

**PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ BİREYLE
PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASI VE
SÜPERVİZYONUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ**

**COUNSELOR CANDIDATES' EVALUATION OF
INDIVIDUAL COUNSELING PRACTICUM AND
SUPERVISION**

Zeynep ATİK

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır.

2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Zeynep ATIK'in hazırladığı "Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması ve S¼pervizyona İlişkin Değerlendirmeleri" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

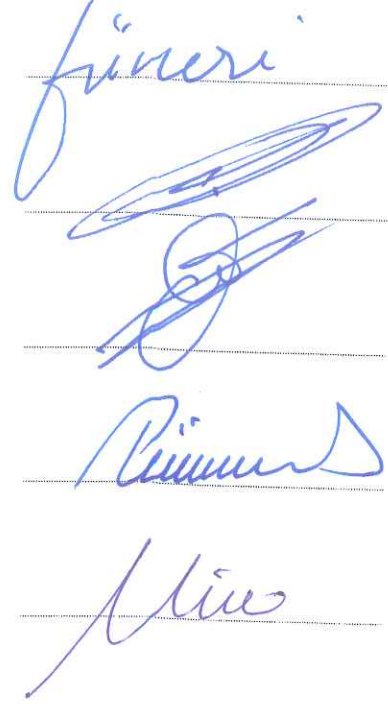
Başkan Prof. Dr., Oya YERİN G¼NERİ

¼ye (Danışman) Prof. Dr., İbrahim YILDIRIM

¼ye Prof. Dr., Tuncay ERGENE

¼ye Doç. Dr., T¼rkan DOĞAN

¼ye Doç. Dr., Mine ALADAĞ



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-¼đretim ve Sınava Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından / / tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:
.....

02/05/2017

Zeynep ATİK

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.



Zeynep ATİK

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimimi pek çok kişinin katkıları ve destekleri sayesinde tamamladım. Öncelikle kendisi ile çalışmaktan gurur duyduğum, bu zorlu yolculukta yanına her gittiğimde desteğini hissettiğim; akademik donanımına, yaşam enerjisine imrendiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM'a bana kazandırdığı pek çok güzel nitelik ve sağladığı sonsuz destek için çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde ve tez savunma jürimde yer alan, çalışmama değerli görüş ve önerileri ile katkı sağlayan çok değerli hocalarım Sayın Prof. Dr. Oya YERİN GÜNERİ ve Sayın Prof. Dr. Tuncay ERGENE'ye; tez savunma jürisinde yer alan ve kıymetli geri bildirimleri ile çalışmamı zenginleştiren Sayın Doç. Dr. Mine ALADAĞ'a ve Sayın Doç. Dr. Türkan DOĞAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın ölçek uyarlama sürecinde ve veri analizi sürecinde uzmanlıklarına başvurduğum, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon konusundakiengin bilgi birikimlerinden yararlandığım Sayın Yrd. Doç. Dr. Gülşah KEMER'e, Sayın Doç. Dr. Mine ALADAĞ'a ve Sayın Doç. Dr. Rahşan SİVİŞ ÇETİNKAYA'ya katkıları için teşekkür ederim.

Tezimi yazmaya başladığım günden, savunduğum güne kadar olan süreçte akademik desteklerini aldığım değerli meslektaşlarım Dr. Burcu PAMUKÇU, Feyza DİNÇER AKTAŞ, Dr. Funda BARUTÇU YILDIRIM, Gökçen AYDIN, Dr. Pınar ÇAĞ, Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ ve Dr. Özlem ULAŞ'a çalışmama sağladıkları katkılar için teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde yardımlarını benden esirgemeyen tüm öğretim elemanlarına ve araştırmama gönüllü katılımları ile destek veren tüm psikolojik danışman adaylarına teşekkür ederim.

Kariyerimde farklı bir pencere açtığım bir dönemde karşıma çıkan ve iyi ki de çıkmışlar dediğim, beni yapabileceğime inandıran, dostlukları ile bu sürecin yükünü üstümden alan Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun pek kıymetli çalışanlarından Elif Özlem BABAOĞLU'na, Hande SELVİ ERDEM'e, Kübra ULUSOY'a, Lütfiye GÜNDOĞAR'a, Nesrin DOĞAN'a ve tüm DELİZİA ekibine teşekkür ederim.

Yaşamımın pek çok evresinde olduğu gibi bu süreçte de beni yalnız bırakmayan dostlarım Bahriye AVCI AŞIK'a, Burcu PAMUKÇU'ya, Güzde DEMİRAY'a, Gülce İŞLEGEN ALTUNEL'e, Yeliz COŞKUN'a ve Zuhal TARLIĞ'a yanımda oldukları ve huzur verdikleri için teşekkür ederim.

Akademik desteklerinin yanı sıra yaşamıma kattıkları neşe ve uzakları yakın ederek bu süreci keyifle geçirmeme yardımcı oldukları için Eren SUNA ve Hande TANBERKAN SUNA'ya teşekkür ederim.

Uzun ve yer yer yorucu bir yolculukta, yolu keyifli kılan şey yol arkadaşıdır. Yolculuğumun hem çok eğlenceli hem de çok öğretici olmasında emeği kelimelerle tarif edilemeyecek kadar çok olan biricik dostum, kardeşim, yol arkadaşım Pınar ÇAĞ'a yaşamıma kattığı tüm güzellikler için teşekkür ederim.

Aldığım kararlarda yanımda olan, hayallerimin peşinden giderken elimden tutan, yorulduğumda soluklanmamı sağlayan, geçen her dakikanın birlikteyken daha kıymetli olduğunu bana hissettiren oyun arkadaşım, can yoldaşım, meslektaşım, çok sevgili eşim Gökhan ATİK'e tüm kalbimle teşekkür ederim.

Öğrencilik hayatım biterken, geçtiğim tüm yollara dönüp baktığımda her anımda bitmek bilmez şefkat, sevgi, inanç ve destek ile benim yol alışımı gururla seyreden ve daha nice güzel anları birlikte paylaşmayı temenni ettiğim sevgili annem SEVGİ ERKAN, babam Vehbi ERKAN kardeşim Alican ERKAN ve tüm geniş ailem 😊 sizlerin desteği olmadan bu yollarda yürüyemezdim. Hepinize sonsuz teşekkürler...

PSİKOLOJİK DANIŞMAN ADAYLARININ BİREYLE PSİKOLOJİK DANIŞMA UYGULAMASI VE SÜPERVİZYONUNA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELERİ

Zeynep ATİK

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı öğrencilerinin bireyle psikolojik danışma uygulaması dersine ilişkin görüş ve yaşantılarını incelemektir. Bu çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümüne 20 farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 776 dördüncü sınıf öğrencisi katılım sağlamıştır. Nicel araştırma kapsamında katılımcıların bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyon sürecine ilişkin yaşantılarının incelenmesi için betimsel ve ilişkisel araştırma modelleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında; Süpervizyon Yaşantıları Kişisel Bilgi Formu, Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri ve Süpervizörlük Tarzları Envanteri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Nicel veri analizlerinde ilk olarak değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve ardından alınan süpervizyonun yeterliğine ilişkin katılımcıların algılarını yordamada süpervizyonda değerlendirmenin, süpervizörlük tarzlarının, süpervizörle olan ilişki uyumunun ve süpervizörle süpervizyon alan kişinin cinsiyet uyumunun ne düzeyde rol oynadığını incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise, araştırmanın nicel bölümüne katılım sağlayan öğrencilerden 15'i ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir.

Nicel bulgular, nitel çalışmada ortaya çıkan temel alan adları dikkate alınarak iki kategori altında sunulmuştur. Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin uygulama süreci kategorisi altında psikolojik danışma oturumlarına hazırlık, danışan ve oturum sayıları, danışan özellikleri ve genel başarı durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin süpervizyon süreci kategorisi altında süpervizyon veren kişiler, süpervizyonda amaç belirleme, süpervizyon teknikleri ve kullanımı, süpervizyon yöntemleri, geri

bildirim ve süpervizörün tarzı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca alınan süpervizyonun yeterliğini süpervizörle ilişki uyumu, süpervizyonda değerlendirme, süpervizörlük tarzları ve süpervizörle süpervizyon alan kişinin cinsiyet uyumu (erkek-erkek) değişkenlerinin anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulgularına göre, katılımcıların görüşleri bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin uygulama süreci, bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin süpervizyon süreci, bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerini geliştirmeye yönelik öneriler ve süpervizyon sürecine yönelik metaforik anlatım temel alanları altında toplanmıştır. Araştırma bulguları ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve psikolojik danışman eğitimcilerine, araştırmacılara ve politika yapıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Bireyle psikolojik danışma uygulaması, karma araştırma deseni, psikolojik danışman adayı, psikolojik danışman eğitimi, süpervizyon, süpervizör, süpervizyon alan kişi.

Danışman: Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı

COUNSELOR CANDIDATES' EVALUATION OF INDIVIDUAL COUNSELING PRACTICUM AND SUPERVISION

Zeynep ATİK

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the opinions and experiences of the Guidance and Psychological Counseling undergraduate program students about the Individual Counseling Practicum course. In the current study, a mixed-method research design was used. For the quantitative part of the study, 776 senior students from 20 state universities participated in the study. Descriptive and correlational research designs were used to examine the experiences of the participants related to individual counseling practicum and supervision. A Personal Information Form for Supervision Experiences, Evaluation Process within Supervision Inventory, and Supervisory Styles Inventory were used as data collection instruments in the quantitative part of the study. For the quantitative data analyses, initially, the descriptive statistics of the variables were examined and then a multiple linear regression analysis was conducted to investigate to what extent evaluation within supervision, supervisory styles, supervisory relationship, and supervisor-supervisee gender match play a role in prediction of the perception of the participants about the efficiency of the received supervision. For the qualitative part of the study, interviews were conducted by the researcher utilizing a semi-structured interview schedule with 15 participants who were selected from the participants of the quantitative part of the study. The qualitative data were analyzed using the method of Consensual Qualitative Research.

The quantitative findings were presented under two categories considering the names of the domains emerged in the qualitative study. Under the category of the implementation process of the individual counseling practicum course, the findings related to the preparation for counseling sessions, the number of clients and counseling sessions, the characteristics of the clients, and the status of general success were presented. Under the category of the supervisory process of the individual counseling practicum course, the findings related to the supervisors, goal setting in supervision, supervision techniques and use of them, supervision

methods, feedback, and supervisory styles were given. In addition, it was found that the variables of supervisory relationship, evaluation within supervision, supervisory styles and supervisee-supervisor gender match (male-male) significantly predicted the efficiency of the received supervision. According to the qualitative findings of the study, the opinions of the participants were clustered under the domains of “the implementation process of the individual counseling practicum course”, “the supervisory process of the individual counseling practicum course”, “the recommendations for improving the implementation and supervisory process of the individual counseling practicum course”, and “the metaphorical narration about the supervisory process”. The findings were discussed in the context of the related literature and recommendations for counselor educators, researchers, and policy makers were provided.

Keywords: Individual counseling practicum, mixed method research design, counselor trainee, counselor education, supervision, supervisor, and supervisee.

Advisor: Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Psychological Counseling and Guidance

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	14
1.3. Problem Cümlesi	17
1.4. Sayıtlar.....	18
1.5. Sınırlılıklar.....	18
1.6. Tanımlar.....	19
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	21
1.7.1. Süpervizyon Modelleri	21
1.7.1.1. Psikolojik Danışma Kuramları Temelli Süpervizyon Modelleri	22
1.7.1.2. Gelişimsel Süpervizyon Modelleri	25
1.7.1.3. Sosyal Rol Modelleri	33
1.7.2. Süpervizyonda Değerlendirme	36
1.7.2.1. Değerlendirmenin Özellikleri	39
1.7.2.1.1. Süpervizyon İlişkisi Kurma	39
1.7.2.1.2. Süpervizyon Sözleşmesi Hazırlama	40
1.7.2.1.3. Süpervizyonda Görevlerin Belirlenmesi	40
1.7.2.1.4. Süpervizyonda Amaç Belirleme	41
1.7.2.1.5. Süpervizyonda Geri Bildirim	41
1.7.2.2. Değerlendirme Araçları	44
1.7.3. Süpervizyon İlişkisi	45
1.7.3.1. Süpervizyon İlişkisini Etkileyen Faktörler	47
1.7.3.1.1. Paralel Süreçler.....	47
1.7.3.1.2. Süpervizyon Alan Kişiyeye İlişkin Faktörler.....	49
1.7.3.1.3. Süpervizöre İlişkin Faktörler	53
1.7.3.1.4. Süpervizyon Alan Kişi ve Süpervizör Etkileşimine Dayalı Faktörler.....	55
1.7.4. Süpervizyon Yöntemleri	57
1.7.4.1. Bireysel Süpervizyon	57
1.7.4.2. Üçlü Süpervizyon.....	58
1.7.4.3. Grup Süpervizyonu	60
1.7.4.3.1. Grup Süpervizyonu Türleri	63
1.7.4.4. Canlı Süpervizyon.....	67

1.7.5. Süpervizyon Teknikleri	70
1.7.5.1. Kendini Anlatma.....	70
1.7.5.2. Deşifre	71
1.7.5.3. Süreç ve Vak'a Notları	71
1.7.5.4. Ses ve Görüntü Kayıtları.....	72
1.7.5.5. Rol Oynama.....	74
1.7.5.6. Canlı Gözlem.....	75
1.7.5.7. Yansıtıcı Süreçler	76
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	78
2.1. Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar.....	78
2.1.1. Süpervizyondan Memnuniyet İle İlgili Araştırmalar.....	78
2.1.2. Süpervizör Özellikleri İle İlgili Araştırmalar	82
2.1.3. Süpervizyonda Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreçleri İle İlgili Araştırmalar.....	85
2.1.4. Süpervizyon Yöntemleri İle İlgili Araştırmalar	87
2.1.5. Diğer Araştırmalar	89
2.2. Türkiye'de Yürütülen Araştırmalar	90
2.2.1. Süpervizyondan Memnuniyet İle İlgili Araştırmalar.....	90
2.2.2. Süpervizyon Yöntemleri ile İlgili Araştırmalar	91
2.2.3. Süpervizyon Model ve Tekniklerinin Etkililiği ile İlgili Araştırmalar	94
2.2.4. Süpervizyon Sürecinde Kaygı İle İlgili Araştırmalar	95
2.2.5. BPDU ve Süpervizyonu Süreçlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırmalar.....	97
3. YÖNTEM	105
3.1. Araştırma Modeli.....	105
3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü	105
3.2.1. Katılımcılar	105
3.2.2. Veri Toplama Araçları.....	106
3.2.2.1. Süpervizyon Yaşantıları Kişisel Bilgi Formu	106
3.2.2.2. Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri	108
3.2.2.2.1. SDSE'nin Çeviri Süreci ve Türkçe Formunun Dil Geçerliliği ..	109
3.2.2.2.2. SDSE'nin Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması Katılımcıları	110
3.2.2.2.3. SDSE'nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliliği	111
3.2.2.2.4. SDSE'nin Türkçe Formunun Benzeme Geçerliliği	115
3.2.2.2.5. SDSE'nin Türkçe Formunun Ayırma Geçerliliği	115
3.2.2.2.6. SDSE'nin Türkçe Formunun Benzer Ölçek Geçerliliği	116
3.2.2.2.7. SDSE'nin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması	116
3.2.2.2.8. SDSE'nin Türkçe Formunun Nihai Çalışma Verileri Üzerinde Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin Test Edilmesi	116
3.2.2.3. Süpervizörlük Tarzları Envanteri.....	119
3.2.2.3.1. STE'nin Çeviri Süreci ve Türkçe Formunun Dil Geçerliliği	120
3.2.2.3.2. STE'nin Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması Katılımcıları.....	121
3.2.2.3.3. STE'nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliliği	122
3.2.2.3.4. STE'nin Türkçe Formunun Benzeme Geçerliliği	125
3.2.2.3.5. STE'nin Türkçe Formunun Ayırma Geçerliliği	125
3.2.2.3.6. STE'nin Türkçe Formunun Benzer Ölçek Geçerliliği.....	125
3.2.2.3.7. STE'nin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması.....	126

3.2.2.3.8. STE'nin Türkçe Formunun Nihai Çalışma Verileri Üzerinde Geçerliliğinin ve Güvenirliğinin Test Edilmesi	126
3.2.3. Veri Toplama Süreci	129
3.2.4. Verilerin Çözümlemesi	129
3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü	130
3.3.1. Katılımcılar	130
3.3.2. Araştırma Verilerini Kodlayan Ekip	131
3.3.3. Veri Toplama Tekniği	132
3.3.4. Veri Toplama Süreci	133
3.3.5. Verilerin Çözümlemesi	133
4. BULGULAR ve TARTIŞMA	137
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	137
4.1.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Betimsel İstatistikler	137
4.1.1.1. Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	137
4.1.1.2. Danışan ve Oturum Sayıları	138
4.1.1.3. Danışan Özellikleri	139
4.1.1.4. Genel Başarı Durumu	139
4.1.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Betimsel İstatistikler	140
4.1.2.1. Süpervizyon Veren Kişiler	140
4.1.2.2. Süpervizyonda Amaç Belirleme	141
4.1.2.3. Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı	142
4.1.2.4. Süpervizyon Yöntemleri	143
4.1.2.5. Geri Bildirim	143
4.1.2.6. Süpervizörün Tarzı	144
4.1.3. Süpervizyon Alan Kişilerin Süpervizyon Sürecinin Yeterliliğine İlişkin Algılarının Yordanması	144
4.1.3.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi İçin Varsayım Testleri	144
4.1.3.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu	146
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	150
4.2.1. BPDU Dersinin Uygulama Süreci Temel Alanına İlişkin Bulgular	151
4.2.1.1. Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	152
4.2.1.2. Dersin Amaçları	154
4.2.1.3. Değerlendirme Kriterleri	154
4.2.1.4. Danışan Bulma Süreci	156
4.2.1.5. Danışan Özellikleri	156
4.2.1.6. Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu	158
4.2.1.7. Genel Başarı Durumu	159
4.2.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Süreci Temel Alanına İlişkin Bulgular ..	159
4.2.2.1. Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler	162
4.2.2.2. Beklentiler	163
4.2.2.3. Süpervizyona Hazırlık Aşaması	164
4.2.2.4. Süpervizyonda Amaç Belirleme	166
4.2.2.5. Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı	166
4.2.2.6. Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği	168
4.2.2.7. Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu	172
4.2.2.8. Geri Bildirim	173
4.2.2.9. Süpervizyonda Odaklar	175
4.2.2.10. Süpervizörün Tarzı	176
4.2.2.11. Süpervizyon İlişkisi	177

4.2.2.12. Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular	177
4.2.2.13. Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları	178
4.2.2.14. Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar	180
4.2.2.15. Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi	181
4.2.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler Temel Alanına İlişkin Bulgular	185
4.2.3.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler	186
4.2.3.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine Yönelik Öneriler	189
4.2.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatım Temel Alanına İlişkin Bulgular	192
4.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutlarına İlişkin Tartışma	194
4.3.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma	195
4.3.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Tartışma	202
4.3.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Tartışma	222
4.3.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatıma İlişkin Tartışma ...	224
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	227
5.1. Sonuçlar	227
5.1.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar	227
5.1.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Sonuçlar	228
5.1.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Sonuçlar	232
5.1.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatıma İlişkin Sonuçlar ...	233
5.2. Öneriler	233
5.2.1. Psikolojik Danışman Eğitimcilerine Öneriler	233
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	238
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler	239
KAYNAKÇA	242
EKLER DİZİNİ	265
EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	266
EK 2. SÜPERVİZYON YAŞANTILARI KİŞİSEL BİLGİ FORMU	268
EK 3. SÜPERVİZYONDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ ENVANTERİ	271
EK 4. SÜPERVİZYONDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ ENVANTERİ UYARLAMA İZİN YAZISI	272
EK 5. SÜPERVİZÖRLÜK TARZLARI ENVANTERİ	273
EK 6. SÜPERVİZÖRLÜK TARZLARI ENVANTERİ UYARLAMA İZİN YAZISI	274
EK 7. VERİ TOPLANACAK ÜNİVERSİTELERE GÖNDERİLEN İZİN YAZISI	275
EK 8. NİTEL ARAŞTIRMA GÖRÜŞME FORMU	277
EK 9. ORJİNALLİK RAPORU	279
ÖZGEÇMİŞ	281

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1: Katılımcıların İllere, Üniversitelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları	106
Tablo 3.2: SDSE Uyarılama Çalışması Katılımcılarının İl ve Üniversitelere Göre Dağılımı	111
Tablo 3.3: SDSE Türkçe Formu'nun Madde Atılmadan ve Maddeler Atılarak DFA Sonuçları	114
Tablo 3.4: SDSE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Uyarılama Çalışması Grubu	114
Tablo 3.5: SDSE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Nihai Çalışma Grubu	118
Tablo 3.6: STE Uyarılama Çalışması Katılımcılarının İl ve Üniversitelere Göre Dağılımı	121
Tablo 3.7: Süpervizörlük Tarzları Envanteri Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Uyarılama Çalışması Grubu	124
Tablo 3.8: STE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Nihai Çalışma Grubu	128
Tablo 3.9: Çoklu Regresyon Modeline Giren Değişkenlerin İşlemsel Tanımları ..	130
Tablo 3.10: Görüşme Yapılan Katılımcıların İl ve Üniversitelere Göre Dağılımları	131
Tablo 4.1: Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	138
Tablo 4.2: Görüşme Yapılan Danışan Sayıları	138
Tablo 4.3: Psikolojik Danışma Oturumu Sayıları	138
Tablo 4.4: Danışan Özellikleri	139
Tablo 4.5: Öğrencilerin Başarı Durumları	139
Tablo 4.6: Süpervizörlerin Cinsiyet Dağılımları	140
Tablo 4.7: Süpervizör-Süpervizyon Alan Kişi Cinsiyet Eşleşmesi	140
Tablo 4.8: Süpervizörlerin Unvanlarına Göre Dağılımları	141
Tablo 4.9: Süpervizöre Öğretim Elemanlarının Eşlik Etme Durumu	141
Tablo 4.10: Süpervizyonda Üzerinde Çalışılan Amaçlar	141
Tablo 4.11: Süpervizyonda Kullanılan Teknikler	142
Tablo 4.12: Süpervizyon Yöntemlerine Göre Dağılım	143
Tablo 4.13: Alınan Geri Bildirim Türleri	143
Tablo 4.14: Süpervizörlük Tarzları Envanteri'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	144
Tablo 4.15: Süpervizyon Yeterlilik Algısı ve Yordayıcı Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Değerleri	146
Tablo 4.16: Süpervizyonun Yeterli Olarak Algılanmasının Yordanmasına İlişkin Adımsal Çoklu Regresyon Analizi	147

Tablo 4.17: BPDU Dersinin Uygulama Süreci Temel Alanı	151
Tablo 4.18: Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık Kategorisi	152
Tablo 4.19: Değerlendirme Kriterleri Kategorisi	154
Tablo 4.20: Danışan Özellikleri Kategorisi	157
Tablo 4.21: Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu Kategorisi	158
Tablo 4.22: BPDU Dersinin Süpervizyon Süreci Temel Alanı	160
Tablo 4.23: Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler Kategorisi	162
Tablo 4.24: Beklentiler Kategorisi	163
Tablo 4.25: Süpervizyona Hazırlık Aşaması Kategorisi	164
Tablo 4.26: Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı Kategorisi	166
Tablo 4.27: Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği Kategorisi	168
Tablo 4.28: Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu Kategorisi	173
Tablo 4.29: Geri Bildirim Kategorisi	174
Tablo 4.30: Süpervizyonda Odaklar Kategorisi	175
Tablo 4.31: Süpervizörün Tarzı Kategorisi	176
Tablo 4.32: Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular Kategorisi	177
Tablo 4.33: Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları Kategorisi	178
Tablo 4.34: Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar Kategorisi	180
Tablo 4.35: Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi Kategorisi	182
Tablo 4.36: BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler Temel Alanı	186
Tablo 4.37: Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatım Temel Alanı	193

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1: Temel Alanlar	150
--------------------------------	-----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACA: American Counseling Association

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

ASV: Paylaşılan Varyansın Karesinin Ortalama Değeri

AVE: Boyutların Açıkladıkları Ortalama Varyans Değerleri

BPDU: Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması

CACREP: The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

CR: Kompozit Güvenirlik

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EAC: European Association for Counsellor

EM: Expectation-Maximization

EPDAD: Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

GANO: Genel Akademik Not Ortalaması

KASH: Kişilerarası Süreci Hatırlama

MBSM: Mikro Beceri Süpervizyon Modeli

MSV: Paylaşılan Varyansın Karesinin Maksimum Değeri

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NBCC: National Board of Certified Counselor

NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi

ÖSYS: Öğrenci Seçme Yerleştirme Sistemi

PDÖÖ: Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği Ölçeği

PDBAÖ: Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme Ölçeği

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

RPD: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

SDSE: Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri

SRMR: Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü

STE: Süpervizörlük Tarzları Envanteri

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

Türk PDR-Der: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği

VIF: Varyans Şişirme Faktörleri

YÖK: Yükseköğretim Kurulu



1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yaşanan toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasal değişimler; bireylerin, kurumların ve toplumların ihtiyaçlarını etkilemektedir. Değişen ve artan ihtiyaçların karşılanması için psikolojik yardım hizmetlerine duyulan gereksinim de giderek daha göze çarpar hale gelmektedir. Türkiye’de de bu değişimler belirgin olarak yaşanmaktadır. Örneğin 15-24 yaş arasındaki genç işsizlerin oranındaki artış [Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2016], nüfusun yaşlanması (TÜİK, 2015), üç milyona yaklaşan geçici koruma kapsamındaki Suriye vatandaşları (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017), eğitim sistemindeki değişiklikler ve öğrencilerin akademik ve psiko-sosyal açıdan desteklenme ihtiyaçları, aile içi şiddetin yaygınlığı (Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009; Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2015), terör, doğal afet gibi travmatik yaşam olayları bunlardan sadece bazılarıdır. Bu tür süreçlerde, birey ve toplumların iyi oluşlarını arttırma ve geliştirmeye yönelik olarak psikolojik yardım hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yüksek önem düzeyine sahip bu ihtiyaçların karşılanması çoğunlukla alana özgü uzmanlıkları da beraberinde getirmektedir (Erford, 2010; Kaplan & Gladding, 2011).

Psikolojik danışma ve rehberlik meslek alanı da, tarih boyunca değişen ihtiyaçlar neticesinde kendisini yeni durumlara uygun olarak tanımlamaya, ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte uzmanlık alanlarını oluşturmaya ve diğer psikolojik yardım hizmeti veren meslek alanlarından kendini ayırıştırarak, kimliğini oluşturmaya çalışmaktadır (Mellin, Hunt, & Nichols, 2011; Myers, Sweeney, & White, 2002). Şu an pek çok ülkede farklı hizmet alanları içerisinde tanımlanıyor olsa da meslek alanı gelişmeye ve yaygınlaşmaya devam etmektedir (Moodley, Gielen, & Wu, 2013). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tüm ülkelerdeki gelişimine ışık tutan Amerika Birleşik Devletlerinde (ABD) de benzer şekilde toplumsal değişimler meslek alanının ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır (Erford, 2010). 1900’lü yılların ilk çeyreğinde Jesse B. Davis ve Frank Parson’ın çalışmalarının öncülüğünde ABD’deki ilk psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinin başladığı, alanın ilk meslek örgütü olan Ulusal Mesleki Rehberlik Derneği’nin (National Vocational

Guidance Association) kurulduğu, ilk kez psikolojik testlerin kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bu gelişmeleri sırasıyla okul psikolojik danışmanlarının sertifikalandırılması, alana özgü kuram ve tekniklerin geliştirilmesi, Amerikan Personel ve Rehberlik Derneği (American Personnel and Guidance Association) olarak adlandırılan, daha sonraları Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association-ACA) olarak yeniden isim verilen çatı örgütün ve örgüt altında diğer uzmanlık alanlarına yönelik olarak diğer derneklerin kurulması izlemektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısı itibariyle de mesleklaşma sürecine etki eden bir dizi gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmeler; psikolojik danışman yetiştiren eğitim programlarının akreditasyonunu gerçekleştiren Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu'nun (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs-CACREP) kurulması, psikolojik danışmanların tanınırlığını sağlamak üzere meslek elemanlarının mesleki bilgi ve becerilerini sertifikalandıran, Ulusal Onaylanmış Psikolojik Danışmanlar Kurulu'nun (National Board of Certified Counselor-NBCC) kurulması ve yaklaşık 25 yıl içinde ABD'deki tüm eyaletlerde sertifikalandırma süreçlerinin başlaması olarak sıralanabilmektedir (Erford, 2010; Vacc & Loesch, 2000).

Psikolojik danışma ve rehberlik meslek alanının ABD'deki gelişmelerinin haricinde, dünyanın diğer bölgelerindeki gelişim süreçleri incelendiğinde; Afrika, Güney Amerika, Asya, Avrupa, Kanada ve Orta Doğu'nun bir bölümünün ABD kökenli psikolojik danışma süreçlerini model aldıkları, bir bölümünün geleneksel iyileştirme uygulamalarından yola çıkarak ülkelerindeki psikolojik yardım hizmetlerini şekillendirdikleri, bir kısmının ise henüz yeni sayılabilecek çalışmalar içerisinde olduğu dikkat çekmektedir (Korkut-Owen, 2007; Moodley ve ark., 2013). Özellikle Avrupa ülkelerindeki meslek alanının gelişim aşamaları incelendiğinde, ülkelerin psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki eğitim ve uygulama süreçlerinin birbirlerinden büyük oranda ayrıştığı görülmektedir (Korkut-Owen, 2007; Moodley ve ark., 2013). Bazı ülkelerde mesleğe özgü örgün eğitim programları bulunurken, bazı ülkelerde psikolojik danışman eğitimi, dernekler veya psikolojik danışma merkezleri üzerinden verilmektedir. Öte yandan bazı ülkelerde temel öğretmenlik programını tamamlama koşulu ile psikolojik danışma ve rehberlik eğitime tabi olunabilirken, bazı ülkelerde ise hiçbir eğitim programı bulunmamaktadır (Korkut-

Owen, 2007; Moodley ve ark., 2013). Özellikle Bologna süreci ile birlikte Avrupa Psikolojik Danışmanlar Derneği'nin (European Association for Counsellor-EAC) girişimleri ile ortak bir yapı oluşturma arayışı içine girilmiş olursa da, ülkelerin standart bir psikolojik danışman eğitiminden söz etmeleri kısa vadede mümkün görünmemektedir (Korkut-Owen, 2007).

Türkiye, ABD'deki psikolojik danışman eğitimi programlarını model alırken, öte yandan Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin eğitim programlarını inceleme ve kendine özgü bir yapı geliştirme sürecindedir (Doğan, 2000a; Korkut-Owen, 2007). Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi alanının dünden bugüne geçtiği tarihsel evreler incelendiğinde, mesleklaşma sürecini önemli düzeyde etkileyen kritik dönemeçlerin (psikolojik danışman eğitiminin oluşturulması, standartlaşma çalışmaları, istihdam yaratma, unvan tartışmaları ve uzmanlık alanlarının tanımlanması) var olduğu görülmektedir (Doğan, 2000a, 2000b; Yeşilyaprak, 2007).

Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişim süreci 1950'li yılların başında ABD'den psikolojik danışman eğitimcilerinin gelmesi ile başlamıştır. 1960'lı yıllarda ise Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik adıyla ilk lisans programı ve psikolojik danışma ve rehberlik alanına yönelik ilk lisansüstü eğitim programı açılmış, eğitim programının ilk mezunlarını vermesini takiben 1970'li yıllarda okullarda psikolojik danışma servisleri oluşturulmuş ve seçilen bazı okullara ilk kez psikolojik danışmanlar atanmıştır. 1980'li yıllarda tüm ön lisans, lisans ve lisansüstü programlar, üniversitelerin kalite güvencesini sağlamak üzere kurulan Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanmıştır. Böylece YÖK'ün aracılığıyla RPD lisans programlarının sayıları artmaya başlamıştır (Doğan, 2000b; Korkut-Owen, 2007). YÖK'ün 2016 yılı verilerine göre, gündüz ve ikinci öğretim programları da dâhil olmak üzere toplam 72 üniversitede (57 devlet ve 15 vakıf üniversitesi) 90 RPD lisans programı bulunmaktadır (YÖK, 2016). Ayrıca araştırmacı tarafından 2016-2017 yılı itibarıyla, 39 tezli yüksek lisans (30 devlet, dokuz vakıf üniversitesi) ve 24 doktora (22 devlet, iki vakıf üniversitesi) programı bulunduğu tespit edilmiştir. 1980'lerin sonunda (1989) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-Der) kurulmuş; 1990'lı yılların başlarında dernek bünyesinde

yayınlar çıkartılmaya ve Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongreleri düzenlenmeye başlamıştır (Doğan, 2000a).

1995 ve sonrasını Korkut-Owen (2007) standartlaşma ile ilgili çalışmaların hız kazandığı yıllar olarak tanımlarken; Aladağ ve Kemer (2016a) ise 2000 yılı ve sonrasını dikkat çeken değişimlerin ve gelişmelerin yaşandığı yıllar olarak tanımlamaktadır. Türkiye'nin 2001 yılında Bologna Süreci'ne katılımı ile birlikte, Yükseköğretim Yeterlilikler erevesinin oluşturulması, diploma ve derecelerin tanınması, kalite güvence sisteminin kurulması ve ğrenci hareketliliklerinin arttırılması çalışmaları başlamıştır. Bu süreçle birlikte, programlar Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) ile uyumlu hale getirilmekte ve programların ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırılabilirliği sağlanmaktadır. Sistemin bir gereği olarak da program yeterlikleri, öğrenme kazanımları ve lme değerlendirme yöntemleri tüm eğitim programları için tanımlanmaya başlamıştır (YK, Tarihsiz-b). Böylece 2000'li yılların başından itibaren devam eden bu süreçle birlikte tüm RPD programlarının içeriklerinin ve kredilerinin denk hale getirilmesi yolunda kayda değer bir yol kat edilmiştir (Korkut-Owen, 2007). Ayrıca yine Bologna Süreci ile birlikte her ülke kendi yükseköğretim sistemini güçlendirerek, sistemine uygun olarak oluşturulacak standartlar çerçevesinde kalite güvence yapısını oluşturmak ve kurmak durumundadır. Bu kapsamda faaliyetlerine başlayan YK, 2015 yılında yürürlüğe koyduğu Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği ile dış değerlendirme süreçlerini açıklamış, ardından 2015 yılında yayımlanan Yükseköğretim Kalite Güvence Yönetmeliği ile akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilme süreçlerini tanımlamıştır (YK, Tarihsiz-c, 2015). Böylece yükseköğretimde standartlara dayalı akreditasyon süreçleri resmi olarak başlatılarak mühendislik, eczacılık, tıp, mimarlık, veterinerlik ve eğitim gibi alanlarında örgün eğitim veren programların akredite edilebilmesi için kuruluşlar yetkilendirilmeye başlanmıştır (YK, Tarihsiz-a). Meslek alanlarına göre yetki alan kuruluşlar içerisinde, Eğitim Fakülteleri Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) 2014 yılında YK Genel Kurulu kararıyla eğitim fakültelerindeki programları akredite etmek üzere yetkilendirilmiştir (YK, Tarihsiz-a).

Bologna sürecinin başlangıcına denk gelen zamanlarda, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde nitelikli psikolojik danışman yetiştirmek için, standart bir psikolojik danışman eğitiminin oluşturulması yönündeki gerekliliklere dikkat çekilmiş ve bu konuda atılabilecek adımlar tartışılmaya başlanmıştır (Doğan, 2001; Doğan ve Erkan, 2001; İ. Yıldırım ve Ergene, 2001). Bu tartışmaları takiben 2003 yılında düzenlenen Anabilim Dalı Başkanları Toplantısı'nda psikolojik danışman eğitimi program taslağı üzerinde çalışılmış ve oy birliği ile ortak bir programa karar verilmiştir (Aladağ & Kemer, 2016a; Korkut-Owen, 2007). Program CACREP tarafından tanımlanan temel alanlar esas alınarak ve süpervizyon altında gerçekleşen uygulama ve alan çalışması derslerinin ağırlığı artırılarak hazırlanmıştır. Yeni program yalnızca birkaç lisans programında uygulanmaya başlanmışken, YÖK'ün 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere, öğretmen yeterliklerine dayalı olarak hazırladığı program bölümlerle paylaşılmıştır. Böylece Türk PDR-Der'in ve anabilim dalı başkanlarının katkılarıyla hazırlanan ve uygulamaya konan program yürürlükten kaldırılmıştır (Aladağ & Kemer, 2016a; Poyrazlı, Doğan, & Eskin, 2013). Halen uygulanmakta olan programın eleştirilen en önemli yanı, süpervizyon alınan uygulama derslerinin programdaki ağırlığının azaltılarak ruh sağlığı odaklı yanının yok sayılması ve programın öğretmen yetiştirme programına dönüştürülmesi olmuştur (Aladağ & Kemer, 2016a; Korkut-Owen, 2007; Poyrazlı ve ark., 2013).

Mevcut RPD programları incelendiğinde, lisans programlarının büyük oranda okul psikolojik danışmanlığına (Korkut Owen & Yerin Güneri, 2013; Poyrazlı ve ark., 2013) ve lisansüstü programların ise genel psikolojik danışman eğitime odaklı olduğu görülmektedir (Korkut-Owen, 2007; Korkut, 2007). Toplumsal ihtiyaçlardaki değişimlerin bir gereği olarak, psikolojik danışma ve rehberlik alanında okul psikolojik danışmanlığı, kariyer psikolojik danışmanlığı, evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı ve ruh sağlığı psikolojik danışmanlığı gibi alanlarda uzmanlaşmaya duyulan gereksinim 2000'li yılların başından itibaren tartışılmaya başlanmıştır (İ. Yıldırım ve Ergene, 2001). Bu gereksinimden hareketle, kariyer psikolojik danışmanlığı, evlilik ve aile psikolojik danışmanlığı programları açılarak, lisansüstü düzeyde uzmanlaşmanın yolu kısmen de olsa açılmıştır. Ayrıca sözü edilen uzmanlık alanlarının var olan eğitim sistemine uygun bir şekilde dâhil edilebilmesi için RPD programının, bölüm düzeyinde yapılmasına ve alt uzmanlık alanlarının

da anabilim dalları şeklinde yer almasına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Doğan, 2000b; Erkan ve ark., 2015).

Standartlaşma ve uzmanlık alanlarının tanımlanması süreci için atılan en somut adım, 2015 tarihinde Türkiye’de meslek standartlarını ve standartlara dayalı yeterlilikleri belirlemekten, yeterlikler dâhilinde yürütülecek belgelendirme faaliyetlerinden ve eğitim programlarının akreditasyonundan sorumlu olan Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) ile Türk PDR-Der’in meslek standardı hazırlama iş birliği protokolünün imzalaması olmuştur. İmzalanan protokol ile Psikolojik Danışman (Seviye 6), Okul Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) ve Kariyer Psikolojik Danışmanı (Seviye 7) meslek standartlarının hazırlanma görevi Türk PDR-Der bünyesinde oluşturulacak çalışma gruplarına verilmiştir (Türk PDR-Der, 2015). Bu çalışma, mesleki kimliğin oluşma sürecini destekleyerek, alanının resmi tanınırlığını ve eğitim programlarının akreditasyonu için standart bir yapı kurmayı sağlamaya zemin hazırlamaktadır (Erkan Atik, 2016). Ulusal yeterliklere dayalı akreditasyon faaliyetleri MYK’nin görev alanı içerisindedir (MYK, 2006). Ancak henüz eğitim kurumlarının akreditasyonu için yürütülen altyapı çalışmaları tamamlanmadığından kısa vadede MYK kalite güvencesinde yürütülecek bir akreditasyon süreci öngörülmemektedir.

Benzer dönemlerde başlatılan ve halen hazırlıkları sürdürülen bir diğer çalışma, EPDAD tarafından RPD programlarının akredite edilebilmesi için programa özgü eğitim standartlarının hazırlanmasıdır (Türk PDR-Der, 2016). Bu çalışma neticesinde EPDAD tarafından akredite edilecek olan RPD programları, öğretmenlik mesleklerinden ayrışarak nispeten kendine özgü standartlar çerçevesinde akredite edilebilecektir.

Psikolojik danışman eğitiminin tarihsel süreci incelendiğinde, özellikle 2000’li yıllardan sonra psikolojik danışman eğitiminde standartlaşma ve akreditasyon süreçlerinin geliştirilmesine yönelik kritik adımlar atıldığı görülmektedir. Atılan bu adımlar aynı zamanda meslekleşme sürecinin en önemli bileşenleri olarak tanımlanmaktadır (Sweeney, 1995). Ölçülebilir standartları olan ve buna dayalı olarak akredite edilmiş bir psikolojik danışman eğitimi programı, en başta eğitim programlarının kalitesini arttırmayı ve nitelikli psikolojik danışman yetiştirmeyi sağlamaktadır (Bobby & Culbert, 2007). Öte yandan yürütülen araştırmalar,

akredite bir psikolojik danışman eğitim programından mezun olanların, akredite edilmemiş bir eğitim programından mezun olanlara kıyasla, işe daha yüksek oranda kabul edildiklerini, eğitim sonrası girilen alan sınavlarda daha yüksek başarı elde ettiklerini (Adams, 2006; Brew, 2001; Scott, 2000) ve daha etik davrandıklarını (Even & Robinson, 2013) ortaya koymaktadır. ABD'deki psikolojik danışman eğitim programlarının büyük bir bölümünün akreditasyonunu gerçekleştiren CACREP, yaklaşık 40 yıldır çalışmalarını hazırladığı ve sürekli güncellediği akreditasyon standartları çerçevesinde sürdürmektedir (CACREP, 2016). Türkiye'deki psikolojik danışman eğitim programlarının içeriklerinin hazırlanması için önemli bir rehber doküman olan CACREP'in psikolojik danışman eğitimi standartları incelendiğinde, genel standartların yanında uzmanlık alanlarına yönelik ilave standartlara, özellikle uygulamaya dayalı derslerin nasıl yürütülmesi gerektiğine ve bunun için gerekli olan koşullara yer verildiği görülmektedir (CACREP, 2016). CACREP'in 2016 yılında güncellenen standartlarına göre, yüksek lisans düzeyindeki psikolojik danışma uygulaması (practicum) ve kurum deneyiminin (internship) hangi kriterler çerçevesinde yürütülmesi gerektiği kapsamlı olarak ele alınmıştır. Psikolojik danışma uygulaması kapsamında, toplamda en az 100 saatlik uygulamanın süpervizyon altında gerçekleştirilmiş olmasına yer verilmiştir. Standarda göre, bu uygulamaların en az 40 saati gerçek danışanla psikolojik danışma yapmayı içermek durumundadır. Psikolojik danışma uygulaması dersini başarıyla tamamlayan psikolojik danışman adaylarının, toplam 600 saatlik staj uygulamalarını yine süpervizyon altında gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Standarda göre, staj uygulamasının en az 240 saati doğrudan hizmetlere işaret etmektedir (CACREP, 2016). Görüldüğü gibi psikolojik danışman eğitimi içerisinde uygulama dersleri oldukça kritik bir role sahiptir.

Psikolojik danışman eğitimcileri, psikolojik danışman adaylarının süreç boyunca gelişimlerine odaklanmaktadır. Özellikle de psikolojik danışma becerilerinde gelişim sağlamaları süreç boyunca en çok odaklanılan konular arasında yer almaktadır (Whiston & Coker, 2000). Söz konusu becerilerin uygulanabilirliğini sağlayacak ilk ders ise psikolojik danışma uygulamalarıdır. Psikolojik danışman adayları, sınıf içi dersler kapsamında öğrenmiş oldukları bilgi ve becerileri, uygulama dersleri sayesinde psikolojik danışma ortamlarında gerçek danışanlar karşısında sergileyebilme imkânı elde edebilmekte (Boylan & Scott, 2009; C.

Bradley & Fiorini, 1999; Hodges, 2011), kuram ve uygulama arasındaki bağlantıyı kurabilmekte (Borders & Leddick, 1987; Pitts, 1992), ayrıca öğrencilikten psikolojik danışmanlığa geçişin ilk adımlarını atabilmektedirler (Woodard & Lin, 1999). Öte yandan psikolojik danışman eğitimcileri için denetleme (gatekeeping) imkânı sağlayan uygulama derslerinde, psikolojik danışman adaylarının kişilik özelliklerinin ve mesleki donanımlarının uygunluğu, sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyleri ve uygulayıcı olup olamayacağı yönünde değerlendirme yapılabilmektedir (Brown-Rice & Furr, 2015; Brown, 2013; Ziomek-Daigle & Christensen, 2010). Söz konusu değerlendirmelerin yapılabilmesi ve uygulama derslerinin nitelikli psikolojik danışman yetiştirmeye en üst düzeyde katkı sağlayabilmesi için uygulamaların süpervizyon altında gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Borders & Leddick, 1987; Doğan, 2000b; Ergene, 2010; Falender & Shafranske, 2004; Fall & Sutton, 2004; Hodges, 2011; Holloway, 1995; Ladany, Friedlander, & Nelson, 2005; Milne, 2009; C. E. Watkins, 1997). Psikolojik danışman adaylarının yeterlik algılarını güçlendiren süpervizyon, aynı zamanda danışanın iyilik halini korumada en etkili yollardan biridir (Holloway & Neufeldt, 1995). Bir bakıma süpervizyon veren (süpervizör) ve süpervizyon alan kişi arasındaki ilişkiyi tanımlayan süpervizyon, süpervizyon alan kişinin danışanına sunmuş olduğu yardım hizmetine, psikolojik danışma ilişkisine, değerlendirme süreçlerine, müdahalede bulunmaya ve uygun yönlendirmeye odaklı bir müdahale sürecidir (L. J. Bradley & Kottler, 2001).

Süpervizyon sürecinde süpervizör, psikolojik danışman adaylarının öğrenmiş oldukları kuramlara ve becerilere dayalı bir uygulama süreci geçirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktadır. Diğer taraftan danışana uygun olan yaklaşımı belirleyebilme ve uygun beceri kullanımını sağlayabilmelerine yardımcı olan süpervizör, psikolojik danışman adayının danışana özgü ihtiyaçları tanımlayabilmesine de destek olmaktadır. Aynı zamanda süpervizör, psikolojik danışmanın etiğe uygun davranıp davranmadığını yakından incelemekte ve tüm süreci göz önünde bulundurarak kişinin yetkin bir uygulayıcı olup olamayacağını kanıta dayalı olarak değerlendirmektedir (Borders, 2009a). Süpervizyonun her eğitim düzeyinde ve her uygulama dersi kapsamında veriliyor olması psikolojik danışman eğitiminin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir (Bernard &

Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Borders ve ark., 2014; Borders & Leddick, 1987; Falender & Shafranske, 2004). Özellikle psikolojik danışman eğitiminde ileri uygulamalara sahip ülkelerde, süpervizyon altında gerçekleşen uygulamalar oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi içerisindeki uygulama dersleri ve bu dersler kapsamında sunulan süpervizyona ilişkin durum incelendiğinde, ABD'deki yapıdan farklı olarak lisans düzeyinde psikolojik danışman yetiştirildiği ve bu nedenle kendine özgü bir yapısı olduğu ancak buna rağmen tüm programlarda içerik olarak standart yürütülen derslerin olmadığı dikkat çekmektedir (Aladağ & Kemer, 2016a; Korkut-Owen, 2007; Korkut Owen & Yerin Güneri, 2013; Poyrazlı ve ark., 2013). Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik alanının tarihsel gelişim süreci içerisinde de belirtildiği gibi, 2007 yılından beri tüm RPD programlarında YÖK tarafından belirlenen standart bir eğitim programı uygulanmaktadır. Ancak bu durum programa ait ders içeriklerinin, değerlendirme yöntemlerinin, kullanılan teknik ve yöntemlerin standart olduğu anlamı taşımamaktadır (Korkut-Owen, 2007). Uygulanan programa göre, Mesleki Rehberlik ve Danışma Uygulaması, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması (BPDU), Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması ve Kurum Deneyimi dersleri programda yer alan zorunlu uygulama dersleriyken (YÖK, 2007); önceki programda yine zorunlu olan ve 2007 sonrası programdan kaldırılan Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması, bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak halen okutulmaktadır. Söz konusu uygulama derslerine her program kapsamında yer verilse de, bu derslerin nasıl yürütüldüğü, öğrencilerin gelişim düzeylerine göre planlanıp planlanmadığı ve hatta süpervizyon altında gerçekleşip gerçekleşmediği belirsizlik içermektedir (Aladağ & Kemer, 2016a). Bu belirsizliği ortadan kaldırmak adına, özellikle son yıllarda, uygulama derslerinin yürütülüşüne ilişkin ortak bir zemin oluşturmak adına çalışmaların yapıldığı, panel ve sempozyumların düzenlendiği göze çarpmaktadır (Özyürek, 2015; Kararımak, Bugay, Demirli ve Çetinkaya Yıldız, 2016).

Uygulama dersleri içerisinde yer alan derslerden ilki olan *mesleki rehberlik ve danışma uygulaması*, mesleki rehberlik ve danışma dersinin tamamlayıcısı rolündedir. Söz konusu dersin içeriği YÖK tarafından "kullanılan ölçme araçlarını

uygulama ve değerlendirme, mesleki gelişim programları hazırlama ve uygulama, bireyle ve grupla mesleki rehberlik ve danışma yapma” olarak tanımlanmaktadır (2007). Bu dersin yürütülüşü ve uygulama süreçlerinin nasıl yapılandırıldığına ilişkin sınırlı düzeyde çalışma bulunmaktadır (Deniz, 2015). Üniversitelerin Bologna süreci kapsamında hazırlanan bilgi sistemleri üzerinden yapılan incelemelere göre, öğrencilerden, ölçme araçlarını tanıma ve uygulamaları, mesleki rehberlik konuları ile ilgili eğitsel grup rehberliği programı uygulamaları, meslek danışmanlığı amacıyla bireysel görüşme yapmaları, okullarda yapılan mesleki rehberlik faaliyetlerini incelemeleri gibi alanlarda çalışma yapmaları beklenmektedir. Kimi üniversitelerde bu dersin süpervizyon altında yürütüldüğüne yer verilse de, nasıl ve ne şekilde yürütüldüğüne ilişkin herhangi bir bilginin yer almadığı dikkat çekmektedir (Örn. Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, 2016; Ege Üniversitesi Bilgi Paketi, 2016; Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu, 2016; Yıldız Teknik Üniversitesi Bologna Bilgi Paketi, 2016).

Rehberlik ve psikolojik danışmada alan çalışması kapsamında, öğrencilerin okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik (eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik) faaliyetlerini incelemeleri, test ve test dışı teknikleri uygulayıp yorumlamaları, grup rehberliği programı geliştirip uygulamaları ve ayrıca bireysel ve sınıf düzeyinde psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinde bulunmaları beklenmektedir (Örn. Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, 2016; Ege Üniversitesi Bilgi Paketi, 2016; Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu, 2016). Lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitimi okul psikolojik danışmanlığı odağında olmasına rağmen, bu alanla ilgili uygulama derslerinin yürütülüşü, değerlendirme kriterleri ve uygulamaların süpervizyonuna ilişkin çalışmalar sınırlı düzeydedir. Var olan çalışmalar bu sınırlılığa dikkat çekip, uygulamalarının süpervizyon altında ve standartlara dayalı şekilde yapılmasının gerekliliğini önemle vurgulamaktadır (Özyürek, 2009, 2015; Özyürek, Çam ve Atıcı, 2007). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarının yürütülüşüne ilişkin Özyürek (2009) tarafından yürütülen çalışma kapsamında okul uygulamaları ile ilgili detaylı bilgiler sunmaktadır. Buna göre, yürütülen ulusal tarama çalışmasında, öğrencilerin okullarda haftalık olarak ortalama bir ile üç saat arasında vakit geçirdikleri, uygulamalarına dönük olarak sınırlı düzeyde ve ağırlıklı olarak grup süpervizyonu aldıkları, hemen hemen tüm öğrencilerin rapor ve kayıt tuttukları ve

süpervizyon aldığı belirten öğrencilerin yarısının bireysel, grup veya sınıf rehberliği faaliyetlerine ilişkin süpervizyon aldığı ortaya konmaktadır (Özyürek, 2009).

Kurum deneyimi, bir diğer uygulama dersi olarak eğitim programı içerisinde yer almaktadır. Bu ders kapsamında temel olarak öğrencilerin çeşitli kurum ve kuruluşlar (eğitim, adalet, sağlık) bünyesinde sunulan psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerini incelemeleri ve deneyim kazanmaları amaçlanmaktadır (YÖK, 2007). Öğrencilerin istihdam alanlarını ve buralarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini tanımasının amaçlandığı bu ders kapsamında, psikolojik danışma merkezlerinin, aile ve çocuk mahkemelerinin, silahlı kuvvetler bünyesindeki merkezlerin ve özel psikolojik danışma merkezlerinin gözlemlendiği ve bu gözlemlerin süpervizyon altında gerçekleştiği belirtilmektedir (Örn. Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi, 2016; Ege Üniversitesi Bilgi Paketi, 2016; Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu, 2016). Derslerin içerikleri incelendiğinde hem kurum deneyimi hem de rehberlik ve psikolojik danışmada alan çalışması kapsamında, gidilecek kurumların ayarlanması ve öğrencilerin ziyaretlerinin planlanması ve uygun kurumlara yönlendirilmesi gibi bürokratik süreçler için tanımlanan yönetsel süpervizyonun (administrative supervision) uygulanmış olabileceği düşünülmektedir (L. J. Bradley & Kottler, 2001; Lambie & Sias, 2009; Studer, 2005).

Grupla psikolojik danışma uygulaması, grupla psikolojik danışma teorik dersi kapsamında öğrenilenlerin, uygulamaya dökülmesini sağlaması bakımından dersin tamamlayıcısı niteliğindedir. Her ne kadar programda zorunlu ders olarak yer almasa da bazı lisans programlarında ve lisansüstü programlarda öğrencilerin grupla psikolojik danışma oturumunu yönetme ve grup sürecinde psikolojik danışma becerilerini sergileme yetkinliği kazanmaları amaçlanmaktadır (Örn. Ege Üniversitesi Bilgi Paketi, 2016; Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu, 2016). Diğer uygulama dersleri ile benzer şekilde grupla psikolojik danışma uygulamasının nasıl yürütüldüğü ve ne oranda süpervizyon sağlandığı bilgileri sınırlı düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde psikolojik danışman adaylarına, grupla çalışma yetkinliği kazandırmak üzere "İç-grup Dış-grup Modeli"nin uygulandığı ve bu modele ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı (Aladağ, Kağnıcı, Çankaya, Özeke Kocabaş ve Yaka,

2011); grup liderinin sahip olması gereken becerilere ilişkin “Beceriye Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Eğitimi” programının etkililiğinin test edildiği (Lüleci, 2015), birey merkezli grupla psikolojik danışma sürecinin yürütülüşüne ilişkin süpervizyonlu örnek grup oturumlarının hazırlandığı (Voltan Acar ve Molaei, 2016) ve yaşantı gruplarına ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin alındığı (Pamukçu & Kağnıcı, 2017) görülmektedir.

BPDU dersi diğer uygulama derslerinden farklı olarak, süpervizyon altında uygulama yapılma durumu en yaygın olan derstir (Aladağ & Kemer, 2016a). YÖK tarafından içeriği “Süpervizyon altında temel psikolojik danışma beceri ve tekniklerini kullanarak bireyle psikolojik danışma yapma” olarak tanımlanan bu ders (2007), psikolojik danışman adaylarının büyük oranda ilk psikolojik danışma deneyimlerini yaşadıkları, ilk kez gerçek bir danışanla çalıştıkları ders olma niteliği taşımaktadır. İlk uygulamaların gerçekleştiği bu tür derslerin en yoğun düzeyde öğrenmenin yaşandığı dersler olduğu vurgulanmaktadır (Hill, Sullivan, Knox, & Schlosser, 2007). Diğer taraftan Rønnestad ve Skovholt’un yaşam boyu gelişim modeline göre, profesyonel yardım sürecinin ilk basamağına geçen psikolojik danışman adayları, alışık oldukları iletişim stilinden (öğüt ve öneri verme, sempati duyma) profesyonel yardım becerilerini uygulamaya doğru önemli bir adım atmaktadır (Rønnestad & Skovholt, 1993). Bu nedenle bu uygulama yaşantısından geçen psikolojik danışman adaylarının yetkinlik kazanmaları için süpervizyon altında gerçekleştirecekleri psikolojik danışma oturumlarının nitelikli şekilde planlanması ve uygulanması önemli bir role sahiptir (Bernard & Goodyear, 2009; Hodges, 2011).

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, Türkiye’de yaklaşık olarak 10 yıllık bir araştırma geçmişine sahiptir. Süpervizyonun, psikolojik danışmadan farklı bir yapıya sahip olduğu gittikçe daha belirgin hale gelirken, süreçlerin incelenmesine verilen önem artmakta ve buna paralel olarak da yürütülen araştırma sayılarında da bir yükseliş gözlenmektedir. Özellikle lisans düzeyinde yürütülen BPDU kapsamındaki çalışmalar, süpervizyonu farklı yönleriyle ele almaktadır. BPDU kapsamında tercih edilen süpervizyon yöntemleri ve yöntemlere ilişkin öğrenci görüşleri (Aladağ ve Kemer, 2016b; Atik, 2015a; Atik, Çelik, Güç ve Tural, 2016; Atik, Daşçı, Güç, Aşçıoğlu Önal ve Çelik, 2016; İlhan, Rahat ve Yöntem, 2015;

Ülker Tümlü, Balkaya Çetin ve Kurtyılmaz, 2015), değerlendirme kriterleri (Örn. danışan sayısı ve özellikleri, oturum sayıları, kullanılan süpervizyon teknikleri) (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Büyükşahin Çevik, 2016; Ülker Tümlü ve ark., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011) ele alınırken; süpervizyon modellerinin etkililiğinin test edildiği (Koç, 2013; Meydan, 2014b), modellerinin değerlendirildiği ve süpervizyona ilişkin temel kavramlarının tanıtıldığı (Erkan Atik, Arıcı ve Ergene, 2014; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012), süpervizör özelliklerinin belirlendiği (Aladağ ve Kemer, 2016b; İlhan, Sarıkaya, Başkal ve Yöntem, 2015) süpervizyon sürecine özgü ölçme araçlarının uyarlandığı ve geliştirildiği (Denizli, 2010; İlhan, Sarıkaya ve ark., 2015) çalışmalar dikkat çekmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde BPDU dersinin uygulama ve süpervizyonu kapsamında, dersin yürütülüşü, değerlendirme kriterleri ve kullanılan teknik ve yöntemlere ilişkin araştırmaların alan yazında yer aldığı, ancak çalışmaların büyük bir bölümünün küçük gruplar üzerinde yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu çalışmalar, Türkiye'deki BPDU kapsamında sunulan süpervizyon hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına ve standart bir eğitim programı oluşturma sürecine katkı sağlıyor olsalar da, Türkiye genelindeki durumu ortaya koyma konusunda sınırlılıklara sahiptirler. Özellikle standartlaşma ve eğitim programlarının kalite güvencesinin sağlanmasına duyulan ihtiyaçtan hareketle, süpervizyon altında gerçekleştirilen BPDU dersinin nasıl yürütüldüğünü anlamaya, programlardaki ortak ve ayrılan noktaların tespit edilmesine, sürecin etkililiğinin değerlendirilmesine ağırlık verilmesi katkı sağlayacaktır. Öte yandan Türkiye'nin kendine özgü eğitim sistemi içerisinde bu dersin nitelikli psikolojik danışman yetiştirmeye en üst düzeyde katkı sağlamasına imkân vermek için ulusal düzeyde yürütülen tarama çalışmalarına ve veriye dayalı olarak var olan durumun ortaya konmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamaya dönük olarak Aladağ ve Kemer (2016b) BPDU ve süpervizyon süreçlerinin nasıl yürütüldüğünün tespitine yönelik ulusal bir tarama çalışması yürütmüşlerdir. Yürütülen bu çalışma süpervizör görevindeki psikolojik danışman eğitimcilerinin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki BPDU dersinin yürütülüşü ile ilgili standartların belirlenmesine önemli düzeyde katkı sağlayan bu çalışmanın, süpervizyon alan kişilerin, başka bir deyişle, psikolojik danışman adaylarının görüşleri, önerileri ve

değerlendirmeleri ile desteklenmesi de oluşturulacak standartların niteliğini arttıracaktır. Öte yandan sunulan aynı hizmete ilişkin süpervizör ve süpervizyon alan kişinin algılarının ve değerlendirmelerinin değişkenlik gösterebileceğine değinilmektedir (E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979). Süpervizörlerin süpervizyon altında gerçekleştirdikleri uygulamaları değerlendirirken, olması gereken uygulamalardan etkilenecek süreci değerlendirebilecekleri ve bu yanılgının var olan durumun gerçekçi olarak ortaya konmasını engelleyebileceği varsayılmaktadır (E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979). Bu olası yanılgıyı kontrol edebilmek için de sürece taraf olan her iki kaynaktan da elde edilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçtan hareketle BPDU dersinin ve ders kapsamında verilen süpervizyonun nasıl yürütüldüğünün süpervizyon alan kişilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir meslek alanı, günün değişen koşullarına, ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte kendini güncellemeye devam etmek zorundadır. Psikolojik danışmanlık meslek alanı da hem eğitim hem de istihdam alanlarında değişen durumlara ve yeni koşullara uygun olarak kendini gözden geçirmek ve yeni duruma uyum sağlamak durumundadır (Erford, 2010). Son yıllarda RPD programlarının sayılarındaki ve kontenjanlardaki artış, nitelikli meslek elemanı yetiştirme konusunda karşılaşılabilecek olası güçlüklerin bir işareti olarak görülmektedir (Korkut-Owen, 2007). Nitelikli bir psikolojik danışmanın teorik bilgi birikimine sahip olmanın yanı sıra uygulama tecrübesi kazanmış olması önemlidir. Bunun da ilk adımı nitelikli bir eğitim programından geçmektedir. Bu araştırma ile alanın en temel uygulama dersi olan BPDU kapsamında, psikolojik danışman adaylarına sunulan süpervizyonun nitelik ve niceliğinin, ders kapsamında gerçekleştirilmesi beklenen psikolojik danışma hizmetlerinin nasıl yapılandırıldığına psikolojik danışman adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Psikolojik danışman eğitiminde ileri düzeyde uygulamalara sahip olan ABD’de, psikolojik danışman yetiştirme lisansüstü programlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Poyrazlı ve ark., 2013). Öte yandan psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon altında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin standartlar, kuramsal tanımlamalar ve yürütülen araştırmalar da bu doğrultuda ABD’deki

süreçleri yansıtmaktadır. Türkiye’de psikolojik danışman eğitiminin lisans düzeyinde verilmesi, öğrenci sayılarının ABD’deki eğitim programlarında bulunan öğrenci sayılarından fazla oluşu ve Türkiye’deki eğitim sisteminin yapılanmasının farklılıklarından dolayı Türkiye’nin ABD’deki uygulamaları model alıp, kendine özgü bir sistem kurmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Doğan, 2000a, 2000b; Poyrazlı ve ark., 2013). Bu araştırmadan elde edilen bulguların, Türkiye’deki psikolojik danışman eğitimi içerisinde yer alan süpervizyon altındaki uygulama derslerinin standartlarının oluşturulmasına ve Türkiye’ye özgü oluşturulacak modellerin hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, BPDU dersinin nasıl yürütüldüğü, hangi koşullarda neler yapıldığı, nasıl süpervizyon verildiği geniş bir örneklem grubundan toplanan veriler ile ortaya konmaktadır. Bir bakıma Türkiye’deki ortalama koşullar içerisinde neler yapıldığını psikolojik danışman eğitimcilerine gösteren bu çalışma ile psikolojik danışman eğitimcileri tarafından yürütülen BPDU derslerinin şekillendirilmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Psikolojik danışman eğitiminin önemli bir parçası olan BPDU ve süpervizyonunun, hem süpervizör hem de süpervizyon alan kişi tarafından etkililiğinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Süpervizyon süresince süpervizör, süpervizyon alan kişinin etkili bir psikolojik danışman olma yolundaki gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Hoffman, Hill, Holmes, & Freitas, 2005). Süpervizörün bu odağının süpervizyon alan kişiler tarafından nasıl algılandığı ve süpervizyon alan kişilerin gelişimlerine ne düzeyde etki ettiğinin bilinmesi için süpervizyon alan kişinin görüşlerine başvurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Süpervizör, her ne kadar sürecin nitelikli bir şekilde yürütülmesine yönelik çaba gösterse de, süpervizyonun etkili ve yeterli olarak algılanması pek çok dinamikten etkilenebilmektedir. Süpervizyon alan kişinin yaşantılarının değerlendirilmesi, süreçten memnuniyetinin ve beklentilerinin neler olduğunun ortaya konması, süpervizyonun etkililiğini ve bunu sağlayan değişkenleri tespit etmeye dönük bir veri sağlamaktadır. Bu çalışma da, süpervizyon alan kişilerin bakış açısından güncel süpervizyon uygulamaları hakkında bir değerlendirme yapmaya imkân vermektedir.

Süpervizyon süreci etkilediği ve etkilendiği süreçler bakımından çok yönlü bir yapıya sahiptir. Bu nedenle böyle bir yapının karma araştırma desenli çalışmalarla çok boyutlu olarak ele alınması önemlidir. Bu tür çalışmalarda ölçülecek kavramlar, niceliksel ve niteliksel boyutları ile derinlemesine analiz edilmektedir (Creswell, 2003; Leech & Onwuegbuzie, 2010; Tashakkori & Creswell, 2007). Türkiye'deki BPDU ve süpervizyonuna ilişkin bütüncül bir bakış açısı sağlaması bakımından karma araştırma deseninin kullanımı, var olan durumu daha geçerli ve güvenilir şekilde ortaya koymaya katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın nicel bölümünde, BPDU ve süpervizyonunun, yapısına ve yürütülüşüne ilişkin betimsel istatistikler aracılığıyla bir durum tespiti yapılmakla birlikte, süpervizyon sürecinin süpervizyon alan kişiler tarafından yeterli olarak algılanmasını hangi değişkenlerin ne oranda yordadığı ortaya konmaktadır. Yurtdışı alan yazınında etkili süpervizyonun yordayıcıları üzerine yürütülen çalışmalar sınırlı düzeydeyken (Britt & Gleaves, 2011; Vannucci, Whiteside, Saigal, Nichols, & Hileman, 2016), bu araştırma bu yönüyle Türkiye'de yürütülen ilk araştırma olma niteliği taşımaktadır. Öte yandan araştırmanın nitel bölümünde ise Hill, Thompson ve Williams (1997) tarafından geliştirilen Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi (Consensual Qualitative Research) kullanılmıştır. Söz konusu yöntemin bir gereği olarak, sürecin başından sonuna kadar araştırma ekibi, verileri birlikte kodlayıp analiz etmiş ve elde edilen bulgular dış denetçiler tarafından kontrol edilmiştir. Yöntem, bu yönüyle araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlama noktasında önemli bir kazanım sağlamaktadır.

Aynı zamanda bu çalışma kapsamında, süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecini değerlendirebilmeleri için alan yazında sıklıkla kullanılan iki ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yürütülmüştür. Araştırma kapsamında Türkçe'ye uyarlaması yapılan ilk ölçme aracı Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri (SDSE)'dir (Lehrman Waterman & Ladany, 2001). Bu ölçme aracı ile süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecini geri bildirim ve amaç belirleme boyutları ile değerlendirmesi sağlanmaktadır. Uyarlama çalışması yapılan bir diğer ölçme aracı ise Süpervizörlük Tarzları Envanteri (STE)'dir (Friedlander & Ward, 1984). Bu ölçme aracı ile süpervizörlerin süreçteki süpervizörlük tarzlarının değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Uyarlama çalışması yapılan ölçme

araçlarının, özellikle psikolojik danışman eğitim programları içerisinde sunulan hizmetlerin çıktılarının değerlendirilmesine ve en genel ifadeyle etkili süpervizyon uygulamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu araştırma kapsamında lisans düzeyinde yürütülen BPDU dersi kapsamında alınan süpervizyonun, psikolojik danışman adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon konusunda çalışmalar yürütecek araştırmacılara, akademisyenlere ve uygulayıcılara ışık tutması beklenmektedir. Diğer taraftan, Türkiye’de psikolojik danışman eğitim programlarının şekillendirilmesinde birinci derecede sorumluluğa sahip olan Yükseköğretim Kurumu, ardından bu programların uygulanması için gerekli fiziki ve teknik alt yapıyı sağlamakla yükümlü olan üniversite yönetimleri RPD programlarında yer alan uygulama derslerinin yürütülüşüne yönelik iyileştirici çalışmalar yapmak için bu araştırmadan elde edilen sonuçları referans alabilirler. Psikolojik danışma ve rehberlik alanın mesleki savunuculuğunu yapan ve alanın gelişimine katkı sağlayan Türk PDR-Der bünyesinde meslek standartlarını hazırlayan alan uzmanları; psikolojik danışman eğitim programlarının akreditasyonu için programa özgü standartları hazırlayan psikolojik danışman eğitimcileri için bu çalışmadan elde edilen bulguların katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Süpervizyon alan kişilerin, BPDU dersindeki uygulama ve süpervizyon deneyimlerini değerlendirmeleri amacıyla yürütülen bu araştırma kapsamında aşağıda yer verilen problem cümlesi oluşturulmuştur:

RPD lisans programında okuyan ve BPDU dersini tamamlamış psikolojik danışman adaylarının, uygulama dersinin yürütülüşüne ve aldıkları süpervizyona ilişkin yaşantıları ve değerlendirmeleri nelerdir?

Bununla birlikte problem cümlesine dayalı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersini tamamlamış psikolojik danışman adaylarının BPDU dersinin yürütülüşüne ve süpervizyon süreçlerine yönelik yaşantıları nelerdir?

2. Süpervizyonda amaç belirleme, süpervizyonda geri bildirim, süpervizörün çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli süpervizörlük tarzları, süpervizyonda ilişki uyumu ve cinsiyet eşleşmesi süpervizyonun yeterli olarak algılanmasını anlamlı olarak yordamakta mıdır?
3. Bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersini tamamlamış psikolojik danışman adaylarının BPDU dersinin yürütülüşüne ve süpervizyon süreçlerine yönelik değerlendirmeleri nasıldır?

1.4. Sayılılar

Bu araştırmanın sayıltısı aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmaya katılan psikolojik danışman adaylarının, ölçme araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları nicel ve nitel çalışma için ayrı ayrı tanımlanmıştır. Nicel araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Bu çalışmanın verileri 20 farklı devlet üniversitesinden toplanmıştır. Katılımcı grupları açısından çeşitlilik sağlanmış olsa da, araştırmada seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmadığı için bulgular, çalışmadaki katılımcılara ve katılımcılarla benzer özellik gösteren gruplara genellenebilir.
2. Araştırmanın nicel verileri betimsel ve kesitsel bir özelliğe sahiptir. Bu nedenle elde edilen bulgularla nedensellik ilişkisi kurmak mümkün değildir.
3. Nicel araştırma bulguları, katılımcıların kullanılan ölçme araçlarına verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

Nitel araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmanın nitel bulguları, BPDU dersi kapsamındaki yaşantılarını paylaşmak isteyen, farklı üniversitelerde öğrenim gören 15 gönüllü psikolojik danışman adayının görüşleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel bulguları, süpervizyon altında uygulama yapan ve eğitim programında en az 10 öğretim elemanı bulunan üniversitelerden veri toplanarak elde edilmiştir. Bu üniversiteler aynı zamanda 2014 yılı Öğrenci

Seçme Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) yükseköğretim programları kılavuzuna göre, RPD programına sahip ilk 15 üniversite içinde yer almaktadır. Bu nedenle elde edilen nitel bulguların nispeten iyi uygulamaları yansıttığı söylenebilir. Bu araştırma, yeterli sayıda öğretim elemanı bulunmayan ve başarı sıralaması daha düşük üniversitelerdeki durumu yansıtmada konusunda sınırlılık içermektedir.

3. Araştırma geçmiş yaşantıları hatırlamaya (retrospective) dönüktür. Geçmiş yaşantılara dayalı veriler, her zaman için gerçek durumu yansıtamama gibi bir sınırlılığa sahiptir. Katılımcılar araştırma kapsamında sorulan sorulara hatırladıkları ölçüde yanıt vermişlerdir.
4. Araştırmanın bulguları, araştırmacının sorduğu nitel sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.
5. Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminde nitel araştırma süreci ile ilişkili bazı önyargı ve beklentilerin sınırlılıklar bölümünde tartışılması gerektiği belirtilmektedir (Sim, Huang, & Hill, 2012). Bu araştırma kapsamında kodlayıcı ekibin oluşturulması ve dış denetçinin belirlenmesi aşamalarında benzer özellikler gösteren (psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim alan ve psikolojik danışman eğitimi ile ilgilenen) kişilerin seçildiği görülmektedir. Benzer özelliklere sahip olmak etkili iletişim kurmayı kolaylaştırırken; önyargı ve beklentilerin tespitini güçleştirebilmektedir. Bu durumun yaşanmaması için kodlayıcı ekipte yer alan doktora öğrencisi (araştırmacı) tarafından ekip üyeleri kendilerini açıkça ifade etmeleri yönünde teşvik edilmiştir. Ayrıca kodlayıcı ekip üyelerinin güçle ilgili dinamikleri süreçte dikkat edilmesi gereken bir konudur. Kodlayıcı ekip içerisindeki araştırmacı dışındaki ekip üyeleri ve dış denetçi öğretim üyesidir. Böyle durumlarda öğrencinin görüşlerini ifade edebilmesi güçleşebilmektedir. Bu durumun yaşanmaması için eşit ilişkiye dayalı bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

1.6. Tanımlar

Akreditasyon: “Bir dış değerlendirici kurum tarafından belirli bir alanda önceden belirlenmiş akademik ve alana özgü standartların bir yükseköğretim programı tarafından karşılanıp karşılanmadığını ölçen değerlendirme ve dış kalite güvence sürecidir” (YÖK, 2015).

Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi: a) Bireylerin yaşantılarını derinlemesine incelemeyi ve katılımcılardan tutarlı veriler elde etmeyi sağlayan, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir veri toplama tekniğine sahip b) Çoklu bakış açısı katabilmek için birden çok hakem tarafından verilerin analizini içeren, c) Verinin ne anlam ifade ettiğine ilişkin görüşlerde uzlaşıya varmayı gerektiren, d) Ekibin görüşlerini ve grup etkisi nedeniyle oluşabilecek benzer görüşlerin olası etkilerini azaltmak için en az bir denetçi tarafından çalışmanın kontrol edilmesini ve e) Veri analizi sürecinde temel alan, ana düşünce ve çapraz analiz basamaklarını içeren bir nitel araştırma yöntemidir (Hill ve ark., 2005).

Süpervizör: Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini yürüten, psikolojik danışma oturumlarına yönelik süpervizyon veren, mesleki deneyime sahip olan kişi.

Süpervizörlük Tarzı: Süpervizörün, psikolojik danışman adaylarına yaklaşımını, yanıt verme şeklini ve süpervizyon veriş biçimini ifade etmektedir (Friedlander & Ward, 1984). Bu araştırma kapsamında süpervizörlük tarzları çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli boyutları ile ele alınmaktadır.

Süpervizyon: Meslekte deneyimli kişiler tarafından daha az deneyimli olan kişilere sunulan, mesleki işlevselliği arttırmaya dönük, değerlendirmeye dayalı ve hiyerarşik bir yapı içeren ilişkisel bir müdahale sürecidir (Bernard & Goodyear, 1992).

Süpervizyon Amacı: Süpervizyon alan kişinin süpervizörü ile birlikte belirlediği somut, ölçülebilir, izlenebilir, gerçekçi ve ulaşılabilir şekilde ifadelendirdiği ve geliştirmek istediği yanlarını içeren bireysel kazanımlarıdır (Borders & Brown, 2005).

Süpervizyonda Geri Bildirim: Süpervizörün süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma performansını ya da süpervizyon ilişkilerini etkileyen bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini süpervizyon alan kişiye aktarmasıdır (Hoffman ve ark., 2005).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırmaya konu olan değişkenlerin kuramsal temellerine yer verilmiştir. Sırası ile süpervizyon modellerine, süpervizyonda değerlendirmeye, süpervizyon ilişkisine, süpervizyon yöntemlerine ve süpervizyon tekniklerine ilişkin kuramsal bilgiler ve kavramsal açıklamalar sunulmaktadır.

1.7.1. Süpervizyon Modelleri

Süpervizörler psikolojik danışma uygulaması süresince süpervizyon verirken birçok faktörün etkisinde kalabilirler. Bu etkilenme süreci Friedlander ve Ward (1984) tarafından şu şekilde kavramsallaştırılmaktadır. Süpervizörün kendi geçmiş eğitim yaşantılarından, kişisel yaşantılarından, değerlerinden ve yaşama genel bakışından yola çıkarak oluşturduğu *öznel dünyası* (assumptive world), *kuramsal yönelimini* (theoretical orientation) belirlemektedir. Öte yandan kuramsal yönelimi ise *süpervizyon tarzını ve rollerini* (style-role), süpervizyon tarzı ve rolleri seçeceği *süpervizyon müdahalelerini ve odaklarını* (strategy-focus), süpervizyon müdahale ve odakları seçeceği *süpervizyon yöntemini* (format) ve son olarak da süpervizyon yöntemi ise seçeceği *tekniki* (technique) belirlemesine etki etmektedir (Friedlander & Ward, 1984). Bu bilgilerden yola çıkılarak süpervizörün öznel dünyası haricindeki tüm seçim süreçlerinin, süpervizyonun kavramsal çerçevesi içerisinde ilerleyişe işaret ettiği görülmektedir. Kuramsal yönelimin belirlenmesi ile birlikte süpervizyon alan kişi aslında diğer seçeneklere ilişkin bir bakış açısı da kazanmaya başlamaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak kuramsal yönelimi belirlemek için var olan modellerin incelenmesi ve kişinin kendisine ve donanımına en uygun modelle hareket etmesi beklenmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; L. J. Bradley & Gould, 2001). Süpervizyon modelleri, süreci farklı perspektiflerden görmeyi sağlayan, sürecin dinamiklerini keşfetmeye yardımcı olan bir araçtır. Bir model çerçevesinde ilerlemenin en büyük katkısı, basite indirgenmesi güç konuları mümkün olduğunca sade bir şekilde uygulama esnasında ele almayı kolaylaştırmasıdır. Her modelin kendine özgü yapısı olsa da, birçoğunda ortak olan nokta empati, saygı, saydamlık, güven ve koşulsuz olumlu kabul gibi kolaylaştırıcı koşullara sahip olmaktır (L. J. Bradley & Gould, 2001). Bu nedenle birbirlerine karşı üstün yanları olsa da en basit düzeyde tasarlanmış bir model dahi sürecin anlaşılmasına yardımcı olup yol gösterecektir (Bernard & Goodyear, 2009).

Bu başlık altında süpervizörler tarafından sık kullanılan süpervizyon modelleri sınıflandırılarak psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modelleri, gelişimsel süpervizyon modelleri ve sosyal rol modelleri başlıkları altında sunulmaktadır.

1.7.1.1. Psikolojik Danışma Kuramları Temelli Süpervizyon Modelleri

Psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modellerinin aslında ilgili kuramlara dayalı verilen eğitimlerin bir parçası olduğu ve kuramsal eğitimlerin ardından uygulamaya dayalı eğitim içerisinde süpervizyona yer verildiği görülmektedir (L. J. Bradley & Gould, 2001). Öte yandan süpervizyon sürecinin psikolojik danışma süreci ile var olan ortaklıklarına dayalı olarak bu kuramların süpervizyon sürecinde de geçerli olabileceği vurgulanırken (B. Freeman & McHenry, 1996; Pearson, 2006), süpervizyon sürecinin psikolojik danışma sürecine göre daha eğitsel ve daha az terapötik olduğu belirtilmektedir (Bernard, 1992). Kuram temelli modeller içerisinde yer alan psikodinamik süpervizyon modeli, birey merkezli süpervizyon modeli, bilişsel davranışçı süpervizyon modeli, sistemik süpervizyon modeli ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süpervizyon modelleri bu başlık altında sunulmuştur.

Psikodinamik Süpervizyon Modeli, diğer kuram temelli modeller arasında süpervizyon alan yazınına en çok katkı sağlayan kuram olarak yer almaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Paralel süreçler ve süpervizyon çalışma uyumu kavramları bu model çerçevesinde ele alınmış ve sürece etkilerinin önemi üzerinde pek çok çalışma yürütülmüştür (Borders & Brown, 2005; Bordin, 1983; Efstation, Patton, & Kardash, 1990; McNeill & Worthen, 1989; North, 2013; Stimmel, 1995). Psikodinamik yaklaşıma dayalı eğitim programları üçlü bir sistem içerisinde tanımlanmaktadır. Bunlar süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecinden geçmesi, kuramsal olarak eğitim alması ve süpervizyon altında psikolojik danışma yapmasıdır (Dewald, 1997). Kuramın ilk uygulandığı yıllarda süpervizyon daha çok danışan dinamikleri merkezli ilerlerken, daha sonralarda süpervizyon alan kişi odaklı ilerlemeye başlamıştır. Süpervizör, sahip olduğu bilgi ve becerileri nedeniyle süpervizyon alan kişiyle kurduğu ilişkide otoriter bir tutuma sahip olsa da; süreç boyunca süpervizyon alan kişiyi, danışanı ve süpervizyon ilişkisini önemseyip sürecin odak noktası haline getirmektedir. Süreçte ağırlıklı olarak öğretici ve ilişkiyi

güçlendirici bir rolde olan süpervizör, süreç boyunca belirli kavramlarla çalışmaya odaklanmaktadır. Bunlar paralel süreçler, içselleştirme davranışı, kişilerarası dinamikler (hem danışan-psikolojik danışman hem de süpervizör-süpervizyon alan kişi), kişinin içsel dinamikleri ve süpervizyon ilişkisidir (L. J. Bradley & Gould, 2001). Görüldüğü üzere süpervizyonun temel odağı dinamiklerdir. Örneğin danışanın direnci, savunmacı tutumu sürecin ilerleyişinde kilit rol oynadığı için öncelikle bunlara ilişkin farkındalığın yaratılması ve bu dinamiklerin etkin şekilde uygun beceriler sayesinde ele alınması amaçlanmaktadır. Psikodinamik süpervizyon sürecinde süpervizörün geri bildirimleri ağırlıklı olarak farkındalık yaratmaya ve danışanla kurulan ilişkinin dinamiklerine odaklanmaktadır (L. J. Bradley & Gould, 2001).

Birey Merkezli Süpervizyon Modelinin öncüsü olan Carl Rogers, süpervizyon için oldukça kritik bir role sahip olan oturum kayıtlarını ve deşifrelerini ilk kullanan kişi olmuştur (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Rogers'ın elektronik kayıtları ve deşifreleri kullanmasından önce süpervizyon alan kişinin süreç notları üzerinden verilen süpervizyon, Rogers ile birlikte boyut değiştirmiştir. Rogers kayıtları yönlendirici olmadan, ağırlıklı olarak öğretici bir rolde eğitim süreçlerinde kullanmıştır. Rogers'ın terapötik koşullar olarak tanımladığı, bazı araştırmacılar tarafından da kolaylaştırıcı koşullar olarak kullanılan empati, saygı ve saydamlığın danışanlara gösterilmesi gerektiği kadar, süpervizyon alan kişilere de gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; S. C. Freeman, 1992). Süreçte süpervizyon alan kişi ile süpervizör eşit düzeydedir ve süpervizörün uzmanlığı ilişkilerindeki eşitlik dengesini etkilememektedir. Etkili bir birey merkezli süpervizyon sürecinin, süpervizyon alan kişiyle güvene dayalı bir ilişki sayesinde gerçekleştirilebileceği, aynı zamanda süpervizyon alan kişinin hem kendisine hem de psikolojik danışma sürecine yönelik var olan gücünü ve yetkinliğini keşfetmesinin sürecin etkililiğinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Bilişsel Davranışçı Süpervizyon Modeli bilişsel ve davranışçı yaklaşımların bir arada kullanımı ile şekillendirilmiştir. Süpervizyon sürecinde öncelikle gözlenen davranışlara, klasik ve edimsel koşullanma yoluyla öğrenme süreçlerine odaklanılmaktadır. Ardından süpervizyon alan kişinin bilişsel süreçleri ele

alınmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Blocher, 1983). Bilişsel davranışçı süpervizyon modelinin temel amacı süpervizyon alan kişiye yeni davranışlar öğretip, süreç boyunca gelişim göstermesini sağlamaktır. Her süpervizyon oturumunda süpervizyon alan kişinin gelişimi izlenmekte ve bu süreçte ilerlemeyi engelleyen akılcı olmayan inançları keşfedilmektedir. Süpervizör, süpervizyon alan kişinin öğrenme yaşantılarını arttırmak için rehberlik etmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Blocher, 1983; L. J. Bradley & Gould, 2001).

Sistemik Süpervizyon Modeli, aile terapileri odaklı olup aile sistemlerinin ve süpervizyon sistemlerinin incelenmesine dayalı bir modeldir (H. A. Liddle, Becker, & Diamond, 1997). Aile terapilerinde olduğu gibi, sistemik süpervizyonda süpervizör aktif, yönlendirici ve işbirlikçidir (Bernard & Goodyear, 2009; H. A. Liddle ve ark., 1997). Süpervizyon alan kişinin aile geçmişi ve yaşam öyküsünün hem psikolojik danışma sürecinde hem de süpervizyon sürecinde önemli bir rol oynadığı ve süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin aile geçmişi ve kendi kültürel öğeleri konusundaki farkındalığını arttırmanın amaçlandığı belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Süpervizyon Modelleri, post modern yaklaşımlardan olan öyküsel anlatım yaklaşımı ve çözüm odaklı yaklaşım çerçevesinde değerlendirilmektedir. Gerçek doğruların sosyal etkileşimle temellenebileceği varsayımına dayalı olan post modern yaklaşımlarda ortak olan noktalar olumlu dil kullanımı, eşit bir ilişki ve güçlü yanlara odaklı bir yaklaşımdır (Bernard & Goodyear, 2009). Yapılandırmacı yaklaşımlar içerisinde yer alan öyküsel anlatım yaklaşımına göre, kişiler kendi hikâyelerinin anlatıcılarıdır, hikâyeler aracılığı ile geçmiş yaşamlarını organize edip gelecek yaşamlarına yön verebilmektedirler. Hikâyenin içinde yer alan kişilerin varoluş nedenleri ve rolleri temel dinamikleri oluşturmaktadır. Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman danışanın hikâye anlatımına yardımcı olup, süreci kolaylaştırıcı bir roldedir. Benzer şekilde süpervizyon sürecinde de süpervizyon alan kişinin psikolojik danışman olarak kendi hikâyesini oluşturmasına öncelik verilmektedir. Süpervizör bu süreçte anlatılanları derleyici ve anlatım sürecini kolaylaştırıcı rolündedir (Behan, 2003; Bernard & Goodyear, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında ele alınan bir diğer model çözüm odaklı yaklaşıma dayalı modeldir.

Temel olarak bir şey henüz sorun haline gelmemişse ona herhangi bir müdahalede bulunulmaması gerektiği anlayışına dayanan bu yaklaşımda, danışanın kendisi hakkındakileri bilen tek kişi olduğu ve kendi öz kaynaklarının farkına vardırılması ile çözüm sağlanacağı varsayılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Öte yandan, yalnızca tek bir doğru ve ona götüren tek bir yol olmadığı, radikal bir değişim yaratmak yerine değiştirilebilecek olana odaklanılması gerektiği bu yaklaşımın temel varsayımları olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon sürecinde de sorun tanımlandıktan sonra, süpervizyon alan kişinin kendi kaynaklarını kullanarak yol belirlemesine destek olunmakta ve ağırlıklı olarak süpervizyon alan kişinin güçlü yönlerine odaklanılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Juhnkle, 1996; Marek, Sandifer, Beach, Coward, & Protinsky, 1994).

Özetle, bu başlık altında yer verilen tüm psikolojik danışma kuramları temelli süpervizyon modellerinin ortak özellikleri, psikolojik danışma sürecindeki en kritik ve en etkili konuları süpervizyon sürecine aktarmış olmaları ve önceliği kuramların öğretilmesine vermiş olmalarıdır. Psikolojik danışma sürecinde ne amaçlanıyorsa benzer bir süreç süpervizyonda da gözetilmektedir (Pearson, 2006). Ayrıca tüm modellerde ampirik verilerin eksikliği söz konusudur. Psikolojik danışma süreçlerindeki etkililiği kanıtlanmış olan bu modellerin süpervizyon süreçlerine uygunluklarının deneysel olarak test edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (L. J. Bradley & Gould, 2001).

1.7.1.2. Gelişimsel Süpervizyon Modelleri

Gelişimsel bakış açısı, deneyimsiz psikolojik danışmandan, başarılı ve yetkin bir psikolojik danışmana dönüşme sürecini yakından takip etme imkânı sağlamakla beraber, süpervizör ile süpervizyon alan kişinin ilişkisinin profesyonellik çerçevesinde nasıl geliştiğini gözlemlene olanağı da sağlamaktadır. Bilgi ve becerilerde yetkinlik kazanma ile birlikte, aynı zamanda psikolojik danışman adayları mesleki kimlik gelişim sürecini de deneyimlemektedirler. Eğitim sürecinin başından itibaren, süpervizyon alan kişi bilişsel, sosyal, etik ve ilişkisel bağlamda gelişimini sürdürmektedir (Whiting, Bradley, & Planny, 2001). Süpervizyon alan kişinin bilişsel psikolojik danışma becerilerinin gelişimine yönelik süreçlerin izlenmesi, kavramın örtük doğası gereği kazandırılması istenen diğer becerilere oranla daha güçtür (Borders & Brown, 2005). Gelişimsel süpervizyon modellerinin

büyük bir bölümü, bilişsel gelişim kuramlarına dayalı olarak hazırlanmış ve deneyimsiz psikolojik danışmanın tecrübeli psikolojik danışman olma aşamasına kadarki bilişsel yapılarındaki değişime odaklanmaktadır (Blocher, 1983). Süpervizyon alan kişinin nasıl akıl yürüttüğü, bilgiyi nasıl işlediği, öğrenme süreçlerinin nasıl olduğu ve bilgiyi nasıl geri çağırdığı gibi bilişsel gelişimin belirleyicileri süreçte kritik bir role sahiptir (Whiting ve ark., 2001). Öte yandan Blocher (1983) gelişimsel süpervizyon modellerinin kişilerarası ilişkilerin anlaşılması için süpervizyon alan kişinin daha karmaşık ve daha kapsamlı şemalara sahip olmasına odaklandığını ifade etmektedir. Gelişimsel süpervizyon modelini benimseyen süpervizörlerin temel görevi süpervizyon verdiği kişilerin daha üstün meziyetlere sahip olmasını kolaylaştırıp, buldukları gelişim düzeyinden bir sonraki düzeye geçmesini yardımcı olmaktır (Bernard & Goodyear, 2009; Stoltenberg & Delworth, 1987; Stoltenberg & McNeill, 1997). Bu süreçte göz önünde bulundurulması gereken en önemli husus, eğitim programının aynı aşamasında olan psikolojik danışman adaylarının, bireysel farklılıkları nedeniyle farklı gelişim dönemlerinde olabilmeleridir. Bu nedenle hem süpervizyon sürecinde hem de eğitim süresince bireysel farklılıklardan yola çıkarak, her öğrencinin birbirinden bağımsız olarak gelişiminin değerlendirilmesi gerekmektedir (Borders & Brown, 2005).

Gelişimsel süpervizyon modellerinin odaklandıkları ortak noktaları bulunmakla birlikte, her birinin kendine özgü kavramları ve tanımlamaları bulunmaktadır. Bu başlık altında gelişimsel modeller içerisinde yer alan aşama ve süreç modelleri tanıtılmaktadır.

Aşama modelleri içerisinde yer alan ve en çok bilinen ve kullanılan model Stoltenberg (1981) tarafından geliştirilen *Bütünleşik Gelişimsel Süpervizyon Modelidir*. Modele göre, psikolojik danışmanlar dört gelişim evresinden geçmektedir. Bu evreler içerisinde yer alan psikolojik danışmanlar kendisi ve diğerlerine yönelik farkındalık, güdülenme ve bağımsız hareket etme düzeyleri açısından ele alınmaktadır (Stoltenberg, 2005; Stoltenberg & McNeill, 1997). Birinci evredeki süpervizyon alan kişi sınırlı uygulama yaşantısına sahiptir. Güdülenmesinin ve kaygısının yüksek olduğu bu evrede becerilerine odaklı hareket etme eğilimi yüksektir. Süpervizöre bağımlı hareket etmek isteyen kişi,

yapılandırmaya, olumlu geri bildirim ihtiyacı duymaktadır. Öte yandan kendisine çok fazla odaklanmakla birlikte, kendisine ilişkin farkındalığı düşük düzeydedir. İkinci evrede, süpervizyon alan kişi bir geçiş aşamasındadır. Bağımlı ilişkiden uzaklaşıp kendi kontrolünde ilerleyen bir sürece geçiş arasında bocalama yaşadığı bu evrede, tıpkı ergenlik dönemindeki gibi özerk hareket etme becerisi kazanmaya çalışmaktadır. Danışanın yaşantısına ve anlattıklarına daha rahat odaklanabilen kişi, bu evrede daha esnek olabildiği takdirde kendi içsel çatışmalarını bir kenara bırakıp sürece odaklanabilecektir. Üçüncü evredeki süpervizyon alan kişi, kendi tarzına daha çok odaklanmış, kendi değerlendirmelerine değer veren bir aşamaya gelmektedir. Bu evrede yeniden kendine odaklanmakta olan kişi, birinci evredekinden farklı olarak danışanın ilerleme sürecinde kendi rolünü inceleyebilme ve danışanı hakkında kendi başına kararlar alabilme becerisine sahip olmaktadır. Son evrede ise kendi güçlü ve zayıf yanlarının oldukça farkında olan süpervizyon alan kişi, müdahale planında, değerlendirme süreçlerinde ve kavramsallaştırma becerilerinde oldukça yetkin bir hale gelmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Stoltenberg & McNeill, 1997). Öte yandan süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin gelişim göstermesi beklenen alanlar bu model içerisinde; müdahale becerilerinde yetkinlik, değerlendirme tekniklerini geliştirme, kişilerarası süreçleri değerlendirebilme, vak'a kavramsallaştırma, kuramsal yönelim oluşturma, müdahale planı oluşturma ve amaç belirleme ve meslek etiğine uyma olarak sınıflandırılmıştır (Bernard & Goodyear, 2009). Söz konusu model içerisinde psikolojik danışmanın gelişimi yalnızca eğitim sürecinin aşamaları kapsamında değerlendirilmektedir.

Gelişimsel süpervizyon modelleri içerisinde, gelişimi süreç boyunca inceleyen modeller arasında yansıtıcı uygulama modeli, Loganbill, Hardy ve Delworth modeli, vak'a temelli süpervizyon modeli ve Rønnestad ve Skovholt'un yaşam boyu gelişim modeli yer almaktadır. *Yansıtıcı Uygulama Modeline* göre, süpervizyon alan kişi için uygulama esnasında kafa karıştırıcı, zorlayıcı veya üzüntü verici olan bir olay (trigger event) ortaya çıktığında, bu olayın süpervizyon sürecine yansması süpervizyon sürecini şekillendirmektedir (Holloway, 1987). Kişinin yansıtımları beceri, strateji ve kavramsallaştırmalarına odaklı olabilmektedir. Süpervizyon alan kişi yansıtımların süpervizyon sürecinde ele alınışı ile birlikte yeni bir içgörü kazanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Bu

noktada süpervizör, süpervizyon alan kişinin yansıtma deneyimini ortaya çıkarmak için sorular soran kişi rolündedir. Model içerisinde süpervizyon alan deneyimsiz kişinin geri bildirim alma odağında olduğu ve meslekte uzmanlaştıkça yansıtma odaklı hareket ettiği ve süreçte daha aktif ve yönlendirici olduğu belirtilmektedir.

Loganbill, Hardy ve Delworth Modeli üç aşamadan oluşmaktadır. Psikolojik danışmanın söz konusu üç aşamayı bir döngü içerisinde geçtiği, zaman zaman bu döngüyü de tekrarladığı belirtilmektedir. Süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin gelişimine yönelik sekiz konu (yetkinlik, duygusal farkındalık, özerklik, kuramsal yönelim, bireysel farklılıklara saygı, amaç ve yön, motivasyon, meslek etiği) yer almaktadır. Kişi, hangi gelişim aşamasında olursa olsun söz konusu sekiz konu üzerinden gelişimi değerlendirilmektedir. Süpervizörün görevi bu konulara ilişkin süpervizyon alan kişinin gelişim düzeyini belirlemek ve bir sonraki aşamaya geçmesini sağlamaktır (Bernard & Goodyear, 2009; Loganbill, Hardy, & Delworth, 1982). İlk aşama *durgunluk* olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada, süpervizyon alan kişi eksiklerinin ve sahip olduğu güçlüklerin farkında değildir ve kişide siyah-beyaz düşünce hakimdir. Süpervizörüne bağımlı hareket etme eğiliminde olan kişi, süpervizörünün ilgisini yeterli bulmamaktadır. *Karmaşa* olarak adlandırılan ikinci aşamanın en tipik özellikleri karışıklık, karmaşa nedeniyle duyulan sıkıntı ve organizasyon güçlüğüdür. Bu aşamada süpervizyon alan kişi yaşadığı güçlüklerle kendisinin baş etmesi gerektiğini öğrenmektedir. Süpervizörünün yönlendiriciliğinin azaldığı bu aşamada süpervizyon alan kişi bu durum nedeniyle süpervizörüne olumsuz duygu geliştirebilmektedir. *Bütünleştirme* olarak adlandırılan son aşamada ise, fırtına sonrası sakinlik hâkimdir. Süpervizyon alan kişi yeni durumlara karşı daha kabullenici, daha esnek ve olaylara karşı farkındalık geliştirmiş bir durumda süpervizörünü güçlü ve sınırlı yanları ile bir bütün halinde görmeye başlar. Böylece süpervizyon süreci daha etkili geçebilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Loganbill ve arkadaşları (1982) aşamaların her birinde olgunlaşmayı sağlamak ve aşamalar arası geçişler için süpervizör tarafından uygulanacak müdahale yöntemlerini tanımlamışlardır. Süpervizör tarafından oluşturulacak müdahale planı için söz konusu müdahale yöntemlerinin incelenmesi ve aşamalara uygun bir müdahalenin seçilmesi için kapsamlarının anlaşılmasına ihtiyaç duyulduğu

vurgulanmaktadır. Tanımlanan müdahale yöntemleri; kolaylaştırıcı müdahaleler (facilitative interventions), yüzleştirici müdahaleler (confrontive interventions), kavramsal müdahaleler (conceptual interventions), kuralcı müdahaleler (prescriptive interventions) ve değişimi hızlandırıcı müdahaleler (catalytic interventions) olarak adlandırılmaktadır (Loganbill ve ark., 1982). *Kolaylaştırıcı müdahaleler*, Rogers tarafından belirlenen terapötik koşullarla (empati, saygı, saydamlık, koşulsuz olumlu kabul) doğrudan ilişkilidir. Süpervizyon alan kişi, terapötik koşulların uygulanması sayesinde kendisini güvende hissetmekte ve yaşadığı duyguları ifade etme imkânı bulmaktadır. Bu müdahale yöntemi ile temel olarak amaçlanan süpervizyon alan kişinin doğal gelişim sürecinin desteklenerek, kendi kişisel gücünün farkına varmasını sağlamaktır (Loganbill ve ark., 1982). Kolaylaştırıcı müdahaleler özellikle durgunluk döneminde yer alan süpervizyon alan kişilerin bir sonraki aşamaya geçmesi için ve bu aşamada yaşadıkları kaygıyı azaltmak için uygun bulunmaktadır (Loganbill ve ark., 1982). *Yüzleştirici müdahaleler* içerisinde, süpervizyon alan kişiye ait iki durum karşılaştırılır ve süpervizyon alan kişiye içinde bulunduğu çelişkili durum yansıtılır. Süpervizyon alan kişinin duyguları, tutumları ve davranışları arasındaki tutarlılık bu müdahale yöntemi içerisinde incelenmektedir. Yüzleştirici müdahalelerde bulunan süpervizör, yüzleştirmenin süpervizyon alan kişide yıkıcı ve olumsuz etkiler yaratmaması için sorumlu yüzleştirmeler yapmalı ve süpervizyon verdiği kişiye destekleyici olduğunu hissettirmelidir. Özellikle durgunluk aşamasından karmaşa aşamasına geçiş sürecinde bu müdahale yönteminin oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Loganbill ve ark., 1982). *Kavramsal müdahaleler*, süpervizyon alan kişiye kuramsal bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu müdahale yöntemi sayesinde, süpervizyon alan kişinin kavramsal bir anlayış geliştirip, bilişsel ve analitik düşünme becerisi kazanacağı öne sürülmektedir. Bu müdahale yöntemi özellikle karmaşa aşamasından bütünleştirme aşamasına geçiş sürecinde oldukça etkili bulunmaktadır. Karmaşa aşamasında süpervizyon alan kişinin yaşadığı çatışmalı ve karışık durum, bu müdahale yönteminin uygulanması ile birlikte yerini yeni bir anlayışa bırakmaktadır. Aynı zamanda bu aşama içinde de gelişimi sağlamak için etkili bulunan bu müdahale yöntemi ile, süpervizyon alan kişinin yaşantılarından kuramsal bakış açısı geliştirmeye veya kuramsal bakış açısından yeni yaşantı geliştirmeye doğru bir ilerleme sağlanmaktadır (Loganbill ve ark., 1982). *Kuralcı müdahaleler* ile süpervizyon alan kişinin karşılaştığı belirli problem

durumlarında süpervizör tarafından hazırlanan müdahalelerin kullanımının sağlanması amaçlanmaktadır. Özellikle danışanın iyilik halinin gözetilmesi gereken kritik noktalarda, müdahale tercihi süpervizyon alan kişiye bırakılmayabilir. Söz konusu müdahale yöntemi hızlı bir uygulama sağlaması ve süpervizyon alan kişinin süpervizöre bağımlılığını desteklemesi bakımından avantajlara sahiptir. Öte yandan, süpervizöre bağımlılığı destekleme durumu avantaj gibi görünürken, süpervizyon alan kişinin kendi potansiyelini ortaya çıkarmasına engel olabilmektedir (Loganbill ve ark., 1982). Son olarak vurgulanan *değişimi hızlandırıcı müdahaleler* içerisinde süpervizyon alan kişinin beklenen değişimi göstermesi ve yol kat etmesi için ilave destekte bulunma durumları tanımlanmıştır. Değişimi hızlandırmak için süpervizör kolaylaştırıcı müdahaleleri kullanarak, süpervizyon alan kişinin sorgulamasını, derinlemesine incelemesini ve keşfetmesini sağlamaktadır. Süpervizör, süreçte yönlendirici olmadan yalnızca süpervizyon alan kişinin gelişimini sorgulatarak desteklemektedir (Loganbill ve ark., 1982). Bu model içerisinde, tanımlanan aşamalar ve aşamalar arası geçişlerin hangi müdahale yöntemleri ile gerçekleştirileceği tanımlanmıştır. Süreci somutlaştırmış olması yönüyle bu model, diğer gelişim modellerinden ayrılan üstünlüklere sahiptir.

Süreç modelleri içerisinde yer alan bir diğer model *Vak'a Temelli Süpervizyon Modelidir*. Bu model içerisinde süpervizyon sürecinde yalnızca kritik olayların belirlenmesine ve yalnızca bu konularla çalışılmasına odaklanılmaktadır (Ladany ve ark., 2005). Aynı zamanda süpervizyon alan kişinin yalnızca gelişimine değil, süreçteki ilişkisel konulara ağırlık verilmektedir. Süpervizyon alan kişinin vak'a yönetim becerilerine ve bu konudaki yol alma düzeyine odaklanılmaktadır. Süpervizyon sürecine konu olacak kritik olaylar çeşitlilik göstermektedir. Bu olaylar; becerilerdeki eksiklikler ve hatalar, çok kültürlülük konusundaki farkındalığı arttırma, rol çatışmalarını tartışma, karşıt transferans ile çalışma, cinsel çekimi kontrol etme, cinsiyete yönelik yanlış anlaşılımları düzeltme, problemlili tutum ve davranışları belirleme olarak sınıflandırılmaktadır (Ladany ve ark., 2005). Söz konusu olaylarla çalışabilme becerisi süpervizyon alan kişinin gelişim düzeyine, süpervizörün müdahalelerine ve süpervizyon alan kişinin tepkilerine bağlı olarak değerlendirilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeli diğer modellerden farklı olarak psikolojik danışmanın gelişim sürecini yaşam boyu olarak ele almakta ve mezuniyet sonrası meslek elemanı olarak çalıştığı sürelerdeki mesleki gelişim süreçlerini tanımlamaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Rønnestad & Skovholt, 1993). Yaşam boyu gelişim modeli yine diğer modellerden farklı olarak psikolojik danışmanlarla yürütülen nitel bir araştırma sonucunda belirlenen gelişim dönemlerini içermektedir (Rønnestad & Skovholt, 2003). Bu yönüyle de güçlü bir model olduğu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Söz konusu modelde altı gelişim evresi tanımlanmaktadır. Bu evreler; mesleki eğitimi olmayan kişi, başlangıç aşamasındaki öğrenci, ileri düzey öğrenci, deneyimsiz meslek elemanı, deneyimli meslek elemanı ve kıdemli meslek elemanı olarak tanımlanmaktadır (Rønnestad & Skovholt, 2003).

Birçok insan yaşamı boyunca farklı roller içerisinde (Örn. ebeveyn, arkadaş vb.) diğerlerine yardım etmeye çalışır. Çoğu zaman güçlü bir duygusal destek sağlayıp, problemi hızlıca tanımlayarak kendi yaşantıları üzerinden öneri getirmeye odaklanılan bu evre *mesleki eğitimi olmayan kişi* evresi olarak tanımlanmaktadır. Genellikle bu evrede kişiler genel kabul gören inanışlar üzerinden görüşlerini iletir, kendi çözüm önerilerini diğerlerine yansıtırlar. Meslek elemanı ile arasındaki en temel fark bu kişilerin sempati geliştirmeleri, meslek elemanlarının ise empatik davranmalarıdır. Bu evrede kişiler tipik olarak sınır problemleri yaşarlar (Bernard & Goodyear, 2009; Rønnestad & Skovholt, 2003). İkinci evre *başlangıç aşamasındaki öğrenci* evresidir. Bu evre öğrencilik yaşantısını kapsamaktadır. Başlangıç aşamasındaki öğrenci her ne kadar eğitim yaşantısını heyecan verici bulsa da, bu süreç pek çok yeni yaşantıyı getirdiğinden bir takım güçlükler de yaşamaktadır. Bu evredeki kişi artık eski yardım becerilerinin profesyonellik çerçevesinde uygun olmadığını ve yerine daha etkili olanlarını koymasına gerektiğini fark etmektedir. Tüm bu süreçler kişinin kaygı düzeyini arttırmaktadır dolayısıyla bu evrede süpervizörlerin süpervizyon verdikleri kişilerin kaygılarını ortadan kaldırmak için olumlu geri bildirim vermeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Rønnestad & Skovholt, 2003). Öte yandan süpervizörlerinin desteklerini önemseyen ve süpervizörlerine bağımlı bir aşamada olan süpervizyon alan kişiler neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlemeye odaklanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Üçüncü evre olan *ileri düzey öğrenci* evresinde, temel psikolojik

danışman eğitimini tamamlamış ve ileri düzey staj ve uygulama yaşantısı içindeki kişiler tanımlanmaktadır. Eğitimine devam eden kişilerin, psikolojik danışma yapan öğrencilere süpervizyon verme ve verdiklere süpervizyona dönük süpervizyon alma imkânına sahip olabilmeleri bu evrenin en güçlü yöndür. Dolayısıyla meslekte ilerlemelerine ciddi düzeyde katkı sağlayan bu imkân sayesinde öğrenme yaşantıları zenginleşmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Rønnestad & Skovholt, 2003). Öte yandan almış oldukları bu sorumluluk nedeniyle üstlerinde baskı hissedip, doğru müdahalelerde bulunmaya ve daha dikkatli olmaya odaklanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). *Deneyimsiz meslek elemanı* evresinde kişi eğitim süreçlerini tamamlamış ve kendi meslek yaşantısını şekillendirme odağındadır. Bu kişiler bu aşamadan sonra uygulama yaşantılarında kendilerini tamamen özgür hissetseler de hala kendilerini yeterli hissetmeyebilirler. Diğer taraftan, bir kişinin kişilik yapısının sahip olduğu mesleği yansıttığının hızla farkına varıldığı ve kendi kişisel kapasitesinin, sınırlılıklarının, güçlü yanlarının, tutum ve değerlerinin gözden geçirildiği bu evrede mesleğe ilişkin roller belirlenip, sınırlar yeniden çizilmektedir (Rønnestad & Skovholt, 2003). Beşinci evre olan *deneyimli meslek elemanı* evresindeki psikolojik danışmanlar meslekte birkaç yıllık tecrübeye sahiptirler. Bu kişiler çok çeşitli danışan profillerini görmüş ve terapötik iletişimin ne denli önemli ve gerekli olduğunu deneyimlemişlerdir. Bu evrede kendi kişilik özelliklerine, tutum ve değerlerine uygun, kendine özgü stillerini oluşturan psikolojik danışmanlar, süreç hakkındaki değerlendirmelerinin doğruluğuna güvenmekte ve kendilerini yetkin hissetmektedirler (Rønnestad & Skovholt, 2003). Diğer taraftan bu evredeki psikolojik danışmanlar, danışanları ile kurdukları ilişkilerden beslenip, danışanlarını en önemli öğrenme aracı olarak kullanırlar. İnsan doğasına ilişkin daha kapsamlı bilgi edinmek için günlük yaşamda gözlemler yapar ve bu gözlemlerden elde ettiği kazanımları psikolojik danışma süreçlerine yansıtırlar (Bernard & Goodyear, 2009). Rønnestad ve Skovholt tarafından tanımlanan son evre *kıdemli meslek elemanı* evresidir. Bu evredeki psikolojik danışmanlar, meslekte 20 ve üstü yıllık tecrübeye sahiptirler ve emeklilikleri için geri saymaktadırlar. Bu kişiler kendilerine özgü ve otantik bir psikolojik danışman stiline sahiptirler. Meslek alanındaki yeni gelişmelere diğer evrelerdeki meslek elemanlarına göre daha kapalıdırlar ve yeni bilgilerin etkililiği konusunda şüphecidirler (Bernard & Goodyear, 2009). Bu evredeki kişiler farklı yaşam

olaylarını (Örn. sağlık problemleri, aile yaşantıları, enerji kaybı vb.) ve kendisinden daha uzun yıllardır meslekte olan kişilerin kaybını deneyimlemektedirler.

Gelişimsel süpervizyon modelleri incelendiğinde meslekte acemilikten olgunlaşmaya giden süreci aşama aşama ele almaktadır. Tüm gelişim modellerindeki ortak noktalar, gelişimin yeni öğrenmelerle ve uygulama zenginlikleri ile gerçekleştiği, süreç boyunca süpervizyon alan kişinin kaygılarının azaldığı ve süpervizörden bağımsız kendine özgü bir stil geliştirdiğidir. Yine de söz konusu modellerin sınırlı yanları bulunmaktadır. Sürecin anlaşılabilirliği için daha basit düzeyde açıklanan ve her aşamayı bir üst aşamaya taşımak için gereken müdahale yöntemlerinin daha somut olarak tanımlandığı modellere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Ellis & Ladany, 1997; Stoltenberg, McNeill, & Crethar, 1994).

1.7.1.3. Sosyal Rol Modelleri

Araştırmacılar süpervizyon süreci tanımlanırken, sürecin diğer profesyonel süreçlerden farklılaşma durumunu göz önünde bulundurmışlardır. Bu tanımlamalar yapılırken, Douce (1989) süpervizyonun ne tamamen bir eğitim süreci, ne psikolojik danışma süreci ve ne de bir konsültasyon süreci olduğunu ifade etmekte, ayrıca sürecin kendine özgü beceriler gerektirdiğini vurgulamaktadır (Akt. Bernard & Goodyear, 2009). Süpervizyon sürecinin birtakım roller gerektirdiği ve bu rollerin birtakım faktörlerden etkilendiği belirtilmektedir. Holloway (1992), süpervizyon sürecindeki rolleri tanımlayan süpervizyon modellerini derlemiştir. Söz konusu modellerden ayrıştırıcı model ve Holloway'in sistem yaklaşımları modeli bu çalışma kapsamında tanıtılmaktadır.

Ayrıştırıcı Model, Bernard (1979, 1997) tarafından geliştirilen ve veriye dayalı olarak etkililiği kanıtlanmış bir süpervizyon modelidir. Aynı zamanda kuramlar üstü bir model olan ayrıştırıcı modelde, süpervizyon alan kişinin ihtiyacına, gelişim düzeyine ve yaşantılarına en uygun olan kuramla hareket etmenin en etkili yol olduğu savunulmaktadır (L. J. Bradley, Gould, & Parr, 2001). Model, süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecini kavraması, müdahale becerileri ve kişisel ve kişilerarası dinamikleri ile ilgilenirken, öte yandan süpervizyon odakları ve süpervizör rolleri üzerinden süreci tanımlamaktadır. Ayrıştırıcı model, süpervizyon

alan kişinin içsel dinamiklerinden çok, psikolojik danışma sürecindeki yaşantıları, süreçteki müdahaleleri ve becerileri üzerinden süpervizyon sürecinin yürütülmesi gerektiği varsayımına dayanmaktadır (L. J. Bradley ve ark., 2001). Bernard, ayrıştırıcı model içerisinde doğrudan süpervizyon ilişkisinin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir tanımlama getirmese de, kolaylaştırıcı koşulların etkili bir iletişim için gerekli olduğunu savunmaktadır. Ayrıca süpervizyon alan kişinin içinde bulunduğu gelişim döneminin hem ilişki kurma sürecinde hem de rol ve odak seçiminde belirleyici olması gerektiği model içerisinde vurgulanmaktadır (Bernard, 1997). Sözü edilen odaklar; *müdahale becerileri* (süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecindeki gözlenebilen temel ve ileri düzey becerileri), *kavramsallaştırma becerileri* (psikolojik danışma sürecini anlama, örtük süreçleri keşfetme ve kavramsallaştırma becerileri), *kişisel tarz oluşturabilme becerileri* (süpervizyon alan kişinin kültürel altyapısını, güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesi ve buna uygun bir stil belirleyebilme becerisi) olarak tanımlanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; L. J. Bradley ve ark., 2001). Öte yandan süpervizörün süreç boyunca, süpervizyon alan kişinin ihtiyaçları ve gelişim düzeyi doğrultusunda belirleyeceği roller Bernard (1979, 1997) tarafından öğretmen rolü, psikolojik danışman rolü ve müşavir rolü olarak tanımlanmaktadır. *Öğretmen rolü* içerisinde süpervizör, süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecindeki yetkinliğini arttırmak için nelerin yapılması gerektiği ile ilgili doğrudan sorumluluk sahibidir. Aynı zamanda süpervizyon alan kişinin beceri eksiklikleri ve öğrenmesi gereken konular hakkında değerlendirici ve yönlendiricidir. *Psikolojik danışman rolünde* süpervizör, süpervizyon alan kişinin kişisel ve kişilerarası gerçekliklerine odaklanıp psikolojik danışma sürecinde anlatılanların ne anlam ifade ettiğini keşfetmesine ve süreçteki duygu ve düşüncelerini fark etmesine yardımcı olan kişi rolündedir. *Müşavir rolünde* ise süpervizör, süpervizyon alan kişinin öğrenme yaşantılarının zenginleştirilmesi için sorumluluğu süpervizyon verdiği kişiyle paylaşmakta ve kendi kişisel gücünü ortaya çıkarması için destekleyici bir roledir (L. J. Bradley ve ark., 2001). Psikolojik danışman adaylarının içinde buldukları gelişim dönemi göz önünde bulundurulduğunda, özellikle deneyimsiz ve başlangıç düzeyinde olan kişilerle çalışmak için en uygun rolün öğretmen rolü olduğu ve eğitim sürecinde ilerledikçe süpervizyon alan kişinin kendi özgün tarzını oluşturması ve kendi başına hareket edebilme becerisi kazanabilmesi için müşavir rolüne ağırlık verilmesinin öngörüldüğü görülmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Ancak

öngörülerden hareket etmek yerine süreçteki tüm dinamikleri değerlendirerek tanımlanan roller ve odaklar arasında (üç rol ve üç odak ile oluşturulacak tüm kombinasyonlar) geçiş yapmak gerektiği vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; L. J. Bradley ve ark., 2001). Ayrıştırıcı modelin, basit bir çerçeve sunması nedeniyle süpervizyon veren kişilerin süpervizyonu için verilecek eğitimlerde kullanılabilecek bir model olduğu belirtilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Öte yandan hangi rolün ne düzeyde kullanıldığının ölçümünü sağlayacak ölçme araçlarının olması da (Friedlander & Ward, 1984) bu modeli kullanırken veriye dayalı olarak çalışabilme imkânı sağlamaktadır.

Holloway'in sistem yaklaşımları modeli, birbiri ile dinamik bir ilişki içerisinde olan pek çok faktörü ele alarak süpervizyon sürecini açıklamaktadır. Ayrıştırıcı modeldeki üç odak ve üç rol tanımlaması gibi, Holloway (1995) de beş işlev (eğitici, destekleyici, müşavir, model olan, değerlendirici) ve beş görev (psikolojik danışma becerileri, vak'a kavramsallaştırma, duygusal farkındalık, mesleki roller, değerlendirme) tanımlamaktadır. Sistem yaklaşımları modeli, süpervizyon ilişkisini sürecin temel faktörü olarak belirlemesi ile diğer modellerden ayrılmaktadır. Oluşturulan model yedi bileşenden oluşmaktadır. Süpervizyon sürecindeki görevler, işlemler, danışana ilişkin faktörler, süpervizyon alan kişiye ilişkin faktörler, süpervizöre ilişkin faktörler, kurumsal faktörler ve tüm bu faktörlerin üzerinde yer alan kavram olan süpervizyon ilişkisi modelin temelini oluşturmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Holloway, 1995). Süpervizyon ilişkisinin üç evresi vardır. Başlangıç (beginning), olgunlaşma (mature) ve sonlandırma (terminating) olarak adlandırılan bu evreler ilişkinin gelişim sürecini yansıtmaktadır. *Başlangıç evresinde*, ilişkideki roller tanımlanmakta, değerlendirme kriterleri, süpervizyon amaçları ve gizliliğin sınırları gibi ilişkinin yapısını etkileyecek konuları barındıran süpervizyon sözleşmesi yapılmaktadır. *Olgunlaşma evresinde*, süpervizyon alan kişinin daha çok bireyselleştiği ve ilişkinin süpervizyon rollerine daha az bağımlı olarak ilerlediği vurgulanmaktadır. Güven ilişkisinin yerleşmesi için hem süpervizörün hem de süpervizyon alan kişinin eşit güce yaklaştığı bu evre aynı zamanda terapötik ilişkinin geliştirildiği ve mesleki becerilerin öğrenildiği evre olarak da tanımlanabilmektedir. Son evre olan *sonlandırma evresinde* ise süpervizyon alan kişinin süpervizörü tarafından yönlendirilme ihtiyacının azaldığı, süpervizyon amaçlarına ulaşıldığı ve psikolojik danışma hizmetine ilişkin kurumsal

temellerin ve uygulamaların öğrenildiği görülmektedir. Ayrıca bu evrede psikolojik danışma oturumları ve dolayısıyla süpervizyon oturumları ve süpervizyon ilişkisi sonlandırılmaktadır. Bu yönüyle bu evrede derinlemesine bir değerlendirme yapılması olasıdır (Muse-Burke, Ladany, & Deck, 2001). Sistem yaklaşımları modeli süpervizyon modelleri içerisinde en kapsamlı bilgi sunan model olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda modeldeki kavramların süpervizyon ilişkisi çatısı altında toplanması, bu modelin güçlü yanlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Özetle, süpervizyon modelleri başlığı altında sunulan modellerin kendilerine özgü temel kavramları, odakları, süreçte dikkate aldığı hususları, güçlü ve zayıf yanları bulunmaktadır. Süpervizörün kendi tarzına uygun bir yaklaşımı belirleyebilmesi için süpervizyon modellerine ihtiyaç duymaktadır. Alan yazında geliştirilen süpervizyon modellerinin kültüre özgü yanları bulunduğu ve farklı kültürlerde geçerliliği tartışılmaktadır. Bu nedenle süpervizyon modellerinin işlerliğinin kültür bağlamında incelenmesi önemlidir (Ancis & Ladany, 2001; Lopez, 1997).

1.7.2. Süpervizyonda Değerlendirme

Değerlendirme, süpervizyon sürecinin kritik parçalarından bileşenlerinden biridir (Borders & Brown, 2005; Falender & Shafranske, 2004; Gould & Bradley, 2001; Milne, 2009; Norcross & Halgin, 1997). Özellikle süpervizyon alan kişinin değerlendirilmesini içermekle birlikte süpervizörün de değerlendirilmesini kapsamaktadır (Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001). Süpervizyon alan kişinin değerlendirilmesi aynı zamanda bir denetleme faaliyeti olarak da değerlendirilebilmektedir. Süpervizyon alan kişinin meslek elemanı olarak çalışmasının uygun olup olmadığının, sahip olduğu mesleki bilgi ve becerilerinin ve süreçteki görevleri yerine getirme düzeylerinin incelenip değerlendirilmesi gerekmektedir (Brown, 2013). Watkins'e (1997) göre süpervizyon sürecinde değerlendirme, süpervizyon alan kişinin gelişimine ilişkin bilgilendirilmeyi, kendilerine yönelik farkındalıklarını arttırmayı ve danışanın iyi oluşunun izlenmesini kapsamaktadır. Öte yandan, süpervizyon alan kişinin performansına dönük değerlendirmelerde bulunmak Amerikan Psikolojik Danışma Derneği tarafından etik bir sorumluluk olarak tanımlanmaktadır (ACA, 2014). Benzer şekilde, Borders ve arkadaşları (2014) tarafından hazırlanan süpervizyonda en iyi

uygulamalar rehberinde, süpervizörün doğrudan gözlemlerine dayalı olarak her süpervizyon oturumunda süpervizyon alan kişileri değerlendirmeleri gerektiğine değinilmektedir. Değerlendirmenin bir zorunluluk olmasının ötesinde, süpervizyon alan kişilerin göstermiş oldukları performanslarına karşılık değerlendirilmeyi hak ettikleri vurgulanmaktadır (Borders & Brown, 2005). Süpervizyon sürecinde değerlendirme, süpervizyon alan kişilerin yetkinliklerinin, sahip oldukları becerilerinin izlenmesini ve süpervizyon alan kişinin bağımsız olarak uygulama yapabilmeye hazır olma durumunun değerlendirilmesini kapsamaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Gould & Bradley, 2001).

Kişinin performansına dönük olan değerlendirmelerin, hangi kriterler çerçevesinde yapılacağı dikkat edilmesi gereken bir konudur. Birçok süpervizyon modeli, süreçte nelere odaklanacaklarını ve değerlendirmenin nelere dayalı olarak yapılacağını belirtse de, değerlendirmenin objektif ve kanıta dayalı olabilmesi için çok temel bir gereklilik bulunmaktadır. Bu gereklilik mesleğe ilişkin standartlardır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Borders & Leddick, 1987; Gould & Bradley, 2001). Psikolojik danışman eğitimi programlarının akreditasyonundan sorumlu olan kuruluşlar öncelikli olarak eğitim programının gerekliliklerinin ve kazandırılması hedeflenen yetkinliklerin belirlenmesine ve bu belirlenen kriterler çerçevesinde psikolojik danışman adaylarının değerlendirilmesinin gerekliliğine odaklanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Gould & Bradley, 2001). Sözü edilen standartlara dayalı değerlendirmenin yapılamadığı veya standartların bulunmadığı durumlarda ise eğitim programlarının kendine özgü ölçülebilir kriterleri belirlemeleri önerilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Gould & Bradley, 2001). Öte yandan, süpervizyonda değerlendirmenin temel olarak süpervizyon alan kişinin temel ve ileri düzey becerilerdeki yetkinliği (Bernard, 1997; Loganbill ve ark., 1982; Overholser & Fine, 1990), psikolojik danışma sürecinde kullanılan müdahale yöntemlerindeki hâkimiyeti (Holloway, 1995; Overholser & Fine, 1990; C. E. Watkins, 1997), belirlenen amaçlar ve görevlerde çalışabilme düzeyi (Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001; Lehrman Waterman & Ladany, 2001) ve geri bildirim açıklığı (Frame & Stevens-Smith, 1995; Gould & Bradley, 2001; Lehrman Waterman & Ladany, 2001) üzerinden yapılmasının gerekliliği savunulmaktadır.

Süpervizyon alan kişinin değerlendirilmesinin süpervizörü, akranları ve kendisi tarafından yapılmasının süpervizyon alan kişiye çok yönlü geri bildirim olanağı sunması bakımından fayda sağlamaktadır (Borders & Brown, 2005; Falender & Shafranske, 2004; Gould & Bradley, 2001; Lambert & Ogles, 1997). Özellikle grup süpervizyonu ve üçlü (süpervizör ve iki süpervizyon alan kişi ile yürütülen) süpervizyon kapsamında akran geri bildirimleri önemli bir yer tutmaktadır. Birbirlerinin kayıtlarını izleyen/dinleyen kişilerin verdikleri geri bildirimler süpervizyon alan kişinin gelişimini kritik düzeyde etkilemektedir (Avent, Wahesh, Purgason, Borders, & Mobley, 2014; Borders, 1991; Borders & Brown, 2005). Öte yandan bu süreçte kazandırılması gereken ayrı bir beceri de; süpervizyon alan kişinin kendine dönük değerlendirme yapabilmesidir (Bernard & Goodyear, 2009). Süreç boyunca amaçları doğrultusunda sağladığı ilerlemeyi gerçekçi olarak görebilen ve kendisine ilişkin farkındalıklarını tanımlayabilen bir kişinin kendine yönelik yapıcı değerlendirmeleri yeterlik algısını güçlendirmektedir (Daniels & Larson, 2001; Farnill, Gordon, & Sansom, 1997). Diğer taraftan değerlendirmenin geliştirilen ölçme araçları veya değerlendirme formları üzerinden bağımsız değerlendiriciler tarafından yansız bir şekilde de yapılabilmektedir (Gould & Bradley, 2001). Süpervizyon alan kişinin performansına dönük değerlendirmeleri pek çok dinamikten (Örn. kültürel faktörler, süpervizörün rol ve sorumlulukları, süpervizyon ilişkisi, aktarım/karşı aktarım vb.) etkilenebilmektedir (Borders & Brown, 2005; Borders & Fong, 1992; Gould & Bradley, 2001; Holloway, 1984). Bu nedenle yapılan değerlendirmeler arasındaki olası farklılıkları önlemek için standart ölçme araçlarından veya hazırlanan formlar üzerinden tüm tarafların değerlendirmelerini yapmaları önerilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Fong, 1992; Gould & Bradley, 2001).

Süpervizyonda değerlendirme hem süreç boyunca hem de sürecin sonunda yapılmaktadır (Borders ve ark., 2014; Galassi & Brookss, 1992; Hahn & Molnar, 1991). Süreç boyunca süpervizyon alan kişiye dönük anlık değerlendirmeleri içeren, uygulamalardaki herhangi bir noktaya dönük yapılan değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation), süreç sonunda resmi ve standardize edilmiş dokümanlar üzerinden puanlamaları içeren değerlendirme ise özetleyici değerlendirme (summative evaluation) olarak tanımlanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Süpervizör biçimlendirici değerlendirmelerini, süpervizyon

verdiği kişilerin amaçları doğrultusunda becerilerine, bilişsel özelliklerine, vak'a kavramsallaştırma durumlarına ve süreç becerilerine dönük olarak ve süreç boyunca vermek durumundadır (Borders & Brown, 2005). Biçimlendirici değerlendirmenin olmadığı, yalnızca özetleyici değerlendirmenin olduğu bir süpervizyon süreci, süpervizyon alan kişi için kaygı verici olabilmektedir. Kişi süpervizörü tarafından dönem sonunda ilk kez değerlendiriliyorsa, neyle karşılaşacağı hakkında bilgiye sahip olmadığı için değerlendirmenin ne yönde olacağı konusunda endişe yaşayabilir. Süreç boyunca süpervizörü tarafından performansına dönük olarak hiçbir değerlendirme almadan, doğrudan dönem sonunda alınan özetleyici bir değerlendirme, kişinin gelişim sürecinin değerlendirilmesini içermemektedir. Öte yandan haftalık olarak biçimlendirici değerlendirmelerde bulunulduğunda süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecindeki performansı olumlu olarak bu durumdan etkilenecektir (Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001; Robiner, Fuhrman, & Ristvelt, 1993).

1.7.2.1. Değerlendirmenin Özellikleri

Değerlendirmenin nasıl yapılacağı önem arz eden bir diğer konudur. Gould ve Bradley (2001) etkili bir değerlendirmenin süpervizyon ilişkisi kurma, süpervizyon sözleşmesi hazırlama, görevlerin tanımlanması, süpervizyon amaçlarının belirlenmesi ve geri bildirim sağlanması ile mümkün olabileceğini savunmaktadırlar.

1.7.2.1.1. Süpervizyon İlişkisi Kurma

Süpervizyon ilişkisi etkili bir değerlendirme için önemli bir zemin hazırlayıcıdır (Borders & Brown, 2005). Alan yazında vurgulandığı üzere, değerlendirme süpervizyon alan kişiler tarafından zaman zaman kaygı verici olarak algılanabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001). Kişilerin bu duygularını ortadan kaldırmayı sağlayan araçlardan biri olan nitelikli süpervizyon ilişkisi sayesinde, süpervizör tarafından yapılan değerlendirmeler daha az kaygı verici ve tehdit edici olarak algılanmaktadır (Borders & Brown, 2005). Süpervizyon ilişkisi ve bu ilişkinin katkıları bir sonraki bölümde kapsamlı olarak ele alınmaktadır.

1.7.2.1.2. Süpervizyon Sözleşmesi Hazırlama

Değerlendirmenin etkililiğini süpervizyon sözleşmesi veya ders izlencesinde yer verilen bilgilerin niteliği de etkilemektedir. Sözleşmenin neleri içermesi gerektiğine ilişkin Osborn ve Davis'in (1996) önerileri bulunmaktadır. Buna göre, süpervizyon sözleşmesi; sözleşmenin amaçlarını, sunulan süpervizyonun kapsamını, değerlendirme yöntemlerini, hem süpervizörün hem de süpervizyon alan kişinin sorumluluklarını ve etik gereklilikleri içermelidir (Osborn & Davis, 1996). Öte yandan Borders ve Leddick (1987) süpervizyon sözleşmesinin ne sıklıkta, nerede ve ne kadar süre ile görüşüleceğini, süpervizyon sürecinde hangi tekniklerin kullanılacağını (Örn. ses/görüntü kaydı, deşifre vb.), sürecin nasıl bir akışa sahip olacağını, süpervizyon alan kişinin hangi değerlendirme kriterlerine göre değerlendirileceğini içermesi gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca süpervizyon sözleşmesi üzerinde hem süpervizyon alan kişinin hem de süpervizörün uzlaşmasına (Gould & Bradley, 2001; Osborn & Davis, 1996), sözleşmenin yazılı olmasına (Bridge & Bascue, 1990; Osborn & Davis, 1996), fazla genel ya da fazla yapılandırılmış katı kriterlere sahip olmamasına (Rønnestad & Skovholt, 1993) ve ilk süpervizyon oturumu kapsamında sözleşmenin değerlendirilmesine (Neufeldt, 1999) özen gösterilmesi vurgulanmaktadır.

1.7.2.1.3. Süpervizyonda Görevlerin Belirlenmesi

Değerlendirme yapılırken süpervizörün değerlendirici olarak birtakım görevler üzerinden hareket etmesinin kritik bir role sahip olduğu vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Holloway & Wampold, 1986). Williams (1995) süpervizörün özel olarak tanımlanan sekiz görev üzerinde çalışmasının öneminden söz etmektedir (Akt. Gould & Bradley, 2001). Bu görevler; süpervizyon alan kişinin ders izlencesinde veya süpervizyon sözleşmesinde yer alan amaçlara yönelik ilerleme sürecini izleme, danışana sunulan müdahaleleri ve danışanın süreçteki ilerleyişini izleme, süpervizyon alan kişinin kuramsal bilgi düzeyini, kuramsal yönelimini ve kişisel özelliklerini değerlendirme, süpervizyon alan kişinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmesine destek olma, düzenli olarak süreci gözden geçirme, süpervizyon alan kişiyi hazır olduğu zaman psikolojik danışma sürecindeki davranışları hakkında yüzleştirme, süpervizyon alan kişinin etik ilkelerini ve etik

ilkelere uygun davranışlarını izleme olarak tanımlanmıştır (Akt. Gould & Bradley, 2001).

1.7.2.1.4. Süpervizyonda Amaç Belirleme

Süpervizyonda değerlendirmenin niteliğini etkileyen bir diğer bileşen süpervizyon amaçlarıdır. Süpervizyon amaçlarının, süpervizyon alan kişinin geliştirmek istediği yanlarını içermesi ve somut, ölçülebilir, izlenebilir, gerçekçi ve ulaşılabilir şekilde ifadelendirilmesi gerekmektedir (Borders & Brown, 2005; Lehrman Waterman, 1999; Lehrman Waterman & Ladany, 2001; Osborn & Davis, 1996). Öte yandan amaçlar, süreç boyunca süpervizyon alan kişinin ihtiyacının değişmesi ile birlikte yeniden gözden geçirilip, yeni ihtiyaca yanıt verecek şekilde süpervizör ile birlikte yeniden hazırlanabilmektedir (Borders & Brown, 2005). Borders ve Brown'a (2005) göre kişilerin gerçekçi, ihtiyaç odaklı ve somut amaçlar belirlemeleri sahip oldukları yetkinliklerin düzeyine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Bu değişkenliklerin esas nedeni içinde buldukları gelişim dönemleridir. Henüz tecrübeye sahip olmayan psikolojik danışman adayları, sahip oldukları becerilere, kendilerine yönelik farkındalık geliştirmeye, vak'a kavramsallaştırmaya odaklanıp (Curtis, 2000), süpervizyon amaçlarını bu çerçevede belirleme eğiliminde olabilirlerken; deneyimli psikolojik danışmanlar oturumları etkileme potansiyeli olan konuları (Örn. paralel süreçler, aktarım/karşıt aktarım, çok kültürlülük vb.) fark edebildiklerinden amaçlarını da bu konulara yönelik gelişim sağlama üzerine kurabilmektedirler (Loganbill ve ark., 1982). Süpervizyon amaçlarının hem kısa vadeli hem de uzun vadeli olarak belirlenebileceğini savunan araştırmacılara göre özellikle tecrübesiz ve uygulamalara yeni başlamış kişiler için süpervizyon amaçlarının kısa vadeli olarak, her süpervizyon oturumu için belirlenmesinin etkili olacağı savunulurken (Juhnkle, 1996); ders kapsamında ulaşmak istedikleri uzun vadeli amaçların da belirlenmesi gerektiğinin altı çizilmektedir (Curtis, 2000).

1.7.2.1.5. Süpervizyonda Geri Bildirim

Değerlendirmenin etkili olarak yapılabilmesi için gerekli olan ve birçok çalışmada önemi vurgulanan bir diğer öge geri bildirimdir (Claiborn & Goodyear, 2005; Daniels & Larson, 2001; Farnill ve ark., 1997; E. M. Freeman, 1985; Lane, Daugherty, & Nyman, 1998; Sapyta, Riemer, & Bickman, 2005; Westberg &

Jason, 1993). Hoffman, Hill, Holmes ve Freitas (2005) süpervizyonda geri bildirim, “süpervizörün süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma performansını ya da süpervizyon ilişkilerini etkileyen bilgi, beceri, tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini süpervizyon alan kişiye aktarması” (s. 3) olarak tanımlamaktadır. Geri bildirim danışanın iyilik halini gözetmek, mesleği koruyabilmek, süpervizyon alan kişinin gelişimini izlemek, bağımsız olarak öz-değerlendirme yapabilmesine imkan sağlamak, motive etmek ve eğitim programlarının etkililiğini incelemek için süpervizör tarafından yerine getirilmesi gereken en temel sorumluluk olarak belirtilmektedir (Heckman-Stone, 2004). Psikolojik danışman adaylarının büyük bir bölümü, sergilemiş oldukları performansa yönelik, süpervizörlerden yapıcı bir şekilde kendilerinin iyi ya da doğru yaptıkları şeyleri söylemelerini beklemektedirler (Borders & Brown, 2005; Farnill ve ark., 1997; E. M. Freeman, 1985). Diğer taraftan, sergilemiş oldukları becerilere ve müdahale yöntemlerine yönelik yapıcı geri bildirimlerin de mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için gerekli olduğu ve geri bildirimlerin ağırlıklarının mümkün olduğunca güçlü ve zayıf yönleri dengeleyici şekilde olması gerektiği belirtilmektedir (Borders & Brown, 2005; Farnill ve ark., 1997; Gould & Bradley, 2001; Holloway, 1992). Ayrıca Freeman (1985) geri bildirimlerin sistematik, nesnel, dikkatli ve tutarlı olmasının önemini vurgularken, Borders ve Leddick (1987) ise genellenmiş ve kişiyi damgalamaya götüren geri bildirimlerden kaçınılması gerektiğinin altını çizmektedir.

Geri bildirimler içeriklerine, verilişi sürelerine ve zamanlamasına göre farklı kategoriler içerisinde adlandırılmaktadır. Bu kategorilerden ilki *biçimlendirici* veya *özetleyici geri bildirimdir*. Değerlendirme süreçlerinde olduğu gibi geri bildirim de biçimlendirici veya özetleyici olabilmektedir. Biçimlendirici geri bildirim, değerlendirme ile benzer şekilde süpervizyon alan kişinin süreç boyunca sergilediği mesleki becerilerine dönük olarak verilmekte ve kişinin yeni beceriler öğrenmesi ve gelişimini sürdürmesine odaklanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Özetleyici geri bildirim ise, süpervizyon alan kişinin süreç boyunca gözlemlemesine dayalı olarak kriterler çerçevesinde süpervizyon alan kişinin nihai başarı durumunun yüz yüze değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Özetleyici geri bildirim, süpervizyon alan kişinin amaçları doğrultusunda hangi noktaya geldiği ve önceden belirlenmiş kriterlere göre (Örn. temel ve ileri düzey beceriler, müdahale becerileri, etik davranış vb.) genel

ilerleme durumu hakkındaki bilgilendirmeyi içermektedir. Özetleyici geri bildirim dönem sonunda verilebildiği gibi dönem ortasında da verilebilmektedir (Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001).

Anında veya gecikmeli geri bildirim, süpervizyonda geri bildirim zamanlamasına işaret etmektedir. Anında geri bildirim daha çok canlı süpervizyon yöntemi ile verilen geri bildirimleri veya canlı gözlem tekniği ile izlenen oturumun hemen ardından geri bildirim vermeyi kapsamaktadır (Norcross & Halgin, 1997). Gecikmeli geri bildirim ise psikolojik danışma oturumunun tamamlanmasını takiben süpervizörün kayıt ve raporları inceleyip planlanan zamanda geri bildirim vermesi olarak ifade edilmektedir. Geri bildirimlerin zamanlaması süpervizyon alan kişinin içeriğe odaklanma becerisini, farkındalık sürecini ve müdahaleleri planlama düzeyini etkileyebilmektedir (Couchon & Bernard, 1984).

Olumlu veya düzeltici geri bildirim ise verilen geri bildirim içeriği hakkında bilgi sunmaktadır. Olumlu geri bildirim, süpervizyon alan kişinin doğru müdahalelerde bulunduğunu, amaçları doğrultusunda iyi bir şekilde ilerlediğini iletmek için kullanılmakta ve yalnızca olumluya odaklanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Düzeltici geri bildirim ise süpervizyon alan kişinin süreçteki eksiklikleri ve değiştirmesi gereken noktalar hakkında farkındalık geliştirmesi için kullanılmaktadır. Olumsuz geri bildirim olarak da kullanılan düzeltici geri bildirim (Morran, Stockton, & Bond, 1991) temel olarak süpervizyon alan kişinin daha çok beceri kullanımından kaynaklı olan veya yanlış müdahalelerden kaynaklı hatalarına odaklıdır (Gould & Bradley, 2001).

Yapıcı geri bildirim ise süpervizyon alan kişiyi örselemeden ve yeterlik algısını güçlendirecek bir içeriğe sahiptir. Geri bildirimlerin türü ne olursa olsun genel olarak, süpervizyon alan kişinin öğrenme süreçlerini destekleyici ve süpervizyon ilişkisini koruyacak şekilde olması önemsenmektedir (Borders & Brown, 2005; Falender & Shafranske, 2004; Gould & Bradley, 2001). Bu durumun zıttı olarak ise süpervizyon alan kişilerin süpervizörlerinden cesaretlerini kırıcı, örseleyici, performansı olumsuz yönde etkileyici geri bildirimler alması geri bildirimlerin *yıkıcı* olduğunu göstermekte (Kluger & DeNisi, 1996) ve değerlendirme esnasında yıkıcı geri bildirimlerden uzak durulmasının altı önemle çizilmektedir (Borders ve ark., 1991).

1.7.2.2. Değerlendirme Araçları

Süpervizyon sürecinde değerlendirmenin özellikleri kadar, değerlendirmede kullanılacak araçların da önemli bir rolü bulunmaktadır. Hoffman ve arkadaşları (2005) süpervizyon sürecinde objektif değerlendirme araçların seçiminin kritik bir rol oynadığını vurgulamaktadırlar. Değerlendirmede kullanılacak araçlar performans derecelendirme ölçekleri, kendini anlatmaya dayalı envanterler, gözlem, danışana ait kayıtlar olarak sınıflandırılmaktadır (Stoltenberg, McNeill, & Delworth, 1998). Söz konusu sınıflandırma değerlendirilecek olan duruma (Örn. psikolojik danışma oturumu esnasındaki psikolojik danışman davranışları, süreçteki ilerleme) göre belirlenebilmektedir. Öte yandan süpervizyon alan kişinin gelişim düzeyine, süpervizörün kuramsal yönelimine, değerlendiren kişilerin almış oldukları eğitime göre de kullanılacak araçlar değişkenlik gösterebilmektedir (Gould & Bradley, 2001). Tüm bu araçlar içerisinde süpervizörler tarafından en sık kullanılan yöntem derecelendirme ölçekleri üzerinden değerlendirme yapmaktır. Özellikle özetleyici geri bildirim verme sürecinde etkili bulunan bu yöntem ile belirlenen kriterlere göre süpervizyon alan kişinin ne düzeyde bir yetkinliğe sahip olduğu derecelendirilebilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Ellis ve Ladany (1997) psikometrik özellikleri bakımından güçlü değerlendirme araçlarına olan ihtiyacı vurgularken; hazırlanacak yeni değerlendirme araçları için öneriler sunmaktadır. Öncelikle hangi süpervizyon yöntemi (Örn. bireysel, grup, canlı süpervizyon) ile devam edileceğinin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulayan Ellis ve Ladany, psikolojik danışman adayının hangi ortamdaki davranışlarının (Örn. psikolojik danışma oturumu, süpervizyon oturumu) değerlendirileceğinin tespit edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (1997). Öte yandan, süpervizyon alan kişilerin yetkinlik alanlarının (Örn. müdahale yöntemleri, beceri, kuramsal yönelim vb.), süpervizyonda kullanılacak tekniklerinin (Örn. deşifre, ses veya görüntü kaydı vb.), kaç vak'a üzerinden değerlendirileceğinin, uygulamanın tamamının mı yoksa bir bölümünün mü inceleneceğinin, kim tarafından değerlendirileceğinin belirlenmesi ve ölçme aracına ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmasını önerilmektedir (Ellis & Ladany, 1997).

Özetle, süpervizyon sürecinde değerlendirme pek çok bileşenden oluşmakta ve etkili bir değerlendirme özenle planlanan süreçlerle mümkün olmaktadır.

Değerlendirmenin süpervizyon alan kişi için olumlu bir yaşantı olması ve süpervizyondan aldığı doyumunu olumlu yönde etkilemesi için sürecin tüm dinamikler göz önünde bulundurularak amaçlı ve bilinçli bir şekilde planlanması gerekmektedir.

1.7.3. Süpervizyon İlişkisi

Süpervizyon ilişkisini kurma, sürdürme ve iyileştirme süpervizyonun etkili olarak algılanmasında kritik bir role sahiptir. Bu durumu destekler nitelikte çalışmalar ise süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasındaki çalışma uyumunun (supervisory working alliance) süpervizyon alan kişinin mesleki gelişimini desteklediğini (Falender & Shafranske, 2004; Rønnestad & Skovholt, 1993) ve süpervizyondan memnuniyeti arttırdığını (Ladany, Ellis, & Friedlander, 1999; Ramos-Sánchez ve ark., 2002) ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Ellis'e (2010) göre iyi bir süpervizyon, süpervizyon sürecinde kullanılan tüm kuram ve tekniklerin üstünde, yalnızca nitelikli bir süpervizyon ilişkisi ile mümkün olabilmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde süpervizyon ilişkisi ve süpervizyon çalışma uyumu kavramlarının sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı göze çarpmaktadır (Beinart, 2014). Ancak süpervizyon çalışma uyumu kavramı süpervizyon ilişkisine göre daha kapsamlı olarak tanımlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Söz konusu kavram ilk olarak Bordin (1983) tarafından tanımlanmıştır.

Bordin'e (1983) göre süpervizyon çalışma uyumunun üç boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasında; ilk olarak amaç birliğinin sağlanması, ikinci olarak görev birliğinin sağlanması ve son olarak ise duygusal bağın oluşması olarak tanımlanmaktadır. Bordin (1983) süpervizyon çalışma uyumu için üzerinde uzlaşmaya varılarak çalışılması gereken temel süpervizyon amaçlarını tanımlamıştır. Buna göre özel bazı becerilerin öğrenilmesi, danışanları anlama ve psikolojik danışmanların süreçteki farkındalıklarını artırma gibi amaçlarda çalışılacağına ilişkin hem süpervizörün hem de süpervizyon alan kişinin ortak bir anlayış geliştirmesi üzerinde durmaktadır. Süpervizyon çalışma uyumunun ikinci boyutu olan görev birliği sağlamada, süpervizyon alan kişi ile süpervizörün belirledikleri amaçlara ulaşmak için yerine getirilecek görevler hususunda da uzlaşmaları gerekmektedir. Süpervizyon çalışma uyumu; psikolojik danışma uygulaması kapsamında oturumlara ilişkin görüntü ve ses kayıtlarının

hazırlanması, raporların teslim edilmesi gibi belirli görevler yerine getirildiğinde artmaktadır. Son olarak süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasındaki profesyonel ilişki bağlamında kurdukları duygusal bağın güçlü oluşu, bir diğer ifadeyle karşılıklı olarak birbirinin iyiliğini gözetme, güven duyma ve paylaşım içerisinde olma durumu, süpervizyon çalışma uyumunda önemli bir belirleyici olmaktadır (Bordin, 1983).

Benzer şekilde, sistem yaklaşımları modelini geliştiren Holloway (1995) de süpervizyon sürecinin temelini ilişki kurma olarak tanımlamakta ve süpervizyon sürecinin kişilerarası bir yapıya sahip olduğunu, aşamalar boyunca geliştiğini ve somut olarak süpervizyondaki bazı konular hakkında anlaşmaya varmayı içerdiğini ifade etmektedir (L. J. Bradley ve ark., 2001). Holloway (1995) süpervizyon ilişkisinde süpervizörü gücü elinde bulunduran, uzman, değerlendirici rolünde olan ve hiyerarşik yapının üstündeki kişi olarak tanımlamaktadır. Gücün bölüşülmesi ancak ilişkinin istikrarlı olarak sürdürülmesi ve süpervizyon alan kişi ile süpervizörün etkileşiminin artması sonucunda gerçekleşebilmektedir. Özetle Bordin'in ve Holloway'ın süpervizyon çalışma uyumu hakkındaki kavramsallaştırmaları; süpervizyon ilişkisinin temelde bir süreç gerektirdiğini ve bu sürece hem süpervizyon alan kişinin hem de süpervizörün katkılarının azımsanmayacak kadar çok olduğunu göstermektedir.

Güçlü bir süpervizyon ilişkisinin temel olarak güven ilişkisine dayalı olduğu belirtilse de, bu güçlü ilişkiyi kurmak için süpervizörlerin, psikolojik danışma temelli eğitim süreçlerinden başarı ile geçmiş, iyi bir ilişki geliştirmenin teorik temellerine ve becerilerine sahip olması beklenmektedir (Borders & Brown, 2005). Alan yazında güçlü bir süpervizyon ilişkisi için gereken pek çok koşul tanımlanmaktadır. Bu koşullar Moses ve Hardin (1978) tarafından kolaylaştırıcı koşullar (facilitative conditions) ve eylem odaklı koşullar (action oriented conditions) olarak sınıflandırılmaktadır (Akt. Muse-Burke ve ark., 2001). Buna göre Carl Rogers tarafından terapötik koşullar (core conditions) olarak tanımlanan empati, saygı, saydamlık ve somutluk, Moses ve Hardin (1978) tarafından süpervizyon ilişkisi için de gerekli koşullar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Muse-Burke ve ark., 2001). Kolaylaştırıcı koşullar içerisinde empati, saygı ve somutluk, güven esaslı bir süpervizyon ilişkisi için öncül olarak tanımlanırken; eylem odaklı koşullar içerisinde

saydamlık, yüzleştirme ve süpervizyonda anlık olma yer almaktadır. Bu koşullar sağlandığında süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecini daha iyi anlamlandıracağı varsayılmaktadır (Muse-Burke ve ark., 2001).

Falender ve Shafranke (2004) süpervizyon ilişkisinin nitelikli şekilde kurulamamasının hem süpervizyon alan kişi hem de süpervizör için yıkıcı, zarar verici ve endişe yaratıcı bir duruma sebebiyet vereceğini belirtmektedir. Bu nedenle süpervizyon ilişkisine etki eden faktörlerin tanımlanması ve sürece olası etkilerinin kontrolünün sağlanması önem arz etmektedir.

1.7.3.1. Süpervizyon İlişkisini Etkileyen Faktörler

Yaşamın pek çok alanında olduğu gibi süpervizyon sürecinde de ilişkiler duygusal destek kaynağı olmaktadır. Süpervizyon sürecine dâhil olan herkesin yani danışanın, süpervizyon alan kişinin, süpervizörün ve hatta süpervizöre süpervizörlük eden kişinin duyguları ve tutumları kurulan ilişkiyi ve bu duygusal destek kaynağını etkileyebilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Bu nedenle süreci etkileyen tüm faktörlerin ortaya konabilmesi için süpervizyondaki tüm ilişki ağlarının ve ilişkiye katkı sağlayan tüm tarafların özelliklerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu başlık altında süpervizyon ilişkisini etkileyen faktörlerden üçlü yapıdan kaynaklı olarak ortaya çıkan paralel süreçler, süpervizyon alan kişiye ilişkin faktörler, süpervizöre ilişkin faktörler ve ortak faktörler üzerinde durulmaktadır.

1.7.3.1.1. Paralel Süreçler

Bernard ve Goodyear (2009) tarafından vurgulandığı gibi süpervizyon süreci danışan, psikolojik danışman ve süpervizörden oluşan üçlü bir yapıyı içermektedir. Bu üçlü yapı içerisinde paralel süreçler kavramı dikkat çekmektedir. Söz konusu kavram ilk olarak Searles (1955) tarafından yansıtma süreci olarak tanımlanmış ve psikolojik danışman ve danışan ilişkisinin, süpervizyon alan kişi ve süpervizör ilişkisine olan yansıma süreci olarak ifade edilmiştir (Akt. Muse-Burke ve ark., 2001). Bu kavram süpervizyon sürecinde, süpervizyon alan kişinin kendisini danışanının sunduğu gibi aktarması ile baş göstermektedir (Friedlander, Siegel, & Brenock, 1989). Psikodinamik kökenli olan ve aktarım (transferans) ile kavram olarak benzerlik taşıyan paralel süreçler psikolojik danışmanın farkında olmadan

danışanı hakkında yaptığı tanımlamalar ile başlamaktadır (Borders & Brown, 2005). Paralel süreçler farkına varıldığında ve işlevsel olarak ele alındığında süpervizyon ilişkisini güçlendirirken, süpervizörlerin bu duruma odaklanmaması nedeniyle süpervizyon alan kişiyle olan ilişki, yansıtılan olumsuz duygular nedeniyle zarar görebilir (McNeill & Worthen, 1989). Paralel süreçler yalnızca olumsuz davranışların değil olumlu davranışların da aktarımını kapsamaktadır (Borders & Brown, 2005).

Paralel süreçler kavramı zor tanımlanabilen, karmaşık bir kavram olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle örnek vak'alar üzerinden açıklanmaya çalışılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Paralel süreçlerin daha net anlaşılabilmesi için sunulan bir örneğe göre; danışan yaşadığı problem durumunda çözümsüz kalmış olması nedeniyle kaygı yaşamaktadır. Danışanın yaşamış olduğu kaygıyı ortadan kaldırmak üzere destek sunmak yerine psikolojik danışman adayı, danışanın kaygısını yaşamaya başlamakta ve ardından farkında olmadan bunu süpervizyon sürecine kendi kaygısı gibi getirerek, danışanın problem durumu ile ilgili kritik noktaları gözden kaçırmaktadır. Bu nedenle süpervizyon sürecinde, psikolojik danışman kaygılı ve savunucu bir tutuma sahip olmaktadır. Süpervizör danışanı benzer duygusal tepkiler verdiğini fark ettiği psikolojik danışman adayının, danışana ait olan kaygıyı sürece kendi kaygısı olarak yansıttığını fark etmektedir. Söz konusu paralel süreçler başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları için kafa karıştırıcı ve zorlayıcı olarak algılanabilmektedir. Gelişimsel olarak daha çok beceri geliştirmeye odaklı olan psikolojik danışman adayları için bu konular güçlük yaratabilmektedir. Daha deneyimli psikolojik danışmanlar ise paralel süreçler gibi karmaşık konulara ilişkin daha kabul edici olup, bu konuyla daha etkili bir şekilde baş edebilmektedirler (Borders & Brown, 2005).

Süpervizyon sürecinde süpervizörün paralel süreçleri fark edip, bunların sürece olumsuz etkisini önlemek üzere birtakım müdahalelerde bulunması gerekmektedir. Süpervizör tarafından kolaylıkla fark edilebildiği vurgulanan bu durumun dolaylı müdahaleler ile ele alınması önerilmektedir. Bir diğer ifadeyle model olma, dinleme, genel teorik tartışmalar, rol oynama gibi teknikler ile süpervizyon alan kişinin paralel süreçleri fark etmesi ve bununla baş etme becerisi kazanması

sağlanabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Grant, Schofield, & Crawford, 2012).

1.7.3.1.2. Süpervizyon Alan Kişiy İlişkin Faktörler

Süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecinde (Daniels & Larson, 2001) ve süpervizyon sürecinde (Borders, 2009b) yaşadığı en tipik ve olağan karşılanan duyguların başında *kaygı* gelmektedir. Kişinin beklentilerinde, süreçteki rollerinde ve değerlendirmelerdeki bulanıklık nedeniyle kaygı yaşanabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Ellis, Krenge, & Beck, 2002). Söz konusu kaygı süpervizyon ilişkisini fazlasıyla etkileyebilmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001). Kaygı, özellikle uygulama derslerinin başlangıcında olan psikolojik danışman adayları tarafından, yeni işe başlamış veya farklı mesleki tecrübe gerektiren ortamlarda bulunan psikolojik danışmanlar tarafından sıklıkla yaşanan bir duygudur (Muse-Burke ve ark., 2001; Rønnestad & Skovholt, 1993). Psikolojik danışma sürecinde yaşantı zenginliği oluştukça, teorik bilgiler ile uygulama arasındaki boşluk nedeniyle oluşan kaygı ortadan kalkmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Muse-Burke ve ark., 2001). Kaygı, süpervizyon yaşantılarının bir parçasıdır ve çoğu zaman kaynağı belli değildir. Kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi eğitim düzeyinden de kaynaklanabilmektedir. Süpervizyon alan kişinin yaşadığı kaygı, süreçten yararlanma düzeyini etkilemektedir. Süpervizyon sürecinde öğrenme çoğunlukla gözlem yoluyla gerçekleşmektedir ve yüksek düzeyde yaşanan kaygı gözlem yapabilmeyi engelleyici olabilmektedir. Ancak orta düzeyde hissedilen kaygı güdüleyici bir özelliğe sahiptir ve psikolojik danışmanları öğrenmeye teşvik etmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Daniels & Larson, 2001). Diğer taraftan, süpervizyon alan kişinin var olan becerilerini sergileme düzeyi de kaygıdan etkilenmektedir. Sergilenen performansın gözlemleniyor oluşu ve değerlendirmeye tabi oluşu süpervizyon alan kişinin kaygısını arttırmaktadır (Friedlander, Keller, Peca-Baker, & Olk, 1986). Süpervizyon alan kişi ile süpervizörün ilişkisi de kaygıdan etkilenebilmektedir. Kaygı yaşayan kişi, süpervizöründe olumlu izlenim bırakmaya odaklanarak ilerleme kaydettiği danışanlarını sunma ve oturumda etkili olduğunu düşündüğü bölümleri paylaşma eğiliminde olabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Bu durumun temelde değerlendirilme kaygısından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Muse-Burke ve

ark., 2001). Söz konusu kaygıyı azaltmak için süpervizörün uygulama öncesi süpervizyon sürecinde değerlendirmenin nasıl olacağı hakkında bilgilendirmelerde bulunması önemlidir. Aynı zamanda süpervizör değerlendirmenin güvenli, koruyucu ve kollayıcı bir ortam içerisinde yapılmasını sağlayacak düzenlemeler yapmak durumundadır (Muse-Burke ve ark., 2001). Buna ek olarak kaygı yaşayan süpervizyon alan kişilerle çalışırken süpervizörün sunduğu desteğin mümkün olduğunca yüksek olması beklenmektedir. Çünkü süpervizyon alan kişi süpervizörü tarafından yargılanacağı endişesi taşıyabilmektedir. Bu noktada destekleyici ve olumlu değerlendirmelerde bulunmak etkili olabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Ayrıca kaygının kontrolü için süpervizyon sürecinin yapılandırılması önem arz etmektedir. Özellikle başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları kendilerinden beklenenlerin net ve anlaşılır olduğu ve daha yapılandırılmış bir süpervizyona ihtiyaç duymaktadırlar (Friedlander & Ward, 1984). Böylelikle süpervizyon süreci kaygıyı azaltacak şekilde yapılandırılmış olacak ve güçlü bir süpervizyon ilişkisinin temelleri atılacaktır.

Süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin *direnç* göstermesi de olası bir durumdur. Direnci meydana getiren durumların tespit edilmesi nitelikli bir süpervizyon ilişkisi kurmaya yardımcı olmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Süpervizyon alan kişinin başlangıç aşamasındaki direncinin büyük oranda kendini koruma davranışının bir göstergesi olduğu, süpervizyon alan kişinin süpervizörden bağımsız hareket etme ihtiyacından kaynaklandığı, süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasındaki çatışmaya neden olduğu ve amaç ve görevlerde anlaşmazlıktan kaynaklandığı belirtilmektedir (B. Liddle, 1986). Direnç her zaman süpervizyon alan kişinin sağlıksız tepkisi olarak değerlendirilmeyeceği gibi bazı durumlarda algılanan tehdit durumuna verilen sağlıklı bir tepki olarak da nitelendirilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Bu tür durumlarda direnci ortaya çıkaran durumların tespit edilmesi önem arz etmektedir. Örneğin süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayının gerçekleştirilmesi beklenen görevleri ile danışana yönelik planlanan müdahale yöntemi arasındaki uyumsuzluk dirence neden olabilirken; süpervizyon alan kişi, süpervizörün davranışlarından veya başlı başına süpervizyon sürecinde olma durumundan dolayı da direnç geliştirebilir. Öte yandan direncin; süpervizyon alan kişinin güven düzeyi, paralel süreçlerden kaynaklı danışan konuları, amaç ve görevlerde

uzlaşmazlık, süpervizörün yönlendiriciliği, olumsuz geri bildirim alma, kişilik özellikleri, içinde bulunduğu gelişim düzeyi ve seçilen müdahale yöntemlerinde anlaşmazlık gibi konular nedeniyle de oluşabildiği vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Claiborn & Goodyear, 2005).

Süpervizyon sürecinde *utanç*, aslında her bireyin hissedebileceği bir duygudur ve suçluluk duygusu ile karıştırılabilmektedir. Utanç kişinin kendini değerlendirmeye odaklanmasını, suçluluk ise kişinin sergilediği ve hoş gitmeyen bir davranışı hakkındaki duygularını ifade etmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Diğer taraftan Nathanson (1992) tarafından utanç tepkileri olarak tanımlanan dört süpervizyon alan kişi tepkisi tanımlanmıştır. Bunlar; geri çekilme, kaçınma, diğerlerine ve kendisine yönelik saldırganca davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Akt. Bernard & Goodyear, 2009). Söz konusu tepkiler süpervizyon ilişkisini etkileme potansiyeline sahiptir. Bu durumları önlemek üzere süpervizörün söz konusu utanç tepkilerini bilerek, utanç duygusu yaratacak bir ortamdan kaçınmak için özen göstermesi (Örn. güvenli bir ortam yaratmak ve geri bildirimlerinde yapıcı olma) beklenmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Claiborn & Goodyear, 2005).

Süpervizyon ilişkisini etkileyen özelliklerden diğeri *aktarımdır*. Aktarım genel olarak danışanın yaşamış olduğu duygu ve düşünceleri psikolojik danışmanına aktarımı olarak tanımlanmaktadır. Aktarım kavramı psikolojik danışma sürecine benzer olarak süpervizyon alan kişi ile süpervizör arasındaki ilişki için de kullanılabilir (Bernard & Goodyear, 2009). Süpervizyon sürecinde aktarım, süpervizyon alan kişinin geçmiş yaşantılarından kaynaklı olarak sahip olduğu duyguların süpervizöre yöneltmesi olarak ifade edilmektedir (Jacobs, 1991). Öte yandan süpervizyon alan kişinin daha önceki süpervizyon yaşantıları üzerinden de aktarımın gerçekleşebileceği ve bu durumun da kişinin şuan ki süpervizyon süreçlerindeki duygu, düşünce ve davranış şekillerini etkileyebileceği belirtilmektedir (Falender & Shafranske, 2004; Muse-Burke ve ark., 2001). Süpervizyon sürecinde aktarım, olumlu olarak gerçekleşiyor ise süpervizörü mükemmel olarak görme ve süpervizörü çekici olarak algılamak; olumsuz olarak gerçekleşiyor ise süpervizörü eleştirici ve cezalandırıcı olarak algılamak mümkün olmaktadır. Bunlara ek olarak alan yazında aktarımın süpervizyon sürecinde paralel süreçler aracılığıyla da meydana geldiği görülmektedir (Bernard &

Goodyear, 2009; Stimmel, 1995). Aktarım ile nasıl baş edileceği aktarımın doğasına, yoğunluğuna ve kaynağına göre değişiklik gösterebilmektedir. Temel olarak süpervizörün hem olumlu hem de olumsuz aktarımla baş ederken, süpervizyon alan kişinin ihtiyaçlarını ve duygularını dengelemesi beklenmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001).

Süpervizyon ilişkisini etkileyen bir diğer özellik *bağlanma stilleridir*. Çok temel ve güçlü bir motivasyon aracı olan bağlanma süpervizyon sürecinde süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasındaki ilişkiyi etkilemektedir (Bennett, 2008; E. Watkins, 1995). Bowlby (1977) iki patolojik bağlanma stilinden söz etmektedir. Bunlar kaygılı bağlanma ve dürtüsel kendine güven ve bununla bağlantılı olarak dürtüsel bakım veren stiller olarak ifade edilmektedir. Kaygılı bağlanma stillerine sahip olan kişilerin yakın ilişki kurmadaki problemleri süpervizyon sürecinde de belirgin olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu tür bağlanma stillerine sahip kişilerin süpervizyonda aktarım ve karşıt aktarım sergilemeleri olası olarak değerlendirilmektedir (Bennett, 2008). Ayrıca kaygılı bağlanma stiline sahip süpervizyon alan kişi, süpervizörün yönlendirmesine aşırı bağımlılık geliştirebilmekte ve dürtüsel bakım veren süpervizyon alan kişi danışanlarını kurtarma ihtiyacı içerisinde olabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Diğer taraftan, güvenli bağlanan kişiler süpervizyonda kurdukları ilişkiyi sağlam temeller üzerine inşa ederler (Pistole & Watkins, 1995). Süpervizörün problematik bağlanma durumlarını kavramsallaştırması için her tür davranış stiline odaklanması gerekmektedir. Böylelikle güvenli bağlanma stillerine sahip olunması sağlıklı bir ilişki geliştirmeye olanak sunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

Süpervizyon alan yazınında süpervizyon alan kişinin hem danışanı, hem psikolojik danışma süreci hem de süpervizyon süreci hakkında *kendini açmasının* süreçten en üst düzeyde fayda sağlamasının bir yolu olduğu (Bordin, 1983; Ladany, Hill, Corbett, & Nutt, 1996; Muse-Burke ve ark., 2001; Stoltenberg & Delworth, 1987) ve süpervizyonun etkililiğini açıklayan temel kavramların başında geldiği görülmektedir (Knox, 2015). Süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin hangi konuyu ne kadar açacağı sıklıkla kendisinin kontrolündedir (Bordin, 1983) ve bu nedenle süpervizyon alan kişi stratejik olarak bazı bilgileri paylaşmama eğiliminde olabilir. Söz konusu durum alan yazında *kendini açmama (nondisclosure)* olarak

tanımlanmaktadır. Bu durum süpervizyon ilişkisine zarar verip, psikolojik danışman adayının öğrenme sürecinde engelleyici olabilmektedir (S. A. Hess, Knox, Schultz, Hill, & Sloan, 2008). Ladany ve arkadaşları (1996) psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde kendilerini açmama nedenleri üzerine yaptıkları çalışma sonucunda; süpervizyon alan kişilerin büyük oranda; süpervizörden olumsuz tepki alma endişesi, süpervizyonla ilgili olmayan kişisel konular, psikolojik danışma sürecinde yaptıklarını düşündükleri hatalar ve değerlendirilmeye yönelik kaygılar nedeniyle kendini açmadıkları bulgusunu elde etmişlerdir. Süpervizyon alan kişinin söz konusu kaygıları nedeniyle kendini açmama eğilimi ile çalışırken, güçlü bir süpervizyon ilişkisi için gerekli olan koşulların (kolaylaştırıcı ve eylem odaklı koşullar) işlerliği üzerinde durulmaktadır (Muse-Burke ve ark., 2001).

1.7.3.1.3. Süpervizöre İlişkin Faktörler

Süpervizyon alan kişiler gibi süpervizörler de süreçte *kaygı* yaşayabilmektedirler. Bu kaygı süpervizyon ilişkisinin düzeyini değiştirebilmektedir. Süpervizörlerin, yaşadıkları kaygının neden kaynaklandığını tespit edip sürece yansımaları engellemek üzere önlem almaları gerekmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001). Alan yazında özellikle başlangıç düzeyindeki süpervizörlerin yaşadıkları kaygıya ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu aşamanın tipik özelliği olarak belirtilen kaygı (A. K. Hess, 1986), süpervizyon alan kişinin direncini ele alamama, müdahaleyi planlamada güçlük yaşama ve danışanın problem durumunu anlayamama gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001). Aynı zamanda henüz psikolojik danışman kimliğinden süpervizör kimliğine yeni geçiş yapmış olan süpervizörler, bu geçiş süreci nedeniyle güçlük yaşayabilmektedirler. Söz konusu yeni pozisyon kendine özgü becerileri ve sorumlulukları gerektirdiğinden, yeterli düzeyde bu becerilere sahip olmayan süpervizörler için süreç kaygı verici olabilmektedir.

Süpervizörün *karşıt aktarımı* süpervizörün süpervizyon verdiği kişiye yönelik olarak geliştirdiği abartılmış, gerçek dışı ve yıkıcı tepkileri olarak tanımlanmaktadır. (Ladany, Constantine, Miller, Erickson, & Muse-Burke, 2000). Karşıt transferans süpervizörün bitirilmemiş işleri, genel kişilik özellikleri, süpervizyon verdiği kişiye tepkili olma gibi nedenlerle ortaya çıkabilmektedir (Ladany ve ark., 2000). Süpervizörün karşıt transferansı psikolojik danışman adayına ve dolayısıyla

danışanın gelişim sürecine ciddi zararlar verebilmekte, psikolojik danışman adayının öğrenme süreçlerini kitlemekte ve süpervizyon sürecinde süpervizör ile süpervizyon alan kişinin arasına mesafe koymaktadır (Muse-Burke ve ark., 2001). Ayrıca Ladany ve arkadaşlarına (2000) göre süpervizör karşıt aktarımının bilişsel, duyuşsal, davranışsal pek çok sonucu olabilmektedir. Süpervizörlerin; süpervizyonun süpervizyonu sürecinden geçmeleri, akran süpervizyonu almaları ve eğer uygun bir ortam sağlanırsa içinde bulunulan durumu süpervizyon verilen kişi ile konuşmaları karşıt aktarım ile baş etmelerinde etkili olabilmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001).

Süpervizyon alan kişinin *kendini açma/açmama* davranışı kadar süpervizörün kendini açma/açmama davranışı da süpervizyon ilişkisinde belirleyici olabilmektedir (Knox, 2015). Süpervizörün kendini açması, kendisinin daha önceki psikolojik danışma deneyimleri, yaşadığı güçlükler, elde ettiği başarılar ve danışana ilişkin zorlandığı noktalar gibi konuları süpervizyon verdiği kişiyle paylaşması olarak açıklanabilmektedir (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999). Kendini açmanın istendik düzeyde olması süpervizyon ilişkisinde kritik bir rol oynamaktadır (Ladany & Melincoff, 1999). Süpervizörlerin sıklıkla kendilerini açtıkları konuların başında kişisel konular, psikolojik danışma sürecinde zorlandıkları konular ve geçmiş psikolojik danışma deneyimleri gelmektedir (Ladany & Lehrman-Waterman, 1999). Buna ek olarak Ladany ve Melincoff (1999) süpervizörlerin neredeyse tamamının bazı bilgileri süpervizyon verdikleri kişilerden sakladıklarını belirtmektedir. Özellikle süpervizörler, kendileri ile ilgili olan ve süpervizyon sürecine katkısı olmayacağını düşündükleri kişisel konuları (Knox, 2015; Ladany & Melincoff, 1999) ve süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma süreci hakkındaki bazı görüşlerini performansını etkilememek için paylaşmadıklarını (Knox, 2015) belirtmektedirler.

Süpervizyon sürecinde süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasında *güç eşitsizliği* söz konusudur. Süpervizör değerlendiren ve uzman rolünde olan kişi olduğundan hiyerarşik olarak gücü elinde bulunduran kişidir. Her ne kadar psikolojik danışman adayının gelişimi ile birlikte süreçte güç eşitlense dahi, süpervizörün uzmanlığı devam etmektedir. Ancak süpervizyon sürecinde gücün kullanımında bir

dengelesizlik söz konusu olduğunda süpervizyon ilişkisinin bundan etkilenebileceği ifade edilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Süpervizöre ilişkin faktörlerin içinde son olarak süpervizörün *bağlanma stillerini* saymak mümkündür. Süpervizörün bağlanma stilleri süpervizyon sürecinde kurduğu ilişkide belirleyici olabilmektedir (White & Queener, 2003). Bağlanma stillerine göre süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimlerini değerlendirdikleri bir çalışmada; kaygılı bağlanan süpervizörlerin psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimlerini daha düşük olarak puanladıkları sonucu elde edilmiştir (Foster, Lichtenberg, Heinen, & Gomez, 2006). Ancak bağlanma stillerinin süpervizyon sürecine etkisine ilişkin kanıtların artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

1.7.3.1.4.Süpervizyon Alan Kişi ve Süpervizör Etkileşimine Dayalı Faktörler

Süpervizyon sürecine odaklanılan çalışma konuları arasında demografik özellikler (Örn. cinsiyet, ırk, etnik köken ve cinsel yönelim) ve bu özelliklerin süpervizyon ilişkisine yansımaları yer almaktadır. Süpervizyonda *çok kültürlülükle* ilişkili olan bu özellikler süpervizör ile süpervizyon alan kişinin etkileşiminde belirleyici olabilmektedir. Söz konusu özelliklerin yapıları itibariyle büyük oranda sabit olmaları nedeniyle değiştirilmesi ve sürece etkisinin azaltılabilmesi, diğer faktörlere göre daha güçtür (Borders & Brown, 2005). Sözü edilen demografik özelliklerden sıklıkla çalışılanı *cinsiyet* olmaktadır. Stoltenberg'e (1998) göre süpervizyon alan kişi ile süpervizör eşleşmeleri pek çok yönüyle süpervizyon sürecine katkı sağlamaktadır. Bu eşleşmelerden biri de cinsiyettir. Süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin cinsiyetlerinin süpervizyon ilişkisine etkilerini inceleyen çalışmalar birbirinden farklı sonuçlara işaret etmektedir. Bazı araştırmalar cinsiyetin süpervizyon ilişkisini etkilediğini ortaya koyarken, bazı araştırmalar bunun tersi yönünde bulgular sunmaktadır (Behling, Curtis, & Foster, 1988; Muse-Burke ve ark., 2001; Worthington & Stern, 1985). Öte yandan bu cinsiyet eşleşmelerinin ve etkilerinin bazı göstergelerinin olduğu ifade edilmektedir. Örneğin erkek-erkek eşleşmesinde süpervizyon danışan odaklı ilerlerken, kadın-kadın eşleşmesinde odak daha çok ilişkilerde olabilmektedir (Sells, Goodyear, Lichtenberg, & Polkinghorne, 1997). Ayrıca cinsiyetin süpervizörün yetkinliği ve uzmanlığını

etkilemediği çünkü genel olarak süpervizörün süreçte uzman olarak algılanması durumunun her iki cinsiyet için de geçerli olduğu belirtilmektedir (Schiavone & Jessell, 1988). Süpervizyon alan kişilerin içinde buldukları gelişim düzeyine göre çok kültürlülük bağlamında dikkat edilmesi gereken kavramları anlama, tartışma ve bunların sürece etkisini ortadan kaldırma yetkinlikleri değişkenlik gösterebilmektedir (Borders & Brown, 2005). Diğer yandan süpervizörlerin süreçte gündeme gelen çok kültürlülük konularına, süpervizyon alan kişilerin algıladıklarından daha çok önem vermekte ve kültürel değişkenlerin süpervizyon ilişkisine olumlu yansımaları için çaba göstermektedirler (Duan & Roehlke, 2001). Kültüre duyarlı bir yaklaşım geliştirmekte veya yaklaşımını değerlendirmede güçlük yaşayan süpervizörler için Borders ve Brown (2005) cinsiyeti, ırkı, etnik kökeni veya cinsel yönelimi kendilerinden farklı olan meslektaşları tarafından, süpervizyon oturumlarına ilişkin kayıtlarının izlenmesini önermektedir.

Süpervizyon sürecine etkisi incelenen bir diğer kavram ise *rol çatışması ve rol belirsizliğidir*. Süpervizör süreç içerisinde süpervizyonda kullanılacak rolleri bilip bunlar arasında duruma göre bir tercih yapabilirken; bu durum süpervizyon alan kişi için bir belirsizlik teşkil etmektedir (Friedlander ve ark., 1986; Ladany & Friedlander, 1995). Süpervizyon alan kişi bir yandan öğrenci bir yandan psikolojik danışman olmaktan kaynaklı olarak rol çatışması yaşayabilmektedir. Bu tür durumlarda süpervizörden yönlendirme bekleyen süpervizyon alan kişi etkin bir yönlendirme ile daha az rol çatışması yaşayabilmektedir (Muse-Burke ve ark., 2001). Öte yandan süpervizyon alan kişi süpervizyon sürecinde kendisinden hangi rollerin beklendiği konusunda belirsizlik yaşayabilmektedir. Ayrıca hangi konuların süpervizöre aktarılacağı ve tartışılacağı konusunda da yaşanan belirsizlikler süpervizyon alan kişinin kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir (Friedlander ve ark., 1986). Süpervizyona başlamadan önce amaçların, beklentilerin, görevlerin belirlenmiş olmasının süpervizyon alan kişiler için daha az rol belirsizliği ve çatışması oluşturduğu belirtilmektedir (Ladany & Friedlander, 1995).

Süpervizyon ilişkisi pek çok kaynaktan beslenip, pek çok dinamikten etkilenmektedir. Ellis (2010) süpervizyon ilişkisini güçlendirmek için süpervizörler tarafından en basit haliyle yapılması gerekenleri şu şekilde özetlemektedir.

- Güçlü bir süpervizyon ilişkisi kurmak için çalışma,
- Temel iletişim becerilerini kullanma ve etkin dinleme,
- Empatik davranma ve destekleyici olma,
- Süpervizyon alan kişiyi güçlendirmek için gayret gösterme,
- Süpervizyon alan kişinin mesleki gelişimini aktif olarak destekleme,
- Süpervizyon sürecinde bilgilendirilmiş onam alma ve süpervizyon sözleşmesi hazırlama,
- Psikolojik danışma oturumlarını, psikolojik danışmanın davranışlarını izleme, geri bildirim verme ve süpervizyon verilen kişinin eksiklikleri yerine yeterliliklerine odaklanma.

Özetle süpervizyon ilişkisini güçlendirmek için dikkat edilmesi gereken faktörler göz önünde bulundurulduğunda ve temel düzeyde bir ilişki kurmaya odaklanıldığında nitelikli ve güçlü bir ilişkinin kapıları açılmaktadır.

1.7.4. Süpervizyon Yöntemleri

Psikolojik danışman adaylarının mesleki gelişimini sağlama ve beceri öğretiminin en temel ve etkili yolu süpervizyondur (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Söz konusu becerilerin kazandırılması ve psikolojik danışman adayının yetkinliğinin artırılması için süpervizyonun hangi yöntemler üzerinden verildiği önemlidir. Amerika'da psikolojik danışman eğitimi programlarının akreditasyonundan sorumlu olan CACREP (2001, 2016) psikolojik danışmanların temel düzeyde bireysel veya üçlü süpervizyon almalarını ve ayrıca grup süpervizyonu almalarını akreditasyon şartı olarak belirlemiştir. Bu bölümde söz konusu süpervizyon yöntemleri tanıtılmış, avantaj ve dezavantajlarına yer verilmiştir.

1.7.4.1. Bireysel Süpervizyon

Alan yazında süpervizyon yöntemlerinin çeşitliliğinin fazla olmasına rağmen; bireysel süpervizyon hala mesleki gelişimi sağlamada mihenk taşı olarak değerlendirilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Nelson, 2014). CACREP'in mesleki uygulamalar bölümü içerisinde, süpervizörlerin her bir psikolojik danışman adayı için her hafta, birer saatlik bireysel süpervizyon

veya üçlü süpervizyon oturumları gerçekleştirmeleri gerektiği bir akreditasyon şartı olarak belirtilmektedir (2001, 2016). Bireyselleştirilmiş süpervizyon oturumlarının nasıl ve hangi teknikler kullanılarak yürütüleceğinin büyük oranda süpervizör tarafından seçileceği belirtilirken (Bernard & Goodyear, 2009), seçim sürecinde birtakım kriterler çerçevesinde hareket edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Borders ve Brown (2005) tekniklerin seçimi konusunda belirleyici olabilecek altı ölçütü şu şekilde tanımlamıştır:

1. Süpervizörün geçmiş tecrübeleri, teknik donanımı ve kuramsal yönelimi
2. Süpervizyon alan kişinin gelişim düzeyi
3. Süpervizyon alan kişinin öğrenme amaçları
4. Süpervizyon alan kişinin süpervizyon amaçları
5. Süpervizörün kendi öğrenme amaçları
6. Dersin gereklilikleri, teknik altyapı, süpervizyon için ayrılan süre gibi bağlamsal faktörler

Sıralanan ölçütlerden hareketle, bireysel süpervizyonda her bir psikolojik danışman adayına uygun tekniğin seçimi için bir karar mekanizması işletilmesi gerektiği göze çarpmaktadır. Deşifre, süreç ve vak'a notları, ses ve görüntü kayıtları gibi süpervizyon teknikleri yalnızca bireysel süpervizyonda kullanılmadığı için bu çalışma kapsamında süpervizyon teknikleri başlığı altında ayrı olarak ele alınmaktadır. Bireysel süpervizyon doğrudan süpervizyon alan kişi ile süpervizörün etkileşimine dayalı bir süreç olması nedeniyle; süpervizyon alan kişinin kendini daha açık ifade edebilmesini, daha güvenli bir ortama sahip olmasını ve kendisine dönük doğrudan geri bildirim almasını sağlayan üstünlüklere sahiptir (Borders ve ark., 2012). Ayrıca süpervizyon alan kişiler, grup süpervizyonuna göre bireysel süpervizyonda daha derin paylaşımlarda bulunmaktadır (Efstation ve ark., 1990). Bireysel süpervizyon üçlü ve grup süpervizyonuna göre akranların bakış açısını almayı içermediğinden diğer yöntemlere göre bu yönüyle bir dezavantaja sahiptir (Borders ve ark., 2012).

1.7.4.2. Üçlü Süpervizyon

Bireysel ve grup süpervizyonları en sık tercih edilen süpervizyon yöntemleri olarak görülse de, CACREP'in 2001 yılında bireysel süpervizyona alternatif olarak üçlü süpervizyon yöntemini bir akreditasyon şartı olarak belirlemesinin ardından bu

yöntemin etkililiği ve kazandırdıkları üzerine yapılan çalışmalar artış göstermeye başlamıştır (Borders, 2012; Borders ve ark., 2012; Hein & Lawson, 2008, 2009; Lawson, Hein, & Getz, 2009; Lawson, Hein, & Stuart, 2009). Üçlü süpervizyon yöntemi, bir süpervizörün eş zamanlı olarak iki kişiye süpervizyon vermesi olarak tanımlanmaktadır (Borders, 2012; Lawson, Hein, & Getz, 2009). Alan yazında süpervizörün yer almadığı versiyonları (Spice & Spice, 1976) ve grup içinde bireysel süpervizyon olarak kullanıldığı versiyonları (Milne & Oliver, 2000) bulunsa da sıklıkla kullanılan yöntem süpervizörün katılımıyla ve etkileşimli olarak gerçekleştirilenidir (Lawson, Hein, & Getz, 2009). Diğer taraftan, üçlü süpervizyon yöntemi bir oturumda yalnızca bir kişiye odaklanarak veya iki kişiye de aynı oturumda eşit sürede odaklanarak da gerçekleştirilebilmektedir (Lawson, Hein, & Getz, 2009). Üçlü süpervizyon yöntemlerinin her birinde ortak olan nokta, süpervizyon alan kişilerin dönüşümlü olarak vak'alarını sunmaları, birbirlerine geri bildirim vermeleri ve sıklıkla da rollere girmeleridir (Borders, 2012; Lawson, Hein, & Getz, 2009). Borders ve arkadaşları (2014) tarafından hazırlanan klinik süpervizyonda en iyi uygulamalar rehberi içerisinde süpervizörlerin üçlü süpervizyon yöntemini tercih ederken ve kullanırken göz önünde bulundurmaları gereken hususlar yer almaktadır. Buna göre, süpervizörler üçlü süpervizyon yöntemini kullanırken süpervizyon alan kişilerin gelişim düzeyine uygun olarak süpervizyon sürecini yapılandırmaya özen göstermeli, her iki süpervizyon alan kişiyi de akran geri bildirim vermeleri için teşvik etmeli ve her ikisinin de sürece katılımını sağlamalı, dengeli ve yapıcı olarak geri bildirim vermeleri için rehberlik etmeli, etkili bir üçlü süpervizyon süreci için beceri düzeyleri ve kişilik özellikleri bakımından süpervizyon alan kişileri eşleştirmeye özen göstermelidir (Borders ve ark., 2014).

Üçlü süpervizyonun, bireysel süpervizyondan farklı olarak akran geri bildirimini içermesi, grup süpervizyonuna göre daha bireyselleştirilmiş geri bildirim sağlaması, farklı danışan profillerini görmeyi sağlaması, süpervizyon alan kişilere güvende hissettirmesi, zaman kazandırıcı olması (Borders ve ark., 2012), diğer akranın süpervizörle kurduğu ilişkiyi inceleme fırsatı sağlaması, güçlü bir iş birliği yapmaya fırsat vermesi, dolaylı öğrenme fırsatı sunması, farklı bakış açıları sağlaması ve geri bildirim vermeyi öğrenme imkânı sağlaması (Stinchfield, Hill, & Kleist, 2010) gibi güçlü yönleri sahiptir. Ayrıca akranlar benzer gelişim

düzelelerinde olduğundan, birbirlerine süpervizörün geri bildirimlerinden daha işlevsel geri bildirimler verebilmekte (Borders ve ark., 2012) ve akranlar aracılığıyla süpervizörler farklı teknikleri daha etkili olarak kullanabilmektedirler (Lawson, Hein, & Getz, 2009).

Bu yöntemin en belirgin sınırlılığı; akranların birbirlerine geri bildirim vermelerini sağlamak için yapılan akran eşleştirmelerinin sağlıklı yapılamadığı durumlarda yöntemin etkisiz olabilmesidir (Avent ve ark., 2014; Hein & Lawson, 2008; Lawson, Hein, & Stuart, 2009; Stinchfield ve ark., 2010). Ayrıca bireysel süpervizyona kıyasla kişiler için ayrılan sürenin yetersiz olması, her iki süpervizyon alan kişiyi sürece dâhil etmenin zorluğu (Borders, Brown, & Purgason, 2015; Borders ve ark., 2012; Lawson, Hein, & Stuart, 2009), süpervizyon alan kişilerin deneyim eksikliği nedeniyle geri bildirim vermede güçlük yaşaması (Borders & Brown, 2005) ve gelişim dönemleri itibariyle danışanın paylaştığı önemli noktalar yerine danışanın hikâyesine odaklanıp, temel psikolojik danışma becerilerine dönük geri bildirim verme eğilimleri nedeniyle sınırlı düzeyde akran geri bildirimi sağlama ihtimali (Avent ve ark., 2014) diğer sınırlı yanları arasında yer almaktadır.

Üçlü süpervizyon yönteminin etkin bir şekilde kullanımı için süpervizyon alan kişilere yapıcı ve destekleyici geri bildirim nasıl verileceğinin süreç öncesinde öğretilmesi yöntemin sınırlılıklarının bir bölümünü ortadan kaldırmaya katkı sağlıyor olsa da (Borders ve ark., 2015), özellikle ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan süpervizyon alan kişiler tarafından bireysel süpervizyona göre daha az tercih edilmektedir (Borders ve ark., 2012).

1.7.4.3. Grup Süpervizyonu

Süpervizyondan bahsedildiğinde ilk akla gelen bireysel süpervizyon olsa dahi; pek çok psikolojik danışman eğitimi programında grup süpervizyonu etkin olarak kullanılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Aynı zamanda CACREP tüm öğrencilerin programdaki öğretim elemanlarından veya psikolojik danışman eğitimi kapsamında süpervizyon altında süpervizyon veren öğrenci süpervizörlerden haftalık olarak ortalama bir buçuk saatlik grup süpervizyonu almalarını bir akreditasyon koşulu olarak belirlemiştir (2016). Bernard ve Goodyear (2009) grup süpervizyonunu, "Süpervizyon alan kişilerin birbirleri ile etkileşimleri ve

belirledikleri amaçlara dönük verdikleri geri bildirimler sayesinde, kendileri, danışanları ve sunmuş oldukları psikolojik danışma yardımları hakkında bir anlayış kazanmaları için, uygulamalarını izleyen ve değerlendiren süpervizör(ler) ile birlikte düzenli olarak bir araya gelmeleri” olarak tanımlamaktadır (s.244). Söz konusu gruplarda yer alan kişi sayıları için CACREP bir süpervizöre 12 öğrenci oranını benimserken (2016), alan yazında yer alan çalışmalarda ortalama olarak altı kişinin bulunmasının önerildiği görülmekle birlikte (Aronson, 1990; Bernard & Goodyear, 2009; Proctor, 2000; Schreiber & Frank, 1983) bu sayının 12’ye çıkabileceğinin etkililiğini azaltmayacağını savunan çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Chaiklin & Munson, 1983). Gruptaki süpervizyon alan kişi sayısında program özelindeki bazı dinamiklerin etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

Grup süpervizyonu süpervizyon alan kişiler için bir öğrenme ortamıdır (Borders & Brown, 2005). Aynı zamanda oluşturulan gruplar sayesinde destekleyici bir çevre oluşmakta ve süpervizyon alan kişiler, benzer beceri eksikliklerini, benzer danışan özelliklerini görme imkanına sahip olmaktadır (Borders ve ark., 2012). Ayrıca kişiler birbirlerinin geri bildirimlerinden ve diğerlerinin vak’aları üzerinden verilen geri bildirimlerden beslenmekte, dolaylı öğrenme sağlamakta ve beyin fırtınası yaparak danışanlarına daha etkili hizmet vermeye birlikte odaklanabilmektedirler (Bernard & Goodyear, 2009; Borders, 2012; Borders ve ark., 2012; Linton & Hedstrom, 2006). Uygulamalara yeni başlayan psikolojik danışman adayları grup süpervizyonu içinde en çok birbirlerinden beslenmektedirler. Benzer gelişim dönemlerinde yer aldıklarından birbirlerini daha iyi anlayabilmekte, süpervizörleri ile kurdukları iletişimden daha etkili bir iletişim kurabilmektedirler (Borders & Brown, 2005). Ayrıca akranlar benzer süreçlerden geçtikleri için birbirlerinin kaygılarını süpervizörlerinden daha iyi anlamlandırabilmektedirler. Ayrıca mesleki işbirliği sağlamaya katkı sağlayan grup süpervizyonu (Borders & Brown, 2005; Proctor, 2000) süpervizyon becerilerini de geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Ayrılan süre içerisinde birden çok kişiye dönük bir destek sağlaması bakımından da ekonomik bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Proctor, 2000). Aynı zamanda grup süpervizyonu, bireysel süpervizyondan kullanım amaçlarına göre ayrılmaktadır. Buna göre

bireysel süpervizyon da ele alınan konular grup süpervizyonunun konusu olmamalıdır (Borders & Brown, 2005).

Grup süpervizyonu pek çok yönüyle avantaj sağlıyor olsa da, birtakım sınırlılıkları da mevcuttur. Grup içerisinde gizliliğin korunması konusu hassasiyet içermektedir. Süpervizyon alan kişiler kendi danışanlarının gizliliğinin korunmasının farkında olurken, diğer süpervizyon alan kişiler için bu durumun geçerli olması konusunda aynı özeni gösteremeyebilirler. Bu nedenle grup sürecinin başında gizliliğin korunması hakkında yapılacak bilgilendirmeler önem kazanacaktır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders ve ark., 2012). Buna ek olarak, bireysel süpervizyonda kişiye ayrılan zamanla kıyaslandığında, özellikle deneyimsiz psikolojik danışmanlar için grup süpervizyonu tatmin edici olamayabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders ve ark., 2012).

Enyedy ve arkadaşları (2003) grup sürecinde süpervizyon alan kişinin gelişimini etkileyebilme potansiyeli olan beş konudan söz etmektedir. Bunlar, süpervizyon grubu üyelerinin birbirleri ile olan problemleri (Örn. grup içi rekabet, çatışma, diğer üyeleri kontrol etme, katılım sağlamama), süpervizöre ilişkin problemler (Örn. grubu domine etme, üyeleri dinlememe ve anlamama, tecrübesizlik, kuramsal odağının olmaması), süpervizyon alan kişinin kaygısı ve diğer olumsuz duyguları (Örn. güvende hissetmeme, desteklenmeme hissi, çok kültürlülük konuları), mekansal sınırlılıklar (Örn. odanın büyüklüğü, grup oturumunun saatinin geç olması) ve grupta zaman yönetimi (Örn. bazı vak'alara daha uzun süre ayırma, gruptaki kişi sayısı fazla olduğunda hepsine zaman ayırma güçlüğü) problemleridir (Enyedy ve ark., 2003). Bu konular süreçte müdahale edilmediğinde grup süpervizyonunun etkisiz olmasına neden olabilmektedir. Öte yandan Carter, Enyedy, Goodyear, Arcinue ve Puri (2009) benzer konuların süreci kolaylaştırıcı yanlarını vurgulamaktadır. İfade edilen konular süpervizör etkisi (Örn. süpervizörün açıklığı, mizah anlayışı, yetkinliği, rahatlatıcılığı, geçmiş deneyimlerini paylaşması), akran etkisi (Örn. akran geri bildirim, diğerlerinin ses/görüntü kayıtlarını değerlendirme), destek ve güvenlik (Örn. grubun güvenilir oluşu, karşılıklı destek), özel yönergeler (Örn. etik ve yasal konulara uyma, katılım sağlama, ses/görüntü kayıtlarını izleme), kendini anlama (Örn. kendi hatalarından öğrenme, güçlüklerini fark etme) ve deneyimin geçerli kılınması (becerilerin ve

müdahale yöntemlerinin geçerli kılınması, deneyimlerin normalleştirilmesi) olarak sınıflandırılmaktadır (Carter ve ark., 2009).

Süpervizyon grupları diğer gruplar gibi kendine özgü dinamikleri barındırmaktadır. Grup lideri (süpervizör), grup süreci boyunca kolaylaştırıcı ve koruyucu bir rolde olmak durumundadır. Süpervizyon grupları yetkin ve güçlü liderlik becerisine sahip süpervizörler tarafından yönetildiğinde başarıya ulaşabilmektedir (Borders & Brown, 2005). Buna ek olarak süpervizyon grupları psikolojik danışma gruplarından daha çok yapılandırmaya, amaç odaklı olmaya, yönlendirilmeye ve belirlenen görevler üzerinden gitmeye odaklı olmak zorundadır (Borders & Brown, 2005). Psikolojik danışma guruplarında olduğu gibi süpervizyon gruplarının da ilk oturumunda süreçten beklentiler, amaçlar ve öncelikler açıkça ifade edilmelidir. Ayrıca ilk oturum grup üyelerinin bireysel amaçlarını paylaşmalarını içermelidir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005).

Süpervizörün katılımı ile gerçekleşen grup süpervizyonlarında süpervizörün birtakım görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Borders & Brown, 2005). Süpervizör, grup üyelerinin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmalı, danışan bilgilerini sözlü veya yazılı olarak sunmalarını sağlamalı, süpervizyona konu olan oturumların görüntü veya ses kayıtlarının süpervizyon oturumuna getirilmesini sağlamalı, grup üyelerinin katılımını ve geri bildirim vermelerini sağlamalı, grup sürecinin kendisini bir öğrenme ve müdahale aracı olarak kullanmalı ve hem grup sürecinin yürütülmesine hem de süpervizyonun içeriğine odaklanmalıdır (Borders & Brown, 2005). Süpervizyon oturumları süpervizör liderliğinde yürütüldüğünde, grup amaçlar ve görevler odağında hareketini sürdürmekte, liderlik becerilerini öğrenmekte ve grupta destekleyici bir ortam yaratılmaktadır. Bu nedenle özellikle süpervizör eşliğinde yürütülmesi önerilmektedir (Borders, 2012; Holloway & Johnston, 1985).

1.7.4.3.1. Grup Süpervizyonu Türleri

Holloway ve Johnston (1985) tarafından yaygın bir şekilde kullanılan ama yetersiz düzeyde çalışılan bir yöntem olarak tanımlanan grup süpervizyonu, tanımlandığı gibi odaklandığı konular, ihtiyaçlar, amaçlar ve yapılandırılma düzeyleri bakımından yaygın olarak çalışılmış (Borders, 1991; Chaiklin & Munson, 1983;

Granello, Kindsvatter, Granello, Underfer-Babalis, & Hartwig Moorhead, 2008; Proctor & Inskipp, 2001; Wilbur, Roberts-Wilbur, Morris, Betz, & Hart, 1991) ancak büyük bir bölümünün etkililikleri veriye dayalı olarak ölçülmemiştir (Borders, 2012). Proctor ve Inskipp grup süpervizyonu çeşitlerini dört başlık altında gruplandırmakta ve bu gruplandırmayı, grup süpervizyonu tipolojileri olarak adlandırmaktadır (Proctor, 2000; Proctor & Inskipp, 2001). İlk tanımlanan tür *otoriter grup süpervizyonudur*. Söz konusu tür içerisinde süpervizör, grup üyelerinin süpervizyon sürecine dahil oluşunu sınırlı düzeyde tutmaktadır. Her üyeye ayrı ayrı süpervizyon vermeyi sağlayan bu yöntem bir bakıma grup içinde bireysel süpervizyon verme olarak da tanımlanmaktadır. Bu türde süpervizyon alan kişiler, grup süreci boyunca pasif durumda olmakta ve grup etkileşiminin sağladığı öğrenme fırsatlarından yararlanamamaktadırlar. Tanımlanan ikinci tür *katılımlı grup süpervizyonudur*. Bu tür içerisinde süpervizör, süpervizyon alan kişilerin psikolojik danışma becerilerine sahip olmasını ve sürece aktif katılımını sağlamayı hedeflemektedir. Diğer bir ifadeyle gruba süpervizyon olarak tanımlanan bu tür, grubun etkililiğini arttırmakta, süpervizyon alan kişilerin grup süpervizyonu becerilerini arttırmaktadır. *İşbirlikli grup süpervizyonu* ise süpervizörün kolaylaştırıcı ve grubu oluşturup yapılandıran bir rolde olduğu, grup üyelerinin paylaşımlarını ve birbirlerine geri bildirim vermelerini ortaklaşa sağladıkları bir tür olarak tanımlanmaktadır. Son olarak belirlenen grup süpervizyonu ise *akran grup süpervizyonudur*. Akran grup süpervizyonunda, tüm süpervizyon alan kişiler süpervizöre ait olan tüm sorumluluğa ortak olmaktadır. Bu türün daha pratik olduğu, etkili şekilde bir araya gelen akranların güvenli bir süpervizyon ortamı sağlayabilecekleri bu yöntemin bir avantajı olarak belirtilmektedir (Proctor & Inskipp, 2001).

Akran grup süpervizyonu her ne kadar süpervizörsüz gerçekleştiriliyor gibi belirtilse de (Proctor & Inskipp, 2001) Borders (2012) akran grup süpervizyonu çeşitlerini tanımlarken süpervizörlü ve süpervizörsüz gruplara birlikte yer vermektedir (Borders, 1991; Granello ve ark., 2008; Page & Wosket, 2001). Doğrudan psikolojik danışma alanında kullanılan akran grup süpervizyonları arasında en sık kullanılan yöntem yapılandırılmış akran grup süpervizyonu modelidir (Borders, 1991). Bunun dışında psikolojik danışma alanında kullanılan ancak etkililikleri konusunda yeterli kanıtlar bulunmayan akran konsültasyon

modeli (Granello ve ark., 2008) ve döngüsel psikolojik danışma süpervizyonu modeli (Page & Wosket, 2001) alan yazında yer almaktadır.

Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu modeli pek çok farklı ortamda örneğin psikolojik danışman eğitimi sürecinde ve deneyimli psikolojik danışmanların eğitim sonrası süpervizyon süreçlerinde kullanılabilir (Borders & Brown, 2005). Model, üç ile altı arasında süpervizyon alan kişiden oluşmaktadır. Diğer grup süpervizyonu modellerinde olduğu gibi, vaka sunumlarının ses ve görüntü kayıtları ile birlikte sunumu üzerinden gerçekleşen bu grup süpervizyonu modeli, grup üyelerinin öğrenme amaçlarının belirlenmesi ve bu amaçların grupla paylaşılması ile başlamaktadır. İlk oturumlarda grup kuralları, grup süreci, süreçten beklentiler tanımlanmaktadır. Süpervizyon oturumundan önce vak'a sunumu yapacak olan kişi oturumdan birkaç gün önce sözlü veya yazılı olarak danışana ilişkin bilgileri hazırlayıp, beklediği özel geri bildirimleri tanımlamak durumundadır.

Oturum esnasında süpervizyon grubunda yer alan kişinin amacı ve beklentileri doğrultusunda farklı perspektiflerden durumu görebilmesini sağlamak için birtakım roller, bakış açıları ve görevler çerçevesinde akranlar tarafından geri bildirim verilmektedir. Geri bildirimler grup üyelerine izletilen/dinletilen görüntü veya ses kayıtları üzerinden verilmektedir (Borders, 1991; Borders & Brown, 2005). Söz konusu görevler a) psikolojik danışman adayının veya danışanın sözel olmayan davranışlarının ve psikolojik danışma becerilerinin gözlenmesi b) psikolojik danışman adayı, danışan, danışanın yaşamında önemli yer tutan kişileri oynama (rol oynama) c) oturumu belirli bir kuramsal bakış açısında değerlendirme d) psikolojik danışman adayına, danışana veya sürece yönelik metafor üretme olarak tanımlanmaktadır (Borders, 1991). Süpervizör süreçte yürütülecek tartışmaları kolaylaştıran, rolleri paylaştıran, örüntüleri ortaya çıkaran, geri bildirimleri özetleyen ve süreci yürüten moderatör (Borders, 1991) veya akran grubun dinamikleri hakkında geri bildirim veren, grubun davranışlar, duygular ve ilişkiler hakkındaki tartışmaları yapmalarını sağlayan, grup üyelerinin geri bildirim yönelttiklerini hassasiyetle karşılayan süreç gözlemcisi/anlatıcısı (process observer/commentator) (Borders, 2012; Borders & Brown, 2005) rolündedir. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu modeli, tüm grup üyelerinin grup dinamiklerini keşfetmesi, objektif geri bildirim vermesi, bilişsel becerilerini

geliştirmesi ve kendini gözden geçirme becerisi kazanmalarında oldukça etkili bir yöntemdir (Borders, 1991; Crutchfield & Borders, 1997; Starling & Baker, 2000).

Akran konsültasyon modeli Granello ve arkadaşları (2008) tarafından uygulanmaktadır. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu ile benzer şekilde süpervizyon alan kişinin belirlemiş olduğu amaçlara dönük çok boyutlu bakış açısı kazanması ve sunulan vak'alara yönelik çözüm getirmek yerine süpervizyonun, karmaşık farkı bakış açıları ile anlaşılmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bilişsel karmaşıklık temelli olan bu modelde grup lideri (süpervizör veya süpervizyon alan kişiler) moderatör rolünde süreyi ve grubun işleyişini takip etmekten sorumludur. Grup üyeleri doktora öğrencilerinden, programdaki öğretim elemanları veya süpervizörlerden, etik komitesi üyelerinden oluşabilmektedir. Bu yönüyle akran konsültasyon modeli meslekte daha deneyimli kişiler için daha uygun bulunmaktadır (Borders, 2012; Granello ve ark., 2008).

Page ve Wosket tarafından geliştirilen *döngüsel psikolojik danışma süpervizyonu modeli* (2001) hem meslekte deneyimsiz psikolojik danışman adayları hem de deneyimli psikolojik danışmanlar için süpervizyon sürecini amaçları, işlevleri ve yöntemleri ile açıklamaktadır. Bu modelde süpervizyon sürecini beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar grup kurallarının konulduğu birinci aşama, vak'a sunumunun odaklarının incelendiği ikinci aşama, içgörü kazanma için süpervizyon sürecinde çalışma olarak tanımlanan üçüncü aşama, süpervizyon alan kişinin vak'ayı sunuşunu iç görü kazanma sürecine yansıtması için destekleme diye tanımlanan dördüncü aşama, grupta yürütülen çalışmanın ve grubun kendisinin düzenli aralıklarla etkililiğini gözden geçirme olarak tanımlanan beşinci aşamadan oluşmaktadır (Borders, 2012; Page & Wosket, 2001). Bu aşamalar boyunca grupta yer alan kişilerden biri vak'alarını sunarken, diğerleri vak'a da yer alan önemli kişilerin, psikolojik danışman adayının veya danışanın, rolüne girerek problem durumunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda süpervizör grup lideri rolündedir ve aşamalar boyunca ilerlemeye, bilinçdışı süreçler hakkında farkındalık yaratmaya, grubun aktif olarak işleyişini korumaya odaklı çalışmaktadır (Borders, 2012).

Grup süpervizyonu başlığı altında sıralanan süpervizyon yöntemleri kuramsal olarak anlatıldığı şekildedir farklı olarak, süpervizörün, süpervizyon verilen grubun

ihtiyaçları ve programın sahip olduğu imkanlar doğrultusunda değiştirilip geliştirilerek ihtiyaçlara cevap verecek hale getirilebilmektedirler (Borders & Brown, 2005).

1.7.4.4. Canlı Süpervizyon

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte canlı süpervizyon eğitim programlarında farklı yönleriyle kullanılmaya başlanmıştır. Canlı süpervizyonun bireysel ve grup süpervizyonundan ayrılarak kullanılmaya başlanmasının bir paradigma değişimi olduğu ve geleneksel süpervizyon yöntemlerinden ayrılarak, süpervizörün süreçteki rolünün bu sayede değiştiği vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Hem süpervizörler hem de süpervizyon alan kişiler için bir konfor yaratan canlı süpervizyon yönteminin, teknolojinin ilerlemesiyle ortaya çıkan yeni teknikler sayesinde hızla süpervizyon uygulamalarına yansması beklenmektedir (Borders & Brown, 2005). Sıklıkla ailelere yönelik psikolojik danışma hizmetlerinde kullanılan bu yöntem, ilk olarak 1960'lı yıllarda kullanılmaya başlanmıştır (Bernard & Goodyear, 2009; Gallant, Thyer, & Bailey, 1991). Doğrudan gözlemi yapılan psikolojik danışma oturumu esnasında bir takım teknikler kullanılarak süpervizörün süpervizyon alan kişi ile iletişime geçmesi olarak ifade edilmektedir (Borders & Brown, 2005). Yöntemin katkıları süpervizyon alan kişiye anında geri bildirim verme (Bernard & Goodyear, 2009; Kivlighan, Angelone, & Swafford, 1991) ve danışanın iyilik halini korumak için anında müdahale imkânlarını sağlamasıdır (Bernard & Goodyear, 2009; Bubenzer, West, & Gold, 1991). Süpervizörün süpervizyon alan kişiyle iletişimi canlı süpervizyon içinde süpervizörün yönlendiriciliği ve süpervizyon müdahalesi olarak adlandırılabilir. Söz konusu süpervizyon müdahaleleri eğitim programının sahip olduğu teknik altyapı ve süpervizyon alan kişinin ve süpervizörün tercihleri doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Sıklıkla tercih edilen teknikler gizli kulaklık ile müdahale (bug in the ear), gizli izleme ile müdahale (bug in the eye), telefonla müdahale (phone ins) ve konsültasyon molası (consultation breaks) olarak tanımlanmıştır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Bubenzer ve ark., 1991; Rizvi, Yu, Geisser, & Finnegan).

Gizli kulaklık ile müdahale tekniğinde süpervizyon alan kişi psikolojik danışma süreci boyunca danışanın göremeyeceği, kablosuz ağa bağlı olarak çalışan kulak

içi kulaklık ile süpervizörün geri bildirimlerini almaktadır (Borders & Brown, 2005). Bu teknik sayesinde süpervizör sürecin akışını bozmadan ve bölmeden küçük düzeltmelerde bulunabilir, psikolojik danışman adayını süreçteki gidişatı ile ilgili pekiştirebilir. Ayrıca bu teknik psikolojik danışman ile danışan arasında kurulan ilişkiyi koruyucu bir role sahiptir (Bernard & Goodyear, 2009). Süpervizyon alan kişiye anında düzeltici ve olumlu geri bildirim imkânı sağlaması ve becerilerini geliştirmeye dönük etkili bir araç olması bu yöntemin üstün yanlar arasında sıralanmaktadır (Klitzke & Lombardo, 1991). Özellikle deneyimsiz psikolojik danışmanların daha çok tercih etmek isteyeceği bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Adamek, 1994). Alan yazında bu tekniğin etkin kullanıldığında sağladığı katkılar kadar etkisiz kullanımında da yaşanacak güçlükler de alan yazında yer almaktadır. Örneğin süpervizyon alan kişi süpervizörünün söylediklerini fazlaca odaklanıp, söylenenleri kendi ifadelerine döndürmeden olduğu gibi danışanına aktarabilir ve bu durum da süpervizyon alan kişinin süpervizöre bağımlılığını arttırabilmektedir, ayrıca süpervizyon alan kişi, süpervizörün söylediklerine fazlaca odaklanıp, danışanın anlattıklarını kaçırabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Gallant ve ark., 1991). Canlı olarak süpervizyon verilmesi, psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanın dikkatini dağıtabilmektedir. Bu nedenle süpervizörün özellikle bu konuda hassasiyet göstermesi gerekmektedir. Öte yandan süpervizyon alan kişinin oturum esnasında süreci bölmeden süpervizörün geri bildirimlerini nasıl dinleyeceği konusunda bir eğitim sürecinden geçmesi önerilmektedir (Borders & Brown, 2005; Gallant & Thyer, 1989). Her ne kadar deneyimsiz psikolojik danışmanlar için kullanımı önerilse de uygulama esnasında eğitilmiş olmayı ve profesyonelliği gerektirdiğinden deneyimli psikolojik danışmanlarla kullanımı daha uygun bulunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

Gizli izleme ile müdahale tekniği, gizli kulaklık ile müdahale tekniğinin bir diğer versiyonudur. Süpervizyon alan kişinin kulaklık kullanmak yerine psikolojik danışma odasında yalnızca psikolojik danışman adayının görebileceği bir yere konumlandırılan ekran aracılığıyla, aynalı odada süreci izleyen süpervizörün geri bildirimlerinin yansıtılması ile gerçekleştirilmektedir (Borders & Brown, 2005; Klitzke & Lombardo, 1991). Bu teknik, gizli kulaklık ile müdahale tekniğine göre daha az dikkat dağıtıcı bulunmaktadır. Psikolojik danışman adayı bir yandan ekranda beliren kısa notları takip ederek, bir yandan danışanına

odaklanabilmektedir. Ekranda psikolojik danışmanın basit olarak görüp anlayabileceği şekilde notlara yer vermek, yeri geldiğinde sadece duygu ifade eden yüzler kullanılarak psikolojik danışman adayına geri bildirim vermek, sürece daha az müdahaleyi getirmektedir (Borders & Brown, 2005).

Telefonla müdahale tekniği, sunulan diğer tekniklerden farklı olarak psikolojik danışma sürecine müdahalede bulunmayı ve süreci duraklatmayı sağlamaktadır (Bernard & Goodyear, 2009). Psikolojik danışma odasında bulunan telefon, süpervizör tarafından aranarak gerekli yerlerde süpervizörün anlık olarak müdahale etmesine yardımcı olmaktadır. Süpervizörün eylem odaklı ve kısa geri bildirimler vermesi önerilirken, bu yöntemin karmaşık problem durumlarında kullanımı bir sınırlılık yaratmaktadır. Süpervizörün kendisinin başlı başına bir müdahale aracı olması gibi durumlarda bu yöntem etkili bulunmaktadır. Ayrıca psikolojik danışma sürecini manipüle etmemek için süpervizörün telefon aramalarının sınırlı sayıda ve belirlenen zaman dilimlerinde olması önerilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Konsültasyon molası süpervizyon alan kişinin oturumla ilgili açıklık kazandırmak istediği konuların konuşulması için oturum esnasında sürece kısa bir ara vermeyi ve süpervizör ile görüşmeyi içermektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Goodman, 1985; Koltz & Feit, 2012). Özellikle psikolojik danışma oturumunun fazlasıyla uzun sürdüğü durumlarda psikolojik danışman adayının dikkatini yeniden toplamak için etkili bir yöntem olduğu ifade edilmektedir (Rickert & Turner, 1978). Buna ek olarak psikolojik danışman adayı uygulayacağı müdahale yöntemi hakkında akıl yürütme ihtiyacı duyabilir ve aynı zamanda süpervizör de psikolojik danışma sürecinde uygulanacak müdahale yöntemi hakkında izlenimlerini paylaşmak isteyebilir. Konsültasyon molası vermek ve kısa bir değerlendirme yapmak psikolojik danışma sürecine olumlu yansımaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

Özetle kullanım amaçlarına ve kazanımlarına göre çeşitlilik gösteren süpervizyon yöntemlerinin seçimi sürecinde süpervizörün amaçlı hareket etmesi ve yalnızca bir yöntemi tercih edip onunla devam etmek yerine, süpervizyon alan kişinin ihtiyaçları, amaçları ve gelişim düzeylerini dikkate alarak yöntemler arasında geçiş yapması ve birden fazla yöntemi süreç boyunca kullanması önem arz etmektedir (Borders & Brown, 2005).

1.7.5. Süpervizyon Teknikleri

Psikolojik danışma sürecindeki tüm dinamikler süpervizyon sürecinin girdilerinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu dinamiklerin süpervizyona aktarımı ise kayıt, raporlar ve gözlemler üzerinden gerçekleşmektedir. Söz konusu kayıt, rapor ve gözlemlerin süpervizyon sürecinde nasıl ele alınacağına ilişkin ise pek çok teknik bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta; seçilecek tekniğin süpervizyonda belirlenen/belirlenecek amaçlara ulaşmada doğru bir araç olup olmadığının incelenmesidir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; R. A. Young, 1986). Diğer taraftan süpervizyon alan kişilerin değerlendirilmesi sürecinde en çok kullanılan kaynaklar süpervizyon teknikleridir (Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001). Temel olarak süpervizyon ile kazandırılması istenen nitelikler ve tekniklerin bu niteliklere hizmet etme durumları çerçevesinde süpervizyon teknikleri bu başlık altında incelenmiştir.

1.7.5.1. Kendini Anlatma

Kendini anlatma (self-report) süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma oturumları süresince yaşananları yazılı veya sözlü olarak kendi ifadesi ile anlatması olarak tanımlanmaktadır (Borders & Brown, 2005). Bu teknik süpervizyonda en sık kullanılan teknikler arasında yer almasına rağmen (Borders, Cashwell, & Rotter, 1995; Borders & Usher, 1992) sınırlı yanları ile birlikte ele alınmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Süpervizyon alan kişi, yalnızca farkında olduğu gözlemlerini aktarıp bazı konuları filtreleyebilir ve bu nedenle farkında olarak veya olmayarak, süreçte kritik olarak değerlendirilebilecek bir takım konuları süpervizyon sürecine getiremeyebilir (Borders & Brown, 2005) Bu nedenle üst düzey kavramsallaştırma becerisi gerektiren bu tekniğin başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları tarafından kullanımı etkili sonuçlar veremeyebilir (Borders & Brown, 2005; Holloway, 1988). Diğer taraftan süpervizyon alan kişinin öz bildirimleri üzerinden farkındalığının artışı ve süpervizyonda ifade ettiği konuların çeşitlenmesi gibi odakların izlenebilmesi ve gelişiminin değerlendirilebilmesi bu tekniğin kazanımları arasındadır (Borders & Brown, 2005; Noelle, 2002; R. A. Young, 1986). Söz konusu tekniğin oturumlar boyunca diğer tekniklerle birlikte kullanımı diğer bir

ifadeyle bazı oturumlar için kendini anlatma tercih edilirken bazı oturumlar için diğer tekniklerin kullanımı önerilmektedir.

1.7.5.2. Deşifre

Deşifre, psikolojik danışma oturumu esnasında psikolojik danışman ile danışan(lar) arasında geçen tüm konuşmaların ses kayıtları üzerinden yazılı olarak rapor edilmesidir (Arthur & Gfroerer, 2002). Süpervizyonda geri bildirim verebilmeyi kolaylaştırıcı bir role sahip olan deşifrenin başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının ilk deneyimleri esnasında kullanımı uygun bulunmaktadır. Oturumların deşifresinin yapılması zaman alıcı olması bakımından zorlayıcı olsa da aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir role sahiptir (Arthur & Gfroerer, 2002; Cutts, 2012; Hill, Stahl, & Roffman, 2007). Özellikle kaygı düzeyi yüksek psikolojik danışman adaylarının kaygıları ile baş etmelerini sağlamaya yardımcı olması ve etkili iletişimin nasıl olması gerektiğini yazılı olarak görmeyi sağlaması nedeniyle önerilen bir tekniktir (Arthur & Gfroerer, 2002). Öte yandan süreci yavaşlatıp, psikolojik danışman tarafından yapılan her bir müdahalenin izlenmesini, sürecin dışına çıkıp süreçle ilgili düşünebilmeyi ve oturumlar boyunca psikolojik danışman adayının gelişimini gözlemleyebilmeyi (Hill, Stahl, ve ark., 2007) ve kapsamlı bir öğrenme yaşantısı geçirmeyi sağlamaktadır (Cutts, 2012). Ayrıca Bernard ve Goodyear'a (2009) göre deşifre, süpervizyon alan kişinin hatalı müdahalelerini, birden çok soru sorduğu yerleri ve tamamlanmayan cümlelerini fark etmesini sağlamaktadır. Ayrıca daha alışlagelen bir eğitim tekniği olan yazma, geleneksel sınıf içi derslerden süpervizyon sürecine geçmekte güçlük yaşayan psikolojik danışman adaylarının sürece kolayca alışmasına yardımcı olabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

1.7.5.3. Süreç ve Vak'a Notları

Süreç notları Borders ve Brown (2005) tarafından süpervizyon alan kişinin danışan, psikolojik danışman ve ikisinin arasındaki ilişki sürecine yönelik yansımalarını içeren dokümanlar olarak tanımlanmaktadır. Bu tekniğin kullanılmadan önce yapılandırılması ve belirli formatlar çerçevesinde süpervizyon alan kişilerin içe bakışlarını destekleyici ve süreci yansıtma becerisi kazandırıcı şekilde kullanımı önerilmektedir. Temel olarak psikolojik danışman adaylarının

yaşantılarını, duygularını, danışana ilişkin konuları ve uygulanan müdahale yönteminin mantığını barındıran soru formları kullanılarak yapılandırılmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Goldberg, 1985). Öz-bildirimde olduğu gibi süpervizyon alan kişinin yüksek düzeyde farkındalığını gerektirmesi ve bu nedenle başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları, soru formlarına kapsamlı yanıtlar vermede güçlük yaşayacağından, ileri aşamalarda gelişim basamaklarındaki psikolojik danışmanlar ile kullanımı önerilmektedir (Borders & Brown, 2005). Başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adaylarının karşılaşacağı güçlükler rağmen kullanımında belirli kazanımların sağlanacağı da belirtilmektedir. Örneğin psikolojik danışma sürecindeki temel noktalara yönelik farkındalık geliştirmeyi, duygulara ve bilişlere odaklı kendini gözden geçirmeyi sağlamaktadır.

Vak'a notları ise daha önceden belirlenmiş, hazırlanan belirli bir formata göre yazılması gereken psikolojik danışma ile ilgili tüm bilgileri, uygulanan müdahale yöntemlerinin tamamını, danışanın süreçteki ilerleyişini, süpervizyon amaçlarına yönelik gelinen noktayı içermek durumundadır (Bernard & Goodyear, 2009; Hodges, 2011). Aynı zamanda vak'a notları mesleki, etik ve kurumsal sorumluluk bakımından önem içeren raporlardır. Bu yönüyle özellikle psikolojik danışman eğitimi içerisinde vak'a notlarının yazımı hakkında eğitimlerin verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Cottone & Tarvydas, 1998).

1.7.5.4. Ses ve Görüntü Kayıtları

Ses kayıtları psikolojik danışma oturumuna doğrudan bir ulaşım sağlaması yönüyle hem sık tercih edilen hem de etkili bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Aveline, 1992; Borders & Brown, 2005; Borders ve ark., 1995). Aynı zamanda psikolojik danışma oturumunun yapıldığı yerin yeterli donanıma sahip olmadığı durumlarda (aynalı oda, görüntü kayıt düzeneği), ses kaydı almak pratik bir yöntem olarak görülmektedir (Bernard & Goodyear, 2009). Süpervizyon sürecinde ses kayıtları çoğu zaman diğer tekniklerle birlikte kullanılmaktadır (Örn. vaka notları, süreç notları ve süpervizyon alan kişinin öz değerlendirmesi). Ses kayıtları, süpervizyon alan kişi için oldukça gereklidir. Psikolojik danışman adayları bu kayıtlar üzerinden vak'a, süreç notları veya deşifre hazırlamak durumuyla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bazı durumlarda psikolojik danışman adaylarının

dirençle karşı karşıya kaldıkları görülebilmektedir. Örneğin “danışanım ses kaydı açıldığında kendini rahat hissetmeyecek” gibi bir problem durumu ile karşı karşıya kalılabilmektedir. Bu durum özellikle eğitim süreci içerisinde olan ve uygulama dersi kapsamında psikolojik danışma yapan psikolojik danışman adayları tarafından deneyimlenmektedir. Ses kayıtlarının alınmasına ilişkin danışanın direnç göstermesi kadar psikolojik danışman adayının da direnç geliştirdiği belli durumlarda gözlemlenebilmektedir. Böyle bir durumda konunun etiğe uygun olarak ve hassasiyet içinde ele alınması önerilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Ses kayıtları her ne kadar en sık tercih edilen teknikler arasında yer alsada teknoloji kullanımının artışı ve psikolojik danışma yapılan yerlerin teknik donanımları sayesinde görüntü kayıtları da teknikler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Lee, Nichols, Nichols, & Odom, 2004). Görüntü kayıtları, ses kayıtlarından farklı olarak psikolojik danışma oturumunun görüntülerini içermesi yönüyle önemli bir avantaja sahiptir. Bernard ve Goodyear’a (2009) göre görüntü, danışanla ilgili duyulan binlerce kelimedenden daha fazlasını içermektedir. Aynı zamanda ses ile birlikte görüntülerin de izlenmesi sayesinde sürece ilişkin pek çok öge gözlenebilir hale gelmektedir. Görüntü kaydı ile fiziksel görünüm, gülüş, mimik, ellerin duruşu, oturuş gibi yalnızca gözle görülebilir konular hakkında veri elde edilebilmektedir. Süpervizyon sürecinde görüntü kayıtları sayesinde, süpervizyon alan kişi kendisini gerçek anlamda yardım hizmeti sunan biri olarak görebilmekte ve bu durum süpervizyon alan kişinin kendi yapmış olduğu oturumları dışarıdan gözleme ve değerlendirme imkânı sağlamaktadır. Sağlamış olduğu katkıların yanı sıra görüntü kayıtları birtakım sınırlılıklara sahiptir. Görüntü kaydı almak ve bunun için bir düzenek kurmak masraflı olabilmekte ve görüntü kayıtlarının saklanması, taşınması gibi hususlar ses kayıtlarına göre daha güç olabilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009).

Süpervizyon alan kişinin kendi kayıtları üzerinden değerlendirmelerde bulunması önemli bir öğrenme aracı olarak görülmekle birlikte, kendi kendini gözden geçirmeyi öğrenmeye ve kişisel gelişimini izlemeye fırsat tanımakta (Borders & Brown, 2005) ve süpervizyon ilişkisini güçlendirmektedir (North, 2013). Borders ve Brown (2005) özellikle psikolojik danışman eğitimi süresince başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları ile çalışırken, süpervizörlerin kayıtların

tamamını dinlemelerini önermektedir. Aksi halde, süreçte yaşanan problemler veya etkili yerler dinlenmeyen bölümler arasında kalmış olabilir ve bu durum süpervizörün eksik gözlemler üzerinden geri bildirim vermesine yol açabilir. Özellikle öğrencilerin mezun olabilmek için gereken becerilere sahip olup olmadıklarını incelemek için kayıtların tamamının incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Borders & Brown, 2005). Süpervizyonda kullanılmak üzere kayıtlardan ilgili bölümlerin seçilmesi süreci süpervizyon alan kişiler için zaman zaman zorlayıcı olabilmekte ve doğru kesitlerin süpervizyona getirilmesi güç olabilmektedir (Aveline, 1992; Bernard & Goodyear, 2009). Bu nedenle eğer kayıtların belirli bölümleri dinlenecek ise süpervizör tarafından süreç planlanmalı (Bernard & Goodyear, 2009) ve kayıtlar baştan sona dinlenirken süpervizör, nelere odaklanılacağını süpervizyon alan kişilerin öğrenebilmesi için model olmalıdır (Borders & Brown, 2005). Örneğin kayıtlardan seçilecek bölümler belirlenirken Bernard ve Goodyear (2009) oturumun en çok veri sağlayan ve en önemli bölümünün, psikolojik danışman adayının en zorlandığı bölümünün, psikolojik danışmanın en iyi hissettiği bölümünün, sunulan probleme ilişkin kullanılan metaforun ve tekrarlayıcı temaların yer aldığı bölümünün ve kültürel konuların yer aldığı bölümlerin seçim sürecinde göz önünde bulundurulmasını önermektedirler.

1.7.5.5. Rol Oynama

Psikolojik danışman eğitimindeki uygulama öncesi hazırlayıcı dersler kapsamında sıklıkla kullanılan rol oynama tekniği (Larson ve ark., 1999; Paladino, Barrio Minton, & Kern, 2011), belirli problem durumlarının süpervizyon sürecine getirilerek genellikle danışan-psikolojik danışman eşleşmesi ile canlandırılması şeklinde kullanılan bir tekniktir (R. A. Young, 1986). Süpervizyon sürecinde birden çok amaca hizmet eden bu teknik, beceri alıştırmalarının yapılması ve danışana ait bir takım özelliklerin keşfedilmesi gibi amaçlar için kullanılabilir. Bireysel süpervizyonda süpervizyon alan kişinin psikolojik danışman ve süpervizörün danışan rolünde olduğu; üçlü ve grup süpervizyonunda diğer psikolojik danışman aday(lar)ının katılımı ile birlikte farklı rollerin de kullanılabilirdiği bir teknik olan rol oynama tekniğinde, süpervizyon alan kişinin becerilerindeki eksiklikleri gidermeye ve yeni beceriler kazandırmaya odaklanılmaktadır (Borders, 1991; Borders & Brown, 2005; Newman, 2010; R. A. Young, 1986).

Borders ve Brown (2005) anında geri bildirim alabilmeyi ve geliştirmek istenen becerilerin kişinin kendisini yetkin hissedene kadar tekrarlanmasını sağlamasını bu tekniğin en belirgin avantajları olarak saymaktadırlar. Öte yandan psikolojik danışmanın süreçte üzerinde çalışırken zorlanabileceği bazı özel problem durumlar (direnç gösterme, suça yönelmiş olma, cinsel istismar mağduru olma) karşısında nelerin yapılabileceğini süpervizyon sürecinde, güvenli bir ortamda, deneyimleme imkânı sağlaması bu tekniğin bir diğer güçlü yönü olarak vurgulanmaktadır (Smith, 2009).

1.7.5.6. Canlı Gözlem

Canlı gözlem, psikolojik danışma oturumlarının aynalı odadan izlenmesi ile gerçekleştirilmektedir (Borders & Brown, 2005). Bu teknik, üniversitelerin teknik altyapılarının yetersizliği ve zaman alıcı oluşu nedeniyle diğer tekniklere göre daha az tercih edilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Canlı gözlem, canlı süpervizyondan farklı olarak oturum esnasında acil durumlar haricinde psikolojik danışman ve süpervizör etkilemişini içermemektedir. Özellikle psikolojik danışman adayının oturumunun baştan sona izlenmesini gerektiren ve süpervizyon alan kişinin süpervizyon amacına ulaşması için görüntü ve ses kayıtları ile üzerinden takibi mümkün olamayan durumlarda kullanımı tercih edilmektedir (Borders & Brown, 2005). Başlangıç düzeyindeki psikolojik danışmanlar için oldukça destekleyici olduğu belirtilen bu teknik aynı zamanda süpervizörün, süpervizyon alan diğer kişilerle birlikte aynalı odadan süreci izlemesini sağlamakta ve böylece diğer kişiler için de öğretici olmaktadır (Borders & Brown, 2005; R. A. Young, 1986). Ayrıca Bernard ve Goodyear'a (2009) göre canlı gözlem acil müdahale gerektiren ve danışanın iyi oluşuna zarar verme potansiyeli olan bir durum oluştuğunda süpervizörün doğrudan müdahalesine imkân sağlamaktadır Aynı zamanda canlı gözlem tekniği, süpervizörün resmin bütününe görmesini sağlarken, psikolojik danışman adayının süpervizyon öncesi bir ön hazırlık yapmadan (oturum tamamlandıktan hemen sonra) geri bildirim almasına ve böylece bir sonraki oturuma daha uzun süre hazırlanabilmesine imkân sağlamaktadır (Bernard & Goodyear, 2009).

1.7.5.7. Yansıtıcı Süreçler

Süpervizyon amaçları çerçevesinde kişinin yansıtıcılık özelliklerini, bilişsel karmaşıklığını (cognitive complexity), kavramsallaştırma becerilerini geliştirmek ve süpervizyon ilişkisini güçlendirmek üzere kullanılan durumluk bazı teknikler yansıtıcı süreçler olarak adlandırılmaktadır (Goodyear & Nelson, 1997). Yansıtıcı düşünce geliştirmenin önemli bir yolu olarak görülen bu yöntem psikolojik danışman eğitimde psikolojik danışman adaylarının bilişsel gelişimini desteklemekte ve karmaşık problemleri kavramsallaştırmayı sağlamaktadır (Holloway & Wampold, 1986). *Sokratik sorgulama, günlük tutma, kişilerarası süreci hatırlama (KASH) (interpersonal process recall), kum tepsi (sandtray), sanatın kullanımı ve metafor* yansıtıcı süreçler kapsamında ele alınan tekniklerdir (Bernard & Goodyear, 2009). Uzun yıllardır kullanılan ve bilinen bir teknik olan *sokratik sorgulama*nın Griffith ve Frieden (2000) tarafından süpervizyon sürecinde kullanılabilirliği tartışılmıştır. Bu teknik, süpervizörün derinlemesine sorular sorarak süpervizyon alan kişinin vak'a analizi yapmasını sağlamaktadır. Bir diğer yansıtıcı teknik olan *günlük tutma* ile süpervizyon alan kişinin içgörü kazanması ve klinik değerlendirme yapabilmesi amaçlanmaktadır. Psikolojik danışma oturumlarına ilişkin yaşantılarını yazarak kendilerini rahatsız eden duygularını ifade etmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda süregelen temaları ve tekrarlayıcı yaşantıları görmeyi sağlaması bakımıyla da etkili bir yansıtma aracı olarak görülmektedir. Kagan ve Kagan (1997) tarafından geliştirilen *KASH* tekniği psikolojik danışma oturumu esnasındaki duygu ve düşünceler hakkında farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır. Psikolojik danışmanın örtük duygu ve düşüncelerinin şimdi ve burada odağında ele alınmasını sağlayan bu teknik uygulanırken görüntü kaydı bir yerinde duraklatılıp psikolojik danışmanın o esnada ne hissettiği ve düşündüğünü dile getirmesi için fırsat yaratılır. Bu teknik uygulanırken çok fazla zaman gerektirdiği için amaçlı olarak seçilen psikolojik danışma oturumları üzerinden gidilmesi önerilmektedir (Borders & Brown, 2005). Temelde çocuklarla psikolojik danışma sürecinde kullanılan bir teknik olan *kum tepsi* (Lowenfeld, 1950) süpervizyon sürecinde yansıtıcı bir teknik olarak kullanılabilir (Dean, 2001). Süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma sürecindeki dinamikleri, sembolik olarak kum üzerine yerleştirdiği küçük figürlerle süpervizyonda ifade etmesi şeklinde uygulanan bu teknik ile süpervizyon alan kişinin vakası hakkında yeni bakış açıları

kazanması amaçlanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Fall & Sutton, 2004). Süpervizyonda *sanatın kullanımı* tekniği, hikâyeler ve filmler ile süpervizyon alan kişinin kendi gelişim sürecini ve süpervizyondaki gelişim sürecini değerlendirmesini sağlamak amacıyla kullanılan bir teknik olarak değerlendirilmektedir (Ward & Sommer, 2006). Yansıtıcı teknikler içerisinde yer verilen son teknik ise *metafordur*. Psikolojik danışma sürecinde metaforun kullanımı yaygınlık gösterirken (Lyddon, Clay, & Sparks, 2001; Robert & Kelly, 2010), süpervizyon sürecinde kullanımına ilişkin de bazı çalışmalar bulunmaktadır (Fall & Sutton, 2004; J. S. Young & Borders, 1999). Süpervizyonda metafor kullanımı süpervizyon alan kişilerin farkındalık kazanmasına, psikolojik danışma sürecini anlamlandırmasına, bilişsel becerilerini ve kavramsallaştırma becerilerini geliştirmesine ve mesleki gelişim sağlamasına katkılar sunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Guiffreda, Jordan, Saiz, & Barnes, 2007). Kullanılan metaforlar danışana yönelik duygu ve düşüncelere, psikolojik danışma ilişkisine ve süpervizyon alan kişinin içinde bulunduğu duruma ilişkin üretilebilmektedir. Metafor tekniği etkili kullanıldığında içgörü kazandırır ve sonraki süreçlere dönük yol gösterir. Bunun için süpervizörün kullanılan metaforu etkili şekilde ele alması ve süreci yönetme becerisine sahip olması alan yazında vurgulanmaktadır (Borders & Brown, 2005).

Özetle, süpervizyon sürecinde kullanılan teknikler kendilerine özgü güçlü yanlara sahiptirler. Her ne kadar bu bölümde sunulan teknikler ağırlıklı olarak bireysel süpervizyon süreçleri için tasarlanmış olsa da (Borders & Brown, 2005), farklı süpervizyon yöntemlerinde de kullanımları mümkündür.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde BPDU ve süpervizyonu süreci ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Yürütülen çalışmalar incelendiğinde, Türkiye'deki ve yurtdışındaki çalışmaların birbirlerinden belirgin şekilde ayrıştığı göze çarpmaktadır. Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminin, ağırlıklı olarak lisans düzeyinde yürütüldüğü, psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonla ilgili araştırmalarının yaklaşık olarak on yıldır sürdürülmekte olduğu ve bu konudaki çalışmaların başlangıç niteliğinde olduğu söylenebilir. Türkiye'de standart bir psikolojik danışman eğitim programı olmaması nedeniyle, araştırmaların ağırlıklı olarak var olan durumu ortaya koymaya ve kullanılan süpervizyon yöntemlerinin değerlendirmesine odaklı olduğu göze çarpmaktadır. Yurtdışında yapılan çalışmaların büyük bir bölümünün, psikolojik danışman eğitiminde kapsamlı ve ileri uygulamalara sahip olan ABD'de yürütüldüğü görülmektedir. Söz konusu çalışmaların var olan durumu tanımlamanın ötesinde, süpervizyonun dinamiklerini ileri düzey analizlerle ortaya koymaya odaklı olduğu görülmektedir. Türkiye ve yurtdışı alan yazınının farklı odaklarda olması nedeniyle bu farklılığın ortaya konması için bu bölüm içerisinde araştırmalar "Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar" ve "Türkiye'de Yürütülen Araştırmalar" başlıkları altında rapor edilmiştir.

2.1. Yurtdışında Yürütülen Araştırmalar

Bu başlık altında yurtdışında yürütülen çalışmalar alt başlıklar çerçevesinde kronolojik olarak sunulmuştur.

2.1.1. Süpervizyondan Memnuniyet İle İlgili Araştırmalar

Worthington ve Roehlke (1979) tarafından hem süpervizörler hem de psikolojik danışma uygulaması dersini alan başlangıç düzeyindeki öğrenciler ile yürütülen araştırma kapsamında süpervizörlerden, süpervizör davranışları listesinde yer alan ifadelerin her birinin, nitelikli bir süpervizyon için ne düzeyde önemli olduklarını derecelendirmeleri istenmiştir. Diğer taraftan uygulama dersinin sonunda öğrencilerden de süpervizör davranışları listesini kullanarak ders kapsamında süpervizörlerinin listede yer alan davranışları ne düzeyde sergilediklerini derecelendirmeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden süpervizyonun etkililiğini;

süpervizyondan memnuniyet, süpervizörün süpervizyon vermedeki yetkinliği ve süpervizörün psikolojik danışman olarak öğrencinin psikolojik danışma sürecindeki etkililiğine sağladığı katkı başlıkları altında değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre süpervizörler tarafından nitelikli bir süpervizyon için gerekli olan süpervizör davranışlarının başında geri bildirim verme gelmektedir. Diğer yandan öğrenciler tarafından iyi bir süpervizyon sürecinin tatmin edici süpervizyon ilişkisi kurma, ilk süpervizyon oturumlarında görüşmelerinin yapılandırılmış olması ve süpervizörlerin yönlendirici olması, başlangıç aşamasında süpervizörün nasıl psikolojik danışma yapılacağı ile ilgili somut örnekler üzerinden gitmesi ve yeni becerileri öğrenmeyi desteklemesi ile mümkün olabileceği araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Allen, Szollos ve Williams (1989) araştırmaları kapsamında etkili ve etkisiz süpervizyonu karşılaştırmışlardır. Doktora düzeyinde öğrenim gören kişilerin katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada, katılımcılardan kendi eğitimlerinden memnuniyet düzeylerini, kendilerini ne düzeyde uzman olarak algıladıklarını, etkili ve etkisiz buldukları süpervizyon yaşantılarını, süpervizör özelliklerini, süpervizyon sürecinin yürütülüşüne ve formatına ilişkin bilgileri içeren sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar etkili ve etkisiz süpervizyon yaşantılarına göre karşılaştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; etkili süpervizyonun, süpervizörün uzmanlığı, güvenilirliği, kişilerarası ilişkilere duyarlılığı, haftalık olarak süpervizyon alma ve süpervizyon için ayrılan sürenin uzunluğu ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Öte yandan, bireysel veya grup süpervizyonunda sunulan her bir vak'a için geri bildirim almanın, etkili ve etkisiz süpervizyonu anlamlı olarak ayırt etmediği; bu noktada süpervizörün uzmanlığının ve güvenilirliğinin etkili ve etkisiz süpervizyonu ayırt etmede en güçlü değişkenler olduğu rapor edilmiştir.

Ladany, Ellis ve Friedlander (1999) süpervizyondan memnuniyet, psikolojik danışman öz-yeterliği ve süpervizyon ilişkisi arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladıkları çalışmalarında, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim gören kişilerin katılımı ile araştırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre, süpervizyon ilişkisinin psikolojik danışmanların öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği,

ancak süpervizyondan memnuniyeti anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı görülmüştür.

Fernando ve Hulse-Killackey (2005) tarafından yürütülen araştırmada süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecinden memnuniyetlerinin süpervizörün sahip olduğu süpervizörlük tarzı algısı ve öz-yeterlik düzeyleri ile ilişkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının katılımı ile gerçekleştirilen çalışmada, süpervizörlerin süpervizörlük tarzlarını, psikolojik danışmanların kendini değerlendirmelerini sağlayan ve süpervizyon sürecinden memnuniyeti ölçen ölçme araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, süpervizörlük tarzları süpervizyondan memnuniyeti ve öz-yeterliği anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordamaktadır.

Britt ve Gleaves (2011) araştırmalarında süpervizyon sürecinden memnuniyetin yordayıcılarının incelenmesini amaçlamıştır. 2002-2007 yılları arasında süpervizyon altında psikolojik danışma yapan kişilerden süpervizyon kontrol listesindeki ifadeleri yanıtlamaları istenmiştir. Süpervizyona ilişkin genel konuları ve süpervizörün kişisel ve mesleki özelliklerini değerlendirmeye imkân sağlayan ölçme aracına verilen yanıtlar ve süpervizyon sürecinden memnuniyetin ölçümü neticesinde, öğrencilerin tamamına yakınının süpervizyondan memnuniyet duydukları ve süpervizyona ilişkin genel konularda (Örn. geri bildirim alma, süpervizyonun yapılandırılmış olması, iş birliği ve ortak anlayış geliştirme) daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür. Öte yandan araştırma kapsamında süpervizyon sürecinden memnuniyeti yordamada süpervizyon sürecindeki konuların ve süpervizör özelliklerinin rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; süpervizyon sürecinden memnuniyeti en yüksek düzeyde açıklayan konunun işbirliği ve ortak anlayış geliştirme olduğu görülmüş, bu değişkeni sırasıyla süpervizörün içtenliği, mesleki duruşu ve geri bildirim vermesi takip etmiştir.

Steward-Hopkins (2012) yürüttüğü araştırma kapsamında, süpervizör ve süpervizyon alan kişilerin süpervizyonun etkililiğini ve süpervizyon ilişkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ve süpervizörlerinin katılım sağladığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre; hem süpervizörler hem de süpervizyon alan kişiler için süpervizyon ilişkisi ile süpervizyonun etkililiği yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Buna

göre süpervizyon ilişki düzeyi arttıkça süpervizyonun etkililiğinin arttığı araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Fernando (2013) yüksek lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinden memnuniyetlerinin, süpervizörlerinin doktora öğrencisi veya öğretim elemanı olma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Süpervizyondan memnuniyet soru formundan alınan puanlara ve süpervizörün doktora öğrencisi veya öğretim elemanı olma durumuna göre verilen yanıtlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, süpervizörün unvanına göre memnuniyetin anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre; öğretim elemanlarından süpervizyon alan kişilerin, doktora öğrencilerinden süpervizyon alan kişilere göre daha yüksek süpervizyon memnuniyetine sahip oldukları araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır.

Vannucci ve arkadaşlarının (2016) yürüttüğü çalışmada öğrencilerin BPDU kapsamında süreçten memnuniyetlerini etkileyen değişkenlerin neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında süpervizyon sürecine ilişkin değişkenler ile süpervizyon sürecinden duyulan memnuniyet puanlarının ilişkileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; süpervizyonda düzenli olarak izleme çalışmalarının yapılmasının, düzenli geri bildirim almanın, amaçların açık ve anlaşılır olmasının, değerlendirme kriterlerinin belirlenmiş olmasının, başlangıç aşamalarında beceri odaklı değerlendirmelerin yapılmasının, düzenli aralıklarla görüşmenin ve süpervizörün sürekli olarak bilgi ve becerilerini güncellemesinin süpervizyondan duyulan memnuniyetle pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Buraya kadar özetlenen çalışmaların süpervizyon sürecinden memnuniyet ve sürecin etkililiğine odaklandığı, süreçten memnuniyetin geri bildirim almayla (Allen ve ark., 1989; Britt & Gleaves, 2011; Vannucci ve ark., 2016; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979), süpervizyon ilişkisi ile (Ladany ve ark., 1999; Steward-Hopkins, 2012; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979), süpervizörün rolü ile (Allen ve ark., 1989; Britt & Gleaves, 2011; Fernando, 2013; Fernando & Hulse-Killacky, 2005; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979), dersin amaçları ve değerlendirme kriterleri ile (Vannucci ve ark., 2016), süpervizyon için ayrılan süre ile (Allen ve ark., 1989; Britt

& Gleaves, 2011; Vannucci ve ark., 2016) ve süpervizörün eğitim düzeyi ile (Fernando, 2013) ilişkileri incelenmiştir.

2.1.2. Süpervizör Özellikleri İle İlgili Araştırmalar

Heppner ve Handley (1982) araştırmalarında süpervizör davranışlarının süpervizörün uzman, çekici veya güvenilir olarak algılanmasını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya yüksek lisans düzeyinde süpervizyon altında BPDU sürecinden geçen öğrenciler katılmıştır. Süpervizör davranışları, bu araştırma kapsamında iki boyutuyla (değerlendirici ve destekleyici süpervizör davranışları) ele alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; süpervizyon alan kişiler süpervizörlerini değerlendirici olarak algılarken, aynı zamanda süpervizörlerini uzman, çekici veya güvenilir olarak algılamışlardır. Başlangıç düzeyindeki süpervizyon alan kişilerin değerlendirici bir davranışı tercih etmesinin gelişim dönemlerinin özellikleri ile örtüştüğü araştırma kapsamında vurgulanmıştır.

Long, Lawless ve Dotson (1996) çalışmaları kapsamında süpervizyon alan kişilerin cinsiyetine göre, süpervizörün sahip olduğu süpervizörlük tarzlarını algılayışının değişkenlik gösterip göstermediğini incelemişlerdir. Süpervizörlük tarzları olarak tanımlanan “yakın ilişkiye karşı otoriter tutum”, “kendini açmaya karşı açmama”, “yönlendirici olmamaya karşı yönlendirici olma” boyutlarından alınan puanlarının kadın veya erkek olmaya göre değişip değişmediğini incelemek üzere yapılan analiz sonuçlarına göre; kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre süpervizörlerini daha fazla kendini açan bir süpervizörlük tarzına sahip olarak değerlendirdikleri; ancak diğer boyutlar bazında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Öte yandan süpervizör ve süpervizyon alan kişinin cinsiyet eşleşmelerinin süpervizörlük tarzlarına göre farklılaşmada etkileşim etkisine sahip olup olmadığı incelenmiş ve bu durumun anlamlı bir farklılaşma yaratmadığı ortaya konmuştur.

Prieto (1998) tarafından yürütülen araştırmada, yüksek lisans ve doktora eğitimini CACREP tarafından akredite edilen psikolojik danışman eğitimi programlarında tamamlamış kişilerin, bireyle psikolojik danışma uygulama deneyimlerinin neler olduğunu ve eğitim düzeyine göre süpervizörlük tarzlarının değişkenlik gösterip

göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların süpervizörlük tarzı puanlarının eğitim düzeyleri bakımından farklılaşma durumlarını incelemek üzere yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre; kişilerarası ilişkilerde duyarlı, çekici ve görev yönelimli boyutlarından aldıkları puanların eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Öte yandan araştırma kapsamında uygulama yaşantılarının betimsel olarak ortaya konması için yapılan analizlere göre, uygulama derslerinin tipik olarak haftada bir kez, üç saat veya üç saatin altında, on ve onun altında öğrencinin katılımıyla ve büyük oranda süpervizörün katılımıyla gerçekleştiği; süpervizörlerin öğrencilerden kaynak okumalarını istedikleri, bireysel ve grup süpervizyonunu katılımcıların bir kısmının birlikte kullandığı, vak'a sunumunun ise katılımcıların hemen hemen hepsi tarafından en etkili süpervizyon tekniği olarak görüldüğü rapor edilmiştir.

Ladany, Walker ve Melincoff (2001) araştırmaları kapsamında süpervizörlük tarzları ile süpervizyon çalışma uyumu arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Süpervizörlerin katılımı ile yürütülen çalışmada süpervizörün kişiler arası ilişkilerde duyarlı, çekici ve görev yönelimli olma durumu ile amaçlarda iş birliği, görevlerde iş birliği ve duygusal bağ arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre süpervizörün sahip olduğu tarzlardan alınan puanlar artıkça süpervizyon çalışma uyumu puanları da artış göstermektedir.

Nelson ve Friedlander (2001) tarafından yürütülen araştırma kapsamında süpervizyonda algılanan olumsuz yaşantıların ortaya konması amaçlanmaktadır. Araştırmacılar çalışmalarında lisansüstü düzeyde öğrenim gören ve süpervizyonda olumsuz veya zarar verici yaşantıya sahip olduğunu belirten psikolojik danışmanlardan nicel ve nitel veriler toplamışlardır. Süpervizyon alan kişilerin süpervizyonda algıladıkları rol çatışması ve rol karmaşası düzeyleri belirlenerek, süpervizörlerinin sahip oldukları süpervizörlük tarzlarının belirlenen normlara göre ne düzeyde olduğu ve bu ölçümün süpervizyon sürecinde olumsuz yaşantıları yansıtmaya durumu araştırma kapsamında test edilmiştir. Öte yandan katılımcıların süreçte yaşadıkları olumsuz yaşantılar, görüşme yoluyla elde edilen verilerle desteklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların büyük bir bölümünün çekici ve kişilerarası ilişkilerde duyarlı süpervizörlük tarzlarından aldıkları puanlar,

normun altında yer almaktadır. Bu boyutlarda alınan düşük puanlar süpervizyon sürecinin etkisinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümünün yüksek düzeyde rol çatışması ve rol karmaşası algısına sahip olduğu araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Araştırmanın nitel bölümünde ise katılımcıların süreçte algıladıkları olumsuz yaşantılarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; süpervizyon alan kişilerin sürecin başından itibaren desteklendiğini hissedememelerinin, güç ve rol çatışması yaşamalarının ve süpervizyonda üzerinde çalışılacak konularda uzlaşamamalarının belirtilen başlıca olumsuz deneyimler arasında yer aldığı görülmüştür.

Hart ve Nance (2003) araştırmalarında yüksek lisans düzeyinde süpervizyon alan kişilerin ve doktora eğitimi kapsamında süpervizyon veren süpervizörlerin tercih ettikleri süpervizör rollerini incelemişlerdir. Psikolojik danışma sürecini, destekleme ve yönlendirme ile açıklayan model çerçevesinde oluşturulan ölçme aracı ile hem süpervizörlerden hem de süpervizyon alan kişilerden veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre süpervizör rol tercihleri ile süpervizyon alan kişilerin rol tercihlerinin birbirileri ile tamamen örtüşmediği tespit edilmiştir. Süpervizyon alan kişilerin daha çok yönlendirme ve daha fazla destek bekledikleri, destekleyici öğretmen rolünü tercih ettikleri; doktora eğitimi kapsamında süpervizyon veren kişilerin ise daha az yönlendirme ve daha fazla destek bekledikleri psikolojik danışman rolünü ve daha çok yönlendirme ve daha fazla destek bekledikleri destekleyici öğretmen rolünü tercih ettikleri araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasındadır.

Ladany, Mori ve Mehr (2013) araştırmaları kapsamında etkili ve etkisiz süpervizyon özelliklerini ve en başarılı - en başarısız süpervizörlerin etkili ve etkisiz davranışlarının süpervizyon ilişkisi, süpervizörlük tarzları, süpervizörün kendini açması veya açmaması, süpervizyon alan kişinin değerlendirmesine göre ayrışıp ayrışmadığını incelemişlerdir. Karma araştırma deseninin kullanıldığı araştırmada katılımcıların etkili ve etkisiz süpervizyon özelliklerini belirtmeleri ve eğitim yaşantıları boyunca süpervizyon aldıkları kişileri değerlendirerek bir en başarılı ve bir en başarısız süpervizörü istenen bilgiler çerçevesinde değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların etkili süpervizyon için tanımladıkları özellikler arasında, özerkliği destekleyici, süpervizyon ilişkisini güçlendirici, tartışmaya açıklığı

destekleyici olma yer almaktadır. Etkisiz süpervizyon özellikleri arasında ise, süpervizyon alan kişinin gelişimini engelleyici, vak'a kavramsallaştırmada hataya yöneltici, süpervizyon ilişkisine zarar verici, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayı engelleyici olma gibi özellikler yer almaktadır. Öte yandan, araştırmanın nicel verilere dayalı olarak yapılan analizlerinden elde edilen bulgulara göre; en başarılı süpervizörlerle süpervizyon sürecini tanımlayan kişilerin, en başarısız süpervizörlerle süpervizyon sürecini tamamlayan kişilere kıyasla, daha güçlü duygusal bağ geliştirdikleri, görevlerde ve amaçlarda uzlaşma içinde oldukları, daha fazla tarz (çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli) sahibi oldukları belirtilmiştir.

Süpervizörün sahip olduğu süpervizörlük tarzı ile ilgili yürütülen çalışmalar incelendiğinde, süpervizörlük tarzının süpervizyon ilişkisi ile (Ladany ve ark., 2001), süpervizörle cinsiyet uyumu ile (Long ve ark., 1996), süpervizyonda kullanılan yöntem, teknikler ve eğitim düzeyi ile (Prieto, 1998), değerlendirme süreçleri ve kriterleri ile (Heppner & Handley, 1982; Prieto, 1998), süpervizyonun etkili veya etkisiz algılanması ile (Ladany ve ark., 2013) ve rol çatışması ve rol karmaşası yaşama ile (Nelson & Friedlander, 2001) ilişkilerinin incelendiği görülmektedir.

2.1.3. Süpervizyonda Değerlendirme ve Geri Bildirim Süreçleri İle İlgili Araştırmalar

Borders ve Fong (1992) tarafından yürütülen araştırmada, süpervizyon alan kişilerin performanslarının farklı değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesi ve puanlayıcılar arası tutarlılığın incelenmesi amaçlanmıştır. Buna göre süpervizörler, psikolojik danışman adaylarının oturumlarını, dış değerlendiriciler ise oturum kayıtlarını izleyerek psikolojik danışman adaylarının performanslarını değerlendirmişlerdir. Her iki değerlendirici türünün yapmış olduğu değerlendirmeler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Elde edilen bulgular süpervizörlerin değerlendirme yaparken, süpervizyon alan kişilerle kurduğu ilişkilerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Steward, Breland ve Neil (2001) tarafından yürütülen araştırmada lisansüstü düzeyde öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının, kendi yeteneklerini

değerlendirme düzeyini yordamada süpervizörün sahip olduğu süpervizörlük tarzlarının rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; süpervizörün çekici olarak algılanmasının, öğrencinin yeteneklerini değerlendirebilmesini anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde etkilediği bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle süpervizörün çekiciliği arttıkça, süpervizyon alan kişinin kendini yetenekli olarak değerlendirme puanlarının düştüğü görülmüştür. Kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli süpervizörlük tarzlarında ise öğrencinin yeteneklerini değerlendirebilmesini anlamlı düzeyde yordamadığı rapor edilmiştir.

Daniels ve Larson (2001) yürüttükleri araştırma kapsamında, psikolojik danışma performansına dönük geri bildirim vermenin psikolojik danışmanların öz-yeterliliklerine ve kaygı düzeylerine etkilerini incelemişlerdir. 10'ar dakikalık gerçek olmayan psikolojik danışma oturumları sonunda verilen geri bildirimler ve katılımcılardan alınan yanıtlara dayalı olarak analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; psikolojik danışmanların öz-yeterliliklerinin ve kaygı düzeylerinin almış oldukları geri bildirim olumlu veya olumsuz oluşundan etkilendiği görülmüştür.

Heckman-Stone (2004) çalışmasında psikolojik danışman adaylarının geri bildirim ve değerlendirme tercihlerini incelemiştir. SDSE'nin geri bildirim boyutunu kullanılarak toplanan nicel verilerle birlikte, katılımcıların etkili geri bildirim özelliklerini tanımlamaları için nitel veri toplama süreci de işletilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; SDSE'nin geri bildirim boyutunda yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olanları sırasıyla: "Süpervizörümün çalışmalarım hakkındaki geribildirimleri anlaşılırdı", "dönemin sonunda süpervizörüm çalışmalarımı özetleyen resmi bir değerlendirme yaptı" ve "süpervizörümün beni değerlendirme şekli beni memnun etti" şeklindedir. Öte yandan elde edilen nitel verilere göre, etkili bir geri bildirim dengeli, açık, olumlu ilişki geliştirici, anlaşılır, anında ve tutarlı olması gerektiği yönünde katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Phelps (2013) tarafından yürütülen araştırmada, süpervizyon alan kişilerin süpervizyonda biçimlendirici-düzeltilici geri bildirim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Doktora düzeyinde öğrenim gören kişilerle görüşme yoluyla toplanan verilerin analizinde, Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; biçimlendirici düzeltilici geri bildirim genel

olarak süpervizyon alan kişinin gelişim sağlamasına, iç görü kazanmasına ve hata yapmasını önlemesine katkı sağladığı gibi; süpervizyon alan kişilerin tipik olarak biçimlendirici-düzeltici geri bildirim aldığı anda öncelikle olumsuz tepki vermesine, süpervizörün görüşlerine katılmamaya, hem süpervizyon alan kişi hem de süpervizörün ilişki kurmada zorluk yaşamasına ve ilişkiye zarar vermesine yol açabileceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Süpervizyon sürecinde değerlendirme ve geri bildirim alma ile ilgili yürütülen çalışmalarda süpervizyon alan kişinin performansının süpervizör ve dış değerlendiriciler tarafından değerlendirilmesinin yarattığı farklılıklara (Borders & Fong, 1992), süpervizyon alan kişinin kendine dönük değerlendirmesinde süpervizörünün rolüne (Steward ve ark., 2001), geri bildirim özelliklerine (Heckman-Stone, 2004), geri bildirim almanın öz-yeterliğe ve süreçte yaşanan duygulara etkisine (Daniels & Larson, 2001) ve psikolojik danışman adaylarının farkındalık kazanmasını desteklediğine (Phelps, 2013) yönelik bulgular elde edilmiştir.

2.1.4. Süpervizyon Yöntemleri İle İlgili Araştırmalar

Enyedy ve arkadaşlarının (2003) yürüttüğü çalışmada, grup süpervizyonunda süpervizyon alan kişilerin öğrenme süreçlerini engelleyici konuların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğrenmeyi engelleyici beş konu tespit edilmiştir. Bu konular, üyelerin birbirleri ile olan problemleri, süpervizöre ilişkin problemler, süpervizyon alan kişinin kaygısı ve diğer olumsuz duyguları, mekânsal sınırlılıklar ve grupta zaman yönetimi olarak adlandırılmıştır.

Benshoff'un (1993) yürüttüğü çalışma kapsamında, akran süpervizyonunun süpervizyon alan kişiye katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde, süpervizyon altında bireyle psikolojik danışma yapan öğrencilerin dönem sonunda akran süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre; katılımcıların hemen hemen hepsi akran süpervizyonunu faydalı bulmuş, bu yöntemin psikolojik danışma becerilerini geliştirdiğini, destekleyici olduğunu ve cesaret verdiğini belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcılar bu yöntemin diğer süpervizyon yöntemlerine göre daha rahat, daha az resmi ve daha az korkutucu olduğuna dair görüşlerini ifade etmişlerdir.

Borders ve arkadaşları (2012) tarafından yürütülen çalışmada bireysel, üçlü ve grup süpervizyonlarının etkilerinin, güçlü ve sınırlı yanlarının süpervizyon alan kişiler ve süpervizörler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirilen psikolojik danışma uygulamaları kapsamında kullanılan üç süpervizyon yöntemi hakkında katılımcıların görüşleri Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; bireysel süpervizyonun süpervizyon alan kişilere göre başlıca avantajları bireyselleştirilmiş, daha derin, güvenli ve kendine güveni geliştirici bir yöntem olmasıdır. Bireysel süpervizyonun grubun büyük bir bölümü tarafından ifade edilen tek dezavantajı, süpervizörün kendine has davranışlarının verdiği rahatsızlık olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan süpervizyon alan kişiler, bireysel süpervizyonun daha fazla verilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde süpervizyon alan kişilerin üçlü süpervizyonun avantajlarına ilişkin görüşleri şunlardır: Daha fazla ve daha etkili geri bildirim sağlaması, diğer psikolojik danışmanın danışanları hakkında kapsamlı bilgi sunması, daha düşündürücü ve iç görü kazandırıcı geri bildirim sağlaması. Bunun yanı sıra üçlü süpervizyonun kısa sürmesi, psikolojik danışman adaylarının uygun eşleştirilememesi, süpervizörün geri bildirimine daha çok ihtiyaç duyulması süpervizyon alan kişiler tarafından ifade edilen dezavantajları olarak tanımlanmıştır. Süpervizyon alan kişiler üçlü süpervizyon için ayrılan sürenin arttırılmasını önermektedir. Grup süpervizyonunun avantajları arasında süpervizyon alan kişiler, çoklu bakış açısı sağlamasını, eğitici bir yanının oluşunu ve dolaylı öğrenme sağlamasını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan grup süpervizyonunun yeterli geri bildirim imkânı sağlayamaması ve zamanının yetersizliği gibi konular süpervizyon alan kişiler tarafından dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Grup süpervizyonu için ayrılan sürenin ayarlanmasına yönelik katılımcıların önerileri bulunmaktadır. Sonuç olarak araştırma kapsamında, her üç süpervizyon yönteminin süpervizyon alan kişilerin gelişimini desteklediğine ve her birinin kendine özgü güçlü yanları olduğuna dikkat çekilmiştir.

Süpervizyonda kullanılan yöntemleri (bireysel, üçlü ve grup) konu alan çalışmalar incelendiğinde etkili (Benshoff, 1993; Borders ve ark., 2012) ve etkisiz yanlarına (Benshoff, 1993; Borders ve ark., 2012; Enyedy ve ark., 2003) ve uygulama önerilerine (Borders ve ark., 2012) yer verildiği göze çarpmaktadır.

2.1.5. Diğer Araştırmalar

Granello (2003) cinsiyetin etkisi üzerine yürüttüğü araştırma kapsamında, süpervizyon sürecindeki dinamiklerin süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin cinsiyetlerine ve ikisinin etkileşim etkisine göre değişkenlik gösterme durumunu incelemiştir. Blumberg Etkileşimsel Analizinden elde edilen bulgular, 21 alt kategori içerisinde süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin süreçteki davranışları ve ilişkilerine yönelik ifadeler şeklinde sunulmuştur. Süpervizyon alan kişinin ve süpervizörün cinsiyetine göre süpervizyon sürecindeki dinamiklerin değişip değişmediğini incelemek için yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre, süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin cinsiyetlerinin ortak etkisine göre süpervizyon sürecindeki dinamiklerden alınan puanların anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bir diğer ifadeyle süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin cinsiyet eşleşmelerine göre süpervizyon dinamiklerinin değişmediği ifade edilmiştir.

Hindes ve Andrews (2011) süpervizyon ilişkisinin cinsiyet ile ilişkilerini incelemek amacıyla 1996 ile 2010 yılları arasında yürütülmüş olan çalışmalarını derleyerek elde edilen bulgular çerçevesinde cinsiyetin süpervizyon ilişkilerine ne düzeyde etki ettiğini ortaya koymuştur. Yürütülen 12 araştırmanın incelendiği çalışmada, çalışmalardan elde edilen ortak bulgular şu şekilde sınıflandırılmıştır: a) cinsiyet süpervizyonda açıklığı ve kurulacak yakınlığı etkilemektedir, b) kadın süpervizörler erkek süpervizörlere oranda daha ilişki odaklıdır, c) kadın öğrencilerin erkek öğrencilere oranla sınırların korunması konularına yönelik hassasiyetleri daha yüksektir, d) süpervizörler, kadın ve erkek süpervizyon alan kişiler için ayrı stratejiler kullanmaktadırlar.

Swanson ve O'Saben (1993) araştırmaları kapsamında, psikolojik danışman eğitimi, klinik psikoloji, psikolojik danışma psikolojisi (counseling psychology) alanlarında öğrenim gören kişilerin düşünme biçimleri, uygulama deneyim düzeyleri ve bağlı buldukları program ile süpervizyon sürecinden beklentileri ve süpervizyon ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara göre; katılımcıların süpervizyon sürecinden beklentilerinin ve süpervizyon ihtiyaçlarının bağlı buldukları programa, deneyim sürelerine ve düşünme biçimlerine göre değişkenlik gösterdiği; değişkenler

arasında deneyim süresinin en güçlü yordayıcı olduğu bulunmuştur. Buna göre, daha az uygulama deneyimine sahip olan öğrencilerin, psikolojik danışma oturumlarının süpervizörleri tarafından doğrudan gözlemlenmesine, süpervizörlerinin psikolojik danışma becerilerine daha çok odaklanmasına ihtiyaç duydukları; süpervizörlerinin psikolojik danışma sürecindeki davranışlarını daha çok şekillendirmelerini bekledikleri araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

2.2. Türkiye’de Yürütülen Araştırmalar

Bu başlık altında Türkiye’de yürütülen çalışmalar alt başlıklar çerçevesinde kronolojik olarak sunulmuştur.

2.2.1. Süpervizyondan Memnuniyet İle İlgili Araştırmalar

Denizli (2010) yürüttüğü araştırma kapsamında, danışanların algıladığı terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisini yordamada psikolojik danışman adaylarının aldığı süpervizyonun ve kullanılan psikolojik danışma becerilerinin etkililiğinin rolünü incelemiştir. Bir üniversitenin RPD programında yürütülen araştırma kapsamında öncelikle BPDU dersine ilişkin bir takım bilgilere yer verilmiştir. Buna göre, bu ders kapsamında her öğretim elemanı 10-15 arasında öğrenciye süpervizyon vermektedir. İki gruba ayrılarak süpervizyon alan öğrenciler oturumlara ilişkin deşifre, ses kayıtları ve oturum özetleri üzerinden süpervizyon almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; süpervizyonunun etkililiğinin ve psikolojik danışma becerilerinin etkililiğinin terapötik çalışma uyumunu yordamadığı, aynı zamanda süpervizyonun etkililiğinin oturum etkisini yordamadığı görülmektedir.

Pamukçu (2011) çalışmasında psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerini süpervizyonun niceliği ve niteliğinin, akademik başarının, gerçekleştirilen psikolojik danışma oturum sayılarının ve yaşam doyumunun ne düzeyde yordadığını incelemiştir. 11 farklı RPD programında öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışmadan elde edilen bulgulara göre; süpervizyonun niteliğinden duyulan memnuniyet ve psikolojik danışma oturum sayısının psikolojik danışma öz-yeterliğinin anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordayıcıları olduğu; ancak süpervizyonun niceliğinden duyulan memnuniyetin, akademik başarının ve

danışan sayısının psikolojik danışma öz-yeterliğini anlamlı olarak yordamadığı bulunmuştur.

Satıcı ve Türküm (2015) yaptıkları çalışmada psikolojik danışman adaylarının lisans eğitimi süresince psikolojik danışma öz-yeterliklerini hangi faktörlerin ne düzeyde etkilediğini incelemişlerdir. Araştırmaya yedi farklı üniversitede ve dördüncü sınıfta öğrenim gören psikolojik danışman adayları katılım sağlamıştır. Süpervizyonun niteliğinden ve niceliğinden duyulan memnuniyet, mizah tarzları, danışan ve psikolojik danışman olarak psikolojik danışma yaşantısına sahip olma, kişisel ve mesleki gelişim, akademik başarı ve cinsiyet değişkenlerine göre psikolojik danışma öz-yeterliğinin ne düzeyde yordandığı incelenmiştir. Yürütülen çalışmadan elde edilen bulgulara göre; süpervizyonun niceliğinden duyulan memnuniyetin, kendini geliştirici mizahın ve kişisel ve mesleki gelişimin psikolojik danışma öz-yeterliğinin anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordayıcıları olduğu ortaya konmuştur. Öte yandan süpervizyonun niteliğinden duyulan memnuniyet, katılımcı mizah tarzı, kendini yıkıcı ve saldırgan mizah tarzları, akademik başarı, danışan ve psikolojik danışman olarak katılınan oturum sayıları ve cinsiyet psikolojik danışman öz-yeterliği ile anlamlı olarak ilişkili bulunmamıştır.

Süpervizyondan duyulan memnuniyet ile ilgili Türkiye’de yürütülen çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde süpervizyondan memnuniyeti veya etkililiğini yordayan bazı değişkenlerin anlamlı yordayıcı olduğu (Pamukçu, 2011; Satıcı ve Türküm, 2015), bazılarının ise olmadığı (Denizli, 2010; Pamukçu, 2011; Satıcı ve Türküm, 2015) görülmektedir.

2.2.2. Süpervizyon Yöntemleri ile İlgili Araştırmalar

Atik (2015a) lisans düzeyinde öğrenim gören RPD programı son sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında yapılandırılmış akran grup süpervizyonun uygulanışına ilişkin öğrenci deneyimlerini almayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar, “Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu modelinin katkıları”, “Bireysel süpervizyona göre güçlü yanları”, “Modelin geliştirilmesi gereken yanları” ve “Modelin lisans düzeyinde uygulanabilirliği” olarak adlandırılmıştır. *Modelin sağladığı katkıları* ifade eden katılımcılara göre; bu model genel olarak psikolojik

danışmanın yetkinliğini arttırmakta, farkı bakış açılarından bakmaya imkân tanımakta, yapıcı destekleyici ve benlik algısı geliştirici bir ortam sağlamaktadır. Öğrenciler *bireysel süpervizyona göre yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun güçlü yanlarını* farklı vak'alar ve farklı bakış açıları görme, gruptaki diğer öğrencilerle benzerlikleri görebilme ve daha fazla geri bildirim alabilme imkânı sağlama olarak tanımlamışlardır. *Modelin geliştirilmesi gereken yanları* içerisinde modelde yer alan bazı kavramların uygulanışına ilişkin önerilere ve modelin uygulanışına ilişkin konulara yer verilmiştir. Modelin son teması olan *lisans düzeyinde uygulanabilirliği* içerisinde ise, tüm öğrenciler tarafından modelin lisans öğrencileri ile kullanımına tamamen uygun olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Atik (2015b) tarafından yürütülen çalışmada yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Süpervizyon oturumlarına başlamadan önce, dördüncü oturumun başında ve son oturumun başında (altıncı oturum) öğrencilerin psikolojik danışman öz-yeterlik düzeyleri ölçülmüştür. Elde edilen bulgulara göre; her öğrencinin süpervizyon öncesi öz-yeterlik düzeylerinin birbirinden farklılaştığı ancak, her ölçümde psikolojik danışman adaylarının öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.

Atik, Çelik ve arkadaşları (2016) yürüttükleri çalışmada yapılandırılmış akran grup süpervizyonunda metafor kullanımına yönelik psikolojik danışman adaylarının görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Bir üniversitede lisans düzeyinde öğrenim gören ve BPDU dersi kapsamında altı hafta boyunca akran grup süpervizyonu alan 21 öğrenci ile yürütülen çalışmada Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular *psikolojik danışmana sağladığı katkılar, psikolojik danışma sürecine etkileri, metafor oluşturmada yaşanan güçlükler ve etkili metaforların özellikleri* temel alanları altında toplanmıştır. Buna göre yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun psikolojik danışmana yeni bakış açıları kazandırma ve bilişsel psikolojik danışma becerilerini geliştirme yönleriyle psikolojik danışmana katkı sağladığı, öte yandan danışanın kendisini tanımasına, danışanın problemini tanımlamasına yardımcı olduğu ve psikolojik danışma ilişkisine olumlu yansıdığı psikolojik danışma sürecine katkıları arasında yer

almaktadır. Metafor oluşturmada yaşanan güçlükler temel alanı altında ise bilişsel beceri gerektirmesi yönüyle güçlük yaşandığı yer almaktadır. Buna göre, yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun sağladığı katkılar göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından psikolojik danışman eğitiminde kullanımı önerilmektedir.

Atik, Daşçı ve arkadaşları (2016) tarafından yürütülen araştırmada bir üniversitesinin RPD programında öğrenim gören öğrencilerin kullanılan süpervizyon yöntemlerine (bireysel, üçlü ve yapılandırılmış akran grup süpervizyonu) ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerden bir danışanla en az altı oturumu tamamlamaları istenmiş, öğrenciler yedi hafta boyunca (yaklaşık olarak iki buçuk saat) akran grup süpervizyonu sürecinden geçmiş, birer oturum (bir buçuk saat) üçlü süpervizyon almış ve ayrıca birer oturum (bir ile bir buçuk saat) bireysel süpervizyon almışlardır. Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminin kullanıldığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların görüşleri *grup süpervizyonunun avantajlı ve katkı sağlayan yönleri, grup süpervizyonunun dezavantajlı zorlayıcı yönleri, üçlü süpervizyonun avantajlı ve katkı sağlayan yönleri, üçlü süpervizyonun dezavantajlı zorlayıcı yönleri, bireysel süpervizyonun avantajlı ve katkı sağlayan yönleri, bireysel süpervizyonun dezavantajlı zorlayıcı yönleri, üç süpervizyonun bir arada kullanımı ve tercih edilen süpervizyon türü* temel alanları altında toplanmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulguları arasında, grup süpervizyonunun farklı vak'alar ile çalışma ve farklı bakış açıları kazandırma; üçlü süpervizyonun detaylı geri bildirim alma ve daha odaklı çalışma; bireysel süpervizyonun farkındalık arttırıcı, yeterlik algısını geliştirici ve bireysel ihtiyaçları karşılamaya dönük olması gibi katkılarının olduğu görülmektedir. Öte yandan yöntemlerin dezavantajları olarak öğrenciler genel olarak yalnızca üçlü süpervizyonda eşleşmenin ve akrandan yeterli düzeyde yapıcı geri bildirim almada güçlük yaşamamanın bir dezavantajı olduğunu, diğer süpervizyon yöntemlerinin dezavantajının bulunmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca tüm süpervizyon yöntemlerinin bir arada kullanımının tamamlayıcı ve yararlı olduğu ancak süpervizyon oturumlarının planlanmasında güçlük yarattığı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu en çok tercih edilen süpervizyon yöntemi olarak belirtilirken bireysel süpervizyon da bazı katılımcılar tarafından tercih

edilmiştir. Sonuç olarak üç yöntemin de kendine özgü güçlü yanlarının olduğu, birlikte kullanımının katkı sağladığı ve üç yöntem içerisinde en çok yapılandırılmış akran grup süpervizyonunun tercih edildiği görülmektedir.

Süpervizyon yöntemlerinin ve özellikle akran grup süpervizyonu yönteminin kullanımına ve öğrencilerin yöntemleri hakkındaki görüşlerine yer veren çalışmalar bu yöntemlerin lisans düzeyinde uygulanabilirliğine ve etkililiğine işaret etmektedir (Atik, 2015a, 2015b; Atik, Çelik ve ark., 2016; Atik, Daşçı ve ark., 2016).

2.2.3. Süpervizyon Model ve Tekniklerinin Etkililiği ile İlgili Araştırmalar

Koç (2013) tarafından yürütülen araştırmada süpervizyonda kullanılan teknikler arasında yer alan KASH'a dayalı verilen süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, psikolojik danışman öz-yeterlik düzeylerine ve kaygı düzeylerine etkileri incelenmiştir. Ön test son test kontrol gruplu desen kullanılarak, deney gruplarına belirlenen oturumlarda KASH tekniği uygulanmış, diğer gruplarda ise eğitim programında uygulanan standart süpervizyon süreci yürütülmüştür. Araştırmaya katılım sağlayan kişiler bu ders kapsamında en az iki kişiyle, altı oturum psikolojik danışma yaşantısı geçirmişlerdir. Katılımcılar bazı oturumların deşifrelerini hazırlarken, bazı oturumların yalnızca görüntü kayıtları üzerinden süpervizyon almışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan gruplar ile standart süpervizyon süreci geçiren grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca KASH tekniğine dayalı süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman öz-yeterlik puan ortalamaları ve durumluk kaygı düzeyleri ile standart süpervizyon sürecinden geçen kişilerin öz-yeterlik puan ortalamaları ve durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir.

Meydan (2014a) tarafından yürütülen araştırmada Mikro Beceri Süpervizyon Modeli (MBSM)'nin etkililiği incelenmiştir. Bir üniversitesinin RPD programında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleşen çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ön-test son test kontrol gruplu desen kullanılarak iki grupta yer alan öğrencilere MBSM'ye dayalı

süpervizyon modeli uygulanmış, diğer iki grupta ise eğitim programında uygulanan standart süpervizyon süreci yürütülmüştür. Öğrencilerin psikolojik danışma becerileri ve öz-yeterlik düzeylerine göre ön test son test puanları arasında farklılaşma olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre, deney gruplarının soru sorma, dikkati verme, içerik yansıtma, özetleme, asgari düzeyde teşvik etme ve odaklanma becerilerinin etkililiğinin anlamlı düzeyde arttığı, ancak duygu yansıtma, anlık olma, talimat verme becerilerinde ve psikolojik danışman öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artışın meydana gelmediği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise MBSM'nin temel psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı, süreçte kullanılan deşifre, görüntü ve ses kayıtları gibi tekniklerin etkili olduğunun öğrenciler tarafından belirtildiğine yer verilmiştir. MBSM'nin kullanımına yönelik olarak ise öğrencilerin süpervizyon süresinin arttırılmasına, danışan sayılarının arttırılmasına ve görüntü kayıtlarına ağırlık verilmesine dönük önerilerine yer verilmiştir.

Meydan (2014a) ve Koç (2013) tarafından yürütülen çalışmalar, süpervizyon sürecinde model ve tekniklerin kullanımına ve deneysel olarak etkililiklerinin test edilmesine yönelik bulgular sunmaktadır.

2.2.4. Süpervizyon Sürecinde Kaygı İle İlgili Araştırmalar

İlhan, Rahat ve arkadaşları (2015) psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecindeki kaygılarını, kaygıyla baş etme durumlarını ve süpervizyon sürecine yönelik deneyimlerini incelemişlerdir. Bir üniversitede öğrenim gören ve BPDU dersini alan öğrencilerin katılımı ile yürütülen nitel araştırmanın bulgularına göre *psikolojik danışma uygulamalarına hazırlık, kaygı ve kaygıyla başa çıkma, süpervizyon sürecinin işleyişi ve sürece ilişkin değerlendirme ve öneriler* temalarının elde edildiği görülmektedir. Temalar altında çarpıcı olarak öne çıkan alt temalara göre *psikolojik danışma uygulamalarına hazırlık* olarak öğrencilerin büyük bir bölümünün kaynak okuma yaptıkları ve psikolojik danışma oturumları öncesi hazırlık yaptıkları, yaşadıkları *kaygı ve kaygıyla başa çıkma* ile ilgili olarak, sürecin başında yaşanan kaygının ilerleyen dönemlerde azaldığı ve bu süreçte süpervizörün, akranların, danışanların ve okunan kaynakların etkili olduğu belirtilmiştir. *Süpervizyon sürecinin işleyişi* temasında ise süpervizörün yakın ve olumlu/destekleyici yaklaşımının cesaretlendirici olduğu, süpervizyonda kullanılan

yöntem olarak bireysel ve grup süpervizyonunun ağırlıklı olarak kullanıldığı öne çıkmaktadır. Son tema olan *sürece ilişkin değerlendirme ve önerilerde* ise öğrencilerin süreç boyunca geliştiklerine, kendilerini yeterli olarak gördüklerine ve psikolojik danışman eğitim programının uygulama ağırlığının artırılması yönündeki öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Kurtyılmaz (2015) yürüttüğü çalışmasında, BPDU dersi kapsamında öğrencilerin psikolojik danışman olarak karşılaşılabilecekleri olası yaşantı ve duyguların kaynaklarının incelenmesini amaçlamıştır. Bir üniversitede öğrenim gören öğrenciler ile yürütülen çalışmada, nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri esnasında alınan yanıtlar üzerinden öğrenci görüşleri temalara ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara yer vermeden önce, bu araştırma kapsamında veri toplanan üniversitede bu dersin yürütülüşüne ilişkin araştırmacı bir takım bilgiler sunmuştur. Buna göre, bu ders programda altı grup içerisinde her grupta yedi kişi olacak şekilde beş saat süren grup oturumları ile yürütülmüştür. Öğrencilerden 14 hafta boyunca toplamda 20-25 arasında psikolojik danışma oturumunu tamamlamaları ve her oturumun deşifrelerini yapmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, *psikolojik danışman adaylarının duyguları, değerlendirilme kaygısı, süpervizyon ve psikolojik danışma sürecindeki mesleki uygulamalar* temaları altında toplanmıştır. Araştırmanın öne çıkan bulguları arasında; öğrencilerin bu ders kapsamında yerine getirecekleri faaliyetleri düşündüklerinde kaygı, korku, heyecan ve merak hissettikleri; olumsuz duygularının temelinde psikolojik danışma sürecini yönetme ve bilgi ve becerilerde yetersizlik düşüncesinin olduğu; sürecin sonunda değerlendirileceklerine ilişkin kaygı yaşadıkları, süpervizyon sürecinin kendisinin bir kaygı kaynağı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrenciler süpervizyon sürecini kaygı verici bulsalar da, sürecin geliştirici ve öğretici olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

İlhan, Rahat ve arkadaşları (2015) ile Kurtyılmaz'ın (2015) çalışmalarında psikolojik danışman adaylarının yaşadıkları kaygılara, bu kaygıların kaynaklarına ve baş etme yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

2.2.5. BPDU ve Süpervizyonu Süreçlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Araştırmalar

Büyükgoze-Kavas (2011) tarafından yürütülen araştırmada altı farklı üniversitenin RPD programında lisansüstü eğitim alan öğrencilerin uygulama derslerine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. BPDU dersi içerisinde yapılan psikolojik danışma oturumları ve bu oturumlara yönelik alınan süpervizyon hakkında öğrencilerin araştırmacı tarafından oluşturulan açık ve kapalı uçlu soruların yer aldığı form üzerinden değerlendirmeleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen betimsel istatistikler ve nitel bulgulara göre, ders kapsamında öğrencilerden gerçekleştirmeleri beklenen psikolojik danışma oturum sayıları yedi ile 30 arasında değişkenlik göstermiştir ($Ort.=16.9$). Katılımcıların yarısı danışanlarını üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri aracılığıyla bulmuştur. Katılımcılar gerçekleştirdikleri oturumların kayıtlarını aldıklarını ve süpervizyonu bu kayıtlar ve oturum metinleri (deşifre veya raporlar) üzerinden aldıklarını belirtmişlerdir. Bireyle psikolojik danışma uygulamaları neticesinde öğrencilerin tamamına yakını etkin dinleme becerilerini geliştirdiklerini, katılımcıların yarısı ve yarısından fazlası ise duygu ve içerik yansıtma, soru sorma ve yüzleştirme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların ders kapsamında danışan bulmada, oturumların devamlılığını sağlamada, oturumlara ilişkin metinleri yazmada güçlük yaşadıkları rapor edilmiştir. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümü süpervizörlerini destekleyici ve objektif geri bildirim veren kişiler olarak değerlendirmekteyken; bir grup katılımcı ise süpervizörlerinin olumsuz geri bildirim verdiğini ve bu durumun kendileri için zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerden süreçleri iyileştirmeye yönelik önerileri de alınmıştır. Buna göre, katılımcıların büyük bir bölümü süpervizörlerin danışan bulma konusunda yönlendirici olmalarını, iletişime açık olmalarını ve olumlu olumsuz geri bildirim verme konusunda denge kurmalarını önermektedirler. Öte yandan süpervizyon sürecinde oturumların yazılı metinlerinin hazırlanmasının yerine daha işlevsel tekniklerin kullanılması, süpervizyon için gün ve saat ayarlamasının daha net olarak yapılması ve süpervizörlerini kendilerinin seçebilmesi yine öğrenciler tarafından önerilmektedir.

Zeren ve Yılmaz'ın (2011) yürütmüş oldukları araştırma kapsamında BPDU dersi çerçevesinde sunulan süpervizyona ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin alınması

amaçlanmıştır. Bir üniversitenin RPD programında öğrenim gören öğrencilerin katıldığı araştırmada, öğrencilerden açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü üniversitede bu dersin nasıl işlendiğine ilişkin araştırmacılar tarafından bir takım bilgiler paylaşılmıştır. Buna göre, bu ders beş şubeye bölünerek, üç öğretim elemanı tarafından haftada üç saatlik süreler içerisinde yürütülmektedir. Ders kapsamında öğrencilerden farklı cinsiyetlerde iki danışanla 14 psikolojik danışma oturumu yapmalarının istendiği, süpervizyonun deşifreler üzerinden verildiği, yüz-yüze, internet veya telefon aracılığıyla da süpervizyon verildiği belirtilmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Buna göre; öğrencilerin deşifre tekniğinin kullanımına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak zorlandıkları ancak bu tekniğin öğretici olduğu yönündedir. Bazı katılımcılar ise deşifre tekniğini zaman kaybı olarak tanımlarken, psikolojik danışma oturumlarını yapma isteğini olumsuz etkilediğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Ders kapsamında alınan süpervizyonu katılımcıların büyük bir bölümü yararlı bulurken, geri bildirim almanın utanç duygusu yarattığını ifade eden katılımcıların da bulunduğu görülmektedir. Diğer taraftan grup süpervizyonu kapsamında akranlarından geri bildirim alma katılımcılar tarafından etkili bulunmuştur. Katılımcıların bir bölümü ders dışında süpervizörlerinden geri bildirim alma imkânına sahip olmadıklarını belirtirken, bir kısmı ise ders dışında telefonla veya internet üzerinden süpervizyon alabildiklerini belirtmişlerdir. Olumlu geri bildirim almanın kendilerini mutlu hissettirdiğini belirten katılımcıların yanı sıra, olumsuz geri bildirim nedeniyle hata yapmaktan korktuklarını, motivasyon kaybı yaşadıklarını belirten katılımcıların görüşlerine rastlanmıştır. Katılımcılar gerçekleştirdikleri psikolojik danışma oturum sayılarını yeterli bulmamaktadırlar. Bu dersin sonunda katılımcılar kendilerine güvenlerinin arttığını, tecrübe sahibi olduklarını ve kaynak okumanın kendilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Son olarak katılımcılar bu dersin yürütülüşüne ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre; deşifre yerine daha etkili başka bir tekniğin kullanımı, danışan bulma süreçlerinin kolaylaştırılması, birim odalarının iyileştirilmesi ve bu dersin iki dönem boyunca sürdürülmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Aladağ ve Bektaş (2009) çalışmalarında “BPDU I ve II” derslerinin öğrencilerin temel psikolojik danışma becerilerine yönelik yeterlik düzeylerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Buna göre, bir üniversitenin RPD programı dördüncü

sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada, öncelikle araştırmanın yürütüldüğü üniversitedeki söz konusu derslerin işlenişine ilişkin bir takım bilgilere yer verilmiştir. Bu ders kapsamında öğrenciler her bir öğretim elemanında 12-14 kişi yer alacak şekilde gruplara bölünmüşlerdir. Ayrıca her öğretim elemanı, grupları tekrar ikiye bölerek altışarlı gruplarla süpervizyon sürecini yürütmüş ve her grup için haftalık olarak iki buçuk saat ayrılmıştır. Her iki ders kapsamında öğrencilerden iki gerçek danışanla 15'er psikolojik danışma oturumunu tamamlamaları istenmiş, ilk beş oturumun deşifrelerini, diğer oturumların vak'a notlarını hazırlamaları istenmiştir. Yürütülen çalışmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tek grup ön test son test modeli kullanılarak öğrencilerin Psikolojik Danışma Beceri Ayırt Etme Ölçeğinden (PDBAÖ) aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. İçerik ve duygu yansıtma becerilerini ayırt etmeyi kapsayan PDBAÖ'den alınan ön test son test puanları arasında içerik yansıtma becerileri bakımından anlamlı bir fark bulunduğu ve buna göre, öğrencilerin içerik yansıtma tepkilerini etkili veya etkisiz olarak ayırt edebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi bulgularına göre, altı tema elde edilmiş ve bu temalar *beklentiler*, *derslerin katkıları*, *derslerin etkili ve etkisiz yönleri*, *süpervizyon ilişkisi*, *temel problemler* ve *öneriler* olarak adlandırılmıştır. *Beklentiler* teması içerisinde öğrencilerin psikolojik danışma yapmayı, gerçek danışanlarla psikolojik danışma yapma sürecinde becerileri etkili şekilde kullanmayı, teorik bilgiyi uygulamaya aktarmayı, kendi psikolojik danışma tarzlarını oluşturmayı ve düzenli ve etkili süpervizyon almayı bekledikleri ve bu beklentilerinin büyük oranda karşılandığı ortaya konmuştur. *Derslerin katkıları* temasında, öğrencilerin "BPDU I" dersinin temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye, "BPDU II" dersinin ise ileri düzey psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye katkı sağladıkları rapor edilmiştir. *Derslerin etkili ve etkisiz yönleri* teması içerisinde, öğrenciler tarafından deşifre ve grup süpervizyonunun dersin etkili öğeleri olduğu belirtilirken; vak'a notlarının ve zaman zaman da ses kayıtları üzerinden süpervizyon almanın etkisiz bulunduğu belirtilmiştir. *Süpervizyon ilişkisi* teması altında öğrencilerin süpervizörleri ile ilişkilerini olumlu olarak nitelediklerine yer verilmiştir. *Temel problemler* teması içerisinde, süpervizyon gruplarındaki öğrenci sayılarının fazlalığı, her öğrenci için ayrılan süpervizyon süresinin kısıtlı olması, süpervizyon oturumlarının sürelerinin uzun olması, süpervizyon için uygun

ortamların olmaması, danışan bulmada güçlük yaşanması ve psikolojik danışma için uygun ortamların bulunamamasına yönelik öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Son tema olan *öneriler* altında ise, her süpervizörün beş öğrenci alması, her öğrenci için ayrılan sürenin artırılması, süpervizör sayılarının artırılması, psikolojik danışma ve süpervizyon için uygun ortamların yaratılması, canlı süpervizyon imkanının sağlanması, dönem sonunda süpervizörlerin yazılı olarak değerlendirmelerini paylaşması, öğrencilerin bu derslerin yürütüldüğü dönemlerdeki ders yükünün hafifletilmesi önerilerine yer verilmiştir (Aladağ ve Bektaş, 2009).

Aladağ (2014) lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde psikolojik danışman eğitimine devam eden öğrencilerin süpervizyon yaşantılarını ve bu yaşantıların gelişimlerdeki rolünü belirlemeyi amaçladığı çalışmada, süpervizyon yaşantılarının eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden Kritik Olay İnceleme Tekniğinin kullanıldığı çalışma, bir üniversitede farklı eğitim kademelerinde psikolojik danışman eğitimi gören 34 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencileri en çok etkileyen ve süreçte en önemli buldukları konulara beş tema içerisinde yer verilmiştir. Buna göre görüşler *süpervizör geri bildirim*, *süpervizör özellikleri*, *akran geri bildirim* ve *davranışları*, *süpervizyon teknikleri* ve *dolaylı öğrenme* olarak kategorize edilmiş; diğer taraftan süpervizyondaki kritik olayların gelişimlerine etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri ise *oturum yönetme*, *mesleki öz-yeterlik*, *mesleki bilgi ve farkındalık*, *kişisel farkındalık*, *duygusal yaşantı* ve *süpervizyon* temaları altında toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; tüm eğitim düzeylerinde süpervizör geri bildirim en çok kritik olayı barındıran tema olarak tanımlanmıştır. Buna göre tüm eğitim düzeylerinde, öğretici-yönlendirici içerikte olumlu/destekleyici ve olumsuz/düzeltilici geri bildirim etkili olduğu rapor edilmiştir. Öte yandan yine tüm eğitim düzeylerinde psikolojik danışma becerilerine, kavramsallaştırma becerilerine ve kişilik özelliklerine; lisans ve yüksek lisans düzeyinde ayrıca psikolojik danışma ilişkisine odaklanıldığı belirtilmiştir.

Ülker Tümlü ve arkadaşları (2015) BPDU dersi kapsamında psikolojik danışman adaylarına verilen geri bildirimleri inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin tüm psikolojik danışma oturumlarının deşifreleri üzerinden süpervizörlerin verdikleri

geri bildirimleri ele almışlardır. Çalışma bir üniversitenin RPD programında öğrenim gören bir grup son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara geçmeden önce süpervizyon sürecine ilişkin araştırmacılar tarafından bir takım bilgiler paylaşılmıştır. Buna göre, yürütülen ders kapsamında 14 hafta boyunca haftalık beşer saatlik grup süpervizyonu verilmiştir. Öğrencilerden ders kapsamında üç danışanla (en az biri karşı cinsten) toplam 20 oturum psikolojik danışma yapmaları istenmiştir. Öğrencilerden görüşmelerin deşifreleri istenmiş ve süpervizyon yüz-yüze ve internet üzerinden verilmiştir. Yapılan nitel analizden elde edilen bulgulara göre; süpervizörlerin *tepki odaklı*, *süreç odaklı* ve *psikolojik danışman adayının kendisine dönük* geri bildirimler verdikleri ortaya konmuştur. *Tepki odaklı geri bildirim* teması içerisinde temel ve ileri düzey psikolojik danışma becerilerinin kullanımına ilişkin geri bildirimlerin yer aldığı, *süreç odaklı geri bildirim* temasında amaç belirleme, sürecin etkin kullanımı, vak'a kavramsallaştırma, dilin etkin kullanımı gibi konulara dönük geri bildirimlerin verildiği belirtilmiştir. *Psikolojik danışman adayının kendisine dönük geri bildirimler* temasında ise öz-farkındalığa ve psikolojik danışmanın profesyonel özelliklerine (Örn. etiğe uygun davranış, duygu kontrolü, sınırlara ilişkin farkındalık) dönük geri bildirimlerin yer aldığı görülmüştür.

Aladağ ve Kemer (2016b) BPDU dersinin uygulanışı ve ders kapsamında işletilen süpervizyon süreçlerinin güncel durumunu ortaya koymak üzere, 2012-2013 yılları arasında ülke genelinde lisans düzeyinde eğitim veren RPD programlarındaki bu dersi yürüten öğretim elemanlarıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. İki aşamalı olarak yürütülen çalışmanın birinci bölümünde, uygulama derslerinin yürütülüşüne ilişkin öğretim elemanlarının yanıtlarını içeren betimsel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise öğretim elemanları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi kullanılarak katılımcı görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın birinci ve ikinci bölümü bütünleştirilerek rapor edilmiştir. Bulgular *mevcut durum*, *mevcut durumun güçlü ve güçlük yaşanan yönleriyle değerlendirilmesi* ve *mevcut durumu etkileyen yapısal faktörler* temel alanları altında sunulmuştur. Türkiye'de yürütülen en kapsamlı çalışma olması nedeniyle araştırmadan elde edilen bulgular temel alanlar bazında sunulmuştur.

Mevcut durum temel alanı içerisinde dersinin kapsam ve koşulları, uygulama süreci ve koşulları, süpervizyon süreci ve koşulları, psikolojik danışman aday özellikleri, süpervizör olarak ders sorumlusu öğretim elemanının özellikleri kategorileri yer almaktadır. Bu temel alan içerisinde yer alan dikkat çeken nicel ve nitel bulgular şu şekildedir: a) Katılımcıların büyük bir bölümü bu dersi bir saat teorik, dört saat pratik olmak üzere üç kredilik bir ders kapsamında yürütmektedirler, b) bu dersin, öğrenilenleri uygulamaya aktarmayı, ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmeyi, psikolojik danışman adayının güçlü ve geliştirmesi gereken yanlarına ilişkin farkındalık kazanmasını sağlamayı amaçladığı belirtilmiştir, c) dersin yürütülmesinden programların büyük bir bölümünde üç ile beş arasında öğretim elemanının görevlendirildiği ve her öğretim elemanın altı ile 15 arasında öğrencisinin olduğu bazı durumlarda bu sayının 20'nin üzerine çıktığı görülmektedir, d) programlar bazında uygulama koşullarında (oturum sayısı, danışan ve deşifre sayıları ve danışan özellikleri) ortaklık sağlanmaya çalışıldığı ancak değerlendirme ölçütlerinin süpervizyon koşullarının değişkenlik gösterdiği rapor edilmiştir, e) katılımcıların yarısı en az iki, dörtte biri ise en az bir danışanla çalışmasını istemekte; katılımcıların büyük bir bölümü yedi ile 10 oturum arasında, yarıya yakını ise 10 oturum üstünde psikolojik danışma oturumu gerçekleştirilmesini beklemekte; yarıdan fazlası gerçek danışanla çalışmasını beklemekte; katılımcıların tamamına yakını ise ön görüşme formu ve bilgilendirilmiş onam formunun kullanılmasını beklemektedirler, f) süpervizörler, psikolojik danışman adaylarının danışan bulmaları konusunda yönlendirmelerde bulduklarını, öğrencilerin tamamına yakınının duyuru yoluyla veya kendi çabalarıyla danışan bulduklarını belirtmişlerdir, g) psikolojik danışman adaylarının oturumlarını programda birim var ise birimlerde gerçekleştirdiklerini ancak araştırmaya katılan süpervizörlerin hemen hemen yarısının bağlı bulunduğu üniversitede birimlere sahip olmadıkları görülmüştür, h) uygulamalara başlamadan önce süpervizörlerin uygulama öncesi hazırlık süreçlerini yürüttükleri, psikolojik danışma sürecine, uygulama sürecine ve süpervizyon sürecine ilişkin konuları öğrencilerle paylaştıklarını, öğrencilerden kaynak okumalarını ve derste psikolojik danışma sürecine hazırlık için rol oynama yaptırdıklarını belirtmişlerdir, ı) süpervizyon için süpervizörlerin hemen hemen yarısının bir ders saati ayırdıkları, ağırlıklı olarak grup süpervizyonu ve bireysel süpervizyon verdikleri ve birden çok yöntemini birlikte kullandıkları görülmüştür. Grup süpervizyonu yöntemini

kullandığını söyleyen katılımcılar süpervizör eşlikli ve süpervizör ziyaretli ve süpervizör eşiksiz olarak grup süpervizyonu verdiklerini belirterek kullanılan yöntemi ayırtmışlardır, i) süpervizörler, süpervizyon sürecinde birden çok tekniği bir arada kullandıklarını sıklıkla deşifre, ses kaydı ve anlatım teknikleri üzerinden süpervizyon verdiklerini belirtmişlerdir, j) süpervizörler öğrencileri ile yakın, sıcak, samimi ve güvenli bir ilişki kurduklarını; süreçte kısmen öğretici kısmen de ilişkiye dayalı/işbirlikçi bir rol benimsediklerini; tipik olarak psikolojik danışma becerilerine dönük geri bildirim verdiklerini ve geri bildirim türü olarak olumlu destekleyici ve olumsuz düzeltici geri bildirimleri birlikte kullandıklarını belirtmişlerdir, k) süpervizörlerin neredeyse tamamı öğrencilerin psikolojik danışma becerilerini değerlendirdiklerini ve bunların başında temel becerilerin yer aldığını, değerlendirme sürecinde karşılanması beklenen uygulama ve süpervizyon koşullarını dikkate aldıklarını, değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz-değerlendirmelerini tipik olarak kullandıklarını ve ayrıca değerlendirme formları ve gelişimsel olarak öğrenciyi bireysel değerlendirdiklerini belirtmişlerdir, l) süpervizörler, psikolojik danışman adaylarının tipik olarak performans ve değerlendirilme kaygısı yaşadıklarını, bilişsel olarak sınırlılıkları olduklarını ve süpervizöre bağımlı olduklarını ifade etmişlerdir (Aladağ ve Kemer, 2016b).

Mevcut durumun güçlü ve güçlük yaşanan yönleriyle değerlendirilmesi temel alanı içerisinde uygulama öncesi ön koşul dersler, uygulama süreci ve koşulları, süpervizyon süreci ve koşulları, süpervizör olarak ders sorumlusu öğretim elemanları kategorileri yer almaktadır. Bu temel alan içerisinde yer alan temel bazı bulgular şu şekildedir: a) Katılımcıların bazıları uygulama sürecine ilişkin güçlü yönler arasında, görüşmelerin yapılabilmesi için uygun birimlere sahip olunmasını ve uygulama için oluşturulan koşulların olmasını sıralamışlardır, b) süpervizörler, güçlük yaşanan noktalar arasında tipik olarak psikolojik danışma oturumları için yeterli mekanların olmayışını, uygun danışan bulma ve danışanın bırakmasını engellemeye ilişkin güçlüklerin oluşunu ve uygulama koşullarının yetersizliğini belirtmişlerdir, c) söz konusu yaşanan güçlüklerle baş etmek için katılımcıların yarıdan fazlası uygulama standartlarının hazırlanmasına ve birimlerin fiziksel alt yapılarının geliştirilmesine ağırlık verilmesini önermektedirler (Aladağ ve Kemer, 2016b).

Son temel alan olan *mevcut durumu etkileyen yapısal faktörler* temel alanı altında YÖK ile ilgili yapısal sorunlar, rektör ve üniversite senatosu ile ilgili yapısal sorunlar, dekan ve fakülte kurulu ile ilgili yapısal sorunlar, öğretim elemanları ile ilgili yapısal sorunlar kategorileri yer almaktadır. Bu temel alan altında yer alan çarpıcı bulgular şu şekildedir: a) Katılımcıların tamamı YÖK tarafından belirlenen öğrenci kontenjanlarının fazla oluşu ve bunların yarattığı problemlere değinirken, bir kısım katılımcı ise ikinci öğretim programlarının yarattığı yüke ve programların yeniden yapılandırılması yolundaki engellere değinmişlerdir, b) öğretim elemanları ile ilgili olarak katılımcılar tipik olarak, öğrencilere kazandırılacak yeterlilikler konusunda farklı anlayışlara sahip olunmasının bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Özetle araştırmadan elde edilen tüm bulgular ışığında, BPDU dersi kapsamında yapılan çalışmaların oldukça umut vaat edici olduğu değerlendirilmiştir (Aladağ ve Kemer, 2016b).

Türkiye’de BPDU ve bu ders kapsamında verilen süpervizyonun nicelik ve niteliğine ilişkin çalışmaların ağırlıkta olduğu göze çarpmaktadır (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Büyükgöze-Kavas, 2011; Ülker Tümlü ve ark., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011). Yürütülen çalışmaların hemen hemen hepsi bir üniversitedeki uygulama süreçlerini yansıtırken, yalnızca Aladağ ve Kemer (2016b) tarafından yürütülen çalışmanın ulusal düzeyde yapıldığı görülmektedir. Elde edilen bulgular ders kapsamında öğrencilerden beklenenleri, değerlendirme kriterlerini, süpervizyon sürecinin yürütülüşünü, geri bildirim süreçlerini, süpervizör ve danışan özelliklerine ilişkin süpervizyon alan kişi ve süpervizör görüşlerini içermektedir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırma modeli, araştırmanın nicel ve nitel bölümlerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Araştırma karma desenli olduğu için nicel ve nitel araştırma yöntemleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümü içerisinde; katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Araştırmanın nitel bölümü başlığı içerisinde ise; katılımcılar, araştırma verilerini kodlayan ekip, veri toplama tekniği, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, eş zamanlı çeşitleme (concurrent triangulation) yönteminin kullanıldığı karma araştırma deseni tercih edilmiştir. Bu yöntemde, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanmakta ve analiz edilmektedir. Veri analizinde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilirken, bulguların yorumlanması aşamasında bir bütünleştirme söz konusudur (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005). Araştırmada karma araştırma deseninin kullanılması ile bulguların çeşitlendirilmesi ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliğinin artırılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma bulguları ile örneklemden evrene genelleme yapmak mümkün olabilirken, nitel araştırma bulguları ile araştırılan konu ya da konularla ilgili olarak derinlemesine bir anlayış kazanmak mümkün olabilmektedir (Hanson ve ark., 2005). Yürütülen çalışma, bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan bir durum çalışması niteliğindedir.

3.2. Araştırmanın Nicel Bölümü

Bu başlık altında araştırma kapsamında nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

Çalışmaya, üniversitelerin RPD gündüz (birinci öğretim) programlarında okuyan BPDU dersini almış 776 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %75'i ($n = 582$) kadın, %25'i ise ($n = 194$) erkektir. Uygulama 16 il ve 20 farklı üniversitede

yapılmıştır. Katılımcılar uygun örnekleme (convenient sampling) yöntemi ile seçilmiştir. Katılımcıların illere, üniversitelere ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1’de detaylı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 3.1: Katılımcıların İllere, Üniversitelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları

İl	Üniversite	Cinsiyet				Toplam	
		Kadın		Erkek		n	%
		n	%	n	%		
Adana	Çukurova Üniversitesi	45	5.8	11	1.4	56	7.2
	Ankara Üniversitesi	45	5.8	11	1.4	56	7.2
Ankara	Gazi Üniversitesi	51	6.6	6	0.8	57	7.3
	Hacettepe Üniversitesi	46	5.9	6	0.8	52	6.7
Aydın	Adnan Menderes Üniversitesi	14	1.8	4	0.5	18	2.3
Bolu	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	29	3.7	12	1.5	41	5.3
Bursa	Uludağ Üniversitesi	28	3.6	8	1.0	36	4.6
Çanakkale	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	23	3.0	10	1.3	33	4.3
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	17	2.2	8	1.0	25	3.2
	Osmangazi Üniversitesi	24	3.1	9	1.2	33	4.3
Erzincan	Erzincan Üniversitesi	12	1.5	9	1.2	21	2.7
Erzurum	Atatürk Üniversitesi	25	3.2	22	2.8	47	6.1
Gaziantep	Gaziantep Üniversitesi	24	3.1	12	1.5	36	4.6
İstanbul	İstanbul Üniversitesi	35	4.5	5	0.6	40	5.2
	Ege Üniversitesi	14	1.8	6	0.8	20	2.6
İzmir	Dokuz Eylül Üniversitesi	41	5.3	13	1.7	54	7.0
Kayseri	Erciyes Üniversitesi	29	3.7	1	0.1	30	3.9
Kırşehir	Ahi Evran Üniversitesi	36	4.6	18	2.3	54	7.0
Sakarya	Sakarya Üniversitesi	22	2.8	14	1.8	36	4.6
Mersin	Mersin Üniversitesi	22	2.8	9	1.2	31	4.0
Toplam		582	75.0	194	25.0	776	100.0

3.2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Süpervizyon Yaşantıları Kişisel Bilgi Formu, SDSE ve STE kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama araçları uygulama setine bilgilendirilmiş onam formu eklenmiştir.

3.2.2.1. Süpervizyon Yaşantıları Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Süpervizyon Yaşantıları Kişisel Bilgi Formu (Bknz. Ek 2) BPDU dersi kapsamındaki süpervizyon süreçlerine yönelik soru ve ifadeleri içermektedir. Formdaki soru ve ifadeler süpervizyon ile ilgili alan yazın ve uzman görüşleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Formdaki soru ve ifadeler BPDU dersi kapsamındaki uygulama ve süpervizyon süreçlerini ortaya koymak ve sürecinin nasıl işlediğini anlamak amacıyla hazırlanmıştır.

BPDU dersinin uygulama sürecine ilişkin olarak, katılımcılardan genel not ortalamaları, ders notları, ders kapsamında tamamlamaları beklenen psikolojik

danışma oturum sayıları, ders kapsamında gerçekleştirilen psikolojik danışma oturum sayıları, danışan sayılarını belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan BPDU dersi başlangıcında dersin amacı, içeriği, öğrenme kazanımları, değerlendirme yöntemleri, süpervizörle görüşme sürelerinin planlanması, süpervizyonun nasıl verileceği, öğrenci sorumlulukları, etik ve yasal konular gibi konuların kendileri ile ne düzeyde paylaşıldığını üçlü bir derecelendirme üzerinden (1 = *Hiç paylaşılmadı*, 2= *Bazen paylaşıldı*, 3 = *Hep paylaşıldı*) değerlendirmeleri istenmiştir.

BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik olarak ise katılımcılardan gerçek danışanlarla psikolojik danışma yapıp yapmadıkları ve süpervizyonda bireysel olarak hangi amaçlar (örneğin; temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme, vaka kavramsallaştırma, uygun müdahale yöntemi belirleme vb.) üzerinde ve ne düzeyde çalıştıklarını üçlü derecelendirme üzerinden (1 = *Hiç bu amaç üzerinde çalışmadık*, 2= *Bazen bu amaç üzerinde çalıştık*, 3 = *Hep bu amaç üzerinde çalıştık*) belirtmeleri, ayrıca katılımcılardan süpervizörün cinsiyeti, unvanı, derse eşlik eden başka bir öğretim elemanının olup olmadığı ve varsa öğretim elemanlarının unvanlarını yazmaları istenmiştir.

Ek olarak, katılımcılardan süpervizyonu hangi kayıtlara (deşifre, oturum özetleri, ses kayıtları, görüntü kayıtları, aynalı odadan canlı izleme) dayalı olarak ve ne düzeyde aldıklarını üçlü derecelendirme üzerinden (1 = *Hiç bu yöntemle almadım*, 2= *Bazen bu yöntemle aldım*, 3 = *Hep bu yöntemle aldım*) değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca hangi süpervizyon türü veya türlerini (bireysel, akran grup ve grup süpervizyonu) aldıklarını belirtmeleri istenmiştir. Diğer bir konu olarak katılımcılardan süpervizörlerinden hangi sıklıkta ve ne türde geri bildirimler (biçimlendirici, özetleyici, tek yönlü, etkileşimli, anında, gecikmeli, olumlu ve düzeltici) aldıklarını ve bunları ne sıklıkta aldıklarını üçlü derecelendirme (1 = *Bu tür geri bildirim hiç almadım*, 2= *Bu tür geri bildirim bazen aldım*, 3 = *Bu tür geri bildirim sürekli aldım*) üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir. Süpervizörle ilişki uyumu tek bir madde ile değerlendirilmiş olup katılımcılardan süpervizörleri ile ne düzeyde uyumlu olduklarını dokuzlu bir derecelendirme üzerinden (1 = *Hiç uyumlu değildik*, 9 = *Tamamen uyumluyduk*) işaretlemeleri istenmiştir.

Son olarak, katılımcıların süpervizyon süreçlerinin yeterliğine ilişkin algılarını değerlendirmek için, BPDU dersi kapsamında almış oldukları tüm süpervizyonları değerlendirerek, bunları ne derece yeterli algıladıklarını dokuzlu bir derecelendirme üzerinden (1 = *Hiç yeterli değil*, 9 = *Tamamen yeterli*) belirtmeleri istenmiştir.

3.2.2.2. Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri

Lehrman-Waterman ve Ladany (2001) tarafından geliştirilen SDSE, klinik süpervizyondaki değerlendirme süreçlerini ölçmeyi amaçlamaktadır (Bknz. Ek 3). Ölçme aracı toplam 21 madde ve iki alt boyuttan (amaç belirleme ve geri bildirim) oluşmaktadır. Amaç belirleme boyutunda 13 madde (Örn. “Eğitimim için süpervizörüm ile oluşturduğumuz amaçlar önemlidir.”), geri bildirim boyutunda ise sekiz madde (Örn. “Süpervizörümün çalışmalarım hakkındaki geribildirimleri anlaşılırdı.”) bulunmaktadır. Ölçme aracındaki maddeler yedili Likert tipi bir derecelendirme (1 = *Hiç katılmıyorum*’dan 7 = *Tamamen katılıyorum*’a kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Envanterdeki altı madde (5., 6., 8., 11., 12. ve 17. maddeler) tersten kodlanmaktadır. Amaç belirleme boyutu için alınabilecek puanlar 13 ile 91 arasında değişmekte ve puanların artması süpervizyon sürecinde amaç belirlemeye yönelik uygulamaların artması anlamına gelmektedir. Geri bildirim boyutu için alınabilecek puanlar ise sekiz ile 56 arasında değişmekte ve puanların artması, süpervizyonda geri bildirim süreçlerinin yaygınlığına işaret etmektedir. SDSE’nin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiştir. Öncelikle İki faktörlü yapı DFA ile test edilmiştir. Ölçüm modeline ilişkin uyum istatistikleri yeterli düzeyde olmadığı için [$\chi^2(188, 274) = 536.26, p = .001, GFI = .82, CFI = .85, NNFI = .83$], madde parselleme (item parcelling) yöntemi ile faktörler kendi içlerinde alt gruplara ayrılmıştır. Bu durumda, amaç belirleme boyutundaki maddeler üç grupta, geri bildirim boyutundaki maddeler ise iki grupta toplanmıştır. Ölçüm modelinde, amaç belirleme gizil değişkeni için üçlü parsel, geri bildirim gizil değişkeni için de ikili parsel göstergeler (indicators) olarak kullanılmıştır. Bu şekilde yapılan DFA analizi sonucunda iyi uyum indeksleri elde edilmiştir [$\chi^2(4, 274) = 7.50, p = .11, GFI = .99, CFI = .99, NNFI = .98$]. Yapı geçerliği kapsamında ayrıca SDSE’nin amaç belirleme ve geri bildirim boyutlarının çalışma uyumu, psikolojik danışma öz-yeterlik algısı, süpervizyondan duyulan

memnuniyet ve eğitim düzeyi ile olan ilişkileri de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; SDSE'nin amaç belirleme ve geri bildirim boyutları, katılımcıların süpervizyon çalışma uyumunu [Pillai's trace = .85, $F(6, 268) = 32.68$, $p < .001$, $\eta_m^2 = .42$], psikolojik danışma öz-yeterlik algılarını [$F(2, 133) = 40.96$, $p < .001$, $\eta^2 = .38$] ve süpervizyondan duydukları memnuniyet derecelerini [$F(2, 271) = 171.26$, $p < .001$, $\eta^2 = .56$] anlamlı düzeyde açıklamıştır. SDSE'nin amaç belirleme ve geri bildirim boyutları süpervizyon çalışma uyumu, psikolojik danışma öz-yeterlik algısı ve süpervizyondan duyulan memnuniyet ile pozitif yönde ilişkilidir. Diğer yandan, SDSE'nin amaç belirleme ve geri bildirim boyutlarının katılımcıların eğitim düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamadığı bulunmuştur [$F(2, 271) = .90$, $p = .41$, $\eta^2 = .01$]. Bu bulgu, süpervizyonda amaç belirleme ve geri bildirim süreçlerinin katılımcıların eğitim düzeyleri ile ilişkili olmadığını göstermektedir. SDSE'nin amaç belirleme ve geri bildirim alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık güvenirlik katsayıları Cronbach alfa yöntemi ile hesaplanmış ve elde edilen değerler sırasıyla .89 ve .69 olarak hesaplanmıştır.

SDSE'nin Türkçeye uyarlama çalışması, nihai çalışmaya geçilmeden önce, farklı bir katılımcı grup üzerinde bir ön çalışma olarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uyarlama sürecinde izlenen aşamalar (çeviri süreci, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları) takip eden bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Uyarlama çalışmasının ardından, çalışma verileri üzerinden SDSE'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği tekrar incelenmiştir.

3.2.2.2.1. SDSE'nin Çeviri Süreci ve Türkçe Formunun Dil Geçerliliği

SDSE'nin Türkçeye uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle ölçme aracını geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Nicholas Ladany'den uyarlama izni alınmıştır (Bknz. Ek 4). İzin alındıktan sonra, SDSE'nin İngilizce Formu hem İngilizce hem de Türkçeye hakim olan, psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora yapan dört kişi tarafından bağımsız bir şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerdeki uygun ifadeler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından seçilerek, SDSE'nin Türkçe Formu oluşturulmuştur. Form sonrasında, süpervizyon alanında çalışmalar yapan, ABD'de süpervizyon sürecini deneyimlemiş üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan SDSE'nin İngilizce Formunu dikkate alarak hazırlanan SDSE'nin Türkçe Formundaki ifadelerin

çevirilerinin doğruluğu ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların çeviriler ile ilgili bazı önerileri olmuştur. Örneğin, uzmanlar tarafından Türkçe çeviride bazı maddelerde “amaç”, bazı maddelerde ise “hedef” ifadesinin kullanılmasının yerine, ölçme aracının genelinde tek bir ifadenin tercih edilmesinin daha uygun olacağı belirtilmiştir. Öneriler doğrultusunda, SDSE'nin Türkçe Formunda düzenlemeler yapılmıştır. SDSE'nin Türkçe Formu daha sonrasında, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğinin incelenmesi için bir üniversitenin RPD programında lisans eğitimi gören ve BPDU dersini almış 35 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden maddelerin açık ve anlaşılır olduğu konusunda geri bildirim alınmış ve dil eş değerliğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Dil eşdeğerliği için, iki hafta aryla, SDSE'nin Türkçe ve İngilizce Formu psikolojik danışma ve rehberlik alanında doktora eğitimi gören, hem Türkçe hem de İngilizceye hâkim 12 psikolojik danışmana uygulanmıştır. İki uygulama arasında anlamlı düzeyde yüksek bir pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .93, p < .001$).

3.2.2.2. SDSE'nin Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması

Katılımcıları

SDSE'nin uyarlama çalışmasına dokuz üniversiteden toplam 384 RPD lisans programı öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların tamamı BPDU dersini tamamlamışlardır. Katılımcıların %81.3'ü ($n = 312$) kadın, %18.2'si ($n = 70$) erkektir. İki katılımcı (%0.5) kişisel bilgi formunda cinsiyet bilgisini belirtmemiştir. Katılımcıların 67'si (%17.5) üçüncü sınıf ve 315'i (%82) dördüncü sınıf öğrencisidir. İki katılımcı (%0.5) kişisel bilgi formunda sınıf bilgisine yer vermemiştir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ankara ilindeki üniversitelerden veriler araştırmacı tarafından toplanırken; Ankara dışındaki üniversitelerde gerçekleştirilen uygulamalarda üniversitelerdeki öğretim elemanlarından verilerin toplanması konusunda destek istenmiştir. Katılımcıların il ve üniversitelere göre dağılımları Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: SDSE Uyarlama Çalışması Katılımcılarının İl ve Üniversitelere Göre Dağılımı

<i>İl</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Katılımcı Sayısı</i>
Ankara	Ankara Üniversitesi	51
	Başkent Üniversitesi	34
	Hacettepe Üniversitesi	40
Bursa	Uludağ Üniversitesi	32
Denizli	Pamukkale Üniversitesi	48
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	35
	Osmangazi Üniversitesi	50
Malatya	İnönü Üniversitesi	27
Samsun	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67
Toplam		384

3.2.2.2.3. SDSE'nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliği

SDSE'nin Türkçe Formunun yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. Orijinal çalışmada olduğu gibi iki faktörlü yapının DFA ile sınanabilmesi için öncelikle bazı varsayımlar (veri girişinin doğruluğu, eksik değerler, tek ve çok değişkenli uç değerler, normallik, çoklu bağlantılılık ve doğrusallık) test edilmiştir.

Öncelikle veri girişinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Veri girişinde herhangi bir hatanın olmadığı tespit edildikten sonra eksik değer analizi yapılmıştır. Veri setinde 29 kişiye ait verilerde eksik değerler gözlemlenmiştir. Eksik değerlerin atılıp atılmamasına karar vermek için DFA yapılmıştır. Bunun için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi eksik değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise Beklenti-Maksimizasyon [expectation-maximization (EM)] algoritması kullanılarak eksik değer ataması yapılan veri setidir. Birinci veri seti [$n = 355$; $\chi^2/sd = 3.05$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .08] ile ikinci veri setine [$n = 384$; $\chi^2/sd = 3.10$ ($p < .001$), RMSEA = .07, CFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .08] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, her iki modelin uyum indekslerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüş ve veri kaybı yaşamamak için eksik değer ataması yapılan veri seti ile analizlere devam edilmiştir. Modelleri karşılaştırırken, mutlak yordayıcı uyum için χ^2/sd (kriter < 3 ; Kline, 1998); karşılaştırmalı uyum için CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi) (kriter $\geq .95$; Hu & Bentler, 1999) ve NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi) (kriter $\geq .95$; Hu & Bentler, 1999) ve diğer uyum indeksleri olarak RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) (kriter $< .05$ mükemmel uyum, $< .08$ iyi uyum, Jöreskog & Sörbom, 1993), SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü) (kriter $\leq .08$; Hu & Bentler, 1999) indeksleri dikkate alınmıştır.

Diğer bir varsayım testi olarak, tek ve çok değişkenli uç değerler testi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri tespit etmek için standardize z puanları incelenmiştir. Puan olarak ± 3.29 'u aşan değerler tek değişkenli uç değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Değer olarak, $\chi^2(21) = 46.797$ ($p < .001$) değerini aşan gözlemler çok değişkenli uç değer olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 35 tek ve çok değişkenli uç değer tespit edilmiştir. Ancak, bu değerlerin veri setinden çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermek için DFA yapılmıştır. Analiz için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi uç değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise uç değerlerin çıkartıldığı veri setidir. Birinci veri seti [$n = 384$; $\chi^2/sd = 3.10$ ($p < .001$), RMSEA = .07, CFI = .96, NNFI = .96, SRMR = .08] ile ikinci veri setine [$n = 349$; $\chi^2/sd = 3.64$ ($p < .001$), RMSEA = .09, CFI = .95, NNFI = .95, SRMR = .08] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, birinci veri setine ilişkin uyum indekslerinin daha iyi olmasından dolayı analizlere uç değerlerin olduğu birinci veri seti ile devam edilmiştir. Uç değerlerin yer aldığı ve yer almadığı veri setlerinden elde edilen bulgular arasında anlamlı farkların olmaması durumunda ve uç değerlerin atılmasının katılımcı grubun temsil gücünü zayıflatacağı görüşüne dayanarak (Orr, Sackett, & DuBois, 1991) analizlere uç değerlerin yer aldığı veri setiyle devam edilebilmektedir.

Normallik testi için tek ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı maddelerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak incelenmiştir (Mardia, 1975). Gözlenen değişkenlerin tümü anlamlı ($p < .001$) bir şekilde çarpıklık ve basıklık gösterdiği için bu varsayım karşılanmamıştır. Gözlenen değişkenlerin çarpıklık değerleri -2.410 ile 0.129 arasında, basıklık değerleri ise -1.308 ile 7.141 arasında değişmektedir. Çok değişkenli normallik testi sonuçları ise normallikten anlamlı bir şekilde sapmanın olduğunu göstermektedir (Çarpıklık $z = 39.68$, $p < .001$; Basıklık $z = 20.99$, $p < .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 2015.07$, $p < .001$). Verilerin normal dağılmadığı durumlarda, Ullman (2006) DFA'da parametre kestiriminde genellikle iki yöntemin tercih edildiğini belirtmektedir. Bunlardan biri Güçlü Maksimum Olabilirlik (Robust Maximum Likelihood), diğeri ise Ağırlıklı En Küçük Kareler (Weighted Least Squares) yöntemidir. Ağırlıklı En Küçük Kareler yöntemi daha çok büyük örneklerde kullanıldığı için (Jaccard & Wan, 1996), bu çalışmada Güçlü

Maksimum Olabilirlik yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem DFA sonuçlarında Satorra-Bentler Ki-kare ($S-B\chi^2$) değerini üretmektedir (Satorra & Bentler, 1994). Bundan dolayı, DFA sonuçları yorumlanırken, $S-B\chi^2$ dikkate alınmıştır.

Çoklu bağlantılılık varsayımının test edilmesi için değişkenler arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Değişkenler arası korelasyonun ($>.90$) yüksek olması çoklu bağlantılılık olduğuna işaret etmektedir (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010). Ayrıca çoklu bağlantılılık test edilirken, değişkenlerin varyans şişirme faktörleri (VIF) ve tolerans değerleri dikkate alınmaktadır. Tolerans değerinin $.10$ 'dan aşağı, VIF değerinin ise 10 'dan büyük olmaması beklenmektedir (Hair ve ark., 2010; Keith, 2015). Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon matris tablosu ile incelendiğinde, üçüncü maddenin ikinci ($r = .83, p < .001$) ve dördüncü madde ($r = .86, p < .001$) ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü madde analizlerden çıkarıldığında, değişkenler arasındaki korelasyon değerleri $.85$ 'in altında kalmakta ve değişkenlere ilişkin elde edilen VIF değerleri 1.112 ile 3.976 arasında, tolerans değerleri ise 0.252 ile 0.899 arasında değişmektedir. Bu değerler kabul edilebilir aralıklar arasındadır. Bu sonuçlar nedeniyle, üçüncü madde sonraki aşamalarda DFA'ya dâhil edilmemiştir.

Doğrusallık varsayımının test edilmesi için saçılım diyagramı incelenmiş ve varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir. Test edilen tüm varsayımların sonucunda veri seti DFA için hazır hale getirilmiştir.

SDSE'nin Türkçe Formunun yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için çoklu bağlantılılık problemi oluşturan üçüncü madde atıldıktan sonra 20 maddelik ölçeğin iki faktörlü yapısı birinci düzey DFA ile analiz edilmiştir. Güçlü Maksimum Olabilirlik yöntemi kullanılarak modelin uyum indeks göstergeleri olarak, mutlak yordayıcı uyum için $S-B\chi^2/sd$ (kriter < 3 ; Kline, 1998); karşılaştırmalı uyum için CFI (kriter $\geq .95$; Hu & Bentler, 1999) ve NNFI (kriter $\geq .95$; Hu & Bentler, 1999) ve diğer uyum indeksleri olarak RMSEA (kriter $< .05$ mükemmel uyum, $< .08$ iyi uyum, Jöreskog & Sörbom, 1993), SRMR (kriter $\leq .08$; Hu & Bentler, 1999) indeksleri dikkate alınmıştır. Ek olarak madde hata varyanslarının düşük olması ($\leq .80$), faktör yüklerinin $\geq .30$ olması ve t değerlerinin anlamlı olması koşulları aranmıştır. 20 maddelik SDSE'nin Türkçe Formunun DFA sonuçlarına göre elde edilen değerler $S-B\chi^2/sd = 3.22$ ($p < .001$), RMSEA = $.08$, CFI = $.96$, NNFI = $.95$, SRMR =

.08'dir. Ayrıca hata varyansı yüksek olan, faktör yükleri kabul edilebilir sınırın altında olan ve t değerleri anlamlı olmayan altı maddenin olduğu tespit edilmiştir (5., 6., 8., 10., 11. ve 12. maddeler). Söz konusu altı maddenin analizlerden çıkarıp çıkarılmayacağına karar vermek için maddeler atılmadan ve maddeleri atarak elde edilecek uyum indekslerinin karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Altı madde atılarak 14 maddelik SDSE'nin Türkçe Formunun DFA sonuçlarına göre elde edilen değerler $S-B\chi^2/sd = 2.55$ ($p < .001$), RMSEA = .06, CFI = .99, NNFI = .98, SRMR = .05'dir. Her iki DFA'ya ilişkin uyum indeksleri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: SDSE Türkçe Formu'nun Madde Atılmadan ve Maddeler Atılarak DFA Sonuçları

	<i>Madde s.</i>	<i>S-Bχ^2</i>	<i>sd</i>	<i>S-Bχ^2/sd</i>	<i>RMSEA</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI</i>	<i>SRMR</i>
Model 1	20	543.54	169	3.22	.08	.96	.95	.08
Model 2	14	193.61	76	2.55	.06	.99	.98	.05

Uyum indekslerindeki iyileşme ve diğer parametrelere uyum göz önünde bulundurularak söz konusu altı maddenin atılmasına ve 14 maddelik SDSE'nin Türkçe Formu ile analizlere devam edilmesine karar verilmiştir. On dört maddeye ilişkin faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4: SDSE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Uyarılma Çalışması Grubu

<i>Yapı</i>	<i>Madde</i>	<i>Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri</i>	<i>Standardize Edilmiş Faktör Yükleri</i>	<i>SH</i>	<i>t</i>	<i>R²</i>
Amaç Belirleme	SDSE1	.63	.57	.10	6.25	.32
	SDSE2	1.36	.86	.08	17.42	.75
	SDSE4	1.42	.91	.08	17.86	.84
	SDSE7	1.13	.73	.08	14.17	.53
	SDSE9	.96	.54	.09	10.58	.29
	SDSE13	1.04	.60	.08	12.97	.36
Geri Bildirim	SDSE14	1.26	.71	.08	16.14	.51
	SDSE15	1.44	.83	.08	18.63	.69
	SDSE16	1.44	.85	.08	18.62	.73
	SDSE17	.94	.53	.11	8.90	.28
	SDSE18	.99	.49	.10	9.68	.24
	SDSE19	1.29	.80	.08	16.62	.64
	SDSE20	1.27	.76	.08	15.97	.58
	SDSE21	1.31	.84	.08	17.11	.70

Not. Tüm t değerleri anlamlıdır ($p < .01$).

SDSE'nin Türkçe Formunun amaç belirleme boyutu için elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri .54 ile .91 arasında değişirken; geri bildirim boyutu için bu katsayılar .49 ile .85 arasında değişmiştir. Maddelerin ilgili boyutların varyanslarını ne derece açıkladıkları R^2 değerleri ile değerlendirilmiştir. Amaç belirleme boyutu

için R^2 değerleri .29 ile .84 arasında değişirken, geri bildirim boyutu için bu değerler .24 ile .73 arasında değişmiştir. Maddelerin t değerleri ise, amaç belirleme boyutu için en düşük 6.25, en yüksek 17.86'dır. Geri bildirim boyutu için en düşük t değeri 8.90, en yüksek t değeri ise 18.63'tür ($p < .01$). Örtük değişkenler (amaç belirleme ve geri bildirim) arasındaki korelasyon .80'dir. Bu değer, her iki değişkenin yüksek düzeyde birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

3.2.2.2.4. SDSE'nin Türkçe Formunun Benzeme Geçerliği

SDSE'nin Türkçe Formunun benzeme geçerliği (convergent validity) için, maddelerin standardize faktör yükleri (kriter $\geq .50$; Hair ve ark., 2010), boyutların açıkladıkları ortalama varyans değerleri (average variance extracted-AVE) (kriter $\geq .50$; Hair ve ark., 2010) ile kompozit güvenilirlikleri (composite reliability-CR) (kriter $\geq .70$; Hair ve ark., 2010) ve CR değerlerinin AVE değerlerinden daha büyük olup olmadıkları (Byrne, 2010) incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm standardize faktör yükleri ve boyutların açıkladıkları ortalama varyans değerleri .50'nin üstündedir. Ayrıca, AVE değerleri .86 ve .90 arasında değişmektedir. Son olarak, ölçeğin boyutlarına ilişkin CR değerleri AVE değerlerinden daha büyüktür. Bu bulgulara göre, SDSE'nin Türkçe Formunun benzeme geçerliğinin sağlandığı görülmektedir.

3.2.2.2.5. SDSE'nin Türkçe Formunun Ayırma Geçerliği

SDSE'nin Türkçe Formunun ayırma geçerliğini (discriminant validity) değerlendirmek için, paylaşılan varyansların karelerinin maksimum değerleri (maximum shared squared variances-MSV) ile paylaşılan varyansların karelerinin ortalamaları (average shared squared variances-ASV) incelenmiştir. Hair ve arkadaşlarına (2010) göre, ölçek AVE değerlerinin MSV değerlerinden ve ASV değerlerinden daha büyük olması gerekmektedir. Bulgulara göre, ölçeğin her iki boyutunun (amaç belirleme ve geri bildirim) AVE değerleri, kendilerine ait MSV değerlerinden ve ASV değerlerinden daha küçüktür. Bu bulgulara göre, SDSE'nin Türkçe Formunun ayırma geçerliğine ilişkin bir destek elde edilememiştir.

3.2.2.2.6. SDSE'nin Türkçe Formunun Benzer Ölçek Geçerliği

SDSE'nin Türkçe Formunun benzer ölçek geçerliği ile ilgili olarak, Lent ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen, Pamukçu ve Demir (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Psikolojik Danışman Öz-Yeterliği Ölçeği (PDÖÖ) kullanılmıştır. Her iki ölçme aracından alınan toplam puanlar arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .52, p < .001$).

3.2.2.2.7. SDSE'nin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması

SDSE'nin Türkçe Formunun iç-tutarlığına ilişkin kanıtlar Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ile hesaplanmıştır. Buna göre, envanterin tümüne ilişkin Cronbach alfa iç-tutarlık güvenirlik katsayısı .92 iken, amaç belirleme boyut için .85, geri bildirim boyutu için .89'dur.

3.2.2.2.8. SDSE'nin Türkçe Formunun Nihai Çalışma Verileri Üzerinde Geçerliğinin ve Güvenirliğinin Test Edilmesi

SDSE'nin Türkçeye uyarlama çalışmasının ardından, nihai çalışma verileri üzerinden SDSE'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği tekrar incelenmiş ve bununla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

SDSE'nin Türkçe Formunun yapı geçerliğini DFA ile test etmeden önce bazı istatistiksel varsayımlar (Örn. veri girişinin doğruluğu, eksik değerler, tek ve çok değişkenli uç değerler, normallik, çoklu bağlantılılık ve doğrusallık) test edilmiştir.

Nihai çalışmanın SDSE'ye ait veri girişinde herhangi bir hatanın olmadığı tespit edildikten sonra eksik değer analizi yapılmıştır. Veri setinde, sekiz gözlemde herhangi bir veri olmadığı için veri setinden çıkartılmıştır. Veri setindeki 21 gözlemde ise %5'in üzerinde eksik değerler tespit edilmiştir. Eksik değerlerin atılıp atılmamasına karar vermek için DFA yapılmıştır. Bunun için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi eksik değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise EM algoritması kullanılarak eksik değer ataması yapılan veri setidir. Birinci veri seti [$n = 747; \chi^2/sd = 5.95 (p < .001)$, RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .97, SRMR = .046] ile ikinci veri setine [$n = 768; \chi^2/sd = 5.88 (p < .001)$, RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .045] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, her iki modelin

uyum indekslerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüş ve veri kaybı yaşamamak için eksik değer ataması yapılan veri seti ile analizlere devam edilmiştir.

Tek ve çok değişkenli uç değerler testinde, standardize z puanları ± 3.29 'u aşan dokuz gözlem tek değişkenli uç değer olarak tespit edilirken, Mahalanobis uzaklık değerleri $\chi^2(14) = 36.12$ ($p < .001$) değerinin üzerinde olan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır. Uç değerlerin veri setinden çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermek için DFA analizi yapılmıştır. Analiz için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi uç değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise uç değerlerin çıkartıldığı veri setidir. Birinci veri seti [$n = 768$; $\chi^2/sd = 5.88$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .045] ile ikinci veri setine [$n = 759$; $\chi^2/sd = 5.88$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .97, SRMR = .047] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, her iki modelin uyum indekslerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. İlk modelin SRMR değerinin daha küçük olması ve uç değerleri veri setinde korumak için analizlere uç değerlerin olduğu birinci veri seti ile devam edilmiştir.

Normallik testi için tek ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı için gözlenen değişkenlerin tümü anlamlı ($p < .001$) bir şekilde çarpıklık ve basıklık gösterdiği için bu varsayım karşılanmamıştır. Gözlenen değişkenlerin çarpıklık değerleri -1.559 ile 0.046 arasında, basıklık değerleri ise -1.412 ile 2.337 arasında değişmektedir. Çok değişkenli normallik testi sonuçları ise normallikten anlamlı bir şekilde sapmanın olduğunu göstermektedir (Çarpıklık $z = 38.28$, $p < .001$; Basıklık $z = 24.83$, $p < .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 2082.04$, $p < .001$). Normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı, DFA'da parametre kestiriminde Güçlü Maksimum Olabilirlik yöntemi ve S-B χ^2 değeri tercih edilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı için gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, VIF ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Korelasyon matris tablosu sonuçlarına göre, gözlenen değişkenler arasında korelasyon değerleri .90'ın altındadır. Elde edilen VIF değerleri 1.234 ile 4.610 arasında, tolerans değerleri ise 0.217 ile 0.810 arasında değişmekte ve bu değerler kabul edilebilir aralıklar arasındadır (Hair ve ark., 2010).

Doğrusallık varsayımının test edilmesi için saçılım diyagramı incelenmiş ve varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir. Test edilen tüm varsayımların sonucunda veri seti DFA için hazır hale getirilmiştir.

Nihai çalışma grubunun verileri üzerinde yapılan, SDSE'nin Türkçe Formunun 14 maddelik ve iki faktörlü yapısını test etmeye yönelik DFA sonuçlarına göre; $S-B\chi^2/sd = 5.88$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .045'tir. Bu sonuçlara göre, iki faktörlü SDSE'nin Türkçe Formunun yeterli uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir $S-B\chi^2$ değeri beklenen değerin (kriter < 3 ; Kline, 1998) üzerinde bir değer almıştır. Ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden etkilendiği için büyük örneklerde bu değer yüksek çıkabilmektedir (Schumacker & Lomax, 2004). Bundan dolayı, bu çalışmadaki $S-B\chi^2$ değerinin yüksek çıkması örneklem büyüklüğü ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. 14 maddeye ilişkin standardize edilmiş ve edilmemiş faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 3.5'te yer almaktadır.

Tablo 3.5: SDSE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Nihai Çalışma Grubu

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R^2
Amaç Belirleme	SDSE1	.67	.51	.06	10.58	.26
	SDSE2	1.48	.85	.05	29.78	.72
	SDSE3	1.60	.91	.05	33.43	.83
	SDSE4	1.61	.88	.05	35.79	.78
	SDSE5	1.30	.69	.05	24.65	.48
	SDSE6	1.31	.69	.05	25.49	.48
Geri Bildirim	SDSE7	1.42	.74	.05	28.55	.54
	SDSE8	1.43	.79	.05	28.12	.63
	SDSE9	1.37	.82	.05	25.80	.68
	SDSE10	.71	.39	.07	9.70	.15
	SDSE11	1.10	.52	.06	17.56	.27
	SDSE12	1.43	.81	.05	28.44	.66
	SDSE13	1.35	.76	.06	23.77	.57
	SDSE14	1.53	.87	.05	33.80	.76

Not. Tüm t değerleri anlamlıdır ($p < .01$).

SDSE'nin Türkçe Formunun amaç belirleme boyutu için elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri .51 ile .91 arasında değişirken; geri bildirim boyutu için bu katsayılar .39 ile .87 arasında değişmektedir. Maddelerin ilgili boyutların varyanslarını ne derece açıkladıkları R^2 değerleri ile değerlendirilmiştir. Amaç belirleme boyutu için R^2 değerleri .26 ile .83 arasında değişirken, geri bildirim boyutu için bu değerler .15 ile .76 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri ise, amaç belirleme boyutu için en düşük 10.58, en yüksek 35.79'dur. Geri bildirim

boyutu için en düşük t değeri 9.70, en yüksek t değeri ise 33.80'dir ($p < .01$). Örtük değişkenler (amaç belirleme ve geri bildirim) arasındaki korelasyon .85'tir. Bu değer, her iki değişkenin yüksek düzeyde birbiri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Nihai çalışma grubu verileri üzerinden SDSE'nin Türkçe Formunun iç-tutarlılığına ilişkin elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre: Tüm envanter puanları için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .93, amaç belirleme boyut için .89 ve geri bildirim boyutu için .89'dur.

3.2.2.3. Süpervizörlük Tarzları Envanteri

Friedlander ve Ward (1984) tarafından geliştirilen STE, süpervizyon alan kişilerin süpervizörlerinin tarzlarına yönelik algılarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Bknz. Ek 5). Envanter toplam 33 madde (sıfat ifadeleri) ve üç alt boyuttan (çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli) oluşmaktadır. Envanterde sekiz ifade doldurma madde olarak yer almakta ve bu maddeler puanlamaya dâhil edilmemektedir. Çekici boyutu yedi madde (Örn. cana yakın, destekleyici, güvenilir), kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu sekiz madde (Örn. kendini işine adanmış, çabuk kavrayan/algıları güçlü, sezgileri güçlü) ve görev yönelimli boyutu ise 10 maddeden (Örn. amaç odaklı/amaç yönelimli, somut, açık sözlü) oluşmaktadır. Envanterde geriye kalan sekiz madde (Örn. onaylayıcı, duyarlı, işbirlikçi) ise doldurma maddelerdir. Envanterdeki maddeler yedili Likert tipi derecelendirme (1 = *Hiç tarzı değil*'den 7 = *Tamamen onun tarzı*'na kadar) üzerinden yanıtlanmaktadır. Çekici boyutu için alınabilecek puanlar yedi ile 49 arasında, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için sekiz ile 56 ve görev yönelimli boyutu için de 10 ile 70 arasında değişmektedir. Puanların yüksek olması süpervizörün yüksek oranda çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli olduğuna işaret etmektedir. Orijinal çalışmada, STE'nin yapı geçerliği ile ilişkili olarak, iki farklı katılımcı grup üzerinde faktör analizi çalışmaları yürütülmüş ve her iki çalışmada da üç faktörlü yapı elde edilmiştir. Envanterde olumlu sıfat ifadeleri bulunmasına rağmen, katılımcıların envanterden aldıkları puanlar ile Sosyal Beğenirlik Ölçeği'nden (Crowne & Marlowe, 1964) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında ayrıca STE'den elde edilen puanların, katılımcıların a) süpervizörlerinin müşavir, psikolojik danışman ve öğretmen rol davranışlarına ilişkin ölçümleri, b) süpervizyondan

aldıkları doyum ($R_c = .76$, $p = .0001$) ve c) farklı süpervizyon yaklaşımlarını benimseyen süpervizörlerle çalışmaya ilişkin isteklilikleri ($.47 \leq R_s \leq .78$, $p < .001$) anlamlı düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Envanterin iç-tutarlık güvenirlik katsayıları Cronbach Alfa yöntemi ile hesaplanmıştır. Tüm envanter ve alt boyutlar için elde edilen ortalama Cronbach Alfa değerleri; tüm envanter için .87, çekici boyutu için .88, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için .81 ve görev yönelimli boyutu için de .83'tür. İki hafta arayla, envanterin tümü ve alt boyutları için elde edilen test-tekrar test güvenirlik değerleri ise şöyledir: Tüm envanter puanları için $r = .92$ ($p < .001$), çekici alt boyutu puanları için $r = .94$ ($p < .001$), kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu puanları için $r = .91$ ($p < .001$) ve görev yönelimli boyutu puanları için $r = .78$ ($p < .001$) (Friedlander & Ward, 1984).

STE'nin Türkçeye uyarlaması bu çalışmada araştırmacı tarafından yapılmıştır. Nihai çalışma yapılmadan önce, araştırmacı STE'nin Türkçe Formunu farklı bir katılımcı grup üzerinde uygulayarak geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar elde etmiştir. Uyarlama sürecinde izlenen aşamalar sonraki bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Uyarlama çalışmasının ardından, nihai çalışma verileri üzerinden STE'nin Türkçe Formunun geçerlik ve güvenirliği yeniden incelenmiş ve bununla ilgili bulgular sunulmuştur.

3.2.2.3.1. STE'nin Çeviri Süreci ve Türkçe Formunun Dil Geçerliliği

STE'nin Türkçeye uyarlama çalışmasına başlayabilmek için öncelikle ölçme aracını geliştiren araştırmacılardan biri olan Prof. Dr. Myrna L. Friedlander'dan uyarlama izni alınmıştır (Bknz. Ek 6). İzin alındıktan sonra, STE'nin İngilizce Formu hem İngilizce hem de Türkçeye hâkim olan, RPD programında doktora yapan dört kişi tarafından bağımsız bir şekilde Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerdeki uygun ifadeler araştırmacı ve tez danışmanı tarafından seçilerek, STE'nin Türkçe Formu oluşturulmuştur. Bu form sonrasında, süpervizyon alanında çalışmalar yapan, ABD'de süpervizyon sürecini deneyimlemiş üç alan uzmanına gönderilmiştir. Uzmanlardan STE'nin İngilizce Formunu dikkate alarak hazırlanan STE'nin Türkçe Formundaki ifadelerin çevirilerinin doğruluğunu ve anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların çeviriler ile ilgili bazı önerileri olmuştur. Örneğin, bir uzman tarafından açık görüşlü olarak çevrilen bir maddenin açık/şeffaf olarak değiştirilmesi önerilmiştir. Öneriler doğrultuda, STE'nin Türkçe Formunda

düzenlemeler yapılmıştır. Bu form daha sonrasında, maddelerin açıklığı ve anlaşılabilirliğinin incelenmesi için bir üniversitenin RPD programında lisans eğitimi gören ve BPDU dersini almış 35 son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilerden maddelerin açık ve anlaşılır olduğu konusunda geri bildirim alınmış ve dil eş değeriğinin incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Dil eşdeğeriği için, iki hafta arayla, STE'nin Türkçe ve İngilizce Formu RPD programında doktora eğitimi gören, hem Türkçe hem de İngilizceye hâkim 12 psikolojik danışmana uygulanmıştır. İki uygulama arasında anlamlı düzeyde yüksek pozitif ilişki bulunmuştur ($r = .83, p < .001$).

3.2.2.3.2. STE'nin Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması Katılımcıları

STE'nin uyarlama çalışmasına dokuz üniversiteden toplam 384 RPD lisans programı öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar BPDU dersini tamamlamışlardır. Katılımcıların 312'si (%81.3) kadın, 70'i (%18.2) erkektir. İki katılımcı (%0.5) kişisel bilgi formunda cinsiyet bilgisini belirtmemiştir. Katılımcıların 67'si (%17.5) üçüncü sınıf ve 315'i (%82) dördüncü sınıf öğrencisidir. İki katılımcı (%0.5) kişisel bilgi formunda sınıf bilgisini belirtmemiştir. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ankara ilindeki üniversitelerden veriler araştırmacı tarafından toplanırken; Ankara dışındaki üniversitelerde gerçekleştirilen uygulamalarda üniversitelerdeki öğretim elemanlarından verilerin toplanması konusunda destek istenmiştir. Katılımcıların il ve üniversitelere göre dağılımları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: STE Uyarlama Çalışması Katılımcılarının İl ve Üniversitelere Göre Dağılımı

<i>İl</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Katılımcı Sayısı</i>
Ankara	Ankara Üniversitesi	51
	Başkent Üniversitesi	34
	Hacettepe Üniversitesi	40
Bursa	Uludağ Üniversitesi	32
Denizli	Pamukkale Üniversitesi	48
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	35
	Osmangazi Üniversitesi	50
Malatya	İnönü Üniversitesi	27
Samsun	Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67
Toplam		384

3.2.2.3.3. STE'nin Türkçe Formunun Yapı Geçerliği

STE'nin Türkçe Formunun yapı geçerliği DFA ile test edilmiştir. Üç faktörlü yapının DFA ile sınınanabilmesi için bazı varsayımlar test edilmiştir. İlk olarak veri girişinin doğruluğu kontrol edilmiştir. Veri girişinde herhangi bir hatanın olmadığı tespit edilmiş ve ardından eksik değer analizi yapılmıştır. Veri setinde 22 kişiye ait verilerde eksik değerler gözlemlenmiştir. Eksik değerlerin atılıp atılmamasına karar vermek için DFA yapılmıştır. Bunun için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi eksik değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise EM algoritması kullanılarak eksik değer ataması yapılan veri setidir. Birinci veri seti [$n = 362$; $\chi^2/sd = 2.97$ ($p < .001$), RMSEA = .07, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .09] ile ikinci veri setine [$n = 384$; $\chi^2/sd = 3.13$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .09] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, her iki modelin uyum indekslerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüş ve veri kaybı yaşamamak için eksik değer ataması yapılan veri seti ile analizlere devam edilmiştir.

Uç değerleri tespit etmek için tek ve çok değişkenli uç değerler testi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri tespit etmek için standardize z puanları incelenmiş ve ± 3.29 'u aşan değerler tek değişkenli aykırı değer olarak değerlendirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için ise, Mahalanobis uzaklık değerleri incelenmiştir. Değer olarak, $\chi^2(25) = 46.93$ ($p < .001$) değerini aşan gözlemler çok değişkenli uç değer olarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 71 tek ve çok değişkenli uç değer tespit edilmiştir. Ancak, bu değerlerin veri setinden çıkarılıp çıkarılmayacağına karar vermek için DFA yapılmıştır. Analiz için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi uç değerlerin olduğu, diğeri ise uç değerlerin çıkartıldığı veri setidir. Birinci veri seti [$n = 384$; $\chi^2/sd = 3.13$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .09] ile ikinci veri setine [$n = 313$; $\chi^2/sd = 3.21$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .97, NNFI = .97, SRMR = .08] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, uç değerler atıldığında uyum indekslerinde belirgin bir iyileşme gözlemlenmediği için ve veri kaybına uğramamak için analizlere uç değerlerin olduğu veri seti ile devam edilmiştir.

Normallik testi için tek ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı için gözlenen değişkenlerin tümü anlamlı ($p < .001$) bir şekilde çarpıklık ve basıklık gösterdiği için bu varsayım karşılanmamıştır.

Gözlenen değişkenlerin çarpıklık değerleri -2.037 ile -0.265 arasında, basıklık değerleri ise -1.002 ile 4.966 arasında değişmektedir. Çok değişkenli normallik testi sonuçları ise normallikten anlamlı bir şekilde sapmanın olduğunu göstermektedir (Çarpıklık $z = 84.76$, $p < .001$; Basıklık $z = 31.57$, $p < .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 8180.30$, $p < .001$). Normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı, DFA'da parametre kestiriminde Güçlü Maksimum Olabilirlik yöntemi ve S-B χ^2 değeri tercih edilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı için gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları, VIF ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Korelasyon matris tablosu sonuçlara göre, gözlenen değişkenler arasında korelasyon değerleri .90'ın altındadır. Elde edilen VIF değerleri 1.540 ile 4.960 arasında, tolerans değerleri ise 0.202 ile 0.649 arasında değişmekte ve bu değerler kabul edilebilir aralıklar arasındadır.

Doğrusallık varsayımının test edilmesi için saçılım diyagramı incelenmiş ve varsayımın karşılandığı tespit edilmiştir. Test edilen tüm varsayımların sonucunda veri seti DFA için hazır hale getirilmiştir.

STE'nin Türkçe Formunun yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek için doldurma maddelerin çıkartıldığı veri seti üzerinden 25 maddelik STE'nin Türkçe Formunun üç boyutlu yapısı DFA ile test edilmiştir. DFA sonuçlarına göre elde edilen değerler S-B $\chi^2/sd = 3.13$, RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .09'dur. Uyum indekslerine göre, Satorra-Bentler χ^2/sd oranı (kriter < 3; Kline, 1998) haricinde diğer uyum indekslerinin yeterli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standardize edilmiş faktör yükleri incelendiğinde, 17. madde (Kuralcı) haricinde diğer tüm maddelerin faktör yükleri yeterli düzeydedir. Bu maddenin standardize edilmiş faktör yükü .25'tir. Faktör yükünün düşük olmasından dolayı bu madde modelden çıkartılmış ve DFA 24 madde ile tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen model uyum iyiliği değerleri şöyledir: S-B $\chi^2/sd = 2.91$, RMSEA = .07, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .08. Bu modele ilişkin elde edilen uyum iyiliği indeksleri ilk modele göre daha iyi düzeydedir. STE'nin 24 maddesine ilişkin hata varyansları, faktör yükleri ve t değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

STE'nin Türkçe Formundaki 17. madde sadece faktör yükü düşük olduğu için analizden çıkartılmıştır. Sonrasında, maddeye ilişkin olarak üç alan uzmanından görüş alınmış ve uzmanlar maddenin çevirisinden kaynaklı bir sorun olabileceğini belirtmişlerdir. Uzmanlar maddenin çevirisinin gözden geçirilmesini ve nihai çalışma uygulaması yapılırken ölçekte bu maddeye yer verilmesini önermişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda madde tekrar çevrilmiş ve nihai çalışma uygulamasında bu maddeye ölçekte yer verilmiştir. Ölçeğin çevirisi sürecinde, "Kuralcı" olarak Türkçeye çevrilen "Prescriptive" ifadesi, uzman görüşleri doğrultusunda "Yapılması gerekeni adım adım açıklayan" şeklinde tekrardan çevrilmiştir. Maddenin gözden geçirilmiş halinin yer aldığı uygulamaya ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonraki bölümlere detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Tablo 3.7: Süpervizörlük Tarzları Envanteri Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Uyarlama Çalışması Grubu

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R ²
Çekici	STE15	1.11	.78	.09	12.88	.61
	STE16	1.13	.72	.08	14.25	.51
	STE22	1.19	.87	.08	15.19	.75
	STE23	.96	.76	.08	11.46	.58
	STE29	1.17	.86	.07	15.80	.73
	STE30	.88	.78	.09	10.29	.60
	STE33	1.17	.81	.09	13.26	.65
Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	STE2	.99	.77	.08	11.81	.60
	STE5	1.04	.75	.09	11.93	.56
	STE10	1.04	.80	.08	12.99	.64
	STE11	1.12	.83	.08	14.39	.69
	STE21	1.23	.83	.08	16.36	.69
	STE25	.99	.71	.08	12.09	.50
	STE26	1.01	.79	.08	12.01	.63
STE28	1.12	.80	.08	13.86	.64	
Görev Yönelimli	STE1	.82	.57	.08	10.04	.32
	STE3	.89	.70	.08	10.68	.49
	STE4	.77	.69	.09	8.96	.48
	STE7	1.02	.74	.09	11.71	.55
	STE13	1.09	.78	.07	15.10	.61
	STE14	1.03	.78	.08	12.71	.61
	STE18	1.09	.77	.08	13.09	.60
	STE19	.99	.65	.09	11.48	.42
STE20	1.03	.79	.08	12.36	.62	

Not. Tüm t değerleri anlamlıdır ($p < .01$).

STE'nin Türkçe Formunun çekici boyutu için elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri .72 ile .87 arasında, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için .71 ile .83 arasında, görev yönelimli boyutu için ise .57 ile .79 arasında değişmektedir. Maddelerin ilgili boyutlarının varyanslarını ne derece açıkladıkları R² değerleri ile değerlendirilmiştir. Çekici boyutu için R² değerleri .51 ile .75 arasında, kişilerarası

ilişkilerde duyarlı boyutu için .50 ile .69 arasında, görev yönelimli boyutu için ise .32 ile .62 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri ise, çekici boyutu için en düşük 10.29, en yüksek 15.80'dir. Kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için en düşük t değeri 11.81, en yüksek t değeri ise 16.36'dır ($p < .01$). Görev yönelimli boyutu için en düşük t değeri 8.96, en yüksek t değeri ise 15.10'dur ($p < .01$). Örtük değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; çekici ile kişilerarası ilişkilerde duyarlı arasında .80, çekici ile görev yönelimli arasında .69 ve kişilerarası ilişkilerde duyarlı ile görev yönelimli arasında .94 korelasyon değerleri bulunmaktadır. Bu korelasyon değerleri, örtük değişkenlerin birbiri ile ilişkili olduklarını göstermektedir.

3.2.2.3.4. STE'nin Türkçe Formunun Benzeme Geçerliliği

Benzeme geçerliğinde maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri, ölçekteki boyutların açıkladıkları AVE değerleri, CR katsayıları ve son olarak CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre ölçme aracında yer alan tüm maddelerin standardize edilmiş faktör yükleri ve AVE değerleri .50'nin üzerindedir. Boyutların CR katsayıları .91 ile .93 arasında değişmektedir ve tüm CR değerleri AVE değerlerinden büyüktür. Bu bulgulara göre, SDSE'nin Türkçe Formunun benzeme geçerliğinin sağlandığı görülmektedir.

3.2.2.3.5. STE'nin Türkçe Formunun Ayırma Geçerliliği

Ölçeğin ayırma geçerliğine ilişkin olarak ise, MSV ve ASV değerleri incelenmiştir. MSV ve ASV değerleri çekici boyutunun AVE değerinden daha küçüktür. Kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli boyutları için MSV ve ASV değerleri AVE değerlerinden daha büyüktür buna göre ayırma geçerliği için kısmi bir destek söz konusudur.

3.2.2.3.6. STE'nin Türkçe Formunun Benzer Ölçek Geçerliliği

STE'nin Türkçe Formunun benzer ölçek geçerliği için PDÖÖ kullanılmıştır. Her iki ölçme aracından alınan toplam puanlar arasındaki ilişki $r = .32$ ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Bu değer iki ölçme aracı arasında orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2.2.3.7. STE'nin Türkçe Formunun Güvenirlik Çalışması

STE'nin Türkçe Formunun güvenirligine ilişkin kanıtlar Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Ölçeğin güvenirlilik katsayıları boyutlar bazında ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç-tutarlık güvenirlilik katsayısı .95'tir. Boyutlar bazında elde edilen Cronbach alfa iç-tutarlık güvenirlilik katsayıları çekici boyutu için .92, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için .93 ve görev yönelimli boyutu için .91'dir.

3.2.2.3.8. STE'nin Türkçe Formunun Nihai Çalışma Verileri Üzerinde Geçerliliğinin ve Güvenirliliğinin Test Edilmesi

STE'nin Türkçeye uyarlama çalışması tamamlandıktan sonra nihai çalışmanın verileri üzerinde tekrar ölçme aracının geçerlik ve güvenirligine ilişkin kanıtlar incelenmiştir. STE'nin yapı geçerliliğine ilişkin DFA yapılmadan önce bu analiz için gerekli olan varsayım testleri yapılmıştır. DFA için gerekli varsayımlar karşılandıktan sonra analiz yapılmıştır.

Nihai çalışmanın STE'nin Türkçe Formuna ait veri girişinde herhangi bir hatanın olup olmadığı incelenmiş ve bir hatanın olmadığı anlaşıldıktan sonra eksik değer analizine geçilmiştir. Veri setindeki 37 gözlem %5'in üzerinde eksik değer olduğu tespit edilmiştir. Eksik değerlerin atılıp atılmamasına karar vermek için DFA yapılmıştır. Bunun için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi eksik değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise EM algoritması kullanılarak eksik değer ataması yapılan veri setidir. Birinci veri seti [$n = 730$; $\chi^2/sd = 5.96$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .056] ile ikinci veri setine [$n = 767$; $\chi^2/sd = 6.22$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .056] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, her iki modelin uyum indekslerinin birbirine çok yakın olduğu görülmüş, ancak birinci veri setine ait χ^2/sd değerinin diğeri veri setine ait değerden daha küçük olduğu için analizlere eksik değerlerin atıldığı birinci veri seti ile devam edilmiştir.

Tek ve çok değişkenli uç değerler testinde, standardize z puanları ± 3.29 'u aşan 22 gözlem tek değişkenli uç değer olarak tespit edilirken, Mahalanobis uzaklık değerleri $\chi^2(25) = 52.62$ ($p < .001$) değerinin üzerinde olan herhangi bir gözleme rastlanmamıştır. Uç değerlerin veri setinden çıkarılıp çıkarılmayacağına karar

vermek için DFA analizi yapılmıştır. Analiz için iki veri seti oluşturulmuştur. Birincisi uç değerlerin olduğu veri seti, diğeri ise uç değerlerin çıkartıldığı veri setidir. Birinci veri seti [$n = 730$; $\chi^2/sd = 5.96$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .056] ile ikinci veri setine [$n = 708$; $\chi^2/sd = 6.07$ ($p < .001$), RMSEA = .085, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .061] ilişkin DFA sonuçları karşılaştırıldığında, birinci veri setine ait DFA sonuçlarının daha iyi olmasından dolayı analizlere uç değerlerin olduğu birinci veri seti ile devam edilmiştir.

Normallik testi için tek ve çok değişkenli normallik testleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımı için gözlenen değişkenlerin tümü anlamlı ($p < .001$) bir şekilde çarpıklık ve basıklık gösterdiği için bu varsayım karşılanmamıştır. Gözlenen değişkenlerin çarpıklık değerleri -1.637 ile -0.746 arasında, basıklık değerleri ise -0.375 ile 2.883 arasında değişmektedir. Çok değişkenli normallik testi sonuçları ise normallikten anlamlı bir şekilde sapmanın olduğunu göstermektedir (Çarpıklık $z = 87.42$, $p < .001$; Basıklık $z = 42.31$, $p < .001$; Çarpıklık ve Basıklık $\chi^2 = 9431.96$, $p < .001$). Normallik varsayımının karşılanmamasından dolayı, DFA'da parametre kestiriminde Güçlü Maksimum Olabilirlik yöntemi ve S-B χ^2 değeri tercih edilmiştir.

Çoklu bağlantılılık varsayımı için gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90'ın altında olduğu, VIF değerlerinin 2.132 ile 6.038 arasında, tolerans değerlerinin ise 0.194 ile 0.469 arasında değiştiği görülmektedir. Elde edilen bu değerler kabul edilebilir düzeydedir (Hair ve ark., 2010). Saçılım diyagramına göre de, doğrusallık varsayımının karşılandığı tespit edilmiştir. Test edilen tüm varsayımların sonucunda veri seti DFA için hazır hale getirilmiştir.

Nihai çalışma grubunun verileri üzerinde yapılan, STE'nin Türkçe Formunun 25 maddelik ve üç faktörlü yapısını test etmeye yönelik DFA sonuçlarına göre; $n = 730$, S-B $\chi^2/sd = 5.96$ ($p < .001$), RMSEA = .08, CFI = .98, NNFI = .98, SRMR = .056'dır. Bu sonuçlara göre, üç faktörlü STE'nin Türkçe Formunun S-B χ^2/sd oranı haricinde yeterli uyum indekslerine sahip olduğu görülmektedir. S-B χ^2 değerinin beklenen değerin (kriter < 3 ; Kline, 1998) üzerinde olması ise, örneklem büyüklüğü ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Schumacker & Lomax, 2004). Yirmi beş maddeye ilişkin standardize edilmiş ve edilmemiş faktör yükleri, standart hata, t ve R^2 değerleri Tablo 3.8'de yer almaktadır.

Tablo 3.8: STE'nin Türkçe Formunun Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri – Nihai Çalışma Grubu

Yapı	Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	SH	t	R ²
Çekici	STE15	1.47	.86	.05	27.82	.75
	STE16	1.24	.74	.06	22.03	.54
	STE22	1.43	.88	.05	27.39	.78
	STE23	1.23	.82	.06	20.72	.67
	STE29	1.46	.91	.05	28.33	.82
	STE30	1.31	.87	.06	23.04	.75
	STE33	1.50	.87	.06	26.92	.75
Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	STE2	1.24	.82	.06	21.98	.68
	STE5	1.11	.74	.06	18.54	.54
	STE10	1.26	.81	.06	22.46	.66
	STE11	1.18	.80	.06	19.43	.64
	STE21	1.36	.82	.05	28.16	.68
	STE25	1.34	.78	.05	25.51	.61
	STE26	1.17	.83	.06	19.89	.69
	STE28	1.36	.87	.05	25.19	.75
Görev Yönelimli	STE1	1.07	.69	.06	18.31	.47
	STE3	1.05	.76	.05	19.52	.58
	STE4	.87	.70	.07	13.39	.49
	STE7	1.19	.76	.05	22.33	.58
	STE13	1.30	.77	.06	23.32	.59
	STE14	1.18	.80	.06	20.15	.63
	STE17	1.36	.78	.05	25.85	.61
	STE18	1.45	.89	.05	30.55	.79
	STE19	1.23	.78	.05	23.60	.60
	STE20	1.33	.86	.05	27.43	.74

Not. Tüm t değerleri anlamlıdır ($p < .01$).

STE'nin Türkçe Formunun çekici boyutu için elde edilen standardize edilmiş faktör yükleri .74 ile .91 arasında, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için .74 ile .87 arasında, görev yönelimli boyutu için ise .69 ile .89 arasında değişmektedir. Maddelerin ilgili boyutlarının varyanslarını ne derece açıkladıkları R^2 değerleri ile değerlendirilmiştir. Çekici boyutu için R^2 değerleri .54 ile .82 arasında, kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için .54 ile .75 arasında, görev yönelimli boyutu için ise .47 ile .79 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri ise, çekici boyutu için en düşük 20.72, en yüksek 28.33'tür. Kişilerarası ilişkilerde duyarlı boyutu için en düşük t değeri 18.54, en yüksek t değeri ise 28.16'dır ($p < .01$). Görev yönelimli boyutu için en düşük t değeri 13.39, en yüksek t değeri ise 30.55'tir ($p < .01$). Örtük değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; çekici ile kişilerarası ilişkilerde duyarlı arasında .89, çekici ile görev yönelimli arasında .85 ve kişilerarası ilişkilerde duyarlı ile görev yönelimli arasında .96 korelasyon değerleri bulunmaktadır. Bu korelasyon değerleri, örtük değişkenlerin birbiri ile yüksek düzeyde ilişkili olduklarını göstermektedir.

STE'nin Türkçe Formunun güvenilirliğine ilişkin olarak; ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alfa iç-tutarlık güvenilirlik katsayısı .97, çekici alt boyutu için .95, kişilerarası ilişkilerde duyarlı alt boyutu için .94 ve görev yönelimli alt boyutu için .94 bulunmuştur.

3.2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu onayı alınmıştır (*Bknz.* Ek 1). Etik Komisyonu onayı alındıktan sonra, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla araştırma kapsamındaki üniversitelerle yazışmalar yapılmış (*Bknz.* Ek 7) ve araştırma onayları alınmıştır. Araştırma izinlerinin alınması süreci tamamlandıktan sonra Ankara'daki uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilirken; Ankara dışındaki üniversitelerdeki uygulamalar RPD programlarındaki öğretim elemanlarının desteği ile gerçekleştirilmiştir. Ankara dışındaki uygulamaların standart bir süreç içerisinde gerçekleştirilebilmesi ve uygulamalar esnasında gelebilecek olası soruların yanıtlanmasına yönelik araştırmacı tarafından kapsamlı bir bilgi notu hazırlanmış ve öğretim elemanlarına ölçeklerle birlikte iletilmiştir. Uygulamalar sınıflarda yapılmış ve yaklaşık olarak 30 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Veriler 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde toplanmıştır.

3.2.4. Verilerin Çözümlemesi

Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerine ilişkin öğrencilerin yaşantılarının ortaya konması için betimsel ve ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. Bunun için değişkenlere ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Katılımcıların aldıkları süpervizyonların yeterli oluşuna ilişkin algılarını yordamada süpervizyonda değerlendirmenin (amaç belirleme ve geri bildirim), süpervizörlük tarzlarının (çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli), süpervizyon ilişkisinin ve süpervizörle süpervizyon alan kişinin cinsiyet eşleşmesinin ne düzeyde rol oynadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce, analiz için gerekli bazı varsayımlar (veri girişinin doğruluğu, eksik değerlerin incelenmesi, tek ve çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesi, artık değerlerin (residuals) normalliği, doğrusallığı ve

varyanslarının homojenliği (homoscedasticity), yordayıcı hatalarının bağımsızlığı ve çoklu bağlantılılık varsayımları (Tabachnick & Fidell, 2001)) test edilmiştir. Varsayımların test edilmesinden sonra, adımsal (stepwise) tahmin yöntemi kullanılarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analize giren değişkenlerin işlemsel tanımları Tablo 3.9'da verilmiştir. Değişkenlerin modele giriş sırası adımsal tahmin yöntemi aracılığıyla istatistiksel olarak (kısmi korelasyon katsayıları dikkate alınarak) belirlenmektedir (Hair ve ark., 2010).

Tablo 3.9: Çoklu Regresyon Modeline Giren Değişkenlerin İşlemsel Tanımları

<i>Değişkenler</i>	<i>Ölçek Aralığı</i>
Kriter Değişken	
1. Süpervizyon Yeterliliği	Sürekli, min. = 1.00, mak. = 9.00
Yordayıcı Değişkenler	
2. SDSE-Amaç Belirleme	Sürekli, min. = 13.00, mak. = 91.00
3. SDSE-Geri Bildirim	Sürekli, min. = 8.00, mak. = 56.00
4. STE-Çekici	Sürekli, min. = 7.00, mak. = 49.00
5. STE- Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	Sürekli, min. = 8.00, mak. = 56.00
6. STE-Görev Yönelimli	Sürekli, min. = 10.00, mak. = 70.00
7. Süpervizörle İlişki Uyumu	Sürekli, min. = 1.00, mak. = 9.00
8. Kadın-Kadın (Cinsiyet Eşleşmesi)	Kategorik, 0 = Eşleşme yok, 1 = Eşleşme var
9. Kadın-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)	Kategorik, 0 = Eşleşme yok, 1 = Eşleşme var
10. Erkek-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)	Kategorik, 0 = Eşleşme yok, 1 = Eşleşme var

3.3. Araştırmanın Nitel Bölümü

Bu başlık altında araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmalar hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Katılımcılar

Nitel araştırma verileri, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde çeşitli üniversitelerin Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakülteleri'nin RPD lisans programlarında okuyan son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Toplam 15 son sınıf öğrencisi bu çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 12'si kadın, 3'ü erkektir ve yaşları 21 ile 49 arasında değişmektedir (*Ort.* = 23.8, *SS* = 6.99). Görüşme yapılan katılımcıların illere ve üniversitelere göre dağılımları Tablo 3.10'da verilmiştir. Çalışmadaki katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu yöntem ile amaçlanan, "genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine çeşitlilik arz eden durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır" (A. Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 70). Çalışmadaki

üniversitelerin seçiminde, ilgili üniversitelerin RPD programlarında bulunan öğretim elemanı sayıları dikkate alınmıştır (n > 10).

Tablo 3.10: Görüşme Yapılan Katılımcıların İl ve Üniversitelere Göre Dağılımları

<i>İl</i>	<i>Üniversite</i>	<i>Kadın (n)</i>	<i>Erkek (n)</i>	<i>Toplam (n)</i>
Ankara	Ankara Üniversitesi	2	1	3
	Gazi Üniversitesi	2	-	2
	Hacettepe Üniversitesi	4	-	4
Bursa	Uludağ Üniversitesi	2	-	2
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	1	1	2
İzmir	Ege Üniversitesi	1	1	2
Toplam		12	3	15

3.3.2. Araştırma Verilerini Kodlayan Ekip

Araştırmanın nitel verilerini kodlayan ekip üç kişiden (bir doktora öğrencisi ve iki öğretim üyesi) oluşmaktadır. Ekipteki iki öğretim üyesi, iki farklı üniversitenin RPD programlarında görev yapmaktadır. Öğretim üyelerinden biri profesör, diğeri ise yardımcı doçent unvanına sahiptir. Ekipteki tüm üyeler psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim almış ve araştırma konusunda bilgi ve tecrübeye sahip kişilerdir.

Bu çalışmada, Hill ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminin aşamaları izlenmiştir. Vivino, Thompson ve Hill (2012) bu yöntemi kullanacak araştırmacıların yöntemle ilgili olarak bilgi ve deneyim sahibi olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu hususla ilgili olarak, araştırmacının kendisi daha öncesinde, bu yöntemin kullanıldığı bir çalışmada kodlayıcı olarak görev almıştır. Aynı şekilde, Yardımcı Doçent unvanına sahip diğer kodlayıcı, bu yöntemin kullanıldığı birçok araştırmada kodlayıcı ve denetçi rollerinde yer almıştır. Profesör unvanına sahip diğer kodlayıcı ise, bu yöntemin kullanıldığı bir çalışmaya ilk kez dâhil olmakla birlikte daha öncesinde birçok farklı nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda yer almıştır. Buna rağmen bu kişi diğer iki kodlayıcı tarafından bu yöntem hakkında bilgilendirilmiş, yönteme ilişkin kaynaklar kendisiyle paylaşılmış ve kendisi ile bir örnek kodlama yapılmıştır. Yaklaşık iki saat süren bir hazırlık sürecinden sonra, tüm kodlayıcı ekip yöntemle ilgili bir yeterliğe sahip duruma gelmiştir.

Kodlama sürecinin denetlenmesi (auditing), araştırmacı ekibin dışında yer alan ve hiçbir şekilde araştırma sürecine dâhil olmamış bir öğretim üyesi tarafından

gerçekleştirilmiştir. Doçent unvanına sahip olan dış denetçi (external auditor), psikolojik danışma ve rehberlik alanında eğitim almış ve bu alanda bir üniversitede eğitim vermektedir. Schlosser, Dewey ve Hill (2012), Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, dış denetçi kişilerin bu yöntemle ilgili ve ayrıca araştırmanın konusu ve içeriği ile ilgili deneyimlerinin olmasının, denetim sürecine olumlu katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Bu çalışmadaki dış denetçi, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonu konusunda bilgi ve deneyim sahibidir. Ayrıca bu konularla ilgili olarak kendisinin araştırmaları bulunmaktadır. Dış denetçinin Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi ile ilgili olarak da tecrübesi bulunmaktadır.

3.3.3. Veri Toplama Tekniği

Veri toplama tekniği olarak görüşme tercih edilmiştir. Veri toplamada katılımcılar arası tutarlılığı sağlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Hill ve ark., 2005). Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde, Burkard, Hill ve Knox'un (2012) Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi sürecinde görüşme protokolünün hazırlanması aşamasında izlenmesi gereken adımlarla ilgili önerileri (Örn. görüşme sorularının ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanması, hazırlanan sorularla ilgili uzman görüşünün alınması, en az iki kişiyle pilot görüşmenin yapılması ve görüşme protokolünün değerlendirilmesi) göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formundaki sorular hazırlanırken öncelikle süpervizyon alan yazını ve Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonu süreçleri dikkate alınmıştır. Sorular ilk olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sonrasında tez danışmanı ile bir araya gelinerek sorular revize edilmiştir. Revize edilmiş görüşme formu daha sonrasında tez izleme jürisinde yer alan diğer iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyeleri görüşme formundaki soruları açıklık, anlaşılabilirlik ve kapsam açısından gözden geçirmişlerdir. Bu süreçte, görüşme formuna iki sorunun ("Bir öğrenci olarak nasıl bir iş yükünüz vardı?" ve "Süpervizyon sürecini neye benzetiyorsunuz?") eklenmesi istenmiştir. Öğretim üyelerinin görüşleri ve önerileri dikkate alındıktan sonra, araştırmacı görüşme formunun son halini kullanarak, Ankara'daki bir üniversitede RPD programında son sınıfta okuyan iki öğrenci ile ön görüşme yapmıştır. Yapılan görüşmeler ile görüşme formunun niteliği değerlendirilmiş ve öğrencilerin sorular

ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğrenciler soruların açık ve anlaşılır olduklarını ve sorulara eklenebilecek herhangi bir noktanın olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin değerlendirmeleri doğrultusunda, görüşme formunun son haline karar verilmiştir. Görüşme formunda toplam 10 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Her bir sorunun altında sondaj sorular yer almaktadır. Sondaj sorular, ihtiyaç halinde daha kapsamlı bilgi almak için katılımcılara sorulmuştur. Ana sorular ve sondaj sorular Ek 8'de ayrıntılı olarak sunulmuştur. Görüşmelerin yaklaşık olarak bir saat kadar sürmesi planlanmıştır. Burkard ve arkadaşlarının (2012) önerisi doğrultusunda, bir saatlik bir görüşme kapsamında 10 açık uçlu soru sorulmuştur.

3.3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması aşamasında, belirli üniversitelerde (öğretim elemanı sayısı en az 10 olan üniversitelerde) araştırmanın nitel boyutunun da olduğu katılımcılara belirtilmiş ve görüşmeye katılmak isteyen gönüllü öğrencilerin iletişim bilgileri alınmıştır. Araştırmanın nitel bölümüne katılmak için gönüllü olan öğrenci sayısı 21'dir. Araştırmacı görüşme yapılacak öğrencilerin farklı süpervizörlerden süpervizyon alma durumlarını dikkate alarak görüşme yapılacak kişileri belirlemiştir. Nicel uygulamanın sonrasında araştırmacı gönüllü öğrencilerle bağlantıya geçerek görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmeler araştırmacı tarafından üniversitelerin psikolojik danışma birimlerinde ve sınıflarda yapılmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmacı kendisini tanıtmış ve sonrasında araştırmanın amacı, içeriği ve süresi hakkında katılımcılara bilgi vermiştir. Katılımcılara, görüşme verilerinin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve kendilerinin kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Görüşme süreleri 30 ile 60 dakika arasında değişmiştir. Yapılan görüşmelerin ortalama süresi 44 dakikadır.

3.3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yöntemi (Hill, 2012; Hill ve ark., 2005; Hill ve ark., 1997) kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel veri toplama ve çözümlemesi süreci için geliştirilmiş olup psikolojik danışma alanında en sık kullanılan yöntemlerden biridir (Ponterotto, 2005). Yöntem, gömülü kuram (grounded theory), fenomenolojik yaklaşım, kapsamlı süreç analizi

(comprehensive process analysis) ve feminist yaklaşımdan etkilenmiştir (Hill ve ark., 1997). Yöntemde, birçok araştırmacı veri çözümlemesi sürecine eşit bir şekilde dâhil olmaktadır. Veri çözümlemesinin her bir aşamasında (temel alanların belirlenmesi, ana fikirlerin belirlenmesi ve çapraz analiz) bilimsel bir süreç izlenerek, kararlar ve sonuçlar üzerinde bir fikir birliği sağlanmaya çalışılmaktadır. Süreçte görüşlerin paylaşılması, tartışılması ve fikir birliğinin sağlanması ile olası ön yargıların önüne de geçilmektedir (Hill, 2012).

Veri çözümleme sürecine geçmeden önce araştırmacı, yapmış olduğu tüm görüşmeleri ilişkin ses kayıtlarını, hiçbir değişiklik yapmadan elektronik ortamda yazıya dökerek e-posta ile katılımcılara göndermiştir. Katılımcılardan kendi ifadelerini gözden geçirmeleri, yanlış anlaşıldığını düşündükleri yerleri düzeltmeleri istenmiştir. Gelen dönüşlerin ardından görüşme içerikleri analize uygun hale getirilmiştir. Daha sonrasında, veri analizinin ilk aşaması olan “*temel alanların belirlenmesi*” aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı ekipteki üç kişi bağımsız bir şekilde, aynı üç katılımcıya ait görüşme deşifrelerini inceleyerek, temel alanları belirlemişlerdir. Sonrasında, üç araştırmacı bir araya gelerek, belirledikleri temel alanları karşılaştırarak ve tartışarak bir fikir birliği sağlamaya çalışmışlardır. Temel alanlara ilişkin bu fikir birliği sonucunda üç temel alan belirlenmiştir: “Bireyle psikolojik danışma uygulamalarının yapılandırılması”, “süpervizyon süreci” ve “diğer”. Kodlayıcı ekip başlangıçta belirledikleri temel alanları dikkate alarak, bağımsız bir şekilde, baştan başlayıp, tüm görüşme deşifreleri tekrar kodlamışlardır. Sonrasında ekip tekrar bir araya gelerek kodlamaları karşılaştırmış ve tartışarak başlangıçtaki temel alan listesini revize etmişlerdir. Revize edilen temel alan listesinde yeni temel alanlar belirlenmiş ve liste şu şekilde oluşmuştur: “Bireyle psikolojik danışma uygulamalarının yapılandırılması”, “süpervizyon süreci”, “süreçleri geliştirmeye yönelik öneriler” ve “süpervizyon sürecine yönelik metaforik anlatım”. Kodlayıcı ekipteki doktora öğrencisi tüm görüşmeleri gözden geçirerek, kodlamaları son temel alan listesine göre düzenlenmiştir.

Veri analizinin ikinci aşaması olan “*ana fikirlerin belirlenmesi*” aşamasında ise, temel alanlar altında kodlanan katılımcı görüşleri, öz ve anlamlarını kaybetmeden

daha açık ve anlaşılır bir hale getirilmiş, uzun ifadeler gerektiğinde özetlenmiş ve tekrar eden ifadeler tek bir ifadeye dönüştürülmüştür. Örneğin,

“Açıkçası bu konu bence olumsuzdu. Değerlendirildiğimiz kriterler aslında evet nesnel olarak vardı ama ben kriterlere uyulduğunu çok düşünmüyorum. Çünkü çok öznel bir şey danışma, o ortamda bulunmanız gerekiyor. Evet bir tepki verilmiş, orada yazıyor fakat o tepkinin o an, o bağlamda düşünülmesi gerekiyor. Eğer hoca o an ve o bağlamda düşünmüyorsa o tepkiyi çok yanlış bir değerlendirmeye varabiliyor. Bunun nota yansımalarının da nesnel olduğunu düşünmüyorum”.

şeklindeki bir katılımcı ifadesi “Katılımcı nesnel değerlendirme kriterleri olduğunu ancak bunlara ders boyunca uyulmadığını söylemiştir. Psikolojik danışmada verilen tepkilerin bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğini, bağlamın dışında düşünüldüğünde yanlış değerlendirmelere varıldığını ve bu durumun nota nesnel şekilde yansımadağını ifade etmiştir.” şeklinde düzenlenmiştir. Thompson, Vivino ve Hill'e (2012) göre, ana düşüncelerin belirlenmesi şu açıdan çok önemlidir: Katılımcılar görüşlerini ifade ederlerken bazen karışık, birbirleri ile bağlantısız ve çelişkili olarak ifade edebilmektedirler. Katılımcılar ayrıca önceki ifadelerine de atıfta bulunarak görüşlerini açıklayabilmekte ve bu durumda bağlam olmadan söylenenlerin anlaşılması güç olabilmektedir.

Ana düşüncelerin belirlenmesi aşaması tamamlandıktan sonra, veri analizinin üçüncü aşaması olan “çapraz analiz” aşamasına geçilmiştir. Bunun için öncelikle, bir tablo içerisinde temel alanlar verilmiş ve her bir temel alanın altına ana düşünceleri belirlenmiş katılımcı görüşleri yerleştirilmiştir. Araştırmacı ekip, temel alanlardan birini seçerek, bu temel alanın altındaki ana düşünceleri gözden geçirerek, katılımcılar arasındaki ortak öğeleri ve temaları belirlemeye çalışmıştır. Buradaki amaç, temel alanların altında kategorileri oluşturmaktır (Ladany, Thompson, & Hill, 2012). Kategoriler, araştırmacılar tarafından tartışılarak ve bir fikir birliği ile oluşturulmuştur.

Kategorilerin çalışmadaki örnekleme yansıtma derecesi ya da kategorilerin sıklığı, her bir kategori içerisindeki her bir katılımcıya ait ana düşüncelerin sayılması ile hesaplanmaktadır. Bir kategori içinde aynı katılımcıya ait birkaç ana düşünce bulunabilir. Bu durumda kategori sıklığı bir olarak sayılmaktadır. Bir kategori içerisinde, tüm katılımcılara veya bir ekşiğine ait ana düşünceler yer almakta ise, bu kategori genel (general) olarak adlandırılmaktadır. Bir kategori eğer

katılımcıların yarısından daha fazlasına ilişkin veri içeriyorsa, bu kategori tipik (typical) olarak adlandırılmaktadır. Bir kategori eğer en az iki kişiden başlayıp katılımcı sayısının yarısına kadar bir veri içeriyorsa, bu kategori değişken (variant) olarak adlandırılmaktadır (Ladany ve ark., 2012).

Kodlama, temel alanların ve ana düşüncelerin belirlenmesi ve çapraz analiz süreçlerinin tamamlanmasından sonra, tüm veri analizi sürecinin gözden geçirilmesi ve incelenmesi için dış denetçiye gönderilmiştir. Dış denetçi temel alan ve kategorilerin adlandırılmasına, kategorilerin birleştirilmesi ve sıralamasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Dış denetçinin önerilerinden birkaçı şu şekildedir: *psikolojik danışma uygulamasının yapılandırılması* olarak adlandırılan temel alanın *BPDU dersinin uygulama süreci* olarak adlandırılması, *süpervizyon süreci* olarak adlandırılan dersin *BPDU dersinin süpervizyon süreci* olarak adlandırılması, kodlayıcı ekip tarafından *süpervizyon modları* olarak ifade edilen kategorinin *süpervizyon yöntemleri* olarak adlandırılması; *süpervizyon modları*, *modların avantaj ve dezavantajları*, *süpervizyon için ayrılan süre* olarak tanımlanan üç kategorinin birleştirilerek *süpervizyon yöntemleri ve etkililiği* olarak adlandırılıp tek bir kategori altında toplanması dış denetçi tarafından önerilmiştir. Dış denetçiden gelen geri bildirimler araştırmacı ekip tarafından incelenmiş ve uygun bulunan değişiklik önerileri yansıtılmıştır. Yansıtılan geri bildirimlerin ardından son hali verilen nitel araştırma bulguları Knox, Schlosser ve Hill (2012) tarafından önerildiği şekilde araştırmacı ekipten bağımsız bir okuyucu (external reader) tarafından okunmuş ve bulguların anlaşılabilirliği test edilmiştir.

4. BULGULAR ve TARTIŞMA

Çalışma karma desenli bir yapıya sahip olduğu için araştırma bulguları iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada, araştırmanın nicel boyutuna, ikinci aşamada araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular kapsamında öncelikle bireyle psikolojik danışma uygulama sürecine ve süpervizyon sürecine yönelik betimsel istatistikler sunulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların süpervizyon süreçlerini yeterli olarak algılama düzeylerini yordamada rol oynayan değişkenlere ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir. Nitel araştırma kapsamında ise, Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminin uygulanması sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Tartışma bölümünde ise, nicel ve nitel bulgular bütünleştirilerek ilgili alan yazın kapsamında tartışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında nicel araştırma yöntemi kullanılarak BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiş ayrıca psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinin yeterliğine ilişkin algılarının yordanması için yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi bulgular sunulmuştur.

4.1.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Betimsel İstatistikler

BPDU dersinin uygulama sürecine ilişkin betimsel istatistikler; psikolojik danışma oturumlarına hazırlık, danışan ve oturum sayıları, danışan özellikleri ve genel başarı durumu başlıkları altında ele alınmıştır. Bu başlıkları nitel çalışmanın başlıklarıyla paralellik göstermektedir.

4.1.1.1. Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık

Katılımcılara BPDU dersi kapsamında kendileri ile hangi konuların paylaşıldığı sorulmuştur. Buna göre katılımcıların tamamına yakını dersin amacı, öğrenci sorumlulukları, dersin içeriği, kazanımları, etik konular, değerlendirme yöntemleri, süpervizyonun veriliş süreci, süpervizyon süreleri hakkında bilgilerin psikolojik danışma oturumlarına başlamadan önce kendileri ile paylaşıldığını belirtmişlerdir. Elde edilen yanıtlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık

Paylaşılan Konular	Paylaşılmadı		Paylaşıldı		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Ders amaçlarının paylaşılması	11	1.4	764	98.6	775	100.0
Öğrenci sorumluluklarının paylaşılması	12	1.5	763	98.5	775	100.0
Ders içeriğinin paylaşılması	13	1.7	762	98.3	775	100.0
Dersin kazanımlarının paylaşılması	21	2.7	753	97.3	774	100.0
Etik ile ilgili konuların paylaşılması	24	3.1	751	96.9	775	100.0
Değerlendirme yöntemlerinin paylaşılması	34	4.4	740	95.6	774	100.0
Süpervizyonun verilmiş sürecinin paylaşılması	46	6.0	726	94.0	772	100.0
Süpervizörle görüşme sürelerinin paylaşılması	54	7.0	721	93.0	775	100.0

4.1.1.2. Danışan ve Oturum Sayıları

Katılımcılardan BPDU dersi kapsamında kaç danışanla görüşme yaptıkları bilgisi istenmiştir. Görüşülen danışan sayıları Tablo 4.2'de verilmiştir. Buna göre katılımcıların dörtte üçüne yakını (%68.3) bir ya da iki danışanla görüşme yaptığını ifade ederken, yaklaşık olarak dörtte biri (%26.2) üç ya da daha fazla danışanla psikolojik danışma yaptığını belirtmiştir.

Tablo 4.2: Görüşme Yapılan Danışan Sayıları

Danışan Sayısı	n	%
Bir Danışan	345	44.5
İki Danışan	185	23.8
Üç Danışan	127	16.5
Dört ve Üstü Danışan	76	9.7
Belirtmeyen	43	5.5
Toplam	776	100.0

Ayrıca, katılımcılardan ders kapsamında tamamlamaları beklenen ve tamamladıkları oturum sayılarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşleri Tablo 4.3'te sunulmuştur. Katılımcıların tamamlanması istenen ve tamamlanan oturumlara ilişkin yanıtları 1 ile 36 arasında (Tamamlanması istenen *ort.* = 9.3, *SS* = 7.25; Tamamlanan *ort.* = 9.4, *SS* = 7.13) değişkenlik göstermektedir.

Tablo 4.3: Psikolojik Danışma Oturumu Sayıları

Tamamlanması İstenen/Tamamlanan Oturum Sayıları	İstenen		Tamamlanan	
	n	%	n	%
1-5 Oturum	307	39.7	281	36.2
6-10 Oturum	274	35.2	275	35.3
11-20 Oturum	144	18.6	156	20.2
21 ve Üzeri Oturum	46	5.9	60	7.8
Belirtmeyen	5	0.6	4	0.5
Toplam	776	100.0	776	100.0

Tablo 4.3'teki oturum sayıları incelendiğinde katılımcıların yaklaşık dörtte üçü (%74.9 istenen, %71.5 tamamlanan) bir ile 10 oturum arasında psikolojik danışma yapılmasının kendilerinden istendiğini ve istenilen bu oturumları büyük bir oranda

gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların yaklaşık dörtte biri (%18.6 istenen, %20.2 tamamlanan) bu sayıların 11-20 oturum arasında ve 21 ve üzerinde (%5.9 istenen, %7.8 tamamlanan) olduğunu belirtmiştir.

4.1.1.3. Danışan Özellikleri

Katılımcılardan psikolojik danışma oturumlarını gerçekleştirdikleri kişilerin gerçek danışan (psikolojik danışma yardımına ihtiyaç duyan danışanlar) olup olmadıkları sorulmuştur (*Bknz.* Tablo 4.4). Buna göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%93.8) gerçek danışanla psikolojik danışma yaptığını söylerken, çok azı (%5.9) danışanlarının gerçekten yardıma ihtiyacı olan kişiler olmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 4.4: Danışan Özellikleri

<i>Danışan Özellikleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Gerçek danışan	728	93.8
Gerçek olmayan danışan	46	5.9
Belirtmeyen	2	0.3
Toplam	776	100.0

4.1.1.4. Genel Başarı Durumu

Katılımcılardan araştırma kapsamında BPDU dersinden almış oldukları notu ve içinde buldukları dönem itibariyle sahip oldukları genel akademik not ortalamalarını (GANO) belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların BPDU dersinden aldıkları harf notları ve GANO'larına ilişkin bulgular Tablo 4.5'te rapor edilmiştir.

Tablo 4.5: Öğrencilerin Başarı Durumları

<i>Dersten Alınan Not</i>			<i>Genel Akademik Not Ortalaması</i>		
<i>Not Aralıkları</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Not Aralıkları</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
BB - AA arası (3.0 - 4.0)	555	71.5	3.0 - 4.0 arası	507	64.5
CC - BB arası (2.0 - 2.9)	92	11.8	2.0 - 2.9 arası	247	32.7
CC - FF arası (1.9 - 0.0)	13	1.6	1.9 - 0.0 arası	1	0.1
Belirtmeyen	116	14.9	Belirtmeyen	21	2.7
Toplam	776	100.0	Toplam	776	100.0

Elde edilen bulgular, dersten geçme notu olan CC'nin altı, CC-BB arası ve BB ve üstü olarak sınıflandırılarak sayısal eşdeğerlikleri ile birlikte rapor edilmiştir. Buna göre, katılımcıların büyük bir bölümü (%71.5) dersi BB ve üstü bir notla geçerken, küçük bir bölümünün (%11.8) CC-BB arası bir notla geçtiği görülmektedir. Benzer şekilde, katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (%64.5) GANO'su 3.0 ve üzeri, üçte birlik bir kısmının (%32.7) ise 2.0 ile 2.9 arasındadır. Katılımcıların GANO'larının ortalaması 3.12 (SS = .35) olarak hesaplanmıştır.

4.1.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Betimsel İstatistikler

BPDU dersinin süpervizyon sürecine ilişkin betimsel istatistikler; süpervizyon veren kişiler, süpervizyonda amaç belirleme, süpervizyon teknikleri ve kullanımı, süpervizyon yöntemleri, geri bildirim ve süpervizörün tarzı başlıkları altında ele alınmıştır. Söz konusu başlıkların nitel bulgularla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir.

4.1.2.1. Süpervizyon Veren Kişiler

BPDU dersi kapsamında süpervizyon veren kişilerin cinsiyetleri, süpervizyon verdikleri kişilerle cinsiyet eşleşme durumları, unvanları ve derste kendilerine eşlik eden öğretim elemanlarının olup olmadığına ilişkin bilgilere bu başlık altında yer verilmiştir. Süpervizörün cinsiyetine ilişkin katılımcılardan elde edilen verilere göre, erkek süpervizörler (%45.1) ile kadın süpervizörlerin (%53.1) oranlarının birbirlerine yakınlık gösterdiği görülmektedir (*Bknz.* Tablo 4.6).

Tablo 4.6: Süpervizörlerin Cinsiyet Dağılımları

<i>Süpervizörün Cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	412	53.1
Erkek	350	45.1
Belirtmeyen	14	1.8
Toplam	776	100.0

Süpervizörlerin süpervizyon verdikleri kişilerle cinsiyet eşleşmeleri incelenmiştir. Buna göre hem süpervizörün ve hem de süpervizyon alan kişilerin kadın olma durumu en yüksek yüzdeye sahipken (%42.4), en düşük yüzdeye sahip olan eşleşme (%9.0) süpervizörün erkek, süpervizyon alan kişinin kadın olma durumudur (*Bknz.* Tablo 4.7).

Tablo 4.7: Süpervizör-Süpervizyon Alan Kişi Cinsiyet Eşleşmesi

<i>Süpervizörün Cinsiyeti</i>	<i>Süpervizyon Alan Kişinin Cinsiyeti</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Kadın	Kadın	329	42.4
Kadın	Erkek	218	28.1
Erkek	Erkek	113	14.6
Erkek	Kadın	70	9.0
Belirtmeyen		46	5.9
Toplam		776	100.0

Süpervizörlerin unvanlarına ilişkin katılımcılardan elde edilen bilgilere göre, süpervizörlerin yarıya yakınının (%43.0) yardımcı doçent unvanına, diğer yarıya yakınının ise (%46.5) profesör ve doçent unvanına sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcılar ayrıca süpervizörlerin çok azının (%4.6) öğretim görevlisi ve araştırma görevlisi unvanına sahip olduğunu belirtmişlerdir (*Bknz.* Tablo 4.8).

Tablo 4.8: Süpervizörlerin Unvanlarına Göre Dağılımları

<i>Süpervizörün Unvanı</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Profesör	148	19.1
Doçent	213	27.4
Yard. Doçent	334	43.0
Öğretim Görevlisi	24	3.1
Araştırma Görevlisi	12	1.5
Belirtmeyen	45	5.9
Toplam	776	100.0

BPDU dersinde süpervizöre eşlik eden öğretim elemanının bulunduğu ifade edenlerin oranı %27.6 iken, bulunmadığını söyleyenlerin oranı %71.1'dir. Süpervizöre eşlik eden öğretim elemanın bulunduğu belirten 214 katılımcının 184'ü eşlik eden kişinin unvanını belirtmiştir. Buna göre, derse eşlik edenlerin büyük bir çoğunluğu (%77.1) araştırma görevlisi iken, az bir kısmı (%8.9) öğretim görevlisidir (*Bknz.* Tablo 4.9).

Tablo 4.9: Süpervizöre Öğretim Elemanlarının Eşlik Etme Durumu

	<i>n</i>	<i>%</i>
Evet	214	27.6
Araştırma Görevlisi (<i>n</i> = 165; %77.1)		
Öğretim Görevlisi (<i>n</i> = 19; %8.9)		
Belirtmeyen (<i>n</i> = 30; %14.0)		
Hayır	552	71.1
Belirtmeyen	10	1.3
Toplam	776	100.0

4.1.2.2. Süpervizyonda Amaç Belirleme

Bu başlık altında katılımcıların süpervizörleri ile bireysel olarak hangi amaçlar üzerinde ne düzeyde çalıştıklarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Süpervizyon sürecinde bireysel amaçlar üzerinde çalışma durumlarını belirten katılımcıların en az üçte ikisi sürecin bir bölümünde veya süreç boyunca bir amaç üzerinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir (*Bknz.* Tablo 4.10).

Tablo 4.10: Süpervizyonda Üzerinde Çalışılan Amaçlar

<i>Bireysel Amaçlar</i>	<i>Hiç</i>		<i>Bazen</i>		<i>Her Zaman</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme	10	1.3	423	55.3	332	43.4	765	100.0
Danışanın problemine yönelik müdahale yöntemi belirleme	32	4.2	520	67.9	214	27.9	766	100.0
Vak'a kavramsallaştırma	47	6.1	511	66.8	207	27.1	765	100.0
Kendine yönelik değerlendirme yapabildiğini sağlama	50	6.5	527	68.8	189	24.7	766	100.0
Kuramlara özgü teknikleri kullanma	59	7.7	542	70.8	165	21.5	766	100.0
Psikolojik danışma sürecindeki yaşantıların ele alınması	62	8.1	520	67.9	184	24.0	766	100.0
Süpervizyon sürecindeki yaşantıların ele alınması	93	12.2	542	70.9	129	16.9	764	100.0
Kültüre duyarlı yardım hizmeti sunabilme	198	26.0	452	59.3	112	14.7	762	100.0

Katılımcıların tamamına yakını süpervizyon sürecinde temel psikolojik danışma becerilerinin geliştirilmesi (bazen %55.3, her zaman %43.4) ve danışanın sunduğu problem durumuyla ilişkili müdahale yönteminin belirlenmesine (bazen %67.9, her zaman %27.9) yönelik amaçların oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcılar kültüre duyarlı yardım hizmeti sunabilme (bazen %59.3, her zaman %14.7) ve süpervizyon sürecindeki yaşantıların ele alınmasına (bazen %70.9, her zaman %16.9) yönelik amaçlar üzerinde daha az çalışıldığını belirtmişlerdir.

4.1.2.3. Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı

Süpervizyon teknikleri ve kullanımı başlığı altında süpervizyon için psikolojik danışman adaylarından istenen kayıt ve raporlara ve bunların kullanım sıklıklarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular en sık tercih edilen süpervizyon tekniğinden, en az tercih edilene doğru sıralanmıştır (Bknz. Tablo 4.11). Tablo 4.11'e göre, katılımcılar süpervizyon için kendilerinden en çok oturum deşifreleri (bazen %32.2, her zaman %47.3) ve oturum özetlerinin (bazen %42.5, her zaman %25.6) istendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.11: Süpervizyonda Kullanılan Teknikler

Süpervizyon Teknikleri	Hiç		Bazen		Her zaman		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Oturum deşifreleri	158	20.5	248	32.2	365	47.3	771	100.0
Oturum özetleri	246	31.9	327	42.5	197	25.6	770	100.0
Vaka notları	315	41.0	342	44.5	111	14.5	768	100.0
Ses kayıtları	357	46.3	267	34.6	147	19.1	771	100.0
Görüntü kayıtları	486	63.2	192	25.0	91	11.8	769	100.0
Aynalı odadan izleme	656	85.2	59	7.7	55	7.1	770	100.0

Katılımcıların yarısı tamamen oturum deşifreleri üzerinden süpervizyon aldığını ifade ederken, yaklaşık üçte biri oturum deşifrelerinin süpervizyon sürecinde bazen kullanıldığını rapor etmiştir. Oturum özetlerinin süpervizyon tekniği olarak kullanıldığını ifade eden katılımcıların yaklaşık yarısı ise bu tekniğin bazen kullanıldığını belirtmiştir. Öte yandan katılımcıların büyük bir bölümü aynalı odadan izleme (canlı gözlem) tekniğinin hiç kullanılmadığını (%85.2), yaklaşık üçte ikisi ise görüntü kayıtlarının hiç kullanılmadığını (%63.2) ifade etmişlerdir. Elde edilen bulgular, süpervizyon sürecinde birden çok tekniğin kullanımına ve ağırlıklı olarak oturum deşifrelerinin kullanımına işaret etmektedir.

4.1.2.4. Süpervizyon Yöntemleri

Süpervizyon yöntemleri başlığı altında katılımcıların süpervizyonu hangi yöntem veya yöntemlerle aldıkları bilgisine yer verilmiştir. Buna göre, katılımcıların yaklaşık üçte ikisi tek bir süpervizyon yöntemi (yalnızca grup süpervizyonu, yalnızca bireysel süpervizyon ya da yalnızca akran grup süpervizyonu) kullanılarak süpervizyon aldığını belirtirken, yaklaşık üçte biri (%32.8) birden çok süpervizyon yöntemi kullanılarak süpervizyon aldıklarını ifade etmiştir (*Bknz.* Tablo 4.12).

Tablo 4.12: Süpervizyon Yöntemlerine Göre Dağılım

<i>Süpervizyon Yöntemleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yalnızca Grup Süpervizyonu	264	34.0
Yalnızca Bireysel Süpervizyon	110	14.2
Yalnızca Akran Grup Süpervizyonu	103	13.3
Bireysel ve Grup Süpervizyonu	96	12.4
Bireysel ve Akran Grup Süpervizyonu	53	6.8
Bireysel, Akran Grup ve Grup Süpervizyonu	63	8.1
Akran Grup ve Grup Süpervizyonu	43	5.5
Belirtmeyen	44	5.7
Toplam	776	100.0

Bir süpervizyon yöntemine, birden fazla süpervizyon yöntemi ile birlikte alınma durumları dâhil edilerek süpervizyon yöntemlerinin kullanım durumları tespit edilmiştir. Buna göre en sık kullanılan yöntemin grup süpervizyonu (%44.4) olduğu, ikinci sırada bireysel süpervizyonun (%30.6) ve son sırada da akran grup süpervizyonunun (%25.0) yer aldığı görülmektedir.

4.1.2.5. Geri Bildirim

Geri bildirim başlığı altında katılımcıların geri bildirim türlerinden hangisi veya hangilerini aldıklarına ilişkin görüşleri, tercih etme sıklıkları ile birlikte rapor edilmiştir. Geri bildirim türlerine göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu almış oldukları geri bildirimlerin biçimlendirici, düzeltici, olumlu, özetleyici ve etkileşimli olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar, tek yönlü ve anında geri bildirim türlerini daha az aldıkları belirtmişlerdir (*Bknz.* Tablo 4.13).

Tablo 4.13: Alınan Geri Bildirim Türleri

<i>Geri Bildirim Türü</i>	<i>Hiç</i>		<i>Bazen</i>		<i>Her zaman</i>		<i>Toplam</i>	
	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Biçimlendirici	26	3.4	552	72.3	186	24.3	764	100.0
Düzeltilici	23	3.0	465	60.9	275	36.0	763	100.0
Olumlu	42	5.5	516	67.5	207	27.1	765	100.0
Özetleyici	62	8.1	548	71.9	152	19.9	762	100.0
Etkileşimli	64	8.4	525	68.9	173	22.7	762	100.0
Gecikmeli	97	12.8	415	54.7	247	32.5	759	100.0
Tek Yönlü	178	23.4	537	70.5	47	6.2	762	100.0
Anında	480	62.9	228	29.9	55	7.2	763	100.0

4.1.2.6. Süpervizörün Tarzı

Süpervizörün tarzı başlığı altında katılımcıların STE'nin alt boyutlarından almış oldukları puan ortalamalarına yer verilmiştir. Puan ortalamalarının karşılaştırılabilmesi için alt boyutlarda yer alan madde sayıları eşit olmadığından ölçeğin aralık genişliği hesaplanmıştır (dizi genişliği/yapılacak grup sayısı) (Tekin, 1996). Ortalamaların karşılaştırılmasında kullanılan aralık genişlikleri 1 = 1-1.86, 2 = 1.87-2.72, 3 = 2.73-3.58, 4 = 3.59-4.44, 5 = 4.45-5.30, 6 = 5.31-6.16, 7 = 6.17-7.0 şeklindedir.

Tablo 4.14: Süpervizörlük Tarzları Envanteri'nin Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Boyutlar</i>	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Mak.</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>
Çekici	767	1.00	7.00	5.51	1.43
Kişilerarası ilişkilerde duyarlı	767	1.00	7.00	5.57	1.30
Görev yönelimli	767	1.00	7.00	5.51	1.23

Buna göre Tablo 4.14 incelendiğinde boyutlardan alınan puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmekle birlikte, süpervizörlerin yüksek düzeyde çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli tarza sahip olduklarının katılımcılar tarafından belirtildiği görülmektedir.

4.1.3. Süpervizyon Alan Kişilerin Süpervizyon Sürecinin Yeterliğine İlişkin Algılarının Yordanması

Bu başlık altında süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecinin yeterliğine ilişkin algılarının yordayıcılarını belirlemek üzere yürütülen çoklu doğrusal regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

4.1.3.1. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi İçin Varsayım Testleri

Analizler yapılmadan önce veri girişinin doğruluğu betimsel istatistikler ile kontrol edilmiş ve veri girişinde herhangi bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir. Kriter ve yordayıcı değişkenler için eksik değer analizleri yapılmıştır. Kriter ve yordayıcı değişkenlerdeki eksik değer oranı %5'ten fazla olan 23 gözlem veri setinden çıkartılmıştır. Eksik değer oranı %5'in altında olan gözlemler için EM algoritması kullanılarak veri ataması yapılmıştır. Eksik değer analizinden sonra, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılabilmesi için gerekli olan örneklem büyüklüğü değerlendirilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2001) çoklu ilişkilerin test edilebilmesi için

gerekli olan örneklem büyüklüğünün $50 + 8m$ ($m =$ yordayıcı sayısı) değerinden büyük olması gerektiğini, yordayıcıları tek tek test edebilmek için bu değerın $122 + m$ 'den büyük olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada, regresyon modelinde dokuz yordayıcı değişken yer almaktadır. Buna göre veri analizine uygun katılımcı sayısının sağlandığı görülmüş ve analizlere 753 kişi ile devam edilmiştir. Bu örneklem büyüklüğü regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için yeterli düzeydedir.

Diğer bir varsayım testi olarak, tek ve çok değişkenli uç değer testleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değer testi için ± 3.29 değerleri aşan standardize edilmiş z puanları incelenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Belirtilen değerleri aşan 23 gözlem veri setinden çıkartılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin tespit edilmesi için Mahalanobis uzaklığı kullanılmıştır. Veri setinde herhangi bir, çok değişkenli uç değer tespit edilmemiştir. Uç değer analizleri sonunda 730 kişiye ait veri setiyle analizlere devam edilmiştir.

Uç değerler analizinden sonra, çoklu doğrusal regresyon analizinin diğer varsayımlarından olan artık değerlerin (residuals) normalliği, doğrusallığı ve varyanslarının homojenliği (homoscedasticity) varsayımları test edilmiştir. Artık değerlerin saçılım grafikleri (residuals scatterplots), yordanan bağımlı değişkenin puanları ile yordama hataları arasındaki normallik, doğrusallık ve eşdeğerlilik varsayımlarının test edilmesine imkân sağlamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2001). Artık değerlerin saçılım grafikleri incelendiğinde, bu varsayımın karşılandığı görülmektedir.

Diğer bir varsayım olarak, yordama hatalarının bağımsızlığı (independence of errors of prediction) incelenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2001). Bunun için Durbin-Watson katsayısı (d) incelenmiş ve bu değerın 1.994 olduğu bulunmuştur. Field'e (2009) göre, bu değerın 1 ile 3 arasında bir değer alması beklenmektedir.

Son olarak, çoklu bağlantılılık varsayımı test edilmiştir. Bunun için, korelasyon matrisi tablosu aracılığıyla yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin .90 ve üstü olması çoklu bağlantılılık soruna işaret etmektedir (Hair ve ark., 2010). Tablo 4.15'teki korelasyon matrisi tablosuna göre, yordayıcı değişkenler arasında .90 ve üstü bir korelasyon değeri bulunmamaktadır. Ayrıca çoklu bağlantılılık varsayımı test

edilirken, değişkenlerin VIF ve tolerans değerleri de incelenmiş ve VIF değerlerinin 10'dan küçük, tolerans değerlerinin ise .10'dan büyük olduğu görülmüştür (Hair ve ark., 2010; Keith, 2015). Bu analizler sonucunda, regresyon analizi için bir çoklu bağlantılılık sorunu olmadığı düşünülmüştür.

4.1.3.2. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu

Çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli olan varsayım testleri tamamlandıktan sonra adımsal tahmin yönteminin kullanıldığı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon modelindeki kriter ve yordayıcı değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon değerleri Tablo 4.15'te verilmiştir.

Çalışmadaki yordayıcı değişkenler regresyon analizine yedi aşamada girmiştir. Bu aşamalar Tablo 4.16'te gösterilmiştir. Yordayıcı değişkenlerin analize hangi aşamada girecekleri, değişkenlerin yordayıcı güçlerine veya kısmi korelasyon katsayılarına göre adımsal tahmin yöntemi tarafından belirlenmektedir (Hair ve ark., 2010).

Tablo 4.15: Süpervizyon Yeterlilik Algısı ve Yordayıcı Değişkenler İçin Betimsel İstatistikler ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Kriter Değişken										
1. Süpervizyon Yeterliliği										
Yordayıcı Değişkenler										
2. Süpervizörle İlişki Uyumu	.71**									
3. SDSE-Amaç Belirleme	.67**	.68**								
4. SDSE-Geri Bildirim	.69**	.78**	.75**							
5. STE-Çekici	.52**	.71**	.59**	.71**						
6. STE- Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	.61**	.64**	.65**	.70**	.80**					
7. STE- Görev Yönelimli	.64**	.67**	.70**	.73**	.76**	.88**				
8. Kadın-Kadın (Cinsiyet Eşleşmesi) ^a	-.15**	-.11**	-.09*	-.08*	.00	.01	-.02			
9. Kadın-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi) ^b	.06	.11**	.05	.08*	.06	.03	.05	-.59**		
10. Erkek-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi) ^c	.12**	.04	.05	.04	-.03	-.02	-.01	-.39**	-.28**	
Ort.	5.62	6.49	29.63	39.92	39.23	45.42	55.67	-	-	
SS	2.24	1.97	7.93	10.34	9.23	9.28	11.07	-	-	

Not: $n = 730$, * $p < .05$, ** $p < .01$

^a Kukla Değişkeni: Süpervizyon alan kişi (Kadın)-Süpervizör (Kadın)

^b Kukla Değişkeni: Süpervizyon alan kişi (Kadın)-Süpervizör (Erkek)

^c Kukla Değişkeni: Süpervizyon alan kişi (Erkek)-Süpervizör (Erkek)

Regresyon analizi sonuçlarına göre, "Süpervizörle İlişki Uyumu" istatistiksel olarak en güçlü yordayıcı olarak tespit edilmiş ve birinci aşamada analize girmiştir. İkinci aşamada, SDSE'nin bir alt boyutu olan "Amaç Belirleme" modele dâhil edilmiştir.

Bu değişken ikinci en gcl yordayıcı değişkendir. nc aşamada, STE'nin bir alt boyutu olan "Görev Yönelimli" regresyon modeline dâhil edilmiştir. Dördüncü aşamada, STE'nin diğer bir alt boyutu olan "ekici" regresyon modeline girmiştir. Beşinci aşamada, kukla değişken "Süpervizyon alan kişi (Erkek)-Süpervizör (Erkek)" regresyon modeline dâhil edilmiştir.

Tablo 4.16: Süpervizyonun Yeterli Olarak Algılanmasının Yordanmasına İlişkin Adımsal oklu Regresyon Analizi

	B	SH	β	sr^2	p
Model 1					
[F(1,728)=753.604, $p<.001$, $R=.713$, $R^2=.509$, $R^2_{adj}=.508$]					
Süpervizörle İlişi Uyumu	.812	.030	.713	.508	.000
Model 2					
[F(2, 727)=492.011, $p<.001$, $R=.758$, $R^2=.575$, $R^2_{adj}=.574$]					
Spervizrle İlişi Uyumu	.541	.038	.475	.222	.000
SDSE-Ama Belirleme	.099	.009	.351	.135	.000
Model 3					
[F(3, 726)=346.988, $p<.001$, $R=.768$, $R^2=.589$, $R^2_{adj}=.587$]					
Spervizrle İlişi Uyumu	.467	.040	.410	.159	.000
SDSE-Ama Belirleme	.077	.010	.271	.072	.000
STE-Grev Ynelimli	.036	.007	.178	.033	.000
Model 4					
[F(4, 725)=274.033, $p<.001$, $R=.776$, $R^2=.602$, $R^2_{adj}=.600$]					
Süpervizörle İlişi Uyumu	.551	.043	.483	.186	.000
SDSE-Amaç Belirleme	.074	.010	.010	.070	.000
STE-Görev Yönelimli	.056	.008	.008	.060	.000
STE-ekici	-.046	.010	.010	.031	.000
Model 5					
[F(5, 724)=225.920, $p<.001$, $R=.781$, $R^2=.609$, $R^2_{adj}=.607$]					
Süpervizörle İlişi Uyumu	.542	.043	.475	.183	.000
SDSE-Amaç Belirleme	.072	.010	.255	.067	.000
STE-Görev Yönelimli	.057	.008	.283	.063	.000
STE-ekici	-.044	.010	-.181	.028	.000
Erkek-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)	.538	.144	.087	.019	.000
Model 6					
[F(6, 723)=193.776, $p<.001$, $R=.786$, $R^2=.617$, $R^2_{adj}=.613$]					
Süpervizörle İlişi Uyumu	.550	.042	.483	.190	.000
SDSE-Amaç Belirleme	.070	.010	.246	.063	.000
STE-Görev Yönelimli	.032	.011	.158	.012	.003
STE-ekici	-.059	.010	-.243	.043	.000
Erkek-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)	.540	.143	.088	.019	.000
STE- Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	.048	.013	.197	.018	.000
Model 7					
[F(7, 722)=170.228, $p<.001$, $R=.789$, $R^2=.623$, $R^2_{adj}=.619$]					
Süpervizörle İlişi Uyumu	.490	.045	.431	.139	.000
SDSE-Amaç Belirleme	.056	.011	.199	.037	.000
STE-Görev Yönelimli	.027	.011	.136	.009	.010
STE-ekici	-.064	.010	-.265	.050	.000
Erkek-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)	.528	.142	.086	.019	.000
STE-Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı	.046	.013	.192	.018	.000
SDSE-Geri Bildirim	.033	.010	.151	.016	.001

Not: n = 730

Altıncı aşamada, STE'nin son alt boyutu olan "Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı" regresyon modeline dâhil edilmiştir. Son aşamada ise SDSE'nin diğer bir alt boyutu olan "Geri Bildirim" değişkeni modele girmiştir. Kukla (dummy) değişkenler olarak kodlanan "Kadın-Kadın (Cinsiyet Eşleşmesi)" ve "Kadın-Erkek (Cinsiyet Eşleşmesi)" ise yordama güçlerinin zayıf olmasından dolayı adımsal çoklu regresyon analizi tarafından analize alınmamıştır. Adımsal regresyon analizi sonuçlarına göre, birinci modeldeki yordayıcı değişken olan "Süpervizörle İlişki Uyumu"nun regresyon korelasyon katsayısı .71'dir. Bu değişken, katılımcıların süpervizyon süreçlerine ilişkin yeterlik algıları puanlarını anlamlı bir şekilde pozitif yönde yordamış ve varyansının yaklaşık %51'ini açıklamıştır [$F(1, 728) = 753.604$, $p < .001$, $R = .713$, $R^2 = .509$, $R^2_{adj.} = .508$].

Analizin ikinci aşamasında modele "Amaç Belirleme" değişkeni girmiştir. Modeldeki iki değişkenin çoklu regresyon katsayısı yaklaşık .76'dır. Bu iki yordayıcı değişken, katılımcıların süpervizyon süreçlerine ilişkin yeterlik algıları puanlarını anlamlı olarak yordamıştır [$F(2, 727) = 492.011$, $p < .001$, $R = .758$, $R^2 = .575$, $R^2_{adj.} = .574$]. İki yordayıcı değişken varyansın yaklaşık %58'ini açıklamış ve her iki değişken süpervizyon yeterlik algısı puanlarını pozitif yönde yordamıştır.

Üçüncü aşamada modele "Görev Yönelimli" değişkeni girmiştir. Üç yordayıcı değişkenin yer aldığı bu modele ilişkin çoklu regresyon katsayısı .77'dir. Modeldeki üç yordayıcı değişken bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordamakta ve bağımlı değişkene ilişkin varyansın %59'unu açıklamıştır [$F(3, 726) = 346.988$, $p < .001$, $R = .768$, $R^2 = .589$, $R^2_{adj.} = .587$]. Modeldeki yordayıcı değişkenler, süpervizyonun yeterli olarak algılanması yönündeki puanları pozitif yönde yordamıştır.

Dördüncü aşamada modele "Çekici" değişkeni girmiştir. Dört yordayıcı değişkenin yer aldığı bu modele ilişkin çoklu regresyon katsayısı .78'dir. Modeldeki dört yordayıcı değişken bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordamakta ve bağımlı değişkene ilişkin varyansın %60'ını açıklamıştır [$F(4, 725) = 274.033$, $p < .001$, $R = .776$, $R^2 = .602$, $R^2_{adj.} = .600$]. Modeldeki "Çekici" yordayıcı değişkeni süpervizyonun yeterliği puanlarını negatif yönde yordarken, diğer yordayıcı değişkenler pozitif yönde yordamıştır.

Beşinci modelde regresyon modeline yordayıcı değişken olarak “Süpervizyon alan kişi (Erkek)-Süpervizör (Erkek)” girmiştir ve beş yordayıcı değişkeninin yer aldığı bu regresyon modeline ilişkin korelasyon katsayısı .78’dir. Bu değişkenler, katılımcıların süpervizyon süreçlerini yeterli olarak algılama puanlarını anlamlı bir şekilde yordamakta ve varyansının yaklaşık %61’ini açıklamıştır [F(5, 724) = 225.920, $p < .001$, $R = .781$, $R^2 = .609$, $R^2_{adj.} = .607$]. Modeldeki “Çekici” değişkeni negatif yönde bir yordayıcı iken, diğer değişkenler pozitif yönde yordayıcılardır.

Regresyon analizinin altıncı aşamasında modele “Kişilerarası İlişkilerde Duyarlı” değişkeni girmiştir. Altı yordayıcı değişkenin yer aldığı bu modele ilişkin çoklu regresyon katsayısı yaklaşık olarak .79’dur. Modeldeki altı yordayıcı değişken bağımlı değişkeni anlamlı olarak yordamış ve bağımlı değişkene ilişkin varyansın %62’sini açıklamıştır [F(6, 723) = 193.776, $p < .001$, $R = .786$, $R^2 = .617$, $R^2_{adj.} = .613$]. Modeldeki “Çekici” yordayıcı değişkeni süpervizyon süreçlerinin yeterli olarak algılanma puanlarını negatif yönde yordarken, diğer değişkenler pozitif yönde yordamıştır.

Regresyon analizinin son aşamasında ise, modele “Geri Bildirim” değişkeni girmiştir. Modeldeki yedi yordayıcı değişkene ait çoklu regresyon katsayısı yaklaşık .79’dur. Modeldeki yordayıcı değişkenler bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamış ve bağımlı değişkene ilişkin varyansın yaklaşık %62’sini açıklamıştır [F(7, 722) = 170.228, $p < .001$, $R = .789$, $R^2 = .623$, $R^2_{adj.} = .619$]. Modeldeki “Çekici” yordayıcı değişkeni süpervizyonun yeterli olarak algılanması puanlarını negatif yönde yordarken, diğer yordayıcı değişkenler pozitif yönde yordamıştır.

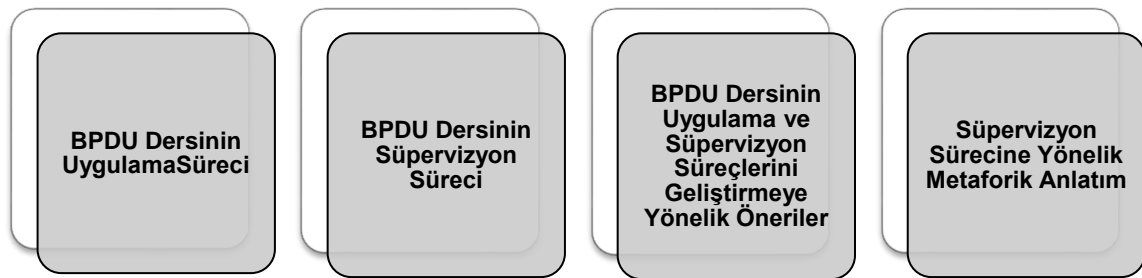
Araştırmanın yordayıcı değişkenlerinden biri olan “Çekici” değişkeni, korelasyon matrisi tablosunda kriter değişkenle pozitif yönde ilişkili iken, çoklu doğrusal regresyon analizinde kriter değişkeni negatif yönde yordamıştır. Bu değişkenin ilişki yönündeki değişimin, analize giren yordayıcı değişkenler arasındaki etkileşimlerin baskılayıcı (suppressor) etkisinden kaynaklı olabileceği düşünülmüştür. Bu etkiyi anlayabilmek için “Çekici” değişkeninin tek başına yordayıcı değişken olduğu bir regresyon analizi yapılmıştır. Tek değişkenli regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(1, 728) = 267.805, $p < .001$, $R = .519$, $R^2 = .269$]. “Çekici” değişkeni kriter değişken olan süpervizyonun

yeterli olarak algılanmasını pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordamıştır ($b = .126$, $t = 16.365$, $p < .001$). Bu sonuca göre, bu değişken diğer yordayıcı değişkenlerle analize girdiğinde, diğer değişkenlerle olan etkileşimlerinden dolayı ilişki yönü değişmektedir. Bu noktada, çekici değişkeni süpervizyonun yeterli olarak algılanmasını pozitif yönde anlamlı olarak yordayan bir değişken olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak tüm yordayıcı değişkenler süpervizyonun yeterli olarak algılanmasını anlamlı düzeyde yordamakta ve bağımlı değişkene ilişkin varyansın yaklaşık olarak %62'sini açıklamaktadır.

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde nitel araştırma bulgularına yer verilmiştir. Kategorilerin sıklığı Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminde vurgulandığı gibi genel, tipik ve değişken olarak adlandırılmıştır (Ladany ve ark., 2012). Kategoriler 14-15 katılımcıya ait ana düşünceleri içeriyorsa sıklığı *genel*, sekiz katılımcıdan 13 katılımcıya kadar olan ana düşünceleri içeriyorsa *tipik*, iki katılımcıdan yedi katılımcıya kadar olan ana düşünceleri içeriyor ise *değişken* olarak adlandırılmıştır. Katılımcı görüşleri analizlerin ardından dört temel alan altında toplanmıştır. Şekil 4.1'de sunulduğu gibi katılımcı görüşleri “BPDU dersinin uygulama süreci”, “BPDU dersinin süpervizyon süreci”, “BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerini geliştirmeye yönelik öneriler” ve “süpervizyon sürecine yönelik metaforik anlatım” temel alanları içerisinde ele alınmıştır.



Şekil 4.1: Temel Alanlar

Temel alanların altında 17 genel, yedi tipik ve dört değişken olmak üzere toplam 28 kategori ve 149 alt kategori yer almaktadır. Temel alanlara ait bulgular sunulurken, her temel alan altında toplanan genel, tipik ve değişken kategori ve alt

kategoriler tablo halinde sunulmuştur. İkinin altında frekansa sahip olan kategori ve alt kategoriler raporlaştırılmamıştır (Hill, 2012). İlgili kategorilere ilişkin bulgular sunulurken, kategoriye destekleyecek şekilde katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir.

4.2.1. BPDU Dersinin Uygulama Süreci Temel Alanına İlişkin Bulgular

Bu temel alan, BPDU dersinin nasıl yapılandırıldığına, değerlendirildiğine ve ders kapsamında gerçekleştirilen psikolojik danışma oturumlarına ilişkin bilgileri içermektedir. Temel alan içerisinde dört genel, üç tipik olmak üzere yedi kategori ve 21 alt kategori Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Kategoriler “psikolojik danışma oturumlarına hazırlık”, “dersin amaçları”, “değerlendirme kriterleri”, “danışan bulma süreci”, “danışan özellikleri”, “psikolojik danışma yapılan yerler ve uygunluğu” ve “genel başarı durumu” olarak adlandırılmış ve uygulama sürecindeki akış göz önünde bulundurularak sıralanıp rapor edilmiştir.

Tablo 4.17: BPDU Dersinin Uygulama Süreci Temel Alanı

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	Genel
Ders Hakkında Genel Bilgilendirme	Tipik
Ders İzlenesi ve Formların Paylaşılması	Tipik
Psikolojik Danışma Becerileri ve Müdahale Yöntemlerinin Hatırlatılması ve Pratik Yapma	Tipik
Kaynak Okuma	Değişken
Duygusal Rahatlama Sağlama	Değişken
Dersin Amaçları	Tipik
Değerlendirme Kriterleri	Genel
İstenilen Danışan/Oturum Sayısı	Genel
Deşifre, Kayıt ve Raporlar Üzerinden Değerlendirme	Tipik
Psikolojik Danışma Becerilerinin Değerlendirilmesi	Tipik
Gelişim Sürecinin Değerlendirilmesi	Tipik
Süpervizyon Alma Zorunluluğu	Değişken
Etik Sorumluluklara İlişkin Beklentiler	Değişken
Danışan Bulma Süreci	Genel
Arkadaşları Aracılığıyla	Tipik
İlan/Duyuru İle	Değişken
Süpervizörler Aracılığıyla	Değişken
Danışan Özellikleri	Genel
Tercih Edilen Özellikler	Değişken
Tercih Edilmeyen Özellikler	Değişken
Gerçek Danışan	Tipik
Gerçek Olmayan Danışan	Değişken
Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu	Tipik
Psikolojik Danışma Odaları	Tipik
Sınıf/Ev/Yurt Ortamları	Değişken
Görüşme Ortamlarının Uygunluğu	Tipik
Genel Başarı Durumu	Tipik

4.2.1.1. Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık

Bu kategori altında tüm katılımcılar, BPDU dersi kapsamında, psikolojik danışma oturumlarına başlamadan önce ne tür hazırlık süreçlerinden geçtiklerini belirtmişlerdir. Kategori; ders hakkında genel bilgilendirme (tipik), ders izlencesi ve formların paylaşılması (tipik), psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemlerinin hatırlatılması ve pratik yapma (tipik), kaynak okuma (değişken) ve duygusal rahatlama sağlama (değişken) alt kategorilerini içermektedir (Bknz. Tablo 4.18).

Tablo 4.18: Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	Genel
Ders Hakkında Genel Bilgilendirme	Tipik
Ders İzlencesi ve Formların Paylaşılması	Tipik
Psikolojik Danışma Becerileri ve Müdahale Yöntemlerinin Hatırlatılması ve Pratik Yapma	Tipik
Kaynak Okuma	Değişken
Duygusal Rahatlama Sağlama	Değişken

Ders hakkında genel bilgilendirme alt kategorisi, dönem başında dersin nasıl yürütüleceğine ilişkin öğretim elemanı tarafından yapılan bilgilendirmeleri kapsamaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, dönemin ilk haftasının ders hakkında bilgilerin paylaşılmasına ayrıldığını, görüşme sıklıkları, değerlendirme yöntemleri, geri bildirim alma süreçlerinin nasıl yürütüleceği ve ders kapsamındaki beklentiler gibi konuların yüz yüze konuşulduğunu ifade etmişlerdir.

Ders izlencesi ve formların paylaşılması alt kategorisi, dersin nasıl yürütüleceğinin haftalık olarak öğrencilere aktarılması için hazırlanan ders izlencelerinin paylaşılmasını, psikolojik danışma süreci için kendilerine yol gösterecek ve psikolojik danışma sürecinde kullanılacak formların (Örn. bilgilendirilmiş onay formu, imza formları ve oturum özeti formu) paylaşılmasını içermektedir. Örneğin bir katılımcı ders izlencesi ve formların paylaşılması hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Bazı görüşme formları verildi bize yapılandırılmış bir şekilde. Bize yardımcı olsun diye soruların yazdığı bir liste de verildi. Tıkandığınız yerlerde bunları sorun diye. Şu konu çok fazla vurgulandı hakkını vermeliyiz, bunlara takılı kalmayın bunlar sadece sizlere yol gösterecek kılavuzluk etsin diye veriyoruz, sakın röportaj gibi soru cevap şeklinde gitmeyin, spontane olun, sadece sıkıntı yaşadığınızda bunlardan yararlanın denildi. Ders başlangıcında ders izlencesi, formlar, yapılandırılmış bilgilendirilmiş onay formu, soru taslağı, imza formları verildi. Memnun da olmuştuk bu formlardan (K4).

Psikolojik danışma oturumlarına hazırlık kategorisinin altında yer alan bir diğer alt kategori psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemlerinin hatırlatılması ve pratik yapmadır. Bu alt kategoride oturumlar öncesinde, psikolojik danışman adaylarının sürece hazırlanması amacıyla psikolojik danışma becerileri ile ilgili ön çalışma yapıldığı rapor edilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, ilişki kurma, ön görüşmenin, yapılandırmanın ve sonlandırmanın nasıl yapılacağı, içerik ve duygu yansıtma becerilerinin kullanımı hakkındaki bilgilerin hatırlatıldığını ve rol oynamaların yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca müdahale yöntemleri ve vak'a kavramsallaştırma hakkında bilgilerin paylaşıldığını ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı:

İlk başta genel olarak hangi aşamalardan geçeceğiz, ilişkinin kurulması, amaçların oluşturulması, müdahale ve sonlandırma gibi konular üzerinden konuştuk. Daha sonra ikinci, üçüncü haftadan sonra danışmalara başladık. Bu süreçte birkaç hafta bir araya gelip konuşma fırsatımız oldu. O haftalarda bir hatırlama şeklinde, geçmişteki derslerde öğrendiğimiz konuların üzerinden geçtik. Sonrasında danışma yapmaya başladık (K3).

Kaynak okuma bu kategori altında yer alan bir diğer alt kategoridir. Ders kapsamında öğrencilerden sürece hazırlık amacıyla kaynak okumaları istenmiştir. Bu alt kategori içerisinde süpervizör tarafından psikolojik danışma ilke ve teknikleri ile psikolojik danışma kuramları hakkında bilgi sahibi olunması için kaynaklar önerildiği bir grup katılımcı tarafından belirtilmiştir. Bir katılımcının kaynak okumaya ilişkin ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Hocamız bizlere bazı kuramlar hakkında olabildiğince bilgiler vermeye çalıştı. Bize çeşitli dokümanlar verdi. Kuramların uygulanışı hakkında dokümanlar verdi, sonra tekrar biz belki ulaşamayız diye yabancı dokümanları fotokopi çektirip bizlere verdi. Onları Türkçeleştirip derste konuştuk. Düzenli olmasa da ara sıra kitaplar okuduk. Bir Terapistin Arka Bahçesi diye. Kitap hem bizim işimize yarasın diye, hem de süreçte nelerle karşılaşacağımızı görmek için çeşitli okumalarımız oldu (K5).

Bu kategori altında yer alan son alt kategori, duygusal rahatlatma sağlamadır. Bireyle psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce katılımcıların bir kısmı süpervizörleri tarafından rahatlatılmaya çalışıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin duygularını ortaya çıkarmak için resim çizdirildiği ve karşılaşma ihtimalleri olan tipik durumlarla ilgili bilgi verildiği katılımcılar tarafından paylaşılmıştır. Örneğin bir katılımcının paylaşımı şu şekildedir:

Aslında öncelikle rahat olmamız gerektiği, bunun bir kendimizi geliştirme süreci olduğu vurgulandı. Uygun bir danışan bulmamız, onu mümkün olduğunca açmaya çalışmamız, derste gördüğümüz terapötik becerileri mümkün mertebe kullanmaya çalışmamız istendi. Zaten ilk denemelerimiz olduğu için bizden mükemmeli

beklemediklerini, bu konuda elimizden geleni yaptıktan ve rahat olduktan sonra sürecin ilerleyeceğini söylediler (K3).

4.2.1.2. Dersin Amaçları

BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı altında yer alan ikinci kategori dersin amaçlarıdır. Bu kategori altında, ders kapsamında öğrencilerin dersin genel amaçlarının neler olduğu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü, kuramsal bilgiyi uygulamaya dökmenin, beceri geliştirmenin, yeterlik kazanmanın, kaygıları azaltmanın amaçlandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir öğrencinin ifadesine göre:

Bizim kendimizi geliştirmemiz, iletişimi nasıl kuracağımız, beden dilini nasıl kullanacağımız etkili dinlemenin nasıl olacağı konuşuldu ve bunları geliştirmemiz amaçlandı (K9).

4.2.1.3. Değerlendirme Kriterleri

İlgili temel alan içerisinde yer alan bir diğer kategori ise değerlendirme kriterleridir. Bu kategori içerisinde BPDU dersi kapsamında öğrenci başarısının hangi kriterler üzerinden değerlendirileceği ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Değerlendirme kriterleri kategorisi, altı alt kategoriden oluşmaktadır (Bknz. Tablo 4.19). Söz konusu alt kategoriler; istenilen danışan/oturum sayısı (genel), deşifre, kayıt ve raporlar üzerinden değerlendirme (tipik), psikolojik danışma becerilerinin değerlendirilmesi (tipik), gelişim sürecinin değerlendirilmesi (tipik), süpervizyon alma zorunluluğu (değişken) ve etik sorumluluklara ilişkin beklentilerdir (değişken).

Tablo 4.19: Değerlendirme Kriterleri Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Değerlendirme Kriterleri	Genel
İstenilen Danışan/Oturum Sayısı	Genel
Deşifre, Kayıt ve Raporlar Üzerinden Değerlendirme	Tipik
Psikolojik Danışma Becerilerinin Değerlendirilmesi	Tipik
Gelişim Sürecinin Değerlendirilmesi	Tipik
Süpervizyon Alma Zorunluluğu	Değişken
Etik Sorumluluklara İlişkin Beklentiler	Değişken

Değerlendirme kriterleri kategorisi altında yer alan ilk alt kategori katılımcıların tamamı tarafından belirtilen istenilen danışan/oturum sayılarıdır. Oturum sayıları ve danışan sayıları katılımcıdan katılımcıya değişiklik gösterse de, katılımcılar süpervizörleri tarafından değerlendirme kriteri olarak danışan ve oturum sayılarının belirlendiğini ifade etmiştir. Örneğin bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

Süpervizörümüz "İkişer üçer danışan görmenizi istiyorum, iki danışanın deşifresini istiyorum. Biri ile yedi diğeri ile sekiz oturum istiyorum" dedi. Toplamda 15 oturum kendisine yazılı olarak vermemizi istedi. Eğer daha fazla danışan da görebilirseniz görün hatta üç dört danışanla başlayın sonra bırakıyorlar dedi. Ben mesela ön görüşmeyi dört kişiyle yaptım ama iki danışanla devam ettim (K13).

Deşifre, kayıt ve raporlar üzerinden değerlendirme ise ikinci alt kategoridir. Bu alt kategori içerisinde katılımcıların değerlendirmelerinin hangi dokümanlar üzerinden yapılacağına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından yanıtlanan bu alt kategoride değerlendirmelerin deşifreler, deşifreler içerisine yazılan alternatif tepkiler, oturum özetleri ve raporlar üzerinden yapılacağına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Ayrıca ses ve görüntü kayıtlarının da süpervizöre teslim edileceği bilgisi katılımcılar tarafından aktarılmıştır. Bu alt kategori içerisinde deşifrelerin ve kayıtların haftalık olarak iletilmesine ilişkin görüşler yer alırken; kimi katılımcılar dönem sonunda tüm dokümanların teslim edilmesinin beklendiğini ifade etmiştir. Bir katılımcının ifadesine göre:

45-50 dakikalık görüşmeler yaptık. Bunları deşifre ettik çoğunu. Özetlerini yazdık. Bunun üzerinden de performansımıza yönelik değerlendirildik ve bir not aldık (K7).

Psikolojik danışma becerilerinin değerlendirilmesi alt kategorisi bir diğer değerlendirme kriteri olarak yer almaktadır. Katılımcıların büyük bir bölümü bu ders kapsamında temel düzeydeki terapötik becerilere dayalı olarak değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Etkin dinleme, içerik ve duygu yansıtma, özetleme gibi becerilerdeki ilerlemeye odaklı değerlendirmenin yapıldığı ifade edilmiştir. Örneğin bir katılımcı temel düzeyde terapötik becerilere odaklı çalışıldığını şu şekilde ifade etmiştir:

Tamamen beceriler üzerinden değerlendirdi. Hocamız bize bunu sürekli söylerdi, cin olmadan adam çarpmayın diye. Bir teknik uygulayamadık, danışanlarımıza ödev de veremedik. Yasakladı ödev vermeyi de. Daha çok mikro beceriler üzerinde durdu. Kişiselleştirme, empati yapabiliyor muyuz? İlk başlarda özetlemeyi kendimiz yapıp daha sonra artık danışana yaptırabiliyor muyuz? Buna odaklanıldı (K13).

Bir diğer alt kategori gelişim sürecinin değerlendirilmesidir. Bu alt kategori içerisinde katılımcıların büyük bir bölümü tarafından değerlendirme kriterleri olarak psikolojik danışman adayının başlangıçtaki durumu ile süreç sonundaki durumu arasındaki farkın ve sergilediği gelişimin dikkate alındığı rapor edilmiştir. Örneğin bir katılımcının ifadesine göre:

Süpervizörlerimiz "Tabi ki yeni başlıyorsunuz, hatalarınız olabilir. Beceriler konusunda istenilen seviyede olamayabilirsiniz ama süpervizyon süreci bu yüzden

var, biz sizin hatalarınıza değil, sizin ne kadar yol aldığınıza bakacağız demişlerdi (K6).

Süpervizyon alma zorunluluğu değerlendirme kriterleri altında yer alan bir diğer alt kategoridir. Katılımcıların bir kısmı oturumlarına ilişkin geri bildirim almadan bir diğer oturumu yapmamaları gerektiğinin kural olarak belirlendiği yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Değerlendirme sürecinde her oturuma yönelik geri bildirim almanın bir kriter olarak belirlendiğini ifade eden katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir:

Diğer bir kriter hiçbir şekilde danışmamızla ilgili dönüt almadan ikinci oturumumuzu yapmadık. Bu bize avantaj sağladı açıkçası. Bir önceki oturumda neler yapıp neler yapmadığımızın, evet farkındayız bazı şeylerin ama dışarıdan bir göz ne yapıp yapmadığımıza baktığında daha iyi anlıyorsunuz. Bunun bize yararı oldu açıkçası (K1).

Değerlendirme kriterleri içerisinde yer alan son alt kategori etik sorumluluklara ilişkin beklentilerdir. Katılımcıların bir bölümü tarafından etik ilkelere uygun hareket etmenin (Örn. gizliliğin korunması ve danışana zarar vermeme) en temel değerlendirme kriteri olarak belirlendiği ifade edilmiştir. Bir katılımcının ifadesine göre:

Gizlilik çok ön plandaydı. Süpervizörümüz şey diyordu, gizlilik ve danışana zarar vermeme bu iki kesin koşulu sağladıktan sonra istediğinizi yapabilirsiniz (K6).

4.2.1.4. Danışan Bulma Süreci

BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı içerisinde yer alan bir diğer kategori danışan bulma sürecidir. Bu kategori altında psikolojik danışman adaylarının hangi yollarla danışanlarını bulduklarına yer verilmiştir. Katılımcılardan gelen görüşler üç alt kategori altında toplanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü danışanlarını arkadaşları aracılığıyla (tipik) bulduğunu ifade ederken, bir kısmı ilan/duyuru ile (değişken) ve süpervizörleri aracılığıyla (değişken) da danışanlarını bulduklarını ifade etmiştir.

4.2.1.5. Danışan Özellikleri

Danışan özellikleri bir diğer kategori olarak yer almaktadır. Bu kategori altında süpervizörler tarafından belirlenen, görüşme yapılacak danışanların özelliklerinin neler olduğuna, psikolojik danışman adaylarının danışanlarının gerçek danışan olup olmadığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Kategori dört alt kategoriden

oluşmaktadır. Bu alt kategoriler tercih edilen özellikler (değişken), tercih edilmeyen özellikler (değişken), gerçek danışan (tipik), gerçek olmayan danışandır (değişken) (Bknz. Tablo 4.20).

Tablo 4.20: Danışan Özellikleri Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Danışan Özellikleri	Genel
Tercih Edilen Özellikler	Değişken
Tercih Edilmeyen Özellikler	Değişken
Gerçek Danışan	Tipik
Gerçek Olmayan Danışan	Değişken

Tercih edilen özellikler alt kategorisinde, süpervizörler tarafından görüşme yapılacak olan danışanlara ait bir takım kriterlerin belirlendiği ve bu kriterlerin neler olduğuna yer verilmiştir. Katılımcıların bir bölümü, süpervizörlerinin her iki cinsiyette de danışan görmelerini istediklerini, danışanlarının reşit olmasını ve üniversite öğrencisi olmasını istediklerini ifade etmiştir.

Tercih edilmeyen özellikler alt kategorisinde ise, süpervizörlerin öğrencilerin danışanlarını seçerken dikkat etmeleri gereken husus ve istenmeyen durumların neler olduğuna yer verilmiştir. Katılımcıların bir bölümü, süpervizörlerinin RPD programında okuyan alt sınıflardaki öğrencilerin ve psikiyatri müdahalesi gerektiren kişilerin danışan olarak alınmamasını istediklerini belirtmiştir. Bir katılımcı tercih edilmeyen özelliklerin nasıl belirlendiğine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Danışanın sorununun çerçevesini çizmek amacıyla duygu durum ölçekleri, depresyon envanteri, duygu durumu sanırım adını çok hatırlamıyorum ama oturum öncesi ön görüşmede ölçekler kullandık. Çoğu arkadaşşıma hocamız bunlara göre danışanı almaması gerektiğini söyledi. Depresyon seviyesi üst seviyede olanları almamasını söyledi (K2).

Psikolojik danışman adaylarının danışanlarının yardımına ihtiyaç duyan danışanlar olduğu gerçek danışan alt kategorisinde sunulmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu tarafından danışanlarının gerçekten yardıma ihtiyaç duydukları ve süreçten yararlanmak için geldikleri bilgisi aktarılmıştır.

Öte yandan bazı katılımcılar ise danışanlarının gerçekten yardıma ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum gerçek olmayan danışan alt kategorisinde rapor edilmiştir. Danışanların daha çok süreci merak etmeleri nedeniyle geldiği bilgisi katılımcılar tarafından aktarılırken; psikolojik danışma oturumlarını dersi alan kişilerin birbirleriyle yaptıkları bilgisini aktaran ve bu nedenle kura yoluyla gerçek

olmayan senaryolar üzerinden psikolojik danışma yaptıklarını aktaran katılımcıların da bu alt kategori içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bir katılımcının konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir:

Üçüncü oturumda bırakan danışanım bence kesinlikle meraktan geldi, direnç belirtisi de diyebilir miyim bilmiyorum ama gerçekten ikinci oturumda çok iyi olduğunu söyledi. Bu bana çok gerçekçi gelmedi. Üçüncü oturumdan sonra anlatacak bir şeyi kalmadığını söyledi. Bence kesinlikle meraktan geldi. Hatta beni bile deniyor olabilir. Benim not ortalamamı soruyordu, bundan sonra ne yapmak istiyorsun falan diye sordu (K12).

4.2.1.6. Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu

BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı içerisinde yer alan diğer bir kategori psikolojik danışma yapılan yerler ve uygunluğudur. Bu kategori altında katılımcıların görüşme yaptıkları mekânlara ve bu mekânların görüşmeye uygunluğuna ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Kategori psikolojik danışma odaları (tipik), sınıf/yurt/ev ortamları (değişken) ve görüşme ortamlarının uygunluğu (tipik) alt kategorilerine sahiptir (Bknz. Tablo 4.21).

Tablo 4.21: Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Psikolojik Danışma Yapılan Yerler ve Uygunluğu	Tipik
Psikolojik Danışma Odaları	Tipik
Sınıf/Ev/Yurt Ortamları	Değişken
Görüşme Ortamlarının Uygunluğu	Tipik

Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından görüşmelerin psikolojik danışma odaları ve birimlerde yer alan görüşme odalarında yapıldığı ifade edilirken; görüşme odalarında yer bulamama, odaların olmayışı gibi nedenlerle katılımcıların bir bölümü görüşmelerini sınıflarda kapıya “Görüşme Var” yazarak, evlerinde veya yurt odalarında yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme ortamlarının uygunluğu alt kategorisinde, katılımcıların görüşme yaptıkları mekânların görüşmeye uygunluğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Görüşmelerini psikolojik danışma için hazırlanmış görüşme odalarında yapan kişilerin büyük bir bölümü tarafından ortamların uygun olduğu, oda sayılarının yeterli olduğu, oda kullanım çizelgeleri üzerinden odalarda randevu ile görüşme yapıldığı aktarılırken; odaların azlığı nedeniyle yer bulmada problem yaşandığını belirten katılımcılar da bu alt kategoride yer almaktadır. Sınıf, ev veya yurt

ortamında görüşme yapan katılımcılar ise sınıfların görüşme için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Görüşme odalarını yeterli bulan bir katılımcının ifadelerine göre:

Bizim danışma odalarımız var, bana göre imkânlar yeterliydi. Şöyle yeterliydi, biz bu odaları randevu usulü kullanıyorduk. Asistanlar bu odaların gün gün, saat saat randevu çetelesini tutuyorlardı. Danışmadan bir hafta önce gidip ismimizi yazdırdığımızda başka kimse kullanamıyordu. O yüzden ben hiç sıkıntı yaşamadım hep boş buldum (K1).

4.2.1.7. Genel Başarı Durumu

BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı içerisinde yer alan son kategori genel başarı durumudur. Bu kategori içerisinde katılımcıların ders kapsamındaki kendi başarı durumlarını değerlendirmelerine yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü gelişme gösterdiklerini, becerilerde daha yetkin hale geldiklerini ve genel olarak kendilerini başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadesine göre:

Birden ona kadar kendime puan verecek olsam 6 – 8 arası bir yerde puan verirdim İniş çıkışlarım oldu süreçte çünkü. Danışanım bıraktığında çok güçlük yaşadım, korktum diğerleri de bırakır mı diye, bir danışanımla transferans yaşadım bu beni korkuttu. Ama sabretmeyi öğendim. Sabretmeye başladıktan sonra danışanlarımdaki değişimi bende görmeye başladım. %100 başarılıydım diyemem ama danışanlarımda son oturumlarda verdikleri dönütlere göre hepsi istediklere yere ulaşmışlardı (K11).

4.2.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Süreci Temel Alanına İlişkin Bulgular

Bu temel alan, bireyle psikolojik danışma oturumlarına yönelik olarak alınan süpervizyona ilişkin bilgileri içermektedir. Süpervizörlere, sürece ve süpervizyondaki psikolojik danışman adaylarının deneyimlerine yer verilen bu temel alan içerisinde 11 genel, dört tipik olmak üzere 15 kategori ve 101 alt kategori yer almaktadır.

Tablo 4.22: BPDU Dersinin Süpervizyon Süreci Temel Alanı

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler	Genel	Akran Grup Süpervizyonu	Değişken
Süpervizörün Belirlenmesi	Değişken	Akran Grup Süpervizyonunun Avantajları	Değişken
Süpervizyon Veren Kişiler	Genel	Akran Grup Süpervizyonunun Dezavantajları	Değişken
Dersi Yürüten Öğretim Elemanı	Genel	Gruptaki Kişi Sayısı	Tipik
Araştırma Görevlileri	Değişken	Grup Süpervizyonu İçin Ayrılan Süre	Tipik
Beklentiler	Tipik	Süpervizyon İçin Ayrılan Süre Dışında Süpervizyon Alma İmkanı	Tipik
Süpervizörün Yaklaşımına İlişkin Beklentiler	Tipik	Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu	Genel
Kendinden Beklentiler	Değişken	Grup Odaları	Tipik
Süpervizyon Sürecinden Beklentiler	Değişken	Ofis	Tipik
Süpervizyona Hazırlık Aşaması	Genel	Sınıf Ortamı	Değişken
Deşifre, Kayıt ve Raporların Hazırlanması	Genel	Diğer Ortamlar	Değişken
Deşifre, Kayıt ve Raporların Teslimi	Değişken	Ortamın Uygunluğu	Değişken
Kayıt ve Raporları Yeniden İnceleme/Notlar Alma	Tipik	Geri Bildirim	Genel
Beceri ve Müdahaleler Hakkında Kaynak Okuma/Video İzleme	Tipik	Geri Bildirim Veren Kişiler	Genel
Süpervizyona Hazırlık İçin Ayrılan Süre	Genel	Dersi Yürüten Öğretim Elemanı	Genel
Süpervizyonda Amaç Belirleme	Tipik	Akranlar	Tipik
Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı	Genel	Araştırma Görevlileri	Değişken
Deşifre	Tipik	Geri Bildirim Türleri	Genel
Oturum Özetleri	Değişken	Biçimlendirici ve Düzeltici Geri Bildirim	Genel
Sözel Anlatım	Tipik	Biçimlendirici ve Olumlu Geri Bildirim	Tipik
Ses Kayıtları	Değişken	Yıkıcı Geri Bildirim	Değişken
Görüntü Kayıtları	Değişken	Süpervizyonda Odaklar	Tipik
Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği	Genel	Psikolojik Danışman	Tipik
Bireysel Süpervizyon	Değişken	Terapötik Beceriler	Tipik
Bireysel Süpervizyonun Avantajları	Değişken	Psikolojik Danışman Adayının Gelişimi	Değişken
Bireysel Süpervizyon İçin Ayrılan Süre	Değişken	Danışan	Değişken
Grup Süpervizyonu	Tipik		
Grup Süpervizyonunun Avantajları	Değişken		
Grup Süpervizyonunun Dezavantajları	Değişken		

Tablo 4.22: BPDU Dersinin Süpervizyon Süreci Temel Alanı (Devam)

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizörün Tarzı		Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi	Genel
Hoşgörülü ve Anlayışlı	Tipik	Etkili Yanlar	Genel
Olumlu/Destekleyici	Tipik	Süpervizörün Rolü	Tipik
Yapıcı	Tipik	Nitelikli Geri Bildirim/Yönlendirme	Değişken
Cesaretlendirici	Değişken	Deşifre/Özet Yapılması	Değişken
Rahatlatici	Değişken	Terapötik Beceriler ve Müdahaleler Hakkında Bilgilendirilme	Değişken
Etik Konulara Duyarlı	Değişken	Düzenli Aralıklarla Süpervizyon Alma	Değişken
Sıcakkanlı/Samimi	Değişken	Öğrenci Sayısının Azlığı	Değişken
Öğretici/Bilgilendirici	Değişken	Etkisiz Yanlar	Genel
Yönlendirici	Değişken	Geri Bildirimlerin Yetersizliği	Tipik
Süpervizyon İlişkisi	Genel	Süpervizyonda Kullanılan Kayıtların Uygun Olmaması	Değişken
Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular	Tipik	Süpervizyon İçin Ayrılan Sürenin Uygun Olmaması	Değişken
Gizlilik ve Mahremiyet	Değişken	Müdahale Yöntemleri Hakkında Tecrübe Kazanamama	Değişken
Psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınma	Değişken	Danışan/Oturum Sayısının Uygun Olmaması	Değişken
Diğer	Değişken	Gerçek Danışanla Çalışma Fırsatının Olmaması	Değişken
Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları	Genel	Zorlayıcı Yanlar	Tipik
Kaygı	Tipik	Sıkılma/Yorulma/Zorlanma	Tipik
Tedirginlik/Gerginlik/Huzursuzluk	Tipik	Deşifre/Rapor yazma	Değişken
Yetersizlik	Tipik	Psikolojik danışma sürecini yürütme	Değişken
Korku	Değişken	Görüntü kayıtlarının izlenmesi	Değişken
Üzüntü	Değişken	Danışan Bulma/Danışanı Kaybetme	Değişken
Keyif	Tipik		
Rahatlama/Sakinlik	Değişken		
Merak	Değişken		
Kendine Güven	Değişken		
Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar	Genel		
Farkındalık Kazanma	Tipik		
Yeterlik Algısının Güçlenmesi	Tipik		
Kendi Kendini Gözden Geçirmeyi Öğrenme	Tipik		
Terapötik Becerilerde İlerleme	Değişken		
Olumlu Duygu Geliştirme	Değişken		
Bilgi Birikimi Sağlama	Değişken		

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi kategoriler “süpervizörün belirlenmesi ve süpervizyon veren kişiler”, “beklentiler”, “süpervizyona hazırlık aşaması”, “süpervizyonda amaç belirleme”, süpervizyon teknikleri ve kullanımı”, “süpervizyon yöntemleri ve etkililiği”, süpervizyon ortamları ve uygunluğu”, “geri bildirim”, “süpervizyonda odaklar”, süpervizörün tarzı”, “süpervizyon ilişkisi”, süpervizyonda etik ile ilgili konular”, “psikolojik danışman adayının yaşantıları”, “süpervizyon sürecinden elde edilen kazanımlar”, “süpervizyon sürecinin değerlendirilmesi” olarak adlandırılmış ve süpervizyon sürecindeki akış göz önünde bulundurularak sıralanıp rapor edilmiştir.

4.2.2.1. Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde yer alan ilk kategori süpervizörün belirlenmesi ve süpervizyon veren kişilerdir. Bu kategori altında BPDU dersi kapsamında süpervizörün ne şekilde belirlendiğine ve süpervizyon veren kişilere ait bilgilere yer verilmiştir. Kategorinin içerisinde süpervizörün belirlenmesi (değişken) ve süpervizyon veren kişiler (genel) olarak adlandırılan iki alt kategori bulunmaktadır (Bknz. Tablo 4.23).

Tablo 4.23: Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizörün Belirlenmesi ve Süpervizyon Veren Kişiler	Genel
Süpervizörün Belirlenmesi	Değişken
Süpervizyon Veren Kişiler	Genel
Dersi Yürüten Öğretim Elemanı	Genel
Araştırma Görevlileri	Değişken

Süpervizörün belirlenmesi alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizörlerini kendilerinin seçip seçmediği ve süpervizyonu kimden alacakları hakkında ders öncesinde bilgi sahibi olup olmadıkları hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Buna göre görüş bildiren katılımcıların bir bölümü süpervizörlerini kendilerinin seçtiklerini, bir bölümü ise dersi almadan önce hangi öğretim elemanından süpervizyon alacaklarının kendilerine bildirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, katılımcılardan birinin ifadelerine örnek olarak yer verilmiştir:

Geçen sene alan arkadaşlarımız bizi az çok iyi yönlendirdiler. Üst sınıflarla şu da konuşuldu, siz de öğrenci oldunuz biliyorsunuz, şu hocadan alsan daha yararlı olur diye. Şu hocadan alırsan daha iyi olur diye. Ben hocamı bilerek isteyerek seçtim, çünkü üst sınıflardan aldığım dönütler hocanın iyi dönütler verdiği idi (K1).

Süpervizyon veren kişiler alt kategorisi ise, süpervizyonun kimler tarafından verildiği yönündeki katılımcı görüşlerini içermektedir. Buna göre görüş bildiren katılımcıların tamamı, süpervizyonu dersi yürüten öğretim elemanından aldıklarını belirtirken; bazı katılımcılar araştırma görevlilerinden de süpervizyon aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin iki danışan gören bazı katılımcılar bir danışanına yönelik süpervizyonu öğretim elemanından alırken, diğer danışanına ilişkin süpervizyonu araştırma görevlilerinden almaktadır. Bazı katılımcılar ise dersi yürüten öğretim elemanın kısıtlı zamanlarda derse geldiğini asıl süpervizyonu araştırma görevlilerinden aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

İkinci hafta asistan hocalarımıza bölündük, 3 asistan hocamız vardı. Dersin asıl yürütücüsü hocamız elinden geldiğince tüm gruplara 10'ar dakika gitmeye çalıştı. O an kim anlatıyorsa hocamız geldiğinde ona katkı sağlamış oluyordu. Ama tabii ki ağırlıklı olarak asistan hocaydı (K4).

4.2.2.2. Beklentiler

Beklentiler kategorisi içerisinde süpervizyonda katılımcıların sürece ilişkin beklentilerine yer verilmiştir. Kategori içerisinde katılımcı görüşleri üç alt kategori altında toplanmıştır. Bu alt kategoriler, süpervizörün yaklaşımına ilişkin beklentiler (tipik), kendinden beklentiler (değişken) ve süpervizyon sürecinden beklentiler (değişken) olarak adlandırılmıştır (Bknz. Tablo 4.24).

Tablo 4.24: Beklentiler Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Beklentiler	Tipik
Süpervizörün Yaklaşımına İlişkin Beklentiler	Tipik
Kendinden Beklentiler	Değişken
Süpervizyon Sürecinden Beklentiler	Değişken

Sürece başlamadan önce süpervizörlerinin yaklaşımlarının nasıl olmasını belediklerine ilişkin görüşlerini ifade eden katılımcıların büyük bir bölümü, süpervizörlerinin yönlendirici, destekleyici, kritik durumlar hakkında bilgilendirici, birebir ilgilenen ve anlayışlı olmalarını belediklerini belirtmişlerdir. Beklentilerine ilişkin görüşünü ifade eden bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Mesela süpervizörümün bana yardımcı olmasını, bana ne yapacağımı söylemesini bekliyordum. Danışanı buldum sorunu şu dediğimde tamam devam et dediğinde ben nasıl devam edeceğimi bilemem, bana yol göstermesini çok istedim (K7).

Kendinden beklentiler alt kategorisi altında ise, katılımcılar süreç içinde danışanlarına yardımcı olabilmeyi, becerilerini ilerletebilmeyi, danışana zarar

vermemeyi, süreçten keyif almayı ve kendilerini geliştirmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birinin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Bu süreçte tek önemli olan benim için danışanıma zarar vermemektir. Olabildiğince süreçten zevk almaya çalıştım. Hatalarımı görüp onları düzeltmeye çalıştım. Beklentilerim de bunları yapabilmemdi. Tepkilerimi iyi kullanmak, konuşma hızımı yavaşlatmak, danışanın bir şeyleri başardığının farkına varmasını sağlamak. Aslında somut olarak ilerlemenin olmasını bekledim (K5).

Süpervizyon sürecinden beklentiler alt kategorisi içerisinde, katılımcıların süreçte neler beklediklerine ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre katılımcıların bir kısmı müdahale yöntemlerinin uygulanışına yönelik bir içerik beklentisinde olduklarını ifade ederken; süpervizyon için ayrılan sürenin uzun tutulmasının, becerileri dönük geri bildirim alınmasının beklendiğini belirten katılımcı görüşleri de bu alt kategori altında yer almaktadır.

4.2.2.3. Süpervizyona Hazırlık Aşaması

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı altında yer alan bir diğer kategori süpervizyona hazırlık aşaması kategorisidir. Bu kategori içerisinde katılımcıların psikolojik danışma oturumlarını tamamlamalarının ardından süpervizyona gelmeden önce yapmış oldukları hazırlıklara yer verilmiştir. Katılımcıların süpervizyona hazırlık hakkındaki görüşleri beş alt kategori altında toplanmıştır. Deşifre, kayıt ve raporların hazırlanması (genel), deşifre kayıt ve raporların teslimi (değişken), kayıt ve raporları yeniden inceleme/notlar alma (tipik), psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemleri hakkında kaynak okuma/video izleme (tipik) ve süpervizyona hazırlık için ayrılan süre (genel) belirlenen alt kategorilerdir (Bknz. Tablo 4.25).

Tablo 4.25: Süpervizyona Hazırlık Aşaması Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Süpervizyona Hazırlık Aşaması	Genel
Deşifre, Kayıt ve Raporların Hazırlanması	Genel
Deşifre, Kayıt ve Raporların Teslimi	Değişken
Kayıt ve Raporları Yeniden İnceleme/Notlar Alma	Tipik
Beceri ve Müdahaleler Hakkında Kaynak Okuma/Video İzleme	Tipik
Süpervizyona Hazırlık İçin Ayrılan Süre	Genel

Deşifre, kayıt ve raporların hazırlanması alt kategorisinde katılımcıların oturumlar sonrasında süpervizyon için kayıt ve raporları hazırlama süreçlerine yer verilmiştir. Tüm katılımcılar süpervizyon için doküman hazırlığında bulduklarını, deşifre

yaptıklarını, oturum özetlerini oluşturduklarını, ses ve görüntü kayıtlarını hazırladıklarını belirtmiştir. Deşifre, kayıt ve raporların teslimi alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizörlerinin incelemesi için kayıt ve raporları teslim etme zamanlarına yer verilmiştir. Buna göre teslim zamanını belirten katılımcıların büyük bir bölümü süpervizyondan önce (Örn. bir hafta önce, iki gün önce, bir gün önce) tüm dokümanları teslim ettiklerini belirtirken; deşifreleri ve kayıtları süpervizyon saatinde teslim ettiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Kayıt ve raporları yeniden inceleme/notlar alma alt kategorisi içerisinde, ders kapsamında beklenenin dışında psikolojik danışma oturumlarına ve süpervizyona hazırlık amacıyla katılımcıların oturumlarını tekrar gözden geçirmelerine dönük hazırlıklara yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, oturumlarda eksik kaldığını düşündükleri yerleri yeniden incelediklerini, süpervizörün mutlaka odaklanacağı yerleri tespit etmeye çalıştıklarını, bir sonraki oturumda neler yapabileceğine odaklandıklarını belirtmişlerdir.

Psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemleri hakkında kaynak okuma/video izleme alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyona hazırlık için ek olarak yaptıkları kaynak inceleme çalışmalarına yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü, süpervizyon öncesi danışanın problem durumuna yönelik uygun müdahale yöntemini seçmek için kaynak okuduklarını, kendilerini yetersiz hissettikleri psikolojik danışma becerilerini çalıştıklarını, kuramcıların örnek danışma oturumlarına ait videolarını izlediklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcının ifadesine göre:

Duygu yansımalar konusunda bir çabam oldu. Bilişsel müdahaleler konusunda biraz eksiktim. Hocamla konuştum, kütüphaneden belli kaynakları alıp okudum, bunu çok net hatırlıyorum. Bunun dışında ünlü psikolojik danışmanların videolarını izlemeye çalıştım (K6).

Son olarak süpervizyona hazırlık için ayrılan süre alt kategorisinde katılımcıların bu dersin tüm aşamaları için ne kadar bir süre ayırdıklarına ait görüşlerine yer verilmiştir. Yapılan psikolojik danışma oturumları, deşifrelerin raporların hazırlanması, ilave araştırma incelemeler ve süpervizyon süresi göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların büyük bir bölümü bu ders için haftalık on saatten fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Üç danışanım varken ben yaşamıyordum. Çok ağırdı, ikiye düştüğünde deşifre yapmamda hızlanmıştı, sürece adapte olmuşum, okumalarım azalmıştı. Daha durağan gidiyordu bir de alışmışım. Üç danışan olduğunda hakikaten bir haftamı alıyordu. İkiye düştüğünde günde 4 saat ayırarak 3 günde bu dersle ilgili sorumluluklarımı tamamlıyordum (K11).

4.2.2.4. Süpervizyonda Amaç Belirleme

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı altında yer alan bir diğer kategori süpervizyon sürecinde amaç belirlemedir. Bu kategori içerisinde katılımcıların süpervizörleri ile birlikte ortak bir amaç üzerinde çalışıp çalışmadıklarına ve amaçların neleri içerdiğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Süpervizyonda amaç belirlemeye yanıt veren katılımcıların yarısı süpervizörleri ile bir amaç doğrultusunda çalıştıklarını, özellikle temel düzeydeki terapötik becerileri geliştirmeye odaklı amaçlar çerçevesinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yarısı ise ortak bir amaç üzerinde çalışmadıklarını ifade etmişlerdir. Amaç belirlediklerini belirten bir katılımcının ifadelerine göre:

Öncelikle amacım, ben danışanımla kavramsallaştırma konusunda zorlanmışım, benim hala 3 oturum sonrasında danışanımla sorunu kafamda net değildi Hocam bu noktada beni durdurdu biraz daha açık uçlu sorularla sorunu açıklamam lazım dedi. Özetleme becerim düşüktü, duygu yansımalarım geri plandaydı bunları iyileştirmem üzerine bir amaç oluşturduk (K6).

4.2.2.5. Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı

Süpervizyon teknikleri ve kullanımı kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyonu hangi teknikler kullanılarak aldıkları bilgisine yer verilmiştir. Kategori altında beş alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler deşifre (tipik), oturum özetleri (değişken), sözel anlatım (tipik), ses kayıtları (değişken) ve görüntü kayıtları (değişken) olarak adlandırılmıştır (Bknz. Tablo 4.26).

Tablo 4.26: Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizyon Teknikleri ve Kullanımı	Genel
Deşifre	Tipik
Oturum Özetleri	Değişken
Sözel Anlatım	Tipik
Ses Kayıtları	Değişken
Görüntü Kayıtları	Değişken

Katılımcıların bir kısmı yalnızca deşifreler üzerinden süpervizyon aldıklarını belirtirken, bir kısmı ise aynı zamanda başka tekniklerin de kullanıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan deşifreler üzerinden süpervizyon aldığını belirtenlerin

tamamı deşifreler üzerine süpervizörlerinin değerlendirmelerini yazdıklarını ve süpervizyona başlarken deşifrelerinin kendilerine geri dağıtıldığını ifade etmişlerdir. Deşifreler üzerinden süpervizyon aldığını ifade eden bir katılımcının ifadesine göre:

Hocamız ayrıntılı şekilde kağıt üzerinde bize dönüt olarak gönderiyordu. Hem tepkilerimizi inceliyordu. Burada bunu dememen gerekiyordu, bunu diyebilirdin, bu o tepki değil diyip kağıt üstünden dönüt veriyordu (K2).

Süpervizyonda kullanılan tekniklere ilişkin bir diğer alt kategori oturum özetleridir. Katılımcıların bir bölümü süpervizyonu kendi tepkilerini, süreçteki zorlandığı yerleri, süpervizyonda ele alınmasını istedikleri konuları, oturuma ilişkin detayları yazdıkları özetler üzerinden aldıklarını belirtmişlerdir.

Sözel anlatım alt kategorisi içerisinde süpervizyonu psikolojik danışman adayının anlatımları üzerinden aldığını ifade eden katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Sözel anlatım üzerinden süpervizyon aldığını ifade eden katılımcıların bir kısmı deşifrelerin yetişmediği durumlarda sözel anlatım üzerinden aldıklarını ifade ederken, bir kısmı dersin ikiye bölünüp bir kısmının sözel anlatımdan oluştuğunu diğer kısmında farklı tekniklerin kullanıldığını ifade etmiştir. Katılımcılardan sözel anlatım ile süpervizyon aldığını belirten bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Ders saati boyunca hepimiz sırayla anlatıyorduk. Ders bitinceye kadar devam ediyordu bu durum. Tüm deşifreleri oturuma yetiştiremiyordu hocamız, biz zaten tüm oturumları anlattığımız için bizim anlattıklarımızdan yola çıkarak geri bildirim veriyordu. Anlatırken okuduysa zaten deşifreyi hatırladım şöyle şöyleydi diyordu (K2).

Ses kayıtları alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon tekniği olarak ses kayıtları kullanıldığına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Tamamen ses kayıtları üzerinden süpervizyon aldıklarını ifade eden katılımcılar kayıtlarının tamamı veya ilgili bölümleri dinletilerek süpervizyon aldıklarını ifade etmiştir. Öte yandan bazı katılımcılar, tüm gruba ait ses kayıtlarının süreç boyunca yalnızca birkaç kez dinlendiğini belirtmişlerdir.

Görüntü kayıtları alt kategorisi altında süpervizyon tekniği olarak görüntü kayıtlarının kullanıldığına ilişkin ifadelerde bulunan katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Görüntü kayıtları üzerinden süpervizyon aldığını ifade eden katılımcıların büyük bir bölümü görüntü kayıtlarının bir teknik olarak yalnızca bir

veya iki kez kullanıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların küçük bir bölümü ise yalnızca görüntü kayıtları üzerinden süpervizyon aldığını belirtmiştir.

Hocamız yarım saat kadar izliyordu ve herkese o kadar zaman ayırıyordu. Hocamız kısım kısım izliyordu veya dinliyordu. Hoca açıyordu, başlatıyordu ileri al diyordu, bakıyordu orada bir şey yok, biraz daha ileri aldırıyordu. Sonra bizim takıldığımız bir yer varsa hocam danışan burada ağılıyor asıl sorun orada ortaya çıkıyor dediğimiz yere geliyordu sonra. İlk önce kendisi seçiyordu dinleyeceği bölümleri, sonra biz seçiyorduk (K9).

4.2.2.6. Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde yer alan bir diğer kategori süpervizyon yöntemleri ve etkililiğidir. Bu kategori altında katılımcıların hangi süpervizyon yöntemleri üzerinden süpervizyon aldıklarına, bu yöntemlerin avantaj ve dezavantajlarına ve bu yöntemler için ayrılan süre bilgilerine yer verilmiştir. Süpervizyon yöntemleri ve etkililiği kategorisi içerisinde altı alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategoriler; bireysel süpervizyon (değişken), grup süpervizyonu (tipik), akran grup süpervizyonu (değişken), gruptaki kişi sayısı (tipik), grup süpervizyonu için ayrılan süre (tipik) ve süpervizyon için ayrılan süre dışında süpervizyon alma imkanı (tipik) olarak adlandırılmıştır (Bknz. Tablo 4.27).

Tablo 4.27: Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Süpervizyon Yöntemleri ve Etkililiği	Genel
Bireysel Süpervizyon	Değişken
Bireysel Süpervizyonun Avantajları	Değişken
Bireysel Süpervizyon İçin Ayrılan Süre	Değişken
Grup Süpervizyonu	Tipik
Grup Süpervizyonunun Avantajları	Değişken
Grup Süpervizyonunun Dezavantajları	Değişken
Akran Grup Süpervizyonu	Değişken
Akran Grup Süpervizyonunun Avantajları	Değişken
Akran Grup Süpervizyonunun Dezavantajları	Değişken
Gruptaki Kişi Sayısı	Tipik
Grup Süpervizyonu İçin Ayrılan Süre	Tipik
Süpervizyon İçin Ayrılan Süre Dışında Süpervizyon Alma İmkanı	Tipik

Bireysel süpervizyon alt kategorisi içerisinde katılımcıların BPDU dersi kapsamında süpervizörlerinden almış oldukları bireysel süpervizyon bilgilerine yer verilmiştir. Süpervizyon yöntemleri hakkında görüş bildiren katılımcıların bir kısmı bireysel süpervizyon aldığını belirtmiştir. Bu katılımcıların yarısı bireysel süpervizyonu dönem boyunca birkaç kez aldığını belirtirken, yarısı ise tamamen bireysel olarak süpervizyon aldığını belirtmiştir.

Bireysel süpervizyon aldığını belirten katılımcılar bu yöntemin avantajları hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Bu açıklamalara bireysel süpervizyon alt kategorisinin altında yer verilmiştir. Bireysel süpervizyonu bir grup katılımcı avantajlı bulmaktadır. Katılımcılar özellikle bireysel süpervizyonda görüntü kayıtlarının daha kapsamlı olarak izlenebildiğini, danışanlar hakkında kapsamlı geri bildirimler alabildiklerini, oturumlarda nasıl ilerleneceği hakkında detaylı olarak konuşma imkânı bulabildiklerini belirtmişlerdir.

Ben bir kez aldım bireysel süpervizyon. 5. oturumumu değerlendiriyordu, tam müdahaleye başlayacağım zaman, etkili bir zamandı benim için. Hoca haftaya kim gelmek ister diye soruyordu bizde ortaklaşa gideceğimiz zamana karar veriyorduk. Benim için önümüzdeki hafta önemli demiştim ve benim gitmeme karar vermiş olduk. Beraber geçirdiğimiz o 40 dakika içerisinde zorlandığım yerleri söyledim, nasıl bir yol izleyeceğimizi konuştuk. Bana şema çizdi, bunları anlatırsan daha kolay anlar, şöyle şeyleri örnek verebilirsin diye bana özel iki sayfalık bir şema çizdi rapor yazdı gibi bir şey oldu. Zorlandığım yerleri söyledim. O esnada videomu da açtık şu dakikada şunu yaptım diye göstermiş oldum. O 40 dakika çok etkiliydi benim için (K7).

Bireysel süpervizyon alt kategorisi içerisinde bu süpervizyon yöntemi için ayrılan süreler hakkında katılımcılardan gelen görüşlere de yer verilmiştir. Bu doğrultuda birkaç kez bireysel süpervizyon alanlar, süpervizyonun 20 ile 40 dakika arasında sürdüğünü belirtirken, sürekli olarak bireysel süpervizyon aldığını belirtenler kendilerine en fazla 15'er dakika ayrıldığını belirtmişlerdir.

Grup süpervizyonu alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon yöntemi olarak grup süpervizyonu aldıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü grup süpervizyonu aldığını belirtmiştir. Grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların tamamı süreci tanımlarken sınıfta veya grup odalarında grup olarak toplandıklarını ve süpervizörün her bir psikolojik danışman adayı ile grup içinde birebir konuşarak süpervizyon verdiğini ve süpervizyon verilen kişinin vakasına ilişkin grubun da geri bildirim vermesini sağladığı bilgisini aktarmışlardır. Bu duruma ilişkin bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

Sınıf ortamında aldık. Sınıfta süpervizyonu şu şekilde aldık. Herkes oturuyordu sen gel diye birini çağırıyordu. Herkes dinleniyordu aşağı yukarı. Herkes bilgisayarı ile geliyordu dinletiyordu. Hocamız geri bildirim veriyordu ama sonra sınıfa dönüp arkadaşınız burada ne yapmış nerede hata yapmış doğrusu ne diye sınıfa soruyordu. Bizden de bir cevap bekliyordu. Eğer yanlış yapılıyorsa, hem yanlış düzelterek konuyu tekrar anlatarak devam ediyordu (K9).

Grup süpervizyonu alt kategorisi içerisinde grup süpervizyonunun avantaj ve dezavantajlarına ilişkin katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir. Grup süpervizyonu

aldığını belirten katılımcıların yarısı grup süpervizyonunun eğlenceli ve rahatlatıcı olduğunu, akranlarından geri bildirim alma imkânı sağladığını, benzer vakalar üzerinden yeni öğrenmeler sağladığı ve farklı vakalarla nasıl çalışılacağı hakkında bilgi edinmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Grup süpervizyonunu avantajlı bulan bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Ben çok eğlendim. Ben kişisel bir değerlendirme yapacak olursam benim için süreç geliştirici ve birçok yeni şey öğrendiğim çok keyif aldığım bir süreçti. Çünkü ben 3 danışan gördüm ama arkadaşlarımdan danışanları hakkında da bilgi edindim. Gelen vakalarda da nasıl bir yol izlemem gerektiğini gördüm bu süreçte (K11).

Grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların yarısından fazlası ise grup süpervizyonunun dezavantajlı yanlarından söz etmişlerdir. Bu alt kategori içerisinde katılımcılar, grup içinde alınan olumsuz geri bildirimleri diğer grup üyelerinin duymasının daha kırıncı olduğunu, grupların kalabalık olması nedeniyle tüm grup üyelerine yeteri kadar zaman ayıramadığını ve yeterli geri bildirim alınmadığını, grubun dikkatinin dağıldığını, diğer grup üyelerinin vakalarının haftalık takibinde güçlük yaşandığını ve grup içinde kendini açmada sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Grup süpervizyonun dezavantajları hakkında görüş bildiren bir katılımcıya göre:

Kalabalıklık çok. Bir noktadan sonra kopuyorsunuz bütünlüğü sağlayamıyorsunuz. Her hafta konuştuğunuzda danışanı çizgisel şekilde izleyemiyorsunuz haftadan haftaya. 13 kişi olduğumuz için ben danışanın hikayesinden kopuyorum demek istediğim o. Yani örneğin danışan sosyal fobik, yemekhane sırasına bile giremiyor. Sonraki hafta yemekhane sırasına giren kişinin o danışan olup olmadığını anlayamıyorum (K10).

Akran grup süpervizyonu, süpervizyon yöntemleri ve etkililiği kategorisi altında yer alan bir diğer alt kategoridir. Bu alt kategori içerisinde grup süpervizyonundan farklı olarak akran grup süpervizyonu aldıklarını belirten katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Akran grup süpervizyonu, ağırlıklı olarak akranlardan geri bildirim alındığına işaret etmektedir. Süpervizyon yöntemi hakkında bilgi veren katılımcıların bir kısmı tarafından akran süpervizyonu aldıkları ifade edilmiştir. Akran grup süpervizyonu alan katılımcıların bir bölümü süpervizyonun süpervizörün moderatörlüğünde gerçekleştiğini belirtirken (yapılandırılmış), bir bölümü ise yalnızca akranlarla bir araya gelerek birbirlerine süpervizyon verdiklerini belirtmişlerdir (yapılandırılmamış). Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu aldığını belirten bir katılımcının ifadesine göre:

Akran grup süpervizyonu aldık biz. O hafta kim anlatıyorsa başlıyordu. Dinleteceği ses kayıtlarını dinletiyordu, danışanı anlatıyordu. Daha sonra süreçte hangi rolleri istediğini söylüyordu danışman. Süpervizör kendi not alıyordu, hangi roller var. Gönüllülük esasına dayalıydı. Süpervizör kim danışan, kim danışman olmak ister, kim metafor üretmek ister, veya kim cesaretlendirici bir şekilde neler yapabileceğini söyler, danışanı daha iyi nasıl açabiliriz gibi roller dağıtıyordu. Herkesin bir rolü oluyordu. Kişi kadar rol yoksa bazı roller iki kişiye veriliyordu. Metaforu genelde kimse istemezdi. Bu durumda tüm grup bundan sorumlu tutuluyordu. En sonda beraber üretiyorduk. Bazı roller sabitti. Danışan, danışman, beceriler, metafor sabitti. Diğer roller danışmanın ihtiyacına göre belirleniyordu (K3).

Yapılandırılmamış akran grup süpervizyonu aldığı belirden bir katılımcının ifadesine göre:

Akran grup süpervizyonu da başlayınca da bireysel bir kişi oluyordu, diğerleri sadece kendi arkadaşlarımızla toplanıyorduk. Süpervizör bireyseldeki arkadaşla oluyordu. Biz kalanımız süpervizörümüz yokken kendi kendimize anlatıp, ben bu hafta şunu yaptım, danışanım böyle böyle yaptı, diğerleri de varsa geri bildirimlerini veriyorlar, fikirlerini veriyorlar yoksa kendilerini anlatıyorlar (K7).

Akran grup süpervizyonunun avantaj ve dezavantajlarına bu alt kategori içerisinde yer verilmiştir. Katılımcılardan akran grup süpervizyonunun avantajına ilişkin görüş bildirenler bu süpervizyon yönteminin, farklı vakalar üzerinden dolayı öğrenme sağladığını, benzer amaçlar üzerinde çalışanlar olduğunu gösterdiğini, iyi hazırlanıldığında akranlarına katkı sağlama imkânı verdiğini, bir yanılla grupla psikolojik danışma yaşantısına benzerliğinin rahatlatıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Aslında benim çok ihtiyacım olan bir şeydi. Beni çok rahatlatıyordu, benim danışmam dinlenmese bile, başkalarının danışmalarını dinlerken ona verilen tepkileri görünce bu konuda kendimin de yeterli olmadığını, herkesin benimle benzer sıkıntılar yaşadıklarını, benzer amaçlar üzerinde çalışmamız gerektiğini anladım (K5).

Akran grup süpervizyonunun dezavantajlarını yalnızca yapılandırılmamış akran grup süpervizyonu alan kişilerin belirttiği görülmektedir. Buna göre katılımcılar tarafından, geri bildirim veren kişilerin eşit düzeyde olmasının zorlu vakalarda yetersiz kalacağı, geri bildirim veren akranın oturum hakkında yeteri kadar ön hazırlık yapmamasının yetersiz geri bildirim yol açtığı, süpervizör olmadan süpervizyonun profesyonel şekilde verilemediği ifade edilmiştir. Bir katılımcının ifadelerine göre:

Ben çok etkili bulduğumu söyleyemem. Odada bir süpervizör bir hoca yokken rahat oluyoruz. O yüzden böyle anlatıyoruz falan ama biraz daha sohbet eder gibi. Ben öyle düşünüyorum oraya gelirken çok da önemseyeceğimizi sanmıyorum ben. Yine aklımızda olanları söylüyorduk da, mesela dinlerken bile kafamız başka bir yere gidebiliyordu. Biraz daha lakayt bir ortam olabiliyordu (K7).

Gruptaki kişi sayısı alt kategorisi içerisinde, hem grup hem de akran grup süpervizyonu alan katılımcıların tamamının gruplarında yer alan kişi sayısı bilgilerine yer verilmiştir. Katılımcıların bir kısmı gruplarında dört veya beş kişinin yer aldığını belirtirken, gruplarındaki kişi sayısını belirten katılımcıların büyük bir bölümü on ile 12 kişi arasında kişinin gruplarında yer aldığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların grup ve akran grup süpervizyonları için ayrılan süreler hakkındaki görüşlerine grup süpervizyonu için ayrılan süre alt kategorisinde yer verilmiştir. Bu çerçevede grup içinde süpervizyon aldığını belirten katılımcıların tamamı haftada bir kez grup olarak toplandıklarını belirtmiştir. Katılımcıların yarısı grup süpervizyonu için ortalama iki saatlik sürenin ayrıldığını belirtirken, diğer yarısı tarafından ortalama beş saatlik bir süre içerisinde grup süpervizyonu aldıklarını belirtmişlerdir.

Süpervizyon için ayrılan süreler dışında katılımcıların süpervizyon alma imkânlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu konuda görüş bildiren katılımcıların tamamına yakını süpervizörlerini acil durumlarda arayabildiklerini, ofislerine gidip bilgi alabildiklerini, gerektiğinde psikolojik danışma oturumları öncesinde görüşmek için gidebildiklerini, süpervizörlerinin bu konuda yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Yalnızca bir katılımcı süpervizörünün ders saatleri dışında rahatsız edilmek istemediğini söylediğini belirtmiştir.

4.2.2.7. Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde yer alan diğer bir kategori süpervizyon ortamları ve uygunluğudur. Bu kategori içerisinde katılımcıların süpervizyonu hangi ortamlarda aldıklarına ilişkin ifadelerine ve bu ortamların süpervizyon için uygunluğuna ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların ifadeleri doğrultusunda süpervizyon ortamları ve uygunluğu kategorisi grup odaları (tipik), ofis (tipik), sınıf ortamı (değişken), diğer ortamlar (değişken) ve ortamın uygunluğu (değişken) alt kategorileri oluşturulmuştur (*Bknz.* Tablo 4.28).

Tablo 4.28: Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizyon Ortamları ve Uygunluğu	Genel
Grup Odaları	Tipik
Ofis	Tipik
Sınıf Ortamı	Değişken
Diğer Ortamlar	Değişken
Ortamın Uygunluğu	Değişken

Grup süpervizyonu alan katılımcıların büyük bir bölümü tarafından süpervizyonun bölümlerdeki grup odalarında alındığı ifade edilmiştir. Ayrıca grup odalarının uygun olmaması ve bölümde grup odalarının olmaması nedeniyle süpervizyonun sınıflarda ve bazen de hiç yer bulunamadığında süpervizörün odasında alındığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Öte yandan ofis ortamında süpervizyon alındığını belirten katılımcıların büyük bir bölümü bireysel süpervizyon alan kişilerdir. Süpervizyonu diğer ortamlar olarak adlandırılan alt kategori içerisinde alındığını belirten katılımcılar süpervizyonu bahçede, süpervizörü buldukları herhangi bir yerde, yüz yüze görüşülemiyor ise e-posta üzerinden aldıklarını belirtmişlerdir.

Ortamların uygunluğu alt kategorisi içerisinde, katılımcıların süpervizyon aldıkları mekânların süpervizyon için uygun olup olmadığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Ortamların uygunluğu hakkında görüş bildiren katılımcıların büyük bir bölümü süpervizyon için tercih edilen mekânlarda rahat ettiklerini ve ortamın uygun olduğunu belirtirken; sınıf ortamlarında alan katılımcılar sınıflarda gürültü olması nedeniyle rahatsızlık yaşadıklarını ve süpervizörün ofisinde alan katılımcılar ofislerde süpervizyon alındığında ofise gelen diğer kişiler nedeniyle sürecin bölündüğünü ifade etmişlerdir.

4.2.2.8. Geri Bildirim

Geri bildirim kategorisi içerisinde katılımcıların almış oldukları geri bildirimlere ve geri bildirim kimlerden aldıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu kategori iki alt kategoriden oluşmaktadır. Geri bildirim veren kişiler (genel) olarak adlandırılan bir alt kategori ve geri bildirim türleri (genel) olarak adlandırılan bir alt kategori bulunmaktadır (*Bknz.* Tablo 4.29).

Tablo 4.29: Geri Bildirim Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Geri Bildirim	Genel
Geri Bildirim Veren Kişiler	Genel
Dersi Yürüten Öğretim Elemanı	Genel
Akranlar	Tipik
Araştırma Görevlileri	Değişken
Geri Bildirim Türleri	Genel
Biçimlendirici ve Düzeltici Geri Bildirim	Genel
Biçimlendirici ve Olumlu Geri Bildirim	Tipik
Yıkıcı Geri Bildirim	Değişken

Geri bildirim veren kişiler alt kategorisi içerisinde tüm katılımcılar geri bildirimleri kimlerden aldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre bu alt kategori içerisinde dersi yürüten öğretim elemanı, akranlar ve araştırma görevlilerinden geri bildirim alındığına ilişkin katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı dersin öğretim elemanından geri bildirim aldıklarını belirtirken, büyük bir katılımcı grubu tarafından ise kendi danışanları hakkında akranlarından da geri bildirim alındığı belirtilmiştir. Öte yandan dersi yürüten öğretim elemanına eşlik etmek üzere derse araştırma görevlilerin de katıldığını belirten ve araştırma görevlilerinin de geri bildirim verdiklerini ifade eden katılımcılar da bu alt kategori içerisinde yer almaktadır.

Geri bildirim kategorisi içerisinde katılımcıların almış oldukları geri bildirim türlerine alt kategori olarak yer verilmiştir. Bu alt kategori geri bildirim türlerine göre sınıflandırılarak rapor edilmiştir. Bu geri bildirimler için biçimlendirici ve düzeltici geri bildirim, biçimlendirici ve olumlu geri bildirim ve son olarak da yıkıcı geri bildirim adlandırması kullanılmıştır.

Katılımcıların tamamı biçimlendirici ve düzeltici geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile katılımcılar geri bildirimleri süreç boyunca ve oturumlarda verilen tepkileri düzeltme, psikolojik danışmanın süreçteki hatalı davranış örüntüleri odaklı aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu geri bildirim türünü aldığını ifade eden bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Benim becerilerim ve tecrübem üzerineydi daha çok geri bildirimleri. Teknik derken de nasıl başlıyorum, başlarken kurduğum cümleleri kastediyorum. Hocamız genelde bunlara takıldığı için bunlar üzerineydi. Özetlemeler nasıl olmuş, kısa mı olmuş, uzun mu olmuş. Danışanın süreçte ortaya koymadığı duyguyu özetlemede mi vermişiz. Hoca bazen bunu fark ediyordu. Bak bundan bahsetmemişsin oturumda özetlemede de bahsetme derdi (K13).

Öte yandan katılımcıların büyük bir bölümü tarafından aynı zamanda biçimlendirici ve olumlu geri bildirim aldıkları ifade edilmiştir. Biçimlendirici ve olumlu geri bildirim süreç boyunca ve psikolojik danışman adayının süreçteki olumlu özelliklerine dönük geri bildirimleri kapsamaktadır. Biçimlendirici ve olumlu geri bildirim aldığı ifade eden bir katılımcının ifadesine göre:

Bence ben daha olumsuz şeyler eklerdim. Süpervizörümden aldığım geri bildirimlerde bana göre olumlu geldi. Olumsuz çok az tarafımı söyledi. Hatta şuan olumsuz ne söylediğini hatırlamıyorum bile. Olumlu olarak beni çok desteklediğini söyleyebilirim. Aldığım geri bildirimlerin çoğu yararlıydı (K7).

Küçük bir grup katılımcı tarafından yıkıcı geri bildirim alındığı ifade edilmiştir. Yıkıcı geri bildirim ile psikolojik danışman adayının yeterli algısını zayıflatıcı ve yıkıcı geri bildirimler ifade edilmektedir. Buna göre yıkıcı geri bildirim aldığı ifade eden bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

Hatanız varsa yapıcı olarak söylersiniz ya, şu şekilde bir hatan var şu şekilde düzeltebilirsin gibi. Bizim hocamız bunu söylerken kırıcı bir şekilde söylüyordu. Şu hatan var, düzeltmiyorsunuz, yapamıyorsunuz, olmuyorsa bırakın gitsin şeklinde (K1).

4.2.2.9. Süpervizyonda Odaklar

Süpervizyonda odaklar kategorisi süpervizyon sürecinde süpervizörün hangi konulara, hangi durumlara yönelik geri bildirim verdiği ile ilişkin katılımcı görüşlerini içermektedir. Bu kategori altında iki odak tanımlanıp alt kategori olarak belirlenmiş ve psikolojik danışman (tipik) ve danışan (değişken) olarak adlandırılmıştır (Bknz. Tablo 4.30).

Tablo 4.30: Süpervizyonda Odaklar Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizyonda Odaklar	Tipik
Psikolojik Danışman	Tipik
Terapötik Beceriler	Tipik
Psikolojik Danışman Adayının Gelişimi	Değişken
Danışan	Değişken

Psikolojik danışman alt kategorisi içerisinde psikolojik danışman adayının terapötik becerileri ve psikolojik danışman adayının gelişimi iki odak olarak tespit edilmiştir. Buna göre süpervizyon odakları hakkında görüş bildiren katılımcıların hemen hemen hepsi süpervizörlerinin terapötik becerilerde ilerlemeye daha fazla odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan psikolojik danışman adayının gelişimine odaklandığını ifade eden katılımcılar da psikolojik danışman alt

kategorisi içerisinde yer almaktadır. Terapötik becerilere odaklandığı yönünde görüş bildiren bir katılımcı konuya ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Mesela danışan anlatıyor anlatıyor sen bu durumda yararlı bir tepki verebildin mi, ya da sırf tepki verebilmek için mi tepki verdik ona odaklandı (K15).

Süpervizyon odakları kategorisi içerisinde yer alan bir diğer alt kategori danışandır. Danışan odağı, süpervizörün süpervizyon sürecinde danışandaki ilerleme durumuna odaklandığına ve geri bildirimlerini danışanın problem durumuna yönelik verdiği işaret etmektedir. Danışana odaklandığını ifade eden bir katılımcının ifadesine göre:

Herkesin danışanına göreydi, getirdiği soruna göre değişti odağı. Danışanın sürecin başındaki haliyle sonundaki haline bakıyordu. Danışanın gelişimine odaklandı (K9).

4.2.2.10. Süpervizörün Tarzı

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde süpervizörün süpervizörlük tarzları hakkında katılımcılardan gelen görüşlere süpervizörün tarzı kategorisi içerisinde yer verilmiştir. Bu kategori içerisinde katılımcıların tamamı süpervizörlerinin sahip oldukları tarzları ifade etmiştir. Her bir tarz ayrı ayrı alt kategori olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından süpervizörlerinin hoşgörülü ve anlayışlı (tipik), olumlu ve destekleyici (tipik) ve yapıcı (tipik) oldukları ifade edilmiştir (Bknz. Tablo 4.31).

Tablo 4.31: Süpervizörün Tarzı Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>	<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizörün Tarzı			Genel
Hoşgörülü ve Anlayışlı	Tipik	Etkili İletişim Kurabilen	Değişken
Olumlu/Destekleyici	Tipik	Sert/Kırıcı/Yıkıcı/Eleştirel	Değişken
Yapıcı	Tipik	Bilgili	Değişken
Cesaretlendirici	Değişken	Yardımsever	Değişken
Rahatlatıcı	Değişken	Esprili	Değişken
Etik Konulara Duyarlı	Değişken	Kibar	Değişken
Sıcakkanlı/Samimi	Değişken	Koruyucu	Değişken
Öğretici/Bilgilendirici	Değişken	Titiz/Kuralcı	Değişken
Yönlendirici	Değişken	Tarafsız	Değişken

Katılımcıların bir kısmı tarafından ise süpervizörlerinin cesaretlendirici (değişken), rahatlatıcı (değişken), etik konulara duyarlı (değişken), sıcakkanlı/samimi (değişken), öğretici/bilgilendirici (değişken), yönlendirici (değişken), etkili iletişim kurabilen (değişken), bilgili (değişken), yardımsever (değişken), esprili (değişken), kibar (değişken), koruyucu (değişken), titiz/kuralcı (değişken), tarafsız (değişken) ve sert/kırıcı/yıkıcı/eleştirel (değişken) bir tarza sahip oldukları ifade edilmiştir.

4.2.2.11. Süpervizyon İlişkisi

Katılımcıların süpervizörleri ile süreç boyunca kurdukları ilişkilere yönelik ilettikleri görüşler süpervizyon ilişkisi kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcıların tamamı süpervizörleri ile kurdukları ilişkiyi değerlendirirken olumlu bir ilişki kurduklarını ifade etmiş olup, ilişkilerini güvene dayalı, yakın ve samimi olarak nitelendirmişlerdir. Süpervizörle kurdukları ilişkiyi bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

Ben bu dersle birlikte tanıdım hocamı, o da çok olumluydu. Anlayışla dinlemesi, benim danışmadaki zorlandığım konularla ilgilenmesi üzerine yoğunlaştı, bunlar benim hoşuma gitti. Benim danışma sürecindeki yaşadıklarım odaklandı, o yüzden ilişkimiz iyiydi. Olumsuz bir olay yaşadığımı hiç hatırlamıyorum (K2).

4.2.2.12. Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde, süpervizyonda etik hakkında konuların ele alındığına ilişkin katılımcı görüşlerine bu kategori içerisinde yer verilmiştir. Bu kategori altında katılımcılar tarafından ifade edilen etik konular gizlilik ve mahremiyet (değişken), psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınma (değişken) ve diğer (değişken) alt kategorileri içerisinde sunulmuştur (Bknz. Tablo 4.32).

Tablo 4.32: Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizyonda Etik İle İlgili Konular	Tipik
Gizlilik ve Mahremiyet	Değişken
Psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınma	Değişken
Diğer	Değişken

Gizlilik ve mahremiyet alt kategorisi içerisinde katılımcıların büyük bir bölümü tarafından, gizliliğin hangi durumlarda bozulacağı ve oturum kayıtlarının saklanması gizliliğe uygun davranma gibi konuların gündeme geldiği ifade edilmiştir. Bu konuda katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Şöyle bir şey oldu, biz en başta mail olarak atalım deşifreleri dediğimizde ben bu yükümlülüğü alamam, çünkü sanal ortamda çalınır, hesabınız çalınır, benim hesabım çalınır, bir şey olur danışmalar başka birinin eline geçer, ben bunun yükümlülüğünü alamam dedi. Sizde kalan ses kayıtlarıyla ilgili danışmanınıza bilgi vereceksiniz dedi, olası kaza durumları ile ilgili ve sizdeki ses kayıtlarından siz mesulsünüz dedi (K1).

Psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınma alt kategorisi içerisinde katılımcıların bir bölümü tarafından oturumlar dışında danışmanlarla görüşme ile ilgili

hususların gündeme geldiği yönündeki katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Bu konu hakkında görüş bildiren bir katılımcının ifadesine göre:

Bazı arkadaşlar danışanım benimle bir şeyler yapmak istiyor, alışverişe girmek istiyor ne yapabilirim diye soranlar oldu. Hocalarımız bunu uygun bir şekilde ifade edip, danışmalar dışında mümkün mertebe konuşmamamız gerektiğini, bu şekilde yaparsak danışma sürecinin de etkililiğinin azalacağını söyleyip uyarılarda bulundular (K3).

Süpervizyonda etik konular kategorisi içerisinde diğer olarak adlandırılan bir alt kategori bulunmaktadır. Bu alt kategori içerisinde katılımcıların küçük bir bölümü tarafından ifade edilen etik kapsamında değerlendirilecek konular yer almaktadır. Danışanın sevk edilmesi gerektiği durumların süpervizyon sürecinde gündeme geldiği ve süpervizyona katılmanın etik bir zorunluluk olduğuna ilişkin süpervizyon yaşantılarının olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

4.2.2.13. Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları

Psikolojik danışman adaylarının yaşantıları kategorisi içerisinde katılımcıların hem psikolojik danışma hem de süpervizyon süreci boyunca neler yaşadıkları, hangi duyguları ağırlıklı olarak yaşadıkları ile ilgili ifadelerine yer verilmiştir. Bu kategori altında katılımcıların yaşantıları kaygı (tipik), tedirginlik/ gerginlik/ huzursuzluk (tipik), yetersizlik (tipik), korku (değişken), üzüntü (değişken), keyif (tipik), rahatlama/sakinlik (değişken), merak (değişken) ve kendine güven (değişken) olarak adlandırılarak alt kategori olarak tanımlanmıştır (Bknz. Tablo 4.33).

Tablo 4.33: Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Psikolojik Danışman Adayının Yaşantıları	Genel
Kaygı	Tipik
Tedirginlik/Gerginlik/Huzursuzluk	Tipik
Yetersizlik	Tipik
Korku	Değişken
Üzüntü	Değişken
Keyif	Tipik
Rahatlama/Sakinlik	Değişken
Merak	Değişken
Kendine Güven	Değişken

Süreçteki yaşantılarını ifade eden katılımcıların büyük bir bölümü kaygı duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt kategori içerisinde özellikle sürecin başında kaygı duyduklarına yönelik ifadeler ağırlıktadır. Katılımcıların ifadelerine göre en çok kaygı yaratan konular danışana zarar verme ihtimali, danışanın bırakma ihtimali ve diğer kişiler tarafından izlenmedir. Katılımcılardan birinin ifadesine göre:

İlk defa danışman olacaktık. Karşımızdaki insan ve yanlış bir şey yaptığımızda ona zarar verme ihtimalimiz var. O yüzden bizim kaygı durumumuz çok yüksekti (K6).

Tedirginlik/gerginlik/huzursuzluk bir diğer alt kategoridir. Katılımcılar yolunda gitmeyen bir durum oluştuğunda özellikle bu hisleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin danışan görüntü kaydı alınmasını istemediğinde, danışan oturumlara gelmeyi bıraktığında, süpervizör detaylara odaklandığında katılımcılar tedirgin ve gergin olup kendilerini huzursuz hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Yetersizlik alt kategorisi içerisinde katılımcıların büyük bir bölümü tarafından ifade edilen performansını yeterli bulmama ve buna dayalı hissettiği yetersizlik duygusuna yer verilmiştir.

Daha iyi tepki vermek isterdim, sanki danışanım anlattıkça onun dediklerini tekrar ediyordum gibi geldi bana bazı yerlerde ve sanki ona yardım edemediğimi düşündüm. Kendimi yetersiz gördüm (K15).

Korku alt kategorisi içinde katılımcıların beklenmedik durumlar ve süpervizörün bazı özellikleri karşısında yaşadıkları korku hissine yer verilmiştir. Örneğin transferans yaşama ve süpervizörün sert mizacı nedeniyle korku yaşadıklarını ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Öte yandan katılımcılardan üzüntü yaşadığını belirtenler, süreçte danışanına faydalı olamamış olmaktan ve başarısız olmaktan dolayı bu duyguyu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Süreç boyunca katılımcılar yukarıda sıralanan olumsuz duyguları yaşadığını ifade etseler de, katılımcıların büyük bir bölümü süreçten keyif aldığını belirtmektedir. Keyif alt kategorisi içerisinde danışanla yol kat etmiş olmak, yapıcı geri bildirimler almak, süpervizörün yaklaşımının olumlu olması, grup ortamındaki neşeli paylaşımlar nedeniyle keyifli zaman geçirdiğini ifade eden katılımcı görüşleri yer almıştır. Örneğin bir katılımcı:

İlk danışanım son oturumlarına doğru "Sorunumu aştım hissetmiyorum artık eskisi kadar yoğun" dedi. Kendi hayatından somut örnekler verdi oturum sonrası yaptığı. Bunlar mutlu etti. Becerilerim istediğim seviyede olmasa da, bir şekilde onun hayatında etkili olduğunu görmek keyif verdi bana (K6).

Diğer taraftan rahatlama/sakinlik alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon sonrasında yaşadıkları rahatlama hissine yer verilmiştir. Merak alt kategorisi içerisinde süreç boyunca neyle karşılaşılacağına ilişkin yaşanan duygular ile süreç boyunca yapabildiğini gördükten sonra yaşanan yeterlilik hissine, kendine güven alt kategorisi içerisinde yer verilmiştir.

4.2.2.14. Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı altında yer alan, süpervizyon sürecinden elde edilen kazanımlar kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon sayesinde geliştirdikleri yanları hakkındaki ifadeleri yer almaktadır. Bu kategori içerisinde elde edilen kazanımlar altı alt kategori altında adlandırılarak sunulmaktadır. Bu alt kategoriler; farkındalık kazanma (tipik), yeterlik algısının güçlenmesi (tipik), kendi kendini gözden geçirme (tipik), terapötik becerilerde ilerleme (değişken), olumlu duygu geliştirme (değişken) ve bilgi birikimi sağlamadır (değişken) (Bknz. Tablo 4.34).

Tablo 4.34: Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar Kategorisi

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
Süpervizyon Sürecinden Elde Edilen Kazanımlar	Genel
Farkındalık Kazanma	Tipik
Yeterlik Algısının Güçlenmesi	Tipik
Kendi Kendini Gözden Geçirmeyi Öğrenme	Tipik
Terapötik Becerilerde İlerleme	Değişken
Olumlu Duygu Geliştirme	Değişken
Bilgi Birikimi Sağlama	Değişken

Farkındalık kazanma alt kategorisi içerisinde sahip olunan beceriler, yapılan hatalar, insan doğası ve kültürel konular hakkında farkındalık kazanmaya dönük katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü süpervizyon sayesinde farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı:

Dönüt aldığım için doğru yaptığımı zannettiğim birçok şeyi yanlış yaptığımı fark edebildim mesela. Bu konuda şimdiye kadar dönüt almadığım için doğru zannedyordum. Ama dönüt alınca o eksikimi tamamlamamı sağlamış oldu (K2).

Katılımcıların yine büyük bir bölümünün kendilerini yeterli hissetmeleri hakkındaki görüşlerine yeterlilik algısının güçlenmesi alt kategorisi içerisinde yer verilmiştir. Katılımcılar farklı vakalarla nasıl çalışılacağını görmenin, süreçte yol kat ettiğini görmenin mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirdiğini ve yeterlik algısını yükselttiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Kendimi beğenmiyordum becerilerimi. Süpervizyonu aldıktan sonra kendime güvenim geldi. Demek yapabiliyordum dedim. O konuda akran grup süpervizyonun katkısı çok oldu (K3).

Kendi kendini gözden geçirme alt kategorisi içerisinde katılımcıların süreç boyunca kendi performanslarını değerlendirme, objektif olarak kendileri hakkında bir yargı elde edebilmelerine ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir

bölümü, sahip oldukları becerileri ve başarı durumlarını değerlendirme becerisine sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Terapötik becerilerde ilerleme kaydettikleri alt kategorisi içerisinde katılımcıların psikolojik danışma becerilerinde yol aldıklarına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Özellikle temel düzey beceriler konusunda ilerleme gösterdiklerini belirten katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Duygu yansıtma özellikle 3. sınıftaki dersimizden beri yaşadığım sorundu. Ödev yapmıştık yine eşleşip orda bile eksikti. Orada fark etmiştim. Duygu yansıtma neler yapabileceğim konusunda yardım alıyordum süpervizörümünden. Bu konularda yol aldım. Son oturumlarda daha iyi bir seviyede idim. Özetlemeyi birebir tekrar gibi yaparken, içine duyguları katmayı öğrendim. Becerilerde ilk olduğum yerden daha iyi noktadayım (K6).

Olumlu duygu geliştirme alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon süreci sonundaki duygusal kazanımlarına yer verilmiştir. Katılımcıların bir bölümü süpervizyon sayesinde kendine güven duymaya başladığını ve süpervizyonun heyecanın yenmeye yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Süpervizyon sürecinden elde edilen kazanımlar kategorisi içerisindeki son alt kategori olan bilgi birikimi sağlama alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon sayesinde bilgilenmiş olduklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcılardan birinin bilgi birikimi sağlamış olduğuna ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Pek çok konuda bilimsel açıdan destekleyici de olduğu için benim için oldukça iyi ve güzeldi. Bir sürü şeyle ilgili yaşantılardan, hocamın bilimsel geçmişinden getirdiği bir yığın konsantre bilgiye eriştim. Anlamlı ve iyiydi benim için (K10).

4.2.2.15. Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi

BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde yer alan son kategori süpervizyon sürecinin değerlendirilmesidir. Katılımcıların tamamı süpervizyon sürecini değerlendirmiş; katılımcı ifadeleri etkili yanlar (genel), etkisiz yanlar (genel) ve zorlayıcı yanlar (tipik) olarak adlandırılıp bu kategori içinde alt kategori olarak tanımlanmıştır (Bknz. Tablo 4.35).

Etkili yanlar alt kategorisi içerisinde katılımcıların tamamına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Süpervizyon sürecinde nelerin etkili olduğu altı alt aşamada aktarılmıştır. Bu başlıklar sırası ile “süpervizörün rolü”, “nitelikli geri bildirim/yönlendirme”, “deşifre/özet yapılması”, “terapötik beceriler ve müdahale

yöntemleri hakkında bilgilendirilme”, “düzenli aralıklarla süpervizyon alma” ve öğrenci sayısının azlığı”dır.

Katılımcılar, süpervizörün rolü başlığı altında süpervizörün yapıcı, cesaretlendirici, bilgili, destekleyici, samimi ve kontrolü elinde tutuyor oluşunu süpervizyonun etkili yanı olarak tanımlamışlardır.

Hoca bizleri serbest bırakır görünüp, aslında serbest bırakmıyordu. Bu bence çok etkiliydi (K11).

Tablo 4.35: Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi Kategorisi

Kategori ve Alt Kategoriler	Sıklık
Süpervizyon Sürecinin Değerlendirilmesi	Genel
Etkili Yanlar	Genel
Süpervizörün Rolü	Tipik
Nitelikli Geri Bildirim/Yönlendirme	Değişken
Deşifre/Özet Yapılması	Değişken
Terapötik Beceriler ve Müdahaleler Hakkında Bilgilendirilme	Değişken
Düzenli Aralıklarla Süpervizyon Alma	Değişken
Öğrenci Sayısının Azlığı	Değişken
Etkisiz Yanlar	Genel
Geri Bildirimlerin Yetersizliği	Tipik
Süpervizyonda Kullanılan Kayıtların Uygun Olmaması	Değişken
Süpervizyon İçin Ayrılan Sürenin Uygun Olmaması	Değişken
Müdahale Yöntemleri Hakkında Tecrübe Kazanamama	Değişken
Danışan/Oturum Sayısının Uygun Olmaması	Değişken
Gerçek Danışanla Çalışma Fırsatının Olmaması	Değişken
Zorlayıcı Yanlar	Tipik
Sıkılma/Yorulma/Zorlanma	Tipik
Deşifre/Rapor yazma	Değişken
Psikolojik danışma sürecini yürütme	Değişken
Görüntü kayıtlarının izlenmesi	Değişken
Danışan Bulma/Danışanı Kaybetme	Değişken

Nitelikli geri bildirim/yönlendirme başlığı altında, katılımcıların hem süpervizörlerinden hem de akranlarından ayrıntılı ve işe yarar geri bildirimler aldıklarına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir. Oturumların deşifresinin/özetlerinin yazılması katılımcılar tarafından etkili bulunan bir diğer konu olmuştur. Deşifreleri yazarken nasıl tepki vermesi gerektiğini daha objektif olarak görebildiklerini ifade eden katılımcılar zorlansalar da deşifre ve özet yazmanın öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan katılımcıların bir kısmı terapötik beceriler ve müdahale yöntemleri hakkında bilgilendirilmenin bir diğer etkili yanı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar düzenli aralıklarla süpervizyon alma imkânı bulmayı da süpervizyonun etkili yanı olarak tanımlamışlardır. Öğrenci sayısının azlığı katılımcılar tarafından

ifade edilen bir diğer etkili yandır. Gruplara bölünerek ve az öğrenciyle süpervizyon almanın etkili olduğu katılımcıların bir kısmı tarafından ifade edilmiştir.

Etkisiz yanlar alt kategorisi içerisinde tüm katılımcılara ait ifadeler yer almaktadır. Süreç boyunca katılımcılar tarafından etkililiği yeterli bulunmayan konuların aktarıldığı bu alt kategoride etkisiz yanlar sınıflandırılarak sunulmuştur. Söz konusu etkisiz yanlar “geri bildirim yetersizliği”, “süpervizyonda kullanılan kayıtların uygun olmaması”, “süpervizyon için ayrılan sürenin uygun olmaması”, “müdahale yöntemleri hakkında tecrübe kazanamama”, “danışan/oturum sayısının uygun olmaması” ve “gerçek danışanla çalışma fırsatının olmaması” olarak adlandırılmıştır.

Geri bildirim yetersiz olduğunu ifade eden katılımcıların büyük bir bölümü, süpervizörlerinin vakaların bütününe hâkim olamadıklarını, gerçeği yansıtan geri bildirimler alamadıklarını, güçlü ve zayıf yanlarına yönelik geri bildirim verilmediğini, deşifresini verdikleri oturuma ilişkin geri bildirim bir sonraki hafta alabildiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı:

Kişisel olarak ayrı ayrı senin şu becerin iyi ama şu konularda kendini geliştirmen gerekiyor şeklinde bir geri bildirim almadık bu eksik yandı (K4).

Süpervizyon sürecinin etkisiz yanlarını ifade eden katılımcıların yarısı süpervizyon esnasında kullanılan kayıt ve raporların uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, ses ve görüntü kayıtlarının yalnızca bir bölümünün izlenip dinlenmesi nedeniyle bütünü takip edilemediğini, oturum özetlerinin ve deşifrelerin süreci yansıtmada yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadesine göre:

Burada şunu söylemek isterim eleştiri olarak, hocalar bütüne hâkim oluyor ama danışan bir şey söylemiş ben de bir tepki vermişim, hoca o tepkiyi okuyor ve yanlış olduğuna karar veriyor. Hâlbuki ben isterim ki o tepkime yol açan ön sayfalardaki danışanın anlattıklarını da okusun. Hocalar bazen bütünü kaçırdığı için tepkimin yanlış olduğunu zannediyor. Zannediyor demeyeyim, tepki belki yanlış ama üst sayfalarda danışanın anlattıklarına göre doğru bir tepki. Hoca belki o gün çok fazla danışma okuduğu için onları es geçip bunlar yanlış diyebiliyordu (K1).

Süpervizyon için ayrılan sürenin uygun olmadığını ifade eden katılımcılar, gruplarda sürenin uzun olmasından kaynaklı olarak rahatsızlık yaşadıklarını, grup içinde herkese yeteri kadar zamanın ayrılamadığını, süpervizörle birebir görüşecek

zamanın olmamasını etkisiz yan olarak tanımlamışlardır. Konuya ilişkin olarak katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Zamanla ilgili sıkıntı vardı. Ders 13'te başlıyor ama saat 19:30 oluyor biz hala okuldayız. Çok uzun sürüyor ders. Herkesin 2şer 3'er görüşmesi, herkes 15 dakika konuşuyor en az. Çok zaman alan bir şey tek eleştirim kendi adıma bu (K10).

Müdahale yöntemleri hakkında tecrübe kazanamadığını belirten katılımcılar, müdahalelere ilişkin yüzeysel bilgilerin paylaşıldığını ve çok fazla terapötik becerilere odaklı gidildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı tarafından şu ifade paylaşılmıştır:

Şimdiye kadar müdahalenin içeriğinin ne olduğunu bilmiyorduk. Bu döneme kadar hep müdahale müdahale dendi, ama ne olduğunu öğrenemedik. İkinci dönem geldi, bizden müdahale bekliyorlar ve ben hala bilmiyorum (K4).

Danışan ve oturum sayılarının uygun olmadığını ifade eden katılımcılardan dört ile altı oturum arasında görüşme yapanlar, gördükleri danışan sayısını yeterli bulmamaktadır. Öte yandan 20 oturum psikolojik danışma yapan katılımcılar bu sayıyı fazla bulmaktadır. Gerçek danışanla çalışma fırsatı bulamadığını ifade eden katılımcılar bu durumu bir dezavantaj olarak tanımlamıştır. Katılımcılar psikolojik danışmaya ihtiyacı olan başka danışanlarla çalıştıklarında daha verimli olacaklarını ifade etmişlerdir.

Zorlayıcı yanlar alt kategorisi içerisinde katılımcıların büyük bir bölümü tarafından süreçte zorlandıkları noktalara yer verilmiştir. Katılımcıların zorlandıkları yanlara ilişkin ifadeleri sınıflandırılarak ele alınmıştır. Bu sınıflandırma "sıkılma/yorulma/zorlanma", "deşifre rapor yazma", "psikolojik danışma sürecini yürütme", "görüntü kayıtlarının izlenmesi" ve "danışan bulma" şeklinde yapılmıştır. Sıkılma/yorulma/zorlanma sınıflandırması altında katılımcıların süpervizyonun uzun sürmesi, danışma oturumları, bilişsel yorgunluk yaşamaları gibi konulara ilişkin katılımcıların ifadeleri yer almaktadır. Zorlayıcı yanlarını ifade eden katılımcıların büyük bir bölümü süreçten sıkılıp, yorulup zorlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin bir katılımcı:

Gerçekten çok yoruluyordum. Bir ara şeydim bizim grupta çok meşhurdu, kendini açmada kendimi çöplük gibi hissediyorum falan diyorduk. Hoca bir gün süpervizyonda nasılsınız dediğinde kendimi çöplük gibi hissediyorum demiştim. Bir ara boşulacak gibiydim. İki danışanım da benzer problemlerle geliyordu, çok zor geldi baş etmek (K11).

Deşifre ve rapor yazmanın zorlayıcılığına ilişkin görüş bildiren katılımcıların büyük bir bölümü, bu dersin en yorucu yanının bu kısmı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir:

Deşifreler çok yorucuydu. 45 dakikalık bir oturumun deşifresi minimum 4-5 saat sürüyordu. Bu çok büyük bir yükü. Baygınlık geçirecek noktaya geliyordum. Bu dersle ilgili tüm yaptıklarımı toplarsam haftada 12-13 saat oluyordu. Çok büyük bir çoğunluğu deşifre zaten (K13).

Psikolojik danışma sürecini yürütmede zorluk yaşadığını ifade eden bir kısım katılımcı, bir sonraki oturumda ne yapacaklarına ilişkin yol çizmede zorlandıklarını, oturumlarda müdahale etmede tıkanıklar yaşadıklarını bu bölümünün de zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Görüntü kayıtlarının izlenmesinin zorlayıcı yan olduğunu ifade eden katılımcılar, süpervizyonda görüntüleri izlenirken çekindiklerini ve izlenme hissinden rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Zorlayıcı yan alt kategorisi içerisinde yer alan son konu ise danışan bulma ve danışanı kaybetmedir. Katılımcılar danışan bulma ve bırakan danışanın yerine yeni bir danışanla sürece başlama konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

4.2.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler Temel Alanına İlişkin Bulgular

Bu temel alan, BPDU dersinin yürütülmesi ve süpervizyon aşaması da dâhil olmak üzere tüm süreci iyileştirmeye yönelik katılımcı görüşlerini içermektedir. Katılımcılara “Siz BPDU dersini yürüten bir öğretim elemanı olsanız süreci nasıl yürütürsünüz?” sorusu sorulmuştur.

Psikolojik danışman adaylarının bu dersin ve süpervizyon sürecinin nasıl yürütülmesi gerektiğine ilişkin önerileri bu temel alan içerisinde 2 genel kategori ve 27 alt kategori altında yer almaktadır (Bknz. Tablo 4.36). Kategoriler “BPDU dersinin uygulama sürecine yönelik öneriler” ve “BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler” olarak adlandırılmış ve uygulama sürecindeki akış göz önünde bulundurularak sıralanıp rapor edilmiştir.

Tablo 4.36: BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Öneriler Temel Alanı

<i>Kategori ve Alt Kategoriler</i>	<i>Sıklık</i>
BPDU Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler	Genel
Psikolojik Danışma Oturumlarına Hazırlık	Değişken
İstenilen Danışan Sayısı	Tipik
İstenilen Oturum Sayısı	Tipik
Danışan Özellikler	Tipik
Öğrenci Sayısı	Tipik
Görüşmelerin Kaydedilmesi ve Raporlaştırılması	Genel
Ses/Görüntü Kaydı	Tipik
Deşifre	Tipik
Oturum Özeti	Değişken
BPDU Dersinin Süresi	Değişken
Psikolojik Danışma Yapılan Yerler	Değişken
Diğer	Değişken
BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine Yönelik Öneriler	Genel
Süpervizyon Yöntemleri	Genel
Bireysel ve Grup Süpervizyonu	Tipik
Grup Süpervizyonu	Değişken
Süpervizörün Tarzı	Tipik
Olumlu/Destekleyici	Değişken
Yönlendirici	Değişken
Sıcakkanlı/Samimi	Değişken
Mesafeli	Değişken
Süpervizyonda Odaklar	Tipik
Psikolojik Danışman	Tipik
Terapötik beceriler	Tipik
Psikolojik danışman adayının gelişimi	Değişken
Danışan	Değişken
Süpervizyon İçin Ayrılan Süre	Tipik
Süpervizyon Ortamları	Değişken

4.2.3.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine Yönelik Öneriler

Bu kategori altında katılımcıların BPDU dersinin başlangıcından süpervizyon aşamasına kadar olan sürecin nasıl yapılandırılması gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır. Katılımcıların tamamı sürecin iyileştirilmesine ilişkin önerilerde bulunmuşlardır. Gelen görüşler, içeriğine uygun olarak dokuz alt kategoriye ayrılarak raporlaştırılmıştır. Bu kategori içerisinde yer alan alt kategoriler sırası ile psikolojik danışma oturumlarına hazırlık (değişken), istenilen danışan sayısı (tipik), istenilen oturum sayısı (tipik), danışan özellikleri (tipik), öğrenci sayısı (tipik), görüşmelerin kaydedilmesi ve raporlaştırılması (genel), BPDU dersinin süresi (değişken), psikolojik danışma yapılan yerler (değişken) ve diğer (değişken) olarak adlandırılmıştır.

Psikolojik danışma oturumlarına hazırlık alt kategorisi içerisinde katılımcıların uygulamaya başlamadan önce oryantasyon için yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Hazırlık süreci ile ilgili görüş bildiren katılımcılar, oryantasyon için yaklaşık dört hafta ayrılabilceğini, bu süre içerisinde, öğrencileri rahatlatmak için sık yapılan hatalara yer verilebileceğini, vaka örneklerinin incelenebileceğini, müdahale yöntemlerinin uygulanışına ilişkin çalışmaların yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir:

Kuramların uygulanması belli bir uzmanlık gerektirir belki ben buna daha ağırlık verirdim. Öğrencilere belli kuramları dağıtıp, herkesi bir kuramın uygulanışını anlatıp sunum yapabilirdi kısa kısa (K3).

İstenilen danışan sayısı hakkında önerilerini ileten katılımcıların büyük bir bölümü bu ders kapsamında üç veya dört danışanla görüşülmesi yönünde öneri getirmişlerdir. Öte yandan iki danışanla görüşmenin yeterli olacağını belirten katılımcılar yer almaktadır. Ayrıca iki katılımcı, danışan sayısı kriteri koymak yerine süreç boyunca psikolojik danışmanın ilerleyişine odaklanılmasını önermektedir.

İstenilen oturum sayısı alt kategorisi içerisinde katılımcıların büyük bir bölümü, her bir danışanla yedi veya sekiz oturum olmak üzere toplamda en az 24 oturum istenmesi yönünde görüşlerini iletirken; BPDU dersine bir dönemden fazla zaman ayrılarak ortalama 60 oturum istenmesi yönünde görüş bildiren katılımcılar bu alt kategori içerisinde yer almaktadır. Danışan özellikleri hakkında görüş bildiren katılımcıların tamamı yardıma ihtiyaç duyan, gerçek danışanlarla çalışılmasını önermektedirler.

Süpervizyon verilecek öğrenci sayısı hakkında önerilerde bulunan katılımcıların yarısı beş kişinin altında öğrencinin olmasının ideal olduğunu belirtirken, diğer yarısı beşin üzerinde ancak en fazla 12 öğrencinin olmasının uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Görüşmelerin kaydedilmesi ve raporlaştırılması alt kategorisi içerisinde katılımcıların psikolojik danışma oturumlarına ilişkin istenecek kayıt ve raporlara ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı hangi kayıt ve raporların isteneceğine ilişkin görüşlerini aktarmışlardır. Katılımcı önerileri ses/görüntü kaydı, deşifre, oturum özetleri olarak adlandırılıp sınıflanmıştır. Buna göre ses ve görüntü

kaydı istenmesini öneren katılımcıların büyük bir bölümü süpervizyonun da baştan sona veya kesitsel olarak bu kayıtlar üzerinden verilmesini önermektedirler. Ses ve görüntü kayıtlarının istenmesini öneren katılımcılardan birinin ifadeleri şu şekildedir:

Kesinlikle görüntü kaydı almalarını isterim, mimik, oturuş, duruş bunlara dikkat etmek isterdim. Ama vakit de olmayabilirdi, ses kaydı da olabilir o yüzden. Ama öncelik görüntülü kayıt (K8).

Katılımcıların büyük bir bölümü oturumlara ilişkin deşifre yapılmasını önermektedir. Deşifrenin zor olduğu ancak katkıları nedeniyle istenmesini öneren katılımcılar deşifrenin her oturum için istenmeyip bazı oturumlar için istenmesini önermektedirler. Konuya ilişkin bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

Ben hoca olarak bakarsam deşifreyi etkili buluyorum ama öğrenci olarak çok fazla vakit aldığı için istemezdim. Gerçi yazarken nasıl tepkiler verdiğimizizi görüyoruz, danışanın neler dediğini daha iyi hatırlıyoruz. Öbür oturuma daha iyi hazırlanabiliyoruz. Yalnız ses kaydı olunca belli bir kısımları hatırlıyorsunuz. Yani hoca olarak devam ederdim, ama öğrenci olarak istemezdim (K3).

Oturum özeti katılımcıların bir kısmı tarafından önerilmektedir. Oturumlar hakkında değerlendirmelerin yer aldığı bir oturum özetinin istenmesinin uygun olacağını değerlendiren katılımcılar, deşifresini istemedikleri oturumlara ilişkin oturum özeti istemeyi uygun görmüşlerdir.

BPDU dersinin süresi alt kategorisi içerisinde görüş bildiren katılımcıların tamamı bu dersin en az iki döneme yayılmasını önermektedirler. Örneğin bir katılımcı:

Diğer derslerin yoğunluğu azaltılıp ders aslında iki döneme yayılabilir (K6).

Psikolojik danışma yapılan yerler hakkında öneri getiren katılımcılar psikolojik danışma odalarının iyileştirilerek sayılarının artırılmasını önermektedirler. Öte yandan, diğer alt kategorisi içerisinde katılımcıların öğretim elemanı olarak ders yoğunluğunun azaltılmasına ve danışan bulma sürecinin sistematik hale getirilmesine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Hatta öğretim üyesiysem ders sayımda az olmalı, çünkü birebir ilgilenmem gereken ders, gruba ders anlatıp çıkmıyorsun. O yüzden öğretim elemanını rahatlatmaları gerekiyor ki o da işini iyi yapabilsin (K9).

4.2.3.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine Yönelik Öneriler

BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler kategorisi altında katılımcıların psikolojik danışman adayları ile birlikte yürütülecek olan süpervizyon sürecinin nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı süreci iyileştirmeye dönük önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcı ifadeleri süpervizyon süreci içerisinde yer alan konular göz önünde bulundurularak beş alt kategori içerisinde raporlaştırılmıştır. Bu kapsamda oluşturulan alt kategoriler süpervizyon yöntemleri (genel), süpervizörün tarzı (tipik), süpervizyonda odaklar (tipik), süpervizyon için ayrılan süre (tipik) ve süpervizyon ortamları (değişken) olarak adlandırılmıştır.

Süpervizyon yöntemleri alt kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon süresince tercih edilmesini önerdiği yöntemlere yer verilmiştir. Katılımcıların tamamı süpervizyon yöntemi önerisinde bulunmuştur. Söz konusu yöntemler katılımcıların görüşleri çerçevesinde “bireysel ve grup süpervizyonu” ve yalnızca “grup süpervizyonu” olarak sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından bireysel ve grup süpervizyonunun bir arada verilmesi önerilmektedirler. Katılımcılar akranlardan geri bildirim imkanı sağladığı için ağırlıklı olarak grup süpervizyonu istediklerini ama mutlaka bireysel süpervizyonun da verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin ifadesine göre:

Hem bireysel hem de grup isterdim. Grupta daha fazla geri bildirim, hem akranlardan, hem asistanlardan, hem de süpervizörden. Ama asistanlardan ve süpervizörden geri bildirim daha çok almam daha iyi olurdu tabi. Akranlarım benimle aşağı yukarı aynı şeyleri biliyorlar bu nedenle süpervizörüm ve asistanlar alanda kendilerini geliştirmiş kişiler onlardan daha çok geri bildirim almayı isterdim (K5).

Yalnızca grup süpervizyonu verilmesinin yeterli olacağını belirten bir grup katılımcı, gruptaki diğer kişilerin vakaları üzerinden de öğrenmenin sağlanması için grup süpervizyonun tercih edilmesini önermektedir.

Süpervizörün tarzı alt kategorisi, katılımcıların süpervizörlerin sahip olması gerektiğini düşündüğü süpervizörlük tarzlarını içermektedir. Buna göre katılımcıların belirtmiş olduğu tarzlar olumlu/destekleyici, yönlendirici, sıcakkanlı/samimi, mesafeli olarak sınıflandırılarak rapor edilmiştir.

Katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak süpervizörlerin olumlu/destekleyici ve yönlendirici olmasını önerilmektedir. Süpervizörün olumlu/destekleyici bir tarzının olmasını isteyen katılımcılar süpervizörün kırıcı olmadan, öğrencinin hevesine kırmadan geri bildirim verilmesini istediklerini ifade ederken, yönlendirici olmasını isteyen katılımcılar süpervizörün gerektiğinde yardım istenen konuya ilişkin kaynaklara yönlendirmesini, yolunda gitmediğini gördükleri noktada müdahale edip öneriler sunmasını beklediklerini ifade etmektedirler. Süpervizörün yönlendirici olmasını öneren bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

Süpervizör olarak tarzım ben de tepkilere yönelik şurada bu denebilirdi burada bu denebilirdi, bir sonraki oturumda şu yapılabilir şeklinde tavsiye verici olabilirdim (K14).

Katılımcıların bir bölümü, süpervizörün sıcakkanlı/samimi olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Rahat iletişim kurabilen, gerektiğinde esprili olabilen, öğrencileri ile yakın ilişki kurabilen bir süpervizör olunması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öte yandan süpervizörün öğrencilerle mesafeli bir ilişki kurması gerektiğini ifade eden katılımcılar, profesyonel ilişki çerçevesinde davranılmasını önermektedir.

BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler kategorisi içerisinde yer alan diğer bir alt kategori süpervizyonda odaklardır. Süpervizyon sürecinde süpervizörün nelere odaklı değerlendirme yapacağı ve geri bildirim vereceği hakkındaki katılımcı önerileri bu alt kategori içerisinde sınıflandırılarak sunulmuştur. Süpervizyonda odaklar psikolojik danışman ve danışan olarak adlandırılmıştır.

Psikolojik danışman odaklı süpervizyon verilmesi konusunda önerilerde bulunan katılımcıların görüşleri terapötik becerileri ile psikolojik danışman adayının gelişimi alt başlıkları içerisinde ele alınmıştır. Buna göre süpervizyonda nelere odaklı çalışılacağı hakkında görüş bildiren katılımcıların neredeyse tamamı terapötik beceriler odaklı süpervizyon verilmesi hakkında önerilerde bulunmuştur. Psikolojik danışman adaylarının temel düzey psikolojik danışma becerilerine (Örn. içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme, danışanı etkin dinleme) odaklı süpervizyon verilmesini öneren katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

Geri bildirim verirken benim gördüğüm, empati olmazsa olmaz zaten, somutluk saydamlık var ya olmazsa olmaz. Ben ister istemez süreçte bunu

uygulardım. Problemin somutlaştırılması, duygu yansıtması olmazsa olmazdı. Düşünceler ister istemez ifade ediliyor. Duygular ifade edilemiyor. Duyguları ifade etmeye başladığın zaman problemi anlayabiliyorsun (K9).

Katılımcıların bir bölümü süpervizyonda psikolojik danışman adayının gelişimine odaklanılmasını önermektedir. Psikolojik danışman adayının belirlemiş olduğu amaçlara ulaşip ulaşamadığına, sürecin başı ile sonu arasındaki gelişime, süreçteki zorlayıcı duyguları ile baş etme durumuna odaklı süpervizyon verilmesini öneren katılımcılardan biri önerisini şu şekilde ifade etmektedir:

Süpervizyonda kesinlikle öğrencilerin kaygılarına daha çok odaklanırdım. Biz daha çok kendimizi yermeye odaklıyız. Ya çok kötüydüm gibisinden. Neden öyle olduğunu düşündün, gelişimin için ne yapabiliriz, neresi senin için kötü. Oturuşundan bir gülüşünden rahatsız olan var, mesela bir arkadaşımın danışanı ağlarken kendisi de başlamış ağlamaya. "Dayanamadım hocam ağlamaya" dedi. Ben kesinlikle öğrenciye daha çok odaklanırdım (K7).

Süpervizyon odaklarından sonuncusu danışan odaklı süpervizyondur. Katılımcıların bir kısmı süpervizyon sürecinde danışanın yaşantılarına ve ihtiyaçlarına dönük geri bildirim verilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler kategorisinde yer alan diğer bir alt kategori süpervizyon için ayrılan süredir. Katılımcıların süpervizyon için haftalık olarak ayrılmasını önerdikleri süreler bu başlık altında yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü her hafta süpervizyon verilmesini, her öğrenciye eşit ve kendi süpervizyon saatlerinden daha uzun süre ayrılmasını önermektedirler.

BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler kategorisi içerisindeki son alt kategori süpervizyon ortamlarıdır. Bu alt kategori içerisinde katılımcıların süpervizyon için ayrılacak ortamların nasıl olması gerektiğine ilişkin önerilerine yer verilmiştir. Buna göre, katılımcılar grup odalarında ve birimlere ait odalarda süpervizyon verilmesini önerirken; sınıf ortamında bir araya gelinecekse u düzeni şeklinde bir oturma düzeninin ayarlanmasını önermektedir.

4.2.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatım Temel Alanına İlişkin Bulgular

Süpervizyon sürecine yönelik metaforik anlatım temel alanı katılımcıların sürece ilişkin değerlendirmelerini metafor üzerinden anlatımlarını içermektedir. Bu temel alan içerisinde katılımcıların kullanmış oldukları metaforlar süpervizyonun sağladığı katkılar bakımından incelenmiş ve bu katkılar göz önünde bulundurularak adlandırılıp kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılardan gelen görüşlere dört değişken kategori altında yer verilmiştir. Kategoriler “gelişim sağlama”, “yol gösterme”, “kaygı duyma ve keyif alma” ve “ilerleme göstermeyi engelleme” olarak adlandırılmıştır (Bknz. Tablo 4.37).

Gelişim sağlama kategorisi içerisinde katılımcıların sürecin geliştirici yanını yansıtan metaforlarına yer verilmiştir. Bu kategori altında yer alan metaforlar “futbol antrenmanı”, “sol ayağı geliştirme”, “bebeklerin yürümeyi öğrenmesi”, “ağlayan bebek”, “ağacın büyümesi”, “çiçeğin büyümesi” ve “patates çuvalı”dır.

Sürecin geliştirici yanını vurgulayan katılımcıların kullandıkları metaforlara ilişkin örnekler aşağıda yer almaktadır:

Sol ayağı geliştirme: Bizim yapmaya çalıştığımız şey sağ ayağıyla top oynadığı halde sol ayağını geliştirmeye çalışan bir futbolcu gibi olmak. O zaten sağ ayağı ile iyi oynuyordur. Sol ayağını geliştirmeye çalıştıkça da ilk olduğu noktadan çok daha iyi noktada olacaktır. Biz zaten bu noktaya gelirken birçok eğitimden geçiyoruz, oldukça yoğun bir süreçten geçiyoruz. Bu yüzden bizim sağ ayağımız zaten iyi bir şekilde ilerledi. Sol ayağımızı da bu derste ilerletiyoruz. Ne kadar etkili kullanırsak bu dersi bizim için o kadar olumlu ve geliştirici bir süreç oluyor (K12).

Patates çuvalı: Sorunlarını içine atan kişiye patates çuvalı derler ve sürekli yükün ağırlaşır. Süpervizyona patates çuvalıyla geldim, süreçte her bir patatesi dışarı attım, yüküm git gide daha da hafifledi (K5).

Yol gösterme kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizörün yol gösterici, yönlendirici rolüne ilişkin kullandıkları metaforlara yer verilmiştir. Bu kategori içerisinde yer verilen metaforlar “direksiyon dersi”, “fener”, “kütüphane”, “bebeklerin yürümeyi öğrenmesi”, “usta-çırak ilişkisi”, “ağacın büyümesi” ve “gemi”dir. Süpervizörün yol gösterici oluşuna ilişkin katılımcıların kullandıkları metaforlara aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 4.37: Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatım Temel Alanı

<i>Kategori</i>	<i>Metafor</i>	<i>Anlam</i>	<i>Sıklık</i>
Gelişme Sağlama	Futbol Antrenmanı	Maça hazırlık için egzersiz yapma	Değişken
	Sol ayağı geliştirme	Sağ ayağı ile futbol oynayan bir oyuncunun sol ayağını da geliştirmeye çalışması	
	Bebeklerin yürümeyi öğrenmesi	Emeklemekten tay tay yürümeye başlama	
	Ağlayan bebek	Bebeklerin ağlarken bile sevimli görünmesi, gülmeye başladığında hafızalarda kötü bir görüntünün yer etmemesi	
	Ağacın büyümesi	Bakıp büyütülen ağacın rüzgâr ve fırtınalara rağmen büyümesi ve meyve vermesi	
	Çiçeğin büyümesi	Çiçeğin güçlenerek filizlenmesi	
	Patates çuvalı	Sorunları patates gibi çuvala atma, çuvaldaki yüklerden yavaş yavaş kurtulma	
Yol Gösterme	Direksiyon dersi	Arabayı kullanırken direksiyon hocasının yol göstermesi ve yeri geldiğinde müdahale etmesi	Değişken
	Fener	Karanlığı aydınlatma, yol gösterme	
	Kütüphane	Aranan kitabı oklar yardımı ile bulma	
	Bebeklerin yürümeyi öğrenmesi	Bebeği yürümesi için destekleme	
	Usta-çırak ilişkisi	Yapılması gerekeni ustadan öğrenme	
	Ağacın büyümesi	Çiftçinin ağacı büyümesi için bakımını yapması	
Gemi	Ulaşılmak istenen yere gitmesine yardımcı olan araç		
Kaygı Duyma ve Keyif Alma	Gondol (Lunapark)	Zevk verirken, korkutan, heyecanlandırıcı oyuncak	Değişken
	Ağacın büyümesi	Fırtınalardan dalları kırılan ağacın yine de meyve vermesi	
İlerleme Göstermeyi Engelleme	Çamaşır yıkama topu	Çamaşır yıkama toplarının kilitlerinin kapanamaması, bir yanının açık kalması	Değişken
	Bumerang	Atılan bumerangın aynı şekilde geri dönmesi	

Direksiyon dersi: Bizler süpervizörlerimizle aynı arabada gidiyoruz. Onlar yalnızca bizim yanımızdaki rehber, zor durumda kaldığımızda alternatifler sunabilecek kişi. Ama direksiyon bizde, hangi alternatifleri seçeceğimize, nereye yöneleceğimize biz karar veriyoruz. Onlar sadece bizim yanımızda ve her zaman destekçi. Ama bazen yan koltukta otururken el frenini çekebiliyorlar (K1).

Kütüphane: Sanırım çok geniş bir kütüphaneye benzetebilirim. Benim aradığım bir kitap var bulmada zorlanıyorum. Yönlendirici oklar var ama ben uzun süre dolaştığımda bulabiliyorum. Hocalarımızın bilgeliği kitaplar, bu süreçteki yaşadığım her şey, dolambaçlı yollar bazen kaybolmam bazen şaşırtıcı olarak doğru yolu bulmam diyebilirim (K6).

Kaygı duyma ve keyif alma kategorisi içerisinde süpervizyonun olumlu ve olumsuz duyguları bir arada barındırdığını içeren katılımcıların kullandıkları metaforlara yer verilmiştir. Bu kategori içerisinde yer alan metaforlar “gondol” ve “ağacın büyümesi” olarak adlandırılmıştır. Katılımcılardan birinin kullandığı metafor şu şekildedir:

Gondol: Lunaparklarda oyuncaklar olur ya, hem zevklidir hem de korkarsın, hem keyif aldım hem de stresliydi. İlk aklıma gondol geldi. Hem adrenalin var, istiyorsun bir yandan, diğer yandan istemiyorsun. Bir de öncesi ve sonrası mide bulantısı tam uyuyor bu metafor bence (K8).

Süpervizyon sürecine yönelik metaforik anlatım temel alanı içerisinde yer alan son kategori ilerleme göstermeyi engellemedir. Bu kategori altında katılımcıların süpervizyonun gelişim sağlamalarına yardımcı olmada yetersiz kaldığına ilişkin metaforlarına yer verilmiştir. Katılımcıların kullandıkları metaforlar “çamaşır yıkama topu” ve “bumerang” olarak adlandırılmıştır. Katılımcılardan birinin kullandığı metafora aşağıda yer verilmiştir.

Bumerang: Bumerang gibi düşünebiliriz. Atıyorsun ama sana aynen geri dönüyor, bir ilerleme kaydettiğimizi düşünmediğim için bumerangın aynen geri geldiğini düşünüyorum (K14).

4.3. Araştırmanın Nicel ve Nitel Boyutlarına İlişkin Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel boyutlarından elde edilen bulgular ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Eş zamanlı çeşitleme yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmada Hanson ve arkadaşlarının (2005) önerdiği şekilde nicel ve nitel bulgular ayrı ayrı raporlaştırılmış ve bulgulara ilişkin tartışma bütünleştirilerek sunulmuştur. Araştırmanın ağırlıklı olarak nitel çalışmadan elde edilen bulgulara dayalı olması nedeniyle, bulgular temel alan adlarını içeren başlıklar altında tartışılmıştır.

4.3.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında psikolojik danışma oturumlarına hazırlık, dersin amaçları, değerlendirme kriterleri, danışan bulma süreçleri, görüşme yapılan yerler ve başarı durumlarına yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır.

▪ *Psikolojik danışma oturumlarına hazırlık* kategorisi içerisinde sunulan bulgulara göre, katılımcıların büyük bir bölümü tarafından ders hakkında genel bilgilendirmelerde bulunulduğu, ders izlencesi ve formların paylaşıldığı, uygulama öncesi psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemleri hakkında pratik yapıldığı belirtilmiştir (Bknz. Tablo 4.18). Öte yandan araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre de katılımcıların hemen hemen hepsi, bireyle psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce kendileri ile dersin amaçlarının, öğrenci sorumluluklarının, dersin içerik ve kazanımlarının, etik ile ilgili konuların, değerlendirme yöntemlerinin, süpervizyonun veriliş şeklinin ve ne kadar zaman ayrılacağına paylaşıldığını belirtmişlerdir (Bknz. Tablo 4.1). Söz konusu nicel ve nitel bulguların uygulama öncesi hazırlık süreçlerinin yürütülüşü ile ilgili olarak birbirleri ile örtüştüğü ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Osborn ve Davis'in (1996) de önerdiği gibi amaçların, sunulan süpervizyonun kapsamının, değerlendirme yöntemlerinin, hem süpervizörün hem de süpervizyon alan kişinin sorumluluklarının ve etik gerekliliklerin uygulama öncesinde psikolojik danışman adayları ile paylaşılması son derece önemlidir. Psikolojik danışma oturumlarına hazırlıkla ilgili elde edilen bulguların Prieto'nun (1998), İlhan, Rahat ve arkadaşlarının (2015) ve Aladağ ve Kemer'in (2016b) çalışmaları ile benzerlik gösterdiği dikkati çekmektedir. Öğrencilerin ilk kez gerçekleştirecekleri bireyle psikolojik danışma oturumları öncesinde, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak sürece hazırlanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin başlangıç aşamasında yaşadıkları kaygıyı azaltmada oldukça kritik bir role sahip olan sürece hazırlığın, elde edilen bulgulara göre öğretim elemanları tarafından kapsamlı bir şekilde gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır.

▪ *Dersin amaçları* kategorisi içerisinde BPDU dersinin genel amaçlarının neler olduğu ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmiş ve öğrencilerden ağırlıklı olarak teorik bilgiyi uygulamaya dökmenin ve psikolojik danışma becerilerinde yetkinlik kazanmanın amaçlandığı yönünde bilgiler elde edilmiştir. YÖK (2007) tarafından

tanımlanan söz konusu dersin içeriği ile benzerlik taşıyan öğrenci değerlendirmeleri, aynı zamanda Aladağ ve Kemer (2016b) tarafından süpervizörler ile yürütülen çalışma ile de paralelliklere sahiptir. Öğrencilerin Rønnestad ve Skovholt'un Yaşam Boyu Gelişim Modeline (1993) göre, alışık oldukları iletişim stilinden profesyonel yardım becerilerini uygulamaya geçilen evrede bulunan psikolojik danışman adaylarının, dersin amacını kavrayabildikleri söylenebilir.

▪ *Değerlendirme kriterleri* olarak tanımlanan bir diğer kategori içerisinde katılımcıların bu ders kapsamında oturum sayısı, kayıt ve raporlamalar, sahip olunan beceri düzeyi, gelişim sağlama düzeyi, süpervizyon alma zorunluluğu ve etiğe uygun davranışlar üzerinden başarılarının değerlendirileceğine ilişkin görüşleri yer almaktadır (*Bknz.* Tablo 4.19). Katılımcılar, kendileri ile tam olarak hangi kriterin ne ölçüde karşılanması gerektiği ile ilgili bilgilerin paylaşılmadığını belirtmiş olsalar da, belirli konuların değerlendirme süreçlerinde göz önünde bulundurulacağını paylaştığını ifade etmişlerdir. Değerlendirme kriterlerinin belirgin, objektif ve ölçülebilir şekilde tanımlanmış olması alan yazında önemle üzerinde durulan konuların başında gelmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Gould & Bradley, 2001). Söz konusu kriterlerde programlar arası ortaklığın sağlanması, standart bir eğitim programının hazırlanabilmesi için bir ön koşuldur (Gould & Bradley, 2001). Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak bu ders kapsamında gerçekleştirilmesi beklenen psikolojik danışma oturumu sayılarının tüm katılımcılar tarafından belirtilen bir kriter olduğu söylenebilirken; nicel bulgularda söz konusu kriterde tam bir ortaklığın sağlanamadığı görülmektedir. Tamamlanması istenen oturum ve görüşülecek danışan sayısına ilişkin elde edilen nicel bulgulara göre; beklenen ve gerçekleştirilen oturum sayılarının bir ile 36 arasında değişkenlik gösterdiği, ortalama olarak dokuz oturum istendiği, katılımcıların dörtte üçünün bir ile 10 oturum arasında psikolojik danışma yaptıkları, dörtte birinin ise 11 ile 36 arasında değişen oturum sayılarına sahip oldukları görülmektedir (*Bknz.* Tablo 4.3). Öte yandan katılımcıların dörtte üçüne yakınının bir veya iki danışanla görüştüğü, dörtte birinin ise üç ve üzerinde danışan gördüğü elde edilen bulgular arasındadır (*Bknz.* Tablo 4.2). Türkiye'de yürütülen araştırmalar kapsamında istenen oturum sayıları incelendiğinde de programlar arası ortaklığın sağlanamadığı göze

çarpmaktadır (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Atik, Daşçı ve ark., 2016; Koç, 2013; Kurtyılmaz, 2015; Ülker Tümlü ve ark., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011). Görüşülen danışan sayılarının ise, yürütülen çalışmalarda belirtilen danışan sayıları ile büyük oranda örtüştüğü (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Atik, Daşçı ve ark., 2016; Koç, 2013; Zeren ve Yılmaz, 2011) görülmektedir. Oturum sayılarındaki söz konusu farklılıkların programlardaki bu dersi yürüten öğretim elemanı sayılarından, programda hem birinci hem de ikinci öğretim programlarının bulunma durumundan, öğrenci sayılarından, öğretim elemanının ve öğrencinin ders yükünden kaynaklı olarak değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir.

Değerlendirme kriterleri içerisinde yer alan bir diğer alt kategori ise yapılan görüşmelerin nasıl ve ne şekilde teslim edileceğinin bir kriter olarak belirlenmesidir. Nitel araştırma bulgularına göre katılımcılar ağırlıklı olarak yapmış oldukları görüşmelerin deşifre (alternatif tepkiler eklenerek) veya vak'a notları olarak hazırlanmasının beklediğini, belirli oranda da ses ve görüntü kaydının tesliminin istendiğini ifade etmişlerdir. Süpervizyon sürecinde geri bildirim vermeyi kolaylaştırıcı ve başlangıç düzeyindeki psikolojik danışman adayları için etkili bir geri bildirim aracı olarak tanımlanan deşifrenin (Arthur & Gfroerer, 2002; Cutts, 2012; Hill, Stahl, ve ark., 2007) bir kriter olarak kullanımı göze çarpmaktadır. Gelişim düzeyine uygun olan bu yöntemin kullanılışı ile ilgili Türkiye'de yürütülen çalışmalar da deşifrenin kullanımının yaygınlığına işaret etmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Büyükgöze-Kavas, 2011; Denizli, 2010; Koç, 2013; Kurtyılmaz, 2015; Ülker Tümlü ve ark., 2015; Zeren ve Yılmaz, 2011). Ancak bu alt kategori içerisinde katılımcıların vurguladığı bir husus deşifrenin kullanımının etkililiğini kısıtlamaktadır. Bu husus, deşifrelerin bir sonraki oturuma yönelik geri bildirim vermede kullanılamayıdır. Bazı katılımcılar deşifrelerin haftalık olarak teslim edilmesinin beklenmediğini ve dönem sonunda topluca teslim ettiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu durum, deşifrenin bir geri bildirim aracı olarak kullanılmadığına, yalnızca psikolojik danışman adaylarının kendi vermiş oldukları tepkileri görmesine ve kendilerine yönelik farkındalık geliştirmesine katkı sağlayıcı bir araç olarak kullanımına işaret etmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü temel psikolojik danışma becerilerinin değerlendirileceğini, ağırlıklı olarak etkin dinleme, içerik ve duygu yansıtma ve özetleme becerilerinin etkin kullanım düzeylerinin

inceleneceğinin süpervizörler tarafından belirtildiğini ifade etmişlerdir. BPDU'nun yalnızca bir ders kapsamında gerçekleştiriliyor oluşu dikkate alındığında bu derste ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerinin değerlendirilmesine odaklanılması oldukça anlaşılır bir durum olarak ön plana çıkmaktadır. Aladağ ve Bektaş (2009) bu durumu destekler şekilde "BPDU I" dersinin temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu, "BPDU II" dersinin ise ileri düzey psikolojik danışma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Meydan (2014a) ve Aladağ ve Kemer (2016b) de bu derste ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığını ve bu çerçevede öğrencilerin becerilerindeki değişimlerin izlendiğini ve değerlendirildiğini ortaya koymuşlardır. BPDU'nun temel olarak beceri geliştirmeye dayalı olması önemlidir ancak bu becerilerin yalnızca temel psikolojik danışma becerileri çerçevesinde verilmesi ve değerlendirilmesi bir sınırlılık içermektedir. Katılımcıların değerlendirme kriteri olarak belirttikleri bir diğer konu ise, sürecin başından sonuna kadar gelişim sağlama olarak tanımlanmıştır. Katılımcıların büyük bir bölümü tarafından belirtilen söz konusu kriterin belirsizlik içerdiği ve hangi açılardan gelişim sağlamaya işaret ettiği hakkında öğrencilerin net tanımlamalar yapamadıkları dikkati çekmektedir. Yine bu kategori altında yer alan ancak sınırlı düzeyde katılımcı tarafından belirtilen kriterler ise, süpervizyon alma zorunluluğu ve etiğe uygun davranışta bulunmadır. Allen ve arkadaşlarının (1989) ve Vannucci'nin (2016) araştırmaları kapsamında vurguladıkları gibi, haftalık olarak süpervizyon almanın süpervizyonun etkililiğini arttırdığı ve bu nedenle etkili bir süpervizyon süreci için düzenli olarak süpervizyon almanın bir kriter olarak belirlenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir. Ancak alan yazında, öğrencilerin her danışanına ve her oturumuna ilişkin doğrudan geri bildirim vermek yerine, diğer süpervizyon alan kişilere verilen süpervizyonun dolaylı etkisinden söz edilmektedir (Avent ve ark., 2014; Borders, 2012; Borders ve ark., 2012). Hem bireysel, hem grup, hem de üçlü süpervizyon alınıyor oluşu bu bakımdan düzenli süpervizyon alma olarak tanımlanmaktadır. Bu noktadan hareketle katılımcıların yanıtlarının, bir sonraki oturuma girmeden önce yapmış oldukları oturuma yönelik doğrudan geri bildirim almayı kapsadığı görülmektedir. Bu durumun gelişimsel olarak süpervizörüne bağımlı hareket etme eğiliminde olan psikolojik danışman adaylarının (Stoltenberg & McNeill, 1997) süpervizöre bağımlılığını daha da arttırabileceği ve psikolojik danışman adayının özerkliğini desteklemeyi engelleyici

bir unsur olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların bir kısmı bu ders kapsamındaki en temel kriterin danışana zarar vermeme ve gizliliğin korunması yönündeki etik kurallara uyma olduğunu belirtmişlerdir. Osborn ve Davis'in (1996) de vurguladığı gibi öğrencilerle bu ders kapsamında uyulması gereken etik kuralların paylaşılması, öğrencilerin etiğe uygun hareket etme konusunda farkındalık kazanmalarına yardımcı olacaktır. YÖK (2007) tarafından uygulanması zorunlu hale gelen RPD programı içerisinde BPDU dersinin yedinci yarıyıldan itibaren Meslek Etiği ve Yasal Konular dersinin sekizinci yarıyıldan itibaren kaynaklı olarak, psikolojik danışman adaylarının uygulama derslerini etik ve yasal konular hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmadan gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Bu nedenle uygulama öncesi öğrencilere etik ve yasal konulara hassasiyet göstermeleri yönünde bilgilendirmelerin yapılması ve bunun bir değerlendirme kriteri olarak tanımlanmasının katkı sağlayıcı olacağı söylenebilir.

- *Danışan bulma süreci*, BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı altında yer alan bir diğer kategoridir. Katılımcılardan elde edilen nitel verilere göre katılımcıların büyük bir bölümü danışanlarını arkadaşları aracılığıyla bulmaktayken bazı katılımcılar ilan ve duyuru, bazıları ise süpervizör desteği ile bulduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulguların Aladağ ve Kemer'in (2016b) çalışmaları ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Çoğunlukla psikolojik danışman adaylarının kendi imkânları çerçevesinde danışan bulmaya çalıştıkları görülürken; Büyükgöze-Kavas (2011) çalışmasında lisansüstü düzeyde psikolojik danışma uygulaması yapan kişilerin psikolojik danışma merkezleri aracılığıyla danışanlarını bulduklarını rapor etmiştir. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenci sayılarının fazla oluşu ve araştırma bulgularından yola çıkarak en az iki danışanla görüşülmesi gibi bir kriterin belirlenmiş olması öğrencilerin danışan bulma süreçlerinde güçlük yaşayabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Zeren ve Yılmaz'ın (2011) ve Aladağ ve Kemer'in (2016b) çalışmaları lisans düzeyinde psikolojik danışma yapan psikolojik danışman adaylarının danışan bulma sürecinde yaşadıkları güçlüklerle yönelik görüşlerini içermektedir. Bu konuda öğrencilerin yaşadığı zorlukları azaltmak adına danışan bulma sürecinin bir sisteme ihtiyacı olduğu söylenebilir.

- *Danışan özellikleri* olarak tanımlanan kategori içerisinde tercih edilen ve tercih edilmeyen danışan özelliklerine ve danışanların gerçekten yardıma ihtiyacı

olan kişiler olup olmadığına yönelik katılımcı görüşleri yer almıştır (*Bknz.* Tablo 4.20). Katılımcıların büyük bir bölümü görüştükleri kişilerin psikolojik danışmaya ihtiyaç duyarak geldiklerini dolayısıyla gerçek danışan olarak tanımlayabileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bazıları ise danışanlarının süreci merak ettiği için geldiğini, gerçek danışan görmeyip sınıf içinde gerçek olmayan senaryolar üzerinden danışan ve psikolojik danışman rollerinde görüşme yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler de katılımcıların hemen hemen hepsinin gerçek danışanlarla görüştüğüne, küçük bir grubun danışanlarını yardıma ihtiyacı olmadan gelen kişiler olarak tanımladığına işaret etmektedir (*Bknz.* Tablo 4.4). Katılımcıların bu ders kapsamında gerçek danışanlarla görüşmüş olduğuna yönelik nicel ve nitel bulguların Türkiye’de yürütülen ve danışan özelliklerini tanımlayan çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b). Ayrıca CACREP (2016) tarafından hazırlanan standartlar psikolojik danışma oturumlarının gerçek danışanlarla yürütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan psikolojik danışman adaylarının bir kısmı; her iki cinsiyette de danışan görmelerinin istendiğine, danışanların üniversite öğrencisi olmasının ve reşit olmasının istendiğine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı süpervizörlerinin psikiyatrik müdahale gerektiren ve aynı programda okuyan alt sınıflardaki öğrencilerin danışan olarak alınmamasını istediklerine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Söz konusu bulgu, Ülker Tümlü ve arkadaşlarının (2015) danışan cinsiyetlerine yönelik çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak süpervizörlerin, psikolojik danışman adaylarından gerçek danışanlarla görüşmelerini isteyip diğer taraftan da danışanların sahip olmasını istedikleri ve istemedikleri özellikleri belirterek psikolojik danışman adaylarının mümkün olduğunca üzerinde çalışabileceği ve yardım edebilecekleri danışanlar ile çalışmalarını destekledikleri söylenebilir.

- *Psikolojik danışma yapılan yerler ve uygunluğu* kategorisinde katılımcıların büyük bir bölümünün oturumlarını psikolojik danışma odalarında yaptıkları, bazı katılımcıların ise sınıf, yurt veya ev ortamlarında görüşme yaptıkları bilgisine yer verilmiştir (*Bknz.* Tablo 4.21). Ayrıca psikolojik danışma odalarında görüşme yapan katılımcılar ortamların uygun olduğunu, odaların kullanımında güçlük yaşamadıklarını ancak yine de oda sayılarını yetersiz bulduklarını ifade etmiş; sınıf

ortamında psikolojik danışma yapan katılımcılar, sınıfların görüşme için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak; bazı üniversitelerin psikolojik danışma odalarına sahip olduğu ve odaların etkin şekilde kullanılabildiği, odaların yetersizliğinden veya bulunmamasından kaynaklı olarak ise görüşmelerin sınıf, yurt veya ev ortamlarında yapıldığı ve bu durumun ise birtakım sorunlara neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ve süpervizörlerin de psikolojik danışma ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğine ilişkin ortak görüşte oldukları yönündeki bulgular elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Zeren ve Yılmaz, 2011). Psikolojik danışma ortamlarının, danışanın ve psikolojik danışmanın kendisini rahatlıkla ifade edebildiği, ses ve gürültüden arınmış, istenmeyen bir bölünmenin yaşanmadığı, mahremiyetin korunmasına ve terapötik bir sürecin işlemesine imkân sağlaması gerekmektedir. Bu yönüyle psikolojik danışma yapılan birim dışındaki yerlerin uygun olmadığı söylenebilir.

- *Genel başarı durumu* BPDU dersinin uygulama süreci temel alanı altında yer alan son kategoridir. Araştırmanın nicel bölümüne katılan psikolojik danışman adaylarından BPDU dersindeki başarı durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Dersten aldıkları notu belirten öğrencilerin neredeyse tamamı bu dersten BB ve üstü bir notla geçmişlerdir (Bknz. Tablo 4.5). Öte yandan araştırmanın nitel bölümüne katılan psikolojik danışman adaylarının büyük bir bölümü de bu ders kapsamında kendilerini genel olarak başarılı bulduklarını, kendilerini daha yeterli olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın her iki bölümünden elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adaylarının almış oldukları not ile kendilerini başarılı olarak değerlendiriyor oluşları arasında bir paralellik söz konusudur. Süpervizörü tarafından başarı durumunun değerlendirilmesi ile psikolojik danışman adayının kendi başarı durumunu değerlendirmesi arasındaki tutarlılık, değerlendirmenin güvenilir olduğunun bir işareti olabilir (Borders & Fong, 1992). Her ne kadar Pamukçu (2011) ve Satıcı ve Türküm (2015) çalışmalarında akademik başarının öz-yeterlik ile ilişkili olmadığı yönünde bir sonuç elde etmiş olsalar da; katılımcıların ders başarısının yüksekliğine işaret eden nicel bulgular ile kendilerini başarılı ve yeterli algılamaları yönündeki nitel bulgular arasında bir ilişkinin olabileceği düşünülmektedir.

BPDU dersi kapsamındaki uygulama süreçlerine ilişkin görüşler bütün olarak değerlendirildiğinde, psikolojik danışman adaylarının uygulama öncesi bir hazırlık sürecinden geçtiği, dersin yürütülüşü, değerlendirme yöntemleri ve beklentiler hakkında kapsamlı olarak bilgilendirildikleri görülmektedir. Öte yandan danışan bulma ve görüşme yapılan yerlerin uygunluğu ile ilgili bir takım sorunların yaşanabildiği ve bu konuda bir iyileştirme çalışmalarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

4.3.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Tartışma

Bu başlık altında süpervizyon süreci içerisinde ele alınan süpervizöre, süpervizyon sürecine ve süpervizyon alan kişinin yaşantılarına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

▪ BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı içerisinde yer alan ilk kategori *süpervizörün belirlenmesi ve süpervizyon veren kişilerdir*. Bu kategori içerisinde süpervizörlerin nasıl seçildiğine ve süpervizyonun kimlerden alındığına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.23). Buna göre katılımcıların bir kısmı süpervizörlerinin neye göre seçildiğine ilişkin bazı bilgiler paylaşmışlardır. Bir grup katılımcı süpervizörlerinin ders alınmadan önce belirli olduğunu (Örn. soyadı sıralamasına göre süpervizörlere ayrılma, programın kararı), bir grup katılımcı ise süpervizörlerini kendilerinin seçtiğini ifade etmiştir. Süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasında kurulacak olan ilişki, süpervizörün tutum ve davranışlarından etkilenmekte ve bu ilişki sürecin temelini oluşturmaktadır (Allen ve ark., 1989; Bordin, 1983; Holloway, 1995). Süpervizörün, öğrencinin iradesi dışında belirleniyor oluşu, ilişkinin niteliğine yönelik bir risk faktörü olabilmektedir. Nitekim Büyükgöze-Kavas (2011) yürüttüğü araştırma kapsamında öğrencilerin süpervizörlerini kendilerinin belirleyememelerinden duydukları memnuniyetsizliklerine ve süpervizörlerini kendilerinin belirlemek istedikleri yönündeki görüşlerine yer vermiştir. Süpervizyon alan kişi kendisine yakın bulduğu, bilgi ve deneyimine güvendiği ve kendisini iyi ifade edebileceği bir süpervizör seçmek isteyebilir ve söz konusu seçim süreci aslında bir inceleme ve araştırmayı gerektirebilir (Magnuson, Norem, & Wilcoxon, 2002). Bu nedenle süpervizyon ilişkisini etkileyebilecek bu durumun dolaylı olarak, süpervizyon alan kişinin kaygı duymasına, direnç geliştirmesine ve süreçte kendini açmamasına neden olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bu çalışma kapsamında süpervizyon veren kişilerin unvanlarına ve dersi yürütürken süpervizöre eşlik eden kişilerin olup olmadığına yönelik katılımcılardan nicel ve nitel veriler elde edilmiştir (*Bknz.* Tablo 4.8, Tablo 4.9 ve Tablo 4.23). Elde edilen nitel verilere göre katılımcıların tamamı dersi yürüten öğretim elemanından süpervizyon almışlardır. Bazı katılımcılar ise ayrıca derse araştırma görevlilerinin eşlik ettiğini, bazı danışanlarını araştırma görevlilerinin takip ettiğini ve böylece kendilerinden de süpervizyon aldıklarını belirtmişlerdir. Süpervizörlere ilişkin diğer bilgiler araştırmanın nicel bölümü kapsamında elde edilmiştir. Buna göre, kadın ve erkek süpervizör sayılarının birbirine yakın olduğu, hem süpervizörün hem süpervizyon alan kişinin cinsiyet eşleşmelerinde katılımcıların yarıya yakının kadın-kadın eşleşmesine sahip olduğu, süpervizörlerin unvanını belirten katılımcıların yaklaşık yarısının yardımcı doçent unvanına sahip öğretim elemanlarından süpervizyon aldığı, yine yarıya yakınının profesör ve doçent unvanına sahip öğretim elemanlarından süpervizyon aldıkları belirtilmiştir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri süpervizöre eşlik eden kişilerin olduğunu ve bu kişilerin ağırlıklı olarak araştırma görevlisi olduğunu belirtmiştir. Aladağ ve Kemer'in (2016b) çalışmalarına katılım sağlayan süpervizörlerin cinsiyete ve unvana göre dağılımları ile bu çalışma kapsamındaki süpervizörlerin cinsiyet ve unvanlarına göre dağılımları benzerlik göstermektedir. Öte yandan süpervizörler ile süpervizyon alan kişilerin cinsiyet eşleşmelerinin süpervizyon ilişkisi ile bağlantılı olabileceği alan yazında yer almaktadır (Behling ve ark., 1988; Stoltenberg ve ark., 1998; Worthington & Stern, 1985). İlgili alan yazından yola çıkarak kadın-kadın eşleşmesinin ağırlıkta oluşunun, süpervizyon sürecinin daha çok ilişki odaklı yürütüldüğüne işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca süpervizöre eşlik eden kişilere yönelik nicel ve nitel bulguların birbirleri ile örtüştüğü görülmektedir. Türkiye'deki program bazındaki öğretim elemanlarının sayıları ve öğrenci oranlarının yüksekliği göz önünde bulundurulduğunda araştırma görevlilerinin sürece destek olması, bu durumun kaçınılmaz bir sonucu gibi görünmektedir. Öte yandan bu durum, lisansüstü eğitimlerine devam eden ve araştırma görevlisi pozisyonunda çalışan psikolojik danışmanların süpervizyon verme yetkinliği kazanmaları noktasında önemli bir fırsat sunmaktayken; araştırma görevlilerinin süpervizyon altında süpervizyon verip vermedikleri belirsizlik içermektedir. Hali hazırda CACREP (2016) tarafından doktora düzeyinde öğrenim gören kişilerin süpervizyon altında süpervizyon vermeleri bir zorunluluk olarak tanımlanırken;

Türkiye’de doktora düzeyinde süpervizyon eğitiminin yaygın olmadığı görülmektedir (Aladağ & Kemer, 2016a; Koçyiğit Özyiğit ve İşleyen, 2016). Bu bulgulardan yola çıkarak araştırma görevlilerinin sürece dâhil edilmesinin birçok açıdan geliştirici ve olumlu bir durum olduğu ve süpervizyon altında süpervizyon vermeleri koşuluyla yaygınlaştırılması gerektiği söylenebilir.

▪ BPDU dersinin süpervizyon süreci temel alanı altında yer alan bir diğer kategori *beklentilerdir*. Bu kategori altında katılımcılar süpervizörlerinden, kendilerinden ve süreçten beklentilerini tanımlamışlardır (*Bknz.* Tablo 4.24). Katılımcıların büyük bir bölümü süpervizörlerinden beklentilerini dile getirmiş ve ağırlıklı olarak süpervizörlerinin yönlendirici, destekleyici, bilgilendirici ve anlayışlı olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Kendilerinden ise danışana zarar vermeden ve hata yapmadan uygulama yapabilmeyi ve kendilerini geliştirmeyi beklediklerini, süreçten ise müdahale yöntemlerini uygulamaya dönebilme imkânı bulmayı, becerilerine dönük geri bildirim almayı ve süpervizyon için kendilerine ayrılan sürenin uzun olmasını beklediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu süpervizyon modelleri çerçevesinde değerlendirildiğinde, süpervizörün yönlendirmesinin ve doğrudan sorumluluk alan bir tarzla yaklaşmasının beklenmesi psikolojik danışmanların ayrıştırıcı modeldeki *öğretmen rolüne* (Bernard, 1979, 1997) ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca temel psikolojik danışma becerilerine dönük geri bildirim beklentilerinin de yine bu modele göre *müdahale becerileri* olarak tanımlanan becerilere odaklanılmasını beklediklerine işaret etmektedir. Bu durum Loganbill ve arkadaşları (1982) tarafından tanımlanan *kolaylaştırıcı müdahalelere* duyulan ihtiyacı da belirgin olarak ortaya koymaktadır. Loganbill, Hardy ve Delworth’un Modeline (1982) göre *durgunluk*, Rønnestad ve Skovholt’un Yaşam Boyu Gelişim Modeline (2003) göre *başlangıç aşamasındaki öğrenci* evresinde görünen katılımcıların bu evrelerin özelliklerinde vurgulandığı gibi süpervizöre bağımlı, daha çok temel psikolojik danışma becerilerine odaklı ve hata yapma kaygısına sahip oldukları ve araştırma kapsamında bu özellikleri ile paralellik gösteren beklentiler içerisinde oldukları görülmektedir. Aynı zamanda bu bulgular, psikolojik danışman adaylarının süreçten beklentileri ile ilgili yürütülen araştırmalarla da desteklenmektedir (Swanson & O’Saben, 1993; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979). Genel olarak bu kategori altında belirtilen

öğrenci beklentileri değerlendirildiğinde gelişim dönemlerine uygun beklentiler içerisinde oldukları ve gerçekçi beklentilere sahip oldukları söylenebilir.

▪ *Süpervizyona hazırlık aşaması* kategorisi içerisinde süpervizyon almadan önce katılımcıların neler yaptıklarına ve bu hazırlık süreçlerinin ne kadar zaman aldığına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.25). Katılımcıların hepsinin oturum kayıt ve raporlarını hazırlayarak büyük oranda süpervizyondan önce süpervizörlerine teslim ettikleri, süpervizyona gelmeden önce de oturumları yeniden gözden geçirdikleri, notlar aldıkları ve danışanlarının problem durumlarına yönelik etkili müdahale sunabilmek için ilave araştırma ve inceleme yaptıkları görülmektedir. Elde edilen bu bulguların aynı zamanda alan yazınla örtüştüğü görülmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016b; İlhan, Rahat ve ark., 2015; Prieto, 1998; Zeren ve Yılmaz, 2011). Prosedüre uygun olarak katılımcıların süreci adım adım işlettikleri söylenebilir. Bunun ötesinde ilave araştırma ve inceleme yapmaları, süreci önemsediklerinin ve kendilerini geliştirmek için çaba harcadıklarının önemli bir göstergesidir. Süpervizyonda sunulanların ve var olan bilgi ve becerilerinin üzerine yenilerini koymak için kaynak okumaları, oturum örneklerini incelemeleri sürece hazırlık yapma konusunda oldukça destekleyici olmaktadır. Bu kategori altında ayrıca katılımcıların süpervizyona hazırlık için haftalık olarak ne kadar zaman ayırdıkları bilgilerine de yer verilmiştir. Katılımcılar süpervizyona hazırlık için haftalık ortalama 10 saat ayırdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı bu ders için harcanması gereken emeğin çok fazla olduğunu ve bu koşulların kendilerine zaman zaman ağır geldiğini belirtmişlerdir. Dönem içerisinde diğer derslerin hazırlıkları, yılsonunda kamuda çalışmak isteyenlerin gireceği Kamu Personeli Seçme Sınavına hazırlık ve lisansüstü eğitim almak isteyen kişilerin gireceği diğer sınavlara hazırlık süreçleri değerlendirildiğinde öğrencilerin ders yüklerinin fazla olduğu söylenebilir.

▪ *Süpervizyonda amaç belirleme* kategorisi içerisinde katılımcıların bireysel olarak hangi süpervizyon amaçları ile, ne düzeyde çalıştıklarına yönelik bulgular yer almaktadır. Süpervizyonda amaç belirleme ile ilgili görüş bildiren katılımcıların yarısı süpervizyonda bireysel olarak üzerinde çalıştıkları amaçları belirlediklerini ve ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme üzerine çalıştıklarını; görüş bildiren katılımcıların diğer yarısı ise bireysel olarak süpervizyon amacı

belirlemediklerini ifade etmiştir. Diğer taraftan araştırmanın nicel boyutu kapsamında katılımcıların hemen hemen hepsinin temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme, uygun müdahale yöntemi seçebilme, vak'a kavramsallaştırma, öz-değerlendirme yapabilme, teknik kullanımı, psikolojik danışma ve süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayının yaşantılarının ele alınması amaçları üzerinde kısmen veya tamamen çalıştıkları; ancak en az üzerinde çalışılan amacın ise kültüre duyarlı yardım hizmeti sunabilme olduğu görülmüştür (Bknz. Tablo 4.10). Nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde bireysel amaçlar üzerinde çalışma durumunun birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Bu farklılaşan bulgular, amaç belirleme kavramının doğru olarak anlaşılamadığı yönünde bir izlenim oluşturmaktadır. Alan yazında da vurgulandığı gibi süpervizyon amaçları süpervizyon alan kişinin geliştirmek istediği yanlara yönelik, somut ve bireyselleştirilmiş olmak durumundadır (Lehrman Waterman & Ladany, 2001; Osborn & Davis, 1996). Diğer taraftan süpervizyon altında uygulama yapmanın da kendine özgü genel amaçları bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında katılımcıların bireysel süpervizyon amaçlarının neler olduğunun belirlenmesine odaklanılmıştır. Ancak araştırmanın nicel bulguları, katılımcıların soruları yanıtlarken süpervizyonun genel amaçlarına odaklandıkları yönünde izlenim oluşturmaktadır. Ayrıca araştırma kapsamında uyarlama çalışması yapılan SDSE'nin amaç belirleme boyutundaki bazı maddelerin işlememe durumu ile amaç belirleme kategorisi altındaki bulgular Türkiye'deki psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyon süreçleri çerçevesinde ele alınabilir. Lisans düzeyinde verilen psikolojik danışman eğitiminde bir süpervizörün süpervizyon vermekle yükümlü olduğu öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle, süpervizyon sürecinde her bir öğrencinin bireysel amaçları doğrultusunda çalışılmasının güç olduğu izlenimi oluşturmaktadır. Buna ek olarak Aladağ ve Kemer'in (2016b) çalışmalarında rapor edildiği üzere; bu dersi yürüten öğretim elemanlarının yalnızca %38'i süpervizyonun nasıl verildiğini içeren bir eğitim sürecinden geçmiştir. Bu nedenle süpervizör olarak ders sorumlusu öğretim elemanının süpervizyonun hangi yöntemlerle ve ne şekilde verileceği yönündeki bilgisinin sınırlı düzeyde olabileceği ve her süpervizyon alan kişi ile amaç belirlemeye yönelik olarak özel bir çalışmanın yapılamayacağı söylenebilir. Buna karşın araştırmadan elde edilen bulgular süpervizyon sürecinin birden çok amaca ve ihtiyaca yönelik olarak yürütüldüğünü ve ayrıca çalışılan amaçların başlangıç

düzeyindeki psikolojik danışmanların gelişimsel süreçlerine uygun olduğunu göstermektedir. Nicel bulgularda en az üzerinde çalışılan amaç olarak ortaya çıkan kültüre duyarlı psikolojik danışma hizmeti sunabilmenin deneyim ve daha ileri düzey beceri gerektirmesi nedeniyle (Loganbill ve ark., 1982) lisans düzeyinde en az odaklanılan konu olarak belirtilmesi ise bu açılardan anlaşılır görünmektedir.

▪ *Süpervizyon teknikleri ve kullanımı* kategorisi içerisinde psikolojik danışma oturumlarına ilişkin istenen kayıt ve raporların ne kadarının süpervizyon sürecinde geri bildirim aracı olarak kullanıldığına yönelik katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların büyük bir bölümü deşifre ve sözel anlatım üzerinden geri bildirim aldıklarını, katılımcıların bir grubu da oturum özetleri, ses kayıtları ve görüntü kayıtları üzerinden süpervizyon aldıklarını belirtmişlerdir (*Bknz.* Tablo 4.26). Ayrıca araştırmanın nicel bölümünde de süpervizyonda kullanılan tekniklere ilişkin katılımcılardan veri toplanmıştır (*Bknz.* Tablo 4.11). Nitel bulgularla benzer şekilde süpervizyon sürecinde en sık kullanılan süpervizyon tekniğinin deşifre olduğu, en az tercih edilen tekniklerin ise görüntü kayıtları ve canlı gözlem olduğu görülmektedir. Katılımcıların araştırmanın nicel ve nitel bölümlerinde vermiş oldukları yanıtlara göre süpervizyon sürecinden birden çok tekniğin birlikte kullanımının yaygın olduğu görülmektedir. Birden çok süpervizyon tekniğinin birlikte kullanımına yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalar da bu araştırma kapsamında elde edilen bulguları desteklemektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Koç, 2013). Süpervizyon tekniklerinin kullanım amaçları ve sağlamış oldukları katkılar bakımından kendilerine göre güçlü yanları bulunmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; R. A. Young, 1986). Bu nedenle birden çok yöntemin ihtiyaç doğrultusunda birlikte kullanımının psikolojik danışman adaylarında olması istenen nitelikleri kazandırmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.

▪ *Süpervizyon yöntemleri ve etkililiği* kategorisi içerisinde psikolojik danışman adaylarının hangi yöntem veya yöntemler kullanılarak süpervizyon aldıklarına, hangi yöntemlerin daha çok tercih edildiğine ve bu yöntemlerin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir (*Bknz.* Tablo 4.12 ve Tablo 4.27). Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen bulgulara göre en çok tercih edilen süpervizyon yönteminin grup süpervizyonu olduğu, ikinci sırada tercih

edilen yöntemin bireysel süpervizyon olduğu ve üçüncü tercih edilen yöntemin ise akran grup süpervizyonu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan kullanılan süpervizyon yöntemlerini belirten katılımcıların yaklaşık üçte biri birden çok süpervizyon yönteminin birlikte kullanıldığını ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu ve nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, bireysel süpervizyon grup süpervizyonundan sonra ikinci tercih edilen süpervizyon yöntemi olarak görülmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde bireysel süpervizyon aldığını belirten katılımcıların yarısı sürekli olarak haftalık 15'er dakika bireysel süpervizyon aldıklarını, diğer yarısı ise dönemde birkaç kez bireysel süpervizyon aldığını ve bu süpervizyon oturumlarının 20-40 dakika arasında sürdüğünü ifade etmişlerdir. Bireysel süpervizyon alan kişiler ayrıca bu yöntemin sağladığı avantajları belirterek daha detaylı olarak kayıtların izlenebildiğini, kapsamlı geri bildirimler alabildiklerini ve detaylı olarak konuşma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bireysel süpervizyon için ayrılan süreler değerlendirildiğinde, CACREP standartlarının oldukça altında kaldığı görülmektedir. Öte yandan bireysel süpervizyon için ayrılan sürelerin memnuniyeti etkilediği (Allen ve ark., 1989; Prieto, 1998), gelişimsel olarak geri bildirim daha çok ihtiyaç duymaları (Loganbill ve ark., 1982; Rønnestad & Skovholt, 2003) göz önünde bulundurulduğunda, bireysel süpervizyon için ayrılan sürelerin artırılmasına ve bu yöntemin daha fazla kullanılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ayrıca bireysel süpervizyonun avantajları alan yazında sunulan ve araştırma bulguları ile desteklenen faydalarla örtüşmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016b; Borders ve ark., 2012). Katılımcıların bireysel süpervizyonun herhangi bir dezavantajına yer vermemeleri de, bu yöntemin güçlü olduğunun bir diğer göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgulara göre, nicel bulgulara paralel şekilde en sık tercih edilen süpervizyon yönteminin grup süpervizyonu olduğu dikkat çekmektedir. Grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların tamamı, tüm grubun bir araya geldiğini ve süpervizörün grup içerisinde herkese kısa süreler ayırarak tek tek geri bildirim verdiğini ve gruptaki diğer kişilerin de geri bildirim vermesine imkân sağladığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, grup süpervizyonu türleri kapsamında değerlendirildiğinde, grup içerisinde bireysel süpervizyon verme ve diğer üyelerin geri bildirimini sınırlı tutma şeklinde işleyen,

Proctor ve Inskipp (2001) tarafından *otoriter grup süpervizyonu* olarak ifade edilen ve alan yazında kullanımına ilişkin yeterli düzeyde çalışmaların olmadığı görülen bu yönetime yakın bir uygulamaya işaret etmektedir. Ancak diğer taraftan nicel bulgular grup süpervizyonu olarak tanımlanan yöntem içerisinde kullanılan türlerin neler olduğunu tespit etmede yeterli kanıtı sunamamaktadır. Nitekim Türkiye’de yürütülen ve grup süpervizyonunun kullanımına işaret eden çalışmalar incelendiğinde grup süpervizyonunun nasıl ve ne şekilde yürütüldüğüne yönelik bulgu sunan çalışmaların da sınırlı olduğu görülmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016b). Aladağ ve Kemer, alan yazında bir amaç odağında ve etkileşime dayalı olarak yürütülen grup süpervizyonundan farklı bir yapının olduğuna işaret ederek Türkiye’ye özgü bir kavram olarak *sınıf ortamında süpervizyondan* söz etmektedir. Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde lisans düzeyindeki öğrenci sayılarının fazlalığı, süpervizyon veren öğretim elemanı sayılarının azlığı ve bu ders için ayrılan sürelerin yetersiz oluşu gibi nedenlere bağlı olarak, kalabalık gruplarla ve kendine özgü yöntemlerle bu dersin yürütülmesi kaçınılmaz olabilmektedir. Uygulanan yöntemin bilinen grup süpervizyonu yöntemlerinden ayrıştığına yönelik nitel bulgular, katılımcıların grup süpervizyonunun avantaj ve dezavantajlarına yönelik ifadeleri ile birlikte değerlendirildiğinde, alan yazında yer alan diğer avantaj ve dezavantajlarla büyük oranda örtüştüğü göze çarpmaktadır (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Allen ve ark., 1989; Bernard & Goodyear, 2009; Borders, 2012; Enyedy ve ark., 2003; Linton & Hedstrom, 2006; Zeren ve Yılmaz, 2011).

Araştırma bulguları kapsamında uygulanan süpervizyon yöntemleri arasında sıralanan ve grup süpervizyonunun bir türü olan akran grup süpervizyonu hem nicel hem de nitel bulgulara göre belirli bir grup tarafından kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmiştir. Nitel araştırmaya katılan ve akran grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların bir kısmı akran grup süpervizyonunda süpervizörün katılımı ile yürütülen yapılandırılmış akran grup süpervizyonunu aldığını, bir kısmı ise süpervizörsüz yalnızca akranların bir arada olduğu ve bu araştırma kapsamında yapılandırılmamış akran grup süpervizyonu olarak tanımlanan grup süpervizyonunu aldıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu yöntemler yoğun olarak akran geri bildirimini içerdiğinden ve akranların gelişimsel olarak benzer dönemlerde olmalarının sağladığı katkılardan yola çıkılarak bu yöntemin kullanımının katkı sağladığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Türkiye’de yürütülen

bazı çalışmalarda da akran grup süpervizyonunun kullanımı ve yaygınlığı dikkat çekmektedir (Aladağ ve Kemer, 2016b; Atik, 2015a, 2015b; Atik, Daşçı ve ark., 2016). Öte yandan akran grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların, bu yöntemin sağladığı avantajlara yönelik görüşleri incelendiğinde katılımcıların alan yazında yer alan avantajlarla benzer avantajları sıraladıkları görülmektedir (Atik, 2015a; Avent ve ark., 2014; Borders, 1991, 2012; Borders ve ark., 2015; Starling & Baker, 2000). Akran grup süpervizyonunun dezavantajlarını belirten katılımcıların yapılandırılmamış akran grup süpervizyonuna özel dezavantajları ifade ettikleri görülmektedir. Bu dezavantajlar zorlu vak'alarla çalışırken güçlük yaşama, akranların süpervizyon için yeterli hazırlığı yapmaması, süpervizör olmadan profesyonel bir destek görememe olarak ifade edilmektedir. Katılımcıların ifadeleri alan yazında grup süpervizörünün rolüne işaret eden görüşlerle paralellik içermektedir (Borders & Brown, 2005). Ayrıca sıralanan dezavantajları kontrol edebilmek için, lisansüstü düzeyde eğitim alan psikolojik danışmanlarla veya meslek elemanlarıyla yürütülen süpervizyonlarda, süpervizörün katılım sağlamadığı yöntemlerin kullanımının daha uygun olabileceği de savunulmaktadır (Granello ve ark., 2008).

Hem grup hem de akran grup süpervizyonu için ayrılan süre ve grupta yer alan kişi bilgilerine ilişkin olarak katılımcıların bir kısmı, gruplarda ortalama 10-12 kişinin yer aldığını, bir kısmı ise dört-beş kişinin yer aldığını ifade etmiş ve süpervizyon için haftada iki ile beş saat arasında süre ayrıldığını ifade etmişlerdir. Gruptaki kişi sayıları Türkiye'de yürütülen çalışmalarda birlikte değerlendirildiğinde, süpervizörlerin süpervizyon vermekle yükümlü olduğu kişileri çalışılabilir küçük gruplara bölerek süpervizyon vermiş olduğu ve bu nedenle süpervizyon vermekle sorumlu olduğu öğrenci sayılarının 12'nin üzerinde olabileceği düşünülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Denizli, 2010). Nitekim Aladağ ve Kemer (2016b) öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının altı ile 20 arasında değiştiğini belirtmiştir. CACREP (2016) standartları çerçevesinde değerlendirildiğinde ise bir süpervizörün en fazla 12 öğrencisi olabileceği belirtildiğinden, Türkiye'deki öğrenci sayılarının fazlalığı nedeniyle bu standardın yakalanmasının güç olabileceği söylenebilir. Diğer taraftan katılımcıların büyük bir bölümü süpervizyon için ayrılan süreleri ifade etmiş ve süpervizyon için ayrılan sürenin dışında süpervizörleri ile görüşebildiklerini ancak daha çok acil durumlar için süpervizörleri süpervizyon

oturumu dışında görüştiklerini belirtmişlerdir. Süpervizyon oturumlarında öğrenci başına düşen sürenin sınırlı oluşu nedeniyle öğrencilerin süpervizörü ile paylaşamadığı konularda görüşebilme imkânının olması önemli bir avantaj olarak görülebilir. Süpervizyon sürelerinin uzun olmasından dolayı dikkatin dağılabildiği ve kişilerin sıkılabildiği yönündeki katılımcı görüşlerine rağmen süpervizyon sürelerinin yeterli oluşu öğrencileri memnun etmektedir.

▪ *Süpervizyon ortamları ve uygunluğu* kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon için hangi mekânları kullandıkları yönündeki görüşlerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.28). Buna göre grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların büyük bir bölümü grup odalarını kullandıklarını, yer bulamadıklarında sınıflarda süpervizyon aldıklarını ve grup odalarının fiziksel olarak uygun olduğunu ancak sınıf ortamında alınan süpervizyonda ortamın gürültülü olması nedeniyle verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak; bireysel süpervizyon aldığını belirten katılımcıların büyük bir bölümü ise öğretim elemanının odasında süpervizyon aldığını ifade etmiştir. Ofis ortamlarında öğretim elemanının odasına gelen diğer kişiler nedeniyle sürecin bölünebildiği yine katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Türkiye’de yürütülen çalışmalarda süpervizyon ortamlarının neler olduğu ve uygunlukları ile ilgili çalışmalarda da süpervizyon ortamlarının iyileştirilmesine yönelik öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine yer verilmiştir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b). Enyedy ve arkadaşları (2003) süpervizyon alınan ortamların uygun olmayışının, psikolojik danışman adayının gelişimini etkileme potansiyeli olduğunu belirtmektedir. Hem sürecin etkili ve verimli işleyebilmesi hem de psikolojik danışmanın gelişimini destekleyebilmesi açısından programlar bünyesinde süpervizyon ve diğer grup etkinlikleri için ayarlanmış ilgili teknik donanıma sahip odaların olması önemlidir. Diğer taraftan bireysel süpervizyonun ofis ortamlarında verilmesi durumunda bölünmeyi engelleyici önlemlerin alınmasının etkili olabileceği söylenebilir.

▪ *Geri bildirim* kategorisi içerisinde katılımcıların geri bildirim kimden/kimlerden aldıkları ve hangi tür geri bildirimler aldıklarına ilişkin değerlendirmelerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.29). Ayrıca araştırmanın nicel bölümünde de hangi geri bildirim türlerini ne oranda aldıkları yönündeki bulgulara yer almıştır (Bknz. Tablo 4.13). Araştırmanın nitel bölümüne dâhil olan

katılımcıların tamamı dersi yürüten öğretim elemanından geri bildirim aldıklarını, katılımcıların büyük bir bölümü akran geri bildirimini aldığını ve bir kısmı ise derse eşlik eden araştırma görevlilerinden geri bildirim aldığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere, geri bildirim vermede temel sorumluluk süpervizöre aittir. Öğrencilerin ağırlıklı olarak süpervizörün değerlendirmelerini dikkate aldıkları düşünüldüğünde (Bernard & Goodyear, 1992), süpervizörün bu süreçte aktif rol alması oldukça katkı sağlamaktadır. Öte yandan akran geri bildiriminin daha önce de vurgulandığı gibi süpervizör geri bildiriminden farklı ve üstün bazı katkıları bulunmaktadır. Bu katkıları arttırmak adına akran geri bildirimünün artırılmasının sürece olumlu yansıtacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma görevlilerinin kısa süre önce benzer süreçlerden geçtiği göz önünde bulundurularak, kendilerinin vereceği geri bildirimlerin psikolojik danışmanların gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.

Geri bildirim türlerine yönelik olarak araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde katılımcılar tarafından en sık kullanılan geri bildirim türlerinin biçimlendirici, düzeltici ve olumlu geri bildirimler olduğu ve birden çok geri bildirim türünün birlikte kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların hemen hemen hepsi psikolojik danışman adayının süreç boyunca sergilediği becerilerine dönük olarak süregelen geri bildirimlere işaret eden biçimlendirici geri bildirim (Bernard & Goodyear, 2009) aldıklarını, geri bildirim içeriğine dönük olarak psikolojik danışman adayının farkındalığını arttırmak, beceri ve müdahalelerdeki hatalarını gidermek üzere verilen düzeltici geri bildirim (Gould & Bradley, 2001) aldıklarını ve yine geri bildirim içeriğine dönük olarak psikolojik danışman adayının sergilediği olumlu davranışları vurgulayan olumlu geri bildirim (Bernard & Goodyear, 2009) aldıklarını ifade etmişlerdir. Geri bildirim olumlu veya düzeltici (olumsuz) oluşu psikolojik danışman adaylarının yetkinliğini önemli düzeyde etkilemektedir (Daniels & Larson, 2001). Alan yazında vurgulanan bir diğer konu ise; verilen geri bildirimlerin olumlu ve düzeltici arasında bir denge kurularak verilmesidir (Borders & Brown, 2005; E. M. Freeman, 1985). Ayrıca psikolojik danışman adayları da daha çok yapıcı bir şekilde geri bildirim verilmesini beklemektedirler (E. M. Freeman, 1985). Bu bulgular, Türkiye’de verilen geri bildirimlerin incelendiği çalışmalarda ağırlıklı olarak düzeltici ve olumlu geri bildirim verildiği yönündeki bulguları desteklemektedir (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016b; Büyükgöze-

Kavas, 2011). Öte yandan araştırmanın nitel bulguları içerisinde bir grup katılımcının süpervizörleri tarafından yıkıcı geri bildirimlerde buldukları yönündeki görüşleri yer almaktadır. Alan yazında en tehlikeli ve örseleyici olan şeyin kişilere yönelik verilen yapıcı olmayan geri bildirimler olduğu, bu tür geri bildirimlerin kişiyi damgalayıcı olabildiği vurgulanmaktadır (Borders ve ark., 1991; Borders & Leddick, 1987; Kluger & DeNisi, 1996). Bunun yanı sıra nicel bulgular içerisinde katılımcıların en az aldıkları geri bildirim türünün anında geri bildirim olduğu da elde edilen bir diğer bulgu olarak görülmektedir. Bir diğer ifadeyle psikolojik danışman adayları canlı süpervizyon yöntemini nadiren kullanılarak geri bildirim almışlardır. Buna karşın; canlı süpervizyonun verildiğine yönelik katılımcı yanıtları değerlendirildiğinde araştırma kapsamında gerçek danışan görmeyerek grup içinde rol oynama şeklinde uygulama yapan kişilerin uygulama esnasında hemen geri bildirim almış oldukları ve bu nedenle bu geri bildirim türünün işaretlendiği düşünülmektedir. Psikolojik danışman adaylarının gelişim sürecinin desteklenmesi, öz-değerlendirmelerini gerçekçi şekilde yapabilmelerinin sağlanması, öte yandan danışanın iyilik halinin korunması için psikolojik danışman adaylarının düzenli olarak geri bildirim alması ve almış olduğu geri bildirimlerin yapıcı, amaç odaklı ve olumlu ile düzelticinin dengesinin kurulmuş olmasına özen gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir. Alınan geri bildirimler bütün olarak değerlendirildiğinde geri bildirimlerin, psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinden olumlu yaşantılarla ayrılmasını sağlayacak ve bir yandan da geliştirmesi gereken yanları destekleyecek şekilde verildiği söylenebilir.

- *Süpervizyonda odaklar* kategorisi içerisinde katılımcıların, süpervizörlerinin süpervizyon sürecinde hangi konu veya konulara odaklandığı yönündeki görüşlerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.30). Bu başlık altında katılımcıların büyük bir bölümü süpervizörleri tarafından psikolojik danışman adayına, adayın terapötik becerilerine ve gelişim süreçlerine odaklanıldığını, birkaç katılımcı ise danışanın problem durumuna odaklanıldığını belirtmiştir. Ağırlıklı olarak terapötik becerilere (temel ve ileri düzey becerilere) odaklı bir süpervizyon süreci işletildiğine ilişkin bulgu Türkiye’de yürütülen ve süpervizyon odaklarını ele alan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Aladağ, 2014; Aladağ ve Kemer, 2016b; Ülker Tümlü ve ark., 2015). Öte yandan psikolojik danışman adayına yönelik verilecek süpervizyonu gelişimsel modeller çerçevesinde açıklayan araştırmacılar, psikolojik danışmanın

kendine yönelik farkındalıklarına, yetkinliklerine, kuramsal yönelimlerine, etiğe uygun davranışlarına içinde bulunduğu gelişim düzeyine göre odaklanılmasını (Loganbill ve ark., 1982; Stoltenberg, 2005; Stoltenberg & McNeill, 1997), sosyal rol modelleri ile açıklayan araştırmacılar ise psikolojik danışmanın müdahale ve kavramsallaştırma becerilerine, psikolojik danışma becerilerine, danışana ilişkin faktörlere odaklanılmasını (Bernard, 1979, 1997; Holloway, 1995) vurgulamaktadır. Elde edilen bulgulara göre; süpervizörlerin ağırlıklı olarak psikolojik danışmanların terapötik becerilerine odaklı bir süreç yürüttükleri görülmüş de, psikolojik danışman adayının gelişimini ve danışanın iyi oluşunu korumaya da odaklandıkları söylenebilir.

▪ *Süpervizörün tarzı* kategorisi içerisinde süpervizörlerin süreç boyunca sahip oldukları süpervizörlük tarzları hakkındaki katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bölümleri kapsamında süpervizörlerin tarzına ilişkin veri toplanmıştır. Nicel bulgular katılımcıların STE'nin çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli boyutlarından aldıkları puan ortalamalarından oluşmaktadır (Bknz. Tablo 4.14). Buna göre katılımcıların üç boyuttan almış oldukları puanların ortalamaları birbirine yakındır ve tüm boyutlarda süpervizörün sahip olduğu süpervizörlük tarzları yüksek bir ortalamaya sahiptir. Araştırmanın nitel bölümü kapsamında katılımcıların süpervizörlerinin tarzına yönelik vermiş olduğu yanıtların, ağırlıklı olarak psikolojik danışman adaylarının kendi gücünü ortaya çıkarmaya dönük destekleyici olmayı gerektiren ayrıştırıcı modeldeki müşavir rolüne (Bernard, 1997) yakın özelliklere sahip bir tarzda olduğunu (Örn. hoşgörülü, olumlu, destekleyici, yapıcı, etkili iletişim kurabilen, kibar, sıcak, samimi vb.) göstermektedir (Bknz. Tablo 4.31). Söz konusu süpervizörlük tarzları incelendiğinde belirtilen tarzların ilişki odaklı ve Loganbill ve arkadaşları (1982) tarafından tanımlanan kolaylaştırıcı koşulların birer gereği olarak değerlendirilmesi mümkün görünmektedir. Benzer şekilde Aladağ ve Kemer (2016b) yürüttükleri araştırma kapsamında süpervizörlerin alan yazınla benzeşen, ancak Türkiye'deki süpervizyon süreçlerine özgü olarak tanımlanabilecek ilişkiye dayalı/işbirlikçi rolün varlığından söz etmektedirler. Nitel araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların bir bölümü süpervizörlerinin tarzlarını ayrıştırıcı modeldeki öğretmen rolüne yakın olarak (Örn. yönlendirici, koruyucu, titiz, kuralcı vb.) tanımlamışlardır. Katılımcıların küçük bir kısmı ise süpervizörlerinin tarzlarını ayrıştırıcı modeldeki

psikolojik danışman rolüne yakın olan süpervizör rolleri (Örn. bilgili, etik konulara duyarlı, tarafsız) ile açıklamıştır. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan hareketle süpervizörlerin, psikolojik danışmanların ihtiyaç duyduğu müdahale yöntemlerine göre süpervizörlük tarzları arasında geçiş yapabiliyor oldukları söylenebilir. Nitekim süpervizörlük rolleri arasında geçiş yapabilme ve gerektiğinde tüm rolleri kullanabilmenin önemli bir yetkinlik olduğu alan yazında yer almaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Psikolojik danışman adaylarının içinde buldukları gelişim dönemi değerlendirildiğinde, süpervizörlerin sahip oldukları tarzların psikolojik danışman adaylarının gelişimini destekleyici ve aralarında kurulacak olan ilişkiyi güçlendirici olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca katılımcıların belirtmiş oldukları süpervizörlük tarzları arasında küçük bir katılımcı grubu tarafından ifade edilen sert/yıkıcı/kırıcı olduğu yönündeki ifade dışında tüm tarzların olumlu özelliklere işaret ettiği görülmektedir. Benzer şekilde STE'den alınan puanların tüm boyutlarda yüksek olması da süpervizörlerini tüm boyutlarda yüksek düzeyde tarz sahibi olarak algıladığını ifade etmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, süpervizyon alan kişilerin süpervizörlerinin tarzlarını oldukça olumlu olarak algıladıkları ve benzer şekilde Stoltenberg'e (1998) göre de gelişimsel olarak bu aşamadaki psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerinin niteliklerini üst düzeyde algıladıkları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aynı zamanda yürütülen diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Heppner & Handley, 1982; Ladany ve ark., 2013).

- *Süpervizyon ilişkisi* kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizörleri ile kurdukları ilişkiyi nasıl değerlendirdiklerine yönelik görüşlerine yer verilmiş ve katılımcıların tamamından süpervizörleri ile güvene dayalı, yakın, samimi bir ilişki kurdukları yönünde yanıtlar alınmıştır. Ellis (2010) süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecinde kullanılan kuram ve tekniklerin üstünde bir etkiye sahip olduğunu belirtirken süpervizyon ilişkisinin yadsınamaz rolünün altını çizmektedir. Benzer şekilde Holloway (1995) de süpervizyonun temelini ilişki kurmak olduğunu belirtmektedir. Süpervizyon ilişkisi hakkındaki değerlendirmeler doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının süpervizörleri ile kurmuş oldukları ilişkiyi tamamen olumlu şekilde tanımlıyor oluşları, sürecin etkili şekilde yürütüldüğüne dair önemli bir işaret olarak görülmektedir. Öte yandan Türkiye'de yürütülen ve süpervizyon sürecinde kurulan ilişkiyi değerlendiren çalışmalarda da benzer şekilde kurulan

ilişkinin olumlu, yakın ve güven esaslı olduğu yönünde bulgular elde edildiği görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b). Diğer taraftan alan yazında süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirlemede süpervizörden, süpervizyon alan kişiden ve ikisinin etkileşiminden kaynaklı faktörlerin rolünden söz edilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005). Ancak katılımcıların süpervizyon ilişkilerinden söz ederken tüm bu faktörden bağımsız olarak ilişkilerini yalnızca yakınlık, samimiyet ve güven esaslı olarak tanımlamaları dikkat çekicidir. Katılımcıların ilişkilerini güvene dayalı olarak tanımlamaları süpervizyon sürecinde kolaylaştırıcı koşulların sağlanması için çaba harcadığının, ilişkinin empatik ve saygıya dayalı olduğunun bir işareti olduğu söylenebilir. Katılımcılar her ne kadar süreçte kaygı, tedirginlik, huzursuzluk gibi olumsuz duyguları baskın olarak yaşamış olsalar da, süpervizyon ilişkilerinin yaşadıkları bu duygulardan etkilenmediği düşünülmektedir.

- *Süpervizyonda etik ile ilgili konular* kategorisi içerisinde, BPDU dersinin süpervizyon sürecinde gündeme gelen, etik kapsamında değerlendirilen konulara ilişkin katılımcı görüşleri yer almıştır (Bknz. Tablo 4.32). Buna göre katılımcıların büyük bir bölümü tarafından süreçte etik ile ilgili konuların gündeme geldiği belirtilmiştir. Bu konuların başında gizlilik ve mahremiyetin korunması ve psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınmanın geldiği ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, psikolojik danışma uygulaması dersi kapsamında öğrencilerde meslek etiğine ilişkin farkındalık kazandırmak ve etiğe uygun davranışlarda bulunmalarını sağlamanın amaçlandığı ve bu konuda hassasiyet geliştirildiği söylenebilir. Benzer şekilde Türkiye’de yürütülen araştırmalarda da etiğe uygun davranış sergileme konusundaki süpervizör hassasiyetleri ve bu konulara dönük geri bildirimlerinin olduğu göze çarpmaktadır (Aladağ & Kemer, 2016b; Ülker Tümlü ve ark., 2015). Nitekim alan yazında da süpervizörlerin süpervizyon alan kişilere kazandırmaları gereken bir yetkinlik olarak etik davranışın yer aldığı görülmektedir (CACREP, 2016; Hindes & Andrews, 2011; Loganbill ve ark., 1982).

- *Psikolojik danışman adayının yaşantıları* kategorisi içerisinde, süpervizyon süresince katılımcıların hangi duyguları baskın olarak yaşadıklarına ilişkin ifadelerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.33). Elde edilen bulgulara göre,

katılımcıların büyük bir bölümü yoğun olarak kaygı, tedirginlik/huzursuzluk/endişe, yetersizlik gibi duyguları yaşadıklarını ve keyif alma gibi yaşantılara da sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların büyük oranda süreçle ilgili olumsuz duygulara sahip oldukları görülse de, dönemin sonlarına doğru yol kat etmiş olmaktan, yapıcı geri bildirim almaktan ve süpervizörlerinin yaklaşımlarından dolayı olumsuz duyguların yerine olumluları koymaya başladıkları görülmektedir. Alan yazında süpervizyon alan kişinin yaşadığı kaygının tipik ve gelişimsel olarak yaşanmasının beklendiği olduğu yer almaktadır (Borders, 2009b; Daniels & Larson, 2001; Friedlander ve ark., 1986; Muse-Burke ve ark., 2001; Rønnestad & Skovholt, 1993). Benzer şekilde Türkiye’de yürütülen diğer çalışmalarda da psikolojik danışman adaylarının en sık yaşadığı duygunun değerlendirilme ve performans kaygısı olduğu ancak süreçte ilerledikçe, başarılı olduklarını gördükçe bu kaygının azaldığı yönünde bulgular sunulmuştur (İlhan, Rahat ve ark., 2015; Kurtyılmaz, 2015). Psikolojik danışman adaylarının yaşadıkları olumsuz duyguları azaltmak ve kaygılarını motive edici bir seviyede tutabilmek için süpervizörlerin sağlayacağı desteğin ve olumlu tutumlarının etkili olabileceği düşünülmekte ve psikolojik danışman adayının daha çok danışan görüp daha fazla psikolojik danışma deneyimine sahip olması için fırsatların tanınmasının kişilerin olumsuz duygularının azalmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

▪ *Süpervizyon sürecinden elde edilen kazanımlar* kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyon altında psikolojik danışma uygulaması yapmalarının sağladığı katkılara yer verilmiş ve katılımcıların tamamının elde ettiği kazanımlar rapor edilmiştir (Bknz. Tablo 4.34). Katılımcıların hemen hemen hepsi farkındalık kazandıklarını, öz-yeterlik algılarının arttığını, kendi başarılarını ve durumlarını değerlendirme becerisi kazandıklarını belirtirken; bir kısmı ise terapötik becerilerde ilerleme sağladıklarını, daha olumlu duygular geliştirdiklerini ve bilgi birikimi sağladıklarını ifade etmişlerdir. Her ne kadar bu dersin genel amacının terapötik becerileri uygulamaya dökme olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiş olsa da, bu ders kapsamındaki asıl kazanımlarının kendilerini keşfetme, yetkinlik kazanma ve kendilerini değerlendirme becerisi geliştirme olduğu görülmektedir. Temel olarak süpervizyon altında yapılan uygulamaların kazandırması beklenen niteliklerle (Benshoff, 1993; Daniels & Larson, 2001; Holloway, 1995; Loganbill ve ark., 1982; Phelps, 2013; Stoltenberg ve ark., 1998) ve Türkiye’de yürütülen araştırma

bulguları ile örtüştüğü görülmektedir (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Atik, 2015a, 2015b; İlhan, Rahat ve ark., 2015; Koç, 2013; Kurtyılmaz, 2015; Meydan, 2014a; Pamukçu, 2011; Satıcı ve Türküm, 2015). Özellikle gelişimsel olarak sürecin başında yer alan psikolojik danışman adaylarının süreç sonunda farkındalık kazanmaları, kendilerini yetkin hissetmeye, duygusal olarak güçlüklerle baş etmeye başlamalarının içinde buldukları gelişim dönemini tamamlayıp bir sonraki döneme geçmeye hazır olduklarının bir işareti olduğu düşünülmektedir.

▪ *Süpervizyon sürecinin değerlendirilmesi* kategorisi içerisinde katılımcıların süpervizyonda etkili, etkisiz ve zorlayıcı buldukları konulara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir (Bknz. Tablo 4.35). Elde edilen bulgulara göre, süpervizyon sürecindeki etkili yanlar hakkında görüş bildiren katılımcıların büyük bir bölümü süpervizörün cesaretlendirici, destekleyici ve samimi tarzının etkili olduğunu belirtirken, katılımcıların bir bölümü hem süpervizörden hem de akranlardan geri bildirim almayı, oturumların deşifre ve özetlerinin yazılmasını, beceri ve müdahale yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmayı, düzenli süpervizyon almayı ve öğrenci sayılarının az oluşunu etkili yanlar arasında tanımlamışlardır. Öte yandan alınan geri bildirimlerin yetersiz oluşu katılımcıların hemen hemen hepsi tarafından belirtilirken, süpervizyonda kullanılan ses ve görüntü kayıtlarının kullanımının işlevsel olmayışını, süpervizyon sürelerinin uygun olmayışını, müdahale yöntemleri konusunda yeterli deneyim kazanamamayı, danışan ve oturum sayılarının uygun olmayışını ve gerçek danışanla çalışma fırsatının olmayışını etkisiz yanlar olarak tanımlamışlardır. Sürecin en zorlayıcı yanlarının neler olduğunu belirten katılımcılar ise, süreç boyunca süpervizyon sürelerinin uzun oluşu nedeniyle sıkıldıklarını ve yorulduklarını, deşifre ve rapor yazmanın zorlayıcı olduğunu, psikolojik danışma sürecini yürütmenin belirli zorlukları olduğunu, görüntü kayıtlarının grup içerisinde izlenmesinin ve danışan bulmanın zorluk yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularının, sürecin etkililiği ile ilgili yürütülen araştırma bulguları ile (Aladağ ve Bektaş, 2009; Atik, 2015a; Meydan, 2014a; Phelps, 2013) ve etkisiz uygulamaları konu alan çalışmalarla (Aladağ ve Bektaş, 2009; Nelson & Friedlander, 2001) paralellik gösterdiği görülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle, katılımcıların bir kısmının etkili buldukları bazı konularda etkisiz, zorlayıcı ve yetersizlik içeren öğelerin olduğunun altını çizdikleri söylenebilir. İlk olarak süpervizörden ve akranlardan geri bildirim alma etkili bir öğe

olarak tanımlanırken, geri bildirimlerinin gerçekçi olmaması, güçlü ve zayıf yönlerine yönelik olmaması ve zamanında geri bildirim alamamaları nedeniyle geri bildirim sürecinin etkisiz yanlarının da vurgulandığı görülmektedir. Bazı katılımcılar ise deşifre ve özetlerin nerede, ne gibi hatalar yaptıklarını görmelerini sağladığını, bu yönüyle etkili olduğunu belirtirlerken; sürecin bütününe hâkim olmada yalnızca deşifre ve özetlerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Son olarak katılımcılar terapötik becerilerde ve müdahale yöntemlerinde bilgi edinmelerinin etkili olduğu; öte yandan özellikle müdahale yöntemlerinde bilgilendirmelerin sınırlı düzeyde kaldığı ve daha çok becerilere odaklanıldığı yönündeki görüşleri dikkat çekicidir. Katılımcı görüşleri bütün olarak değerlendirildiğinde, süreçte memnun kalınan ve etkili bulunan konuların niteliğinin ve niceliğinin artırılmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

▪ Bu başlık altında son olarak, *süpervizyon alan kişilerin süpervizyon sürecinin yeterliliğine ilişkin algılarının yordanmasına* yönelik elde edilen bulgular tartışılmıştır. Araştırma kapsamında psikolojik danışman adaylarının algıladıkları süpervizyon ilişki uyumu düzeyinin, süpervizyonda değerlendirme süreci kapsamında amaç belirleme ve geri bildirim almanın, süpervizörlük tarzlarının (çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli) ve süpervizörle cinsiyet eşleşmesinin süpervizyon sürecini yeterli olarak algılama düzeyini yordama gücü belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, süpervizyon ilişki uyumu, süpervizyonda amaç belirleme, süpervizyonda geri bildirim, süpervizörün çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli oluşu ve süpervizyon alan kişi ile süpervizörün erkek oluşları süpervizyon sürecini yeterli olarak algılamayı pozitif yönde, anlamlı olarak yordamaktadır (Bknz. Tablo 4.16). Tüm değişkenler süpervizyon sürecinin yeterli olarak algılanmasının %62'sini açıklamaktadır.

Araştırma kapsamında süpervizörle ilişki uyumunun yordayıcılığına ilişkin elde edilen bulguların, Ladany ve arkadaşlarının (1999), Ladany ve arkadaşlarının (2013), Ramos-Sánchez ve arkadaşlarının (2002), Steward ve Hopkins'in (2012) ve Worthington ve Roehlke'nin (1979) çalışmaları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmalar süpervizyon ilişkisinin süpervizyonun etkililiğini arttırmadaki kritik rolüne işaret etmektedir. Öte yandan Ellis (2010) etkili bir süpervizyonun, süpervizyon sürecinde kullanılan tüm kuram ve tekniklerin üstünde, yalnızca

nitelikli bir süpervizyon ilişkisi ile mümkün olabileceğinin altını çizmektedir. Benzer şekilde Holloway (1995) de süpervizyon sürecinin temelini süpervizyon ilişkisi kurma olduğunu belirtmektedir. Süpervizyonun yeterli olarak algılanmasını yordayan diğer değişkenlerin arasında SDSE'nin amaç belirleme ve geri bildirim boyutları yer almaktadır. SDSE'nin her iki boyutunun da süpervizyonun etkililiği ile ilişkili oluşuna yönelik yürütülen çalışmaların benzerlikler içerdiği görülmektedir (Britt & Gleaves, 2011; Heckman-Stone, 2004; Juhnke, 1996; Vannucci ve ark., 2016; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979). Ayrıca süpervizyonda değerlendirmenin somut, ölçülebilir, izlenebilir, gerçekçi ve ulaşılabilir amaçlar üzerinden yapıyor oluşu (Borders & Brown, 2005; Lehrman Waterman, 1999; Lehrman Waterman & Ladany, 2001; Osborn & Davis, 1996) ve sergilenen beceri ve müdahale yöntemlerine dönük kişisel ve mesleki gelişimi destekleyen geri bildirimlerin de güçlü ve zayıf yönleri dengeleyici olarak alınmasının sağladığı katkılar alan yazında genişçe yer almaktadır (Borders & Brown, 2005; Farnill ve ark., 1997; Gould & Bradley, 2001; Holloway, 1992). STE'nin çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli boyutlarının süpervizyonun yeterli olarak algılanmasını yordayan diğer değişkenler olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu etkili süpervizyonun, süpervizörün sahip olduğu tarzlarda aldığı yüksek puanlarla ilişkili olduğu yönündeki diğer araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Allen ve ark., 1989; Fernando & Hulse-Killackey, 2005; Heppner & Handley, 1982; Ladany ve ark., 2013). Süpervizörlük tarzlarının Ayrıştırıcı Modeldeki süpervizör rolleri ile ilişkili olduğu (görev yönelimli-öğretmen rolü, çekici-müşavir rolü, kişiler arası ilişkilerde duyarlı-psikolojik danışman rolü) vurgulanmaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Friedlander & Ward, 1984). Bu bilgiden hareketle süpervizörün sahip olduğu rolleri uygulama düzeyi arttıkça süpervizyonun yeterli olarak algılanma düzeyinin arttığı söylenebilir. Süpervizyon alan kişilerin gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak süpervizörün tercih edeceği roller değişkenlik gösterebilmektedir (Bernard & Goodyear, 2009; L. J. Bradley ve ark., 2001). Bu araştırma kapsamında STE'nin görev yönelimli boyutunun diğer boyutlara göre daha güçlü bir yordayıcı olması, başlangıç düzeyindeki psikolojik danışmanın daha çok öğretmen rolüne olan ihtiyacını ve süpervizörlerin bu ihtiyaca cevap verecek nitelikte bir rol belirlemiş olduğunun bir işareti olarak değerlendirilebilir. Süpervizyon alan kişi ve süpervizör cinsiyet eşleşmelerinin (K-K, K-E, E-E, E-K) süpervizyonun yeterli olarak algılama düzeyini etkileyip etkilemediği

bu araştırma kapsamında incelenmiştir. Cinsiyet eşleşmelerinden yalnızca süpervizyon alan kişinin ve süpervizörün erkek olma durumunun süpervizyonun yeterli olarak algılanma düzeyini yordadığı görülmektedir. Süpervizörün ve süpervizyon alan kişinin cinsiyetlerinin süpervizyon ilişkisine etkilerini inceleyen çalışmalar birbirinden farklı sonuçlara işaret etmektedir. Bazı araştırmalar cinsiyetin süpervizyon ilişkisini etkilediğini ortaya koyarken (Granello, 2003; Long ve ark., 1996; Worthington & Stern, 1985), bazı araştırmalar bunun tersi yönünde bulgular sunmaktadır (Behling ve ark., 1988; Muse-Burke ve ark., 2001). Örneğin erkek-erkek eşleşmesinde süpervizyon danışan odaklı ilerlerken, kadın-kadın eşleşmesinde odak daha çok ilişkilerde olabilmekte ve kadın öğrenciler sınırları korumada daha hassas olabilmektedirler (Hindes & Andrews, 2011; Sells ve ark., 1997). Öte yandan süpervizörü ile aynı cinsiyette olan kişilerin süpervizyon sürecinden daha fazla doyum sağladıkları yönünde araştırma bulguları alan yazında yer almaktadır (Gatmon ve ark., 2001). Bu araştırma kapsamında yalnızca erkek-erkek eşleşmesinin anlamlı yordayıcı olduğu ve bu bulgunun da görece olarak alan yazınla uyumlu olduğu düşünülmektedir (Gatmon ve ark., 2001). Ancak bu araştırma kapsamında elde edilen diğer bulgular süpervizyon sürecinin ağırlıklı olarak ilişki bağlamında değerlendirildiğine işaret etmekteyken; erkek-erkek eşleşmesinin alan yazında daha görev odaklı bir süreç yöneliminde oldukları görüşü ile elde edilen bu bulgu örtüşmemektedir. Cinsiyet eşleşmesi ve süpervizyon sürecine etkileri konusundaki alan yazındaki farklı bulgular bu konu ile ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Örneğin cinsiyet rollerinin süpervizyon süreçlerine ve süpervizör ve süpervizyon alan kişinin davranışlarına yansımalarının ve cinsiyet eşleşmelerinin kuramsal yönelim benzerliklerinden etkilenme durumlarının incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca cinsiyet rolleri sosyal olarak yapılandırılmış bazı varsayımlar üzerine inşa edilmekte ve diğer kişilerle etkileşimler sayesinde değişikliğe uğrayabilmektedir (Putney, Worthington, & McCullough, 1992). Süpervizyon sürecinin de etkileşimi gerektirmesi nedeniyle cinsiyete özgü davranış kalıpları diğer kişinin davranışları sayesinde değişikliğe uğrayabilmektedir. Bu nedenle doğrudan cinsiyete özgü kabul edilmiş roller üzerinden açıklama yapmanın sınırlılığa sahip olabileceği alan yazında vurgulanmaktadır (Putney ve ark., 1992; Toldson & Utsey, 2008). Ayrıca kültüre duyarlı psikolojik danışma hizmeti sunabilmeyi kolaylaştırmak, farklı cinsiyette danışanlarla yapılan

görüşmelerde kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak adına, süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarının her cinsiyetteki süpervizör ile bir süpervizyon deneyimine sahip olmaları önemlidir.

4.3.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın nitel boyutuna katılım sağlayan psikolojik danışman adaylarının BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik önerileri tartışılmıştır.

▪ *BPDU dersinin uygulama sürecine yönelik öneriler* kategorisi içerisinde katılımcıların tamamına yakını danışan, oturum sayıları, danışan özellikleri, öğrenci sayıları, görüşme kayıt ve raporları hakkında öneri sunarken; bir grup katılımcı ise psikolojik danışma oturumlarına hazırlık, ders süreleri, psikolojik danışma ortamları hakkında iyileştirme önerileri sunmuşlardır (*Bknz.* Tablo 4.36). Katılımcıların önerileri ile yaşantıları arasında belirli konularda benzerliklerin ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Katılımcılar kendi BPDU dersindeki uygulama süreçleri ile benzer şekilde bu derse hazırlık olarak müdahale yöntemleri hakkında bilgilendirmelerde bulunulmasını, gerçek danışanlarla görüşme yapılmasını, beş ile 12 kişi arasında öğrenci ile bu dersin yürütülmesini, bazı oturumlar için deşifre üzerinden geri bildirim alınmasını, bazılarında ise oturum özetleri üzerinden geri bildirim alınmasını, ses kayıtlarının tamamı veya ilgili bölümlerinin dinlenmesini önermektedirler. Diğer taraftan kendi deneyimlerinden farklı olarak katılımcılar, derse hazırlık sürecinde öğrencilerin sık yaptıkları hatalara yer verilmesini, vak'a örnekleri üzerinden gidilmesini, üç veya dört danışanla en az 24 oturum gerçekleştirilmesini ve eğer mümkünse sayı daha da artırılarak bu dersin iki dönem boyunca yürütülmesini, ağırlıklı olarak ses ve görüntü kayıtları üzerinden geri bildirim verilmesini, psikolojik danışma için ayrılan mekânların iyileştirilmesini ve süpervizörlerin ders yüklerinin azaltılmasını ve bu derse ağırlık verilmesini önermektedirler. Araştırma bulgularının BPDU dersinin yürütülüşüne yönelik olarak yapılan diğer çalışmalarla benzerlikleri olduğu, hem öğrenci hem de süpervizörler tarafından sorun olarak algılanan ve geliştirilmesi gereken yönler ile tutarlı olduğu görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Büyükgöze-Kavas, 2011; İlhan, Rahat ve ark., 2015). Ayrıca katılımcıların önerileri

incelendiğinde kendileri için güçlük yarattığını, zorlayıcı olduğunu ifade ettikleri bazı koşulların (Örn. deşifre yapma, danışan bulma) etkili ve öğretici olduğunu düşünmeleri nedeniyle korunmasını istedikleri göze çarpmaktadır. Öte yandan katılımcı önerilerinin, etkili bir süpervizyon sürecinin daha az öğrenci, daha fazla psikolojik danışma deneyimi ile uygun kayıt ve raporlar üzerinden geri bildirim alma ile mümkün olabileceği yönündeki alan yazını (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Falender & Shafranske, 2004; E. L. Worthington & H. Roehlke, 1979) destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

▪ *BPDU dersinin süpervizyon sürecine yönelik öneriler* kategorisi içerisinde ise katılımcıların tamamına yakınının süpervizyonda kullanılan yöntemlere, süpervizörlük tarzlarına, süpervizyon odaklarına, süpervizyon için ayrılan sürelerle ilişkin önerilerde buldukları; bir kısmının ise süpervizyon ortamlarına ilişkin önerilerde buldukları görülmektedir (*Bknz.* Tablo 4.36). BPDU dersinin uygulama süreci kapsamında sunulan önerilerdeki ile benzer şekilde katılımcıların süpervizyon yaşantıları ile iyileştirme önerileri arasında benzerlikler ve farklılıklar söz konusudur. Katılımcıların yaşantıları ile benzer şekilde, her hafta düzenli olarak yalnızca grup süpervizyonu veya bireysel ve grup süpervizyonunun birlikte alınmasını, süpervizörlerinin olumlu/destekleyici ve yönlendirici süpervizörlük tarzlarına sahip olmalarını, süpervizyon süresince temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye odaklı geri bildirimler verilmesini, psikolojik danışman adayının başlangıç ve son arasındaki gelişimine ve danışanın problem durumuna odaklanılmasını ve süpervizyon aldıkları mekânların iyileştirilmesini önerdikleri görülmektedir. Öte yandan yaşantılarından farklı olarak katılımcıların, süpervizörlerinin heves kırıcı olmayan, gerektiğinde kaynak ve öneri sunan bir tarza sahip olmalarını ve süpervizyon için ayrılan sürenin uzatılmasını önerdikleri görülmektedir. Katılımcıların önerilerinin diğer çalışmalardaki katılımcı görüşleri ile benzerliklere sahip olduğu görülmektedir (Aladağ ve Bektaş, 2009; Aladağ ve Kemer, 2016b; Borders ve ark., 2012).

Elde edilen bulgular incelendiğinde psikolojik danışman adaylarının tercih ettikleri süpervizyon yaşantılarının büyük oranda var olan süpervizyon deneyimlerinin etkisi altında kaldığı düşünülmektedir. Katılımcıların kendi süpervizyon yaşantılarına yakın bir süpervizyonu tercih etme eğiliminde oldukları

görülmektedir. Bu durum Borders ve Usher'ın (1992) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Psikolojik danışman adaylarının sınırlı uygulama deneyimlerine sahip olması ve programlarındaki diğer süpervizörlerin süpervizyon veriş şekilleri hakkında dolaylı gözlemleri nedeniyle önerilerini bu çerçevede sunma yöneliminde oldukları düşünölmektedir.

4.3.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatıma İlişkin Tartışma

Bu bölüm altında katılımcıların BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerindeki yaşantılarını anlayabilmek için kullandıkları metaforlara ve metaforların içeriklerine yönelik tartışma yürütölmüştür.

Araştırmanın nitel bölümüne katılan psikolojik danışman adaylarından bu süreçteki deneyimlerini metafor kullanarak anlatmaları istenmiştir. Katılımcılar BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerini gelişim sağlayıcı, yol gösterici, hem kaygılandırıcı hem de keyif verici ve ilerleme göstermeyi engelleyici bir deneyim olarak algılamaktadır (*Bknz.* Tablo 4.37).

- *Gelişim sağlama* kategorisi içerisinde katılımcıların bir kısmı bu ders ile birlikte gelişip büyüdüklerini, kaygı ve endişelerinden uzaklaştıklarını anlatan metaforlar kullandıkları görölmektedir. Nitekim süpervizyon altında yapılan psikolojik danışmaların temel amaçları arasında psikolojik danışman adaylarının çok yönlü gelişim sağlanması yer almaktadır (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005; Hoffman ve ark., 2005; Whiting ve ark., 2001). Bu nedenle bu dersin geliştirici yanına yapılan vurgu oldukça önemli görünmekte ve bu araştırma kapsamındaki öğrencilerin amaçlanan temel kazanıma ulaştıkları düşünölmektedir.

- *Yol gösterme* kategorisi içinde katılımcıların süpervizyon sürecinin yol gösterici olduğu yönündeki metaforlarına yer verilmiştir. Katılımcıların kullanmış oldukları metaforların ağırlıklı olarak süpervizörün süreçteki rolüne yönelik olduğu söylenebilir. Kullanılan metaforlar incelendiğinde, süpervizörlerinin kendilerini ne yapıp yapmaması gerektiği konusunda uyarıcı, ancak uygulama esnasında öğrencinin özerkliğini savunan bir tutumu olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman adaylarının içinde buldukları gelişim döneminin tipik özelliklerinden olan yol gösterme, yönlendirilme ihtiyacı ve buna karşın süpervizörün kontrollü bir

şekilde özerkliklerini desteklemesi yönündeki alan yazın (Loganbill ve ark., 1982; Rønnestad & Skovholt, 1993; Stoltenberg, 1981), psikolojik danışman adaylarının gelişim dönemine özgü bir kazanıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

- *Kaygı duyma ve keyif alma* kategorisi içerisinde küçük bir katılımcı grup tarafından bu sürecin hem keyif verip hem de beraberinde zorlukları getirdiği yönündeki kullandıkları metaforlar yer almaktadır. Buna göre özellikle başlangıç düzeyindeki psikolojik danışmanlar tarafından BPDU ve süpervizyon sürecinin ikircikli duyguları yaşamaya yol açması beklendik bir durumdur (Daniels & Larson, 2001; Loganbill ve ark., 1982; Muse-Burke ve ark., 2001; Rønnestad & Skovholt, 1993). Katılımcıların kullanmış oldukları metaforlar sürecin başındaki kaygıya ve sonrasında keyif almaya işaret etmektedir. Söz konusu durum deneyim kazanmadan önce belirsizlikten kaynaklanan kaygının, deneyim kazandıkça yerini olumlu duygulara bıraktığı yönündeki açıklamalarla tutarlılık göstermektedir (Bernard & Goodyear, 2009; Friedlander & Ward, 1984).

- *İlerleme göstermeyi engelleme* kategorisi içerisinde ise, katılımcıların istedikleri gelişimi gösteremediklerini anlatan metaforlar yer almaktadır. Katılımcılar sürecin etkisizliğini, yetersizliğini, öğretici ve bütünlük içinde olmayışını kullandıkları metaforlar ile tanımlamaktadır. Etkili olmayan süpervizyon süreçleri ile ilgili yürütülen çalışmalar da, süpervizyon ilişkisinin güçlü olmayışının, sürecin nitelik ve nicelik yönünden yetersiz oluşunun katkı sağlamada sınırlılığa sahip olduğunu ve etkisizliğini ifade etmektedir (Allen ve ark., 1989; Bernard & Goodyear, 2009; Enyedy ve ark., 2003; Gallant ve ark., 1991; Hill, Stahl, ve ark., 2007; Ladany ve ark., 2013). Metafor kullanarak süreçteki deneyimleri aktarmak yeni bir bakış açısı geliştirmeye ve gerçekliği yeniden ifadelendirmeye imkan sağladığı için (Beavis & Thomas, 1996) katılımcılar için kazanımların metafor aracılığı ile belirtilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların kullandıkları metaforlar, genel olarak olumlu yaşantılara sahip oldukları yönünde izlenim oluşturmaktadır.

Bu araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular değerlendirildiğinde, psikolojik danışman eğitiminde BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerinin yadsınamaz bir öneme sahip olduğu ve bu dersin işlenişine yönelik olarak pek çok dinamiğin sürece etki ettiği görülmektedir. Elde edilen bulgular

Türkiye’de yürütülen BPDU dersi kapsamındaki uygulamalar ve süpervizyon süreçleri hakkında kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Buna göre, ders kapsamındaki uygulamalar ve süpervizyon süreçleri tatmin edici düzeyde olmasa da, öğrencinin gelişimini önemli düzeyde destekleyen uygulamaların olduğu görülmektedir. Bu durum oldukça umut vericidir. Ayrıca süpervizyon alan yazınının batı kökenli ve lisansüstü eğitim kapsamında verilen süpervizyona yönelik oluşu nedeniyle, lisans düzeyinde yürütülen bireyle psikolojik danışma uygulamaları ve süpervizyonuna yönelik olan bu çalışmanın bulguları söz konusu alan yazın ışığında tartışılmıştır. Buna rağmen elde edilen bulgular büyük oranda ilgili alan yazınla örtüşmektedir. Bu bulgulardan hareketle, Türkiye’deki eğitim sistemine uygun bir yapının oluşturulmasına ve standartlara dayalı bir psikolojik danışman eğitim programına ihtiyaç duyulduğunun bir kez daha görünür hale geldiği söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, nitel bulgular kapsamında ortaya çıkan temel alanlar dâhilinde sunulmuş ve sonuçlara dayalı olarak psikolojik danışman eğitimcilerine, araştırmacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler maddeler halinde sıralanmıştır.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. BPDU Dersinin Uygulama Sürecine İlişkin Sonuçlar

BPDU dersinin uygulama sürecinin işleyişine yönelik olarak katılımcılardan toplanan nicel ve nitel verilere dayalı yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. BPDU dersinin uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan katılımcıların tamamı (genel) psikolojik danışma oturumlarından önce dersin yürütülüşü, amaçları, öğrenci sorumlulukları, etiğe uygun davranışta bulunma gibi konularda yazılı ve sözlü dokümanlar aracılığıyla bilgilendirilmiş, oturumlar öncesinde pratik yapmış, psikolojik danışma becerileri ve müdahale yöntemlerinde bilgilerini hatırlayarak psikolojik danışma süreçlerine başlamışlardır.
2. Katılımcılara göre, bu ders kapsamında kuramsal bilginin uygulamaya dökülmesi, becerilerin geliştirilmesi, yeterlik kazanma ve kaygıların azaltılması amaçlanmıştır.
3. Katılımcılar bu ders kapsamında oturum sayısı (Ort: dokuz oturum), danışan sayısı (ağırlıklı olarak bir veya iki danışan), kayıt ve raporlamalar (ağırlıklı olarak deşifre ve vak'a notları), sahip olunan beceri düzeyi, gelişim sağlama düzeyi, süpervizyon alma zorunluluğu ve etiğe uygun davranışlar üzerinden değerlendirilmişlerdir.
4. Katılımcılar, danışanlarını ağırlıklı olarak kendi imkânları ile (arkadaşları aracılığıyla), kısmen de ilan, duyuru veya süpervizör desteği ile bulmuşlardır.
5. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (tipik) gerçek danışanlarla ve her iki cinsiyetteki danışanlarla psikolojik danışma yapmışlardır.

6. Katılımcıların büyük bir bölümü (tipik) psikolojik danışma odalarında görüşmelerini yapmış, odaların olmadığı veya uygun olmadığı durumlarda görüşmeler sınıf, ev veya yurt imkânları dâhilinde gerçekleştirilmiştir. Psikolojik danışma odaları haricindeki yerlerde görüşme yapmak katılımcılar için güçlük yaratmıştır.
7. Katılımcılarının hemen hemen hepsi BPDU dersinden başarı ile geçmiştir. Aldıkları notların yanı sıra katılımcılar da BPDU dersinin sonunda kendilerini başarılı ve yeterli bulmuşlardır.

5.1.2. BPDU Dersinin Süpervizyon Sürecine İlişkin Sonuçlar

BPDU dersinin süpervizyon sürecinin işleyişine yönelik olarak katılımcılardan toplanan nicel ve nitel verilere dayalı yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Katılımcıların bir bölümü (değişken) süpervizörlerini kendileri seçerken, bir bölümü (değişken) süpervizör olarak öğretim elemanlarına atandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı dersi yürüten öğretim elemanından süpervizyon alırken, bazı katılımcılar derslerine eşlik eden araştırma görevlilerinden de süpervizyon almışlardır. Çalışmada kadın ve erkek süpervizör sayıları birbirine yakınlık göstermektedir. Katılımcıların yarıya yakını süpervizörü ile aynı cinsiyette iken, kadın-kadın eşleşmesi erkek-erkek eşleşmesine göre daha yüksek bir orana sahiptir. Katılımcıların yarıya yakınının süpervizörünün yardımcı doçent unvanına sahip olduğu görülmektedir.
2. Katılımcılar süpervizörlerinden yönlendirici, destekleyici, bilgilendirici ve anlayışlı olmalarını; kendilerinden danışana zarar vermeden ve hata yapmadan uygulama yapabilmeyi ve kendilerini geliştirmeyi; süreçten ise müdahale yöntemlerini uygulamaya dönebilme imkânı bulmayı, becerilerine dönük geri bildirim almayı ve süpervizyon için kendilerine ayrılan sürenin uzun olmasını beklemişlerdir.
3. Katılımcılar, süpervizyona hazırlık aşamasında oturum kayıt ve raporlarını hazırlamış, süpervizörlerine süpervizyon oturumlarından önce teslim etmiş, süpervizyona gelmeden önce oturumlarını yeniden incelemiş, becerilerde ve müdahale yöntemlerinde yetkinlik kazanmak için ilave kaynak incelemesi

yapmıştır. Katılımcılar BPDU dersi için haftalık olarak ortalama 10 saati bu dersin hazırlıklarına ayırmışlardır.

4. Araştırmanın niteli bölümünde katılımcıların bir kısmı (değişken), süpervizörleri ile süpervizyon sürecinde bireysel amaç belirlemedişlerdir. Bireysel amaçlar üzerinde çalıştığını belirten katılımcılar ise, ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme üzerine çalışmışlardır. Diğer taraftan, araştırmanın nicel bulguları kapsamında, katılımcıların hemen hemen hepsi temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme, uygun müdahale yöntemi seçme, vak'a kavramsallaştırma, öz-değerlendirme yapma, teknik kullanma, psikolojik danışma ve süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adayının yaşantılarının ele almaya yönelik amaçlar üzerinde çalışmışlardır. Elde edilen nicel ve nitel bulgular karşılaştırıldığında, aralarında farklılaşma olduğu ve nicel bulguların süpervizyonun genel amaçlarına işaret ettiği düşünülmüştür.
5. Katılımcıların yanıtlarına göre süpervizyonda en sık kullanılan teknik (tipik) deşifre; en az kullanılan teknik ise görüntü kayıtlarıdır. Ayrıca süreçte birden çok teknik ihtiyaç dâhilinde bir arada kullanılmıştır.
6. Katılımcılara göre, süpervizyonda en sık kullanılan yöntem grup süpervizyonu (tipik), ikinci sırada bireysel süpervizyon (değişken), üçüncü sırada ise akran grup süpervizyonudur (değişken). Ayrıca bazı katılımcılara göre, birden çok süpervizyon yöntemi, duruma göre birlikte kullanılmıştır. Düzenli olarak bireysel süpervizyon alan kişiler 15'er dakika süpervizyon aldıklarını; dönem içinde birkaç kez aldığını belirtenler ise 20 ile 40 dakika arasında süpervizyon aldıklarını belirtmişlerdir. Bireysel süpervizyonun avantajları arasında, detaylı olarak kayıtların izlenmesi, kapsamlı geri bildirim alabilme ve detaylı olarak konuşma fırsatı bulabilme sıralanmıştır. Grup süpervizyonunda katılımcılar, grup içinde tek tek oturumlarına yönelik geri bildirim almışlardır. Grup süpervizyonu aldığını belirten katılımcıların yarısı, grup süpervizyonunun eğlenceli ve rahatlatıcı olduğunu, akranlarından geri bildirim alma imkânı yarattığını, benzer vak'alar üzerinden yeni öğrenmeler ve farklı vak'alarla nasıl çalışılacağı hakkında bilgi edinmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Öte yandan katılımcılar, grup içinde süpervizörün verdiği olumsuz geri bildirimleri, diğer grup üyelerinin duymasının daha kırııcı olduğunu, grupların kalabalık olması nedeniyle tüm grup üyelerine yeteri kadar zaman ayrılamadığını ve bu nedenle yeterli geri bildirim alınamadığını, grubun dikkatinin dağıldığını, diğer grup

üyelerinin vak'alarının haftalık takibinde güçlük yaşandığını ve grup içinde kendini açmada sorun yaşandığını ifade etmişlerdir. Akran grup süpervizyonu aldığı belirten katılımcıların ise yapılandırılmış ve yapılandırılmamış akran grup süpervizyonu aldığı görülmektedir. Katılımcılardan akran grup süpervizyonunun avantajına ilişkin görüş bildirenler bu süpervizyon yönteminin, farklı vak'alar üzerinden dolaylı öğrenme sağladığını, benzer amaçlar üzerinde çalışanlar olduğunu gösterdiğini, iyi hazırlanıldığında akranlarına katkı sağlama imkânı verdiğini, bir yanılla grupla psikolojik danışma yaşantısına benzerliğinin rahatlatıcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yapılandırılmamış akran grup süpervizyonu alanlar, geri bildirim veren kişilerin eşit düzeyde olmasının zorlu vak'alarda yetersiz kaldığını, geri bildirim veren akranın oturum hakkında yeteri kadar ön hazırlık yapmamasının yetersiz geri bildirim yol açtığını ve süpervizör olmadan süpervizyonun profesyonel şekilde verilemediğini ifade etmişlerdir. Grup ve akran grup süpervizyonlarında gruplardaki öğrenci sayıları dört ile 12 kişi arasında değişmiştir.

7. Katılımcılar, süpervizyonu ağırlıklı olarak (tipik) grup odalarında almışlardır. Grup odasının olmaması ve uygun olmaması nedeniyle sınıfta alan katılımcıların da olduğu ve bu kişilerin süpervizyon ortamlarının uygun olmadığını belirttiği görülmektedir. Bireysel süpervizyonu süpervizörünün odasında aldığını belirtenler ise süpervizyon esnasında odaya girenlerden rahatsızlık duymuşlardır.
8. Katılımcıların tamamı (genel) süpervizörlerinden geri bildirim almış, bir bölümü derse eşlik eden araştırma görevlilerinden ve akranlarından da geri bildirim almıştır. Katılımcılar sıklıkla biçimlendirici-düzeltici ve biçimlendirici-olumlu geri bildirim almışlardır. Diğer yandan en az alınan geri bildirim türü ise anında geri bildirim olmuştur.
9. Katılımcıların büyük bir bölümü (tipik) süpervizörleri tarafından psikolojik danışman adayı olarak kendilerine, terapötik becerilerine ve gelişim süreçlerine odaklanıldığını, birkaç katılımcı ise danışanın problem durumuna odaklanıldığını belirtmiştir.
10. Katılımcılar, süpervizörlerini yüksek düzeyde çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli olarak algılamaktadır. Ayrıca katılımcıların büyük bir bölümü (tipik) süpervizörlerini hoşgörülü ve anlayışlı, olumlu/destekleyici ve yapıcı olarak algılamışlardır.

11. Katılımcıların tamamı (genel) süpervizörleri ile güvene dayalı, yakın, samimi bir ilişki kurmuşlardır.
12. Katılımcıların büyük bir kısmı (tipik), süreçte etik ile ilgili konuların gündeme geldiğini ve bu konuların başında gizlilik ve mahremiyetin korunması ve psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınmanın geldiğini belirtmişlerdir.
13. Katılımcıların büyük bir bölümü (tipik), BPDU dersi uygulaması ve süpervizyonu süresince yoğun olarak kaygı, tedirginlik/ huzursuzluk/ endişe, yetersizlik gibi olumsuz duyguları yaşadıklarını; ancak süreçte ilerleme kaydettikçe olumsuz duyguların yerini keyfin aldığını belirtmişlerdir.
14. Katılımcıların tamamına yakını (tipik), BPDU dersi uygulaması ve süpervizyonu süresince farkındalık kazanmış, kendilerini daha yeterli hissetmiş, kendi başarılarını ve durumlarını değerlendirme becerisi kazanmış; bir kısmı ise (değişken) terapötik becerilerde ilerleme sağlayıp, daha olumlu duygular geliştirmiş ve bilgi birikimi sağlamıştır.
15. Katılımcıların büyük bir bölümü (tipik), süpervizörün cesaretlendirici, destekleyici ve samimi tarzının etkili olduğunu belirtirken, katılımcıların bir bölümü hem süpervizörden hem de akranlardan geri bildirim almayı, oturumların deşifre ve özetlerinin yazılmasını, beceri ve müdahale yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmayı, düzenli süpervizyon almayı ve öğrenci sayılarının az oluşunu etkili bulmuştur. Diğer taraftan alınan geri bildirimlerin yetersiz olduğu, süpervizyonda kullanılan ses ve görüntü kayıtlarının kullanımının sağlıklı olmadığı, süpervizyon sürelerinin uygun olmadığı, müdahale yöntemleri konusunda yeterli deneyim kazanamadıkları, danışan ve oturum sayılarının uygun olmadığı ve gerçek danışanla çalışma fırsatının olmadığı etkisiz yanlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, süreç boyunca süpervizyon sürelerinin uzun oluşu nedeniyle sıkıldıklarını ve yorulduklarını, deşifre ve rapor yazmanın zorlayıcı olduğunu, psikolojik danışma sürecini yürütmenin belirli zorlukları olduğunu, görüntü kayıtlarının grup içerisinde izlenmesinin ve danışan bulmanın zorluk yarattığını belirtmişlerdir.
16. Araştırma kapsamında süpervizyonun yeterli olarak algılanmasına bazı değişkenlerin ne düzeyde etki ettiği araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, süpervizyon ilişki uyumu, süpervizyonda amaç belirleme, süpervizyonda geri bildirim, süpervizörün çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli oluşu ve süpervizyon alan kişi ile süpervizörün erkek oluşları süpervizyon

sürecini yeterli olarak algılamayı pozitif yönde, anlamlı olarak yordamaktadır. Bir diğer ifadeyle süpervizyon sürecini yüksek düzeyde yeterli olarak algılayan kişilerin süpervizyon ilişki uyumu düzeyleri, süpervizyonda amaç belirleme ve geri bildirim alma düzeyleri, süpervizörü çekici, kişilerarası ilişkilerde duyarlı ve görev yönelimli olarak algılama düzeyleri erkek-erkek cinsiyet eşleşmesine sahip olma durumunda daha yüksektir.

5.1.3. BPDU Dersinin Uygulama ve Süpervizyon Süreçlerini Geliştirmeye Yönelik Önerilere İlişkin Sonuçlar

BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerinin iyileştirilmesine yönelik olarak katılımcılardan toplanan nitel verilere dayalı yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Katılımcılar, derse hazırlık kapsamında müdahale yöntemleri hakkında bilgilendirmelerde bulunulmasını, öğrencilerin sık yaptıkları hatalara yer verilmesini, vak'a örnekleri üzerinden gidilmesini, üç veya dört danışanla en az 24 oturum gerçekleştirilmesini ve eğer mümkünse oturum sayıları artırılarak bu dersin iki dönem boyunca gerçek danışanlarla yürütülmesini, her süpervizörün beş ile 12 öğrenci ile bu dersi yürütmesini, bazı oturumlar için deşifre ve oturum özetleri üzerinden ve ses kayıtlarının tamamı veya ilgili bölümleri dinlenerek geri bildirim alınmasını, psikolojik danışma için ayrılan mekânların iyileştirilmesini ve süpervizörlerin ders yüklerinin azaltılmasını ve bu derse ağırlık verilmesini önermişlerdir.
2. Katılımcılar, her hafta daha uzun süre ayrılarak yalnızca grup süpervizyonu veya bireysel ve grup süpervizyonunun birlikte alınmasını, süpervizörlerinin olumlu/destekleyici, yönlendirici olup heves kırmayan ve gerektiğinde kaynak ve öneri sunan bir süpervizörlük tarzlarına sahip olmalarını, süpervizyon süresince temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye odaklı geri bildirimler verilmesini, psikolojik danışman adayının başlangıç ve son arasındaki gelişimine ve danışanın problem durumuna odaklanılmasını ve süpervizyon aldıkları mekânların iyileştirilmesini önermişlerdir.

5.1.4. Süpervizyon Sürecine Yönelik Metaforik Anlatıma İlişkin Sonuçlar

Süpervizyon sürecindeki deneyimlerin metafor kullanılarak anlatılmasına yönelik katılımcılardan toplanan nitel verilere dayalı yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre; katılımcılar BPDU dersinin uygulama ve süpervizyon süreçlerini (futbol antrenmanı, sol ayağı geliştirme, bebeklerin yürümeyi öğrenmesi, ağlayan bebek, ağacın büyümesi, çiçeğin büyümesi, patates çuvalı, direksiyon dersi, fener, kütüphane, usta-çırak ilişkisi, gemi, gondol, çamaşır yıkama topu ve bumerang metaforlarını kullanarak) gelişim sağlayıcı, yol gösterici, hem kaygılandırıcı hem de keyif verici ve ilerleme göstermeyi engelleyici bir deneyim olarak algılamışlardır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Psikolojik Danışman Eğitimcilerine Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazın çerçevesinde psikolojik danışman eğitimcilerine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların psikolojik danışma uygulamalarına başlamadan önce hazırlık süreçlerinden (Örn. genel bilgilendirme, değerlendirme süreçleri, pratik yapma, kaynak okuma) geçtikleri görülmektedir. Öğrencilerin bireyle psikolojik danışma uygulaması için kapsamlı bir oryantasyon sürecinden geçtiği yönünde bir izlenim oluşmuş olsa da, uygulama öncesi öğrencilerin sürece hazırlanması ve başlangıç aşamasında yaşadıkları kaygıları azaltmak için ilave çalışmaların (Örn. vak'a kavramsallaştırma, duyguları ele almak için süpervizyonda sanatın kullanımı, rol oynama) yapılmasının ve süpervizyona yönelik bir hazırlık sürecinin de işletilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Elde edilen bulgulara göre BPDU dersi kapsamında ağırlıklı olarak temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmenin amaçlandığı ve süpervizyonun bu odakta verildiği görülmektedir. BPDU'nun yalnızca bir dönem ve bir ders kapsamında verildiği göz önünde bulundurulduğunda ders kapsamında kazandırılması istenen becerilerin, temel düzey becerilerle sınırlı tutulması anlaşılır görülmekle birlikte; bu durum öğrencilerin ileri düzey psikolojik danışma becerilerini kullanmayı ve bilişsel karmaşıklık gerektiren durumlarla

çalışırken güçlük yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle BPDU dersi öncesindeki hazırlayıcı dersler kapsamında (Örn. Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, İnsan İlişkileri ve İletişim veya açılacak seçmeli dersler) temel psikolojik danışma becerilerini geliştirmeye odaklanıp, BPDU dersi kapsamında farklı süpervizyon amaçları üzerinde çalışılabileceği düşünülmektedir.

3. Katılımcılar, BPDU dersi kapsamında hangi kriterlere göre değerlendirildiklerine yönelik açıklamalarda bulunmuşlardır, ancak kriterlerin değerlendirilmesi sürecinde objektif ölçümlerin yapıp yapılamadığı belirsizlik içermektedir. Süpervizyon sürecinde değerlendirmenin açık ve somut olmasının; değerlendirme araçlarının ölçülmek istenen yapıyı yansıtacak nitelikte olmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumdan hareketle, BPDU dersi kapsamında psikolojik danışman adaylarının, psikolojik danışma performansları ve bu ders kapsamında yerine getirmesi beklenenleri içeren değerlendirme kriterlerinin açık, somut ve ölçülebilir şekilde hazırlanması önerilmektedir.
4. Katılımcıların sıklıkla vurguladığı bir diğer konu danışan bulma sürecinde yaşadıkları güçlükler olmuştur. Benzer şekilde bu konuda Türkiye’de yürütülen diğer çalışmaların da aynı soruna işaret ettiği görülmektedir. Lisans programlarındaki öğrenci sayılarının 70’in üzerinde olduğu ve her öğrencinin en az iki danışanla görüşmesi gerektiği kriteri değerlendirildiğinde danışan bulmanın güçlük yaratması beklendik bir durumdur. Bunun için dersi yürüten öğretim elemanlarının danışan bulma süreçlerini sistematik hale getirmeleri (Örn. RPD programındaki öğretim elemanları tarafından verilen, “Rehberlik” ve “Eğitim Psikolojisi” gibi derslere devam eden öğrencilerin psikolojik danışma hizmetinden yararlanmasının sağlanması için ek puan uygulamasının getirilmesi) öğrencilerin bu konuda rahatlamasına ve psikolojik danışma sürecine daha fazla odaklanabilmesine imkân sağlayacaktır.
5. Katılımcıların hemen hemen hepsi gerçek danışanlarla psikolojik danışma sürecini geçirdiklerini ve süpervizörlerinin de gerçek danışanlarla çalışılması konusunda yönlendirmelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin psikolojik danışman eğitimi içerisinde yer alan ilk ve son uygulama dersi kapsamında gerçek danışanlarla çalışıyor olmaları sevindirici bir durum olarak değerlendirilebilir. Öte yandan mesleki donanım olarak yetersiz kalıp

yönlendirmek zorunda kaldıkları danışanların, süreci merak ettiği için gelen danışanların olduğunu belirten katılımcılar sürecin verimli olarak geçmesi yönünde güçlük yaşadıklarına değinmişlerdir. Bu nedenle, bu ders kapsamında öğrencilerin mesleki donanımları çerçevesinde çalışabilecekleri danışanları seçebilmeleri için detaylı bir ön görüşme sürecinin işletilmesi, gerektiğinde çeşitli envanterler uygulanarak danışanların sürece başlamadan önce yönlendirilmesinin sağlanması yararlı olabilir.

6. Öğrencilerin BPDU dersi kapsamında almış oldukları notlar incelendiğinde, almış oldukları notu belirten öğrencilerin dörtte üçünün bu dersten yüksek notlarla geçtiği ve dersten başarısız olan veya sorumlu geçen öğrenci sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Psikolojik danışman eğitiminde, öğrencinin psikolojik danışman olarak çalışıp çalışamayacağına ilişkin en önemli kanıtların elde edildiği ve denetleme faaliyetlerinin en kapsamlı olarak yapılabildiği bu dersten başarısız olan öğrenci sayısının çok düşük oluşu dikkat çekicidir. Türkiye’de psikolojik danışman eğitime alınacak öğrencileri mesleğin gereklerine göre seçme imkânı olmasa da, mezun verme aşamasında danışana zarar verebilme potansiyeli olan, davranış problemleri olan, kişilik özellikleri olarak uygun olmayan kişilerin alan çalışanı olmalarının engellenmesi oldukça hayati bir mesleki sorumluluktur. Öğrencilerin başarı durumları dikkate alındığında, bu durum denetleme faaliyetlerinin etkin şekilde yapılamadığı yönünde bir izlenim oluşturmaktadır. Bu nedenle süpervizörlerin değerlendirme kriteri olarak mesleğe uygunluğu daha etkin şekilde dikkate almaları yararlı olabilir.
7. Katılımcıların süpervizyon sürecinde müdahale yöntemlerini uygulayabilmeye dönük bir beklenti içinde oldukları görülmektedir. Bir dönemlik bir uygulama dersi kapsamında öğrencilere kazandırılacak yetkinliklerin sınırlı olabileceği yönündeki gerçekliğe rağmen, öğrencilerin araştırmanın pek çok aşamasında vurguladıkları yerine getirilememiş olan bu beklentinin dikkate değer olduğu söylenebilir. BPDU kapsamında öğrencilerin temel düzey becerilerinin yansıra belirli teknik ve müdahale yöntemleri konusunda donatılmalarına yönelik yapılacak çalışmaların katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
8. Katılımcıların süpervizyon sürecinde bireysel amaçlar üzerinde çalışıp çalışmadıkları yönündeki soruya verdikleri yanıtlar, süpervizyon sürecinde

öğrencinin kişisel olarak hangi konu/lara dönük bir ihtiyacı olduğunun yeterli düzeyde göz önünde bulundurulmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca nicel ve nitel bulgulardaki farklılıklar dikkate alındığında, dersin genel amaçları ile bireysel amaçların birbirine karıştırıldığı göze çarpmaktadır. Bu noktadan hareketle öğrencilerin ulaşması istenen genel amaçlarının yanı sıra, öğrencinin ve süpervizörünün üzerinde uzlaştığı somut, ulaşılabilir ve bireyselleştirilmiş amaçlarının oluşturulması öğrencinin doyum almasını ve süpervizyonun somut kazanımlarını görmesini sağlayacaktır.

9. Katılımcıların, kullanılan süpervizyon teknikleri hakkındaki görüşleri incelendiğinde grubun büyük bir bölümünün deşifrenin bir teknik olarak kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcılar deşifre tekniğini bir yandan öğretici bulurken, bir yandan da çok fazla zaman alması nedeniyle zorlayıcı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı şekilde süpervizörlerin de deşifreleri okumak için oldukça fazla zaman harcadıkları bilgisinden hareketle, deşifre tekniğinin kullanımının belirli bir oranda tutulmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Gelişimsel olarak bu tekniğin sağladığı katkılar nedeniyle kullanımına devam edilip, her teknik farklı kazanıma sahip olduğundan diğer tekniklerin de (Örn. vak'a notları, ses ve görüntü kayıtları, canlı süpervizyon) kullanım oranlarının artırılması yararlı olabilir.
10. Süpervizyon sürecinde kullanılan yöntemlere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde süreçte tek bir yöntemin daha baskın olarak kullanıldığı göze çarpmaktadır. En sık kullanılan yöntem olarak ortaya çıkan grup süpervizyonu etkin bir şekilde uygulandığında ve yapılandırıldığında öğrencilerin gelişimlerini desteklemede önemli bir role sahip olmaktadır. Öte yandan bireysel süpervizyon ve üçlü süpervizyonun da kendilerine göre güçlü yanları bulunduğu için, ders kapsamında öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde bu yöntemlerin amaçlı şekilde bir arada kullanılması önerilmektedir. Özellikle lisans eğitimi kapsamında bireysel ve grup süpervizyonu yöntemlerinin dengeli şekilde kullanılması öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olacaktır.
11. Araştırma kapsamında psikolojik danışman adaylarının akran geri bildirim almış olmayı önemli bir kazanım olarak ifade ettikleri görülmüştür. Nitekim gelişimsel olarak benzer düzeylerde olan kişilerin geri bildirimleri, kişinin süreçte yaşadığı güçlükleri normalleştirmesini ve baş edilebilir olarak

algılamasını kolaylaştırmaktadır. Grup süpervizyonu Türkiye'deki eğitim koşulları içerisinde en sık tercih edilen ve belki de en pratik süpervizyon yöntemi olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu süreçlerde akran geri bildirimlerini daha işlevsel hale getirmenin öğrencilerin gelişimini destekleyeceği söylenebilir. Bu bağlamda, akranlardan alınacak geri bildirim sürecini yapılandırmanın hem süpervizörün iş yükünü hafifleteceği hem de öğrencilerin bu süreçten memnuniyetini arttıracığı düşünülmektedir.

12. Süpervizyonun temel amaçlarından biri terapötik beceri kazandırmak olsa da, süpervizyonda ağırlıklı olarak beceri odaklı geri bildirim vermenin sınırlılık yaratabileceği, bunun dışında psikolojik danışman adayının süreçteki duygularına, danışanla çalışırken güçlük yaşadığı noktalara da odaklanmanın dikkate alınması yararlı olabilir.
13. Süpervizyon alan kişiler, süpervizörleri ile güvene dayalı, yapıcı ve destekleyici bir süpervizyon ilişkisi kurduklarını belirtmektedir. Öte yandan süpervizyon sürecinin etkili olarak algılanmasını yordamada en yüksek yordama gücüne sahi olan değişkenin süpervizörle kurulan ilişki uyumu olduğu görülmektedir. İlgili alan yazın da benzer şekilde tüm kuram, teknik ve yöntemlerin ötesinde bir güce sahip olan süpervizyon ilişkisinden söz etmektedir. Bu nedenle BPDU kapsamında her şeyden önce öğrencilerle nitelikli bir ilişki kurmanın süreçten sağlanan doyumunu arttırmada kilit rol oynayacağı düşünülmektedir. Güven esaslı, işbirlikli ve yakın bir ilişki geliştirmek sürecin işleyişinde etkili olacaktır.
14. Süpervizyon sürecinde kaygı her ne kadar beklendik bir duygu olsa da, öğrencilerin gerçek performanslarını sergilemelerini engelleyecek düzeye gelmiş bir kaygı düzeyinin zarar verebileceği bilinmektedir. Bu nedenle psikolojik danışman adaylarının kaygı düzeylerinin güdüleyici düzeyde tutulabilmesi için süpervizörler tarafından uygulanacak müdahalelere ihtiyaç duyulmaktadır.
15. Türkiye'de süpervizyon veren psikolojik danışman eğitimcilerinin büyük bir bölümünün doğrudan süpervizyon eğitimi tecrübesine sahip olmadığı yönündeki alan yazın göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin süreçten tam anlamıyla yararlanmalarını sağlamak ve nitelikli bir süpervizyon sürecinin yürütülebilmesi için süpervizörlerin süpervizyon alan yazınına takip edip, imkânlar dâhilinde süpervizyon konusunda tecrübe sahibi olabilmek için atölye çalışmalarına, çalıştaylara ve kongrelere katılım sağlamaları önerilmektedir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazın çerçevesinde araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Araştırma kapsamında en sık tercih edilen süpervizyon yönteminin grup süpervizyonu olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Ancak kullanılan bu yöntemin, alan yazında yer alan grup süpervizyonu yöntemlerinden ayrışan yanları olduğu görölmektedir. Katılımcıların grup süpervizyonu yönteminin dezavantajları hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde ise yöntemin uygulanmasındaki bu farklılıkların sürecin dezavantajlı yanlarını ortaya çıkardığı düşünölmektedir. Bu nedenle Türkiye'deki sisteme özgü olduğu düşünölen grup süpervizyonundan ayrışan bu süpervizyon yönteminin, yürütölecek çalışmalarda hangi dinamiklere sahip olduğunun ortaya çıkarılmasına ve yürütölüş şekli ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Araştırma kapsamında SDSE ve STE'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Ölçme araçlarının farklı araştırmalarda veri toplamak amacıyla kullanımı önerilmektedir.
3. Bu araştırma kapsamında süpervizyon sürecinin yeterli olarak algılanmasını yordamada bazı değişkenlerin rolü incelenmiştir. Ancak Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış sınırlı sayıda ölçme aracı olması nedeniyle süpervizyonun yeterliliği ve süpervizörle ilişki uyumu değişkenleri birer soru ile ölçölmüştür. Bu nedenle elde edilen sonuçların geçerliği ve güvenirliliği test edilmiş ölçme araçları kullanılarak yenilenmesinin faydalı olacağı düşünölmektedir.
4. Bu araştırma kapsamındaki bulgular öğrenci görüşlerini içermektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarından ve öğrencilerden eşleştirilmiş şekilde toplanacak veriler öğrenci ve öğretim elemanı algısını aynı çalışma kapsamında ortaya koyacak ve var olan durumun süpervizyon sürecine dâhil olan her iki tarafın bakış açısına dayalı olarak değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır.
5. Lisans düzeyinde psikolojik danışman eğitimi alan öğrencilerle yürütölen bu çalışmanın lisansüstü eğitim alan kişilerin katılımı ile de gerçekteştirilmesi gerektiği düşünölmektedir. BPDU dersinin uygulama ve süpervizyonu süreçlerinin gelişim düzeylerine göre farklılaşma durumunun ve benzerliklerinin

incelenmesinin, oluşturulacak BPDU standartlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve alan yazın çerçevesinde fakülte yönetimlerine, üniversite yönetimlerine ve politika yapıcılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

1. Katılımcılar, programda yeterli düzeyde psikolojik danışma odalarına sahip olamamaktan kaynaklı olarak yurt ve ev gibi terapötik sürecin işleyişine engel olabilecek kişiye özel alanlarda görüşmelerini yapmak zorunda kalmaktadırlar. Üniversitelerde RPD programındaki tüm öğrencilerin kullanımını sağlayacak miktarda, teknolojik olarak yeterli donanıma sahip psikolojik danışma odalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Psikolojik danışma odaları ile benzer şekilde, süpervizyon için kullanılan mekânlara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Sınıf ortamında alınan süpervizyonun dezavantajları göz önünde bulundurulduğunda grup odaları gibi etkileşime uygun ve ses yalıtımı yapılmış görüşme yerlerinde verilen süpervizyonların hem öğrencileri hem de süpervizörleri memnun edeceği düşünülmektedir.
3. Öğretim elemanlarının lisans (birinci ve ikinci öğretim), yüksek lisans ve doktora eğitimleri kapsamında vermiş oldukları ders sayıları, programdaki öğretim elemanı sayılarının azlığı, öğrenci sayılarının fazla oluşu gibi nedenlerle süpervizyon altında yapılan BPDU dersini istendik şekilde yürütemedikleri bilinen bir gerçektir. Süpervizyonu doğrudan öğretim elemanının vermesi şeklindeki bakış açısının da bu dersin bir külfet olarak algılanmasına neden olabilecektir. Programların sahip olduğu lisansüstü eğitimler çerçevesinde süpervizyon altında verilen BPDU dersinin yeniden yapılandırılması yönünde çalışmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Doktora düzeyinde verilecek süpervizyon eğitimi (kuramsal ve uygulamaya dayalı) dersi ile birlikte, ders kapsamında psikolojik danışmanların lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adaylarına süpervizyon altında süpervizyon vermesi şeklinde bir uygulamanın planlanması öğretim elemanlarının hem psikolojik danışman adaylarına dolaylı olarak süpervizyon

- vermesine, hem de doktora eğitimini tamamladıktan sonra psikolojik danışman eğitimcisi olacak olan süpervizörleri yetiştirmesine imkân sağlayacaktır.
4. BPDU dersinin, öğrencilerin Kamu Personeli Seçme Sınavına, lisansüstü eğitimlere başvurabilmek için gerekli olan diğer sınavlara başvurduğu ve en yoğun iş yüküne sahip oldukları dönemlerde veriliyor oluşu, öğrencilerin bu dersin hazırlığına gereken özeni gösterememesine ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Diğer taraftan araştırma kapsamında elde edilen bulguya göre öğrencilerin bu derse hazırlık için haftalık ortalama 10 saate ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin uygulama derslerine gerekli özeni gösterebilmeleri için ders yüklerinin gözden geçirilmesine (Örn. BPDU dersinin olduğu dönemdeki diğer derslerin uygunluk durumuna göre farklı dönemlere aktarılması) ihtiyaç duyulmaktadır.
 5. Süpervizyon sürecinde gündeme gelen etik konular incelendiğinde, katılımcıların etikle ilgili en net olarak tanımladıkları konuların gizliliğin korunması ve psikolojik danışma dışındaki ilişkilerden kaçınma olduğu gözlemlenmiştir. Süreçte gündeme gelen konular etiğe yönelik hassasiyet geliştirildiğine işaret etmektedir. Ancak BPDU dersi öncesinde hazırlayıcı ders olarak Meslek Etiği ve Yasal Konuların alınmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun için dersin sekizinci dönemden altıncı döneme alınması önerilmektedir.
 6. BPDU dersinin, YÖK tarafından hazırlanmış ve uygulanmakta olan RPD programı kapsamında yalnızca bir dönem ve bir ders kapsamında gerçekleştiriliyor oluşunun birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Sahip olduğu sınırlılıklara rağmen RPD programının süpervizyon altında psikolojik danışma yapılan yegâne dersinin, programın uygulama becerisi kazandırmada oldukça önemli bir payı bulunmaktadır. Ancak psikolojik danışman yetiştirme sürecinde uygulama dersleri ile kazandırılması beklenen yeterlilikleri karşılamada eksik kaldığı da bilinen bir gerçektir. Bu nedenle uygulamaya dayalı bu dersin öğrenme kazanımları gözden geçirilerek “BPDU I” ve “BPDI II” olarak yeniden planlanması önerilmektedir.
 7. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde; BPDU dersinin uygulama ve süpervizyonu süreçleri ile ilgili toplanan verilerin benzeşen ve farklılaşan yanlarının olduğu dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan üniversitelerde bu ders kapsamında süpervizyon altında uygulama

yapıldığı tespit edilmiş olsa da, üniversitelerin ve hatta aynı programdaki öğretim elemanlarının farklı kriterleri baz aldığı ve bu kriterlerin de geniş bir skala içerisinde değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Örn. psikolojik danışma oturum sayıları bir ile 36 arasında değişmektedir). Programlar arası farklılıkları ortadan kaldırmak ve ortak bir yapı oluşturmak için bu güne kadar yürütülen BPDU dersinin uygulama ve süpervizyonu süreçlerini ele alan araştırma bulgularından, uygulama deneyimlerinden ve diğer ülkelerde geçerli olan standartlar çerçevesinde minimum BPDU standartlarının belirlenmesi ve uygulama yönergelerinin oluşturulması önerilmektedir. Geniş perspektifte ise psikolojik danışman eğitim programlarının standardize edilmesi ve bu standartlara dayalı akreditasyon süreçlerinin işler hale getirilmesinin Türkiye'deki psikolojik danışman eğitim programlarının kalitesinin artırılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adamek, M. S. (1994). Audio-cueing and immediate feedback to improve group leadership skills: A live supervision model. *Journal of Music Therapy*, 31, 135-164. doi:10.1093/jmt/31.2.135
- Adams, S. A. (2006). Does CACREP accreditation make a difference? A look at NCE results and answers. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 34(1,2), 60-76.
- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 428-475. doi:10.12984/eed.82217
- Aladağ, M. ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eğitim Araştırmaları*, 37, 53-70.
- Aladağ, M., Kağnıcı, Y., Çankaya, Z. C., Özeke Kocabaş, E. ve Yaka, B. (2011). Psikolojik danışman eğitiminde grupla çalışma yeterliliğinin kazandırılması: Ege Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 22-43.
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016a). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. doi:10.1080/07325223.2016.1223775
- Aladağ, M. ve Kemer, G. (2016b). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonunun incelenmesi*. Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Raporu, İzmir: Türkiye.
- Allen, G. J., Szollos, S. J., & Williams, B. E. (1989). Doctoral students' comparative evaluations of best and worst psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(2), 91-99.
- Ancis, J. R., & Ladany, N. (2001). A multicultural framework for counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 63-90). MI: Taylor & Francis.
- Ankara Üniversitesi Bologna Bilgi Sistemi (2016). *Ders bilgileri*. [Çevrim-içi: http://bbs.ankara.edu.tr/Ders_Bilgileri.aspx?dno=342819&bno=1482&bot=79, Erişim tarihi: 7 Kasım 2016.]
- Aronson, M. L. (1990). A group therapist's perspectives on the use of supervisory groups in the training of psychotherapists. *Psychoanalysis and Psychotherapy*, 8, 88-94.
- Arthur, G. L., & Gfroerer, K. P. (2002). Training and supervision through the written word: A Description and intern feedback. *The Family Journal: Counseling and Therapy For Couples and Families*, 10(2), 213-219. doi:10.1177/1066480702102014
- Atik, G. (2015a). *A qualitative investigation of counseling students' experiences of the structured peer group supervision*. Paper presented at the XI. International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision, Adelphi University, Garden City, New York, USA.

- Atik, G. (2015b). *Yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tural, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597-619.
- Atik, G., Daşçı, E., Güç, E., Aşcıoğlu Önal, A. ve Çelik, E. G. (2016). *Grup, üçlü ve bireysel süpervizyona ilişkin süpervizyon alan adayların görüşleri*. VI. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresi, Gaziantep, Türkiye, 1-3 Aralık 2016.
- Aveline, M. (1992). The use of audio and videotape recordings of therapy sessions in the supervision and practice of dynamic psychotherapy. *British Journal of Psychotherapy*, 8(4), 347-358. doi:10.1111/j.1752-0118.1992.tb01198.x
- Avent, J. R., Wahesh, E., Purgason, L. L., Borders, L. D., & Mobley, A. K. (2014). A content analysis of peer feedback in triadic supervision. *Counselor Education & Supervision*, 54, 68-80. doi:10.1002/j.1556-6978.2015.00071.x
- Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2009). *Türkiye’de kadına yönelik aile içi şiddet*. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- Beavis, A., & Thomas, A. (1996). Metaphors as storehouses of expectation. *Educational Management and Administration*, 24(1), 93-106. doi:10.1177/0263211x96241007
- Behan, C. P. (2003). Some ground to stand On: Narrative supervision. *Journal of Systemic Therapies*, 22(4), 29-42. doi:10.1521/jsyt.22.4.29.25325
- Behling, J., Curtis, C., & Foster, S. A. (1988). Impact of sex-role combinations on student performance in field instruction. *The Clinical Supervisor*, 6, 161-168. doi:10.1300/J001v06n03_12
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 257-281). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bennett, S. (2008). The interface of attachment, transference, and countertransference: Implications for the clinical supervisory relationship. *Smith College Studies in Social Work*, 78(2), 301-320. doi:10.1080/00377310802114635
- Benshoff, J. M. (1993). Peer supervision in counselor training. *The Clinical Supervisor*, 11(2), 89-102. doi:10.1300/J001v11n02_08
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education & Supervision*, 19, 6-68. doi:10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x
- Bernard, J. M. (1992). The challenges of psychotherapy-based supervision: Making the pieces fit. *Counselor Education & Supervision*, 31, 232-237. doi:10.1002/j.1556-6978.1992.tb00166.x
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). New York: Wiley.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of clinical supervision*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). NJ: Pearson Education.
- Blocher, D. H. (1983). Toward a cognitive developmental approach to counseling supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 27-34. doi:10.1177/0011000083111006
- Bobby, C., & Culbert, J. R. (2007). The Council for the Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). In R. Özyürek, F. Korkut-Owen, & D. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (pp. 55-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of Counseling & Development*, 69, 248-252. doi:10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x
- Borders, L. D. (2009a). A primer on counseling supervision. In F. Korkut-Owen, R. Özyürek, & D. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecinde ilerlemeler* (pp. 35-49). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Borders, L. D. (2009b). Subtle messages in clinical supervision. *The Clinical Supervisor*, 28, 200–209. doi:10.1080/07325220903324694
- Borders, L. D. (2012). Dyadic, triadic, and group models of peer supervision/ consultation: What are their components, and is there evidence of their effectiveness? *The Australian Society*, 16, 59-71. doi:10.1111/j.1742-9552.2012.00046.x
- Borders, L. D., Bernard, J. M., Dye, H. A., Fong, M. L., Henderson, P., & Nance, D. W. (1991). Curriculum guide for training counseling supervisors: Rational, development, and implementation. *Counselor Education & Supervision*, 31, 58-80. doi:10.1002/j.1556-6978.1991.tb00371.x
- Borders, L. D., Brown, J. B., & Purgason, L. L. (2015). Triadic supervision with practicum and internship counseling students: A peer supervision approach. *The Clinical Supervisor*, 34(2), 232-248. doi:10.1080/07325223.2015.1027024
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision* (2nd ed.). NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Borders, L. D., Cashwell, C. S., & Rotter, J. C. (1995). Supervision of counselor licensure applicants: A comparative study. *Counselor Education & Supervision*, 35, 54-69. doi:10.1002/j.1556-6978.1995.tb00209.x
- Borders, L. D., & Fong, M. L. (1992). Evaluation of supervisees. *The Clinical Supervisor*, 9(2), 43-51. doi:10.1300/J001v09n02_05
- Borders, L. D., Glosoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M., & B., P. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33, 26-44. doi:10.1080/07325223.2014.905225
- Borders, L. D., & Leddick, G. R. (1987). *Handbook of counseling supervision*. Alexandria, VA: Association for Counselor Education and Supervision.
- Borders, L. D., & Usher, C. H. (1992). Post-degree supervision: existing and preferred practices. *Journal of Counseling & Development*, 70, 34-39. doi:10.1002/j.1556-6676.1992.tb01667.x

- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A., Mobley, A. K., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education & Supervision, 51*(4), 281-295. doi:10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x
- Bordin, E. S. (1983). A working alliance model of supervision. *The Counseling Psychologist, 11*, 35-42. doi:10.1177/0011000083111007
- Bowlby, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds I. aetiology and psychopathology in the light of attachment theory. *British Journal of Psychotherapy, 130*, 201-210. doi:10.1192/bjp.130.3.201
- Boylan, J. C., & Scott, J. (2009). *Practicum & internship: Textbook and resource guide for counseling and psychotherapy* (4th ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Bradley, C., & Fiorini, J. (1999). Professional development evaluation of counseling practicum: national study of programs accredited. *Counselor Education & Supervision, 39*(December), 110-119. doi: 10.1002/j.1556-6978.1999.tb01222.x
- Bradley, L. J., & Gould, L. J. (2001). Psychotherapy based models of counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 147-180). MI: Taylor & Francis.
- Bradley, L. J., Gould, L. J., & Parr, G. D. (2001). Supervision-based integrative models of counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor Supervision: Principles, process, and practice* (pp. 93-124). MI: Taylor & Francis.
- Bradley, L. J., & Kottler, J. A. (2001). Overview of counselor supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (Third ed., pp. 3-27). MI: Taylor & Francis.
- Brew, L. (2001). *A descriptive study of accredited counseling programs*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas, Lubbock.
- Bridge, P., & Bascue, L. O. (1990). Documentation of psychotherapy supervision. *Psychotherapy in private practice, 8*, 79-86. doi: 10.1300/J294v08n01_11
- Britt, E., & Gleaves, D. H. (2011). Measurement and prediction of clinical psychology students' satisfaction with clinical supervision. *The Clinical Supervisor, 30*(2), 172-182. doi:10.1080/07325223.2011.604274
- Brown-Rice, K., & Furr, S. (2015). Gatekeeping ourselves: Counselor educators' knowledge of colleagues' problematic behaviors. *Counselor Education & Supervision, 54*(3), 176-188. doi:10.1002/ceas.12012
- Brown, M. (2013). A content analysis of problematic behavior in counselor education programs. *Counselor Education & Supervision, 52*, 179-192. doi:10.1002/j.1556-6978.2013.00036.x
- Bubbenzer, D. L., West, J. D., & Gold, J. M. (1991). Use of live supervision in counselor preparation. *Counselor Education & Supervision, 30*, 301-308. doi: 10.1002/j.1556-6978.1991.tb01212.x
- Burkard, A. W., Knox, S., & Hill, C. E. (2012). Data collection. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Büyüköze-Kavas, A. (2011). Bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 411-432.
- Büyükşahin Çevik, G. (2016). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. VI. Ulusal PDR Uygulamaları Kongresi, Gaziantep, 1-3 Aralık 2016.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor & Francis Group.
- Carter, J. W., Enyedy, K. C., Goodyear, R. K., Arcinue, F., & Puri, N. N. (2009). Concept mapping of the events supervisees find helpful in group supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 3, 1-9. doi:10.1037/a0013656
- Chaiklin, H., & Munson, C. E. (1983). Peer consultation in social work. *The Clinical Supervisor*, 1(2), 21-34. doi: 10.1300/J001v01n02_04
- Claiborn, C., & Goodyear, R. K. (2005). Feedback in psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 209-217. doi:10.1002/jclp.20112
- Cottone, R. R., & Tarvydas, V. M. (1998). *Ethical and professional issues in counseling*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Couchon, W. D., & Bernard, J. M. (1984). Effects of timing of supervision on supervisor and counselor performance. *The Clinical Supervisor*, 2(3), 3-20. doi: 10.1300/J001v02n03_02
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2001). *CACREP accreditation manual* (2nd ed.). Alexandria: VA: Author.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2016). *2016 CACREP standards*. <http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd ed.). USA: Sage Publications.
- Crowne, D., & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.
- Crutchfield, L. B., & Borders, L. D. (1997). Impact of two clinical peer supervision models on practicing school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75, 219-230. doi:10.1002/j.1556-6676.1997.tb02336.x
- Curtis, C. (2000). Using goal-setting strategies to enrich the practicum and internship experiences of beginning counselors. *Journal of humanistic counseling, education and development*, 38, 194-205. doi: 10.1002/j.2164-490X.2000.tb00081.x
- Cutts, L. A. (2012). A case study exploring a trainee counselling psychologist's experience of coding a single session of counselling for therapeutic intentions. *Counselling Psychology Quarterly*, 25(3), 263-275. doi: 10.1080/09515070.2012.716192
- Daniels, J. A., & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education & Supervision*, 41, 120-130. doi:10.1002/j.1556-6978.2001.tb01276.x

- Dean, J. E. (2001). Sandtray consultation: A method of supervision applied to couple's therapy. *The Art in Psychotherapy*, 28, 175-180.
- Deniz, M. E. (2015). Kurumlarda uygulamalar: Yıldız Teknik Üniversitesi örneği. İçinde R. Özyürek (Ed.), *Psikolojik danışman eğitiminde uygulamalı derslerin yürütülmesi sempozyumu kitapçığı*. [Çevrimiçi: <http://www.aydin.edu.tr/pde/pde.pdf>, Erişim tarihi: 12 Ekim 2016.]
- Denizli, S. (2010). *Danışanların algıladıkları terapötik çalışma uyumu ve oturum etkisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Dewald, P. A. (1997). The process of supervision in psychoanalysis. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 31-43). New York: Wiley.
- Doğan, S. (2000a). The historical development of counselling in Turkey. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 22, 57-67. doi: 10.1023/A:1005474126819
- Doğan, S. (2000b). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. *Eğitim ve Bilim*, 1(18), 3-8.
- Doğan, S. (2001). *Psikolojik danışma programlarında yeniden yapılandırma için davet*. VI. Ulusal PDR Konferansı, Ankara, Türkiye, 5-7 Eylül 2001.
- Doğan, S. ve Erkan, S. (2001). *Türkiyede psikolojik danışman profili: Şimdiki durum, problemler ve önerilen çözüm*. VI. Ulusal PDR Konferansı, Ankara, Türkiye, 5-7 Eylül 2001.
- Duan, C., & Roehlke, H. (2001). A descriptive "snapshot" of cross-racial supervision in university counseling center internships. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 131-146. doi: 10.1002/j.2161-1912.2001.tb00510.x
- Efstation, J. F., Patton, M. J., & Kardash, C. A. (1990). Measuring the working alliance in counselor supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 3, 322-329.
- Ege Üniversitesi Bilgi Paketi (2016). *Ders öğretim planı*. [Çevrim-içi: <https://ebys.ege.edu.tr>, Erişim tarihi: 7 Kasım 2016.]
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29, 95-116. doi:10.1080/07325221003741910
- Ellis, M. V., Kregel, M., & Beck, M. (2002). Testing self-focused attention theory in clinical supervision: Effects of supervisee anxiety and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 49(1), 101-116. doi: 10.1037/0022-0167.49.1.101
- Ellis, M. V., & Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 447-508). New York: Wiley.
- Enyedy, K., Arcinue, F., Puri, N., Carter, J., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(312-317).

- Erford, B. T. (2010). *Orientation to the counseling profession: Advocacy, ethics, and essential professional foundations*. New Jersey: Pearson Education.
- Ergene, T. (2010). *Psikolojik danışman yeterlilikleri ve süpervizyon*. II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, 16-18 Mayıs 2010.
- Erkan Atik, Z. (2016). Psikolojik danışmanlar meslek standartlarını hazırlıyor. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 4(27), 45-47.
- Erkan Atik, Z., Arıcı, F. ve Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 305-317.
- Erkan, S., Yeşilyaprak, B., Özyürek, R., Akbaş, T., Ergene, T. ve Gizir, C. A. (2015). *PDR alt alanları*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Even, T. A., & Robinson, C. R. (2013). The impact of CACREP accreditation: A multiway frequency analysis of ethics violations and sanctions. *Journal of Counseling & Development*, 91, 26-34. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00067.x
- Falender, C., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical supervision: A competency-based approach*. Washington, DC.: American Psychological Association.
- Fall, M., & Sutton, J. M. (2004). *Clinical supervision: A handbook for practitioners*. Boston: Pearson Education.
- Farnill, D., Gordon, J., & Sansom, D. (1997). The role of effective feedback in clinical supervision. *Australian Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 25, 155-161.
- Fernando, D. M. (2013). Supervision by doctoral students: A study of supervisee satisfaction and self-efficacy, and comparison with faculty supervision outcomes. *The Clinical Supervisor*, 32(1), 1-14. doi: 10.1080/07325223.2013.778673
- Fernando, D. M., & Hulse-Killacky, D. (2005). The relationship of supervisory styles to satisfaction with supervision and the perceived self-efficacy of master's level counseling students. *Counselor Education & Supervision*, 44, 293-305. doi: 10.1002/j.1556-6978.2005.tb01757.x
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (Third Ed.). London: Sage.
- Foster, J. T., Lichtenberg, J. W., Heinen, A. D., & Gomez, A. D. (2006). Supervisor attachment as a predictor of developmental ratings of supervisees. *American Journal of Psychological Research*, 2(1), 28-39. doi: 10.1080/10503300600823202
- Frame, M. W., & Stevens-Smith, P. (1995). Out of harm's way: Enhancing monitoring and dismissal processes in counselor education programs. *Counselor Education and Supervision*, 35, 118-129. doi:10.1002/j.1556-6978.1995.tb00216.x
- Freeman, B., & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education & Supervision*, 36(2), 144-158. doi: 10.1002/j.1556-6978.1996.tb00382.x

- Freeman, E. M. (1985). The importance of feedback in clinical supervision: Implications for direct practice. *The Clinical Supervisor*, 3, 5-26. doi:10.1300/J001v03n01_02
- Freeman, S. C. (1992). C. H. Patterson on client-centered supervision: An interview. *Counselor Education & Supervision*, 31, 219-226. doi: 10.1002/j.1556-6978.1992.tb00164.x
- Friedlander, M. L., Keller, K. E., Peca-Baker, T. A., & Olk, M. E. (1986). Effects of role conflict on counselor trainees' self-statements, anxiety level, and performance. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 73-77.
- Friedlander, M. L., Siegel, S. H., & Brenock, K. (1989). Parellel processes in counseling and supervision: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 149-157.
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557. doi:10.1037/0022-0167.31.4.541
- Galassi, J. P., & Brookss, L. (1992). Integrating scientist and practitioner training in counseling psychology: Practicum is the key. *Counselling Psychology Quarterly*, 5, 57-65. doi:10.1080/09515079208254450
- Gallant, J. P., & Thyer, B. A. (1989). The "bug in the ear" in clinical supervision: A review. *The Clinical Supervisor*, 7(2), 43-58. doi: 10.1300/J001v07n02_04
- Gallant, J. P., Thyer, B. A., & Bailey, J. S. (1991). Using bug in the ear feedback in clinical supervision: Preliminary evaluation. *Research on Social Work Practice*, 1(2), 175-187. doi:10.1177/104973159100100205
- Gatmon, D., Jackson, D., Koshkarian, L., Martos-Perry, N., Molina, A., Patel, N., & Rodolfa, E. (2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they really matter? *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 102-113. doi: 10.1002/j.2161-1912.2001.tb00508.x
- Goldberg, D. (1985). Process notes, audio, and video tape: modes of presentation in psychotherapy training. *The Clinical Supervisor*, 3, 3-13. doi: 10.1300/J001v03n03_02
- Goodman, R. W. (1985). The live supervision model in clinical training. *The Clinical Supervisor*, 3(2), 43-49. doi:10.1300/J001v03n02_04
- Goodyear, R. K., & Nelson, M. L. (1997). The major supervision formats. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 328-344). New York: Wiley.
- Gould, L. J., & Bradley, L. J. (2001). Evaluation in supervison. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3 ed., pp. 271-303). Philadelphia: Taylor & Francis.
- Granello, D. H. (2003). Influence strategies in the supervisory dyad: An investigation into the effects of gender and age. *Counselor Education & Supervision*, 42, 189-202. doi: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01811.x
- Granello, D. H., Kindsvatter, A., Granello, P. F., Underfer-Babalis, J., & Hartwig Moorhead, H. J. (2008). Multiple perspectives in supervision: Using a peer consultation model to enhance supervisor development. *Counselor Education & Supervision*, 48, 32-47. doi: 10.1002/j.1556-6978.2008.tb00060.x

- Grant, J., Schofield, M. J., & Crawford, S. (2012). Managing difficulties in supervision: supervisors' perspectives. *Journal of Counseling Psychology, 59*(4), 528-541. doi:10.1037/a0030000
- Griffith, B. A., & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education & Supervision, 40*, 82-93. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01240.x
- Guifrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S., & Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 85*, 393-400. doi:10.1002/j.1556-6678.2007.tb00607.x
- Hacettepe Üniversitesi Ders Kataloğu (2016). *Ders kataloğu AKTS bilgi paketi*. [Çevrim-içi: <http://akts.hacettepe.edu.tr>, Erişim tarihi: 7 Kasım 2016.]
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü (2015). *Türkiye'de kadına yönelik aile içi şiddet araştırması*. Ankara: Elma Teknik Basım Matbaacılık.
- Hahn, W. K., & Molnar, S. (1991). Intern evaluation in university counseling centers: Process, problems, and recommendations. *The Counseling Psychologist, 19*, 414-430. doi:10.1177/0011000091193010
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 224-235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224
- Hart, G. M., & Nance, D. (2003). Styles of counselor supervision as perceived by supervisors and supervisees. *Counselor Education & Supervision, 43*, 146-158. doi: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01838.x
- Heckman-Stone, C. (2004). Trainee preferences for feedback and evaluation in clinical supervision. *The Clinical Supervisor, 22*(1), 21-33. doi:10.1300/J001v22n01_03
- Hein, S. F., & Lawson, G. (2008). Triadic supervision and its impact on the role of the supervisor: A qualitative examination of supervisor's perspectives. *Counselor Education & Supervision, 48*, 16-31. doi: 10.1002/j.1556-6978.2008.tb00059.x
- Hein, S. F., & Lawson, G. (2009). A qualitative examination of supervisors' experiences of the process of triadic supervision. *The Clinical Supervisor, 28*, 91-108. doi: 10.1080/01933920903225844
- Heppner, P. P., & Handley, P. (1982). The relationship between supervisory behaviors and perceived supervisor expertness, attractiveness, or trustworthiness. *Counselor Education & Supervision, 22*, 37-46. doi: 10.1002/j.1556-6978.1982.tb00928.x
- Hess, A. K. (1986). Growth in supervision: Stages of supervisee and supervisor development. *The Clinical Supervisor, 4*(1), 51-67. doi: 10.1300/J001v04n01_04
- Hess, S. A., Knox, S., Schultz, J. M., Hill, C. E., & Sloan, L. (2008). Predoctoral interns' nondisclosure in supervision. *Psychotherapy Research, 18*(4), 400-411. doi: 10.1080/10503300701697505

- Hill, C. E. (Ed.) (2012). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual Qualitative Research: An update. *Journal of Counseling Psychology, 52*(2), 196-205. doi:10.1037/0022-0167.52.2.196
- Hill, C. E., Stahl, J., & Roffman, M. (2007). Training novice psychotherapists: Helping skills and beyond. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 44*, 364-370. doi: 10.1037/0033-3204.44.4.364
- Hill, C. E., Sullivan, C., Knox, S., & Schlosser, L. Z. (2007). Becoming psychotherapists: Experiences of novice trainees in a beginning graduate class. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training, 44*(4), 434-449. doi:10.1037/0033-3204.44.4.434
- Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist, 25*(4), 517-572. doi:10.1177/0011000097254001
- Hindes, Y. L., & Andrews, J. J. W. (2011). Influence of gender on the supervisory relationship : A review of the empirical research from 1996 to 2010. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 45*(3), 240-261.
- Hodges, S. (2011). *The counseling practicum and internship manual: A resource for graduate counseling students*. New York: Springer Publishing Company.
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*, 3-13. doi:10.1037/0022-0167.52.1.3
- Holloway, E. L. (1984). Outcome evaluation in supervision research. *The Counseling Psychologist, 12*(4), 167-174. doi: 10.1177/0011000084124014
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice, 18*(3), 209-216.
- Holloway, E. L. (1988). Instruction beyond the facilitative conditions: A response to Biggs. *Counselor Education & Supervision, 27*, 252-258. doi: 10.1002/j.1556-6978.1988.tb00764.x
- Holloway, E. L. (1992). Supervision: A way of teaching and learning. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 177-214). New York: Wiley.
- Holloway, E. L. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holloway, E. L., & Johnston, R. (1985). Group supervision: Widely practiced but poorly understood. *Counselor Education & Supervision, 24*, 332-340. doi: 10.1002/j.1556-6978.1985.tb00494.x

- Holloway, E. L., & Neufeldt, S. A. (1995). Supervision: Its contributions to treatment efficacy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 207-213. doi:10.1037/0022-006X.63.2.207
- Holloway, E. L., & Wampold, B. E. (1986). Relation between conceptual level and counseling-related tasks: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 310-319.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). *Geçici koruma kapsamındaki Suriyelilerin yaş ve cinsiyete göre dağılımı*. [Çevrim-içi: <http://www.goc.gov.tr>, Erişim tarihi: 3 Ocak 2017.]
- İlhan, T., Rahat, E. ve Yöntem, M. K. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları danışma kaygısına ve süpervizyon eğitimine yönelik deneyimlerinin incelenmesi*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- İlhan, T., Sarıkaya, Y., Başkal, A. ve Yöntem, M. K. (2015). *Süpervizör Rollerini Ölçeği'nin geliştirilmesi: İlk psikometrik bulgular*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Jaccard, J., & Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobs, C. (1991). Violations of the supervisory relationship: An ethical and educational blind spot. *Social Work*, 36(2), 130-135.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the Simplis command language*. Chicago, IL: Scientific Software International.,.
- Juhnkle, G. A. (1996). Solution focused supervision: Promoting supervisee skills and confidence through successful solutions. *Counselor Education & Supervision*, 36, 48-57. doi:10.1002/j.1556-6978.1996.tb00235.x
- Kagan, H., & Kagan, N. I. (1997). Interpersonal process recall: Influencing human interaction. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 296-309). New York: Wiley.
- Kaplan, D. M., & Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 principles for unifying and strengthening the profession. *Journal of Counseling & Development*, 89, 367-372. doi: 10.1002/j.1556-6678.2011.tb00101.x
- Kararırmak, Ö., Bugay, A., Demirli, A. ve Çetinkaya Yıldız, E. (2016). *Bireyle psikolojik danışma uygulamalarında süpervizyon süreci ve vaka sunumları*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi, Gaziantep, Türkiye, 1-3 Aralık 2016.
- Keith, T. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling* (Second ed.). New York, London: Routledge.
- Kivlighan, D. M., Angelone, E. O., & Swafford, K. G. (1991). Live supervision in individual psychotherapy: Effects on therapist's intention use and client's evaluation of

session effect and working alliance. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 489-495. doi: 10.1037/0735-7028.22.6.489

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Klitzke, M. J., & Lombardo, T. W. (1991). A "bug in the eye" can be better than a "bug in the ear" a teleprompter technique for on-line therapy skills training. *Behavior Modification*, 15(1), 113-117. doi:10.1177/01454455910151007
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Knox, S. (2015). Disclosure-and lack thereof-in individual supervision. *The Clinical Supervisor*, 34, 151-163. doi:10.1080/07325223.2015.1086462
- Knox, S., Schlosser, L. Z., & Hill, C. E. (2012). Writing the manuscript in CQR. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 145-157). Washington DC: American Psychological Association.
- Koç, İ. (2013). *Kişilerarası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Koçyiğit Özyiğit, M. ve İşleyen, F. (2016). Psikolojik danışmada süpervizör eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1813-1831.
- Koltz, R. L., & Feit, S. S. (2012). A phenomenological study: The experience of live supervision during a pre-practicum counseling techniques course. *The Qualitative Report*, 17(80), 1-24.
- Korkut-Owen, F. (2007). Psikolojik danışma alanında meslekleşme ve psikolojik danışman eğitimi. İçinde R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve D. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss. 95-123). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, F. (2007). Counselor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal for The Advancement of Counselling*, 29, 11-20. doi:10.1007/s10447-006-9021-6
- Korkut Owen, F., & Yerin Güneri, O. (2013). Counseling in Turkey. In T. H. Hohenshil, N. E. Amundson, & S. G. Niles (Eds.), *Counseling Around the World: An International Handbook* (pp. 293-302). VA: American Counseling Association.
- Kurtyılmaz, Y. (2015). Counselor trainees' views on their forthcoming experiences in practicum course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 155-180. doi:10.14689/ejer.2015.61.9
- Ladany, N., Constantine, M. G., Miller, K., Erickson, C. D., & Muse-Burke, J. L. (2000). Supervisor countertransference: A qualitative investigation into its identification and description. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 102-115.

- Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy and satisfaction. *Journal of Counseling & Development, 77*, 447-455. doi: 10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x
- Ladany, N., & Friedlander, M. L. (1995). The relationship between the supervisory working alliance and trainees' experience of role conflict and role ambiguity. *Counselor Education & Supervision, 34*, 220-231. doi: 10.1002/j.1556-6978.1995.tb00244.x
- Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N., Hill, C. E., Corbett, M. M., & Nutt, E. A. (1996). Nature, extent, and importance of what psychotherapy trainees do not disclose to their supervisors. *Journal of Counseling Psychology, 43*(1), 10-24. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.10
- Ladany, N., & Lehrman-Waterman, D. (1999). The content and frequency of supervisor self-disclosures and their relationship to supervisor style and the supervisory working alliance. *Journal of Counselor Education & Supervision, 38*, 143-160. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x
- Ladany, N., & Melincoff, D. S. (1999). The nature of counselor supervisor nondisclosure. *Counselor Education & Supervision, 38*, 161-176. doi: 10.1002/j.1556-6978.1999.tb00568.x
- Ladany, N., Mori, Y., & Mehr, K. E. (2013). Effective and ineffective supervision. *The Counseling Psychologist, 41*(1), 28-47. doi:10.1177/0011000012442648
- Ladany, N., Thompson, B. J., & Hill, C. E. (2012). Cross-analysis. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education & Supervision, 40*, 263-275. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x
- Lambert, M. J., & Ogles, B. M. (1997). The effectiveness of psychotherapy supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 421-446). New York: Wiley.
- Lambie, G. W., & Sias, S. M. (2009). An integrative psychological developmental model of supervision for professional school counselors-in-training. *Journal of Counseling & Development, 87*, 349-356. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00116.x
- Lane, E. J., Daugherty, T. K., & Nyman, S. J. (1998). Feedback on ability in counseling, self efficacy, and persistence on task. *Psychological Reports, 83*, 1113-1114. doi:10.2466/pr0.1998.83.3.1113
- Larson, L., Clark, M., Wesely, L., Koraleski, S., Daniels, J., & Smith, P. (1999). Videos versus role plays to increase counseling self-efficacy in prepractica trainees. *Counselor Education & Supervision, 38*, 237-248. doi:10.1002/j.1556-6978.1999.tb00574.x
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H. (2009). A model for using triadic supervision in counselor preparation programs. *Counselor Education & Supervision, 48*, 257-270. doi:10.1002/j.1556-6978.2009.tb00079.x

- Lawson, G., Hein, S. F., & Stuart, C. L. (2009). A qualitative investigation of supervisees' experiences of triadic supervision. *Journal of Counseling & Development, 87*, 449-457. doi:10.1002/j.1556-6678.2009.tb00129.x
- Lee, R. E., Nichols, D. P., Nichols, W. C., & Odom, T. (2004). Trends in family therapy supervision: The past 25 years and into the future. *Journal of Marital and Family Therapy, 30*(1), 61-69. doi:10.1111/j.1752-0606.2004.tb01222.x
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2010). Guidelines for conducting and reporting mixed research in the field of counseling and beyond. *Journal of Counseling & Development, 88*, 61-70. doi:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00151.x
- Lehrman Waterman, D. (1999). *Development and validation of the evaluation process within supervision index*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Lehigh University, Bethlehem, PA.
- Lehrman Waterman, D., & Ladany, N. (2001). Development and validation of the Evaluation Process Within Supervision Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 48*(2), 168-177. doi:10.1037//0022-0167.48.2.168
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the Counselor Activity Self-Efficacy Scales. *Journal of Counseling Psychology, 50*(1), 97-108. doi:10.1037/0022-0167.50.1.97
- Liddle, B. (1986). Resistance in supervision: A response to perceived threat. *Counselor Education & Supervision, 26*, 117-127. doi: 10.1002/j.1556-6978.1986.tb00706.x
- Liddle, H. A., Becker, D., & Diamond, G. M. (1997). Family therapy supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 400-421). New York: Wiley.
- Linton, J., & Hedstrom, S. M. (2006). An exploratory qualitative investigation of group processes in group supervision: Perceptions of masters-level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 31*(1), 51-72. doi:10.1080/01933920500341390
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist, 10*, 3-42. doi: 10.1177/0011000082101002
- Long, J. K., Lawless, J. J., & Dotson, D. R. (1996). Supervisory styles index: Examining supervisees' perceptions of supervisory style. *Contemporary Family Therapy, 18*(4), 589-606. doi: 10.1007/BF02195719
- Lopez, S. R. (1997). Cultural competence in psychotherapy: A guide for clinicians and their supervisors. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: Wiley.
- Lowenfeld, M. (1950). The nature and use of the Lowenfeld world technique in work with children and adults. *The Journal of Psychology, 30*, 325-331. doi:10.1080/00223980.1950.9916070
- Lüleci, B. (2015). *Beceriyeye dayalı grupla psikolojik danışma eğitiminin grupla psikolojik danışma becerilerine etkisi: Ege Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

- Lyddon, W. J., Clay, A. L., & Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling & Development, 79*(3), 269-274. doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01971.x
- Magnuson, S., Norem, K., & Wilcoxon, S. A. (2002). Clinical supervision for licensure: A consumer's guide. *Journal of humanistic counseling, education and development, 41*, 52-60. doi:10.1002/j.2164-490X.2002.tb00129.x
- Mardia, K. V. (1975). Assessment of multinormality and the robustness of Hotelling's T2 test. *Applied Statistics, 24*(2), 163-171.
- Marek, L. I., Sandifer, D. M., Beach, A., Coward, R. L., & Protinsky, H. O. (1994). Supervision without the problem. *Journal of Family Psychotherapy, 5*(2), 57-64. doi:10.1300/j085V05N02_04
- McNeill, B. W., & Worthen, V. (1989). The parallel process in psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice, 20*(5), 329-333. doi:10.1037/a0026246
- Mellin, E. A., Hunt, B., & Nichols, L. M. (2011). Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development, 89*, 140-147. doi:10.1002/j.1556-6678.2011.tb00071.x
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) (2006). *Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu*. [Çevrim-içi: <http://www.myk.gov.tr/index.php/en/mevzuat>, Erişim tarihi: 18 Ocak 2017.]
- Meydan, B. (2014a). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modelinin etkililiğinin incelenmesi: Ege Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Meydan, B. (2014b). Psikolojik danışma uygulamalarına yönelik bir süpervizyon modeli: Mikro beceri süpervizyon modeli. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(15), 358-374.
- Meydan, B. ve Koçyiğit Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 225-257. doi:10.12984/eed.74105
- Milne, D. (2009). *The evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. West Sussex, UK: British Psychological Society & Blackwell.
- Milne, D., & Oliver, V. (2000). Flexible formats of clinical supervision: Description, evaluation and implementation. *Journal of Mental Health, 9*, 291-304. doi:10.1080/jmh.9.3.291.304
- Moodley, R., Gielen, U. P., & Wu, R. (2013). *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context*. New York & UK: Routledge Taylor & Francis Group.
- Morran, D. K., Stockton, R., & Bond, L. (1991). Delivery of positive and corrective feedback in counseling groups. *Journal of Counseling Psychology, 38*(4), 410-414. doi:10.1037/0022-0167.38.4.410
- Muse-Burke, J. L., Ladany, N., & Deck, M. D. (2001). The supervisor relationship. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 28-62). Philadelphia: Brunner-Routledge.

- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & White, V. E. (2002). Advocacy for counseling and counselors: A professional imperative. *Journal of Counseling & Development, 80*, 394-402. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00205.x
- Nelson, M. L. (2014). Using the major formats of clinical supervision. In C. E. Watkins & D. L. Milne (Eds.), *The wiley international handbook of clinical supervision* (pp. 308-328). Oxford, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A Close look at conflictual supervisory relationships: The trainee's perspective. *Journal of Counseling Psychology, 48*(4), 384-395. doi:10.1037/0022-0167.48.4.384
- Neufeldt, S. A. (1999). *Supervision strategies: For the first practicum* (2nd ed.). VA: American Counseling Association.
- Newman, C. F. (2010). Competency in conducting cognitive-behavioral therapy: Foundational, functional, and supervisory aspects. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 47*(1), 12-19. doi:10.1037/a0018849
- Noelle, M. (2002). Self-report in supervision: Positive and negative slants. *The Clinical Supervisor, 21*(12), 125-134. doi:10.1300/J001v21n01_10
- Norcross, J. C., & Halgin, R. P. (1997). Integrative approaches to psychotherapy supervision. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 203-222). New York: Wiley.
- North, G. J. (2013). Recording supervision: Educational, therapeutic, and enhances the supervisory working alliance? *Counselling and Psychotherapy Research, 13*(1), 61-70. doi:10.1080/14733145.2012.687386
- Orr, J. M., Sackett, P. R., & DuBois, C. L. Z. (1991). Outlier detection and treatment in I/OPsychology: A survey of researcher beliefs and an empirical illustration. *Personnel Psychology, 44*, 473-486. doi:10.1111/j.1744-6570.1991.tb02401.x
- Osborn, C. J., & Davis, T. E. (1996). The supervision contract: Making it perfectly clear. *The Clinical Supervisor, 14*, 121-134. doi:10.1300/J001v14n02_10
- Overholser, J. C., & Fine, M. A. (1990). Defining the boundaries of professional competence: Managing subtle cases of clinical incompetence. *Professional Psychology: Research and Practice, 21*, 462-469.
- Özyürek, R. (2009). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları ve öğrencilere sağlanan süpervizyon olanakları: Ulusal bir tarama çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 32*(4), 54-63.
- Özyürek, R. (2015). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları için bir kılavuz. İçinde R. Özyürek (Ed.), *Psikolojik danışman eğitiminde uygulamalı derslerin yürütülmesi sempozyumu*. [Çevrim-içi: <http://www.aydin.edu.tr/pde/pde.pdf>, Erişim tarihi: 4 Mart 2016.]
- Özyürek, R., Çam, S. ve Atıcı, M. (2007). Psikolojik danışman eğitiminde okullardaki rehberlik uygulamalarının önerilen özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 555-588.
- Page, S., & Wosket, V. (2001). *Supervising the counselor: A cyclical model* (2nd Ed.). London: Brunner-Routledge.

- Paladino, D. A., Barrio Minton, C. A., & Kern, C. W. (2011). Interactive training model: Enhancing beginning counseling student development. *Counselor Education & Supervision, 50*, 189-206. doi:10.1002/j.1556-6978.2011.tb00119.x
- Pamukçu, B. (2011). *The investigation of counseling self-efficacy levels of counselor trainees*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Türkiye.
- Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5(40)*, 212-221.
- Pamukçu, B., & Kağnıcı, D. Y. (2017). Turkish counselor trainees' experiences regarding experiential groups: A qualitative study. *Journal of Human Sciences, 14(1)*, 560-570. doi: 10.14687/jhs.v14i1.4225
- Pearson, Q. M. (2006). Psychotherapy-driven supervision: Integrating counseling theories into role-based supervision. *Journal of Mental Health Counseling, 28(3)*, 241-252. doi: 10.17744/mehc.28.3.be1106w7yg3wvt1w
- Phelps, D. L. (2013). *Supervisee experiences of corrective feedback in clinical supervision: A consensual qualitative research study*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Marquette University.
- Pistole, C., & Watkins, E. (1995). Attachment theory, counseling process, and supervision. *The Counseling Psychologist, 23*, 457-478. doi: 10.1177/0011000095233004
- Pitts, J. H. (1992). Organizing a practicum and internship program in counselor education. *Counselor Education & Supervision, 31*, 196-207. doi:10.1002/j.1556-6978.1992.tb00162.x
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology, 52(2)*, 126-136. doi:10.1037/0022-0167.52.2.126
- Poyrazlı, Ş., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodley, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context*. New York & UK: Routledge Taylor & Francis Group.
- Prieto, L. R. (1998). Practicum class supervision in CACREP accredited counselor training programs: A national survey. *Counselor Education & Supervision, 38*, 113-123. doi:10.1002/j.1556-6978.1998.tb00563.x
- Proctor, B. (2000). *Group supervision: A guide to creative practice*. Worldwide: Sage.
- Proctor, B., & Inskipp, F. (2001). Group supervision. In J. Scaife (Ed.), *Supervision in mental health professions. A practitioner's guide* (pp. 99-121). London: Brunner-Routledge.
- Putney, M. W., Worthington, E. L., & McCullough, M. E. (1992). Effects of supervisor and supervisee theoretical orientation and supervisor-supervisee matching on interns' perceptions of supervision. *Journal of Counseling Psychology, 39(2)*, 258-265.
- Ramos-Sánchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., . . . Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision

- satisfaction and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 197-202. doi: 10.1037//0735-7028.33.2.197
- Rickert, V. C., & Turner, J. E. (1978). Through the looking glass: Supervision in family therapy. *Social Casework*, 59, 131-137.
- Rizvi, S. L., Yu, J., Geisser, S., & Finnegan, D. The use of "Bug-in-the-Eye" live supervision for training in dialectical behavior therapy *Clinical Case Studies*, 15(3), 243-258. doi:10.1177/1534650116635272
- Robert, T., & Kelly, V. A. (2010). Metaphor as an instrument for orchestrating change in counselor training and the counseling process. *Journal of Counseling & Development*, 88, 182-188. doi: 10.1002/j.1556-6678.2010.tb00007.x
- Robiner, W. N., Fuhrman, M., & Ristvelt, S. (1993). Evaluation difficulties in supervising psychology interns. *Clinical Psychologist*, 46, 3-13.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71, 396-405.
- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist: Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5-44. doi: 10.1177/089484530303000102
- Sapyta, J., Riemer, M., & Bickman, L. (2005). Feedback to clinicians: Theory, research, and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 145-153. doi:10.1002/jclp.20107
- Satıcı, B. ve Türküm, A. S. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik algılarının süpervizyon yaşantıları ve mizah tarzları açısından incelenmesi*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. Von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmental research* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schiavone, C. D., & Jessell, J. C. (1988). Influence of attributed expertness and gender in counselor supervision. *Counselor Education & Supervision*, 28(1), 29-42. doi:10.1002/j.1556-6978.1988.tb00785.x
- Schlosser, L. Z., Dewey, J. J. H., & Hill, C. E. (2012). Auditing. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schreiber, P., & Frank, E. (1983). The use of a peer supervision group by social work clinicians. *The Clinical Supervisor*, 1(1), 29-36. doi: 10.1300/J001v01n01_04
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scott, S. (2000). *Analysis of the impact of CACREP accreditation of counselor education programs on student knowledge outcomes*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of North Texas, Lubbock.

- Sells, J. N., Goodyear, R. K., Lichtenberg, J. W., & Polkinghorne, D. E. (1997). Relationship of supervisor and trainee gender to in-session verbal behavior and ratings of trainee skills. *Journal of Counseling Psychology, 44*(4), 406-412.
- Sim, W., Huang, T. C., & Hill, C. E. (2012). Biases and expectations. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena* (pp. 59-69). Washington DC: American Psychological Association.
- Siviş-Çetinkaya, R. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 37*(4), 107-121.
- Smith, A. L. (2009). Role play in counselor education and supervision: Innovative ideas, gaps, and future directions. *Journal of Creativity in Mental Health, 4*(2), 124-138. doi:10.1080/15401380902945194
- Spice, C. G. J., & Spice, W. H. (1976). A triadic method of supervision in the training of counselors and counseling supervisors. *Counselor Education & Supervision, 15*, 251-280. doi: 10.1002/j.1556-6978.1976.tb02002.x
- Starling, P. V., & Baker, S. B. (2000). Structured peer group practicum supervision: Supervisees' perceptions of supervision theory. *Counselor Education & Supervision, 39*, 162-176. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01229.x
- Steward-Hopkins, P. F. (2012). *Correlations between supervisory relationships and effectiveness: Self-perceptions of supervisor and supervisee*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Cincinnati, USA.
- Steward, R. J., Breland, A., & Neil, D. M. (2001). Novice supervisees' self-evaluations and their perceptions of supervisor style. *Counselor Education & Supervision, 41*, 131-141. doi: 10.1002/j.1556-6978.2001.tb01277.x
- Stimmel, B. (1995). Resistance to awareness of the supervisor's transference with special reference to the parallel process. *The International Journal of Psycho-Analysis, 76*, 609-618.
- Stinchfield, T. A., Hill, N. R., & Kleist, D. M. (2010). Counselor trainees' experiences in triadic supervision: A qualitative exploration of transcendent themes. *International Journal for The Advancement of Counselling, 32*, 225-239. doi: 10.1007/s10447-010-9099-8
- Stoltenberg, C. D. (1981). Approaching supervision from a developmental perspective: The counselor complexity model. *Journal of Counseling Psychology, 28*(1), 59-65.
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist, 60*(8), 857-864. doi:10.1037/0003-066X.60.8.85
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental perspective*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. In C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). New York: Wiley.

- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Crethar, H. C. (1994). Changes in supervision as counselors and therapists gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 25(4), 416-449.
- Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W., & Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey Bass.
- Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling*, 8, 353-359.
- Swanson, J. L., & O'Saben, C. L. (1993). Differences in supervisory needs and expectations by trainee experience, cognitive style, and program membership. *Journal of Counseling & Development*, 71, 457-464. doi: 10.1002/j.1556-6676.1993.tb02665.x
- Sweeney, T. J. (1995). Accreditation, credentialing, professionalization: The role of specialties. *Journal of Counseling & Development*, 74, 117-125. doi: 10.1002/j.1556-6676.1995.tb01834.x
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Fourth ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7. doi: 10.1177/2345678906293042
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Thompson, B. J., Vivino, B. L., & Hill, C. E. (2012). Coding the data. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Toldson, I. A., & Utsey, S. (2008). Racial and Cultural Aspects of Psychotherapy and Supervision. In A. K. Hess, K. D. Hess, & T. H. Hess (Eds.), *Psychotherapy Supervision: Theory, Research, and Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2015). *Meslek standardı hazırlama işbirliği protokolü*. [Çevrim-içi: <http://www.pdr.org.tr>, Erişim tarihi: 4 Eylül 2016.]
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (2016). *PDR eğitimi ve değerlendirici eğitimi çalıştayına katıldık*. [Çevrim-içi: <http://www.pdr.org.tr>, Erişim tarihi: 30 Aralık 2016.]
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2015). *İstatistiklerle yaşlılar, 2015*. [Çevrim-içi: <http://www.tuik.gov.tr>, Erişim tarihi: 3 Ocak 2017.]
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2016). *İşgücü istatistikleri, Eylül 2016*. [Çevrim-içi: <http://www.tuik.gov.tr>, Erişim tarihi: 12 Ocak 2017.]
- Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: Reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment*, 87(1), 35-50. doi:10.1207/s15327752jpa8701_03

- Ülker Tümlü, G., Balkaya Çetin, A. ve Kurtyılmaz, Y. (2015). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma oturumlarının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Mersin, Türkiye, 7-9 Ekim 2015.
- Vacc, N. A., & Loesch, N. A. (2000). *Professional orientation to counseling* (3rd ed.). NC: Taylor & Francis.
- Vannucci, M. J., Whiteside, D. M., Saigal, S., Nichols, L., & Hileman, S. (2016). Predicting Supervision Outcomes: What is Different about Psychological Assessment Supervision? *Australian Psychologist* (Special issue), 1-7. doi:10.1111/ap.12258
- Vivino, B. L., Thompson, B. J., & Hill, C. E. (2012). The research team. In C. E. Hill (Ed.), *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Voltan Acar, N. ve Molaei, B. (2016). *Grupla psikolojik danışmada Voltan Acar-Molaei (VAM) bütünleştirici modeline dayalı süpervizyonlu oturum örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ward, J. E., & Sommer, C. A. (2006). Using stories in supervision to facilitate counselor development. *Journal of Poetry Therapy*, 19(2), 61-67. doi: 10.1080/08893670600756608
- Watkins, C. E. (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. New York: Willey.
- Watkins, E. (1995). Pathological attachment styles in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 32, 333-340.
- Westberg, J., & Jason, H. (1993). Providing constructive feedback. In J. Westberg & H. Jason (Eds.), *Collaborative clinical education: The foundation of effective health care* (pp. 297-318). New York: Springer Publishing.
- Whiston, S. C., & Coker, J. K. (2000). Reconstructing clinical training: Implications from research. *Counselor Education and Supervision*, 39(4), 228-254. doi: 10.1002/j.1556-6978.2000.tb01235.x
- White, V. E., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to the supervisory working alliance. *Counselor Education & Supervision*, 42, 203-218. doi: 10.1002/j.1556-6978.2003.tb01812.x
- Whiting, P. P., Bradley, L. J., & Planny, K. J. (2001). Supervision-based developmental models of counselor supervision. In C. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 125-146). MI: Taylor & Francis.
- Wilbur, M. P., Roberts-Wilbur, J., Morris, J. R., Betz, R. L., & Hart, G. M. (1991). Structured group supervision: Theory into practice. *Journal for Specialists in Group Work*, 16, 91-100. doi: 10.1080/01933929108415593
- Woodard, V. S., & Lin, Y. (1999). Designing a prepracticum for counselor education programs. *Counselor Education & Supervision*, 39(2), 134-145. doi: 10.1002/j.1556-6978.1999.tb01224.x
- Worthington, E. L., & Roehlke, H. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors in training. *Journal of Counseling Psychology*, 26, 64-73. doi:10.1037/0022-0167.26.1.64

- Worthington, E. L., & Roehlke, H. J. (1979). Effective supervision as perceived by beginning counselors-in-training. *Journal of Counseling Psychology*, 26(1), 64-73. doi: 10.1037/0022-0167.26.1.64
- Worthington, E. L., & Stern, A. (1985). Effects of supervisor and supervisee degree level and gender on the supervisory relationship. *Journal of Counseling Psychology*, 32(2), 252-262.
- Yeşilyaprak, B. (2007). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanının gelişiminde Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin yeri ve önemi. İçinde R. Özyürek, F. Korkut-Owen ve D. Owen (Eds.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss. 123-137). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2001). *Psikolojik danışmanlara yeterlik kazandırmaları açısından Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik lisans programları*. VI. Ulusal PDR Konferansı, Ankara, Türkiye, 5-7 Eylül 2001.
- Yıldız Teknik Üniversitesi Bologna Bilgi Paketi (2016). *Bologna Bilgi Sistemi*. [Çevrim-içi: <http://www.bologna.yildiz.edu.tr/index.php?r=course/view&id=809&aid=133>, Erişim tarihi: 7 Kasım 2016.]
- Young, J. S., & Borders, D. L. (1999). The intentional use of metaphor in counseling supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 137-149. doi:10.1300/J001v18n01_09
- Young, R. A. (1986). The function of supervision and means of accessing interview data. *The Clinical Supervisor*, 4(3), 25-37. doi:10.1300/J001v04n03_03
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr>, Erişim tarihi: 13 Nisan 2016.]
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2015). *Yükseköğretim kalite güvencesi yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://yok.gov.tr>, Erişim tarihi: 13 Nisan 2016.]
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2016). *Program istatistikleri*. [Çevrim-içi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim tarihi: 4 Aralık 2016.]
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (Tarihsiz-a). *Akreditasyon kuruluşları*. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/17>, Erişim tarihi: 17 Ocak 2017.]
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (Tarihsiz-b). *Bologna süreci ana faaliyet alanları*. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararası-iliskiler/34>, Erişim tarihi: 17 Ocak 2017.]
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (Tarihsiz-c). *Yükseköğretim kalite kurulu ilgili mevzuatlar*. [Çevrim-içi: <http://www.yok.gov.tr/web/kalitekurulu/mevzuat>, Erişim tarihi: 17 Ocak 2017.]
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği*. XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, Türkiye, 3-5 Ekim 2011.

Ziomek-Daigle, J., & Christensen, T. M. (2010). An emergent theory of gatekeeping practices in counselor education. *Journal of Counseling & Development, 88*(4), 407-415. doi:10.1002/j.1556-6678.2010.tb00040.x





EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sayı: 51944218/266
Konu: Zeynep ERKAN ATİK (Etik Komisyon İzin Talebi)

12/02/2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26/12/2013 tarihli ve 52695194-010/534 sayılı yazınız

İlgi yazınız gereğince Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı Doktora programı öğrencilerinden **Zeynep ERKAN ATİK** hakkındaki Üniversitemiz Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 05.02.2014 tarih ve 433-390 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.


Prof.Dr. BERRİN AKMAN
Enstitü Müdürü

EKLER :
1

Enstitü Sekreter V. : O. ERUYSAL (Paraf)

14.02.2014


EPÖ	
FDR	✓
EYTPE	
EÖD	
TÜM	
DiĞER	
TARİH	13.02.14

Hacettepe
Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



2915139715



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Yazı İşleri Müdürlüğü

Sayı : 88600825 / 433 - 390
Konu :

05 Şubat 2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 02.01.2014 tarih ve 6 sayılı yazınız.

Enstitünüz Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı Doktora Öğrencilerinden **Zeynep ERKAN ATİK**'in "**Psikolojik Danışman Adaylarının Uygulama Derslerinde Aldıkları Süpervizyona İlişkin Değerlendirmeleri**" konulu tez çalışmasını uygulama isteği, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 28 Ocak 2014 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

EK 2. SÜPERVİZYON YAŞANTILARI KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Yönerge: Lütfen aşağıda yer alan **Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması** dersine yönelik soruları yaşantınızı en iyi yansıtacak şekilde yanıtlayınız.

1. Cinsiyetiniz:
() Kadın
() Erkek
2. Öğrenim gördüğünüz üniversite:
3. 2014-2015 eğitim öğretim yılı **güz dönemi sonu itibariyle** genel not ortalamanız: (100 üzerinden notunuzu veya harf notunuzu belirtebilirsiniz)
4. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamasını gerçekleştirdiğiniz dersten **dönem sonunda aldığınız not:** (100 üzerinden notunuzu veya harf notunuzu belirtebilirsiniz)
5. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde sizden kaç oturum danışma yapmanız istenmiştir?.....
6. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde kaç **gerçek danışanla** (gerçek danışan ile psikolojik danışmaya ihtiyaç duyup gönüllü olarak kendi isteği ile gelen veya yönlendirilen danışanlar kastedilmektedir) danışma yaptınız: (Yazınız)
() Gerçek danışanla danışma yapmadım.
7. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde kaç oturum danışma yaptınız?
.....
8. Öğretim elemanı tarafından dönemin başında aşağıda yer alan konular ne oranda sınıfla paylaşıldı?

	Hiç paylaşılmadı	←→	Hep paylaşıldı
8.1.Dersin amacı	(1)	(2)	(3)
8.2.Dersin içeriği	(1)	(2)	(3)
8.3.Dersin kazanımları	(1)	(2)	(3)
8.4.Değerlendirme yöntemleri	(1)	(2)	(3)
8.5.Süpervizyon veren kişiylegörüşme süreleri	(1)	(2)	(3)
8.6.Süpervizyonun nasıl ve ne şekilde verileceği	(1)	(2)	(3)
8.7.Ders kapsamında öğrencilerin sorumlulukları	(1)	(2)	(3)
8.8.Süreçte dikkat edilmesi gereken etik konular	(1)	(2)	(3)
8.9.Diğer	(1)	(2)	(3)

9. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdiğiniz psikolojik danışma oturumlarına ilişkin süpervizyonu hangi kayıtlar üzerinden ne sıklıkla aldınız?

	Hiç bu yöntemle almadım	←→	Hep bu yöntemle aldım
9.1.Oturum deşifreleri (ses kaydının birebir yazıya dökümü)	(1)	(2)	(3)
9.2. Oturum özetleri	(1)	(2)	(3)
9.3. Vaka notları	(1)	(2)	(3)
9.4. Ses kayıtları	(1)	(2)	(3)
9.5. Görüntü kayıtları	(1)	(2)	(3)
9.6. Aynalı odadan izlenerek	(1)	(2)	(3)

10. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında sizden performansınıza dönük kendinizi değerlendirmeniz istendi mi? () Evet () Hayır

11. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında hangi türde kaç saat süpervizyon aldınız?

(Süpervizyon türü veya türlerini işaretleyiniz)	(Haftalık saat)	(Dönemlik saat)
() Bireysel süpervizyon aldım (Süpervizörün birebir görüşerek verdiği süpervizyon)
() Akran grup süpervizyonu aldım (4-6 kişilik gruplarda süpervizörün liderliğinde akranların birbirlerine geri bildirim vermesi)
() Sınıf/Grup ortamında süpervizyon aldım (Sınıf ortamında süpervizörün sınıftaki tüm öğrencilere süpervizyon vermesi)
() Diğer (lütfen aldığınız süpervizyonu tanımlayınız)

12. Süpervizörün cinsiyeti: () Kadın () Erkek

13. Süpervizörlerin unvanları:

Süpervizör
() Prof. Dr.
() Doç. Dr.
() Yard. Doç. Dr.
() Öğretim görevlisi
() Diğer (belirtiniz)

Ders kapsamında süpervizöre eşlik eden kişi var mıydı?
() Evet () Hayır (Yanıtınız evet ise kişinin kadro adını belirtiniz)

- () Araştırma görevlisi
() Öğretim görevlisi
() Diğer (belirtiniz)

14. Süpervizyon sürecinde süpervizörünüzün ve sizin birlikte karar verdiğiniz, süreç içerisinde sizin psikolojik danışmaya ilişkin yeterliklerinizi geliştirmek temel hedefiyle oluşturulmuş çeşitli bireysel amaçlar aşağıda sıralanmıştır. Hangi amaçlar üzerinde ne sıklıkta çalıştığınızı derecelendiriniz.

	Hiç bu amaç üzerinde çalışmadık	↔	Hep bu amaç üzerinde çalıştık
14.1. Temel psikolojik danışma becerilerini geliştirme	(1)		(2) (3)
14.2. Kuramlara özgü teknikleri kullanma	(1)		(2) (3)
14.3. Vaka kavramsallaştırma (Danışanın sunduğu problemi tüm yönleriyle değerlendirme)	(1)		(2) (3)
14.4. Danışanın problemine yönelik müdahale yöntemi belirleme	(1)		(2) (3)
14.5. Psikolojik danışman adayının (sizin) psikolojik danışma sürecindeki yaşantılarını ele alma	(1)		(2) (3)
14.6. Psikolojik danışman adayının (sizin) süpervizyon sürecindeki yaşantılarını ele alma	(1)		(2) (3)
14.7. Psikolojik danışman adayının (sizin) kendine yönelik değerlendirme yapabilmesini sağlama	(1)		(2) (3)
14.8. Kültürel farklılıklara sahip danışanlara yardım hizmeti sunma	(1)		(2) (3)
14.9. Diğer (lütfen belirtiniz)			

15. Süpervizörünüzden aldığınız geri bildirim türlerini alma sıklığınıza göre derecelendiriniz.

	Bu tür geri bildirimi hiç almadım	←————→	Bu tür geri bildirimi sürekli aldım
15.1. <u>Biçimlendirici</u> (Ders kapsamında yapıcı ve amaç odaklı geri bildirimlerde bulunulması)	(1)	(2)	(3)
15.2. <u>Özetleyici</u> (Hem dönem içerisinde hem de dönem sonunda psikolojik danışman adayının başarısının notlandırarak yazılı ve sözlü olarak paylaşılması)	(1)	(2)	(3)
15.3. <u>Tek yönlü</u> (Yalnızca psikolojik danışman adayına geri bildirim verilmesi, psikolojik danışmanın aldığı geri bildirimlere dönük görüşünü bildirememesi)	(1)	(2)	(3)
15.4. <u>Etkileşimli</u> (Süpervizörün geri bildirimlerde bulunması ve psikolojik danışman adayının geri bildirimleri değerlendirmesi ve görüşünü bildirmesi)	(1)	(2)	(3)
15.5. <u>Anında</u> (Psikolojik danışman adayına psikolojik danışma oturumu esnasında geri bildirim verilmesi (ör. Psikolojik danışmanın oturum esnasında kulağına takılan bir kulaklık aracılığı ile olabilir)	(1)	(2)	(3)
15.6. <u>Gecikmeli</u> (Psikolojik danışman adayına psikolojik danışma oturumunu tamamlamasının ardından kayıtlar üzerinden geri bildirim verilmesi)	(1)	(2)	(3)
15.7. <u>Olumlu</u> (Psikolojik danışman adayının olumlu davranışının pekiştirilmesi)	(1)	(2)	(3)
15.8. <u>Düzeltici</u> (Psikolojik danışman adayına geliştirmesi gereken yanları göstermesi ve farkındalık kazanmasına yardımcı olunması)	(1)	(2)	(3)

16. Süpervizörünüzle kurduğunuz ilişkideki uyumu nasıl değerlendirirsiniz? (Lütfen görüşünüzü en iyi yansıtan sayıyı işaretleyiniz)

Hiç değildik	uyumlu	Tamamen uyumluyduk
(1)	(2) (3) (4) (5) (6) (7)	(8) (9)

17. Süpervizyon sürecini bir bütün olarak değerlendirdiğinizde bir psikolojik danışman adayı olarak almış olduğunuz süpervizyonun ne derece yeterli olduğunu düşünüyorsunuz? (Lütfen görüşünüzü en iyi yansıtan sayıyı işaretleyiniz)

Hiç yeterli değil	Tamamen yeterli
(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)	

EK 3. SÜPERVİZYONDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ ENVANTERİ

(Örnek Maddeler)

	Hiç Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
1. Eğitimim için süpervizörüm ile oluşturduğumuz amaçlar önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2. Süpervizörümle birlikte benim için anlaşılması kolay amaçlar oluşturduk.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5. Bana göre süpervizörüm birlikte çalıştığımız süre boyunca hedeflerimi değiştirmeme/yeniden yapılandırmama karşı çıkardı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Süpervizörümle ölçülebilir amaçlar oluşturduk.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10. Süpervizörümle süpervizyon deneyimim boyunca amaçlarım hakkında hiç tartışmadık.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13. Süpervizörümle, mevcut kaynaklar göz önüne alındığında pratik görünen hedefler koyduk (örn. kariyer danışmanlığı becerilerini geliştirmek bir hedefse, kariyer endişeleri olan danışanlarla çalışabiliyor olmak).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16. Süpervizörümün çalışmalarım hakkındaki geribildirimleri anlaşılırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19. Süpervizörüm geri bildirimlerinde olumlu ve olumsuz ifadeleri dengeli kullandı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21. Aldığım geribildirimler belirlediğimiz amaçlarla doğrudan ilişkiliydi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

EK 4. SÜPERVİZYONDA DEĞERLENDİRME SÜRECİ ENVANTERİ UYARLAMA İZİN YAZISI

Zeynep Erkan Atik <zeyneperkanatik@gmail.com>
Alıcı: nladany@scu.edu

3 Aralık 2013 17:24

Dear Ladany,
I'm a PhD student in Department of Psychological Counseling and Guidance, Hacettepe University, in Ankara / Turkey.

I'm planning to work on 'supervisees' (Psychological Counseling and Guidance program students) evaluations of supervision process in my PhD dissertation. I'm planning to use mixed method. For quantitative part I would like to use "Evaluation Process within Supervision Inventory". If this is convenient for you and if you haven't contacted anyone else yet, I also want to adapt this scale into Turkish. In addition, I will be very happy if you help me find a way to get the original text of the EPSI scale. And also in qualitative part I want to use CQR. I must share that your book chapter in CQR inspired me and now I feel that I'm committed this study.

Thank you for your contribution and assistance.
Yours sincerely.

Uzm. Psikolojik Danışman
Zeynep Erkan Atik

Mesleki Yeterlilik Kurumu
Sınav ve Belgelendirme Dairesi Başkanlığı
ANKARA

Nick Ladany <nladany@scu.edu>
Alıcı: Zeynep Erkan Atik <zeyneperkanatik@gmail.com>

10 Aralık 2013 23:03

Dear Zeynep,

Congratulations on moving along with your research and you are welcome to use the scale and adapt it for a Turkish audience. Attached please find the article with the scale in it.

Thank you also for your kind words about CQR. Best wishes with your research!


Nick

Nicholas Ladany, Ph.D.
Dean
School of Education and Counseling Psychology
Santa Clara University
Santa Clara, CA 95053
408-551-3074
nladany@scu.edu

EK 5. SÜPERVİZÖRLÜK TARZLARI ENVANTERİ

(Örnek Maddeler)

Yönerge: Lütfen, aşağıda verilen tanımlamalara göre **şimdiki ya da en son birlikte çalıştığınız süpervizörünüzün** süpervizyon sürecindeki tarzına ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. 1'den 7'ye kadar olan derecelendirmede sizin görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği yuvarlak içine alınız. Aynı zamanda birden fazla süpervizör ile çalıştıysanız/çalışmaktaysanız, bu formu en iyi tanıdığınızı düşündüğünüz süpervizörün tarzını dikkate alarak doldurunuz.

							
	Hiç Tarzı Değil						Tamamen Onun Tarzı
1. Amaç odaklı/amaç yönelimli	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3. Somut	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6. Onaylayıcı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7. Pratik	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9. İşbirlikçi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10. Sezgileri güçlü	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12. İletişime açık	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13. Planlı	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15. Cana yakın	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16. Esnek	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17. Yapılması gerekeni adım adım açıklayan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18. Öğretici	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19. Titiz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20. Odaklanan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22. Destekleyici	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23. Açık/şeffaf	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24. Gerçekçi	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27. Süreci kolaylaştıran	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28. Terapötik/İyileştirici	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
29. Olumlu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
31. Bilgilendirici	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
32. Esprili	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

EK 6. SÜPERVİZÖRLÜK TARZLARI ENVANTERİ UYARLAMA İZİN YAZISI

Zeynep Erkan Atik <zeyneperkantik@gmail.com>
Alıcı: mfriedlander@uamail.albany.edu

4 Aralık 2013 10:25

Dear Prof. Friedlander,
I'm a PhD student in Department of Psychological Counseling and Guidance, Hacettepe University, in Ankara / Turkey.

I'm planning to work on supervisees' (Psychological Counseling and Guidance program students) evaluations of supervision process in my PhD dissertation. I would like to use "Supervisory Styles Inventory". If this is convenient for you and if you haven't contacted anyone else yet, I also want to adapt this scale into Turkish. In addition, I will be very happy if you help me find a way to get the original text of the SSI.

Thank you for your assistance.
Yours sincerely.

Uzm. Psikolojik Danışman
Zeynep Erkan Atik

Mesleki Yeterlilik Kurumu
Sınav ve Belgelendirme Dairesi Başkanlığı
ANKARA

Friedlander, Myrna L <mfriedlander@albany.edu>
Alıcı: Zeynep Erkan Atik <zeyneperkantik@gmail.com>

5 Aralık 2013 21:06

Here it is, Zeynep, along with the original article – thanks for your interest!

EK 7. VERİ TOPLANACAK ÜNİVERSİTELERE GÖNDERİLEN İZİN YAZISI



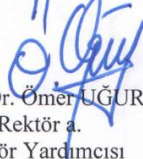
T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 240 - 1275

20 Nisan 2015

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Zeynep ERKAN ATİK** tarafından öğretim üyesi **Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM**'ın danışmanlığında yürütülen "**Psikolojik Danışman Adaylarının Uygulama Derslerinde Aldıkları Süpervizyona İlişkin Değerlendirmeleri**" konulu tezi kapsamında, Üniversitemiz Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programı IV. Sınıf öğrencilerine uygulama çalışması yapılmak istenmektedir.

Bilgilerinize, söz konusu uygulama çalışmasının yapılabilmesi için izin verilmesi hususunda gereğini arz ederim.


Prof. Dr. Ömer UĞUR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Dosya (1adet)

DAĞITIM _____ :
Üniversite Rektörlüklerine (20 adet)

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5552
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

VERİ TOPLANACAK ÜNİVERSİTE BİLGİLERİ

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
2. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
3. Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
4. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
5. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
6. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
7. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
8. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
9. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı
10. Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
11. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
12. Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı
13. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
14. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
15. İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
16. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
17. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
18. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
19. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
20. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Ana Bilim Dalı

EK 8. NİTEL ARAŞTIRMA GÖRÜŞME FORMU

Kodu: K...

Cinsiyeti: K () E ()

Yaşı:

1. Süpervizyon aldığınız dersin kapsamından söz eder misiniz?

Dersle ilgili kapsamlı bilgiler verildi mi?

Ders kapsamında psikolojik danışman adaylarından beklentiler nelerdi?

Dersin başında nasıl değerlendirileceğinize ilişkin bilgi verildi mi?

Süpervizyona gelmeden önce ne tür hazırlıklar yapmanız beklendi?

Psikolojik danışma oturumlarını gerçekleştirmek için uygun mekan ayarlandı mı?

Dersin genel amaçları belirlendi mi?

Danışanınızı kendiniz mi buldunuz?

Gerçek danışan mıydı?

2. Psikolojik danışma oturumunu tamamladıktan sonra nasıl bir süreç işlemekteydi?

Oturumlarınız dinlendi mi?

Oturumlarınızın deşifresi mi yapıldı/raporu mu yazıldı?

Süpervizyona gelmeden önce ne tür hazırlıklar yaptınız?

3. Süpervizyon sürecini anlatır mısınız?

Ne sıklıkla görüştünüz?

Geri bildirimleri her oturum için mi aldınız/seçilen oturumlar için mi aldınız?

Süpervizyonu hangi ortamlarda aldınız?

Süpervizörün ile üzerinde çalıştığınız ortak bir amaç belirlediniz mi?

Süpervizyonu sınıf ortamında mı aldınız? Grup ortamında mı? Bireysel mi?

Yalnızca süpervizörden mi geri bildirim aldınız?

Ne tür geri bildirimler aldınız?

Süpervizyon görüşmeleri dışında süpervizörden destek alabildiniz mi?

Süpervizör psikolojik danışma oturumlarını hangi kayıtlar üzerinden değerlendirdi?

4. Süpervizörünüzün yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz?

Danışanınızla çalışırken karşılaşılan güçlüklerle yönelik süpervizörünüzün yaklaşımı nasıldı?

Etiğe uygun olmayan durumlar olduysa bu durumlarda tavrı nasıldı?

- Süpervizörünüz nelere odaklıydı?
Hangi konulara dönük geri bildirimler aldınız?
Süpervizörünüzün tarzını bir veya iki sıfatla tanımlar mısınız?
- 5. Süpervizyon sürecinde süpervizörünüzle aranızdaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz?**
- 6. Süpervizyon sürecinde ne tür yaşantılarınız oldu?**
Zorlandığınız yerler oldu mu?
Keyif aldığınız yerler oldu mu?
Ne tür duygular yaşadınız?
Sürecin katkıları nelerdi?
- 7. Süpervizyon sürecinden bireysel olarak beklentileriniz nelerdi?**
Süpervizörden beklentileriniz
Kendinizden beklentileriniz
Süpervizyonda etkili olan ve olmayan yöntemler nelerdi?
Kendi performansınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?
Beklentileriniz ile örtüşen ve örtüşmeyen yanlar nelerdi?
- 8. Süpervizyon sürecinin planlanması, yürütülmesi sizin elinizde olsa neler yapardınız?**
- 9. Bir öğrenci olarak nasıl bir iş yükünüz vardı?**
Ne kadar zamanınızı aldı?
- 10. Süpervizyon sürecini neye benzetiyorsunuz (Metafor ile anlatım)?**

EK 9. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 03/05/2017

Tez Başlığı: Psikolojik Danışman Adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması ve Süpervizyonuna İlişkin Değerlendirmeleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.


Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
03/05/2017	302	601743	17/04/2017	%2	808627400

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


03/05/2017

Adı Soyadı: Zeynep ATİK

Öğrenci No: N11140170

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Programı: Psikolojik Danışma ve Rehberlik

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

Date: 03/05/2017

Thesis Title: Counselor Candidates' Evaluation of Individual Counseling Practicum and Supervision

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

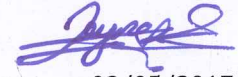
Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
03/05/2017	302	601743	17/04/2017	2%	808627400

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes excluded
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.


03/05/2017

Name Surname: Zeynep ATIK

Student No: N11140170

Department: Educational Sciences

Program: Psychological Counseling and Guidance

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Zeynep Atik
Doğum Yeri	Bursa
Doğum Tarihi	04.08.1985

Eğitim Durumu

Lise	Bursa Cumhuriyet Lisesi	2003
Lisans	Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı	2008
Yüksek Lisans	Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı	2011
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

Projeler	"Türkiye'de Ergenlerin Psikososyal Gelişimi: Profil ve Destek Çalışması", 109K559 nolu Tübitak Projesi, Projedeki rolü: Bursiyer.	2011-2012
	"Raising The Awareness of Healthy Food and Healthy Eating Among Children", 2011-1-1-TR-LE004-27384 nolu Leonardo da Vinci Ortaklık Projesi, Projedeki rolü: Eğitim Uzmanı.	2012-2013
Çalıştığı Kurumlar	Bursa Özel Tan Okulları-Okul Psikolojik Danışmanı	2008-2009
	Uludağ Üniversitesi- Araştırma Görevlisi	2009-2011
	Başkent Üniversitesi- Araştırma Görevlisi	2011-2013
	Mesleki Yeterlilik Kurumu- Uzman Yardımcısı	2013-2016

Akademik Çalışmalar

Kitap Bölümleri
Erkan Atik, Z. & Voltan-Acar, N. (2012). Terapötik çalışma uyumu. N. Voltan-Acar, (Ed.), <i>Grupla psikolojik danışma ilke ve teknikleri</i> (Dokuzuncu. Basım) içinde (103-115). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Erkan, Z. (2009). Sosyal yapılandırmacı etik karar alma modeli: Örnek etik ikilem çözümlenmesi. R. Siviş Çetinkaya, (Ed.), <i>Psikolojik danışmanlık meslek etiği el kitabı</i> (Birinci Basım) içinde (36-41). İstanbul: Aktif Yayınevi.
Kitap Çevirileri
Gladding, S. T. (2013). <i>Psikolojik danışma: kapsamlı bir model</i> (Çeviri Ed.: N. Voltan-Acar, Çevirenler: A. Arıcıoğlu, S. Demirtaş Zorbaz, Y. Çırak, F. Gültekin, F. Arıcı, D. Gençtanırım, Ö. Kararımak, Ö. Tagay, G. Bilal, N. Voltan Acar, D. Siyez, Z. Erkan Atik , M. Tuzgöl Dost, T. Acar, A. Köse, T. Yıldırım), (Orijinal eserin basım yılı: 2009). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uluslararası Makaleler
Atik, G. & Erkan Atik, Z. (kabul edildi). Lise öğrencilerinin umut düzeylerinin yordanması: Akademik öz-yeterlik ve problem çözmenin rolü. <i>Eğitim ve Bilim</i> .
Erkan Atik, Z. , Çok, F., Esen- Çoban, A. Doğan, T., & Güney Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri</i> , 14(2),1-14. doi:10.12738/estp.2014.2.1778
Suna, H. E., Erkan Atik, Z. , Güney Karaman, N., & Çok, F. (2013). Gençlere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. <i>Eğitim ve Bilim</i> , 38(170), 347-360.
Gültekin F., Erkan Z. , & Tüzüntürk S. (2011). The effect of group counseling practices on trust building among counseling trainees: From the perspective of social network analysis. <i>Procedia Social and Behavioral Sciences</i> , 15, 2415-2420.
Ulusal Makaleler
Erkan Atik, Z. & Yıldırım, İ. (kabul edildi). Süpervizyonda Değerlendirme Süreci Envanteri Türkçe Formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Ege Eğitim Dergisi</i> .
Erkan Atik, Z. , Arıcı, F., & Ergene, T. (2014). Süpervizyon modelleri ve modellere ilişkin değerlendirmeler. <i>Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi</i> , 5(42), 305-317.
Ulusal ve Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler
Erkan Atik, Z. & Yıldırım, İ. (2015). Validity and reliability of Turkish form of the evaluation process within supervision inventory. <i>XI. International Interdisciplinary Conference on Clinical Supervision</i> , Garden City, New York, Amerika Birleşik Devletleri.
Suna, H. E., Erkan Atik, Z. (2014). Developing an attitude scale towards young people. <i>14th European Association for Research on Adolescence Conference</i> , Çeşme, İzmir, Türkiye.
Çağ, P., Barutçu, F., Aydın, G., & Erkan Atik, Z. (2013). Investigating the role of facebook usage, life satisfaction, self-esteem and social support in predicting the loneliness of Turkish university student. <i>XII. National Congress of Psychological Counseling and Guidance</i> , İstanbul, Türkiye.
Güney Karaman, N., Erkan Atik, Z. , & Çok, F. (2013). Ergenlerde psikososyal gelişim profil çalışmasının liselerdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık servislerine ilişkin doğurguları. <i>XII. National Congress of Psychological Counseling and Guidance</i> , İstanbul, Türkiye.
Erkan Atik Z. (2012). The adaptation of the school counselor self-efficacy scale into Turkish: Validity and reliability study, <i>4th World Conference on Educational Science</i> , Barselona, İspanya.
Gültekin F., Erkan Z. , & Tüzüntürk S. (2011). The effect of group counseling practices on trust building among counseling trainees: From the perspective of social network analysis. <i>3rd World Conference on Educational Sciences</i> , İstanbul, Türkiye.
Erkan Z. & Eldeleklioğlu J. (2010). Attachment styles as predictors of perceived control in starting romantic intimacy in young adults. <i>World Conference on Psychology, Counselling and Guidance</i> , Antalya, Türkiye.
Atik G. & Erkan Z. (2009). Academic self-efficacy and problem solving as predictors of hope levels of Turkish high school students. <i>The European Conference on Educational Research</i> , Viyana, Avusturya.

Seminer ve Çalıştaylar

"Ulusal Yeterlilik Sistemi ve Psikolojik Danışma Alanı ile İlişkisi" TED Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Alan Çalışması dersi kapsamında misafir konuşmacı. Tarih: 22.02.2017
Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşu olmak üzere

başvuruda bulunacak kuruluşlara yönelik düzenlenen Sınav ve Belgelendirme Seminerlerinde eğitimci, Mesleki Yeterlilik Kurumu. Tarihler: 24-25.12.2015, 28-29.01.2016, 18-19.02.2016, 24-25.03.2016, 14-15.04.2016, 12-13.05.2016
" <i>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Tanıtımı</i> ", Kanal B'de misafir konuşmacı. "Doğru Seçim" programı. Tarih: 26.05.2013.
" <i>Sanal Dünya Bir Tehdit Mi?</i> ", Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından organize edilen "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Günleri II- Çocuk ve Ergenlerde Riskli Davranışları Önleme" adlı toplantıda konuşmacı. Tarih:15.04.2013.
" <i>Bireylerin Güçlü Yanlarına Odaklı Yardım Hizmetleri</i> ", Ayten Tekişik İlköğretim Okulu'nda düzenlenen seminerde misafir konuşmacı. Tarih: 27.06.2012.
" <i>Ergenlikte Arkadaşlık İlişkileri</i> ", Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından organize edilen "Psikolojik Danışma ve Rehberlik Günleri- Ergenlikte Psikososyal Gelişim" adlı toplantıda konuşmacı, Tarih: 06.04.2012.

Sertifikalar

"TS EN ISO 9001 Kalite Yönetim Sistemi Tetkik/Baş Tetkik Görevlisi Eğitimi", Türk Standartları Enstitüsü Eğitim Dairesi Başkanlığı (24 saat), Türk Standartları Enstitüsü, Ankara, 01-04.02.2016.
"Kurumsal Risk Yönetimi", Eğitici Hakan Turan (12 saat), TÜBİTAK TÜSSİDE, Ankara, 16-17.04.2015.
"TS EN ISO/IEC 17024: 2012 Eğitimi Uygunluk Değerlendirmesi-Personel Belgelendirme Kuruluşları İçin Genel Şartlar", Eğitici Baş Denetçi Hakan Ergin (12 saat), Mesleki Yeterlilik Kurumu, Ankara, 3-4.04.2014.
"Psikodinamik Yönelimli Psikolojik Danışma Süreci Öncesi Danışanı Bütüncül Değerlendirme: Sistematik Anamnez ve Formülasyon", Eğitici Yard. Doç. Dr. Taşkın Yıldırım (6 saat), IV. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulamaları Kongresi, Ankara, 15-16.12.2013.
"Sistematik Duyarsızlaştırma Eğitimi", Eğitici Prof. Dr. Nilüfer Voltan Acar (9 saat), Ankara, 2-3.02.2013.
"Yapılandırılmış Akran Grup Süpervizyonu", Eğitici Prof. Dr. L. DiAnne Borders (2 saat), XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İzmir, 04.10.2011.
"İyilik Halimizi Nasıl Arttırırız?", Eğitici Prof. Dr. Fidan Korkut (4 saat), Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Bursa Şubesi, Bursa, 07.05.2010.
"NVivo 8.0 ile Nitel Veri Analizi Kursu", Eğitici Prof. Dr. Salih Çepni (20 saat), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, 21-24.05.2009.
"Akademisyenlerin yayın yapma potansiyellerini arttırmaya yönelik kurs", Koordinatör Doç. Dr. Sinan Olkun (24 saat), Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa, 10-14.02.2009.

İletişim

e-Posta Adresi	zeyneperkanatik@gmail.com
Jüri Tarihi	17 Nisan 2017