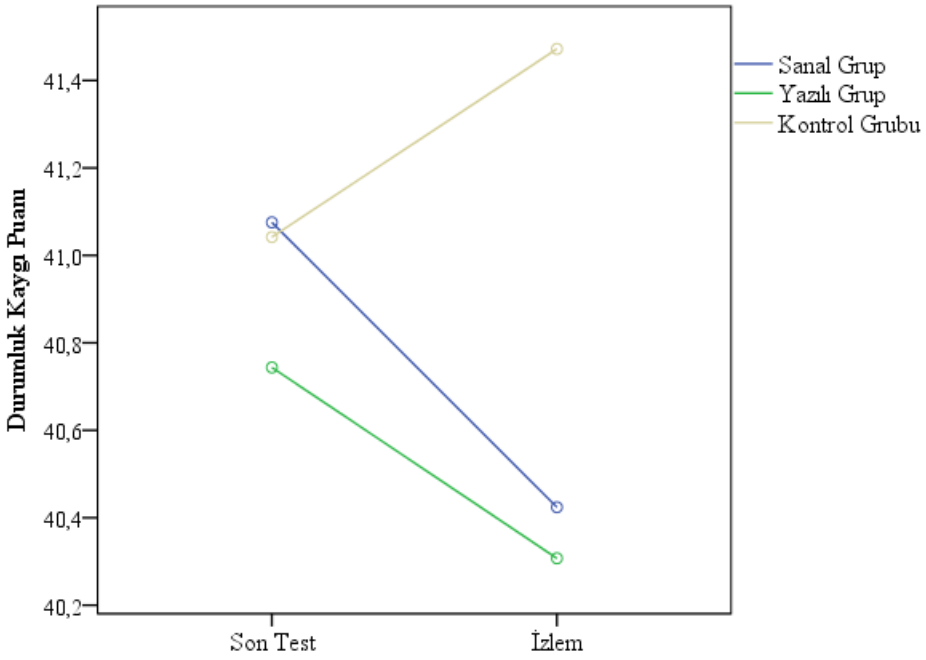
3.4.3. Beceri Puanlarına Yönelik Analizler

Katılımcıların beceri düzeyleri araştırmada yer alan senaryolara verdikleri açık uçlu yanıtlar ve çoktan seçmeli sorulara verdikleri yanıtlar ile değerlendirilmiştir. Buna göre klinik psikoloji alanında doktora eğitimi gören hakemlerin açık uçlu yanıtlara verdikleri puan ortalaması ve katılımcıların senaryo içerisinde yer alan çoktan seçmeli soru seçeneklere verdikleri yanıta göre aldıkları puanlar ile toplam beceri düzeyi belirlenmiştir. Toplam beceri puanı katılımcıların simülasyonda yer alan 7 senaryo içerisindeki sorulara verdikleri yanıtlardan aldıkları puanın toplamını

Şekil 7: Grupların Zamana Göre GKDL Toplam Puanları



Şekil 8: Grupların Zamana Göre DKÖ Toplam Puanları



DKÖ ön test puanı için kovaryans değeri 39.88'dir.

içermektedir. Uygulama türünün katılımcıların beceri düzeyleri üzerindeki etkisi 3 (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu) x 3 (ön test, son test, izlem) karışık desen iki yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir.

Temel analize geçmeden önce hakemler arasındaki tutarlılık düzeyini değerlendirme amacı ile ön test, son test ve izlem puanları için gözlemciler-arası güvenirlik analizi yapılmış ve korelasyon katsayısı ve %95 güven aralığı hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısına bakıldığında hakemler arası tutarlılığın kabul edilebilir seviyede olduğu görülmekte ve Tablo 8'de toplam puanlar için yapılan güvenirlik analizi bulguları sunulmaktadır.

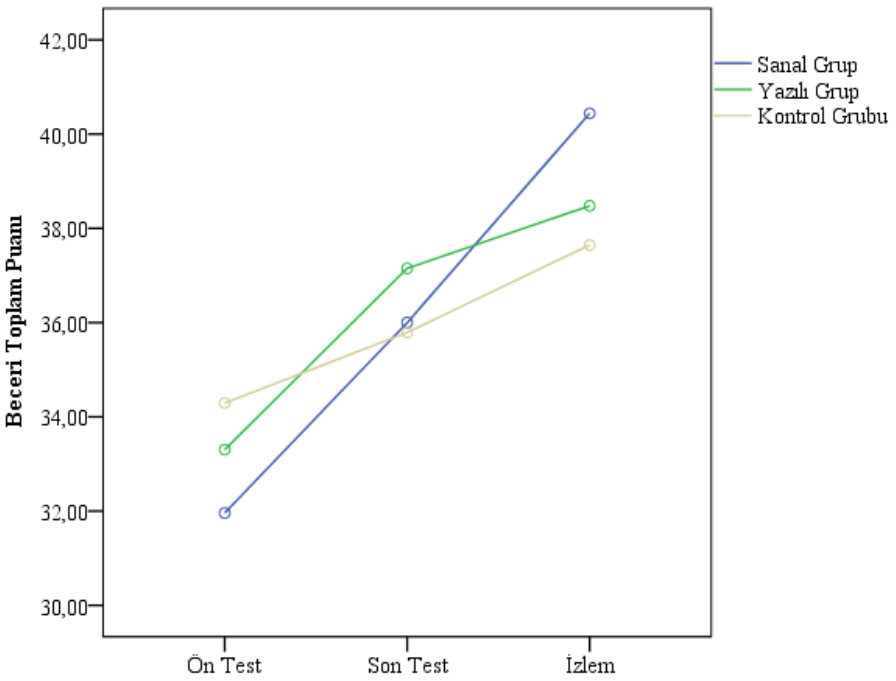
Tablo 8: Hakemler Arası Beceri Değerlendirmesi için Tutarlılık Sonuçları

	Sınıf içi korelasyon katsayısı	**95% güven aralığı**		**F**			
		Alt Değer	**Üst Değer**	**Değer**	***df1***	***df2***	**sig**
Ön test	.87	.79	.92	7.68	74	74	.000
Son test	.89	.83	.93	9.07	74	74	.000
İzlem	.89	.82	.93	8.72	71	71	.000

Yapılan ANOVA analizi sonucunda toplam beceri puanları için grup ve zaman etkileşiminde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [$F(4,138) = 4.29$, $p = .003$, $\eta p^2 = .11$]. Farklılığın kaynağını anlamak için yapılan Bonferroni ikili karşılaştırma testlerine göre sanal grubun ön test (*Ort.*= 31.96, *SS* = 6.26), son test (*Ort*. = 36.00, *SS* = 7.44) ve izlem (*Ort.* = 40.44, *SS* = 5.35) ölçümleri arasında artış yönünde anlamlı bir fark bulunurken, yazılı grup için ön test (*Ort.* = 33.30, *SS* = 3.60) ile son test (*Ort*.= 37.15, *SS* = 4.62) arası ve ön test ile izlem (*Ort*. = 38.48, *SS* = 4.44) arasında artış yönünde anlamlı bir fark bulunmakta; kontrol grubu için ise yalnızca ön test (*Ort.* = 34.29, *SS* = 4.87) ve izlem (*Ort*.= 37.65, *SS* = 5.39) ölçümü arasında ve izlem lehinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ayrıca toplam beceri puanı için zamanın ana etkisi anlamlı bulunmuştur [$F(2,138) = 53.00$, $p = .000$, $\eta p^2 = .43$]. Tüm ölçüm zamanları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre ön test (*Ort.* = 33.17, *SS* = 5.09), son test (*Ort.*= 36.30, *SS* = 5.91) ve izlem (*Ort*. = 38.88, *SS* = 5.16) beceri

puanlarında artış olduğu görülmüştür. Grubun ana etkisinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Zamana bağlı grup değişim grafiği Şekil 9'da sunulmaktadır.

Şekil 9: Grupların Zamana Göre Toplam Beceri Puanları



3.1. GRUPLAR ARASI KARŞILAŞTIRMA BULGULARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu bölümde araştırmanın temel değişkenleri için yapılan analiz ve bulgularının özetlenmesi yer almaktadır. Sanal simülasyon programının etkililiğinin değerlendirilmesi amacı ile öz-yeterlik, kaygı ve beceri değişkenleri için 3 (sanal grup, yazılı grup, kontrol grubu) x 3 (ön test, son test, izlem) karışık desen iki yönlü ANOVA analizleri yürütülmüştür.

Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre öz-yeterlik ve kaygı temel değişkenleri için gruplar ve zaman ölçümleri arasında etkileşim etkisi bulunmamıştır. Ancak ana etkilere bakıldığında öz-yeterlik değişkeni için PDÖÖ izlem puanlarının hem ön test puanları hem de son test puanlarına göre artış gösterdiği bulunmuştur. Kaygı değişkenine yönelik ana etkiler için ise GKDL'nin ön test ölçümünden alınan kaygı puanlarının hem son test ölçümü hem de izlem ölçümünde düştüğü görülmüştür.

Son olarak, beceri ölçümü için elde edilen bulgulara göre gruplar ve zaman ölçümleri arasında etkileşim olduğu bulunmuştur. Etkileşimin kaynağını anlamak için yapılan ikili karşılaştırma testlerine göre grup içi farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna göre sanal grubun beceri düzeyi tüm ölçümlerde anlamlı olarak artış göstermiştir. Yazılı grubun beceri düzeyleri başlangıçtaki düzeylerine göre hem son test hem izlem ölçümünde artış göstermiş ancak son test ve izlem ölçümleri arasında anlamlı bir artış olmamıştır. Son olarak kontrol grubu için yalnızca ön test ve izlem arasında bir fark görülmüş, izlem ölçümdeki beceri düzeyi başlangıçtaki beceri düzeylerine göre anlamlı artış göstermiştir. Bulgulara ilişkin özet bilgiler Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9: Temel Değişkenler için Bulguların Özeti

	Grup içi	Gruplar Arası	Zaman Ana Etki
Öz-yeterlik			
PDÖÖ		-	izlem > ön test izlem > son test
PDBÖ*	-	-	-
Kaygı			
GKDL	-	-	ön test > son test ön test > izlem
DKÖ*	-	-	-
Beceri	*Sanal:* ön test < son test < izlem *Yazılı:* ön test < son test ön test < izlem *Kontrol:* ön test < izlem	-	ön test < son test < izlem

*Ön test verileri kontrol değişkeni olarak alınmıştır.
Not: Kaygı ölçümleri dışında yükselen puanlar olumlu anlam ifade etmektedir.

3.2. SANAL SİMÜLASYON PROGRAMINA İLİŞKİN KULLANICI DENEYİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

3.2.1. Gerçekçiliğe İlişkin Değerlendirmeler

Sanal simülasyon programında kişilerin görüşmeci rolüne fiziksel olarak ne ölçüde girebildiğine dair Sanal Simülasyon Değerlendirme Formu'ndaki sorulara verilen kategorik yanıtlar değerlendirilmiştir. Sanal simülasyon programını deneyimleyen 25 kişiden elde edilen veriler doğrultusunda bulgular incelenmiştir (Tablo 10). Tüm yanıtlar bir arada değerlendirildiğinde, 7'li derecelendirme ölçümüne sahip her ifade için katılım ortalama değerlerinin 4'ün üzerinde olduğu öne çıkmaktadır. Yakından incelendiğinde sanal ortamın gerçekçilik düzeyi algılamasının (*Ort.* = 5.08, *SS* = .99), katılımcının kendini görüşme odasında hissetmesi (*Ort.* = 4.96, *SS* = 1.01) ve danışanın kendisini duyduğunu hissetmesi (*Ort.* = 4.80, *SS* = 1.22) açılarından yüksek ortalama değerine sahip olduğu görülmüştür. Uygulama süresi uygunluğu (Ort. =5.80, *SS* =1.19) ve sanal uygulamada çalışma isteklerinin (*Ort.* = 6.60, *SS* = .70) yüksek ortalama değerlerine sahip olduğu bulunmuştur. Katılımcıların görüşlerinde netlik sağlamak üzere oranlarda belirgin farka karşılık geldiği düşünülen büyük ölçüde ve tamamen ile başlayan derecelendirmeler (6-7) baz alındığında sanal programa ilişkin değerlendirmelerin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Buna göre katılımcıların, sanal ortamın gerçekçiliği için %28'i, uygulamanın süresine yönelik uygunluk değerleri için %64'ü, katılımcının kendisini görüşme odasında hissetmesi için %32'si, danışanın kendisini duyduğunu hissetmesi için %36'sı büyük ölçüde veya tamamen katıldığını belirtmiştir. Ayrıca bu uygulamada pratik yapma isteği ile ilişkili maddedeki en yüksek frekans tamamen isterim ifadesine denk gelmekte ve katılımcıların toplam %88'i büyük ölçüde veya tamamen gerçek bir görüşmeye girmeden önce bu uygulamada pratik yapmak isteyeceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, neredeyse tüm maddeler için en düşük iki değerin işaretlenmediği, yalnızca danışanın duyması ile ilişkili maddede 2 katılımcının büyük ölçüde hissetmediğini belirtmesi de önemli bir gösterge olarak kabul edilebilir. Diğer yandan, gerçekçilik başta olmak üzere değerlendirmeye yönelik maddeler için orta değerin üzerinde olumlu tarafta olsa da, büyük ölçüde ve tamamen katılmadan evvel kısmen olumlu hissetme derecesinin

Tablo 10: Sanal Simülasyon Programına Yönelik Katılımcı Değerlendirmeleri

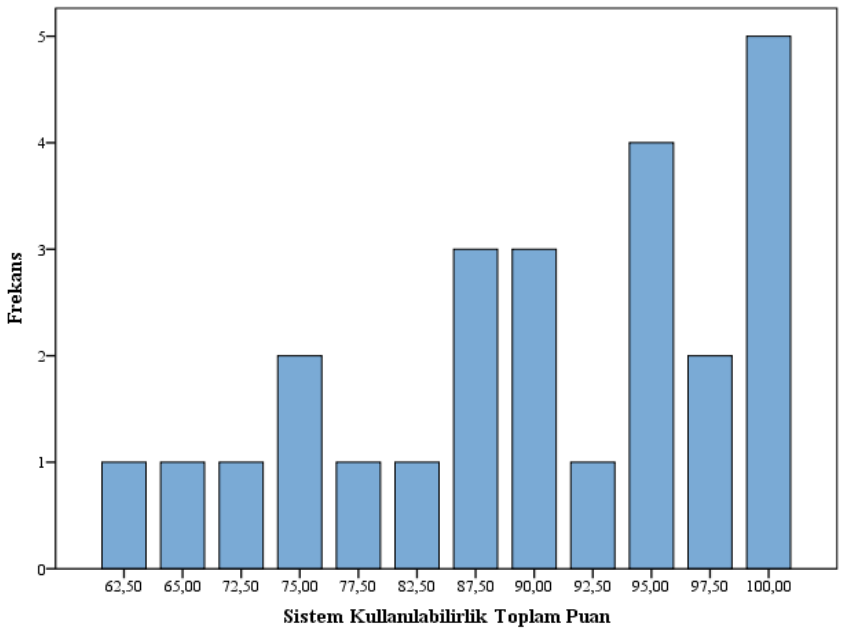
Maddeler	Ort. (ss)	Katılım İfadeleri n (%)						
		Hiç gerçekçi değildi.	Büyük ölçüde gerçekçi değildi.	Kısmen gerçekçi değildi.	Kararsızım	Kısmen gerçekçiydi	Büyük ölçüde gerçekçiydi.	Tamamen gerçekçiydi.
Deneyimlediğiniz sanal ortam sizce ne kadar gerçekçiydi?	5.08 (.99)	-	-	2 (8)	3 (12)	13 (52)	5 (20)	2 (8)
		Hiç hissetmedim	Büyük ölçüde hissetmedim	Kısmen hissetmedim	Kararsızım	Kısmen hissettim	Büyük ölçüde hissettim	Tamamen hissettim
Kendinizi ne derece görüşme odasının içerisinde hissettiniz?	4.96 (1.01)	-	-	2 (8)	6 (24)	9 (36)	7 (28)	1 (4)
Danışana sorularınızı yöneltirken ne derece sizi duyduğunu hissettiniz?	4.80 (1.22)	-	2 (8)	1 (4)	6 (24)	7 (28)	9 (36)	-
		Hiç uygun değildi	Büyük ölçüde uygun değildi	Kısmen uygun değildi	Kararsızım	Kısmen uygundu	Büyük ölçüde uygundu	Tamamen uygundu
Uygulamanın süresi ne derece uygundu?	5.80 (1.19)	-	-	1 (4)	3 (12)	5 (20)	7 (28)	9 (36)
		Hiç istemem	Büyük ölçüde istemem	Kısmen istemem	Kararsızım	Kısmen isterim	Büyük ölçüde isterim	Tamamen isterim
Gerçek bir görüşmeye girmeden önce pratik yapabileceğiniz bu uygulamada çalışmayı ne derecede istersiniz?	6.60 (.70)	-	-	-	-	3 (12)	4 (16)	18 (72)

frekansı da dikkat çekicidir; bu da, bu uygulamanın ümit verici olsa da gelişmeye ihtiyacı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2.2. Kullanım Deneyimine Yönelik Değerlendirmeler

Katılımcıların kullandıkları programın sistemsel özelliklerini ve kullanım esnasında yaşadıkları teknik özelliklere yönelik deneyimlerini değerlendirme amacı ile sanal programı kullanan katılımcıların Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği'ne verdiği cevaplar da analiz edilmiştir. Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği'nden alınan toplam puan 0 ile 100 arasında değişmekte ve artan puanlar kullanım memnuniyetine işaret etmektedir. Ölçüm aracında pozitif ve negatif ifadelerden oluşan iki yapı bulunmakta ve maddeler 5'li derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeğin toplam puanının hesaplanmasına ilişkin detaylı bilgi yöntem bölümünde sunulmaktadır. Buna göre ölçekten alınan toplam puanların katılımcılara göre incelendiğinde katılımcıların %60'ının 90 puan ve üzeri aldığı, tüm katılımcıların 60 ve üzeri puan aldığı öne çıkmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanların frekansa göre dağılımı Şekil 10'da sunulmaktadır.

Şekil 10: Sistem Kullanılabilirlik Toplam Puanlarının Frekansa Göre Dağılımı



Ölçüm aracında yer alan pozitif ifadelerin (*Ort.* = 4.38, *SS* = .59) yüksek ortalama değerine, negatif ifadelerin (*Ort* = 1.30, *SS* = .47) ise düşük ortalama değerine sahip olduğu görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinde netlik sağlamak üzere oranlarda belirgin farka karşılık geldiği düşünülen katılıyorum ve tamamen katılıyorum derecelendirmeleri (4-5) baz alındığında sanal programa ilişkin kullanım değerlendirmelerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Buna göre pozitif ifadeler için katılım oranları %72 ile % 96 arasında değişmekte, negatif ifadeler için katılım oranları %0 - %8 arasında değişmektedir. Ayrıca Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği'ndeki her bir maddeye ilişkin betimsel istatistikler Tablo 11'de sunulmaktadır. Ölçek içerisinde yer alan pozitif ve negatif içerikli maddeler tablo içerisinde ayrıştırılarak sunulmaktadır.

3.2.3. Sanal Simülasyon Programının Olumlu ve Geliştirilebilir Yanlarına İlişkin Görüşler

Sanal simülasyon programını kullanan kişilerin programa ilişkin hoşlarına giden/olumlu buldukları özellikler ile rahatsız eden geliştirilebilir yanlarına ilişkin görüşleri bir önceki yöntem kısmında daha ayrıntılı şekilde açıklanan Sanal Simülasyon Değerlendirme Formu'nda yer alan açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek değerlendirilmiştir. Sanal simülasyon programını deneyimleyen 25 kişiden elde edilen veriler doğrultusunda bulgular incelenmiştir. Programın olumlu bulunan özellikleri ile ilgili olarak verilen cevaplar tematik olarak incelendiğinde, 'deneyim kazanma/pratik yapma fırsatı' (%36), 'teorik bilgileri somut olarak görme fırsatı' (%24), 'bilgilendirici/öğretici olması' (%48), 'programın gerçekçiliğine ve program içeriğine yönelik olumlu görüşler' (%48) yer almaktadır. Programın geliştirilebilir yanları ile ilgili ortak temalar olarak ise 'gerçekçiliğin artması' (%12), 'senaryo çeşitliliğin ve zorluğunun artması' (%20), 'geribildirimin yapısı' (%8), 'sistemsel özellikler' (%24) ve 'programın içeriğine yönelik öneriler' (%32) yer almaktadır. Programın gerçekçiliği ve geribildirimlerin hem olumlu olarak görülmesi hem de geliştirilebilir yanda olması dikkati çekmektedir. Ayrıca tüm katılımcılar olumlu buldukları yönlere dair en az bir görüş bildirirken rahatsız olduğu ya da

Tablo 11: Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği Maddelerine Katılım Oranları

Maddeler	Ort. (SS)	Kesinlikle katılmıyorum S (%)	Katılmıyorum S (%)	Kararsızım S (%)	Katılıyorum S (%)	Tamamen katılıyorum S (%)
Pozitif İfadeler						
1. Bu sistemi sıklıkla kullanmak isteyeceğimi düşünüyorum.	4.36 (.70)	-	-	3 (12)	10 (40)	12 (48)
3. Bu sistemin kullanımının kolay olduğunu düşündüm.	4.52 (.77)	-	1 (4)	1 (4)	7 (28)	16 (64)
5. Bu sistemdeki çeşitli fonksiyonları iyi entegre edilmiş buldum.	4.32 (.75)	-	-	4 (16)	9 (36)	12(48)
7. Birçok insanın bu sistemi kullanmayı çok çabuk öğreneceğini sanıyorum.	4.80 (.50)	-	-	1 (4)	3 (12)	21 (84)
9. Bu sistemi kullanırken kendimden çok emin hissettim.	3.88 (1.13)	-	2 (8)	5 (20)	10 (40)	8 (32)
Negatif İfadeler						
2. Bu sistemi gereksiz bir şekilde karmaşık buldum.	1.20 (.41)	20 (80)	5 (20)	-	-	-
4. Bu sistemi kullanabilmek için daha teknik bir kişinin desteğine ihtiyaç duyacağımı düşünüyorum.	1.24(.66)	21 (84)	3 (12)	-	1 (4)	-
6. Bu sistemde çok fazla tutarsızlık olduğunu düşündüm.	1.20 (.50)	21 (84)	3 (12)	1 (4)	-	-
8. Bu sistemin kullanımını çok elverişsiz buldum.	1.16 (.62)	23 (92)	1 (4)	-	1 (4)	-
10. Bu sistemde bir şeyler yapabilmek için öncelikle birçok şey öğrenmem gerekti.	1.72 (1.14)	16 (64)	3 (12)	4 (16)	1 (4)	1 (4)

olumsuz bulduğu herhangi bir yönü olmadığı yönünde görüş bildirmesi (%36) de dikkati çekmektedir.

Katılımcıların programa dair hoşlarına giden ya da rahatsız oldukları yönlerine ilişkin ilettikleri geribildirimler bir önceki bölümde sunulan Sistem Kullanılabilirlik Puanları ile beraber değerlendirildiğinde programın geliştirilmesi gereken yanları bulunmak ile birlikte genel anlamda kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir.

3.2.4. Görüşmeci Rolü Deneyimleri ve Deneyimlemek İstenilen Senaryolara İlişkin Görüşler

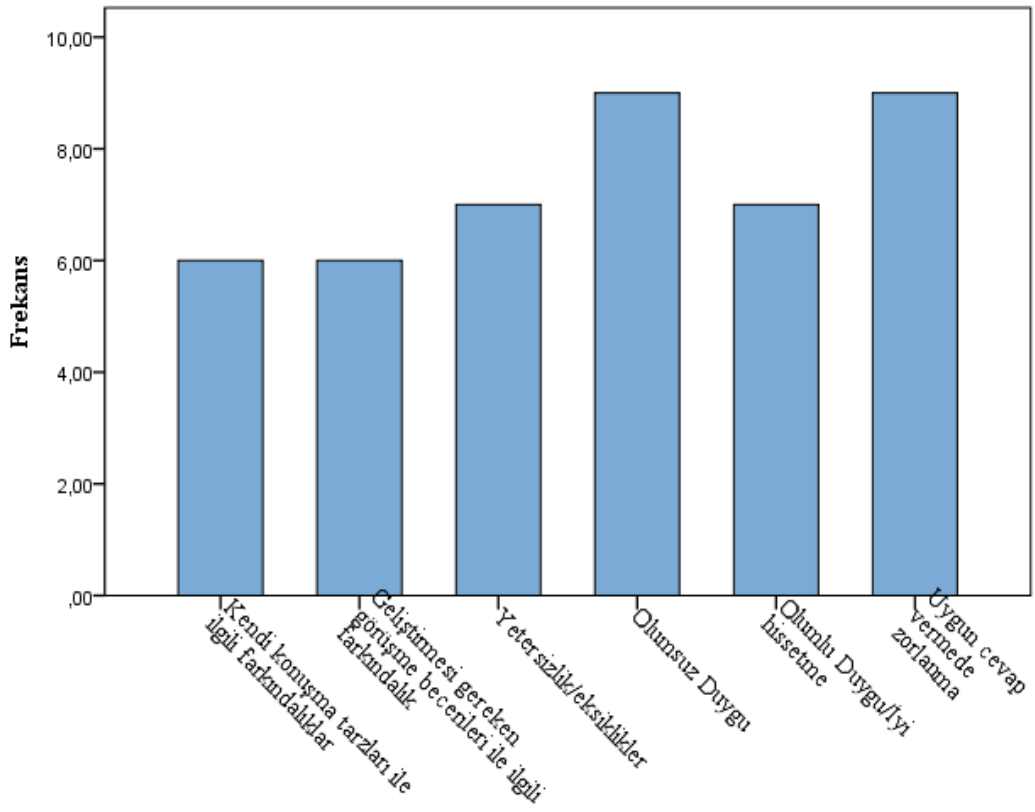
Katılımcıların sanal simülasyon esnasında yaşadığı deneyimi değerlendirmeye yönelik olarak görüşmeci rolündeyken kendileri ile ilgili fark ettikleri ve danışanı nasıl algıladıkları ile ilişkili açık uçlu yanıtlar incelenmiştir. Simülasyon esnasında görüşmeci rolündeyken fark ettiklerine ilişkin 25 katılımcıdan elde edilen yanıtlar arasında benzer niteliklere sahip cevaplar gruplandırılarak toplam 6 farklı kategori oluşturulmuştur.

Katılımcıların %24'ü bazıları kendi konuşma tarzları ile ilgili farkındalıklarına yönelik değerlendirme yapmışlardır (ör. ses tonu, iletişim tarzına yönelik değerlendirmeler). Katılımcıların %36'sının uygun cevap vermede zorlanma (ör. "danışanın söylediklerine anlık cevap vermekte zorlanacağımı fark ettim. Aslında şıklı sorularda iyiydim ama ifade ederken rahat olamadığımı fark ettim.") ve katılımcıların %32'sinin olumsuz duygu (ör. heyecan, panik, kaygı) yaşadığını belirtmesi ile bu kategoriler en sık karşılaşılan yanıtlar arasında yer almıştır. Fakat bazı katılımcıların önce belirtilen olumsuz duyguları yaşasalar da, sonraki m rahatladıklarına dair değerlendirmeleri bulunmaktadır (ör. "İlk görüşmede çok panikledim, heyecanlandım ancak yönergeler ve geribildirimler sayesinde ikinci uygulamadaki görüşmeyi daha rahat geçirdim.). Bazı katılımcılar (%24) ise eksik oldukları ya da geliştirmesi gereken spesifik beceriler belirtmiş (ör. "…yönlendirici olmayan aktarımlarda kendimi daha fazla geliştirmem gerektiğini düşündüm." bazı katılımcılar (%28) ise genel ifade olarak yetersizliğe ilişkin ifadeler kullanmıştır (ör. "Çok fazla eksiğim olduğunu.").

Son olarak bazı katılımcıların (%24) olumlu duygular ve iyi hissetmeye yönelik değerlendirmeleri olduğu görülmüştür (ör. “Kendime olan güvenim biraz arttı…”). Diğer yandan, katılımcılar, birkaç kategoriye denk gelecek şekilde de yanıtlar vermiştir, bu sebeple her katılımcının yanıtı incelenerek belirlenen temalar ilgili kategoriye dahil edilmiş ve toplam frekans hesaplanmıştır. Belirlenen kategoriler için frekansa göre dağılım grafiği Şekil 11’de sunulmaktadır.

Katılımcıların başka hangi senaryolar deneyimlemek istediğine yönelik alınan açık uçlu cevaplar ayrıca değerlendirilmiş ve benzer içeriğe sahip 9 kategori belirlenmiştir. En yüksek oranda karşılaşılan yanıt, belirli bir psikopatoloji senaryosuna yönelik olmuştur. Buna göre katılımcıların %68’i psikopatoloji ile ilişkili senaryo isteği belirtmiştir. Bazı yanıtlar belirli bir psikopatoloji olarak herhangi bir isim verilmeden belirtilmiş, bazı yanıtlarda ise isim belirtilmiştir. İsim belirtilerek verilen yanıtlar arasında OKB, TSSB, depresyon, kaygı bozukluğu, fobi, bipolar, şizofreni yer almaktadır.

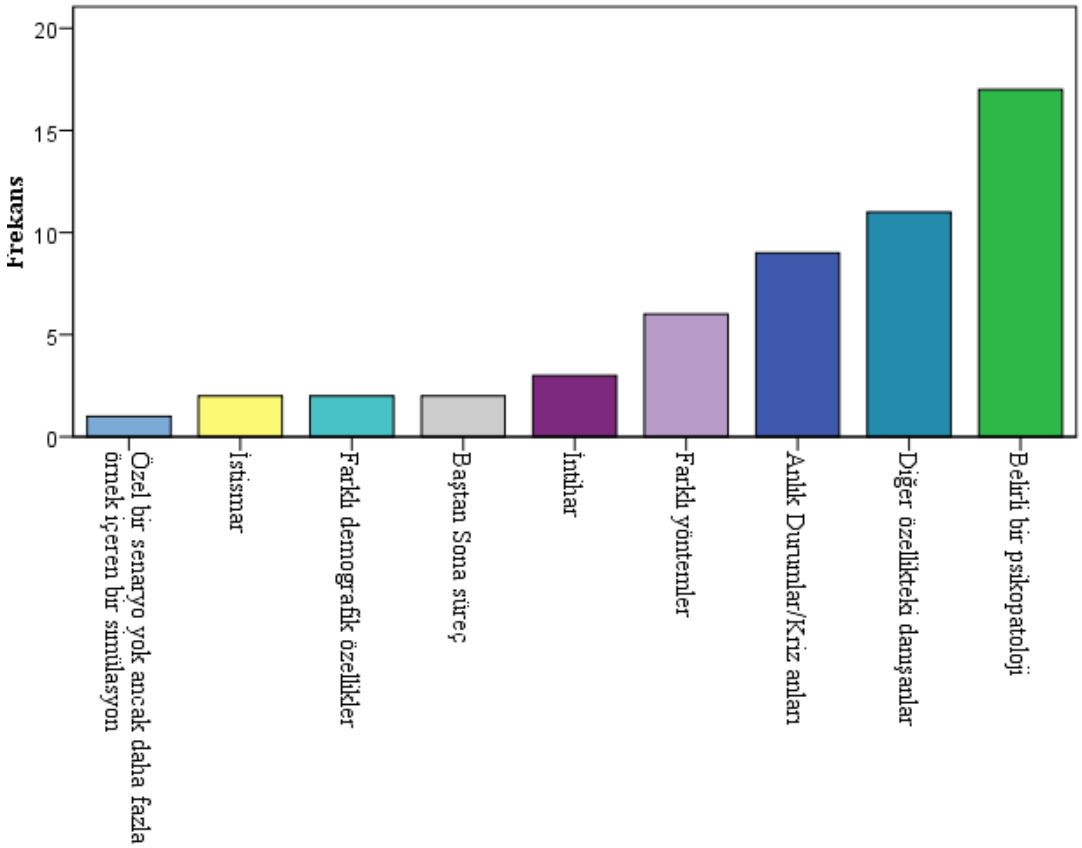
Şekil 11: Görüşmeci Rolündeki Deneyimlerin Frekansa Göre Dağılımı



Belirli bir psikopatoloji kategorisini diğer özellikteki danışanlar takip etmektedir (%44). Bu kategori herhangi bir psikopatoloji belirtilmeden danışanın davranışsal özelliklerine yönelik verilen yanıtları kapsamaktadır. Bu doğrultuda verilen yanıtlar arasında sessiz, isteksiz, çok detay veren, alaycı, kibirli, zengin, talepkar, iş birliği yapmayan, kendini ifade etmekte zorlanan, ağlayan, görüşme sonunda ısrar eden ve görüşmeciye katı/olumsuz davranan tanımlamaları yer almaktadır.

Önerilen diğer senaryolar arasında anlık durumlar/kriz anları (%36), farklı yöntemler (%24), intihar (%12), istismar, farklı demografik özellikler (%8) ve spesifik bir kategori içermeyen daha fazla örnek içeren simülasyon (%4) bulunmaktadır. Kategorilerin frekansa göre dağılımı Şekil 12'de sunulmaktadır.

Şekil 12: Önerilen Senaryo Kategorilerinin Frekansa Göre Dağılımı



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
TARTIŞMA

Psikolojik sağlık alanında eğitim ve uygulama materyali olarak sanal danışan uygulamalarının alanyazında görece yeni ortaya çıkan bir yöntem olduğu söylenebilir. Rol yapma/canlandırma türlerindeki geleneksel simülasyon yöntemlerine alternatif sunan ve temelde teknolojik gelişmelerden hareketle danışan-görüşmeci arasında etkileşimi sağlayan mevcut uygulamaların genelde psikopatolojik tanılar ekseninde yoğunlaştığı dikkati çekmektedir. Yalnızca psikoloji bilimine özgü değerlendirildiğinde de bu konuda oldukça az sayıda uygulamanın geliştirildiği; bununla paralel olarak psikoloji örneklemini içeren, psikopatoloji odağı içermeyen programların neredeyse yok denecek kadar az olduğu söylenebilir. Alanyazındaki kısıtlılık, bu tür uygulamalara ilişkin kullanım özellikleri konusundaki merakı artırmaktadır. Mevcut kısıtlılıklar doğrultusunda, teknolojik bir simülasyon örneğinin psikoloji bölümündeki ilgili dersler temelinde bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi konusunda hem ulusal hem uluslararası alanyazında bir ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, mevcut tez çalışması kapsamında bir sanal görüşme simülasyon eğitim içeriği geliştirilerek bu simülasyonun etkililiğinin ve kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Buradan hareketle, ilk görüşme seansına yönelik çeşitli senaryolar, görsel/işitsel öğeler ve geribildirim içeren sanal bir uygulama içeriği oluşturulmuştur. Sonrasında bu çalışmada sanal içeriği yazılı olarak alan ve herhangi bir uygulama almayan farklı araştırma grupları ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Temel görüşme becerileri dersini tamamlamış psikoloji bölümü öğrencileri seçkisiz olarak sanal uygulama, yazılı uygulama ve herhangi bir uygulama almayan olmak üzere üç gruba ayrılmış; katılımcılardan ön test, son test ve izlem ölçümlerinin alınması ile oluşan karma araştırma deseni uygulanmıştır. Program etkisinin değerlendirilmesi amacı ile öz-yeterlik, kaygı ve beceriye ilişkin ölçümler alınmış; ayrıca kullanılabilirliğin değerlendirilmesi için de sadece sanal uygulama alan katılımcıların bu uygulamaya dair görüşleri alınmıştır. Bu çalışma, bilindiği kadarıyla ulusal alanyazında psikoloji alanına yönelik sanal danışan kullanımını inceleyen ilk çalışmadır. Yanı sıra, uyarlanabilecek yeni bir materyal ortaya çıkarması, psikoloji örneklemi ile veri sunacak olması ve bu çalışma kapsamındaki ilk değerlendirme

sonrasında geniş bir uygulama alanına sahip olma potansiyelleri nedeni ile uluslararası yazın kapsamında da önemli katkı sunacağı düşünülmüştür. Çalışmanın bu bölümünde ise araştırmada elde edilen verilerin analiz sonuçları ilgili alanyazın bulguları ile karşılaştırılarak irdelenecektir. Bu amaçla öncelikle örneklem özelliklerinin değerlendirilmesi ile başlanacak; devamında tezin ana hipotezlerini oluşturan etkililik ve kullanıma ilişkin bulguların değerlendirilmesi ile devam edecektir. Tezin bulgularının alanyazın ışığında değerlendirilmesinin ardından bu bölüm araştırmanın kısıtlılıkları, güçlü yanları, sonuç ve öneriler sunularak sonlanmaktadır.

4.1. ÖRNEKLEM ÖZELLİKLERİ VE BETİMSEL DEĞERLENDİRME

Mevcut araştırmada yer alan Katılımcı Bilgi Formu ile alınan örnekleme ilişkin demografik özelliklerin genel anlamda psikolojik sağlık alanında yürütülen bu türdeki araştırmalarda yer alan örneklem yapısı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Mevcut araştırmadaki katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında %80 oranında kadın katılımcının olduğu görülmektedir. Bu araştırmada yüksek oranda kadın katılımcının yer aldığı dikkati çekmektedir; ancak benzer cinsiyet dağılımının genel anlamda psikolojik sağlık alanındaki sanal danışan uygulamalarına yönelik bilimsel çalışmalarda da olduğu görülmektedir. Örneğin farklı sanal danışan uygulamaları içeren çalışmalarda karşılaşılan kadın katılımcı oranları arasında %86.1 (Campbell ve diğerleri, 2015) ve %83.65 (Calinici ve diğerleri, 2017) oranları yer almaktadır. Kadın katılımcıların ağırlıklı olarak araştırmada yer almasının nedenlerinden biri, ülkemizde psikoloji bölümlerindeki cinsiyet dağılımında da ağırlıklı olarak kadınların bulunması olabilir. Yükseköğretim Kurulu'nun program atlası internet sitesinde ülkemizdeki 100'ün üzerindeki psikoloji bölümüne ilişkin cinsiyet dağılımlarını da içeren bilgiler sunulduğunu ve bölümlerde ağırlıklı olarak kadın öğrencilerin yer aldığını görmek mümkündür (Yükseköğretim Kurulu, 2021). Örneğin Dokuz Eylül Üniversitesi Psikoloji Bölümü'ndeki lisans öğrencilerinin dağılımına bakıldığında kadın öğrenci oranının yaklaşık %78 olduğu görülmektedir. Ayrıca 2020-2021 öğretim yılındaki psikoloji bölümüne kayıtlı öğrencilerin sayılarına bakıldığında erkek öğrenci sayısı 8962 kadın öğrenci sayısı 28450'dir (Yükseköğretim İstatistikleri, 2021). Lisans programlarında kadın öğrenci oranının yüksek olmasının dışında cinsiyet dağılımının

olası nedenleri arasında kadın katılımcıların araştırmaya daha fazla ilgi göstermiş olması da düşünülebilir. Özetle, örneklemin cinsiyet dağılımının ulusal ve uluslararası veriler ile uyumlu olduğu çıkarımı yapılabilir.

Katılımcıların yaş ortalamasının ise beklenen düzeyde (Ort.= 22.80) olduğu görülmektedir. Yaşın ranjına bakıldığında 19-44 aralığında olduğu, ortalama düzeye göre farklılaşan çok sayıda katılımcının olmadığı dikkati çekmektedir. Örneklemdeki yaş dağılımına benzer örüntünün psikolojik sağlık alanında sanal danışan uygulaması içeren diğer çalışmalarda da 17- 49 aralığında olduğu görülmektedir (Calinici ve diğerleri, 2017; Campbell ve diğerleri, 2015; Gallo-Belluzzo ve diğerleri, 2013; Rogers ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda cinsiyet dağılımında olduğu gibi katılımcıların yaşlarına bakıldığında da yaş dağılımlarının alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Diğer yandan, örneklemin demografik yapısına ek olarak akademik yapısı göz önünde bulundurulduğunda ise temel görüşme becerileri ile ilişkili derslerin lisans programının genelde ilerleyen yıllarında müfredatta bulunması nedeni ile katılımcıların beklendiği üzere ağırlıklı olarak 3. ve 4. sınıflardan oluştuğu görülmektedir. Ancak temel görüşme dersini tamamlamış olan 2. sınıfların da bulunması ilgili derse ilişkin lisans programlarındaki müfredatların farklılığına işaret etmektedir. Araştırmadaki dahil etme kriteri bu bölümün ilerleyen kısmında değerlendirilecektir; fakat bazı çalışmalar uzmanlık seviyesinde öğrencileri dahil ederken yine benzer çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bazı bilimsel çalışmaların (Calinici ve diğerleri, 2017; Campbell ve diğerleri, 2015; Rogers ve diğerleri, 2020) lisans 1. sınıf öğrencilerini bile çalışmalarına dahil ettiği görülmüştür. Bu nedenle, katılımcıların sınıf düzeyleri açısından alanyazında uyumsuzluk olsa da görüşme becerisine dair temel bilgilerin ardından becerilerin gelişeceği düşünüldüğünde temel şartlar belirleyerek bilimsel çalışmalara katılımcıların dahil edilmesinin daha doğru olacağı kanısına varılmıştır.

Katılımcıların psikoloji alanına yönelik gelecek motivasyonlarına bakıldığında ise yaklaşık %25'i mezun olunca çalışmak istediği alan konusunda kararsızken %53.3'ü mezun olduğunda çalışmak istediği alanı klinik psikoloji, psikolojik danışmanlık ve psikoterapi ifadelerinden biriyle tanımlamıştır. Katılımcıların neredeyse tamamı (%97.3) yüksek lisans yapmak istediğini belirtmiş ve yüksek lisans yapılmak istenilen alan konusunda oldukça yine görece yüksek bir oranda (%61.6)

klinik psikoloji alanı rapor edilmiştir. Buradan hareketle, klinik psikoloji alanının katılımcılar arasında popüler bir tercih olduğu aşikardır. Hatta bu tercihin ülkemizde psikoloji bölümleri mezunlarının tercih alanı ile büyük oranda paralellik gösterdiği de söylenebilir (Yorulmaz, 2021). Fakat katılımcıların sadece yaklaşık %7'sinin mezun olunca çalışmak istediği alanın akademi olması, çoğu katılımcının yüksek lisans tercihinin akademik ilerleme motivasyonundan ziyade uygulama alanında klinik psikolog olarak çalışma motivasyonuyla yapıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu doğrultuda, son zamanlarda klinik psikoloji yüksek lisans programlarının sayısının doktora programlarına kıyasla hızla artması akademik ilerleme talebinden ziyade uygulama alanındaki talebin göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu örneklem için de uygulayıcı motivasyonu daha yüksek bir grup olduğu çıkarımı yapılabilir.

Son olarak, örneklemden elde edilen ana değişkenler arası genel durumu değerlendirmek için korelasyonel ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın ana değişkenlerini öz-yeterlik, kaygı ve beceri oluşturmaktadır. Öz yeterlik değişkeni için PDÖÖ ve PDBÖ'den alınan toplam puanlar; kaygı değişkeni için GKDL ve DKÖ'den alınan toplam puanlar; beceri değişkeni için ise simülasyon içeriğine verilen yanıtlardan alınan toplam puanlar oluşturmaktadır. Öz yeterlik, kaygı ve beceri değişkenlerinin ön test verileri arasındaki korelasyon analiz sonuçlarına göre öz-yeterlik ve beceri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, kaygı ve öz-yeterlik ölçümleri arasında ise kısmi olarak negatif yönde ilişki (yalnızca GKDL ile PDBÖ arasında) olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kaygı ölçümleri kendi arasında anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Öz-yeterlik ölçümleri ise orta düzeyde ve pozitif yönde birbirleri ile anlamlı ilişki göstermiştir. Korelasyonel ilişkiden elde edilen bulgular temel değişkenlerin ölçümleri arasındaki ilişkiler kapsamında değerlendirildiğinde kaygı ölçümlerinin birbirinden farklılaştığına, öz-yeterlik ölçümlerinin belirli bir düzeyde ortaklaştığına işaret etmektedir. Araştırmanın temel değişkenleri arasındaki ilişki kapsamında değerlendirildiğinde kaygı arttıkça öz-yeterliğin azaldığı ya da tam tersi bir ilişki örüntüsünden söz etmek mümkündür. Son olarak araştırmanın diğer temel değişkeni olan beceri için öz-yeterlik ve kaygı ana değişkenleri ile bir ilişkiden söz edilememektedir.

Mevcut bulgular doğrultusunda görüşmeye ilişkin öz-yeterlik ve kaygının negatif yönde hareket etmesi alanyazındaki çalışmalarla büyük ölçüde uyumludur (Hall, 2009; Larson ve diğerleri, 1992; Larson ve Daniels, 1998; Tsai, 2015). Ancak kaygı ölçümlerinden birinin özyeterlik ile pozitif yönde ilişki göstermesi kaygının çok boyutlu bir kavram olması ile ilişkili olabilir. Örneğin görüşmeye yönelik kaygıyı ölçme amacı ile çeşitli ölçüm araçlarının kullanıldığı görülmekte ve farklı yapıda olabilmektedir (Hall, 2009; Larson ve Daniels, 1998; Tsai, 2015; Uhlemann ve diğerleri, 1988). Bu nedenle kaygı ölçümlerinin öz-yeterlik ile arasındaki ilişkinin yönünün farklılaşmasındaki bir etken olabileceği çıkarımı yapılabilir. Öz-yeterliğe ilişkin ölçümlerin ise PDÖÖ'nün orijinal makalesindeki PDBÖ ile ilişkisiyle uyumlu olduğu görülmektedir (Lent ve diğerleri, 2003).

Görüşme becerisi ile diğer değişkenlerin ilişki göstermemesinin çeşitli gerekçeleri olabilir. Alanyazındaki çalışmalarda ağırlıklı olarak deneyim süresi, belirli bir eğitim sonrası gibi etkiler çerçevesinde öz-yeterlik ve kaygının değişimi değerlendirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra kaygı ve görüşme performansı arasında kaygının performansı dolaylı yoldan da (ör. süpervizyon sürecinde bilgi akışını ketlemesi) etkilemesinden söz edilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014; Ronnestad ve Skovholt, 1993). Bu nedenle, örneklemin lisans düzeyinde olması, beceri ölçümünün temel görüşme becerileri ile ilişkili bir içeriğe sahip olması ve de araştırmanın başında ölçüm alınması nedeni ile bu değişkenler arasında ilişki ortaya çıkmamış olabilir. Özetle, temel değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisine yönelik bulgular bir arada değerlendirildiğinde bulguların büyük ölçüde alanyazın ile tutarlı olduğu bu nedenle de örneklemin alanyazınla tutarlı bir ilişki örüntüsü gösterdiği çıkarımını yapmak mümkündür.

Genel olarak toparlamak gerekirse, örneklem yapısına ilişkin değerlendirilen özellikler göz önünde bulundurulduğunda, örneklemin demografik açıdan ulusal ve uluslararası psikoloji örneklemleri ile uyumlu olduğu, akademik açıdan ise örneklemin benzer bir lisans eğitimi sürecine ve popülasyonla uyumlu kariyer beklentilerine sahip olduğu çıkarımları yapılabilir. Ayrıca katılımcıların demografik ve akademik değişkenler açısından anlamlı bir farklılığa sahip olmaması grupların homojen yapıda olduğuna işaret etmektedir. Yanı sıra, değişkenler arası ilişkiler bağlamında değerlendirildiğinde araştırmanın başında katılımcıların öz-yeterlik ve kaygı

düzeylerinin arasında bulunan negatif ilişki, kaygı ve öz-yeterliğe ilişkin ölçüm araçları arasındaki ilişkiler de alanyazınla tutarlı bir ilişkiye sahip olması nedeni ile örneklemin araştırmanın başındaki düzeyinin alanyazındaki bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir. Tüm özellikler bir arada değerlendirildiğinde örneklemin yansıtma gücünün yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.2. SANAL PROGRAMIN ETKİLİLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Sanal programın etkililiğin değerlendirilmesine yönelik olarak araştırmanın temel hipotezleri çerçevesinde genel beklentileri şöyle özetlemek mümkündür: grupların ön test ölçümleri arasında fark olmaması; sanal ve yazılı gruplar için ön test ve son test ölçümleri arasında fark olması ve son test izlem ölçümleri arasında fark olmaması; sanal ve yazılı grupların kontrol grubuna göre son test ve izlem ölçümlerinde fark olması. Diğer deyişle sanal programı alan grubun son test ölçümlerinde hem kendi içerisinde hem diğer gruplara göre öz-yeterlik, kaygı, beceri ölçümlerinin olumlu yönde değişim göstermesi beklenmekte ve sanal grup içerisindeki değişim izlem ölçümünde korunurken, diğer gruplara kıyasla daha yüksek olması beklenmektedir.

Sanal programın değerlendirilmesinde öncelikle grupların ön test ölçümünde değişkenler açısından bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ancak analiz sonuçlarına göre katılımcıların başlangıç aşamasındaki öz-yeterlik, kaygı ve beceri düzeyleri karşılaştırıldığında bazı farklılıklar olduğu görülmüştür. Yani kaygıya ilişkin alınan ölçümlerden biri (DKÖ) ve öz-yeterliğe ilişkin alınan ölçümlerden biri (PDBÖ) için katılımcıların yer aldığı gruplar arasında farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu analiz edilmiş ve farklılık çıkan her iki değişken için sanal grubun ortalamalarının özellikle yazılı gruptan daha düşük olduğu görülmüştür. Diğer deyişle, araştırmanın başında sanal gruptaki katılımcıların hem kaygı hem öz-yeterlik seviyelerinin yazılı gruptaki katılımcılara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer yandan, analiz sonuçları her iki değişkene yönelik alınan diğer ölçümler (GKDL, PDÖÖ) ve görüşme becerisi açısından grupların farklılaşmadığını, yani denk olduğunu göstermiştir. Özetle, ön test verilerinin kısmi

olarak farklılaştığı kısmi olarak da denk olduğu görülmüştür; bu bağlamda, ilk olarak bu araştırmanın ön teste ilişkin hipotezin kısmi olarak desteklendiği söylenebilir.

Araştırmanın başında katılımcıların öz-yeterlik ve kaygı düzeylerine ilişkin ortaya çıkan farklılığın çeşitli gerekçeleri olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak araştırmanın başında seçkisiz atama yapılmış olmasına rağmen, benzer seviyedeki kaygı ve öz-yeterlik düzeyine sahip katılımcılar aynı gruba gelmiş olabilir. Diğer bir neden ise araştırma sürecinin denk geldiği zamanlama ile ilişkili olabilir. Araştırmanın veri toplama aşamasının pandemi süresinde olması beraberinde katılımcıların yaşamına dair belirsizlik getirmiştir. Özellikle mezuniyet süresi yaklaşan öğrenciler için bu belirsizlik durumunun olumsuz etkileri olabilir. Bu nedenle araştırmaya farklı dönemlerde katılmalarının gerek pandeminin getirmiş olduğu kaygı durumu, gerek pandemi sürecinde mezuniyete yaklaşmış olmanın getirmiş olduğu belirsizlik nedeni ile ortaya çıkabilecek kaygı ya da değişkenlik gösterebilecek öz-yeterlik düzeylerinin verileri etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Bir başka gerekçe ise araştırmanın genel anlamda psikolojik görüşmeye dair olması, ancak içeriğinin katılımcılar tarafından başlangıçta bilinmiyor olması nedeni ile belirli bir grup öğrencinin öz-yeterlik düzeyini daha düşük ya da tam aksine daha yüksek olarak değerlendirmiş olma ihtimalidir. Benzer şekilde belirli bir grup öğrenci daha fazla kaygı hissetmiş ya da kaygısını gizleme eğiliminde olmuş olabilir. Özetle, katılımcılara ve çevreye ilişkin özellikler bu farklılığın gerekçeleri olabilir.

Başlangıç düzeylerinde farklılaşan puanların gerekçeleri arasında bireysel ve çevresel özelliklerin dışında ölçüm aracının rol oynama ihtimali de değerlendirilebilir. Öz-yeterlik değişkeni özelinde değerlendirildiğinde, PDBÖ maddelerinin yapısı gereği sanal programın içeriği ile çok fazla örtüşmemesi dolayısı ile içeriğin lisans örneklemine yönelik öz-yeterliği ölçmede zorlayıcı olması bu etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir. Örneğin Campbell ve diğerleri (2015) de sanal uygulama ile canlı rol yapma arasındaki farkın öğrencilerin öz yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemek için bu ölçüm aracını tercih etmiş ancak içerisinden madde çıkarımı yapıp ve ifadelerde düzenlemeye giderek bu aracı görüşme öz-yeterliği adıyla kullandığını belirtmiştir. Diğer yandan, araştırmada kullanılan diğer öz-yeterlik ölçümü olan PDÖÖ'nün de uyarlanarak kullanılması görüşmeye ilişkin öz-yeterlik değişkeninin ölçümünün zorlayıcı olduğuna da işaret etmektedir. Örneğin Calinici ve diğerlerinin

(2017) PDÖÖ'nün özellikle oturum yönetme alt ölçeğini uyarlayarak kullandığı görülmektedir. Başka bir çalışmada da sosyal hizmetler alanındaki 52 maddelik bir ölçüm aracını Bandura'nın yönergeleri doğrultusunda 10 madde olacak şekilde uyarlamışlardır (Washburn ve diğerleri, 2020). Güncel başka bir örnekte ise yalnızca 5'li derecelendirme ölçümü ile tek madde aracılığıyla öz-yeterlik ölçülmüştür (Sheen ve diğerleri, 2020). Bu sebeple, anlamlı bir değişim olsa da hali hazırda bu kavrama ilişkin ölçüm yapmanın zorlayıcı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Ölçüm aracının kaygı değişkenindeki rolüne bakıldığında öz-yeterlikte olduğu gibi ölçüm araçlarından biri (DKÖ) için ifadelerin simülasyon içeriği ile olasılıkla örtüşme ihtimalidir. DKÖ alanyazında görüşmecilerin kaygı seviyesini ölçme amacı ile kullanılmaktadır. Ancak mevcut araştırmada ortaya çıkan farklılık ölçümün genel ifadeler içermesinden kaynaklı olarak katılımcılar tarafından görüşme özelinde ayrıştırılamamış olma ihtimalini taşımaktadır. Bu nedenle de görüşme durumlarına özgü bir ölçüm aracının görüşmeye ilişkin kaygıyı değerlendirmede daha uygun olabileceğini gösterdiği düşünülmektedir. Ayrıca mevcut araştırmada sunulan öz-yeterlik ile kaygı korelasyon ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda GKDL için öz yeterlik ve kaygı ilişkisinin negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren alanyazınla (Larson ve Daniels, 1998) uyumlu ilişkilere sahip olduğu, fakat DKÖ'nün alanyazındaki ilişkinin tersi yönde hareket ettiği görülmüştür. Buradan hareketle, durumluk kaygı ölçümünün tutarsız sonuç verme eğilimi olduğu, belirli bir ölçüm aracının kullanımının hedeflenen örtük değişkeni ölçmede daha uygun bir tercih olacağı çıkarımları yapılabilir. Gerek araştırma sürecinde seçkisiz atama yapılmasına rağmen bu farklılığın ortaya çıkması, gerek öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin gruplar arasında kısmi farklılık göstermesi nedeni ile farklılık çıkan değişkenlerin ön test ölçümleri kontrol edilerek analize devam edilmiştir. Yine de mevcut bulgular değerlendirilirken bu farklılığın göz önünde bulundurulmasının önemli olacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların öz-yeterlik düzeylerine etkisine bakıldığında, grupların başlangıç seviyelerine göre uygulamanın sonunda alınan ölçümlerde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde öz-yeterliğe ilişkin uygulamanın sonunda alınan ölçümler için gruplar arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Uygulamaların hemen ardından öz-yeterliğe ilişkin anlamlı bir değişim olmadığı

görülmektedir; ancak uygulamalardan bir ay sonra elde edilen öz-yeterlik düzeyinde anlamlı değişimler bulunmaktadır. Uygulamaların uzun vadeli etkisini ölçme amacı ile elde edilen bir ay sonraki ölçümler sonucunda tüm grupların izlem ölçümlerinde hem ön hem son teste göre anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Bir aylık ölçümde ortaya çıkan bu bulgunun öz-yeterlik ölçümlerinden biri (PDÖÖ) için geçerli olduğu görülmüş; diğer ölçüm (PDBÖ) bağlamında ise bu bulguya ulaşılmamıştır. İzlem ölçümünde de her iki ölçüm aracı için gruplar arası farklılık olmadığı görülmüştür. Özetle, öz-yeterliğin hem katılımcıların başlangıçtaki düzeylerine hem de uygulamanın hemen ardındaki düzeylerine göre geçen sürede arttığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazındaki çalışmalarla kıyaslanmasına geçmeden önce psikolojik sağlık alanında sanal danışan uygulamalarının öz-yeterlik ve ilişkili kavramlar üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmaların oldukça kısıtlı sayıda olduğunu söylemek gerekir. Söz konusu çalışmaların sanal uygulamalarında son test ölçümlerinde öz-yeterlikte artış görülmesi (Calinici ve diğerleri, 2017; Campbell ve diğerleri, 2015; Pantziaras ve diğerleri, 2015b; Washburn ve diğerleri, 2020), büyük ölçüde mevcut bulgular ile örtüşmemektedir. Sanal uygulama içeren grupların değişimi anlamında örtüşmese de, sanal uygulama grubunu diğer uygulama türleri ile karşılaştıran güncel bir çalışmada (Washburn, 2020) gruplar arasında anlamlı bir fark olmaması nedeni ile tutarlı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bahsi geçen çalışma (Washburn, 2020) her ne kadar izlem ölçümü içermese de son test ölçümünün alındığı süre bu araştırmadaki izlem ölçümü ile aynı süreye denk gelmesi nedeni ile bulguların kısmi olarak örtüştüğü söylenebilir. Özetle, mevcut araştırma bulgularının alanyazındaki diğer bulgularla büyük ölçüde örtüşmediği görülmüştür. Fakat sanal danışan uygulamalarının içeriğinin, deneysel desenin ve işlem sürecinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak çıkarım konusunda kısıtlayıcı bilgiye sahip olunduğu söylenebilir.

Mevcut bulguların öz-yeterliğin gelişim süreci ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Tıpkı genel öz-yeterliğin gelişiminde belirli bir zamana ihtiyaç duyulduğu gibi (Bandura, 1982) spesifik bir alan olarak görüşme öz-yeterliğinin gelişiminde de benzer durum söz konusu olabilir. Örneğin görüşme becerilerine ilişkin eğitim programlarının öz-yeterlikte artışta rolü olduğu bilinmekte (Urbani ve diğerleri, 2002) ve bu programlar minimum bir ders dönemini içerecek şekilde tasarlanmaktadır

(ör. Lent ve diğerleri, 2003: 104). Mevcut araştırmadaki sanal program genel bir programdan ziyade ilk görüşmeye yönelik bir içeriğin deneyimlenmesini hedeflemekte; bu nedenle de limitli içeriğe/süre yapısına sahiptir. Bu nedenle, bu tür bir içeriğin görüşme öz-yeterliği konusunda kısa vadede katkı sunmak yerine uzun vadede etkili olabileceği ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Bir diğer deyişle, sanal danışanlarla pratik yaptıkça öz-yeterliğin artışına destek olacağı söylenebilir. Öte yandan, pratik yapma sayısı mevcut alanyazında kimi uygulamalarda yalnızca tek sefer yeterli olduğu görülmekte (ör. Pantziaras ve diğerleri, 2015b), kimisinde pratik sayısının daha da fazla olduğu (ör. Washburn ve diğerleri, 2020) görülmektedir. Bu açıdan, her ne kadar mevcut çalışma en az iki pratik içerecek şekilde uzun vadede öz-yeterliğin artışına destek olsa da sanal danışan program niteliğine göre de bu sürenin değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca her ne kadar öz-yeterliğin gelişim süresinin zaman alması yönünde görüşler mevcut olsa da öz-yeterliğin beceriye göre daha hızlı geliştiği ve bu konuda öğrencilerin kendi becerileri ile ilgili gerçekçi tahminler oluşturmasında dikkatli olunması gerektiği görüşü de mevcuttur (Washburn ve diğerleri, 2020). Katılımcıların son test ölçümlerinde öz-yeterlik düzeylerinin gelişim göstermemesinde öğrencilerin temel görüşme becerileri ile ilişkili dersi tamamlamış olmaları nedeni ile belki de en baştan öz-yeterlik inancı yüksek olan bir örneklemden oluşması ve uygulamadan sonraki değişimin anlamlı bir sonuç vermemesi bu durumu etkileyen bir faktör olabilir. Olumlu kazanımın uzun vadede, yani bir aylık izlem ölçümünde tüm gruplarda ortaya çıkmasına ek olarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmamasında yalnızca zamanın etkisinden de söz etmek mümkündür. Bu nedenle, öz yeterliğin uzun vadeli etki olarak artış göstermesinde uygulama etkisinden bağımsız olarak, eğitim yaşamlarındaki ilerlemenin getirdiği kümülatif bir etkinin varlığı ve mezuniyete ilişkin beklentiler de göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın diğer temel değişkenlerinden biri olan kaygı ile ilişkili değişime bakıldığında ise mevcut hipotezler doğrultusunda uygulama sonrasında yani son test ölçümünde gruplar arasındaki kaygı düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Öte yandan, tüm grupların ön teste göre son test ölçümünde kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Uygulamadan bir ay sonra elde edilen veriye göre ise yine tüm gruplar için son test ölçümündeki kaygı düzeyleri ile farklılık göstermediği,

katılımcıların kaygısındaki düşüşün uzun vadede korunduğu gözlenmiştir. Ayrıca izlem ölçümünde de grupların kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Mevcut bulgular kaygı ölçümünde kullanılan bir ölçüm aracı (GKDL) ile sağlanmış diğer ölçüm için aynı bulgu desteklenmemiştir.

Psikolojik sağlık alanındaki sanal danışan uygulamalarında bilindiği kadarı ile görüşme kaygısını inceleyen başka bir çalışma olmaması nedeni ile araştırmanın bulgularını doğrudan kıyaslamak mümkün olmayacaktır. Öncelikle mevcut örneklemin belirli düzeyde görüşme kaygısına sahip olduğu konusunda diğer çalışmalarla (ör. Gallo-Belluzzo ve diğerleri, 2013; Tolleson ve diğerleri, 2017; Tsai, 2015) örtüşmektedir. Kuramsal bilginin artması, çeşitli pratikler yapılması gibi etkenlerle genel anlamda psikoloji eğitimlerinin bir çıktısı olarak görüşme kaygısının azalmasından söz edilebilir. Örneğin, öğrenciler rol yapma öncesinde belirli düzeyde kaygılanabilmekte ancak rol yapmaya başladıktan sonra kaygıları azalabilmektedir (Sheen ve diğerleri, 2020). Bu nedenle, son test ölçümünde elde edilen bulguların psikolojik görüşme eğitimlerinin kaygı üzerindeki rolü yani kaygıyı azaltması ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Sanal programın diğer uygulamalardan daha etkili olmamasının sebepleri arasında sanal uygulamanın henüz başlangıç aşamasında olmasının getirdiği bazı etkenler olabilir. Örneğin sanal programın henüz öncü nitelikte ilklerden biri olması nedeni ile yapısı/formatı gereği öğrenciler için yeterince ilgi çekici olmaması, görüşmeci rolüne tam olarak girememiş olmaları gibi etkenler de söz konusu olabilir. Yanı sıra, pandemi döneminde okulların kapalı olduğu dönem içerisinde bilgisayar aracılığı ile araştırmacı eşliğinde verinin toplanmış olması özellikle sanal uygulama gerçekleştiren öğrenciler için kaygıyı arttıran karıştırıcı bir değişken de olmuş olabilir. Gerek programın pilot yapısı gereği henüz bilinirliğinin olmaması ve ilgi çekiciliğinin az olması gerek pandemi süresinde veri toplanmış olması gibi etkenlerin sanal programın diğer gruplara kıyasla kaygıyı azaltmada ayırt edici bir rolü bulunmamış olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu görüşme kaygısı düzeyindeki azalmanın tüm gruplar için bir aylık izlem ölçümünde korunması, yani son test ölçümüne göre anlamlı farklılık göstermemesidir. Mevcut bulgu, öz-yeterliğin bir aylık izlem ölçümünde artması bulgusuyla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin

kaygı düzeyi için olumlu kazanım etkisi korunurken, öz yeterlik için olumlu kazanım etkisi yeni ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencileri görüşme durumlarına maruz bırakmanın öz-yeterlikten ziyade görüşme kaygıları üzerinde daha hızlı etki verebildiğine işaret etmektedir. Bu sebeple, sanal programın kullanılması ile öğrencilerin pratik yapması sağlanarak görüşme kaygılarına daha hızlı müdahale etmek mümkün olabilir. Ancak uygulama almayan grupta da aynı bulgunun mevcut olması nedeni ile bu çıkarım henüz bir spekülasyon olarak kalmaktadır.

Sanal programın etkililiğinin değerlendirilmesinde bulguların kullanılan her iki kaygı ölçüm aracı için aynı olmadığı görülmüştür. Kaygıya ilişkin bulguların araştırmada kullanılan her iki ölçüm aracında tutarlı olmamasının çeşitli nedenleri ve göstergeleri olabileceği düşünülmektedir. İlk olarak başlangıç aşamasında gruplar arasında farklılık ile ilişkili kısımda yer verildiği gibi son test-izlem ölçümlerinde de ölçüm aracının içeriğinin simülasyon ile uyumlu olmaması düşünülebilir. Diğer bir neden olarak, kaygının çok boyutlu bir yapıya sahip olması nedeni ile bu ölçüm araçlarının farklı boyutlara yönelik bilgi vermesi olarak değerlendirilebilir. Dolayısı ile ölçüm araçlarının yapısının göz önünde bulundurulması ile sanal programın etkililiğini kaygının farklı boyutları ile ilişkilendirmek mümkündür. Araştırma bulgularında görüşme durumlarına yönelik kaygıda azalma gözlenirken daha çok fizyolojik belirtilere yönelik ifadeler içeren durumluk kaygı ölçümünde aynı etkinin bulunmaması sanal programın özellikle belirli durumlara ilişkin görüşme kaygısının azalabileceğine işaret etmektedir. Ölçüm araçlarının içeriği itibariyle durumluk kaygı daha genel/fizyolojik belirtiye yönelik ifadeleri barındırırken görüşme durumlarında belirli davranış/olaylar yer almaktadır. İfade içeriklerinin farklı olması nedeni ile görüşme kaygısını farklı boyutlar olarak da düşünmenin mümkün olabileceği (ör. Tsai, 2015); bu sebeple de, aralarında fark olabileceği düşünülebilir. Başka bir ifadeyle, sanal simülasyon programı durum temelli kaygı açısından anlamlı bir etki sunarken, görüşmeye ilişkin diğer boyutlarda etkisi olmayabilir. Özetle, kaygıya ilişkin ölçümlerin aynı bulguları vermemesinde kaygının çok boyutlu bir yapıda olabileceği bu nedenle sanal programın beklenen etkiyi yaratmadığı göz önünde bulundurabilir.

Son olarak, görüşme becerileri ile ilişkili araştırma gruplarının değişimine bakıldığında, mevcut hipotezler doğrultusunda uygulamadan sonra yalnızca sanal ve yazılı simülasyon gruplarının beceri düzeyi artış göstermiş, ancak beceri düzeyleri

açısından sanal, yazılı ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Beceri düzeyleri üzerindeki uzun süreli etkisi yani bir aylık izlem verileri incelendiğinde ise, yazılı uygulama için bu etkinin korunduğu yani son teste göre anlamlı değişim göstermediği sanal uygulama için ise olumlu kazanımların devam ettiği yani son test ile anlamlı değişim gösterdiği görülmüştür. Kontrol grubu için son test ölçümünde anlamlı bir değişim bulunmazken, izlem ölçümünde beceri düzeyleri artış göstermiştir. Sonuç olarak psikolojik görüşme eğitimi uygulamasının etkisinin geçen süreye karşılık devam ettiği, hatta görsel/işitsel olarak alan sanal grupta bu etkinin artma eğiliminde olduğu düşünülebilir.

Psikolojik sağlık alanındaki alanyazın araştırmaları, diğer sanal danışan uygulamalarında katılımcıların hedeflenen konu çerçevesindeki becerilerinde gelişim gösterdiği gözlemlenmektedir (ör. Pantziaras ve diğerleri, 2015a; Penaloza-Salazar ve diğerleri, 2011). Bu doğrultuda yalnızca sanal grup özelinde değerlendirildiğinde mevcut çalışmanın diğer çalışmaların bulguları ile tutarlı bir sonuca sahip olduğu ve sanal programın öğrencilerin görüşme becerilerine görece katkı sunduğu söylenebilir. Sanal programın görüşme becerilerine uygulamadan hemen sonra katkı sağladığına dair bir diğer destekleyici bulgu da, kontrol grubu için son test ölçümünde anlamlı bir değişim bulunmazken, bir aylık ölçümde başlangıçtaki seviyelerine göre bir artış görülmesidir. Diğer deyişle, pratik yapma etkisinin zaman içerisinde artışa neden olduğu görülmekte ancak sanal uygulama kadar hızlı olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca mevcut bulgu, uygulama içerisindeki geribildirimin bu duruma katkı sağladığını da işaret etmekte ve benzer çalışma (Foster ve diğerleri, 2016) ile tutarlılık göstermektedir. Özetle, araştırmadan elde edilen bulguların alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Sanal programın öğrencilerin görüşme becerilerine katkı sunduğu ancak diğer gruplara göre daha fazla etkili olmadığı söylenebilir. Psikolojik sağlık alanındaki sanal danışan uygulamaları içeren bilimsel araştırmaların ağırlıklı olarak tek gruplu desenlerle çalışıldığı dikkati çekse de farklı uygulama türlerini kıyaslayan az sayıda araştırma da bulunmaktadır. Genel anlamda mevcut çalışmanın bulguları, sanal danışan uygulamalarının beceri üzerinde etkili olduğunu raporlayan çalışmalar (ör. Washburn ve diğerleri, 2020) ile örtüşse de diğer uygulama türlerine göre daha etkili sonuç verdiğini raporlayan çalışmaların bulguları (ör. Matsumura ve diğerleri, 2018)

ile örtüşmemektedir. Örneğin tıp ve hemşire öğrencileri örnekleminde gerçekleştirilen benzer bir araştırmada (Hayes-Roth ve diğerleri, 2009) sanal grubun ilerleme kaydettiği bulgusu ile örtüşmekte, ancak son test ölçümlerinde diğer gruplara göre daha fazla ilerleme kaydettiği bulgusu ile uyuşmamaktadır. Benzer şekilde demans bilgilerinin gelişim düzeyini inceleyen çalışmada da (Matsumura ve diğerleri, 2018) sanal uygulama içeren grubun puanları geleneksel uygulama içeren gruba göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer çalışmalar ile olan bulgular arasındaki farklılığın temel gerekçesinin program kapsamı/amacındaki değişkenlik olduğu düşünülmektedir. Görüşme beceri düzeylerinin ağırlıklı olarak psikopatolojik tanının değerlendirilmesi çerçevesinde yapıldığı görülmekte; bu nedenle somut değerlendirme hedefleri olan sanal programların diğer uygulamalara kıyasla daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Yine de sanal programların diğer uygulamalara kıyasla etkili olmasında rol oynayan faktörler konusunda henüz bir çıkarım yapmak için bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Sanal danışan uygulamalarının diğer gruplardan daha iyi olduğunu gösteren çalışmaların yanında uygulama türünün öğrencilerin beceri düzeyini etkilemediğini gösteren bazı örneklerden de söz etmek mümkündür (Foster ve diğerleri, 2015; Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015). Örneğin yeme bozukluğuna sahip sanal danışanları sanal gerçeklik gözlüğü ve bilgisayar ile deneyimleyen gruplar arasında beceri ölçümleri anlamlı bir fark bulunmamaktadır (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015). Mevcut çalışmada da yazılı grup sanal gruptaki programın içeriğini birebir aynı olacak şekilde yazılı olarak deneyimlemiştir. Her ne kadar bu çalışma hipotezi içerisinde sanal grubun diğer gruplara göre daha etkili olması beklense de, farklı sunum türleri perspektifinden bakıldığında sanal grubun diğer gruplara göre farklılaşmaması alanyazınla bu açıdan uyumlu bir sonuçtur denebilir. Yine de, farklı grupları karşılaştıran çalışmaların araştırma işlemi nitelik olarak farklılaştığı ve bulguların tutarlılık göstermediği göz önünde bulundurularak henüz kesin bir çıkarım yapmak için erken olduğu söylenebilir. Bu kapsamda daha sağlıklı bir karşılaştırma yapabilmek için farklı uygulama türlerini karşılaştıran yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin beceri puanlarının genel anlamda yüksek olmasına ilişkin bazı değerlendirmeler yapmak mümkündür. Katılımcıların araştırmanın dahil etme kriteri

olan temel görüşme becerileri ile ilişkili dersleri tamamlayan öğrencilerden oluşması nedeni ile henüz bilgilerinin taze olduğu ve bu sebeple de başlangıç aşamasında yüksek puanlara sahip olduğu düşünülmektedir. Bir diğer etken olarak örneklemin uygulama alanında çalışma konusunda istekli olmasının genel anlamda görüşme uygulamalarına karşı da yüksek motivasyonlarının olmasına yol açtığı, bu nedenle de yüksek puanlara sahip olduğu şeklinde düşünülmektedir. Mevcut araştırmada olası bir ketleyici deneyimin önüne geçme amacı ile temel görüşme becerilerine ilişkin belirli bir altyapının olması gerektiği düşünülmüştür; ancak puanlardaki tavan etkisini azaltmak için birinci sınıf öğrencilerin tercih edildiği çalışmalar (ör. Calinici ve diğerleri, 2017) da bulunmaktadır. Her ne kadar beceri düzeyi yüksek bir grup olsa da bulgularda ortaya çıkan anlamlı ilerleme sanal programın destekleyici bir uygulama olduğuna işaret etmektedir. Mevcut çıkarımın sanal programda yer alan katılımcıların ilkindekine kıyasla ikincisinde daha akıcı bir şekilde söyleyebildiklerinin gözlemlenmesiyle de desteklenmektedir. Ayrıca öğrenciler genelde yazılı olarak yanıt vermeye alışık olmakta ve sesli olarak söylediklerinde katılımcıların beceri düzeyi aynı seviyede olmayabilmektedir. Özetle, katılımcıların beceri düzeyleri yüksek olsa da araştırma içerisindeki anlamlı ilerlemeler katılımcıların beceri düzeyinden bağımsız olarak da sesli olarak katılabilecekleri bir programın destekleyici olacağını düşündürmektedir.

Son olarak, sanal programın görüşme becerisindeki etkisinin değerlendirilmesinde ölçüm yapısının da göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. İlgili ölçüm için alanyazında tercih edilen yöntemlerden biri olarak uygulama esnasındaki performansın değerlendirilme yöntemi örnek alınmıştır (Hayes-Roth ve diğerleri, 2009; Hill ve diğerleri, 2016; Washburn ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda, içerik içerisinde yer alan açık uçlu bölümler için hakem değerlendirmesi alınması, seçenekli bölümler için ise öğrencinin verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmesi kriter olarak belirlenmiş ve nihai olarak birleştirilmiş bir beceri puanının oluşturulmasına karar verilmiştir. Burada programın doğası gereği sahip olunan bazı farklılıklardan söz etmek mümkündür.

‘Açık uçlu yanıt verme’ ile ‘seçenekler arasından seçim yapma’ kriterlerinin performans ve sonucun değerlendirilmesi açılarından farklı niteliklere sahip olduğu aşikardır. Ancak senaryolara açık uçlu yanıt bölümünün eklenmesiyle hem programın

zorluk seviyesinin hem de programın etkileşimsel yanının arttırılması hedeflenmiştir. Program içeriği doğrudan ve sadece bir yaklaşıma odaklanmayan bir yapıda olduğu için açık uçlu bölümü değerlendirme aşamasında değerlendirme sürecinin objektifliğini arttırma amacıyla hakemlerin de benzer eğitim düzeyine sahip olmasına dikkat edilmiş ve tüm cevaplar tek bir format içerisinde yazılı hale getirilip sunum sıraları karıştırılarak hakemlerin değerlendirdikleri grubu bilmemesi sağlanmıştır. Mevcut araştırma içerisinde hakem tutarlılık değerlerinin .87 - .89 arasında; iki farklı hakem kullanan çalışmalarda da korelasyon değerlerinin .80 - .94 aralığında olduğu ve iyi düzeyde tutarlılık gösterdiği söylenebilir (Hayes-Roth ve diğerleri, 2009; Hill ve diğerleri, 2016). Belirtilen etkenler göz önünde bulundurulduğunda tüm öğrenciler için standart bir değerlendirme yönteminin oluşturulması ve hakemlerin görüş ortaklığının sağlanması nedeni ile bu yöntemin uygulamadaki beceri düzeylerini yansıtabildiği çıkarımı yapılmıştır.

Sonuç olarak, mevcut hipotezler göz önünde bulundurulduğunda, kısa vadeli etkide, yani son test ölçümlerinde sanal programın diğer gruplardan öz-yeterlik, kaygı ve beceri özelinde daha etkili olduğu hipotezi desteklenmemiştir. Fakat sanal grubun kendi içerisinde kısa vadede gelişim göstermesi ve uzun vadede yani bir aylık izlem ölçümünde beceri düzeyindeki kazanımın sürmesi sanal programın etkili bir yöntem olduğu hipotezine katkı sunan bulgular olarak değerlendirilebilir. Bir diğer deyişle, sanal simülasyon programı psikoloji bölümü öğrencilerinde uzun vadede görüşmeye ilişkin öz-yeterliklerinin artmasına, görüşme içerisinde olabilecek durumlara ilişkin kaygının azalmasına ve becerilerinin gelişmesine destek olmuştur.

4.3. SANAL PROGRAMIN KULLANIMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Sanal programın kullanım özelliklerini değerlendirme amacıyla sanal grupta yer alan katılımcılardan elde edilen veriler incelenmiştir. Sistem kullanım puanı için bir kişi haricinde katılımcıların tamamının sistemin kullanım performansının iyi olduğu, sistem kullanılabilirlik puanlarının ranj değeri (60-100) göz önünde bulundurulduğunda neredeyse tüm katılımcıların sanal simülasyon programının kullanımının kolay ve hızlı öğrenilebilir olduğu konusunda ortaklık sağladığı söylenebilir. Sistem kullanılabilirliğine ilişkin olumlu yönde katılım oranının oldukça

yüksek olması, negatif yöndeki ifadelere katılım oranının oldukça düşük olması dikkat çekicidir. Yanı sıra, sanal programı değerlendirmeye yönelik form aracılığı ile katılımcıların sanal programın gerçekçiliği, sanal programa katılım motivasyonu ve sanal programa katılım süresinin uygunluğu açılarından değerlendirme puanlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Katılımcıların oldukça yüksek oranlarda olumlu yönde görüş sunması önemlidir. Kullanım deneyimine ilişkin bulgular bir arada değerlendirildiğinde elde edilen sonuçların genel anlamda sanal programın katılımcılar tarafından kullanım özellikleri açısından kabul gördüğüne işaret etmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmada kullanılan sanal simülasyon programının psikoloji öğrencileri için kullanılabilir bir araç olduğu söylenebilir.

Kullanım deneyimine ilişkin bulgular ve mevcut araştırmadaki araç bilindiği kadarı ile ülkemizde bir ilktir. Uluslararası alanyazın olarak bu tür teknolojik araçların içeren araştırmalarda sistem kullanılabilirliği benzer şekilde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmadaki değerler ile aynı ölçüm aracını kullanan ve sosyal hizmetler özelinde gerçekleştirilen bir sanal danışan uygulamasında yer alan ranj değerleri (50-97.50) ile uyumlu görünmektedir (Washburn ve diğerleri, 2020). Ayrıca farklı uygulama içerikleri olsa da psikolojik sağlık alanındaki çalışmada yer alan öğrencilerin sanal danışan programına ilişkin olumlu görüşleri (ör. Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015; Washburn ve diğerleri, 2020) ile tutarlı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, mevcut çalışma içerisindeki katılımcılar da sanal simülasyon programını olumlu olarak değerlendirmiş ve psikolojik sağlık alanındaki öğrencilerin sanal danışan programlarına ilişkin genel tutumları ile örtüşme gösteriyor denebilir.

Kullanım deneyimine ilişkin bulgularda programın gerçekçiliğine ilişkin dikkat çeken bazı noktalardan da söz etmek mümkündür. Katılımcıların sanal ortamın içinde hissetme ve sanal ortamı gerçekçi bulma yönünde görece iyi düzeyde görüş bildirse de, danışanın kendilerini duyma hissi konusunda düşük düzeyde kalmış denebilir. Sanal ortamın teknik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda bu bulgunun anlamlı olduğu düşünülmektedir. Örneğin bu çalışmanın temel aldığı sanal programın içerisinde avatar olmasının yanında avataın konuşurken dudağını oynatmaması, mimiğinin olmaması ve limitli vücut dili hareketlerine sahip olması gibi danışan ile olan etkileşimi kısıtlayan teknik özellikler bu duruma katkıda bulunuyor

olabilir. Bahsi geçen teknik özellikler öğrenciyle olan gerçekçi etkileşimin yanında danışan görünümünün inandırıcılığını da kısıtlamaktadır. Avatarın tasarım özelliklerinin yanında program yapısındaki etkileşimin önceden belirlenmiş kayıtlar çerçevesinde olması, senaryonun sabit bir akışta olması gibi programın yapılandırılmış bir içeriğe sahip olmasının getirdiği özellikler nedeni ile gerçekçiliğin kısıtlanması söz konusudur. Ancak kişilerin sanal programı gerçekçi olarak algılamasında yalnızca grafiklerin kalitesi rol oynamamakta; senaryonun inandırıcı olması görüntü kalitesinden bağımsız olarak da etkileyici olabilmektedir (Bateman ve diğerleri, 2013). Günlük yaşamda da bilgisayar oyunlarında rol yapma tarzındaki içeriklerde kişilerin oyundaki karakterlere gerçekçi bir şekilde bağ kurması bu anlamda örnek gösterilebilir. Katılımcıların oldukça yüksek bir oranda böyle bir programda çalışmak isteyeceklerini belirtmeleri, sanal programda kendilerini görüşmeci rolünde değerlendirmeleri de göz önünde bulundurulduğunda mevcut tasarım kısıtlılıkların dışında öğrencilerin gerçekçilik algısını etkileyen başka faktörler (ör. kişilik özellikleri, teknolojiye açıklık) de olabilir. Tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak olumlu yönde değerlendirmeler bulunsa da katılımcıların programın gerçekçiliğini bazı açılardan ortalama seviyede değerlendirmesinin tutarlı bir değerlendirme olduğu söylenebilir.

Sanal simülasyona ilişkin sunulan kullanım deneyimlerine ek olarak uygulamanın olumlu yanları ve geliştirilebilir yanlarına ilişkin geribildirimler de alınmıştır. Katılımcıların çoğunlukla sanal programın bilgilendirici olması, pratik yapma imkânı sunması açılarından hemfikir olduğu söylenebilir. Katılımcıların sanal programın olumlu yanlarına ilişkin sunduğu görüşlerin alanyazındaki diğer sanal uygulamalara sunulan geribildirimler ile de örtüşme göstermektedir (ör. Calinici ve diğerleri, 2017; Dupuy ve diğerleri, 2020; Rogers ve diğerleri, 2020; Shah ve diğerleri, 2010). Örnek vermek gerekirse katılımcıların içeriğin yapılandırılışını beğenmeleri, görüşmeci rolünde oldukları için heyecan duyduklarını belirtmeleri (Calinici ve diğerleri, 2017) bu benzerliğe örnek gösterilebilir. Mevcut programın tasarımsal özellikleri ile ilgili de olumlu geribildirimler bulunmaktadır. İlerleyen çalışmalarda da hareketli avatar, gerçek ses dosyaları ile zenginleştirilmiş içeriğin yalnızca metin kullanan uygulamalara göre (ör. Calinici ve diğerleri, 2017) daha dikkat çekici olacağı düşünülmektedir. Özetle, sanal program içeriğinin yapısı senaryoların yapılandırılışı,

işitsel/görsel öğelerin kullanımı, senaryo performansında sunulan geribildirimler, görüşmeci rolünün deneyimlenmesi, gerçekçi bir ortam sunulması gibi özellikleri açısından katılımcılar tarafından beğenilmiştir; bu nedenle sanal programın öğrenciler için faydalı ve ilgi çekici olabileceği çıkarımları yapılabilir.

Programın geliştirilebilir yanlarına yönelik geribildirimler içinde senaryoların çeşitlendirilmesi ve geribildirimlerin uzun olması öne çıkmaktadır. Örneğin katılımcıların sunduğu senaryo istekleri arasında yaygın olarak belirli bir psikopatoloji yer almakta sonrasında danışan özellikleri, belirli durumlar gibi diğer seçenekler yer almaktadır. Senaryoların kısıtlı bir içerikte olmasının diğer çalışmalarda da rastlanan bir geribildirim olduğu söylenebilir (ör. Washburn ve diğerleri, 2020). Sanal danışanlar belirli bir yapıda tasarlandığı için doğası gereği gerçek danışana göre daha sınırlı bir içeriğe sahip olmaktadır. Elbette öğrencilerin gerçek kişilerle/aktörlerle pratik yapması faydalı ya da tercih sebebi olabilecek bir durumdur ancak tam da bu durumun getirdiği çeşitli dezavantajlardan dolayı sanal danışan kullanımının önemli olduğu düşünülmektedir. Örneğin Campbell ve diğerleri (2015) öğrencilerin canlı rol yapmayı daha eğlenceli, öğretici bulduğu sonucuna varsa da sanal gruptakilerin de canlı rol yapma ile neredeyse aynı değerler verdiği görülmektedir, bu anlamda sanal grubun da tercih edildiğine yönelik bir değerlendirme yapılabilir. Fakat mevcut araştırmanın temel gerekçesinin başka bir kişiye bağlı kalmadan kullanılabilecek alternatif bir yöntem geliştirme olması nedeni ile bu konuda bir çıkarım ya da kıyaslama yapmak pek mümkün görünmemektedir.

Mevcut çalışmada senaryo çeşitliliğini kısıtlayan etkenlerden bir diğeri ise sanal programdaki her senaryoya özgü geribildirimlerin olması nedeni ile senaryolar oluşturulurken sanal programın süre dengesinin gözetilmesidir. Araştırma bulguları içerisinde geribildirim içeren grupların (sanal ve yazılı) uygulama sonrasındaki beceri düzeylerinin gelişimi göz önünde bulundurulduğunda geribildirimlerin faydalı olduğunu söylemek mümkündür. Ancak sanal program içerisinde geribildirimlerin görsel olarak sunulmasına ek olarak sesli olarak da iletilmesi nedeni ile ikinci uygulama esnasında geribildirimler katılımcılar için dikkat dağıtıcı olabilmiştir. Bu nedenle programın sonraki versiyonlarında ya da geliştirilecek yeni uygulamalarda geribildirimlerin kısaltılması ya da isteğe bağlı olarak kullanılması, öğrenciler için sanal programları tekrar kullanmaya teşvik edecek öğeler olarak değerlendirilebilir.

Temel olarak sanal programın yapılandırılmış ve belirli bir içeriğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülen görüşlerin ve programın olumsuz yanlarından biri gibi gözüken bu durumun getirdiği olumlu bir özellikten de söz etmek mümkündür. Yapılandırılmış format senaryo çeşitliliği ve doğal iletişim anlamında kısıtlılığa neden olsa da doğal dil işlemleme kullanan uygulamalardaki gibi diyalog esnasında sistemsel hata, görüşmecinin ifadesini danışanın anlamaması gibi sorunlar yaşanmamaktadır; bu nedenle sanal danışan ile etkileşim konusunda herhangi bir olumsuz geribildirime rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra benzer programlar doğrultusunda (Evans ve diğerleri, 2018; Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015) belirlenmiş seçenek sayısına ilişkin katılımcılar tarafından olumsuz geribildirim sunulmaması, üç seçeneğin bu tür bir uygulamada makul olabileceğine işaret etmektedir. Özetle, tüm özellikleri bir arada değerlendirildiğinde sanal programın yapılandırılmış içeriğinin geliştirilmeye açık yanları olmakla birlikte ağırlıklı olarak olumlu yanları olduğunu söylemek mümkündür.

Programa ilişkin sunulan geribildirimler daha yakından incelendiğinde dikkati çeken bir durum ise kimileri için olumlu olan özelliklerin kimleri için geliştirilebilir yanlar olarak belirtilmesidir. Bireyler arası farklılaşan geribildirim özelliklerinin daha çok gerçekçiliğin artması ya da sistemsel özellikler olduğu görülmektedir. Bu durum bireysel özelliklerin sanal danışan uygulamalarını değerlendirmede ya da etkileşimlerinde rolü olabileceği ile tutarlı olarak değerlendirilebilir (Parsons ve diğerleri, 2008; Zalewski ve diğerleri, 2020). Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda ülkemizde öğrencilerin teknoloji ile olan yakınlığı ya da yeni deneyimlere açıklık gibi çeşitli bireysel özelliklerin de hesaba katıldığı yeni çalışmaların konunun derinlemesine incelenmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Son olarak, katılımcılar sanal danışanla konuşarak iletişim kurdukları için görüşmeci deneyimlerinde kendilerine ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Özellikle ses tonu, iletişim tarzı gibi konuşma özelliklerini değerlendirmişler ve uygun cevap vermede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Kuramsal bilgiye sahip olsalar da cümleye dökmekte zorlandıklarını ifade etmeleri sanal grubun yazılı gruba göre performans anlamında daha zorlayıcı olduğu düşünülebilir. Buna rağmen diğer gruplara kıyasla beceri düzeylerinin olumsuz açıdan farklılaşmaması sanal danışan programının öğrencilerin pratik yapması açısından daha elverişli bir

uygulama olacağına da işaret etmektedir. Özetle, sanal danışan programı öğrencilerin öz-yeterlik, kaygı, beceri gibi özelliklerini iyileştirmenin yanında gerçeğe yakın bir deneyim imkânı sunarak kendilerini değerlendirebilecekleri bir platform özelliği de taşımaktadır.

Nihayetinde, tüm bulgular bir arada değerlendirildiğinde programın geliştirilmeye açık yanları olmakla birlikte mevcut hali ile katılımcılar tarafından özellikle teknik özellikler, gerçekçilik ve çalışma motivasyonu gibi çeşitli açılardan olumlu olarak değerlendirilmesi, programın kullanıcı dostu olduğunu göstermekte ve kullanılabilir nitelikte olduğuna işaret etmektedir.

4.4. ÇALIŞMANIN KISITLILIKLARI

Araştırmanın bulguları bu bölümde sunulacak olan kısıtlılıklar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. Öncelikle örneklem sayısına dair bir kısıtlılıktan söz edilebilir. Araştırmanın örneklem sayısının belirlenmesinde güç analizi doğrultusunda her grup için minimum 18 olarak belirlenen sayının da üstüne çıkılmıştır. Çalışmanın uygulama kısmını tüm katılımcılar tamamlamış, ancak 1 aylık izlem ölçümüne 3 kişi katılmamıştır. Bu durum, özellikle gönüllü ve sınıf dışındaki etkinliklere zaman ayırmak istenmediği durumlarda karşılaşılabilir bir durum gibi görünmektedir (ör. Washburn, 2020). Yine de mevcut çalışmada kayıp oranının %5'in altında olması nedeni ile araştırma analizlerini anlamlı olarak etkilemeyeceği çıkarımı yapılmıştır. Analizlere yetecek sayıda kişiye ulaşılmış olsa da temel hipotezlerin desteklenmemesinde örneklem sayısının görece düşük olması etkili olabilir.

Mevcut araştırmanın dahil edilme kriterini karşılayabilecek mümkün olduğu kadar çok kişiye ulaştırılması hedeflense de başvuru sayısının yine de görece az olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenciler başvursa bile araştırmanın esas kısmına katılımın düşük olduğu gözlenmiştir. Bununla ilişkili çeşitli nedenler olabilir. Öncelikle araştırmanın doğası gereği böyle bir uygulama kaygı yaratıyor olabilir. Araştırma ile ilgili ek sorular gelmiş ancak araştırma sürecini bozmamak adına içerikle ilgili detaylı bilgilendirme yapılamaması öğrencilerin uygulama içeriğini görmemesi de bu ilginin azlığını açıklayan bir diğer olasılık olabilir. Bir diğer neden olarak duyuruların kişilere ulaşmamış olma ihtimali göz önünde bulundurulabilir. Son olarak, pandemi döneminin

getirdiği belirsizlik ve öğrenim hayatına uyum sağlama gibi kişilerin halihazırda sahip olduğu bireysel nedenler ile araştırmaya katılım göstermemiş olabilirler. Dolayısı ile mevcut etkenlerin göz önünde bulundurularak örneklem sayısının arttırılarak bulguların gözden geçirilmesi faydalı olabilir.

Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken bir diğer kısıtlılık ölçüm araçlarıdır. Araştırmanın ulusal alanda ilk kez gerçekleştiriliyor olması ve uluslararası alanyazında psikoloji örnekleminde kısıtlı örneğinin olması, değerlendirmeye yönelik ölçüm araçlarının seçimi ve bulguların karşılaştırılması konusunda zorlayıcı olmuştur. Bu nedenle, araştırma bulgularının değerlendirilirken ölçüm araçlarının yapısının değerlendirilmesi ve göz önünde bulundurulmasının önemli bir faktör olacağı düşünülmüştür. Bu zorluğun ise en çok beceri değerlendirilmesinde yaşandığı söylenebilir. Beceri ölçümü için simülasyon esnasındaki performans/yanıtlar temel alındığı için kontrol grubunun içeriği ölçümün doğası gereği geribildirim içermeyen grup olarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, kontrol grubundaki beceri düzeyinin izlem ölçümünde artış göstermesi ile belirli bir pratik etkisi gözlenmiştir. Ancak beceri ölçümleri, yine doğası gereği öğreticilik taşıdığından bu konuda farklılık sağlamanın zor olduğu düşünülebilir. Beceri ölçümüne ilişkin bir başka etken ise izlem ölçümündeki değerlendirmenin içeriği aynı olduğu için öğrencilerin benzer içeriğe sahip farklı bir simülasyonda nasıl bir beceri sergileyeceği ya da becerinin genellenebilir olup olmadığı konusu ile ilgili çıkarım konusunda kısıtlılık yaratmaktadır.

Araştırmada yöntemsel kısıtlılık olarak değerlendirilebilecek diğer etkenler ise tüm araştırma sürecinin tek araştırmacı tarafından yürütülmüş olması ve bu sürecin de çevrimiçi ortamda tamamlanmasıdır. Program pandemi öncesinde çevrimiçi olarak oluşturulmadığı ve yalnızca çevrimdışı program şeklinde oluşturulduğu için araştırma süresince sanal program ekran paylaşımı yapılarak sürdürülmüştür. Araştırmacı ekranını paylaştığı ve araştırma süresince Zoom platformunda bulunduğu için sanal programın en önemli avantajlarından biri olan mahremiyet azalmış olabilir. Araştırmacının karşı tarafta olunduğunun bilinmesi ile gözlemlenme etkisi de oluşturarak araştırmanın değişkenleri üzerinde karıştırıcı etki yaratmış olabilir. Fakat ilerleyen zamanlarda bu uygulamaların öğrencilerin kendi denetiminde kullanması hedeflendiğinden bu etkinin göz ardı edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın yöntemsel özelliklerine ek olarak simülasyon içeriği ile ilgili bazı kısıtlılıklardan da söz edilebilir. Öncelikle program içeriğinde yer alan senaryo içerikleri bütün bir ilk görüşmeyi tam olarak temsil etmemektedir. Yine de alanyazında bu tür uygulamaların belirli düzeyde olumsuz duygu yaratabileceği ve katılımcıların psikolojik hizmete ulaşım seçeneği olmasının faydalı olacağı belirtilmektedir (Rogers ve diğerleri, 2020). Program içeriği ile ilgili bir diğer konu ise yapılandırılmış bir içeriğe sahip olması ve doğal etkileşimin kısıtlı olmasıdır. Her ne kadar sanal danışan fikrinin ilk çıktığı yıllara kıyasla şu an teknoloji ilerlemiş olsa da bu konuda hala teknolojik ilerlemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Doğal dil işlemleme yöntemi ile yapılan bazı çalışmalarda doğal etkileşimin daha güçlü bir şekilde elde edildiği görülmektedir; ancak bu tür çalışmalarda da teknolojik hata olasılığı yüksektir. Ayrıca bu tür programlar disiplinler arası iş birliği gerektirmekte ve bütçenin kısıtlı olduğu durumlarda hizmet alımı konusunda zorlayıcı olabilmektedir.

4.5. ÇALIŞMANIN GÜÇLÜ YÖNLERİ

Tüm kısıtlılıklarına rağmen bu araştırmanın güçlü olduğu yönleri bulunmaktadır. Öncelikle araştırmanın yöntem özelliklerine ilişkin olumlu yanlarından söz etmek mümkündür. Bu çalışmanın araştırma deseni seçkisiz atamanın yapıldığı ön test, son test, izlem ölçümlü farklı uygulama grupları ve kontrol grubundan oluşturmaktadır. Bu alandaki çalışmaların ağırlıklı olarak tek gruplu araştırma desenlerinden oluştuğu görülmektedir. Yine bu alanda bilindiği kadarıyla yalnızca bir tane izlem çalışması içeren çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda psikolojik sağlık alanındaki sanal danışan uygulamaları kapsamında araştırma deseninin bu çalışmanın güçlü yönünü oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmanın yöntemsel özellikleri ile ilişkili bir diğer güçlü yanının örneklem yapısı olduğu düşünülmektedir. Araştırmada yer alan örneklemin demografik ve akademik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda Türkiye'de bulunan psikoloji öğrencileri açısından temsil gücü düşük değildir. Ayrıca mevcut alanyazındaki çalışmalarla demografik özellikler açısından örtüşüyor olması da temsil gücünün yüksek olduğunu destekler niteliktedir.

Örnekleme ilişkin bir başka önemli özelliğin öğrencilerin araştırma sürecinden olumsuz etkilenmemeleri amacı ile dahil etme kriterinin belirlenmesi olduğu düşünülmektedir. Nitekim, bazı katılımcıların sanal danışanla olan görüşme sürecinde olumsuz duygulanım yaşayabildiği belirtilmekte ve olası bir duruma karşı katılımcıların psikolojik desteğe ulaşım gibi seçeneklerin sunulması önerilmektedir (Rogers ve diğerleri, 2020). Bahsi geçen çalışmanın birinci sınıf öğrencileri dahil ettiği görülse de mevcut araştırmada çoğu katılımcının ilk deneyimi olacağı göz önünde bulundurularak belirli düzey becerisinin olması dahil etme kriteri olarak belirlenmiş ve onam formunda da ihtiyaç duyulması halinde destek imkânı sunulmuştur. Benzer bir çalışmada ise dahil etme kriteri olarak yüksek lisans öğrencisi olmak ve psikolojik rahatsızlıklarda klinik değerlendirme dersini tamamlamış olmak belirlenmiştir (Washburn ve diğerleri, 2020). Her ne kadar deneyim sürecinin olumsuz etki yarattığına dair önceki çalışmalarda bir çıkarım yapılmasa da (Rogers ve diğerleri, 2020; Washburn ve diğerleri, 2020), mevcut çalışma kapsamında henüz eğitim almamış kişilerin uygulamaya katılması mesleki etik gereği tercih edilmemiştir. Bu kapsamda araştırma içeriğinin yenilikçi olmasının getirdiği bazı eksikliklere rağmen hem sanal program hem araştırma sürecinin katılımcılar açısından maksimum hassasiyetin gözetilerek oluşturulmasının araştırmanın güçlü yanlarından biri olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın güçlü taraflarından bir diğerini ölçüm araçlarının çeşitliliğinin oluşturduğu düşünülmektedir. Sanal uygulamanın etkililiğinin değerlendirilmesinde öz-yeterlik ve kaygı ölçümleri için ikişer ölçüm aracı tercih edilmiştir. Ölçüm değişkenlerine ilişkin iki ölçüm aracı seçilmesinin nedeni konu itibari ile oldukça yeni olduğu için kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek ve nüansları değerlendirebilmektir. Bunun yanı sıra becerinin ölçülmesi için tek hakem yerine iki hakem görüşünün alınması ölçümün objektifliğini artırmaktadır. Özetle, hedeflenen örtük değişkenlere ilişkin farklı ölçümlerin araştırmaya dahil edilmesi ile araştırma sorularında daha kapsamlı çıkarım yapılabilmiştir.

Araştırmanın yöntemsel özelliklerinin yanında bu çalışmanın temelini oluşturan sanal simülasyon programının kendisinin araştırmanın özgün yanını oluşturduğu söylenebilir. Çalışmanın en önemli yönlerinden biri bilindiği kadarı ile ülkemizdeki psikoloji alanında ilk kez böyle bir program oluşturulup çeşitli açılardan

etkisi değerlendirilmesidir. Alanyazında psikopatolojik tanı içermeyen oldukça az sayıda çalışma vardır ve belirli durumlara yönelik oluşturulmuş senaryo içeriği çok karşılaşılan bir durum değildir. Bu nedenle sanal simülasyon görüşme programı, ilk görüşme içerisinde gerçekleşebilecek 7 senaryonun oluşturulduğu, öğrencinin görüşmeci rolünde davranarak ilerlediği ve yanıtlarına ilişkin geribildirim alabildiği bir işitsel ve görsel öğelere içeren bir program şeklinde tasarlanmıştır. Öğrencilerin yönergeler aracılığı ile danışanla sesli iletişim kurması yazılı iletişim kurulan uygulamalara göre daha gerçekçi bir etkileşim imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla mevcut tez araştırmasında disiplinler arası iş birliği ile ülkemizde psikoloji alanında ilk kez oluşturulmuş psikolojik görüşme durumlarına özgü teknolojik simülasyonun deneysel yöntemle test edilmesinin araştırmanın en güçlü yanlarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın bir diğer güçlü yanı ise araştırma içerisinde oluşturulan sanal programın pandemi döneminde yüz yüze temasın kısıtlandığı, okula gitmeye ara verildiği zaman diliminde katılımcılara bir deneyim fırsatı sunmasıdır. Araştırmanın uygulanmaya başlanacağı zaman diliminde COVID – 19'un pandemisinin ilan edilmesi ve ülkemizde de uygulanan okulların uzaktan yürütülme sürecinin başlaması ve kapanma nedeni ile temel niyet olan sanal gerçeklik gözlüğü ile bu ortamın deneyimletilmesi süreci yenilenmek zorunda kalınmıştır. Bu açıdan uygulama mevcut araştırma kapsamında yalnızca masaüstü olarak kullanılmıştır. Fakat sanal gerçeklik gözlüğü ve bilgisayar kullanımının öğrencilerin becerinde anlamlı bir fark yaratmadığı (Gutiérrez-Maldonado ve diğerleri, 2015) ve her iki araçtan da hoşlandıkları yönünde (Rogers ve diğerleri, 2020) bulgular mevcuttur. Hatta masaüstü uygulamaların herkes tarafından daha ulaşılabilir olması nedeni ile daha pratik olabileceği de söylenebilir. Bu nedenle, COVID-19 nedeni ile yapılan düzenleme başlangıçta olumsuz gibi görünse de bu tür uygulamaların tam da eğitim yaşamındaki ihtiyaca karşılık gelebileceğinin pratik bir gösterimi olduğu düşünülmektedir. Dolayısı ile bu durum tam da araştırmanın temel merakını oluşturan ve önemini ortaya koyan gerekçe doğrultusunda özellikle çevrimiçi uygulamaların destekleyici bir araç olarak kullanımına kanıt sunmaktadır. Öte yandan, sanal grupta yer alan öğrenciler özellikle ilk uygulama sonrasında hoşlarına gittiğini, şaşırdıklarını beğendiklerini ifade etmekte ayrıca sanal gruptakiler kadar olmasa da yazılı olarak gören katılımcıların bazıları da

kendiliğinden uygulama fikrinin hoşlarına gittiğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmanın bir bütün olarak pandemi döneminde öğrencilere katkı sunması araştırmanın özgün ve önemli yanını ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut araştırma, sanal simülasyon programının diğer gruplardan daha etkili olmadığını gösterse de görüşme becerisi özelinde katkı sunduğunu, hatta uzun vadede görüşme becerisindeki kazanımın sürdüğünü ortaya koymaktadır. Sanal programın öz-yeterlik üzerindeki etkisi uzun vadede ortaya çıksa da özellikle görüşme içerisinde olabilecek durumlara ilişkin kaygının düşmesinde daha hızlı bir etki sağlayabileceği yönünde bir değerlendirme yapılabilir. Sanal programın doğası gereği defalarca kez kullanılma özelliği olduğundan öğrencilerin öz-yeterlik düzeylerini artırmada da etkili olabileceğine işaret etmektedir. Ayrıca sanal simülasyon programı bahsi geçen etkilerinin yanında öğrenciler tarafından oldukça olumlu yönde değerlendirilmiş ve programın kullanıcı dostu bir yapıda olduğu ortaya konmuştur.

Mevcut araştırmanın ülkemizde ilk olması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. İlk olmasının getirdiği kısıtlılıkların gelecekte bu konuya ilişkin daha kapsamlı değerlendirme yapabilme amacıyla önemli veriler içerdiği düşünülmektedir. Bu kapsamda gelecek çalışmalarda sanal program içeriğinin farklı senaryo örnekleri dahil edilerek çeşitlendirilebileceği; ileri seviye senaryolar oluşturularak yüksek lisans ve doktora örneklemlerinde de test edilebileceği; senaryolara seçim opsiyonlarının eklenebileceği; geribildirimlerin yapısının düzenlenip isteğe bağlı sunulabileceği; alternatif ölçüm araçlarının dahil edilebileceği; beceri etkisinin izole edebilmesi amacıyla henüz dersi tamamlamamış kişilerde test edilebileceği ya da ders içeriğinde yoğun olarak görülmeyen bir konu ile test edilebileceği; programın teknolojik özelliklerinin iyileştirilerek gerçekçilik ve kullanım deneyimi kalitesi artırılabileceği önerilebilir.

Sonuç olarak, psikoloji bölümü öğrencilerinin çoğunlukla ilgi duyduğu bir alan olan psikolojik görüşmeye ilişkin geliştirilmiş olan sanal simülasyon programı gelişmeye açık olsa da bir potansiyeli olduğu ortaya konmuştur. Özellikle psikoloji bölümü öğrencilerinin sayısı ve giderek artan talep göz önünde bulundurulduğunda sanal programın karşılayacağı ihtiyacın oldukça yüksek bir potansiyel içerdiği söylenebilir. Tüm bilgiler ışığında sanal simülasyon programının öğrenciler için gelecek vadeden etkili ve kuramsal bilgiyi destekleyici bir araç özelliğini taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır.

KAYNAKÇA

Abdool, P. S., Nirula, L., Bonato, S., Rajji, T. K. ve Silver, I. L. (2017). Simulation in Undergraduate Psychiatry: Exploring the Depth of Learner Engagement. *Academic Psychiatry*. 41(2): 251–261.

Alwin, D. F. (1997). Feeling Thermometers Versus 7-Point Scales. *Sociological Methods & Research*. 25(3): 318–340.

American Psychological Association. (2013). *APA guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0.* http://www.apa.org/ed/precollege/undergrad/index.aspx, (01.06.2021).

Association of American Medical Colleges. (2007). *Effective Use of Educational Technology in Medical Education Colloquium on Educational Technology : Recommendations and Guidelines for Medical Educators*. https://store.aamc.org/downloadable/download/sample/sample_id/111/, (01.06.2021).

Baker, S. B., Daniels, T. G. ve Greely, A. T. (1990). Systematic Training of Graduate-Level Counselors: Narrative and Meta-Analytic Reviews of Three Major Programs. *The Counseling Psychologist*. 18(3): 355–421.

Balleweg, B. J. (1990). The Interviewing Team: An Exercise for Teaching Assessment and Conceptualization Skills. *Teaching of Psychology*. 17(4): 241–243.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 84(2): 191–215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 37(2): 122–147.

Barbee, P. W., Scherer, D. ve Combs, D. C. (2003). Prepracticum service-learning: Examining the relationship with counselor self-efficacy and anxiety. *Counselor Education and Supervision*. 43(2): 108–119.

Bateman, J., Allen, M., Samani, D., Kidd, J. ve Davies, D. (2013). Virtual patient design: Exploring what works and why. A grounded theory study. *Medical Education*. 47(6): 595–606.

Bernard, J. M. ve Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of Clinical Supervision*. ABD: Pearson.

Blanca, M. J., Alarcón, R., Arnau, J., Bono, R. ve Bendayan, R. (2017). Non-normal data: Is ANOVA still a valid option? *Psicothema*. 29(4): 552–557.

Bowman, J. T., Roberts, G. T. ve Giesen, J. M. (1978). Counselor trainee anxiety during the initial counseling interview. *Journal of Counseling Psychology*. 25(2): 137–143.

Brejcha, R. J. (2021). *Exploring the Relationship between Counselor Level of Anxiety, Counselor Self-Efficacy and the Establishment of the Therapeutic Working Alliance for Counselors-in-Training*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-relationship-between-counselor-level/docview/2558094727/se-2?accountid=10527, (01.01.2022).

Brooke, J. (1996). SUS-A quick and dirty usability scale. *Usability evaluation in industry*. 189(194): 4–7.

Brooke, John. (2013). SUS : A Retrospective. *Journal of Usability Studies*. 8(2): 29–40.

Calinici, S. M., Calinici, T. ve Miclea, M. (2017). Virtual patients in clinician's

education: Theory, knowledge and self-efficacy in anxiety diagnosis. *International Journal of Online Engineering*. 13(6): 49–57.

Campbell, A. J., Amon, K. L., Nguyen, M., Cumming, S., Selby, H., Lincoln, M., … Gonczi, A. (2015). Virtual World Interview Skills Training for Students Studying Health Professions. *Journal of Technology in Human Services*. 33(2): 156–171.

Carkhuff, R. R., Collingwood, T. ve Renz, L. (1969). The effects of didactic training upon trainee level of discrimination and communication. *Journal of Clinical Psychology*. 25(4): 460–461.

Clark, S. L. (2005). *The effect of specific versus generalized supervisory feedback on counseling self-efficacy of counselors-in-training*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Knoxville: University of Tennessee.

Daniels, J. A. ve Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education and Supervision*. 41(2): 120–130.

Davis, T. L. ve Mark, R. G. (1990). Teaching physiology through simulation of hemodynamics. *Proceedings Computers in Cardiology* (ss. 649-652). Düzenleyen IEEE. Chicago, IL, USA. 23-26 Eylül 1990.

Demirkol, D. ve Şeneler, Ç. (2018). A turkish translation of the system usability scale: the sus-tr. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3): 237–253.

DeNeve, K. M. ve Heppner, M. J. (1997). Role play simulations: The assessment of an active learning technique and comparisons with traditional lectures. *Innovative Higher Education*. 21(3): 231–246.

Dollarhide, C. T., Smith, A. T. ve Lemberger, M. E. (2007). Counseling made

transparent: Pedagogy for a counseling theories course. *Counselor Education and Supervision*. 46(4): 242–253.

Duman, E. (2018). An investigation on preferences of undergraduate psychology students in Turkey: Undergraduate education programs, graduate training and professional goals. *32. EFPSA Congress*. Malta. 22-29 Nisan 2018.

Dupuy, L., De Sevin, E., Ballot, O., Cassoudesale, H., Dehail, P., Aouizerate, B., … Philip, P. (2019). A Virtual Patient to Train Semiology Extraction and Empathic Communication Skills for Psychiatric Interview. *Proceedings of the 19th ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents* (ss. 188–190), Düzenleyen Association for Computing Machinery. 01 Temmuz 2019.

Dupuy, L., Micoulaud-Franchi, J. A., Cassoudesalle, H., Ballot, O., Dehail, P., Aouizerate, B., … Philip, P. (2020). Evaluation of a virtual agent to train medical students conducting psychiatric interviews for diagnosing major depressive disorders. *Journal of Affective Disorders*. 263: 1–8.

Egan, G. (2010). *The skilled helper: A problem-management approach to helping*. ABD: Cengage Learning.

Ellaway, R., Candler, C., Greene, P. ve Smothers, V. (2006). *An Architectural Model for MedBiquitous Virtual Patients*. http://groups.medbiq.org/medbiq/display/MVP/Document+Archives?preview=/59640175/59639919/MVP_WhitePaper_11Sep2006.pdf. (01.06.2021).

Evans, B. D. R., Hearn, M. T., Uhlemann, M. R. ve Ivey, A. E. (2018). *Essential Interviewing : A Programmed Approach to Effective Communication*. ABD: Cengage Learning.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. ve lang. (2009). Statistical power analyses using

G * Power 3.1 : Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods.* 41(4): 1149–1160.

Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. ve Buchner, A. (2007). G * Power 3 : A flexible statistical power analysis program for the social , behavioral , and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*. 39(2): 175–191.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.

Foster, A., Chaudhary, N., Kim, T., Waller, J. L., Wong, J., Borish, M., … Buckley, P. F. (2016). Using Virtual Patients to Teach Empathy: A Randomized Controlled Study to Enhance Medical Students' Empathic Communication. *Simulation in Healthcare*. 11(3): 181–189.

Foster, A., Chaudhary, N., Murphy, J., Lok, B., Waller, J. ve Buckley, P. F. (2015). The Use of Simulation to Teach Suicide Risk Assessment to Health Profession Trainees—Rationale, Methodology, and a Proof of Concept Demonstration with a Virtual Patient. *Academic Psychiatry*. 39(6): 620–629.

Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*. 13(SUPPL. 1): 2–10.

Gallo-Belluzzo, S. R., Corbett, E. ve Aiello-Vaisberg, T. M. J. (2013). The first experience of clinical practice on psychology students' imaginary. *Paideia*. 23(56): 389–396.

Gençdoğan, B. ve Özpolat, A. G. (2007). Psikolojik danışma becerilerini ölçmek için Danışman Beceri Ölçeği. *IX. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Düzenleyen Dokuz Eylül Üniversitesi. İstanbul. 17-19 Ekim 2007.

Goreczny, A. J., Hamilton, D., Lubinski, L. ve Pasquinelli, M. (2015). Exploration of

Counselor Self-Efficacy Across Academic Training. *Clinical Supervisor*. 34(1): 78–97.

Gorrindo, T., Goldfarb, E., Lydia Chevalier, B., Bettina Hoeppner, B. S. B., Robert Birnbaum, M. S. J., Meller, B., … Weiss, A. P. (2013). Interprofessional Differences in Disposition Decisions: Results From a Standardized Web-Based Patient Assessment. *Psychiatric Services*. 64(8): 808–811.

Grose-Fifer, J. (2017). Using Role-Play to Enhance Critical Thinking about Ethics in Psychology How does access to this work benefit you ? How We Teach Now: The GSTA Guide to Student-Centered Teaching (ss.213-223). http://teachpsych.org/ebooks/. (01.06.2021).

Gültekin, G. ve Yorulmaz, O. (2022). List of Anxious Situations in Clinical Interview: A Pilot Study About an Instrument on Anxiety-Related Situations. *Klinik Psikoloji Dergisi*.

Gutiérrez-Maldonado, J., Ferrer-Garcia, M., Pla, J. ve Andrés-Pueyo, A. (2014). Virtual humans and formative assessment to train diagnostic skills in bulimia nervosa. *Studies in Health Technology and Informatics*. 199: 30–34.

Gutiérrez-Maldonado, J., Ferrer-García, M., Plasanjuanelo, J., Andrés-Pueyo, A. ve Talarn-Caparrós, A. (2015). Virtual Reality to Train Diagnostic Skills in Eating Disorders. Comparison of two Low Cost Systems. *Studies in Health Technology and Informatics.* 219: 75-81.

Hall, K. E. (2009). *Anxiety and Counseling Self-Efficacy among Counseling Students: The Moderating Role of Mindfulness and Alexithymia*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Greensboro: The University of North Carolina.

Hayes-Roth, B., Saker, R. ve Amano, K. (2009). Using Virtual Patients to Train

Clinical Interviewing Skills Fidelity Decisions for Virtual Patients. *AAAI Fall Symposium* (ss.35–40), Düzenleyen The Association for the Advancement of Artificial Intelligence. Virginia. 5-7 Kasım 2009.

Henschke, J. A. (2011). Considerations Regarding the Future of Andragogy. *Adult Learning*. 22(1): 34–37.

Hiebert, B., Uhlemann, M. R., Marshall, A. ve Lee, D. Y. (1998). The relationship between self-talk, anxiety, and counselling skill. *Canadian Journal of Counselling*. 32(2): 163–171.

Hill, C. E., Anderson, T., Kline, K., Mcclintock, A., Cranston, S., Mccarrick, S., … Gupta, S. (2016). Helping Skills Training for Undergraduate Students : Who Should We Select and Train ? *The Counseling Psychologist*. 44(1): 50–77.

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*. 43(2): 154–172.

Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S. ve Schlosser, L. Z. (2007). Becoming Psychotherapists: Experiences of Novice Trainees in a Beginning Graduate Class. *Psychotherapy*. 44(4): 434–449.

Huwendiek, S., De Leng, B. A., Zary, N., Fischer, M. R., Ruiz, J. G. ve Ellaway, R. (2009). Towards a typology of virtual patients. *Medical Teacher*. 31(8): 743–748.

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, Pt.2): 1–12.

Kelly, K. R., Hall, A. S. ve Miller, K. L. (1989). Relation of Counselor Intention and

Anxiety to Brief Counseling Outcome. 36(2): 158–162.

Kenny, P., Parsons, T. D., Gratch, J., Leuski, A. ve Rizzo, A. A. (2007). Virtual Patients for Clinical Therapist Skills Training. P. Catherine, M. Jean-Claude, A. Elisabeth, C. Gerrard, K. Kostas ve P. Danielle (Ed.), *Lecture Notes in Computer Science* içinde (ss. 197–210). Berlin, Heideberg: Springer.

Kenny, P., Parsons, T. D. ve Rizzo, A. A. (2009). Human Computer Interaction in Virtual Standardized Patient Systems. *LNCS*. 5613: 514–523.

Kintzle, S. ve Atuel, H. R. (2021). Clinical Skills in Military Behavioral Health Education : Efficacy of Role Play vs Standardized Actor Patient Training Clinical Skills in Military Behavioral Health Education : Efficacy of Role Play vs Standardized Actor Patient Training. *Military Behavioral Health*. 9(3). 1–8.

Knowles, M. (1973). Applying Theories of Learning and Teaching to Human Resources Development. The Adult Learner: A Neglected Species. (ss. 92–124). Houston: Gulf Publishing Company. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED084368.pdf. (01.06.21).

Knowles, M. (1990). A Theory of Adult Learning: Adrogogy. The Adult Learner: A Neglected Species (ss. 27–65). Houston: Gulf Publishing Company. http://www.umsl.edu/~henschkej/the_adult_learner_4th_edition.htm. (01.06.21)

Kolb, A. Y. ve Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*. 4(2): 193–212.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.

Kononowicz, A. A., Zary, N., Edelbring, S., Corral, J. ve Hege, I. (2015). Virtual patients - what are we talking about ? A framework to classify the meanings of the term in healthcare education. *BMC Medical Education*. 15(11): 1–7.

Kozina, K., Grabovari, N., De Stefano, J. ve Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *Clinical Supervisor*. 29(2): 117–127.

Lane, K. (1988). Using Actors as "Clients" for an Interviewing Simulation in an Undergraduate Clinical Psychology Course. *Teaching of Psychology*. 15(3): 162–164.

Larson, L. M. ve Daniels, J. A. (1998). Review of the Counseling Self-Efficacy Literature. *The Counseling Psychologist*. 26(2): 179–218.

Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A. ve Toulouse, A. L. (1992). Development and Validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*. 39(1): 105–120.

Lent, R. W., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and Validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology*. 50(1): 97–108.

Levitov, J. E., Fall, K. A. ve Jennings, M. C. (1999). Counselor clinical training with client-actors. *Counselor Education and Supervision*. 38(4): 249–259.

LoCicero, A. ve Hancock, J. (2000). Preparing Students for Success in Fieldwork. *Teaching of Psychology*. 27(2): 117–120.

Lunt, I. (2011). EuroPsy: The development of standards for high-quality professional education in psychology. *European Psychologist*. 16: 104–110.

Mantovani, F., Castelnuovo, G., Gaggioli, A. ve Riva, G. (2003). Virtual Reality Training for Health-Care Professionals. *Cyberpsychology & Behavior*. 6(4): 389–395.

Martin Usoh, M. S. ve Steed, A. (1995). Taking Steps: The Influence of a Walking Technique on Presence in Virtual Reality. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*. 2(3): 201–219.

Matsumura, Y., Shinno, H., Mori, T. ve Nakamura, Y. (2018). Simulating Clinical Psychiatry for Medical Students: a Comprehensive Clinic Simulator with Virtual Patients and an Electronic Medical Record System. *Academic Psychiatry*. 42(5): 613–621.

McCarthy, J., Shannon, E. ve Bruno, M. (2021). Creative Question-Framing: 12 Ideas for Counselors-in-Training. *Journal of Creativity in Mental Health*. 16(4): 499–510.

McGrath, V. (2009). Reviewing the Evidence on How Adult Students Learn: An Examination of Knowles' Model of Andragogy. *Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education*. 99–110.

McNaughton, N., Ravitz, P., Wadell, A. ve Hodges, B. D. (2008). Psychiatric education and simulation: A review of the literature. *Canadian Journal of Psychiatry*. 53(2): 85–93.

Mehr, K. E., Ladany, N. ve Caskie, G. I. L. (2010). Trainee nondisclosure in supervision : What are they not telling you ? *Counselling and Psychotherapy Research*. 10(2): 103–113.

Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. ve Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*. 74(6): 640–644.

Montgomery, D. C. (2013). *Design and Analysis of Experiments*. ABD: Wiley.

Morrison, J. (2016). *İlk Görüşme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Öksüzler-Cabılar, B. ve Yorulmaz, O. (2018). Türkiye'de Psikoloji Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlere İlişkin Bibliyometrik Bir İnceleme. *20. Ulusal Psikoloji Kongresi,* Düzenleyen Ted Üniversitesi. Ankara. 15-18 Kasım 2018.

Oner, N ve Le Compte, A. (1983). *Süreksiz Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Oner, Necla. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler Bir Başvuru Kaynağı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Osborn, D. ve Costas, L. (2013). Role-Playing in Counselor Student Development. *Journal of Creativity in Mental Health*. 8(1): 92–103.

ÖSYM. (2020). 2020-Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu. https://www.osym.gov.tr/TR,19431/2020-yuksekogretim-kurumlari-sinavi-yks-yuksekogretim-programlari-ve-kontenjanlari-kilavuzu.html, (01.04.22).

Pakenham, K. I. ve Stafford-Brown, J. (2012). Stress in Clinical Psychology Trainees: Current Research Status and Future Directions. *Australian Psychologist*. 47(3): 147–155.

Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu ' nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of Counseling Self-Efficacy Scale. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 5(40): 212–221.

Pantziaras, I., Fors, U. ve Ekblad, S. (2015a). Training with virtual patients in

transcultural psychiatry: Do the learners actually learn? *Journal of Medical Internet Research*. 17(2): e46.

Pantziaras, I., Fors, U. ve Ekblad, S. (2015b). Innovative training with virtual patients in transcultural psychiatry: The impact on resident psychiatrists' confidence. *PLoS ONE*. 10(3).

Parsons, T. D., Kenny, P., Ntuen, C. A., Pataki, C. S., Pato, M. T., Rizzo, A. A., … Sugar, J. (2008). Objective structured clinical interview training using a virtual human patient. *Studies in Health Technical and Informatics*. 132: 357–362.

Penaloza-Salazar, C., Gutierrez-Maldonado, J., Ferrer-Garcia, M., Garcia-Palacios, A. ve Andres-Pueyo, A. (2011). Simulated Interviews 3.0: Virtual Humans to Train Abilities of Diagnosis – Usability Assessment. *Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine*. 9: 134–137.

Poling, D. A. ve Hupp, J. M. (2011). Active Learning Through Role Playing : Virtual Babies in a Child Development Course. *College Teaching*. 57(4): 221-228.

Pomerantz, A. M. (2003). Who plays the client? Collaborating with theater departments to enhance clinical psychology role-play training exercises. *Journal of Clinical Psychology*. 59(3): 363–368.

Rabinowitz, F. E. (1997). Teaching counseling through a semester-long role play. *Counselor Education and Supervision*. 36(3): 216–223.

Read, K. L., Kendall, P. C., Carper, M. M. ve Rausch, J. R. (2013). Statistical Methods for Use in the Analysis of Randomized Clinical Trials Utilizing a Pretreatment, Posttreatment, Follow-up (PPF) Paradigm. The Oxford Handbook of Research Strategies for Clinical Psychology. (ss. 253–261). Oxford University Press.

Ridley, C. R., Kelly, S. M. ve Mollen, D. (2011). Microskills Training: Evolution, Reexamination, and Call for Reform. *The Counseling Psychologist*. 39(6): 800–824.

Rizzo, A. ve Talbot, T. (2016). Virtual Reality Standardized Patients for Clinical Training. The Digital Patient: Advancing Medical Research, Education, and Practice. New York, NY: Wiley.

Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*. 21(2): 95–103.

Rogers, S. L., Hollett, R., Li, Y. R. ve Speelman, C. P. (2020). An Evaluation of Virtual Reality Role-Play Experiences for Helping-Profession Courses. *Teaching of Psychology*. 49(1): 1–7.

Ronnestad, M. H. ve Skovholt, T. M. (1993). Supervision of Beginning and Advanced Graduate Students of Counseling and Psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*. 71(4): 396-405.

Rønning, S. B. ve Bjørkly, S. (2019). The use of clinical role-play and reflection in learning therapeutic communication skills in mental health education : an integrative review. *Advances in Medical Education and Practice*. 10: 415–425.

Schafer, J. L. (1999). Multiple imputation: A primer. *Statistical Methods in Medical Research.* 8(1): 3–15.

Schwitzer, A. M., Gonzalez, T. ve Curl, J. (2001). Preparing students for professional roles by simulating work settings in counselor education courses. *Counselor Education and Supervision*. 40(4): 308–319.

Shah, H., House, A., Lind, D. ve Foster, A. (2010). A Pilot Study to Evaluate the Use of an Interactive Virtual Patient with Depression to Teach History-Taking Skills in a

Psychiatry Clerkship. *Proceedings of the 2009 Annual Meeting of the Association of Directors of Medical Student Education in Psychiatry (ADMSEP)*. 22: 161–162.

Sheen, J., Sutherland-Smith, W., Thompson, E., Youssef, G. J., Dudley, A., King, R., … McGillivray, J. A. (2020). Evaluating the impact of simulation-based education on clinical psychology students' confidence and clinical competence. *Clinical Psychologist*. 1–12.

Slater, M., Steed, A., McCarthy, J. ve Maringelli, F. (1998). The influence of body movement on subjective presence in virtual environments. *Human Factors*. 40(3): 469–477.

Sommers-Flanagan, J. ve Means, J. R. (1987). Thou Shalt Not Ask Questions An Approach to Teaching Interviewing Skills. *Teaching of Psychology*. 14(3): 164–166.

Sommers-Flanagan, J. ve Sommers-Flanagan, R. (2009). *Clinical Interviewing*. *Clinical Interviewing*. John Wiley & Sons Inc.

Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F. ve Martinez-Urrutia, A. (1971). Development of the Spanish Edition of the State-Trait Anxiety Inventory. *Interamerican Journal of Psychology*. 5(3–4): 145–158.

Stevenson, K. ve Sander, P. (2002). Medical students are from Mars - Business and psychology students are from Venus - University teachers are from Pluto? *Medical Teacher*. 24(1): 27–31.

Sümer, N. (2015). Rapid Growth of Psychology Programs in Turkey: Undergraduate Curriculum and Structural Challenges. *Teaching of Psychology*. 43(1): 63–69.

Talbot, T. B., Sagae, K., John, B. ve Rizzo, A. A. (2012). Sorting Out the Virtual Patient- How to Exploit Artificial Intelligence, Game Technology and Sound

Educational Practices to Create Engaging Role-Playing Simulations. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*. 4(3): 1 -19.

Thériault, A. ve Gazzola, N. (2006). What are the sources of feelings of incompetence in experienced therapists? *Counselling Psychology Quarterly*. 19(4): 313–330.

Tolleson, A. M., Grad, R., Zabek, F. ve Zeligman, M. (2017). Teaching Helping Skills Courses: Creative Activities to Reduce Anxiety. *Journal of Creativity in Mental Health*. 12(4): 428–439.

Tsai, P. C. (2015). *Trainee's anxiety and counseling self-efficacy in counseling sessions*. (yayınlanmamış doktora tezi). ABD: Iowa State University.

Uhlemann, M., Lee, D. Y. ve Hiebert, B. (1988). Self-Talk of Counsellor Trainees: A Preliminary Report. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. 22(2): 73–79.

Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E. ve Crews, J. (2002). Skills-Based Training and Counseling Self-Efficacy. *Counselor Education and Supervision.* 42(2): 92–106.

Washburn, M., Parrish, D. E. ve Bordnick, P. S. (2020). Virtual patient simulations for brief assessment of mental health disorders in integrated care settings. *Social Work in Mental Health*. 18(2): 121–148.

Witmer, B. G. ve Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. *Presence*. 7(3): 225–240.

Yorulmaz, O. (2021). Türkiye'de Klinik Psikoloji: Durum ve Öngörüler. Klinik Psikoloji: Bilim ve Uygulama (ss. 659–678). Türk Psikologlar Derneği.

Yükseköğretim İstatistikleri. (2021). Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına Göre Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları. https://istatistik.yok.gov.tr/, (01.04.22).

Yükseköğretim Kurulu. (2021). Psikoloji Programı Bulunan Tüm Üniversiteler. https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10169, (01.04.22).

Zalewski, B., Walkiewicz, M. ve Guziak, M. (2020). Psychological characteristics of students in learning clinical interview skills with the use of virtual patient. *BMC Medical Education*. 20(1): 1–7.

EKLER

EK 1: Katılımcı Bilgi Formu

KATILIMCI BİLGİ FORMU

1) Cinsiyetiniz:
2) Yaşınız:
3) Okulunuzun adı:
4) Sınıfınız:
5) Not Ortalamanız:
6) Psikolojik (klinik) görüşme ile ilgili ders aldınız mı?
   a. Evet ise, hangi dersi/dersleri aldınız? (Lütfen ders ismi ve yanında harf notunu belirterek yanıtlayınız.)
   b. İlk kez alıyorsanız ders ismini belirtiniz.

7) Yaşamakta olduğunuz yer:
( ) Aile ile birlikte evde ( ) Tek başına evde ( ) Arkadaşlarla birlikte evde ( ) Yurtta ( ) Diğer.....

8) Bugüne kadar doktora giderek herhangi bir nörolojik ya da psikiyatrik tanı aldınız mı?
a. ( ) Evet ise, lütfen tanıyı belirtiniz:..... ( ) Hayır

9) Şu an psikiyatrik bir ilaç kullanıyor musunuz? a. ( ) Evet ise, lütfen belirtiniz:..... ( ) Hayır

10) Mezun olduğunuzda çalışmak istediğiniz alan:
.....
11) Lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyor musunuz?

( ) Evet. Alanını belirtiniz…….
( ) Hayır.

12) Daha önce psikolojik görüşme gerçekleştirdiniz mi? ( )Evet ( )Hayır

Cevabınız evet ise: (a) ilk ne zaman gerçekleştirdiniz?.....
(b) kaç kere gerçekleştirdiniz?.....

13) Daha önce staj yaptınız mı? ( )Evet ( )Hayır

Cevabınız evet ise yer ve süresini belirtiniz. (Birden fazla olması halinde lütfen belirtiniz.)
……
……
14) Kendinizi psikolojik (klinik) görüşme yapmaya ilişkin ne kadar yeterli görüyorsunuz?
1 2 3 4 5 6 7

15) Ne olsa kendinizi bu konuda daha yeterli hissedersiniz?

EK 2: Klinik Görüşme Kaygısı Durum Listesi

KLİNİK GÖRÜŞME KAYGISI DURUM LİSTESİ

Bir psikolojik görüşme gerçekleştireceğinizi düşündüğünüzde psikolojik görüşmede oluşabilecek aşağıda verilen durumların sizde yarattığı kaygı seviyesini 0-100 arasında belirtiniz.

0: Hiç kaygılanmıyorum ⟷ 100: Tamamen kaygılanıyorum

1. Görüşmeyi yönetmek	
2. Görüşme içeriğini danışana anlatmak	
3. Kendinizi tanıtmak	
4. Gizlilik ve mahremiyeti anlatmak	
5. Danışanın görüşmenin gizli kalacağına dair onay istemesi	
6. Danışandan kendini tanıtmasını istemek	
7. Danışana geliş sebebini sormak	
8. Danışanın geliş sebebini anlamaya çalışmak	
9. Danışanın belirsiz cevaplar vermesi	
10. Danışanın belirsiz cevaplarını netleştirmeye yönelik uygun cevap verme	
11. Danışanın çekingen davranması	
12. Danışanın söylediklerini yönlendirici olmayan bir şekilde başka sözcüklerle yeniden anlatmak	
13. Danışanın sorduğunuz bir soruya kısa cevap vermesi	
14. Danışanın size soru yöneltmesi	
15. Danışanın sizden tavsiye istemesi	
16. Danışana sizden tavsiye istediğinde uygun cevap verme	
17. Danışanın sizden kendi yaptığı bir davranış ile ilgili onay istemesi	
18. Danışana sizden kendi yaptığı bir davranış ile ilgili onay istediğinde uygun cevap vermek	
19. Görüşmeyi uygun şekilde sonlandırmak	
20. Görüşme sonunda danışanın süreyi uzatmak istemesi	
21. Danışanın görüşmeyi uzatma talebine uygun bir cevap vermek	

EK 3: GKDL Ölçümüne İlişkin Geçerlik Güvenirlik Bulguları

Ekte GKDL ile ilişkili yapılan geçerlik ve güvenirlik analizine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Mevcut araştırmada yer alan örneklemin ön test verisinden elde edilen puanlar doğrultusunda ilgili analizler yapılmıştır.

Öncelikle Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testleri ile ölçüm aracına ilişkin analiz için örneklem yeterliği ve faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. KMO katsayısının .84 ve Bartlett testinin ise anlamlı olduğu (p < .001) bulgusu ile kabul edilen değerlere (KMO >.60; Bartlett p <.05) sahip olduğu görülmüştür (Field, 2013). Ölçüm aracı için açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelenmiştir. Faktörlere bakıldığında birinci faktörün öz değerinin 11.17, varyansı açıklama yüzdesinin % 52.92 olduğu görülmüştür. Buna göre maddelerin en yüksek faktör yüklerinin birinci bileşen üzerinde toplandığı (.61 - .83) ve ölçüm aracının genel yapısı ile uyumlu olarak tek faktörlü yapıya işaret ettiği görülmektedir. Ölçüm aracının güvenirlik değeri için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach's alfa değerinin .97 olduğu görülmüş ve iç tutarlık katsayısının kabul edilebilir değerde olduğu görülmüştür. Maddelerin faktör yükleri ile ortalama ve standart sapmaları ile madde toplam korelasyon analizlerine ilişkin katsayılar ekin devamında sunulmaktadır.

Madde Numarası	Madde-Toplam Korelasyon Değeri	Madde Numarası	Madde-Toplam Korelasyon Değeri
M1	.73	M12	.71
M2	.76	M13	.77
M3	.62	M14	.79
M4	.64	M15	.80
M5	.74	M16	.82
M6	.77	M17	.73
M7	.77	M18	.77
M8	.73	M19	.80
M9	.73	M20	.77
M10	.73	M21	.79
M11	.70		

Maddeler	Faktör	Ort. *(SS)*
	1	
1. Görüşmeyi yönetmek	.66	48.87 (*21.99*)
2. Görüşme içeriğini danışana anlatmak	.74	31.67 (*23.53*)
3. Kendinizi tanıtmak	.70	28.89 (*25.92*)
4. Gizlilik ve mahremiyeti anlatmak	.72	27.17 (*24.41*)
5. Danışanın görüşmenin gizli kalacağına dair onay istemesi	.67	26.16 (*24.29*)
6. Danışandan kendini tanıtmasını istemek	.61	19.97 (*21.77*)
7. Danışana geliş sebebini sormak	.64	21.36 (*21.22*)
8. Danışanın geliş sebebini anlamaya çalışmak	.73	41.64 (*24.17*)
9. Danışanın belirsiz cevaplar vermesi	.70	57.95 (*23.49*)
10. Danışanın belirsiz cevaplarını netleştirmeye yönelik uygun cevap verme	.67	53.36 (*25.17*)
11. Danışanın çekingen davranması	.69	50.60 (*20.10*)
12. Danışanın söylediklerini yönlendirici olmayan bir şekilde başka sözcüklerle yeniden anlatmak	.74	40.44 (*24.82*)
13. Danışanın sorduğunuz bir soruya kısa cevap vermesi	.79	41.65 (*24.76*)
14. Danışanın size soru yöneltmesi	.88	44.63 (*26.52*)
15. Danışanın sizden tavsiye istemesi	.86	37.84 (*26.26*)
16. Danışana sizden tavsiye istediğinde uygun cevap verme	.77	39.07 (*27.11*)
17. Danışanın sizden kendi yaptığı bir davranış ile ilgili onay istemesi	.83	43.67 (*25.40*)
18. Danışana sizden kendi yaptığı bir davranış ile ilgili onay istediğinde uygun cevap vermek	.80	45.91 (*26.82*)
19. Görüşmeyi uygun şekilde sonlandırmak	.64	37.75 (*25.18*)
20. Görüşme sonunda danışanın süreyi uzatmak istemesi	.71	34.05 (*24.82*)
21. Danışanın görüşmeyi uzatma talebine uygun bir cevap vermek	.67	34.00 (*25.93*)
Tüm ölçek Ort. (*SS*)		48.01 (*19.18*)
Cronbach's alfa	.97	.

EK 4: Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

PDÖÖ

Genel Yönerge: Bu ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Her bölüm çeşitli psikolojik danışman davranışlarını sergilemekteki veya psikolojik danışma sürecine özgü sorunlarla baş edebilmedeki becerilerinizle ilgili inançlarınız hakkında ifadeler içermektedir. Sizden nasıl görünmek istediğiniz veya gelecekte nasıl görünebileceğinizden çok şu andaki yeteneklerinize dair inancınızı yansıtan içten cevaplar beklenmektedir. Aşağıdaki ifadelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Lütfen her madde için cevabınızı en iyi yansıtan rakamı işaretleyiniz.

Bölüm I. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile, aşağıda verilen genel yardım becerilerini ne derece etkili bir şekilde kullanacağınıza olan güveninizi belirtiniz.

	Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam olarak Güveniyorum		
2. Dinleme (danışanların ilettiği mesajları kavrama ve anlama)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Yeniden ifadelendirme (danışanın söylediğini kısa-öz, somut ve açık bir biçimde tekrar etme veya başka bir şekilde ifade etme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Açık uçlu sorular (danışanlara duygularını veya düşüncelerini netleştirmelerine veya keşfetmelerine yardımcı olacak sorular sorma)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Bilgi verme (danışana bilgi verme; görüşler, gerçekler, kaynaklar sunma veya danışanın sorularına cevap verme)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm II. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında danışanlarınızın çoğu ile, aşağıda verilen belirli görevleri ne derece etkili bir şekilde yapabileceğinize ilişkin güveninizi belirtiniz.

	Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam olarak Güveniyorum		
2. Danışanınızın o an neye ihtiyacı olduğuna bağlı olarak en uygun yardım becerisini kullanarak tepki verme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Danışanınızın anlattıklarından sonra ne yapılması veya ne söylenmesi gerektiğini bilme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Danışanınızın, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamasına yardım etme.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Danışanınız ve psikolojik danışmaya getirdiği konularla ilgili net bir kavramlaştırma yapma.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Bölüm III. Yönerge: Gelecek hafta boyunca yürüteceğiniz psikolojik danışma oturumlarında aşağıdaki özelliklere sahip bir danışanla, ne derece etkili bir şekilde çalışabileceğinize olan güveninizi belirtiniz. ("Etkili bir şekilde çalışma" ile başarılı tedavi planları geliştirme, etkili tepkiler ortaya koyma, zor etkileşimler süresince tutumunuzu sürdürme ve sonuç olarak danışanın sorunlarını çözmesine yardımcı olma yeteneğiniz kastedilmektedir.)

	Hiç Güvenmiyorum			Biraz Güveniyorum				Tam olarak Güveniyorum		
1. Klinik olarak depresyonda olan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Aşırı derecede kaygılı	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Kendi duygu ve düşüncelerini incelemeye veya kendi hakkında düşünmeye eğilimli olmayan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Olumsuz tepkilerinizin olduğu (örn. sıkılma, kızgınlık)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK 5: Psikolojik Danışma Beceri Ölçeği (Örnek Maddeler)

PDBÖ

Bu bir sınav değildir. Soruların doğru veya yanlış cevapları yoktur. Bu daha ziyade bir danışmanlık kuruluşunda danışma hizmeti verirken nasıl davranacağınızı düşündüğünüzü değerlendirmeyi hedef edinen bir envanterdir. Bir danışman olarak nasıl davranacağınızı doğru bir biçimde değerlendirebilmemiz için lütfen sorulara mümkün olduğu kadar dürüst yanıtlar veriniz. Her bir durumda nasıl bir performans sergilemeyi umduğunuzu değil, şu anda bir danışman olarak nasıl bir performans sergileyeceğinizi gerçekçi bir biçimde yansıtan cevaplar veriniz.

Aşağıda 37 yargı listelenmiştir. Yargıları okuduktan sonra aşağıdaki seçenekleri kullanarak her birine ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz.

1= Kesinlikle katılmıyorum 4= Kısmen katılıyorum
2= Katılmıyorum 5= Katılıyorum
3= Kısmen katılmıyorum 6= Kesinlikle katılıyorum
LÜTFEN cevaplarınızı ifadelerin sol tarafındaki boşluğa yazınız.

…… 1. Duyguları yansıtma, aktif dinleme, açıklama ve inceleme gibi teknikleri kullanırken açık ve net olacağımdan eminim.

…… 3. Danışmaları, beklenilmeyen ve nazik olmayan bir tarzda olmamak kaydıyla, zamanında sonlandıracağıma inanıyorum.

…… 5. Yorum ve yüzleştirme tepkilerimin açık ve net olacağından eminim.

…..… 6. İfade biçimimin duygu aktarımı ve açıklık bakımından eksik olduğu ve bazen karmaşık ve anlaşılması güç olduğu yönünde endişelerim var.

…… 14. Yorum ve yüzleştirme tepkilerimin içerik olarak danışanın anlattıklarıyla uygun olacağını ve onlarla çelişmeyeceğini düşünüyorum.

…… 15. Etkili bir danışmanlık yapabilmek için yeterli temel bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.

…… 18. Bir danışmanlık ilişkisinde vereceğim yanıtları veya tepkilerimi önceden tasarlamaksızın, kendimi doğal bir biçimde ifade edebileceğimden emin değilim.

…..… 23. Duyguları yansıtma, aktif dinleme, açıklama ve inceleme gibi tepkilerimin danışanın onayını hemen kazanmayarak etkili olamayacağından korkuyorum.

…..… 24. Danışanların sahip olabileceği farklı sorunlarla baş edebilecek kadar geniş bir teknik bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum.

…..… 27. Danışma esnasında düşüncelerini ifade etmeyen danışanlarla ilgilenirken güçlük çekebilirim.

EK 6: Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (Örnek Maddeler)

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği

YÖNERGE: Aşağıda kişilerin kendilerine ait duygularını anlatmada kullandıkları birtakım ifadeler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun, sonra da o anda nasıl hissettiğinizi ifadelerin sağ tarafındaki parantezlerden uygun olanını işaretlemek suretiyle belirtin. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Herhangi bir ifadenin üzerinde fazla zaman sarf etmeksizin anında nasıl hissettiğinizi gösteren cevabı işaretleyin.

	Hiç	Biraz	Çok	Tamamiyle
1. Şu anda sakinim.	(1)	(2)	(3)	(4)
4 Pişmanlık duygusu içindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
7 Başıma geleceklerden endişe ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9 Şu anda kaygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Kendime güvenim var.	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Şu anda halimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
18 Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Şu anda sevinçliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)

EK 7: Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği

Sistem Kullanılabilirlik Ölçeği	**1 Hiç katılmıyorum**	**2**	**3**	**4**	**5 Tamamen katılıyorum**
2. Bu sistemi gereksiz bir şekilde karmaşık buldum.					
5. Bu sistemdeki çeşitli fonksiyonları iyi entegre edilmiş buldum.					
7. Birçok insanın bu sistemi kullanmayı çok çabuk öğreneceğini sanıyorum.					
9. Bu sistemi kullanırken kendimden çok emin hissettim.					

EK 8: Sanal Simülasyon Değerlendirme Formu

SANAL GÖRÜŞME SİMÜLASYONU DEĞERLENDİRME FORMU

Yönerge: Klinik görüşme simülasyonuna ilişkin az önce deneyimlemiş olduğunuz sanal gerçeklik uygulaması hakkındaki görüşlerinizi 1 ve 7 arasında belirtiniz.

1. Gerçekleştirdiğiniz uygulama sizce ne kadar gerçekçiydi?

Hiç değildi. 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen gerçekçiydi.

2. Kendinizi ne derece görüşme odasının içerisinde hissettiniz?

Hiç hissetmedim. 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen odada hissettim.

3. Uygulamanın süresi ne derece uygundu?

Hiç değildi. 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen uygundu.

4. Danışana sorularınızı yöneltirken ne derece sizi duyduğunu hissettiniz?

Hiç hissetmedim. 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen hissettim.

5. Gerçek bir görüşmeye girmeden önce pratik yapabileceğiniz bu uygulamada çalışmayı ne derecede istersiniz?

Hiç istemem. 1 2 3 4 5 6 7 Tamamen isterim.

Uygulama ile ilişkili son olarak sizden aşağıdaki soruları yanıtlamanız istenmektedir.

1. Gerçek bir psikolojik görüşmede karşılaşabileceğiniz durumları göz önüne alarak, bu uygulamada deneyimlediklerinizden farklı ne tür senaryolar ile çalışmak isterdiniz?
2. Bu uygulamanın hoşunuza giden/olumlu bulduğunuz yanları nelerdir?
3. Bu uygulamanın sizi rahatsız eden/olumsuz bulduğunuz yanları nelerdir? Daha iyi olması için önerileriniz varsa belirtiniz.
4. Bu uygulama sırasında, görüşmeci rolündeyken kendinizle ilgili neler fark ettiniz?

EK 9: Hakem Açıklama Formu (örnek içerik)

PSİKOLOJİK GÖRÜŞME SİMÜLASYONUNA ÖZGÜ BECERİ DEĞERLENDİRME AÇIKLAMA FORMU

Araştırma kapsamında psikoloji bölümü öğrencilerinin görüşmeci rolünü 7 senaryo eşliğinde canlandırabileceği bir program oluşturulmuştur. Bu program mümkün olduğunca standart psikolojik bir görüşme sürecini yansıtma hedefi ile ilk görüşmede yaşanabilecek tipik durumları içermekte ve doğrudan herhangi bir ekolü yansıtmadan tanılar üstü bir içeriğe sahip olacak şekilde tasarlanmıştır. Aşağıda her senaryo için öğrenciye sunulan yönerge ve senaryodaki hedeflenen amaçlar/beklenen yanıtlar açıklanmaktadır:

Sunulan Yönerge: Danışana, görüşmedeki gizlilik ve mahremiyet konularını açıklayın.

- Öğrenciden danışana görüşmede söyleyeceklerinin ne zaman, kiminle ve ne şekilde paylaşılıp paylaşılamayacağı konusunda bilgi vermesi beklenmektedir. Gizlilik ve mahremiyet kavramlarını kısaca ayrı olarak açıklanması beklenmektedir.

Sizden psikoloji öğrencilerinin ilgili yönergeler için oluşturdukları cevapları klinik görüşme ilkelerine uygunluğuna göre 1 (hiç uygun değil) – 7 (tamamen uygun) arasında değerlendirmeniz istenmektedir.

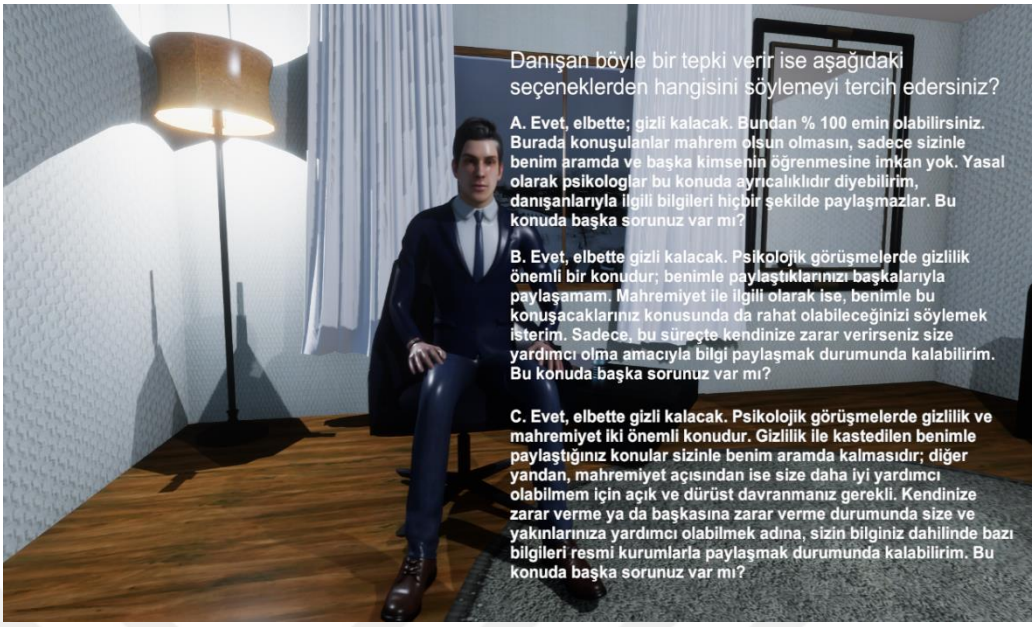
1	2	3	4	5	6	7
Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere hiç uygun değil			Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere kısmi olarak uygun			Sunulan yönergeden beklenen yanıta/kriterlere tamamen uygun

EK 10: Simülasyon İçeriğine Yönelik Ön Çalışma

Sanal program oluşturulmadan önce içeriğinde yer alan senaryo içerisindeki öğelerin anlaşılırlığının test edilmesi ve uygulama sürecini test etme amacı ile psikoloji bölümü öğrencilerinde uygulama yapılmıştır. Sanal program yazılı kitapçık haline getirilerek pilot uygulama amacı ile gönüllü 3 psikoloji bölümü öğrencisine çeşitli açılardan 10 maddelik bir form ile her senaryo için değerlendirtilmiştir. Bu değerlendirmenin temel amacı doğrultusunda program içerisindeki öğelerin anlaşılır ve uygulanabilir olduğu çıkarımı yapılmıştır. Bu uygulamaya ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır.

	Senaryolar						
	1	2	3	4	5	6	7
	(1) Hiç ".." değildi. - (5) Çok "..".						
	Ort. (SS)						
1. Sizce verilen seçenekler ne derece anlaşılırdı?	4.67 (.58)	5.00 (.00)	4.00 (1.00)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
2. Sizce verilen seçenekler birbirine ne derece yakındı?	1.67 (.58)	3.67 (.58)	2.00 (1.73)	2.33 (1.53)	3.33 (1.53)	1.67 (.58)	3.67 (1.58)
3. Sizce doğru seçeneğe ulaşmak ne derece zordu?	1.33 (.58)	1.00 (.00)	1.67 (1.15)	2.33 (1.53)	2.33 (1.53)	1.33 (.58)	1.33 (.58)
4. Sizce verilen seçenekler ne derece gerçekçiydi?	4.00 (1.00)	2.33 (1.53)	4.67 (.58)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
5. Sizce bu senaryo ne derece gerçekçiydi?	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
6. Sizce danışanın ifadesi ne derece anlaşılırdı?	4.67 (.58)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
7. Bu senaryodaki ilk geribildirim ne derece anlaşılırdı?	5.00 (.00)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
8. Bu senaryodaki ikinci geribildirim ne derece anlaşılırdı?	5.00 (.00)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	4.67 (.58)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)
9. Sizce bu senaryo ne derece kolaydı?	5.00 (.00)	5.00 (.00)	4.33 (1.15)	4.00 (1.00)	3.33 (1.53)	4.33 (.58)	4.33 (.58)
10. Sizce yönerge ne derece anlaşılırdı?	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)	5.00 (.00)

EK 11: Sanal Simülasyon Programı Genel Örnek Akış


Danışan böyle bir tepki verir ise aşağıdaki seçeneklerden hangisini söylemeyi tercih edersiniz?
A. Evet, elbette; gizli kalacak. Bundan % 100 emin olabilirsiniz. Burada konuşulanlar mahrem olsun olmasın, sadece sizinle benim aramda ve başka kimsenin öğrenmesine imkan yok. Yasal olarak psikologlar bu konuda ayrıcalıklıdır diyebilirim, danışanlarıyla ilgili bilgileri hiçbir şekilde paylaşmazlar. Bu konuda başka sorunuz var mı?
B. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik önemli bir konudur; benimle paylaştıklarınızı başkalarıyla paylaşamam. Mahremiyet ile ilgili olarak ise, benimle bu konuşacaklarınız konusunda da rahat olabileceğinizi söylemek isterim. Sadece, bu süreçte kendinize zarar verirseniz size yardımcı olma amacıyla bilgi paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?
C. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik ve mahremiyet iki önemli konudur. Gizlilik ile kastedilen benimle paylaştığınız konular sizinle benim aramda kalmasıdır; diğer yandan, mahremiyet açısından ise size daha iyi yardımcı olabilmem için açık ve dürüst davranmanız gerekli. Kendinize zarar verme ya da başkasına zarar verme durumunda size ve yakınlarınıza yardımcı olabilmek adına, sizin bilginiz dahilinde bazı bilgileri resmi kurumlarla paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?

A. Evet, elbette; gizli kalacak. Bundan % 100 emin olabilirsiniz. Burada konuşulanlar mahrem olsun olmasın, sadece sizinle benim aramda ve başka kimsenin öğrenmesine imkan yok.Yasal olarak psikologlar bu konuda ayrıcalıklıdır diyebilirim, danışanlarıyla ilgili bilgileri hiçbir şekilde paylaşmazlar. Bu konuda başka sorunuz var mı?
C. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik ve mahremiyet iki önemli konudur. Gizlilik ile kastedilen benimle paylaştığınız konuların sizinle benim aramda kalmasıdır; diğer yandan, mahremiyet açısından ise size daha iyi yardımcı olabilmem için açık ve dürüst davranmanız gerekli. Kendinize zarar verme ya da başkasına zarar verme durumunda size ve yakınlarınıza yardımcı olabilmek adına, sizin bilginiz dahilinde bazı bilgileri resmi kurumlarla paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?
B. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik önemli bir konudur; benimle paylaştıklarınızı başkalarıyla paylaşamam. Mahremiyet ile ilgili olarak ise, benimle bu konuşacaklarınız konusunda da rahat olabileceğinizi söylemek isterim. Sadece, bu süreçte kendinize zarar verirseniz size yardımcı olma amacıyla bilgi paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?
Psikolojik görüşmelerde danışanlara gerçek bir yardım sunabilmek adına Onam Formu'nun da önemli kısımlarından olan Gizlilik ve Mahremiyet konularına azami önem gösterilmelidir. Bu bilgi danışana, görüşmenin en başında ek açıklamalar ile verilmeli; bu konuda sorusu olup olmadığı sorulmalı, bunları cevaplandırdıktan sonra görüşmeye devam edilmelidir.

EK 12: Duyuru Afişi

EK 13: Sanal Grup Onam Formu

(Çevrimiçi Form)

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Anabilim Dalı doktora tezi kapsamında Gamze Gültekin tarafından (Prof. Dr. Orçun Yorulmaz danışmanlığında) yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı psikoloji öğrencilerinin psikolojik görüşmeye ilişkin tutumlarını ve becerilerini incelemektir.

Araştırmaya katılımı kabul ederseniz sizden toplam üç kez Zoom platformunda uzaktan bağlantı ile araştırmacı eşliğinde psikolojik görüşme senaryosu içeren bir uygulamaya katılmanız beklenmektedir. Birinci ve ikinci uygulama arasında 1 hafta, ikinci ve üçüncü uygulama arasında ise 4 hafta süre olacaktır. Birinci uygulama öncesinde ve diğer uygulamaların sonrasında size iletilecek olan anket setini doldurmanız istenecektir. Araştırmadaki her uygulama yaklaşık 30 - 45 dakika sürmektedir.

Bu araştırmaya katılmanız sonucunda öngörülen herhangi bir risk bulunmamaktadır. Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir gerekçe göstermeden ayrılmaya karar verebilirsiniz, ancak belirgin bir gerekçeniz yok ise araştırmayı tamamlamanız ve samimi cevaplar ile katılım göstermeniz araştırmanın gidişatı, sağlıklı veri toplanabilmesi ve konunun gereğince çalışılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma gereği sizden bazı iletişim bilgileri (telefon, e-posta) istenecektir, bu bilgiler araştırma sürecinde size uygulamalara ilişkin hatırlatmalarda bulunmak üzere alınmaktadır ve herhangi başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Ek olarak, psikolojik görüşme uygulaması esnasında, uygulamanın etkin bir şekilde yürütülmesi amacı ile kamera ve mikrofonunuzun çalışır durumda olması istenmektedir ve sadece uygulama aşamasında programı iyileştirme amacı ile programın kaydı alınacaktır. Elde edilecek bilgiler ve araştırma sonuçları toplu olarak, herhangi kişisel bir bilgi içermeksizin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.
Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırma ile ilgili bilgi veya yardım almak isterseniz çalışmayı yürüten Gamze Gültekin ile iletişime geçebilirsiniz.

Eğer bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda belirtilen 'Evet, kabul ediyorum.' seçeneğini işaretleyiniz.

EK 14: Yazılı Grup Onam Formu

(Çevrimiçi Form)

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Anabilim Dalı doktora tezi kapsamında Gamze Gültekin tarafından (Prof. Dr. Orçun Yorulmaz danışmanlığında) yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı psikoloji öğrencilerinin psikolojik görüşmeye ilişkin tutumlarını ve becerilerini incelemektir.

Araştırmaya katılımı kabul ederseniz sizden toplam üç kez Zoom platformunda uzaktan bağlantı ile araştırmacı eşliğinde psikolojik görüşme senaryosu içeren bir uygulamaya katılmanız beklenmektedir. Birinci ve ikinci uygulama arasında 1 hafta, ikinci ve üçüncü uygulama arasında ise 4 hafta süre olacaktır. Birinci uygulama öncesinde ve diğer uygulamaların sonrasında size iletilecek olan anket setini doldurmanız istenecektir. Araştırmadaki her uygulama yaklaşık 30 - 45 dakika sürmektedir.

Bu araştırmaya katılmanız sonucunda öngörülen herhangi bir risk bulunmamaktadır. Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir gerekçe göstermeden ayrılmaya karar verebilirsiniz, ancak belirgin bir gerekçeniz yok ise araştırmayı tamamlamanız ve samimi cevaplar ile katılım göstermeniz araştırmanın gidişatı, sağlıklı veri toplanabilmesi ve konunun gereğince çalışılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma gereği sizden bazı iletişim bilgileri (telefon, e-posta) istenecektir, bu bilgiler araştırma sürecinde size uygulamalara ilişkin hatırlatmalarda bulunmak üzere alınmaktadır ve herhangi başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Ek olarak, psikolojik görüşme uygulaması esnasında, uygulamanın etkin bir şekilde yürütülmesi amacı ile kamera ve mikrofonunuzun çalışır durumda olması istenmektedir. Elde edilecek bilgiler ve araştırma sonuçları toplu olarak, herhangi kişisel bir bilgi içermeksizin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.
Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırma ile ilgili bilgi veya yardım almak isterseniz çalışmayı yürüten Gamze Gültekin ile iletişime geçebilirsiniz.

Eğer bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda belirtilen 'Evet, kabul ediyorum.' seçeneğini işaretleyiniz.

EK 15: Kontrol Grup Onam Formu

(Çevrimiçi Form)

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Anabilim Dalı doktora tezi kapsamında Gamze Gültekin tarafından (Prof. Dr. Orçun Yorulmaz danışmanlığında) yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı psikoloji öğrencilerinin psikolojik görüşmeye ilişkin tutumlarını incelemektir.

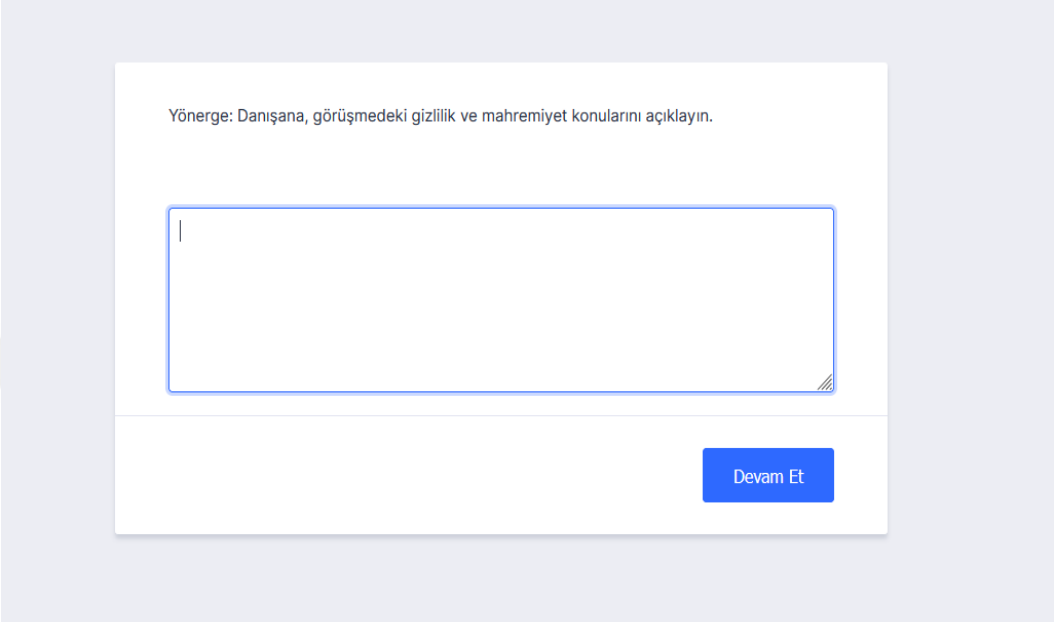
Araştırmaya katılımı kabul ederseniz sizden toplam üç kez Zoom platformunda uzaktan bağlantı ile araştırmacı eşliğinde size iletilecek olan anket setini doldurmanız beklenmektedir. Birinci ve ikinci uygulama arasında 1 hafta, ikinci ve üçüncü uygulama arasında ise 4 hafta süre olacaktır. Araştırmadaki her uygulama yaklaşık 30 - 45 dakika sürmektedir.

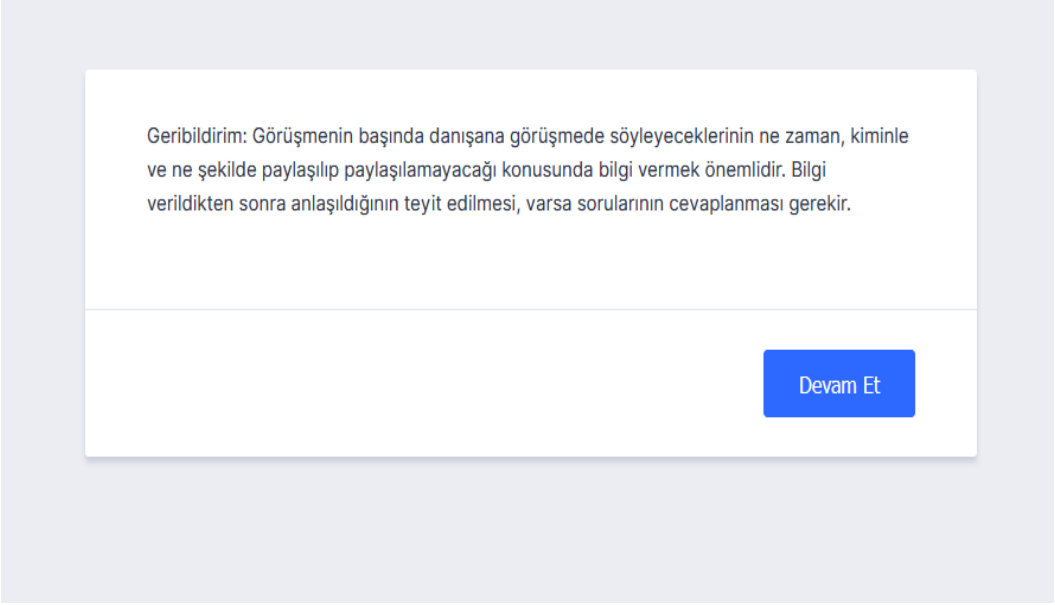
Bu araştırmaya katılmanız sonucunda öngörülen herhangi bir risk bulunmamaktadır. Bu araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir gerekçe göstermeden ayrılmaya karar verebilirsiniz, ancak belirgin bir gerekçeniz yok ise araştırmayı tamamlamanız ve samimi cevaplar ile katılım göstermeniz araştırmanın gidişatı, sağlıklı veri toplanabilmesi ve konunun gereğince çalışılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Bu araştırma gereği sizden bazı iletişim bilgileri (telefon, e-posta) istenecektir, bu bilgiler araştırma sürecinde size uygulamalara ilişkin hatırlatmalarda bulunmak üzere alınmaktadır ve herhangi başka bir amaç için kullanılmayacaktır. Ek olarak, araştırma esnasında, araştırmanın etkin bir şekilde yürütülmesi amacı ile kamera ve mikrofonunuzun çalışır durumda olması istenmektedir. Elde edilecek bilgiler ve araştırma sonuçları toplu olarak, herhangi kişisel bir bilgi içermeksizin sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.
Araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırma ile ilgili bilgi veya yardım almak isterseniz çalışmayı yürüten Gamze Gültekin ile iletişime geçebilirsiniz.

Eğer bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda belirtilen 'Evet, kabul ediyorum.' seçeneğini işaretleyiniz.

EK 16: Yazılı Simülasyon Örnek Senaryo Akışı





Danışan: "Hımm, şimdi sizinle konuşacaklarımız kesinlikle sizinle benim aramda ve gizli kalacak değil mi?".

Danışan böyle bir tepki verir ise aşağıdaki seçeneklerden hangisini söylemeyi tercih edersiniz?

- A. Evet, elbette; gizli kalacak. Bundan % 100 emin olabilirsiniz. Burada konuşulanlar mahrem olsun olmasın, sadece sizinle benim aramda ve başka kimsenin öğrenmesine imkan yok. Yasal olarak psikologlar bu konuda ayrıcalıklıdır diyebilirim, danışanlarıyla ilgili bilgileri hiçbir şekilde paylaşmazlar. Bu konuda başka sorunuz var mı?
- B. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik önemli bir konudur; benimle paylaştıklarınızı başkalarıyla paylaşamam. Mahremiyet ile ilgili olarak ise, benimle bu konuşacaklarınız konusunda da rahat olabileceğinizi söylemek isterim. Sadece, bu süreçte kendinize zarar verirseniz size yardımcı olma amacıyla bilgi paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?
- C. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik ve mahremiyet iki önemli konudur. Gizlilik ile kastedilen benimle paylaştığınız konular sizinle benim aramda kalmasıdır; diğer yandan, mahremiyet açısından ise size daha iyi yardımcı olabilmem için açık ve dürüst davranmanız gerekli. Kendinize zarar verme ya da başkasına zarar verme durumunda size ve yakınlarınıza yardımcı olabilmek adına, sizin bilginiz dahilinde bazı bilgileri resmi kurumlarla paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?

Devam Et

şekilde paylaşmazlar. Bu konuda başka sorunuz var mı?

B. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik önemli bir konudur; benimle paylaştıklarınızı başkalarıyla paylaşamam. Mahremiyet ile ilgili olarak ise, benimle bu konuşacaklarınız konusunda da rahat olabileceğinizi söylemek isterim. Sadece, bu süreçte kendinize zarar verirseniz size yardımcı olma amacıyla bilgi paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?

C. Evet, elbette gizli kalacak. Psikolojik görüşmelerde gizlilik ve mahremiyet iki önemli konudur. Gizlilik ile kastedilen benimle paylaştığınız konular sizinle benim aramda kalmasıdır; diğer yandan, mahremiyet açısından ise size daha iyi yardımcı olabilmem için açık ve dürüst davranmanız gerekli. Kendinize zarar verme ya da başkasına zarar verme durumunda size ve yakınlarınıza yardımcı olabilmek adına, sizin bilginiz dahilinde bazı bilgileri resmi kurumlarla paylaşmak durumunda kalabilirim. Bu konuda başka sorunuz var mı?

Geribildirim: Psikolojik görüşmelerde danışanlara gerçek bir yardım sunabilmek adına Onam Formu'nun da önemli kısımlarından olan Gizlilik ve Mahremiyet konularına azami önem gösterilmelidir. Bu bilgi danışana, görüşmenin en başında ek açıklamalar ile verilmeli; bu konuda sorusu olup olmadığı sorulmalı, bunları cevaplandırdıktan sonra görüşmeye devam edilmelidir.

GİZLİLİK görüşmede danışanın paylaştığı bilgilerin yasal sınırlar çerçevesinde tamamen ruh sağlığı uzmanı ve danışan arasında kalması durumudur. Mesleki etik ilke ve kurallar gereği, ruh sağlığı uzmanının gizliliğe azami özen göstermesi gereklidir. MAHREMİYET terimi ile kastedilen ise danışanın bilgi verirken mümkün olduğunca samimi, açık ve dürüst davranmasıdır; diğer deyişle, görüşmeciye mümkün olduğunca açık davranmasıdır. Bu şekilde, psikolojik değerlendirme ve müdahale daha sağlıklı yapılabilecektir.