



**PSİKOLOJİK DANIŞMADA SÜPERVİZYON İLİŞKİSİNİN SÜPERVİZÖR
ROLLERİ, SÜPERVİZYONDA KENDİNİ AÇMA, ROL ÇATIŞMASI VE ROL
BELİRSİZLİĞİ İLE İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ahu ÖNER ATILGAN

Eskişehir 2025

**PSİKOLOJİK DANIŞMADA SÜPERVİZYON İLİŞKİSİNİN SÜPERVİZÖR
ROLLERİ, SÜPERVİZYONDA KENDİNİ AÇMA, ROL ÇATIŞMASI VE ROL
BELİRSİZLİĞİ İLE İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Ahu ÖNER ATILGAN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ahu Öner Atılğan'ın "Psikolojik Danışmada Süpervizyon İlişkisinin Süpervizör Roller, Süpervizyonda Kendini Açma, Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği ile İlişkilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 08/01/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Prof Dr. Baki DUY	
Üye :	Prof. Dr. Ali ERSOY	
Üye :	Doç. Dr. Elif ÇİMŞİR	
Üye :	Doç. Dr. Melike KOÇYİĞİT ÖZYİĞİT	
Üye :	Doç. Dr. Betül MEYDAN	

Prof. Dr. Saime ÖNCE

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

PSİKOLOJİK DANIŞMADA SÜPERVİZYON İLİŞKİSİNİN SÜPERVİZÖR ROLLERİ, SÜPERVİZYONDA KENDİNİ AÇMA, ROL ÇATIŞMASI VE ROL BELİRSİZLİĞİ İLE İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Ahu ÖNER ATILGAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2025

Danışman: Prof. Dr. Baki DUY

Bu araştırmanın amacı, süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirleyen etmenlerden olan süpervizör rolleri, süpervizyon alanının yaşadığı rol çatışması ile rol belirsizliği ve süpervizyonda kendini açma değişkenleri ile ilişkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada öncelikle ‘Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form’ ve ‘Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri’ Türkçeye uyarlanmıştır. Her iki ölçeğe için de yapılan analizlerde ölçeklerin orijinalindeki yapılarının korunduğu gözlenmiş, geçerli ve güvenilir ölçek araçları oldukları sonucuna varılmıştır.

Süpervizör rolleri, süpervizyon alanının rol çatışması ile rol belirsizliği ve süpervizyonda kendini açmasının süpervizyon ilişkisini yordayıcılığının incelemek amacıyla lisans düzeyinde son sınıfta süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından toplanan verilerle aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için ön koşul olan korelasyon değerlerinde süpervizyonda kendini açma değişkeni, diğer değişkenler ile anlamlı ilişkisinin olmaması; süpervizyon ilişkisinin yapı alt boyutu da uygun iç tutarlık katsayısına sahip olmaması sebepleriyle regresyon analizine dahil edilememiştir.

Bulgular değerlendirildiğinde süpervizörün psikolojik danışman rolü tek başına süpervizyon ilişkisinin güvenli alan alt boyutunun %77’sini açıklarken, rol çatışması (negatif yönde), rehber rolü, öğretmen rolü (negatif yönde) ve rol belirsizliği (negatif yönde) değişkenlerinin yordayıcı değişkenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Süpervizyon ilişkisinin yansıtıcı eğitim alt boyutunun %71’ini yine tek başına psikolojik danışman rolü açıklarken, öğretmen rolü, rehber rolü ve rol belirsizliği (negatif yönde) değişkenlerinin de yordayıcı değişkenler olduğu bulunmuştur. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Süpervizyon ilişkisi, Süpervizör rolleri, Rol çatışması, Rol belirsizliği, Süpervizyonda kendini açma

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS OF SUPERVISORY ROLES, SELF-DISCLOSURE IN SUPERVISION, ROLE CONFLICT AND ROLE AMBIGUITY WITH THE SUPERVISORY RELATIONSHIP IN COUNSELING

Ahu ÖNER ATILGAN

Department of Educational Sciences

Counseling and Guidance Doctoral Programme

Anadolu University, Graduate School, February 2025

Supervisor: Prof. Dr. Baki DUY

The aim of this study is to examine the relationship between supervisor roles, role conflict, role ambiguity, and self-disclosure in supervision as predictors of the quality of the supervisory relationship. To achieve this, the Supervisory Relationship Scale-Short Form and the Role Conflict and Role Ambiguity Inventory were first adapted into Turkish. The analyses indicated that the original structures of both instruments were preserved, confirming their validity and reliability.

A stepwise regression analysis was conducted using data collected from senior undergraduate counseling trainees receiving supervision to investigate the predictive power of supervisor roles, role conflict, role ambiguity, and self-disclosure on the supervisory relationship. However, the self-disclosure variable was excluded from the regression analysis because it did not correlate significantly with the other variables, and the structure subscale of the supervisory relationship lacked adequate internal consistency.

The findings revealed that the counselor role of the supervisor alone accounted for 77% of the variance in the safe base subscale of the supervisory relationship. Additionally, role conflict (negatively), adviser role, teacher role (negatively), and role ambiguity (negatively) emerged as significant predictors. For the reflective learning subdimension, the counselor role explained 71% of the variance, with the teacher role, adviser role, and role ambiguity (negatively) also serving as predictors. The results are discussed in light of the relevant literature and suggestions are presented.

Keywords: Supervisory relationship, Supervisory roles, Role conflict, Role ambiguity, Self-disclosure in supervision

ÖN SÖZ

Bireyin sınırlarını ve yapabileceklerini keşfederek, ne istediğini bulmayı amaçlayarak kendini tanıması yaşamını anlamlandırması için oldukça önemlidir. Kendini tanıma yolculuğunda ise çıkmazda hissettiği anda çözüm yolu bulmada destek arayacağı en önemli kaynak onu anlayacak kişilerdir. Psikolojik danışmanlık, bireylerin yaşam yolculuğunda eşlikçi olarak, yaşadıklarını anlamlandırarak sıkıntılarını çözmede destek hissettiği bir meslektir. Bir psikolojik danışmanın eğitimi sürecinde öğrendiği tüm bilgileri harmanlayarak uygulamaya dönüştürdüğü, destek vermeye çalışırken belki de en çok desteğe ihtiyaç hissettiği en önemli süreci danışan ile ilk karşılaşmayla birlikte başlayan süpervizyondur. Süpervizyon süreci psikolojik danışmanın uygulamalarda eksikliklerini gidererek hatalarını düzeltmesini sağlarken süreçte kurulan ilişki süpervizyon alanın mesleki ve kişisel gelişimine de önemli katkılar sunmaktadır. Süpervizyon ilişkisi süpervizyon sürecinin kalbi olarak tanımlanan kritik bir ögedir. Süpervizyon ilişkisinin yordayıcılarının bilinmesi bu ilişkiyi düzenlemede önemli role sahip olacağından bu çalışma, süpervizör rolleri, süpervizyon alanın süpervizyonda kendini açması, yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliği değişkenlerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılığını araştırmak üzere gerçekleştirilmiştir.

Uzun yıllardır üniversitedeki çalışma yaşamımda farklı süpervizörlerle süpervizyon süreçlerine katılarak çalışma fırsatım olduğu gibi doktora sürecimde aldığım süpervizyon dersi ile de sürecin öğeleri ve nasıl şekillendirilebileceği konusunda çalışmalara, psikolojik danışman eğitiminde önemli bir yeri olan süpervizyon sürecinin kalbi süpervizyon ilişkisi ile ilgili bilgi edinmeye ihtiyaç olduğunu düşünerek doktora tez çalışması yolculuğuma başladım. Çoğu zaman öğrenci bazen de süpervizör olduğum bu uzun yolda hem okuduklarımdan hem araştırmamdan hem de uygulamalardan çok şey öğrendim. Bu yolculuğun en başından bu yana, süpervizyon süreçlerine eşlik ettiğim, doktorada süpervizyon dersini aldığım, sonrasında tez danışmanlığıyla çalışmaya devam ettiğim, bir öğretmen, bir meslektaş, bir insan, bir arkadaş olarak çok sevdiğim hocam Prof. Dr. Baki DUY'a tüm süreç boyunca yaşadığım tüm zorluklarda beni anlamaya çalışarak yardımcı olmaya çabaladığı için çok teşekkür ederim. Tezimin başından sonuna kadar takip ederek tüm izleme süreçlerinde değerli görüşleri ve katkılarıyla yanımda hep destek hissettiğim canım hocalarım Prof. Dr. Ali ERSOY ve Doç. Dr. Elif ÇİMSİR'e çok teşekkürler. Tez çalışmamın başlangıcından bu yana hem değerli görüşleri ile uyarılma

ve uygulama süreçlerindeki desteği, hem de her aradığımda sıcak bir karşılama ile ulaştığım, tezin sonunda da jürimde yer alarak tüm sürece ve sonuca mükemmel katkılarıyla dahil olan sevgili Doç. Dr. Betül MEYDAN’a teşekkür ediyorum. Jürimde yer almasını arzu ettiğim ve alandaki çalışmalarıyla tezime harika katkılar sunan Doç. Dr. Melike KOÇYİĞİT-ÖZYİĞİT’e çok teşekkürler. Analizlerin içinden çıkamazken bana ışık yakarak değerli vaktini ayırıp benimle uzun görüşmeler yapan canım arkadaşım Dr. Öğr. Üy. Başak ERDEM KARA’ya tez sürecimdeki tüm destekleri için teşekkür ederim. Tezimin son dönemlerinde her karşılaştığımda ne zaman bitiyor diye soran, desteklerini hep hissettiğim isimlerini tek tek yazamadığım tüm anabilim dalı ve bölüm hocalarıma, arkadaşlarıma varlıkları için teşekkürler.

Doktora sürecimde zaman zaman oldukça zorlandım, kendimi yeniden keşfettim, düşünüyorum dedim kalktım, çok çalıştım, çok uykusuz kaldım, çok gezdim, 10 farklı ülkede, üç ayrı kıtada yeni yerler keşfettim, önceliğin hep onlarda olduğu aileme vakit ayırdım, çok sevdim, üzüldüm, kaygılandım, mutlu oldum, gururlandım. Kısacası yaşadım. Yaşamımın bu döneminin tamamında yanımda olmaya çabalayan canım arkadaşım Tuğçe Yılmaz, varlığın ve desteğin çok kıymetli. Tüm öğrenim yaşantım boyunca yanımda olan, öğrenmeye, okumaya, araştırmaya devam edeceğimi paylaştığımda destek olan annem Gülseren Öner ve babam Abdurrahman Öner, sizi çok seviyorum. Büyüdükçe hayatımda vazgeçilmez bir parça olan, her düştüğümde elimden tutup hayat enerjisi veren, ne olsa bir telefon uzağımda olduğunu bildiğim canımın içi kız kardeşim Aslı Nur Yüksel, bu süreçteki varlığın en büyük şansım. Başım sıkıştığında desteğe gelerek haftalarca bizimle kalan yardım ekibi annem ve babam Müşerref ve Dilaver Atılğan’a teşekkürler. Yaşamımı, duygularımı, her anımı, sorumluluklarımı, gücümü, güçsüzlüğümü, keyfimi, yorgunluğumu, yeni keşiflerimi, neredeyse her şeyimi paylaştığım yol eşlikçim, ne kadar yoğun olsak da çılgın planlarıma itiraz etmeden beni her daim destekleyen, sevgisini hep hissettiğim, varlığı bana hediye olan canım sevgilim Onurcan ATILGAN ve bir buçuk yaşından bu yana her yoğunluğuma, huysuzluğuma, inatlaşmama, tahammülsüzlüğüme katlanırken ona olan sonsuz sevgimi de hissedemeyen, büyüdükçe tezimin bitmesi için benim kadar heveslenen, her an sevgisiyle yanımda olup son günlerde hemen her gün tezimin ne zaman biteceğini sorarak bitirince beni tatile götüreceğini söyleyip motive etmeye çabalayan, duygumu nasıl ifade edeceğime kararsız kaldığım canım kızım BAL SU ATILGAN, en değerlilerim ve en sevdiklerimsiniz, hep var olun. Yaptığım bu çalışmayı canım kızım Bal Su’ya armağan ediyorum.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ahu ÖNER ATILGAN

ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI

Bu tez çalışmasının hazırlanması, yürütülmesi, verilerin analizi vb. aşamalarının herhangi birinde üretken yapay zekâ programlarından (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) yararlanmadığımı beyan ederim

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Ahu ÖNER ATILGAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
ÜRETKEN YAPAY ZEKA KULLANIM BEYANI.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	5
1.2 Araştırmanın Amacı.....	8
1.2.1 Problem Cümlesi.....	8
1.2.2 Alt Problemler.....	8
1.3 Araştırmanın Önemi.....	9
1.4 Sınırlılıklar.....	14
1.5 Tanımlar.....	14
2 ALANYAZIN	16
2.1 Süpervizyon.....	16
2.2 Süpervizyon Süreci.....	19
2.3 Süpervizyon İlişkisi.....	25
2.3.1 Bordin'in (1983) süpervizyon çalışma ittifakı (uyumu) modeli.....	28

2.3.2 Holloway’ın (1995) sistemler yaklaşımı süpervizyon modeli.....	30
2.3.3 Oxford süpervizyon ilişkisi modelleri.....	32
2.3.4 Bağlanma kuramları.....	35
2.3.5 Süpervizyon ilişkisini etkileyen etmenler.....	36
2.3.5.1 Süpervizyon alan ile ilgili etmenler.....	37
2.3.5.2 Süpervizör ile ilgili etmenler.....	41
2.3.5.3 Süpervizyon alan ile süpervizörün etkileşimine ilişkin etmenler.....	45
2.3.6 Paralel süreç.....	47
2.4 Süpervizör Roller.....	49
2.4.1 Bernard’ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli.....	50
2.4.2 Wood ve Rayle’ın (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modeli.....	53
2.5 Süpervizyonda Kendini Açma.....	55
2.6 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği.....	59
2.7 Süpervizyon İlişkisi ve İlgili Değişkenlere Yönelik Araştırmalar.....	62
2.7.1 Dünyada Yapılan Araştırmalar.....	62
2.7.2 Türkiye’de yapılan araştırmalar.....	64
3 YÖNTEM	67
3.1 Araştırma Modeli.....	67
3.2 Araştırma Süreci.....	67
3.2.1 Evren ve örneklem.....	68
3.2.1.1 Ölçek uyarlamalarının evren ve örnekleme.....	68
3.2.1.2 Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmanın evren ve örnekleme.....	71
3.3 Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1 Kişisel bilgi formu.....	74
3.3.2 Süpervizyon ilişkisi ölçeği-kısa form (SİÖ-K).....	74

3.3.3 Süpervizör rolleri ölçeği (SRÖ).....	75
3.3.4 Süpervizyonda kendini açma ölçeği (SKAÖ).....	76
3.3.5 Rol çatışması ve rol belirsizliği envanteri (RÇRBE).....	77
3.4 Verilerin Toplanması.....	78
3.4.1 Ölçeklerin Türkçeye uyarlanması süreci.....	78
3.4.1.1 “Süpervizyon ilişkisi-kısa form” Türkçeye uyarlama çalışması.....	78
3.4.1.2 “Rol çatışması ve rol belirsizliği envanteri” Türkçeye uyarlama çalışması.....	79
3.4.1.3 Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmanın veri toplama süreci.....	80
3.5 Verilerin Analizi.....	81
3.5.1 Ölçek uyarlama sürecine yönelik verilerin analizi.....	81
3.5.2 Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmaya yönelik verilerin analizi.....	85
4 BULGULAR.....	87
4.1 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular	87
4.2 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular.....	89
4.3 Süpervizyon İlişkisinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular	92
4.3.1 Süpervizyon ilişkisi güvenli alan alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin bulgular.....	94
4.3.2 Süpervizyon ilişkisi yansıtıcı eğitim alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin bulgular.....	96
5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	99
5.1 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun Uyarlamasına İlişkin Tartışma ve Yorum	99

5.2 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin Uyarlamasına İlişkin Tartışma ve Yorum.....	101
5.3 Süpervizyon İlişkisinin Yordayıcılarına İlişkin Tartışma.....	103
5.3.1 Süpervizyon ilişkisi güvenli alan alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin tartışma.....	110
5.3.2 Süpervizyon ilişkisi yansıtıcı eğitim alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin tartışma.....	117
6 ÖNERİLER.....	123
6.1 Psikolojik Danışma Alanındaki Süpervizörlere Yönelik Öneriler	123
6.2 Süpervizör Eğitimcilerine Yönelik Öneriler.....	124
6.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	124
KAYNAKÇA.....	126
EKLER	
ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1 “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” Uyarlama Çalışmasında Katılımcıların Dağılımı.....	69
Tablo 2 “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” Uyarlama Çalışmasında Katılımcıların Dağılımı.....	71
Tablo 3 Değişkenler Arası İlişkilerin İncelendiği Katılımcıların Dağılımı.....	73
Tablo 4 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form İyilik Uyum İndeks Değerleri.....	87
Tablo 5 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri İyilik Uyum İndeks Değerleri.....	89
Tablo 6 Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri.....	93
Tablo 7 Süpervizör Roller, Rol Belirsizliği ve Rol Çatışmasının Süpervizyon İlişkisinde Güvenli Alan Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 8 Süpervizör Roller ve Rol Belirsizliğinin Süpervizyon İlişkisinde Yansıtıcı Eğitim Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları.....	97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1 Beinart'ın Süpervizyon İlişkisi Modeli.....	33
Şekil 2 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form Q-Q Plots Grafiği.....	82
Şekil 3 Rol Çatışması Alt Boyutu Q-Q Plots Grafiği.....	84
Şekil 4 Rol Belirsizliği Alt Boyutu Q-Q Plots Grafiği.....	84
Şekil 5 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form (SİÖ-K) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde Faktör Yükleri.....	88
Şekil 6 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde Faktör Yükleri.....	91

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BACP	: The British Association for Counselling and Psychotherapy
CACREP	: The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs
PACFA	: The Psychotherapy and Counseling Federation of Australia
RÇRBE	: Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri
SİÖ-K	: Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form
SKAÖ	: Süpervizyonda Kendini Açma Ölçeği
SRÖ	: Süpervizör Roller Ölçeği

1 GİRİŞ

Yaşadığımız dünyada birey olarak var olabilmek sahip olduğumuz özellikler ile mümkündür. Bu özellikler bireysel olarak her birimizi birey yapan ve bizi biricik kılan özelliklerimizdir. Birey olarak sahip olduğumuz kimliğin yanı sıra meslek edinme sürecinde bir meslek elemanı olarak da kimlik edinmemiz gerekir. Psikolojik danışmanlık mesleğinde eğitim süreciyle birlikte hem mesleki açıdan gerekli becerileri kazanmak hem de çalışma hayatına geçtikten sonra da daha kaliteli bir yardım sunabilmek adına kendini geliştirmek ve sınırlarını belirleyebilmek oldukça önemlidir. Bu gelişimi sağlamak amacıyla uygulamalı bir alan olan psikolojik danışman eğitiminde deneyimlenen süpervizyon süreci son yıllarda üzerinde çalışılan ve önemi gittikçe daha çok anlaşılan bir kavramdır. Psikolojik danışmanların meslek elemanı olarak yetiştirilme sürecinde yaptıkları uygulamalarda kullandıkları beceriler, danışanın sorununu ele alış biçimleri, kullandıkları müdahaleler ve en önemlisi insan olmaktan kaynaklanan ihtiyaç ve duygular gibi etmenlerin psikolojik danışma sürecine nasıl yansıdığını görmeleri konusunda alacakları bir desteğe ihtiyaç duydukları gözlenebilir. Bu süreçte hem mesleki gelişimlerine hem de bireysel gelişimlerine kuramsal temellerde katkıda bulunmuş olsalar da bilinen kuramsal temelleri uygulama sürecine bir destek almadan aktarmak oldukça zordur. Bu sebeple psikolojik danışmanların yetiştirilmesinde uygulamaya yönelik destek verilmesi yani süpervizyon altında psikolojik danışma uygulaması açısından zenginleşmeleri oldukça önemlidir.

Psikolojik danışmanların psikolojik danışma yardımı sunma süreçlerinde deneyimli kişilerin geri bildirimlerine başvurmaları, kendi meslektaşlarıyla konsültasyon yapmaları, bir akranın görüşüne başvurmaya ihtiyaç duymaları süpervizyon almaya ihtiyaçlarını da gösterir niteliktedir. Süpervizyon süreci hem meslek elemanı olarak psikolojik danışma uygulamalarının etkili yürütülmesinde hem de danışana yönelik müdahalelerde bulunurken sürece etki eden değişkenlerin belirlenmesinde oldukça işlevsel bir yapıya sahiptir. Süpervizyon, çalışanın çalışma sürecine dair bilgi vererek, uygun değerlendirme ve rehberlikle geri bildirimler alarak kendini yansıttığı bir süreçte süpervizör ile arasındaki çalışma uyumudur (Proctor ve Inskipp, 1988). Bir başka tanıma göre meslekte daha deneyimli bir kişi tarafından (süpervizör) daha az deneyimli bir kişiye ya da kişilere (süpervizyon alan) yönelik kişinin mesleki açıdan gelişmesini, verdiği hizmetin niteliğini anlamasını, denetlemesini ve değerlendirmesini sağlayan, aşamalı olarak ilerleyen ve zamana yayılmış olan müdahale süreci olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear,

2018). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, alınan eğitimin oldukça zorlu ve özveri isteyen bir yönüdür (Campbell, 2011). Süpervizyon süreci ilişki, roller, paralel süreç, süpervizyon alanların ve süpervizörlerin kültürel özellikleri, kişilik özellikleri, süpervizyon sürecine dair hem süpervizör tarafından hem de süpervizyon alanlar bakımından yaşanan kaygı gibi birçok dinamiği içinde barındırmaktadır (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyonun içinde barındırdığı dinamiklerin en önemlilerinden biri süpervizyon ilişkisidir. Süpervizyon ilişkisi, süpervizyon sürecini ve çıktıları (outcome) anlamak için kritik öneme sahip bir öge olarak görülmektedir (Ladany vd., 2008). Süpervizyonu tanımlarken Milne (2009) ilişki temelli, gelişimi ve desteği yöneten, iş odaklı eğitim süreci olduğunu belirtmekte ve süpervizörlerin ana yöntemlerinin süpervizyon alanın performansı, öğrenmesi ve iş birliği yaparak hedef düzenlemeleri hakkında doğrulayıcı geri bildirimler vermek olduğundan bahsetmektedir. Süpervizyon ilişkisi süpervizyondaki diğer her şeyi destekleyen bir dayanak olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Bazı araştırmacılar (Borders, 1994; Dye, 1994) çoğu kişinin, süpervizörün süpervizyon alan ile çalışırken olumlu bir ilişki oluşturması ve sürdürmesinin önemli olduğunu vurgulamaktayken, süpervizyon ilişkisinin teknik becerilerin kullanımından daha da önemli bulunduğu da belirtilmektedir (Borders ve Brown, 2005).

Etkili bir süpervizyon için nitelikli bir süpervizyon ilişkisi geliştirmenin ve sürdürmenin kritik öneme sahip olduğu bilinmektedir (Beinart, 2014). Nitelikli süpervizyon ilişkisi kurmanın etkili süpervizyon için bir ön koşul olduğu, süpervizyon alan kişi ile iş birliği geliştirerek süpervizyon niteliğine katkı sağlayan öğelerin farkında olunmasının her süpervizör için bir gereklilik olduğu belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016). Süpervizyon ilişkisinin tanımlanması için tüm süpervizyon süreci içerisinde ilişkinin göreceli olarak önemi, ilişkiyi etkileyen değişkenler, deneyimli ve deneyimsiz psikolojik danışmanlarla çalışırken ilişkinin nasıl farklılaştığı olmak üzere üç yönden ele alınması gerekli görülmektedir (Dye, 1994). Süpervizyon ilişkisi ve ilişkiyi etkileyen çeşitli değişkenlerle arasındaki ilişkiler araştırmacılar tarafından merak konusu olmuş ve çalışılmıştır (Beinart, 2012; Beinart, 2014; Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005; Bordin, 1983; Ladany, 2004; Ladany ve Lehrmann-Waterman, 1999; Ladany vd., 1999; Ladany vd., 2001; Meydan,

2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Park vd., 2019; Ramos-Sanchez vd., 2002). Çalışılan değişkenlerden süpervizörlük tarzları (Ladany ve Lehrmann-Waterman,1999; Ladany vd., 2001; Li, 2019), rol çatışması ve rol belirsizliği (Cheon vd., 2009; Ghazali vd., 2018; Kulp, 2012; Olk ve Friedlander, 1992) ve süpervizyonda kendini açma/açmama (Ladany vd., 1996; Li, 2019; Li vd., 2020) yurt dışı alanyazında sıkça yer almasına rağmen Türkiye’de bu değişkenlere dair yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olması dikkat çekmektedir. Süpervizyon çalışma uyumu ile ilgili yapılan çalışmalardan yola çıkılarak süpervizyon ilişkisi, iş birliği gerektiren, süpervizyon alanın profesyonel gelişim ve öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukların desteklendiği karşılıklı çalışma ilişkisi olarak tanımlanırken, ilişkinin özellikleri de her ne kadar doğal olarak hiyerarşik ve gücün müzakeresini gerektiren bir yapıda olsa da eğitim, izleme, değerlendirme ve destek gibi birçok fonksiyonun yer aldığı geliştirici, ihtiyaç temelli, açık ve saygılı bir yapıda tanımlanmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017).

Alanyazında süpervizyon ilişkisi ile ilişkileri incelenen değişkenlerden biri olan süpervizör rolleri, Bernard’ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli temel alınarak oluşturulmuştur. Gelişimsel süpervizyon modellerinden süreç (sosyal rol) modelleri içerisinde yer alan bu modelde (Bernard ve Goodyear, 2018) süpervizörün kullandığı “öğretmen”, “rehber (müşavir)” ve “psikolojik danışman” olmak üzere üç rol tanımlanmaktadır (Bernard, 1979). Öğretmen rolü süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın ihtiyaçları doğrultusunda süreci öğrenmesi, yapacağı müdahalelerin şekillendirilmesi konularında öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı kullanılırken, rehber rolü süpervizyon alanın danışan ile çalışırken ihtiyaç duyduğu desteği alması ve kavramsallaştırma yapması için kullanılmakta ve psikolojik danışman rolü ise süpervizyon alanın kendi kişisel özelliklerini tanıması ve danışan ile gerçekleştirdiği psikolojik danışma sürecine yansımalarını fark etmesi için kullanılmaktadır (Bernard, 1979). Süpervizyon ilişkisi ile her ne kadar yurt dışı alanyazında süpervizörlük tarzları ile ilişkisi çalışılmış olsa da (Ladany ve Lehrmann-Waterman,1999; Ladany vd., 2001; Li, 2019), Türkiye’de geliştirilen süpervizör rolleri ölçeği ile (İlhan vd., 2018) süpervizyon ilişkisi ile birbiri yerine kullanılan süpervizyon terapötik ittifakı (çalışma uyumu) arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Sarıkaya, 2017). Nitekim süpervizörlük tarzlarından (Friedlander ve Ward, 1984) çekici tarz rehber (müşavir) rolü ile, kişilerarası ilkilere duyarlı tarz psikolojik danışman rolü ile, görev yönelimli tarz da öğretmen rolü

örtüşen bir yapıda tanımlanmaktadır (Kulp, 2012). Yapılan çalışmaların süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordamadaki etkisinin doğrudan nasıl olduğunu ortaya koyacak çalışmalar olmadığı görülmektedir. Süpervizör rollerinin yanında süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliği de (Olk ve Friedlander, 1992) süpervizyon ilişkisi ile ilişkisinin incelendiği önemli bir değişkendir.

Süpervizyon alanın süpervizyon sürecinde psikolojik danışman, öğrenci, danışan, süpervizyon alan ve meslektaş gibi rollerinin deneyimlemesi (Hess vd., 2008) ve bu rollerin her birinin belirli beklentileri taşıması sebebiyle ortaya çıkan rol çatışması ve rol belirsizliği (Olk ve Friedlander, 1992) gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde süpervizyon uygulamasının her aşamasında karşılaşılan durumlardır. Her bir rol farklı bir davranış düzenini içerdiğinden süpervizyon alanlar tüm rollere aynı anda dikkat etmede ve rolleri öğrenmede zorluk çekebilmektedirler (Holloway, 1984). Süpervizyon sürecinde rol çatışması ve rol belirsizliği sebebiyle yaşanan zorlukların çözülmesi, süreç üzerindeki yıkıcı etkisi ve danışanlara getirebileceği potansiyel zarar nedeniyle önemli görülmektedir (Kulp, 2012). Rol çatışması ve rol belirsizliği süpervizyon ilişkisinin niteliğinin en önemli belirleyicilerinden biri olarak tanımlanmaktadır. Rol çatışmasının ve rol belirsizliğinin önleyicilerinden olan süpervizyon alan ile süpervizör arasında görevler ve hedefler konusunda iş birliği sağlanmasıyla güçlü bir duygusal bağın kurulduğu belirtilirken (Bordin, 1983) rol çatışması ve rol belirsizliğinin fazla olması da ilişkinin daha zayıf derecelendirilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Ladany ve Friedlander, 1995; Olk ve Friedlander, 1992). Yurtdışı alanyazında oldukça sık çalışılan bir değişken olmakla birlikte rol çatışması ve rol belirsizliği Türkiye’de henüz çalışılmamıştır. Süpervizyon alan ile ilişkili etmenler değerlendirildiğinde rol çatışması ve rol belirsizliği kadar süpervizyon alanın kendini açması da süpervizyon ilişkisi açısından önemlidir.

Süpervizyonda kendini açma üzerine çalışmaların son yıllarda yapıldığı görülmektedir (Knox, 2008; Li, 2019; Li vd., 2020; Meydan ve Sağkal, 2023). Alanyazında yapılan çalışmaların süpervizyon alanın kendini açmaması ile ilişkilendirildiği göze çarpmaktadır (Ladany vd., 1996). Süpervizyonda kendini açma süpervizyon alanın süpervizyon sürecine ve psikolojik danışma sürecine dair deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve görüşlerini gönüllü bir şekilde paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Li, 2019). Süpervizyon sürecinin etkililiği açısından önemli bir etmen olan (Ladany vd., 1996) süpervizyon alanın kendini açmasının, süpervizyon sürecinin süpervizörler, süpervizyon

alanlar ve danışanlar gibi tüm bölümlerinde kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Li, 2019). Süpervizyon ilişkisinin gelişimi engellendiğinde süpervizyon alanının süpervizyonda kendini açmasının da azaldığı belirtilmektedir (Hess vd., 2008). Süpervizyon ilişkisinin süpervizyonda kendini açmaya yönelik etkilerinin araştırıldığı çalışmalar bulunurken (Gunn ve Pistole, 2012; Li, 2019; Mehr vd., 2010) süpervizyonda kendini açmanın süpervizyon ilişkisine etkisine yönelik araştırmaların bulunmadığı görülmektedir.

1.1 Problem Durumu

Psikolojik danışmanların mesleki açıdan gelişmeleri ve meslek sürecinde kendilerini izleme, denetleme ve değerlendirmeleri için psikolojik danışma uygulamasına yönelik olarak verilen süpervizyon oldukça önemlidir. Psikolojik danışman eğitimi esnasında verilen süpervizyon, psikolojik danışman adaylarının eğitim süresince o zamana kadar öğrendiği tüm kuramsal bilgileri birleştirerek uygulamaya koyduğu ve bu uygulama sürecini nasıl yönetebileceği ve ilerleyebileceği konularında geri bildirimler aldığı bir yapıya sahiptir. Lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında danışanlar ile yaptıkları oturumların değerlendirilmesi, psikolojik danışman adayının danışmanlık becerilerinin geliştirilmesi, uygulanan müdahalelerin uygunluğu ve psikolojik danışman adayının kendi özellikleriyle ilgili nelerin danışma sürecine yansıdığına dair farkındalıklar kazanması, etik uygulamaların yürütülmesi ve danışana sunulan hizmeti daha etkili kılması gibi durumları içermesi bakımından süpervizyon sürecinin psikolojik danışman eğitiminde oldukça önemli bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon, özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde CACREP (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs- Psikolojik Danışma ve İlgili Programların Akreditasyonu Kurulu) standartları çerçevesinde, lisanslı profesyonel danışmanların eğitimi ve akreditasyonu için oluşturulmuş kriterler ile belirlenmiştir. Her ne kadar Amerika Birleşik Devletleri (CACREP), İngiltere (The British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP)- İngiliz Psikolojik Danışmanlık ve Psikoterapi Derneği), Avustralya (The Psychotherapy and Counseling Federation of Australia (PACFA)- Avustralya Psikoterapi ve Psikolojik Danışmanlık Federasyonu) gibi ülkelerde farklı akreditasyon süreçleri olsa da oluşturulan ölçütler psikolojik danışmanlık eğitiminin kalitesi ve

işlevselliğini belirlemeye yöneliktir. Türkiye’de yapılan süpervizyon uygulamalarıplanlanırken sürecin yapılandırılması, kullanılacak yöntemler, teknikler bağlamında örnek alınan CACREP standartları ile bir psikolojik danışmanın yetişmesi için gereklilikler ortaya konmuştur. Süpervizyon uygulamalarında öncü olan Amerika’daki psikolojik danışman eğitiminde standartlaşmayı sağlayan CACREP (2024) standartları incelendiğinde süpervizör nitelikleri, süpervizyon süreci, değerlendirme ve geri bildirim, etik ve yasal standartlar, kapsamlı eğitim ve uygulama ile dökümantasyon olmak üzere kriterler belirlendiği görülmektedir.

Standartlar çerçevesinde her bir psikolojik danışma uygulaması yapan öğrencinin bireysel veya üçlü süpervizyon alması gerekmektedir. Bununla birlikte bireysel veya üçlü süpervizyonun yanı sıra grup süpervizyonu da şart koşulmaktadır. Süpervizör nitelikleri için gerekli eğitimleri almış olmaları ve süpervizyon teknikleri ve etiği konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği, süpervizyon süreci için yüz yüze süpervizyon oturumlarının planlanması, düzenli ve yapılandırılmış bir şekilde yürütülmesi, psikolojik danışman adaylarının danışmanlık becerilerini geliştirmeye ve profesyonel kimliklerini oluşturmaya odaklanması gerektiği belirtilmektedir. Değerlendirme ve geri bildirim için süpervizörlerin, öğrencilerin performansını düzenli olarak değerlendirmeleri, öğrencilere yapıcı geri bildirimler vermeleri ve öğrencilerin gelişimlerinin yazılı değerlendirmelerle belgelenmesi gerektiği, etik ve yasal standartlarda ise etik ve yasal kurallara uyarken psikolojik danışman adaylarının da danışan gizliliği ve etik ilkeler konularında bilgilendirilmelerinin gerektiğini vurgulamaktadır (CACREP, 2024). Kapsamlı eğitim ve uygulamada, psikolojik danışman adaylarının kuramsal bilgilerle birlikte pratik uygulamaları yapmaları, süpervizyonun psikolojik danışman adaylarını farklı danışan grupları ve sorunları ile çalışmaya teşvik etmesini gerektirdiği dökümantasyon kısmında ise sürecin detaylı olarak belgelenmesi ve süpervizörler ile psikolojik danışman adaylarının süpervizyon oturumları ve değerlendirmeler hakkında kayıt tutmaları gerekliliğinden söz edilmektedir (CACREP, 2024).

CACREP (2024) standartları, psikolojik danışman eğitiminin kalitesini artırmayı ve profesyonel danışmanların yetkinliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Süpervizyon süreci, öğrencilerin mesleki gelişimini desteklemek ve etkili psikolojik danışmanlar olmalarını sağlamak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda da değerlendirildiğinde süpervizyonun nasıl verildiği, hangi koşullarda gerçekleştiği ve niteliği, etkililiğini

belirleyen en önemli etmenlerdendir. Süpervizyon olgusunun çalışılması yetiştirilen meslek elemanlarının daha nitelikli birer psikolojik danışman olmaları konusunda destek sağlayacak ve etkili müdahaleler gerçekleştirilerek ruh sağlığı alanında etkili çalışmalar yapılmasını olanaklı kılacaktır. Süpervizyonun niteliğini anlamak için özellikle süpervizyon ilişkisinin kapsamlı bir şekilde ele alınması oldukça önem taşır. Süpervizyon ilişkisi ile danışan ve psikolojik danışman arasındaki ilişkinin paralel özellikler gösterdiği süreçler (Doehrmann, 1976) göz önüne alındığında ilişkinin nasıl yürütüldüğünün daha da önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Süpervizyon sürecinde süpervizyon ilişkisi hem süpervizör hem de süpervizyon alan kişi için profesyonel gelişim ve danışanlara daha iyi hizmet sunabilmek açısından kritik önem taşımaktadır. Bu ilişkinin güçlü ve sağlıklı olması süpervizyonun etkililiğini arttırmakta ve süpervizyon sürecinin amaçlarına ulaşmasını sağlamaktadır. Etkili bir süpervizyon ilişkisi içerisinde güven ve destek (Bordin, 1983), açık iletişim (Bernard ve Goodyear, 2018), karşılıklı saygı (Ladany vd., 2005), gelişimsel destek, (Stoltenberg ve McNeill, 2010), empati ve anlayış (Watkins, 2011) gibi öğeleri barındırmaktadır. Süpervizyon ilişkisinin önemli noktalarından olan güven ve destek (Bordin, 1983), süpervizyon ilişkisi içerisinde süpervizyon alan kişinin zorluklarını paylaşabilmesi, kendini rahat hissetmesi ve profesyonel gelişimine katkıda bulunması açısından önemli görülmektedir. Açık iletişim (Bernard ve Goodyear, 2018), kişinin gelişimini desteklemek üzere yapıcı geri bildirimler sunulması ve süpervizyon alan kişinin bu geri bildirimlere açık olması olarak vurgulanmaktadır. Karşılıklı saygı (Ladany vd., 2005), süpervizör ve süpervizyon alan kişi arasında ilişkinin temel taşlarından biri olmakla beraber her iki tarafın da birbirinin bilgi ve deneyimlerine değer vermesini sağlamaktadır. Gelişimsel destek (Stoltenberg ve McNeill, 2010), süpervizörün süpervizyon alan kişinin yeteneklerini ve potansiyelini tanınması ve bunları geliştirmek için fırsatlar sunması olarak tanımlanmaktadır. Empati ve anlayış (Watkins, 2011) ise süpervizörün sahip olması gereken bir özellik olup, süpervizyon alan kişinin duygusal ve profesyonel ihtiyaçlarını anlamasına yardımcı olmakta ve süpervizyon alanının kendini güvende hissetmesini sağlamaktadır. Süpervizyon ilişkisine yönelik görüşler incelendiğinde, süpervizyon alanlar tarafından tanımlanan süpervizyon ilişkisi belirleyicilerinin psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçları, süpervizörlerin rolleri, geri bildirimleri, tutumları, kişisel özellikleri, müdahaleleri ve zaman yönetimleri olduğu belirtilmektedir (Borders ve Brown, 2005).

Yapılan bu çalışmanın süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirleyen ögelerden süpervizör rolleri ele alındığında, süpervizörün kullandığı rollerden hangisinin süpervizyon ilişkisinin niteliğini arttırıcı olabileceğine dair bilgi edinmeyi sağlayacağı düşünülmüştür. Güven ve destek, empati ve anlayış ile karşılıklı saygı ögelerinin süpervizyon ilişkisindeki yeri de değerlendirildiğinde, süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliği, psikolojik danışma uygulamasında süpervizyon ile sağlanan gelişimsel desteğe yönelik bilgi edinmeyi sağlayabilir. Süpervizyonda kendini açmanın ise açık iletişim, karşılıklı saygı ile empati ve anlayışa dair ögeleri barındırması konusunda bilgiler edinmeye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Süpervizyon ilişkisinin bu değişkenler tarafından yordayıcılığının incelenmesinin süpervizyon ilişkisi içerisinde hem süpervizörün müdahalelerinin belirlenmesi hem de süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının gelişiminin desteklenmesi konusunda katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kendilerini açmaları, yaşadıkları rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılığını incelemektir.

1.2.1 Problem Cümlesi

Lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kendini açmalarının, yaşadıkları rol belirsizliği ve rol çatışmasının ve süpervizör rollerinin, süpervizör ile kurduğu ilişkinin güvenli alan, yansıtıcı eğitim ve yapı boyutları ile ilişkisi nedir?

1.2.2 Alt Problemler

Problem cümlesinden yola çıkarak belirlenen aşağıdaki araştırma soruları ile alt problemler oluşturulmuştur:

1. “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği- Kısa Form” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
2. “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?

3. Lisans düzeyinde yürütülen psikolojik danışma süpervizyonunda, süpervizörün “öğretmen, psikolojik danışman ve rehber” rolleri, süpervizyon alanların “rol çatışması ve rol belirsizliği” ile “süpervizyon ile ilgili kendini açması ve psikolojik danışma ile ilgili kendini açması” süpervizyon ilişkisinin güvenli alan boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
4. Lisans düzeyinde yürütülen psikolojik danışma süpervizyonunda, süpervizörün “öğretmen, psikolojik danışman, rehber” rolleri, süpervizyon alanların “rol çatışması ve rol belirsizliği” ile “süpervizyon ile ilgili kendini açması ve psikolojik danışma ile ilgili kendini açması” süpervizyon ilişkisinin yansıtıcı eğitim boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Lisans düzeyinde yürütülen psikolojik danışma süpervizyonunda, süpervizörün “öğretmen, psikolojik danışman, rehber” rolleri, süpervizyon alanların “rol çatışması ve rol belirsizliği” ile “süpervizyon ile ilgili kendini açması ve psikolojik danışma ile ilgili kendini açması” süpervizyon ilişkisinin yapı boyutunu anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirleyen birçok öge bulunmakla birlikte alanyazında süpervizör ve süpervizyon alanın özellikleri olarak tanımlanabilecek çeşitli değişkenlerle süpervizyon ilişkisi ile birbiri yerine kullanılan süpervizyon çalışma uyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Bordin, 1983; Friedlander ve Ward, 1987; Ladany vd., 2011; Li vd., 2020; Olk ve Friedlander, 1992). Özellikle yurt dışında yapılan çalışmalarda süpervizyon ilişkisinin görevler, hedefler ve süpervizör ile süpervizyon alan arasında kurulan bağ öğelerini barındıran süpervizyon çalışma uyumu (Bordin, 1983) ile süpervizyon memnuniyeti (An vd., 2020; Cheon vd., 2009; Ramos-Sanchez vd., 2002), süpervizörlük tarzları (Ladany ve Lehrmann-Waterman, 1999; Ladany vd., 2001; Li, 2019), süpervizyonda kendini açma/açmama (Ladany vd., 1996; Li, 2019; Li vd., 2020), psikolojik danışman özyeterliliği (Ladany vd., 1999), süpervizörün kendini açması (Ladany ve Lehrmann-Waterman, 1999; Ladany vd., 2001), çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri (Ladany vd., 1997), rol belirsizliği ve çatışması (Cheon vd., 2009; Ghazali vd., 2018; Kulp, 2012; Olk ve Friedlander, 1992) gibi birçok konunun ile birlikte ele alındığı gözlenmiştir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması (Meydan ve Kağnıcı, 2018), psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine dair görüşleri (Meydan ve Denizli, 2018), ilk kez süpervizyon alanlar ile süpervizyon alan deneyimli psikolojik danışmanların süpervizyon ilişkisine dair görüşleri (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), süpervizör ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisini zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı olarak tanımladıkları etmenler (Meydan, 2019), psikolojik danışman eğitiminde çokkültürlü süpervizyon (Gönültaş, 2024), gibi konuların yer aldığı nitel çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte süpervizyon çalışma uyumu ile süpervizyon memnuniyeti arasında süpervizyonda kendini açmanın aracılık rolünün (Meydan ve Sağkal, 2023), süpervizör rolleri, süpervizörlük tarzları ve süpervizyon terapötik ittifakının psikolojik danışma özyeterliliği ile ilişkisinin (Sarıkaya, 2017), süpervizör tarzları ve süpervizyon doyumu arasında psikolojik danışma özyeterliliğinin aracılığının (Aydın, 2022) ve psikolojik danışman adaylarında bağlanma stilleri ile süpervizyon ilişkisi arasında bilişsel esneklik ve içgörünün aracı rolünün (Yıldırım, 2024) incelendiği nicel çalışmalara ve Türkiye’deki süpervizyon sürecinin yapılandırılmasına katkı sağlayacağı görüşü ile süpervizörlük tarzları ve süpervizyon değerlendirmesinin (Atık, 2017) ve süpervizyon sürecinin psikodrama ve gelişimsel modellerle yapılandırılmasının (Usta, 2024) ele alındığı karma yöntemlerle oluşturulmuş çalışmalara rastlanmıştır. Türkiye’de süpervizyon ilişkisi ve ilişkinin belirleyicileri ve ilişkiyi etkileyen değişkenler üzerine çalışmalar henüz çok yeni olmakla birlikte sınırlı sayıdadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar bir süpervizyon modelinin uygulanışını incelemiş (Meydan, 2014), bir süpervizyon modelinin etkililiğini değerlendirmiş (Ülker-Tümlü, 2019), süpervizyon sürecindeki süpervizör rolleri ve süpervizyon değerlendirmesini incelemiş (Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), süpervizyon terapötik ittifakının süpervizör rolleri ve tarzları ile süpervizyon alanın psikolojik danışma özyeterliliği arasındaki ilişkide aracılık rolüne bakmış (Sarıkaya, 2017), süpervizyon ilişkisinin öğelerini süpervizyon alanın bakış açısı ile ortaya koymaya çalışmış (Meydan, 2019), süpervizyon sürecinde kendini açma ve açmama durumlarını incelemiş (Meydan ve Denizli, 2023) ve süpervizyon sürecinde nelerin etkili olduğunu olgu çalışması ile (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016) açıklamaya çalışmıştır. Bu bağlamda süpervizyonun ve süpervizyon ilişkisinin niteliğini arttırmak üzere süpervizyon ilişkisi ile ilgili olabilecek çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesine ihtiyaç

olduğu görülmektedir. Türkiye’de süpervizyon ilişkisi ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, yapılan çalışmaların da çok azının nicel çalışmalar olmakla birlikte genel olarak süpervizyon alanların ilişkiye dair fikirlerini ortaya koydukları nitel çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmalar içerisinde süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisine dair görüşleri yer alsa da süpervizör rollerinin ilişki içerisindeki yeri, süpervizyon alanın kendini açmasının süpervizyon ilişkisine etkisi, süpervizyon alanların yaşadığı rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları ve bunların süpervizyon ilişkisine etkisi gibi konuların çalışılmadığı, bu değişkenlerin yapılan çalışmalarda ele alınmadığı anlaşılmıştır. Bu değerlendirmelerden yola çıkılarak bu çalışmada yurt dışında sıkça çalışılmış olmasına karşın Türkiye’de çalışılmamış olan lisans kademesinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde sergilediği özellikler ve süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisine etkisini araştırarak ilişkileri ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu ilişkilerin ortaya konmasının, süpervizyon alanın ihtiyacı bağlamında kullanılacak rollerin belirlenmesi, süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliğini giderilmesi ve süpervizyon alanın kendini açmaya yönelik davranışlarının teşvik edilmesi bağlamında süpervizörün yapabilecekleri hakkında önlemler alınması ya da müdahaleler geliştirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Süpervizyon ilişkisi içerisinde süpervizyon alanın kendini açması hem ilişkinin niteliğinin bir belirleyicisidir hem de ilişkinin gelişimine de katkıda bulunan bir ögedir (Li vd., 2020). Yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok süpervizyonda kendini açmama (nondisclosure) üzerine (Ladany vd., 1996; Yourman, 2003; Yourman ve Farber, 1996) olduğu görülmekle birlikte süpervizyon alanın kendini açması hala sınırlı çalışmada yer almaktadır (Knox, 2015; Kreider, 2014; Li, 2019; Yourman, 2003). Süpervizyon ilişkisinin öğelerinden biri olan süpervizyon çalışma uyumunun niteliğinin iyi olmasının süpervizyon alanın kendini açmasında etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar (Li, 2019) bulunurken, süpervizyonda kendini açmanın süpervizyon ilişkisine olan etkisi araştırılmamıştır. Yalnızca ilk kez süpervizyon alan ve deneyimli süpervizyon alanlarla yapılan ve süpervizyon ilişkisine dair deneyimlerinin incelendiği nitel bir çalışmada süpervizyon alanlar tarafından süpervizyonda kendini açmanın süpervizyon ilişkisi için önemli olduğu belirtilmektedir (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019). Süpervizyonda kendini açmanın süpervizyon ilişkisini yordamada nasıl bir role sahip olduğunu bilmek, süpervizyon sürecinde ilişkinin güçlendirilmesi açısından müdahale edilebilecek bir değişken olarak ele alınması bakımından önemli görülmektedir. Kültürel özelliklerimiz

ve farklı üniversitelerde süpervizyon deneyimleri de göz önüne alındığında, süpervizyonda kendini açmanın eğitim sürecinde süpervizyon ilişkisi açısından rolünün nasıl olacağının belirlenmesi, süpervizyon sürecinde yapılabilecek müdahaleler açısından önemli görülmektedir. Süpervizyon ilişkisinin niteliğini belirlemek üzere uyarlanacak ölçeğin, yurt dışında yüksek lisans ve doktora programlarında verilen psikolojik danışmanlık eğitiminin ülkemizde lisans düzeyinde de verildiği göz önüne alındığında süpervizyon ilişkisinin kültürel açıdan nasıl işlediğinin de değerlendirilmesini mümkün kılması beklenmektedir.

Süpervizyon ilişkisinde belirleyici görülen bir diğer öge süpervizör rolleridir. Yurt dışı alanyazın tarandığında, süpervizör rolleri doğrudan bir ölçek geliştirilerek çalışılan bir değişken olmamakla birlikte, çalışmaların daha çok süpervizörlük tarzları değişkeni ile yapıldığına rastlanmaktadır (Friedlander ve Ward, 1984; Ladany ve Lehrmann-Waterman, 1999; Ladany vd., 2001; Li, 2019). Yapılan çalışmalarda süpervizörlük tarzları ile süpervizyon çalışma uyumu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Ladany vd., 2001; Li 2019). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise süpervizyon ilişkisinin belirleyicileri olarak süpervizör ve süpervizyon alanın kişisel özellikleri, geri bildirim şekli, süpervizörün önleyici müdahaleleri (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), süpervizyon alanların gelişimsel düzeyi (Meydan ve Denizli, 2018) olarak tanımlandıkları görülmektedir. Süpervizyon alanın gelişimsel ihtiyaçlarını açıklayan gelişimsel bakış değerlendirildiğinde süpervizör rollerinin süreç modellerinden biri olan Bernard’ın (1979) ayrıştırıcı modeli içerisinde tanımlandıkları anlaşılmaktadır (Borders, 2005). Bu bağlamda gelişimsel özellikler açısından bakıldığında süpervizyon alanların ihtiyacını karşılayacak rollerin kullanılması süpervizyon ilişkisinin de kalitesini arttıracaktır. Bu araştırma, lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kullanılan süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılığının değerlendirilmesi, bu rollerin etkilerinin belirlenerek gelişimsel ihtiyaca nasıl bir yanıt verdiğini görmek açısından önemli görülmektedir.

Süpervizyon çalışma uyumu ile ilişkileri incelenen ve çalışma uyumu arttıkça rol çatışması ve rol belirsizliğinin azaldığını gösteren bir araştırma (Ladany ve Friedlander, 1995) yurt dışında çalışılmış, Türkiye’de ise rol çatışması ve belirsizliği ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Rol çatışması ve rol belirsizliğinin süpervizyon ilişkisini ne derece yordayıcı olduğu ilk kez bu çalışmada incelenecektir. Yapılan çalışmalarda rol

belirsizliğinin daha çok ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışmanlarda daha fazla görüldüğü belirlenirken rol çatışmasının ileri düzeydeki süpervizyon alan psikolojik danışmanlarda daha fazla görüldüğü bildirilmektedir (Olk ve Friedlander, 1992). Yapılan bu çalışmada, Türkiye’de psikolojik danışmanlık eğitiminin diğer ülkelerden farklı olarak lisans düzeyinde de verilmesi; ölçeğin geliştirildiği Amerika’da belli bir standartta (CACREP) süpervizyon verilmesi şartı bulunurken, Türkiye’de verilen süpervizyon süreçlerinin ortak bir paydada olmayıp (Aladağ ve Kemer, 2016; Kalkan ve Can, 2019), her süpervizyon sürecinin süpervizörün kendi belirlediği modeller ve müdahaleler doğrultusunda ilerlemesi; Türkiye’de süpervizyon süreci ve ilişkisinin ne şekilde olması gerektiğine dair eğitimlerin sınırlı sayıda üniversitede doktora düzeyinde verilmesi gibi ögeler göz önüne alındığında kültürel açıdan rol belirsizliği ve rol çatışmasına yönelik yapının Türkiye’de nasıl işlediğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca ölçeğin geliştirildiği Amerika’da daha bireyci bir toplumda profesyonel bir süreçte verilen süpervizyon eğitiminin daha toplulukçu bir yapıya sahip olduğu öne sürülen Türkiye’de kültürel açıdan süpervizyon eğitimi sürecinde kurulan ilişkisinin profesyonel bir ilişki şeklinde sürdürülmesinden ziyade karşılıklı olarak önceki bireysel iletişim süreçlerinin de ön planda olduğu ilişkiler bağlamında ele alınabilmesi gibi ögeler göz önüne alındığında kültürel açıdan rol belirsizliği ve rol çatışmasına yönelik yapının işleyişinin süpervizyon ilişkisine yansımalarının belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Yaşanan rol çatışması ve rol belirsizliğinin süpervizyon ilişkisini ne şekilde etkilediğinin de değerlendirilmesi bu süreçte bu karmaşıklık ve belirsizliğin giderilmesine yönelik müdahalelerin gerçekleştirilmesi bakımından önemli görülmektedir. Türkiye’de süpervizyon ilişkisine ve ilişkinin belirleyicilerine yönelik araştırmaların sınırlı olması sebebiyle yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ve bu alanda yapılacak nitel çalışmaların yanında nicel çalışmaların da yapılmasının katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Meydan ve Koçyiğit, 2016). Tüm bu sebeplerle yapılacak olan bu çalışmanın, psikolojik danışmada süpervizyon ilişkisinin daha derinlemesine anlaşılmasına, süpervizörlerin süpervizyon ilişkisini düzenlenemesinde etkili olan faktörleri belirleyerek ilişkinin niteliğinin artmasına yönelik düzenlemeler yapabilmelerine ve süpervizyon alanların da süpervizyon sürecinde yaşadıklarını anlamlandırarak nitelikli bir ilişki geliştirebilmeleri ve bireysel fayda edinmelerine anlamlı katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu çalışmanın evreni lisans Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı 4. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın ilk basamağı olan ölçek uyarlama sürecinde toplanan veriler için belirlenen örneklem 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi ile 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde verilerin toplandığı 14 üniversitede (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi) lisans öğrenimi gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmanın ikinci basamağı olan süpervizyon ilişkisinin yordayıcılarının belirlendiği süreçte toplanan veriler için belirlenen örneklem 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde verilerin toplandığı 17 (İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ankara Ted Üniversitesi, İzmir Ege Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Karaman Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi) üniversitede lisans öğrenimi gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Araştırmada yapılan ölçümler “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form”, “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri”, “Süpervizör Roller Ölçeği” ve “Süpervizyonda Kendini Açma Ölçeği” ile elde edilen nicel verilerle sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Süpervizyon İlişkisi: Belirlenen görevler, hedefler ve süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki duygusal bağ öğelerin içinde yer aldığı süpervizyon çalışma uyumunu (Bordin, 1983) bünyesinde barındıran, süpervizyon alan kişilerin yetkinliklerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için destekleyen, süpervizyon sürecinde eğitim ve gelişim gibi görevlerin yerine getirilmesinin yanı sıra sınırlar ve güven gibi unsurların kolaylaştırılmasını sağlayan, içinde destek, saygı, ihtiyaçlara duyarlılık ve iş birliği öğelerini barındıran

yapıdır (Beinart, 2012). Bu çalışmada süpervizyon ilişkisi süpervizör ile lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde aralarında oluşan ilişki olarak kullanılmıştır.

Süpervizyonda Kendini Açma: Süpervizyon alan kişilerin psikolojik danışmanlık ve süpervizyon deneyimleri ile ilgili geçmiş ve şimdiki deneyimler, düşünceler, duygular, görüşler ve davranışlar gibi bilgileri gönüllü olarak ifade etmesidir (Li, 2019). Bu çalışmada süpervizyonda kendini açma lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde süpervizyonla ilgili ya da danışanla ilgili yaşantılarını ifade etme olarak kullanılmıştır.

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği: Süpervizyon alanın süpervizyon sürecinde psikolojik danışman, öğrenci, danışan, süpervizyon alan ve meslektaş gibi rollerinin her birinin süpervizyon alanın davranışı konusunda belirli beklentiler taşıması sebebiyle yaşadığı durumdur. Rol çatışması süpervizyon alandan aynı anda zayıf olduğu alanlar ile ilgili çalışırken diğer yandan da şu andaki güçlü yönlerini ve yeterliklerini ortaya konması beklendiğinde yaşanırken, rol belirsizliği ise deneyimsiz süpervizyon alanların daha çok öğrenci rolü göze çarptığından sorgusuz bir şekilde süpervizör yönlendirmelerini kabul ettiklerinde yaşadıkları bir durumdur (Olk ve Friedlander, 1992). Bu çalışmada rol çatışması ve rol belirsizliği lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecinde yaşadıkları rollere yönelik hissettikleri belirsizlik ve çatışmalar olarak kullanılmıştır.

Süpervizör Roller: Süpervizörün süpervizyon alanına gelişimsel ihtiyacına göre öğretici materyali sunma şeklidir (Bernard, 1979). Ayırıştırıcı süpervizyon modelinde (Bernard, 1979) tanımlanan ve Wood ve Rayle'ın (2006) kuramında daha geniş bir perspektifle ele aldığı temelde süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın gelişimsel ihtiyaçlarına göre şekillenen ve süpervizörün, süpervizyon alanın gelişmesi ve süreci öğrenmesi için öğretmen, kendi özelliklerini tanıyarak sürece yansımalarını fark etmesi için psikolojik danışman ve psikolojik danışman olarak çalıştığı danışan ile ilgili kavramsallaştırmaları yapması için rehber rollerini kullanması olarak tanımlanabilir (İlhan vd., 2018). Bu çalışmada süpervizör rolleri, süpervizörün süpervizyon süreci boyunca lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının gelişimsel ihtiyaçları çerçevesinde şekillendirilerek kullandıkları roller olarak kullanılmıştır.

2 ALANYAZIN

Bu bölümde genel hatlarıyla süpervizyon, süpervizyon sürecinin yapılandırılması, süpervizyon ilişkisi, süpervizör rolleri, süpervizyon alanların yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliği ile süpervizyon alanların süpervizyonda kendini açmasına yönelik alanyazındaki bilgilere yer verilmiştir.

2.1 Süpervizyon

Süpervizyon, birçok mesleki alanda kullanılmakta olan ve kullanıldığı mesleğe göre çeşitli tanımları yapılan bir kavramdır. Kelime anlamı olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde bir karşılığı olmamasına rağmen (TDK Sözlüğü, 2021), İngilizce karşılığı olan “supervision” sözcüğü “birinden ya da bir şeyden sorumlu olmak ve her şeyin doğru, güvenli bir şekilde yapıldığından vb. emin olmakla ilgili iş veya faaliyet” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Learners Dictionaries, 2021). Süpervizyon ruh sağlığı ile ilişkili olan psikoloji, psikolojik danışma, psikiyatri, psikiyatri hemşireliği ve sosyal hizmetler gibi birçok mesleğe ait eğitimlerde değişik şekillerde kullanılmaktadır (Watkins, 1997).

Süpervizyon, profesyonel gelişimi destekleyen önemli bir öğrenme ve öğretim aracıdır. Psikolojik danışmada süpervizyon çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Holloway (1995) süpervizyonu, “denetlemek” (oversee) kelimesiyle, bir başkasının psikolojik danışma uygulamasına deneyimli bir psikolojik danışman, duyarlı bir öğretmen ve ayırt edici bir profesyonel gözüyle bakmak şeklinde tanımlamaktadır. Watkins (1997), süpervizyonu kavramsal beceri, müdahale, değerlendirme ve uygulama konusunda daha etkili olmaya başlaması için psikolojik danışmana yardım edilmesi olarak tanımlarken süpervizyonun, danışanların güvenliği ve refahı açısından kritik olduğunu, çünkü bu süreçte süpervizyon alan kişinin klinik kararlarının, etik sorumluluklarının ve mesleki becerilerinin bir üst düzey profesyonel tarafından denetlendiğini belirtmektedir. Kadushin ve Harkness (2002) süpervizyonu, süpervizyon alan kişinin mesleki stresle başa çıkmasına yardımcı olmak ve profesyonel gelişimini desteklemek olarak tanımladığı *destekleyici işlev*; mesleki bilgi ve becerilerin geliştirilmesi amacıyla süpervizyon alan kişiye yeni bilgilerin kazandırılması ve mevcut becerilerin pekiştirilmesi olarak tanımladığı *eğitimsel işlev*; süpervizyon sürecinde etik standartların ve profesyonel sorumlulukların gözetilmesi, süpervizyon alan kişinin

Çalışma uygulamalarının uygunluğunun denetlenmesi olarak tanımladığı *yönetimsel işlev* olmak üzere üç temel işleve dayandırmaktadır.

Daha fazla kabul gören bir tanım Bernard ve Goodyear (2018) tarafından genellikle aynı uzmanlık alanı içerisinde daha deneyimli bir üyenin daha az deneyimli bir üyeye ya da üyelere sunduğu bir hizmet şeklinde yapılmaktadır. Bu tanımda süpervizyon "gelişimsel bir süreç" olarak tanımlanmakta ve süpervizyonun eğitimsel yönü vurgulanmaktadır. Süpervizör, süpervizyon alan kişiyi hem kuramsal bilgi ile donatırken hem de uygulama becerilerini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Süpervizyon içerisinde kurulan ilişki değerlendirici ve hiyerarşiktir, zamana yayılmıştır. Aynı zamanda, süpervizör geri bildirim sunarak süpervizyon alan kişinin mesleki pratiğine dair farkındalık kazanmasına olanak tanımaktadır. Süpervizyon sürecinde deneyimsiz olan meslek elemanının profesyonel işlevselliğini arttırmak, bu birey ya da bireylerin danışanlarına sundukları profesyonel hizmetlerin niteliğini izlemek ve uzmanlık gerektiren bu mesleği yapan bireyler için denetleyici ve onaylayıcı konumunda olmak amaçlanmaktadır.

Süpervizyon ayrıca, psikolojik danışmanların öz farkındalıklarını artırarak, danışanlarla olan ilişkilerinde daha etkili ve duyarlı olmalarını sağlamaktadır (Borders ve Brown, 2005). Fakat yapılan bu tanımlarda eksikler bulunduğu, örneğin Bernard ve Goodyear (2018) tarafından yapılan tanımda "müdahale" niteliğinin belirtilmediği söylenmektedir (Milne ve Watkins, 2014). Süpervizyon tanımı yapılırken önemli ögeleri ortaya çıkarmak üzere 24 deneysel araştırmanın sonuçlarını inceleyen Milne (2007) süpervizyonda tanımlanacak üç özellikten bahsetmektedir: Örnekleyici (normative), düzeltici (restorative) ve biçimlendirici (formative) olma. Bunlardan örnekleyici olma ve biçimlendirici olma Bernard ve Goodyear (2018) tarafından da tanımlanmaktadır. Bu bağlamda süpervizyonun hizmet etmesi gereken ek fonksiyonlar da olduğu ve bu fonksiyonların ilişkilerinin nasıl olduğunun bilinmesi gerekli görölmektedir. Bu ilişkilerde de süpervizörün kullandığı yöntem ve teknikler, öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin örnekleyici, biçimlendirici ve düzeltici yönleri nasıl hizmet ettiğinin bilinmesi ve bunların süpervizyon çıktı ve amaçları ile bağının kurulması beklenmektedir (Milne ve Watkins, 2014).

Süpervizyon sürecinin süpervizyon alan kişinin hatalı ya da eksik müdahalelerinin süpervizör tarafından düzeltilmesi, danışanların zarar görme riskini azaltarak danışanların güvenliğini ve refahını korumaya yönelik önemli bir mekanizma olması (Milne, 2009)

süpervizyonun temel unsurlarından biridir. Yine süpervizyon sürecinde süpervizörün süpervizyon alan kişinin kendini değerlendirmesine ve mesleki gelişimine katkıda bulunmasına olanak sağlayan yapılandırılmış ve yapıcı geri bildirim verilmesi; süpervizyon alan kişinin etik ilkelere uygun bir şekilde çalışmasının süpervizör tarafından gözetim altında tutularak etik ve profesyonel standartların korunmasının sağlanması (Corey vd., 2015) süpervizyonun temel unsurlarını oluşturmaktadır.

Süpervizyon tanımlarında yer alan genel özelliklere bakıldığında süpervizyonun deneyimli bir meslek elemanı tarafından verilmesi, süpervizyon alan daha az deneyimli meslek elemanına verilen hizmetin ve mesleki becerilerinin niteliğinin artırılması ve izleme, değerlendirme, biçimlendirme, örnekleme, öğretme gibi müdahalelerin tanımlar içerisinde yer aldığı görülmektedir. Süpervizyonu, psikolojik danışmanların ve terapistlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, yetkinliklerini artırmak ve etik standartlara uygun bir şekilde çalışabilmelerini sağlamak amacıyla deneyimli bir profesyonel (süpervizör) tarafından verilen rehberlik ve denetim süreci olarak tanımlamak mümkündür. Bu süreç, danışanın refahını korurken, süpervizyon alan kişinin mesleki becerilerini geliştirmesine ve profesyonel kimliğini pekiştirmesine yardımcı olmaktadır. Süpervizyon uygulamalarında öncü olan Amerika’da birçok üniversitede süpervizyon sürecine dair uygulamalar CACREP (2024) standartlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. CACREP (2024), genel olarak yüksek lisans ve doktora düzeyinde psikolojik danışman eğitiminde dönemde en az 600 saatlik rol, uygulama ve danışanlarla çalışmayı gerektiren ve bu danışmaların en az 240 saatlik kısmının gerçek bir danışan ile düzenli psikolojik danışma süreçleri yürüterek, yürütülen psikolojik danışma süreçlerinin süpervizörler tarafından takip edilmesine ilişkin ölçütleri belirtmektedir. İngiltere’de ise benzer şekilde British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP) tarafından süpervizyon için belirlenmiş standartlar bulunmaktadır. Türkiye’de ise süpervizyon süreci bir standarda bağlı olmamakla birlikte üzerinde çalışmalar yeni yeni yapılmaya başlanmaktadır (Aladağ, 2014). Türkiye’de mevcut süpervizyon uygulamalarının ne şekilde yapıldığı (Aladağ ve Kemer, 2016) ve programların mevcut durumları ile akreditasyon sürecine dahil edilmesi (Kalkan ve Can, 2019) henüz üzerine yeni çalışmalar yapılan konulardandır.

Süpervizyon hem profesyonel gelişim hem de etik sorumlulukların yerine getirilmesi açısından vazgeçilmez bir süreçtir. Bu süreç, süpervizyon alan kişinin mesleki

becerilerini artırarak daha etkili ve güvenli bir şekilde çalışmasını sağlarken, danışanların da güvenliğini ve refahını teminat altına almaktadır. Süpervizyon, bir süreç olarak birbiriyle bağlantılı birçok ögeyi içerisinde barındırmaktadır. Süreçte herhangi bir öge ile ilgili yaşanacak olumsuz bir durum diğer ögelerin de etkilenmesine sebep olacağından süpervizyon sürecini bütün olarak ele almak ve her süpervizörün süpervizyon alanın ihtiyaçlarını gözetererek planlamalar yapması uygun bulunmuştur. Bu bağlamda bu kısımda süpervizyon sürecinde öne çıkan ögeler belirtilerek, bu ögeler içerisinde yer alan süpervizyon ilişkisi ve ilişkiyi etkileyen süpervizör rolleri, süpervizyonda kendini açma ve yaşanan rol çatışması ve rol belirsizliği ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.2 Süpervizyon Süreci

Süpervizyon süreci, psikolojik danışmanların, terapistlerin ve diğer yardımcı profesyonellerin mesleki becerilerini geliştirmeleri, etik ilkeleri benimsemeleri ve profesyonel standartları sürdürebilmeleri için deneyimli bir süpervizör tarafından yönlendirildikleri yapılandırılmış bir süreçtir. Süpervizyon süreci içinde birbiri ile bağlantılı birçok ögeyi barındırdığından bu ögeler ve ilişkilerini ele almak süreci anlamak bakımından oldukça önemlidir. Friedlander ve Ward (1984) etkili bir süpervizyon sürecinde belirleyicinin süpervizörün kişisel özellikleri, dünyaya bakışı gibi öznel dünyasının seçeceği kuramsal yaklaşımı/yönelimini belirleyeceğini, kuramsal yönelimin süpervizyon tarz ve rollerini, tarz ve rollerin de seçeceği müdahaleleri ve odakları, bu müdahale ve odakların süpervizyon yöntemini ve yöntemin de seçeceği teknikleri belirlemesini sağlayacağını ifade etmektedir. Bu bağlamda süpervizyon sürecinin süpervizyonun kavramsal çerçevesinde ilerlediği söylenebilir. Süpervizyon süreci süpervizörün ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın özellikleri (Holloway, 1995; Watkins, 1997), süpervizör ve süpervizyon alan psikolojik danışmanın ilişkisi (Ladany ve Friedlander, 1995), bu ilişkinin niteliği (Bordin, 1983), süpervizörün yetkinliği (Bernard ve Goodyear, 2018), bağlam (Kadushin ve Harkness, 2002), kültürel farkındalık ve duyarlılık (Inman, 2006) gibi etmenlerden etkilenmektedir. Etkili bir süpervizyon sürecinde yer alan ögeler; süpervizyon sürecini başlatma, süpervizyonda amaç oluşturma, süpervizyon modelleri, süpervizyon yöntemleri, geri bildirim, değerlendirme, süpervizyon ilişkisi ve süpervizörün rolleri olarak belirtilmiştir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders, 1991; Campbell, 2011).

Süpervizyon sürecinin sistematik bir şekilde ilerlemesini, sınırların ve beklentilerin belirlenmesini sağladığından süpervizyonda nasıl bir başlangıç yapıldığı oldukça önemlidir. Süpervizyon süreci, süpervizör ile süpervizyon alanın ilk karşılaşması ile başlamaktadır (Borders ve Brown, 2005). Deneyimli olan süpervizyon alan kişilerle süpervizyon ilişkisi önceden yapılan uygulamalardan dolayı sürecin bilinmesinden kaynaklı olarak görece rahat başlayabilirken deneyimsiz olanlarda güçsüzlük, kaygı, endişe gibi duygular sürecin başlangıcına eşlik edebilmektedir (Carroll, 2014). Bu nedenle süpervizyon sürecinde ne yapılacağının sürecin en başında netleştirilmesi ve hatta içeriğinde süpervizyon sürecindeki beklentilerin, rol ve sorumlulukların, süpervizyon amaçlarının, değerlendirme ölçütlerinin, etik olarak dikkat edilecek konuların ve bunlara ek olarak süpervizyon oturumlarının sıklığının, oturuma gelmeden önce yapılacakların, geri bildirimlerin ne şekilde verileceğinin yer aldığı bir süpervizyon sözleşmesinin yapılması önemli görülmektedir (Borders ve Brown, 2005; Campbell, 2011; Holloway, 1995). *Süpervizyon sürecini başlatma*, etkili bir psikolojik danışmanlık süreci için kritik bir adım olarak kabul edilmektedir. Bu süreç, süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki güvene dayalı ilişkiyi inşa etme ve her iki tarafın beklentilerini açıkça ifade etmesi gibi önemli unsurları içermektedir. Süpervizyon sürecinin yapısal bir temele dayandırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Süpervizyonun başarılı bir şekilde başlaması, belirgin hedefler, roller ve sınırların belirlendiği sağlam bir çalışma çerçevesine dayanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon sürecinin başlamasıyla birlikte süpervizyon amaçlarını oluşturmak da önem taşır.

Süpervizyon sürecinde amaç oluşturmak için sistemli bir şekilde ilerleyecek süpervizyon süreci sonunda nereye ulaşılacak istendiğini, değişimin neler üzerinde gerçekleştirilmesinin beklendiğini netleştirmek oldukça önemlidir. Süpervizyon sürecinde amaç oluşturma, görevler, hedefler ve bağ olmak üzere üç ana unsurdan oluşan çalışma ittifakının temel bir bileşenidir. Süpervizör ve süpervizyon alanın belirlenen amaçlar üzerinde mutabık kalması, süpervizyonun başarıya ulaşmasında kritik rol oynamaktadır (Bordin, 1983). Gelişimsel çerçeveden bakıldığında (Loganbill vd., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg 1981) süpervizyon sürecinin süpervizyon alanın gelişimsel ihtiyaçları bağlamında yürütülmesi uygun bulunduğundan süpervizyon amaçlarının da bu çerçevede düzenlenmesi önem taşımaktadır. Süpervizyonun süpervizyon alanın gelişimini destekleme, danışanın gelişimini ve değişimini destekleyerek onu koruma, süpervizyon alanın performansını izleme, süpervizyon alanın

kendine süpervizyon vermesi gibi genel amaçları bulunmaktadır (Bernard ve Goodyear 2018). Süreci başlatmada olduğu gibi amaç oluşturmada da sorumluluk süpervizördedir. Süpervizörün yapması gereken ilk görevlerden birinin süpervizyonda öğrenme amaçlarını belirlemek olduğu belirtilmektedir (Campbell, 2011). Oluşturulan hedeflerin yanı sıra kullanılan süpervizyon modelleri de süpervizyon sürecinin önemli öğelerindendir.

Süpervizyon modellerinin, kuramsal bakış açısının belirlenmesiyle beraber süpervizörün süpervizyon alanın gelişimini desteklemesi ve bilgilerini, becerilerini kullanması için farklı bakış açılarını değerlendirmesi amacıyla incelenmesi gerekmektedir. Bir süpervizyon modeli öğrenmenin nasıl olacağının yanı sıra süpervizyon sürecinde süpervizör ile süpervizyon alanın öğrenmeler ile ilgili ne yapacağını, bilgi ve becerilerini nasıl kullanacaklarını değerlendirmelerini, psikolojik danışma oturumunda olduğu gibi süpervizyonda da ihtiyaçlar çerçevesinde yapılacak uygulama ve müdahalelerin belirlenmesini içermektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon modelleri, yaşanan sürecin farklı açılardan değerlendirilmesini sağlayan ve süreçte yaşananlardan oluşan dinamikleri keşfetmeye yardımcı olan bir araçtır. Süpervizyon sürecini bir model merkezinde şekillendirmenin en büyük katkısı, yapılacakların netleştirilmesi, sürecin nasıl ilerleyeceğinin belirlenmesi ve karmaşık olan bu süreci sadeleştirerek bir çerçeve bağlamında ele almayı kolaylaştırmasıdır. Süpervizyon modelleri, süpervizyon sürecinin kendisini açıklamak üzere geliştirilen kapsamlı modeller veya gelişimsel süpervizyon modelleri, psikoterapi kuramlarına dayanan modeller ve yine gelişimsel modeller içinde yer alan süreç modelleri (sosyal rol modelleri) şeklinde farklı gruplar altında tanımlanabilmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017). Kuramsal temellere dayanan modeller, psikodinamik süpervizyon modeli, birey merkezli süpervizyon modeli, bilişsel davranışçı süpervizyon modeli, sistemik süpervizyon modeli, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süpervizyon modeli ve bütüncül süpervizyon modeli (Bernard ve Goodyear, 2018), insancıl süpervizyon modeli (Beinart ve Clohessy, 2017) şeklinde sıralanmaktadır. Kuramsal ya da psikoterapi temelli süpervizyon modelleri, süpervizörlerin danışanlarına belirli bir psikoterapi kuramına veya yaklaşıma dayalı rehberlik etmelerini sağlamaktadır. Her model, süpervizyon sürecinde süpervizör ve süpervizyon alanın rollerini ve sorumluluklarını belirlerken aynı zamanda terapi sürecine nasıl rehberlik edileceğine dair temel ilkeleri sunmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017; Bernard ve Goodyear, 2018). Psikoterapi kuramlarına

dayanan süpervizyon modelleri incelendiğinde ortak noktanın hangi kuramsal bakış açısına sahip olduğuna göre süpervizyon sürecinin planlanması olduğu, süpervizyon alanın süpervizyon süreci ile psikolojik danışma sürecinde yaşadıklarını ayırt ederek süpervizyon sürecinde gösterdiği gelişimi danışma sürecine yanıtmasının beklendiği ve kendi kişisel ve mesleki gelişiminin ön planda olduğu söylenebilir.

Gelişimsel süpervizyon modelleri süpervizyon sürecini, bireylerin kariyerlerinde ve profesyonel yaşamlarında geçirdikleri gelişim aşamalarıyla ilişkilendiren yaklaşımlardır. Bu modeller, süpervizörlerin, süpervizyon alanların mesleki bilgi, beceri ve tutumlarındaki değişiklikleri dikkate alarak, onlara uygun destek ve rehberlik sunmalarını hedeflemektedirler. Gelişimsel süpervizyon modelleri, Loganbill, Hardy ve Delworth'un modeli, bütünleşik gelişimsel model, yansıtıcı gelişimsel model, Rønnestad ve Skovholt'un yaşamboyu gelişim modeli ve süreç modelleri (sosyal rol modelleri), Holloway'in sistemik gelişimsel süpervizyon modeli, Hawkins ve Shohet modeli gibi modellerdir (Beinart ve Clohessy, 2017; Bernard ve Goodyear, 2018). Sosyal rol süpervizyon modelleri, süpervizyon sürecinin dinamiklerini anlamak ve yapılandırmak için rol teorisini temel alırlar. Bu modeller, süpervizyonun bir dizi belirgin rol ve süreç üzerinden ilerlediğini öne sürer ve süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki etkileşimlerin bu roller çerçevesinde şekillendiğini savunmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Sosyal rol süpervizyon modelleri, süpervizyon sürecini ve işleyişini anlamak için temel kavramsal araçlar sunar. Süreç (sosyal rol) modelleri Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli, sistemler yaklaşımı modeli, Innskip ve Proctor (1993) modeli, Hawkins ve Shohet (2012) modeli, kişilerarası süreci hatırlama tekniği ve micro beceri eğitimi gibi modellerdir (Beinart ve Clohessy, 2017; Bernard ve Goodyear, 2018). Bu yaklaşımlar arasında en bilinenlerinden biri Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modelidir. Süpervizyon sürecinde kullanılan kuramsal temelli, gelişimsel ve süreç-sosyal rol modelleri ile ilgili bilgi verilen tüm modeller değerlendirildiğinde önemli olanın hangi süpervizyon modelinin kullanıldığı değil, sürecin bir süpervizyon modeli çerçevesinde ilerlemesiyle süpervizyonun sistemli ve etkili olmasını sağlayacağı görülebilir. Bu bağlamda süpervizörün süpervizyon alanın ihtiyaçlarını gözeterek bir model belirlemesi ya da çeşitli modellerden yararlanarak müdahalelerde bulunması süpervizyon sürecinin etkililiğini belirleyecektir. Kullanılacak süpervizyon modeli belirlenirken süpervizyon alanın ihtiyaçlarının gözetilmesi de önemlidir. Süpervizyonda kullanılan modeller

yanında süpervizyon yöntemi, teknikleri ve geri bildirimler de süpervizyon sürecinin önemli öğelerindendir.

Süpervizyon yöntemi, psikolojik danışma ve terapötik süreçlerde süpervizyonun etkili ve yapılandırılmış bir şekilde yürütülmesi amacıyla kullanılmaktadır. Süpervizyon yöntemleri, süpervizyon alanın mesleki becerilerinin geliştirilmesi, vakalara yönelik içgörü kazanılması ve etik sorunların çözümü için çeşitli teknikler ve yaklaşımlar sunmaktadır. Genel olarak bir süpervizör ve bir de süpervizyon alan bireyin yaklaşık bir saat bir araya gelerek vakaları gözden geçirdiği bireysel süpervizyon (Campbell, 2011; Corey vd., 2010) şeklinde olabileceği gibi akran, grup ve üçlü süpervizyon şeklinde de olabildiği görülmektedir (Borders vd., 2014; Corey vd., 2010). Süpervizyon yöntemi süpervizöre uygunluğuna göre değil süpervizyon alanın ve danışanının ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde bağlama uygun olarak seçilmektedir (Borders vd., 2014). Süpervizyon yöntemleri, psikolojik danışman adaylarının ve terapistlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, vakalara yönelik bakış açılarını genişletmelerine ve etik sorunlarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Bu yöntemlerin birçoğu, süpervizyon alanın mesleki gelişimi kadar kişisel farkındalığını artırmaya da yöneliktir. Süpervizyon yönteminin belirlenmesi ve etkililiği konusunda yardımcı olabilecek sürece dair bir diğer öge de süpervizyon teknikleridir.

Süpervizyon teknikleri, süpervizyon sürecinde süpervizörlerin süpervizyon alanların mesleki gelişimlerini desteklemek için kullandıkları yöntemlerdir. Bu teknikler, süpervizyon alanın beceri gelişimi, danışanla olan etkileşimi ve profesyonel kimlik kazanma süreçlerini desteklemeye yönelik çeşitli stratejiler sunmaktadır. Temelde, süpervizyon alan ile mesleki gerekliliklerin ve gelişiminin, etik ve yasal sorumlulukların ve vakaların tartışıldığı sözel tartışmaya dayalı ve süpervizyon alanın yaptığı uygulamanın gözlemlendiği gözleme dayalı olarak ayrılmaktadır (Corey vd., 2010). Bu teknikler, kendini aktarım, süreç ve vaka notları, ses ve görüntü kaydı, deşifre, canlı gözlem ve canlı süpervizyon, yansıtıcı süreçler, rol oynama, rol değiştirme ve model olma (Borders ve Brown, 2005; Campbell, 2011; Corey vd., 2010) olarak ele alınmaktadır. Seçilecek tekniğin süpervizyon içerisinde ulaşmak istenen amaca hizmet eden doğru bir teknik olup olmadığının incelenerek tekniğe karar verilmesinin uygun olacağı belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon sürecinde değerlendirme için en çok kullanılan kaynaklar da süpervizyon teknikleridir

(Gould ve Bradley, 2001). Süpervizyon sürecinde kullanılan bütün tekniklerin hem danışanları anlamaya hem de psikolojik danışmanın yeterliğini arttırmaya yönelik kolaylaştırıcı ve yardımcı öğeler olduğu, tekniklerden birinin eksik kaldığı yerde diğerinin bu eksikliği kapattığı belirtilmektedir (Ülker-Tümlü, 2019). Kullanılan tekniklerle süpervizyon altında psikolojik danışma uygulaması yapan aday psikolojik danışmanın gelişiminin desteklenmesinde süpervizöründen aldığı geri bildirimler de önemli hale gelmektedir.

Süpervizyonda geri bildirim, süpervizörün, süpervizyon alanın psikolojik danışma oturumundaki becerilerine, tutumuna, bakış açısına, duygularına ve davranışlarına yönelik danışanıyla terapötik ilişkisine ve kendisiyle süpervizyon ilişkisine yönelik görüşlerini paylaşması olarak tanımlanmaktadır (Hoffman vd., 2005). Süpervizyon sürecinde geri bildirim, süpervizörlerin süpervizyon alanlara mesleki gelişim, beceri edinimi ve profesyonel kimlik inşası konusunda yönlendirme sağlamaları açısından kritik bir bileşen olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Geri bildirimlerin süpervizyon alan bireylerin psikolojik danışma oturumlarına ilişkin süreç notları, oturumların canlı gözlemine ya da ses/video kayıtları ve psikolojik danışma oturumunu ve danışanı doğrudan gözleme yolu ile verilmesi önemli görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders vd., 2014). Süpervizör geri bildirimlerinin hem güçlü hem de geliştirilmesi gereken yönleri olumlu ve olumsuz her iki taraftaki görüşü de dengeli bir şekilde içermesi gerektiği belirtilmektedir (Borders ve Brown, 2005). Geri bildirimler verildiği zamana ve içeriğine göre biçimlendirici veya düzenleyici, anında veya gecikmeli, olumlu veya yapıcı ve karma geri bildirim şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018; Gould ve Bradley, 2001). Süpervizyon alanın süpervizöründen aldığı geri bildirimlerle gelişmesi beklenmekte ve geri bildirimin de içerisinde yer aldığı değerlendirme yapılmaktadır.

Süpervizyonda değerlendirme, süpervizyon sürecinin önemli bir parçasıdır ve süpervizyon alanın mesleki gelişimini, becerilerini, bilgi düzeyini ve profesyonel yeterliliğini izlemeyi amaçlar. Bu süreç hem süpervizyon alanın gelişimini hem de süpervizyon sürecinin etkinliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın beceriler kazanması ve mesleki gelişimini destekleyerek kolaylaştırmak amacıyla değerlendirme yapılmaktadır. Bu sebeple süpervizyonda değerlendirmenin süreç boyunca yapılması önerilmektedir (Campbell, 2011).

Değerlendirmenin temel amacı, süpervizyon alanın öğrenme ve gelişim sürecini objektif bir şekilde izlemek ve geri bildirim sağlamaktır. Süpervizyonda değerlendirme, süpervizyon alanın psikolojik danışma becerilerinin ne kadar geliştiğini, mesleki standartları ne kadar karşıladığını ve hangi alanlarda daha fazla gelişime ihtiyaç duyduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. Bu süreç, süpervizyon alanın kendini değerlendirme ve mesleki kimlik oluşturma sürecini de desteklemektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyonda değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçları ve bunların seçimi de oldukça önemlidir (Hoffman vd., 2005). Değerlendirmede kullanılan araçlar süpervizyon alanın gelişim düzeyine, değerlendiren kişilerin almış oldukları eğitime ve süpervizörün kuramsal yönelimine göre değişmektedir (Gould ve Bradley, 2001). Süpervizyon sürecindeki her ögenin birbirini etkilediği düşünüldüğünde süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecindeki her öge ile bağı kurulabilir. Süpervizyon ilişkisi süpervizyon sürecindeki diğer öğeleri etkilerken aynı zamanda diğer öğelerin etkililiğinden de etkilenmektedir. Süpervizyon sürecinin en önemli ögesi ise süpervizyon ilişkisi olarak görülmektedir (Holloway, 1995).

2.3 Süpervizyon İlişkisi

Süpervizyon ilişkisi, kısaca süpervizyon sürecinde süpervizyon alan ile süpervizör arasında kurulan ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu ilişki birçok etmenin etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon ilişkisi süpervizyon sürecinin kalbi olarak tanımlanmaktadır ve nitelikli süpervizyon ilişkisi sayesinde, süpervizör tarafından yapılan değerlendirmeler daha az kaygı verici ve tehdit edici olarak algılanmaktadır (Borders ve Brown, 2005). Nitelikli bir süpervizyonun kuram ya da tekniklerle değil ilişki ile ilgili olduğunu ifade eden Ellis (2010) ile benzer şekilde Watkins (2014) de süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki uyumun süpervizyonun kavramsallaştırılması ve yürütülmesinde giderek artan bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Süpervizyon ilişkisi öğrenme sürecinde önemli bir role sahipse de tanımlaması oldukça güç olarak görülmekte (Borders ve Brown, 2005) ve bu ilişkilerin çok katmanlı ve karmaşık olduğu vurgulanarak, ormanı bir teleskopla incelemeye benzetilmekte ve odaklanılan her durumun ormanda farklı bir şeyi açığa çıkaracağı şeklinde yorumlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi için süpervizör ile süpervizyon alan arasında nitelikli bir ilişkinin gelişmesi kritik öneme sahip olarak görülmektedir (Corey vd., 2010). Zayıf süpervizyon ilişkisi

yalnızca öğrenmeyi aksatmakla kalmamakta aynı zamanda süpervizyon alan üzerinde zararlı etkilere de sahip olarak görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018).

Süpervizyon ilişkisi süpervizör, süpervizyon alan psikolojik danışman ve danışan arasında kurulan eşsiz bir ilişki ve süpervizyon alanın kişisel ve profesyonel gelişimini etkileyen en önemli etmen olarak görülmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Campbell, 2011; Falender ve Shafranske, 2004; Holloway, 1995). Bu ilişki, süpervizyonun etkinliğini büyük ölçüde etkiler ve süpervizyon hedeflerinin başarılması için güvene dayalı bir iş birliği gerektirir. Etkili bir süpervizyon ilişkisinin hem süpervizörün hem de süpervizyon alanın katkılarını karşılıklı olarak sunmaları bakımından iş birliği gerektiren bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır (Beinart, 2014). Süpervizyon ilişkisinin güçlü olabilmesi için temelinin güven ilişkisine dayanması gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu güçlü ilişkinin oluşabilmesi için süpervizörlerin güven ilişkisini oluşturabilecekleri kuramsal temellere dair iyi bir eğitimden geçmiş olmaları ve iyi ilişkiler kurmanın kuramsal temelleri yanında becerilerine de sahip olmaları beklenmektedir (Borders ve Brown, 2005). Süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki etkileşimleri ve süpervizyonun genel yapısını belirleyen ögeler bulunmaktadır.

Süpervizyon ilişkisinde *güven* (Bordin, 1983), süpervizyon alanın kendini açmasına, geri bildirimleri daha kolay kabul etmesine ve mesleki zorluklarla başa çıkmasına olanak tanımaktadır. Süpervizyon ilişkisinin *empati ve destek* (Holloway, 1995) üzerine inşa edilmesi, süpervizyon alanın mesleki zorlanmalarının ve duygusal ihtiyaçlarının güvenli bir ortamda karşılanmasını sağlamaktadır. Süpervizyon ilişkisinin en önemli bileşenlerinden biri olan *geri bildirim* (Borders ve Brown, 2005), süpervizörün süpervizyon alana yapıcı ve yönlendirici olarak sağladığı ve süpervizyon alanın kendini mesleki açıdan geliştirmesi için fırsat yarattığı bir bileşendir. Süpervizyon ilişkisinde *rollerin açık bir şekilde tanımlanması* ve anlaşılması, ilişkiyi güçlendirir. Süpervizör, öğretici, rehber, psikolojik danışman ve değerlendirici gibi rolleri üstlenirken; süpervizyon alan, öğrenmeye açık olmalı ve profesyonel gelişim için sorumluluk almalıdır (Borders ve Brown, 2005). Terapötik iş birliğini sağlamak amacıyla, süpervizyon süreci boyunca güvenli bir süpervizyon ortamı oluşturmak gerekmektedir. Çalışma uyumunu desteklemek için güvenli bir ortam ve eşitliğe dayalı bir süreç oluşturulması önemli olsa da süpervizörün değerlendirme rolü, doğası gereği bir çeşit güç dengesizliğini içermektedir (Borders ve Brown, 2005; Bordin, 1983; Holloway, 1995).

Bu bağlamda, süpervizör, süpervizyon alan kişinin performansını değerlendiren ve bu süreçte uzman konumunda olan kişi olarak kabul edilmektedir. Süpervizörün değerlendirici rolü süpervizyon sürecinin kaçınılmaz bir parçası olmakla birlikte, süpervizyon ilişkisi sağlam bir temel üzerine inşa edildiğinde, değerlendirme sürecinin tehdit olarak algılanma olasılığı azalmaktadır (Beinart, 2014).

Süpervizyon süreci Bordin'in (1983) "çalışma ittifakı" modeli çerçevesinde ele alındığı gibi süpervizyon çalışma uyumunu da tanımlayan bu model süpervizör ve süpervizyon alan arasında güvenli ve destekleyici bir ilişki kurmayı; hedeflerin belirlenmesi, görevlerin tanımlanması ve bağlanma düzeyinin artırılmasını önermektedir. Süpervizyonun başında, her iki tarafın açıkça iletişim kurarak süpervizyon alanın profesyonel gelişimi için hedefler belirlemeleri gerekmektedir. Hedeflerin belirlenmesi süpervizyon sürecinin daha sonra sorunsuz bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır (Bordin, 1983). Geri bildirimin nasıl verildiği danışma ve süpervizyon sürecinin her ikisini ve süpervizyon ilişkisini de etkileyebilmektedir. Süpervizyon sürecinde geri bildirim alma ve verme kaygı ve zorlanma yaşamaya sebep olmakta (Hawkins ve Shohet, 2012) özellikle de grup süpervizyonu sürecinde grup içerisinde kendini diğerlerinden daha deneyimsiz ve yetersiz gören süpervizyon alan psikolojik danışman adayları için daha kritik hale gelmektedir (Proctor ve Inskipp, 2001). Geri bildirim süreci, süpervizör ve süpervizyon alan arasında açık iletişim ve güvene dayalı bir ilişkiyi gerektirmektedir. Süpervizörün geri bildirimde ne kadar net, doğrudan ve yapıcı olduğu, süpervizyon alanın bu geri bildirimleri kabul etme ve uygulama düzeyini etkilemektedir. Bu bağlamda süpervizörün süpervizyon alanın duygu durumunu anlaması ve bu duruma uygun stratejiler geliştirmesi önemlidir (Hoffman vd., 2005). Geri bildirimin ne şekilde verildiği süpervizyon sürecini (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005) ve süpervizyon ilişkisini (Beinart 2014) etkilemektedir.

Süpervizyon ilişkisi doğası gereği birçok etmenden etkilendiğinden her zaman sorunsuz ilerlemeyebilmektedir. Süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki iletişim kopuklukları, güç dinamikleri veya beklentilerin uyuşmaması gibi etmenler süpervizyon sürecini olumsuz etkileyebilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörlerin, süpervizyon alanın mesleki gelişimine katkıda bulunurken aynı zamanda otoriter bir tutumdan kaçınmaları önemli görülmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizyon ilişkisinin tanımlanması için süpervizyon ilişkisini merkeze alarak açıklayan modeller Bordin'in

(1983) terapötik çalışma uyumu, Holloway'ın (1995) sistemler yaklaşımı, Beinart'ın (2002) süpervizyon ilişkisi modeli, Clohessy (2008) süpervizyon ilişkisi modeli olarak sıralanabilir (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizyon ilişkisinin temellerini açıklayan bu modeller hakkında bilgiler verilerek süpervizyon ilişkisinin öğelerine değinilmiştir.

2.3.1 Bordin'in (1983) süpervizyon çalışma ittifakı (uyumu) modeli

Süpervizyon ilişkisi üzerine öncülük eden Bordin (1983), psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman ve danışan arasındaki terapötik çalışma uyumuna paralel bir şekilde süpervizyonda da süpervizör ile süpervizyon alan arasında terapötik çalışma uyumuna (therapeutic working alliance) dikkat çekmektedir. Süpervizyonda terapötik çalışma uyumunu, süpervizyon hedefleri üzerinde karşılıklı bir anlayış ve görüş birliği geliştirme, ilişkideki her partnerin görevini üstlenmesi ve aralarında oluşan duygusal bağ ile değişim için iş birliği olarak tanımlamaktadır. Süpervizyon içerisinde gerçekleştirilmesi gereken temel amaçlar üzerinde karşılıklı anlaşma sağlandığında, bu amaçları gerçekleştiren katılımcılar tarafından yerine getirilen görevlerin de karşılıklı anlayışın bir parçası olması gerekmektedir.

Süpervizyon amaçlarını, belirli becerilerde ustalık, danışana karşı anlayışın genişletilmesi, süreçte karşılaşılan konular hakkındaki farkındalığın geliştirilmesi, kendisi ve sahip olduğu özelliklerin süreç üzerindeki etkisi hakkında farkındalığın artırılması, öğrenme ve uzmanlaşmaya yönelik bireysel ve entelektüel engellerin üstesinden gelme, kavram ve kuram anlayışını derinleştirme, araştırmaya teşvik etme ve hizmet standartlarını sürdürme şeklinde sıralamaktadır. Bununla birlikte, çalışmalarının sözel ya da yazılı raporlarını hazırlama, süpervizörün psikolojik danışma sürecini gözlemesi için fırsat sağlama ve süpervizyona seçilmiş problemler ve konuları getirme olmak üzere üç temel görev belirtmektedir. İlişkinin herkese açık ve gizli boyutlarının, beraber geçirilen zamanın, karşılıklı olarak birbirinden hoşlanmanın, önemseme ve güvenmenin süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki bağın gelişimini etkilemesini de tartışmaktadır (Bordin, 1983). Terapötik çalışma uyumunun sağlanması amacıyla süpervizyon aşamaları boyunca güvenli bir süpervizyon ortamı yaratmak önemsenmektedir.

Bu modelde, süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkinin üç temel unsura dayandığı vurgulanmaktadır. Bu unsurlar, süpervizör ve süpervizyon alanın, süpervizyonun amaçları ve beklenen sonuçları konusunda, danışanı anlama ve psikolojik

danışmanın süreçteki farkındalıklarını artırma gibi amaçlarda ortak bir anlayışa sahip olması gereken *hedefler üzerinde anlaşma*, süpervizör ve süpervizyon alanın, süpervizyon sürecinde ses kayıtlarını hazırlama, raporları zamanında teslim etme gibi hangi görev ve sorumlulukları üstleneceğini net bir şekilde belirlemesi gereken *görevler üzerinde anlaşma* ve süpervizör ve süpervizyon alan arasında güvene dayalı, iş birliğine açık bir ilişki kurulması gereken *duygusal bağ kurma* olarak tanımlanmaktadır (Bordin 1983). Her bir unsurda oluşturulan anlaşmanın oldukça önemli olduğunu belirten Bordin (1983) çalışma ittifakının güçlü olduğu süpervizyon süreçlerinde süpervizyon alanın gelişim gösterdiğini ve süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkinin uzun vadede daha sağlıklı olduğunu belirtir.

Bordin'in (1983) süpervizyon çalışma ittifakı modelinde süpervizyon alan kişi için üç ana görev belirlenmiştir. Bunlar, çalışmalarının sözlü veya yazılı raporlarının hazırlanması, süpervizörün danışma oturumunu gözlemesi için fırsatlar sunması ve yaşanan sorunları süpervizyon sürecine getirmesidir. Süpervizörlerin görevleri arasında ise koçluk yapmak, geri bildirim vermek, süpervizyon alanın zorlandığı ya da yapamadığı alanlara odaklanmak, süpervizyon alanı kuramsal veya kişisel anlayışı konusunda derinleştirmek yer almaktadır. Süpervizyon süreci de süpervizyon sözleşmesinin oluşturulması ve karşılıklı devam eden geri bildirim ve değerlendirme yoluyla yönetilmektedir. Bu model süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki çalışma ittifakının güçlü olmasının süpervizyon alanın özyeterliliği (Efstation vd., 1990), yaşadığı rol çatışması ve belirsizliği (Ladany ve Friedlander, 1995), süpervizyon memnuniyeti (Ladany vd., 1996) ile ilişkilendirildiği çalışmaların yapılmasını beraberinde getirmiştir.

Süpervizyon literatüründe “süpervizyon çalışma ittifakı” ve “süpervizyon ilişkisi” terimleri birbirinin yerine kullanılma eğiliminde olsa da süpervizyon çalışma ittifakının Bordin'in terapötik çalışma ittifakı üzerine yaptığı çalışmaya dayanan, belirli kuramsal olarak yönlendirilen yapıya sahip bir kavram olduğu belirtilmektedir. Süpervizyon çalışma ittifakı hedefler, görevler ve bağlar olarak tanımlanırken süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki ilişkinin eğitici, değerlendirici, genellikle istemsiz doğasıyla ilgili ve güç, kültür gibi daha geniş etkiler dahil olmak üzere diğer önemli yönlerini içermediği belirtilmektedir. Bu nedenle de bu modelin yararlı bulunduğu fakat süpervizyon ilişkisinin sadece bazı yönlerinin kavramsallaştırıldığı vurgulanmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017).

2.3.2 Holloway'in (1995) sistemler yaklaşımında süpervizyon ilişkisi modeli

Sistemler yaklaşımı ile bütüncül bir bakışla süpervizyon ilişkisini temele alan Holloway (1995) ise Bordin (1983) ile benzer öğeleri ifade etmekle birlikte süpervizyon ilişkisinde ilişkinin kişilerarası yapısında yer alan güç ve katılım boyutları, süpervizyon alanların ilişkisel gelişimine yönelik ilişki aşamaları ve görevler hakkındaki beklentiler ile süpervizyonun işlevini anlatan süpervizyon sözleşmesi olmak üzere üç temel unsur tanımlamaktadır. Bu yaklaşımın süpervizyon ilişkisini ayrıntılı bir şekilde kavramsallaştıran tek süpervizyon modeli olduğu ve bu modelde süpervizyon ilişkisinin merkezi bir özellik olduğu belirtilmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017). Bu modelde, süpervizyon süreci ve ilişkisinin, bağlam, roller ve beklentiler gibi birçok bileşenden oluştuğu ve bu bileşenlerin birbirini karşılıklı olarak etkilediği vurgulanmaktadır. Süpervizyon ilişkisinin önemi, bu modelde özellikle öne çıkar çünkü Holloway (1995), süpervizyonun etkinliğini büyük ölçüde süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki ilişki kalitesinin belirlediğini savunmaktadır. Bu modelde süpervizyon ilişkisi içerisindeki her birey süpervizyon ilişkisine katılım veya bağlanma seviyesini etkileyecek kişilerarası geçmişi ile süpervizyon sürecine gelmektedir. Süpervizyonda resmi olarak güç süpervizörde olsa da hem süpervizör hem de süpervizyon alan kişi gücün dağılımını ve birbirlerine olan bağlılığın derecesini birlikte etkilemektedirler (Beinart ve Clohessy, 2017).

Holloway (1995), süpervizyon ilişkisinin zamanla resmiden gayriresmi bir ilişkiye dönüşmesinden söz etmektedir. Süpervizyon ilişkisinin başlarında süpervizyon alanlar roller hakkındaki genel sosyokültürel bilgilerine ve hiyerarşik ilişkilerde önceki deneyimlerine güvenmektedirler. Fakat daha fazla bilgi edindikçe ilişki daha da bireyselleşmekte ve öngörülebilir olmaktadır. Süpervizyon ilişkisi daha kişilerarası bir hale geldikçe, belirsizlikler azalmaya başlamakta, katılımcılar daha açık ve savunmasız hale gelmekte ve kendilerini açma olasılıkları daha da yükselmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017; Holloway 1995). Bu modelde süpervizyon ilişkisi merkeze alınmakla birlikte ilişkinin yanı sıra sürecin gerçekleştiği bağlam, görev ve rollerin netliği, süpervizyon alanın bireysel özellikleri, süpervizörün özellikleri ve yaklaşımı gibi etmenler de dikkate alınarak daha bütüncül bir süpervizyon değerlendirmesi yapılmaktadır (Holloway, 1995).

Süpervizyon ilişkisinde başlangıç, olgunlaşma ve sonlandırma olmak üzere aşamalar tanımlanmaktadır. Başlangıç aşaması, kültürel özellikleriyle birlikte birbirini tanıma, süpervizyon sürecinin başında süpervizyon sözleşmesi yapma, belirli yeterlilikler üzerinde çalışmayı içermektedir. Olgunlaşma aşamasında, ilişki daha da bireyselleşmeye başladığından ve daha az rol odaklı hale geldiğinden daha fazla sosyal bağ ve etkileşim oluşmaktadır. Süpervizyon alanın yeterliğini ve becerilerini arttırmaya yönelik müdahalelerin yapılması, özgüven üzerine çalışılması, kişisel-profesyonel süreçlerin keşfedilmesi ve kavramsallaştırma becerilerinin kazanılması yine bu aşamada gerçekleşmektedir. Sonlandırma aşamasında ise özerklik arttığından süpervizör yönlendirmesine daha az ihtiyaç duyulmakta, değerlendirme ve veda süreci ele alınmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017; Holloway 1995). Süpervizyon ilişkisinin tüm aşamaları sürecin başarısında önemli bir rol oynamaktadır. Sistemler yaklaşımına göre süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki ilişki, yalnızca ikili bir etkileşimden ibaret değildir; bu ilişki, daha geniş organizasyonel ve kültürel bağlamlarla da şekillenmektedir. Süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki güven, iletişim ve geri bildirim süreçleri, sistemin diğer bileşenleri ile etkileşim içinde sürekli olarak yeniden yapılandırılmaktadır (Holloway, 1995).

Sistemler yaklaşımında süpervizyon ilişkisinin kalitesini artırmak için süpervizör, ve süpervizyon alan arasında açık ve güvene dayalı bir iletişim kanalının oluşturulması sayesinde geri bildirim sürecinin etkili olması ve süpervizyon alanın süpervizyon sürecine aktif katılmasını sağlayan *açık iletişim*; süpervizörün, süpervizyon alanın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek mesleki gelişimine odaklanmasının ilişkinin yapıcı bir şekilde ilerlemesine katkıda bulunacağı *gelişim odaklı yaklaşım* ve süpervizörün süpervizyon alanın çalıştığı organizasyonel ve kültürel bağlama duyarlı olması ve bu bağlamları dikkate alarak rehberlik etmesinin ön planda olduğu *bağlamsal duyarlılık* dikkate alınmalıdır. Bu yaklaşım, süpervizyon ilişkisinde ortaya çıkabilecek gerilimleri en aza indirmekte ve süpervizyon alanın mesleki kimliğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Holloway, 1995).

Holloway'ın (1995) Sistemler Yaklaşımı Süpervizyon Modeli, süpervizyon sürecinin çok boyutlu yapısını ele alarak, süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin içinde bulunduğu bağlamların önemine dikkat çeker. Modelde, süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkinin, güven, açık iletişim ve destekleyici geri bildirim

gibi unsurlarla güçlendirilmesi gerektiği vurgulanır. Süpervizör ve süpervizyon alan için farklılaşabilecek hedefler üzerine açıkça konuşarak anlaşmak ortak öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde etkilidir. Ayrıca, süpervizyonun gerçekleştiği bağlamsal etmenlerin, bu ilişkiyi doğrudan etkileyen önemli değişkenler olduğu belirtilir. Süpervizör ve süpervizyon alan arasında güvene dayalı, açık, iş birlikçi ve süpervizyon sözleşmesi ile sınırları belirlenmiş bir ilişki kurulduğunda, süpervizyon süreci hem süpervizyon alanın mesleki gelişimi hem de süpervizyonun etkinliği açısından daha başarılı olur.

2.3.3 Oxford süpervizyon ilişkisi modelleri

Oxford Süpervizyon Araştırma Grubu tarafından süpervizyon ilişkisine odaklanan araştırmalar sayesinde, süpervizör ve süpervizyon alanın bakış açısından ilişkinin kavramsallaştırıldığı iki model geliştirilmiştir (Beinart ve Clohessy, 2017). Bunlardan ilki Beinart (2014) tarafından süpervizyon ilişkisinin niteliği hakkında açık uçlu sorulara yanıt verilerek gömülü kuram (grounded theory) analizlerinden oluşan ve süpervizyon alanın bakış açısıyla incelediği süpervizyon ilişkisi üzerine yapılan çalışmalardır. Süpervizyon literatüründe süpervizyon çalışma uyumu kavramının süpervizyon ilişkisi ile eş anlamlı kullanılmasına rağmen süpervizyon çalışma uyumunun yalnızca kuramsal anlamda Bordin'in (1983) çalışmalarına dayanan bir yapıya sahip olduğundan söz edilirken, Beinart (2014) süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki ilişkide eğitici, değerlendirici, genellikle gönülsüz bir doğaya sahip olması ve güç ve kültür yönünden geniş etkilere sahip olması gibi diğer öğelerin atlandığından söz etmektedir.

Beinart (2002'den aktaran Beinart, 2014 s. 261) süpervizyon ilişkisi için 9 kategori belirlemiş ve bu kategorilerde yer alan özellikleri sıralamıştır. Bu modelde, süpervizyonun organizasyonel sınırları, oturumların odağı, profesyonel sınırlar, duygusal sınırların gözetildiği (1) *sınırlı (boundaried)*, uygulamalı/pratik destek, değerli olma, ılımlı ve cesaretlendirici, mizah duygusu özelliklerini içeren (2) *destekleyici (supportive)*, dürüstlük ve güven, açık fikirli olma-yargılamama, cana yakın, zor konuların tartışılabilirdiği (3) *açık ilişki (open)*, süpervizör için saygı, saygıdeğer olma, karşılıklı saygı, meslektaşlar ve danışanlara saygıyı içeren (4) *saygılı (respectful)*, süpervizyon sürecini yük görmeyen, hevesli, süpervizyonla ve süpervizyon alanla ilgili, ufuk açıcı olan (5) *adannmış (committed)*, detaylara özenli, sürece özenli, süpervizyon alanın düzeyine uygun, profesyonel ve eğitim ihtiyaçlarının gözetildiği (6) *işbirlikçi (collaborative)*, bilgi ve deneyim, gözlemsel öğrenme (rol model), kuram-uygulama

bağlantısı, esneklik (modeller, teknikler, süreç), meydan okuma ve yansıtma becerilerini kullanabilen (7) *ihtiyaçlara duyarlı* (*sensitive to needs*), beklenti ve hedeflerini paylaşan, paylaşılmış gündem, esneklik, güç farklarını yönetebilen, süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki uyumun yüksek olduğu (8) *eğitici* (*educative*) ve düzenli, süregelen geri bildirim, olumlu ve olumsuz geri bildirim, karşılıklı geri bildirim verilen, hata korkusunun az olduğu (9) *değerlendirici* (*evaluative*) bir ilişkiden söz edilmektedir (Beinart, 2014).

Şekil 1.

Beinart'ın Süpervizyon İlişkisi Modeli



Kaynak: Beinart (2002'den akt. Beinart, 2014 s.263)

Beinart (2014) tarafından süpervizyon süreci veya çalışmasının gerçekleşmesi için bir süpervizyon ilişkisine yönelik bir çerçevenin olması gerektiğini öneren gömülü teoriden yola çıkılarak çerçevenin temel unsurunun, sınırları olan bir süpervizyon ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bu sınırlar, zaman, yer, süpervizyon sıklığı gibi yapısal sınırların yanı sıra süpervizyon alanının duygularının da içinde yer aldığı kişisel-profesyonel mesleki sınırları da içermektedir. İlişki çerçevesindeki saygılı, destekleyici ve açık ilişki kurulması gibi diğer unsurlar da süpervizyon alanının, süpervizörün süpervizyonlara bağlı olduğunu hissettiği ve çift yönlü geri bildirimin verildiği ilişkinin geliştirilmesini içermektedir. Bu model, birey merkezli yaklaşımda tanımlanan terapötik değişim için gerekli ve yeterli koşullar kavramından etkilenmiştir. Süpervizör ve süpervizyon alan birlikte, süpervizyonun gündeminin ve hedeflerinin belirlenmesinde işbirlikçi bir yaklaşımla sürece dahil olarak süpervizyon ilişkisini kurmaktadır. Süpervizyon alanının ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde esnekliğe sahip terapötik yaklaşım da iş birliğinin yanında

süpervizörün eğitim ve değerlendirme görevlerini de kolaylaştırmaktadır. Eğitici kategorinin en önemli yanı kuram-uygulama bağlantılarını içeren durumlar üzerinde iş birliğine dayalı çalışma olarak görülmektedir. Süpervizyonun değerlendirme yönünün de süpervizyon alanların kendilerini güvende hissetmedikleri düşük niteliğe sahip süpervizyon ilişkilerinde sorun olduğu bulunmuştur. Süpervizyon alanlar güçlü bir iş birliğine dayalı ilişki içindelerse geri bildirimi değerli bulmakta ve değerlendirmeyi bir kaygı unsuru olarak görmemektedirler (Beinart ve Clohessy, 2017).

Clohessy (2008'den aktaran Beinart ve Clohessy, 2017 s. 27), ise süpervizörlerin süpervizyon ilişkisine bakış açılarını değerlendirerek bir model geliştirmiştir. Gömülü teori yöntemini kullanarak süpervizörün bakış açısından süpervizyon ilişkisinin niteliğinde ve kalitesinde önemli olan üç kategori belirlemiştir: *Bağlamsal etkiler* (contextual influences), *süpervizyon akışı* (the flow of supervision) ve *temel ilişkisel etmenler* (core relational factors). Süpervizyon ilişkisinin gelişimi üzerindeki bağlamsal etkiler arasında süpervizyon ilişkisinin gerçekleştiği ekip veya hizmet, eğitimin gerçekleştirildiği yerin durumu ve süpervizyon alan ile süpervizörün ilişkiye getirdiği cinsiyet, etnik köken, önceki süpervizyon deneyimi gibi bireysel etmenler olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon akışı, süpervizör ve süpervizyon alanın süpervizyon sürecine katkıları olarak tanımlanır ve bu katkılar 'süpervizyon ilişkisine yatırım yapmak' olarak özetlenirken, süpervizörün önceden planlama yaparak, birlikte zaman geçirerek, sınırları ve beklentileri belirleyerek, öğrenmeyi teşvik ederek ve bireysel ihtiyaçlara yanıt vererek süpervizyon ilişkisine iyi bir başlangıç sağlaması anlamına gelmektedir. Süpervizyon akışına süpervizyon alanın katkısı 'öğrenmeye açık olmak' olarak özetlenirken, hevesli ve kararlı olması, proaktif bir duruş benimsemesi ve üretken olması anlamına gelmektedir. Süpervizyon alan öğrenmeye ne kadar açık görünüyorsa süpervizör ilişkiye o kadar fazla yatırım yapmaktadır ve bu da olumlu ilişkisel etmenlerin gelişmesini desteklemektedir. Çalışmada tanımlanan temel ilişkisel etmenler süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki kişiler arası bağlantı ve süpervizyon ilişkisinde güvenlik, güven, açıklık ve dürüstlüğü derecesi olarak belirtilmektedir. Çalışmanın bulguları da bu temel ilişkisel etmenler ile süpervizyon akışı arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Her ne kadar en nitelikli süpervizyon ilişkisinin belirtilen bu üç temel kategorideki pozitif özelliklerle oluşacağı tanımlansa da etkili bir şekilde çalışabilmek için süpervizyon ilişkisinin 'yeterince iyi' olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017).

Alanyazın incelendiğinde süpervizyon ilişkisi ve süpervizyon çalışma uyumu kavramlarının birbirleri yerine kullanıldığı anlaşılmaktadır (Beinart, 2014). Süpervizyon ilişkisinin kavramsal temeli tartışılırken bağlanma teorisi gibi ilişkisel süpervizyon modellerinin etkilerini dikkate almak önemlidir. Süpervizyon alanın bağlanma süreçlerinin süpervizyon ilişkisinde de benzer örüntüleri sergileyebileceğinden yola çıkarak bağlanma kuramları ele alınmıştır.

2.3.4 Bağlanma kuramları

Bağlanma kuramları açısından bakıldığında süpervizyon ilişkisinin bireyin yaşamında kurduğu diğer önemli ilişkilerin unsurlarını içermeye potansiyeli olması sebebiyle bağlanma tepkilerini ortaya çıkarabileceği belirtilmektedir. Süpervizörün kriz anlarında da güvenli görülebilecek bir süpervizyon ortamı oluşturmasının öğrenmeyi geliştirecek önemli bir yol olarak görülebileceği vurgulanmaktadır (Pistole ve Watkins, 1995). Süpervizyon alanların süpervizyonda, diğer yakın ilişkilerindeki bağlanma örüntülerini gösterebilecekleri belirtilmektedir (Foster vd., 2007). Süpervizyon deneyiminde yaşanan zorlukların bağlanma sistemini harekete geçirebileceği, böylelikle süpervizyon alanın süpervizöründen yakınlık ve güvenlik arayabileceği öne sürülmektedir (Bennett, 2008). Süpervizyonda güvenli bağlanma tarzının süpervizyon alanın öz-yansıtma, empati, meta-bilişsel işleme ve algıların öznelliğini tanıma yeteneği ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Bennett ve Deal, 2009). Güvenli bağlanma tarzına sahip süpervizyon alanların, başkalarının güvenilir ve tutarlı olabileceğine dair çalışma modeli geliştirebileceklerinden yardım isteme, geri bildirim kabul etme ve yeni öğrenme fırsatlarını keşfetme olasılıklarının daha yüksek olabileceği öne sürülmektedir (Bennett ve Vitale Saks, 2006). Ancak bireyin sahip olduğu genel bağlanma tarzının kişiye özgü kurulan ilişkide oluşan bağlanma tarzından daha az önemli olduğu (Bennet, 2008), bu nedenle süpervizyon alan kişi genel olarak güvenli bağlanma tarzına sahip olsa da destekleyici olmadığını algıladığı bir süpervizöre karşı mesafeli olabileceği belirtilmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017).

Foster ve diğerleri (2007), süpervizyon alanlardan süpervizörlerine güvensiz bağlananların güvenli bağlananlara kıyasla kendilerini daha düşük mesleki gelişim seviyesinde algıladıklarını bulmuşlardır. Yalnızca süpervizyon alanın değil süpervizörün de bağlanma tarzı süpervizyon ilişkisine etki eder. Süpervizörlerin kaçınmacı ya da reddedici bağlanma tarzı, özellikle mesafe koyma, aşırı özerklik, güvensizlik ve

başkalarına bağımlı olma gibi özellikleri beraberinde getirebilirken (Bennett vd., 2008), süpervizörün güvensiz bağlanma örüntülerine sahip olması da işlerinde ya da süpervizyonda karşılaştığı stresli durumlarda mesafe koyma veya bağımlılık gibi duygu düzenleme stratejilerini kullanmasını gerektirebilmektedir. Bu nedenle de süpervizörlerin bağlanma tarzlarının farkında olmaları ve buna göre yanıt vermeleri önemli görülmektedir (Pistole ve Fitch, 2008; Watkins ve Riggs, 2012).

Süpervizyon ilişkisinin çift yönlü yapısı göz önüne alındığında süpervizörlerin yakın ilişkiler kurma becerilerinin hem süpervizörlerin hem de süpervizyon alanların çalışma ittifakına yönelik algılarını etkilediği belirtilmektedir (White ve Queener, 2003). Yapılan bir başka çalışmada Watkins ve Riggs (2012), süpervizyon ilişkisinin gerçek bir bağlanma ilişkisi olmaktan daha çok bağlanma dinamiklerini tetikleyen duygusal bir bileşeni içerdiği şeklinde görülmesinin daha uygun olduğunu belirtmektedirler. Süpervizyon ilişkisinin süresinin kısa olmasının bağlanmanın önemli görüldüğü diğer ilişkilerden diğer ilişkilerden farklı bir amaca hizmet edebileceği, ancak bazı daha uzun süreli süpervizyon ilişkilerinde özellikle daha uzun süreliyse, süpervizyon alanın mesleki gelişiminin daha erken dönemlerinde kaygı ve bağımlılığın daha arttığı bir dönemde ortaya çıkarsa tam bağlanma ilişkilerine daha yakın kabul edilebileceği savunulmaktadır (Watkins ve Riggs, 2012). Süpervizyon ilişkisini açıklayan modellerin yanında ilişkiyi etkileyen etmenlerin bilinmesi yapılacak müdahaleleri de belirlemeye yardımcı olacaktır.

2.3.5 Süpervizyon ilişkisini etkileyen etmenler

Tıpkı yaşamın birçok alanında olduğu gibi, süpervizyon sürecinde de ilişkiler, önemli bir duygusal destek kaynağı olarak rol oynamaktadır. Süpervizyon sürecine dahil olan danışan, süpervizyon alan kişi, süpervizör ve hatta süpervizöre süpervizyon veren kişilerin duygu ve tutumları, bu ilişkilerdeki duygusal desteği etkileyebilir (Bernard ve Goodyear, 2018). Alanyazında güçlü bir süpervizyon ilişkisi için gereken koşullar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Süpervizyon ilişkisini etkileyen etmenler içerisinde süpervizyon alan kişinin kaygısı, direnci ve aktarımı önemli dinamikler arasında yer alırken (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005), süpervizör açısından da kaygı, kişilerarası güç ve karşıt aktarım gibi unsurlar etkili olabilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon ilişkisinde, bu unsurlar dikkate alınmalıdır ve yine süpervizör ve süpervizyon alanın etkileşimine ilişkin çok kültürlülük gibi önemli bir dinamiğin göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Borders ve Brown, 2005). Bu nedenle,

süreci etkileyen tüm unsurların belirlenmesi, süpervizyondaki ilişki ağları ve bu ilişkiye katkıda bulunan tarafların özelliklerinin tespit edilmesi büyük önem taşımaktadır. Süpervizyon ilişkisini şekillendiren bu etmenler, süpervizyon alan bireye özgü etmenler, süpervizöre özgü etmenler ve süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki etkileşime ilişkin etmenler olarak ele alınmıştır.

2.3.5.1 Süpervizyon alan ile ilgili etmenler

Süpervizyon ilişkisini etkileyen ve süpervizyon alan kişi ile ilgili birçok etmenden söz edilebilir. Yapılan araştırmalarda süpervizyon alanın süpervizyon ilişkisini etkileyen bireysel özellikleri arasında kaygı düzeyi, bağlanma tarzı, direnci, aktarımı (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005; Holloway, 1995) gibi birçok etmen yer almaktadır. Süpervizyon alan kişinin süpervizyonu iyi kullanmasıyla geri bildirim kabul etme, büyümeye istekli olma, süpervizörü dinleme, belirsizliğe tahammül edebilme ve kendi çalışmalarını eleştirebilme gibi özelliklerini geliştirebildikleri bulunmuştur (Vespia vd., 2002). Yine olgun, özerk, bilgili, deneyime açık ve öz farkındalığa sahip süpervizyon alanlar süpervizyondan en iyi şekilde yararlanmaktadırlar (Norem vd., 2006). Süpervizörler tarafından öğrenmeye açık süpervizyon alan kişilerin coşku gösterme, bağlılık, süpervizyona aktif katılma ve sıkı çalışma gibi davranışlarla süpervizyon ilişkisine katkısı olduğu vurgulanmaktadır (Clohessy, 2008'den akt. Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizörlerin özellikle danışanların refahı konusunda endişeler olduğunda kendi talimatlarını dinleyen ve bunlara göre hareket eden süpervizyon alan kişilere daha çok değer verdikleri iddia edilmektedir (Vespia vd., 2002). Süpervizyon alanların süpervizyondan en iyi şekilde yararlanabilmeleri için tartışmalara ve öğrenmeye açık olmaları, süpervizyon için materyal hazırlama sorumluluğunu almaları, yaptıkları hakkında dürüstçe rapor vermeleri ve süpervizörün rehberliğini takip etmeleri gerektiği belirtilmektedir (Falender ve Shafranske, 2012). Süpervizyon alanın cinsiyeti de süpervizyon ilişkisini etkilemektedir. Süpervizyon alan kadınlar aynı cinsiyette olan süpervizör tarafından güçlü bir rol edinmeye yönelik cesaretlendirmeye daha az açıkken, ne yapacaklarının söylenmesini daha hoş karşılamaktadırlar. Erkek süpervizyon alanlar ise süpervizörleriyle daha yakın süpervizyon ilişkisi geliştirdiklerine inanmaya daha yatkındırlar (Worthington ve Stern, 1985'den akt. Beinart ve Clohessy, 2017). Kadın süpervizyon alanların süpervizyonda ilişki değişkenlerine daha fazla vurgu yaptıkları,

erkek süpervizyon alanların ise süpervizyonda daha çok görev odaklı oldukları bildirilmektedir (Doughty ve Leddick, 2007).

Süpervizyon alanın süpervizyon ilişkisinde en etkili olabilecek ve diğer özellikleri de içinde barındırabilecek, özellikle uygulama derslerinin başlangıcında oluşması ve ele alınması beklenen (Rønnestad ve Skovholt, 1993), hem süpervizyon sürecinde (Borders, 2012) hem de danışma sürecinde (Daniels ve Larson, 2001) yaşadığı duyguların başında gelen **kaygı** süpervizyonda tipik, olağan ve doğal bir durum olarak karşılanmaktadır (Borders ve Brown, 2005; Campbell, 2011). Yaşanan kaygı süpervizyon alanın beklentisi, süreçteki rolleri ve değerlendirmelerinden kaynaklanabileceği gibi, kişiliği, olgunluğu, deneyim düzeyi ile de danışanı ve süpervizörü ile kuracağı ilişkide aracı role sahip olabilmektedir. Yaşanan kaygının düzeyi, süpervizyon alanın öğrenmesini, performansını ve süpervizörü ile ilişkisinin niteliğini belirleyici bir öneme sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2018). Kaygı, süpervizyonun bir parçası gibi görülebilir ve tek bir nedene bağlı olarak tanımlanamayabilir. Süpervizyon alanın ve süpervizörün kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, cinsiyeti, kültürel geçmişi, tarzı süpervizyon alanın kaygı yaşamasına etki etmektedir. Yaşanan bu kaygının düzeyi de süpervizyon alanın çoğunlukla gözlem yoluyla gerçekleştirdiği öğrenmesini ve süpervizyondan yararlanma düzeyini etkilemekte, süpervizyon alanın mesleki açıdan gelişmesini sağlamaya çalışırken süpervizörün kişisel özellikler sebebiyle sergilediği öğretici ve otoriter tutum da kaygı oluşmasına sebep olabilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005; Dryden ve Reeves, 2016).

Süpervizyon alan kişinin sahip olduğu becerilerini kullanması yaşadığı kaygıdan etkilenmektedir. Psikolojik danışma esnasında sergilediği performansın gözleniyor ve değerlendiriliyor oluşu da süpervizyon alan kişinin kaygısını arttırmaktadır (Friedlander vd., 1986). Değerlendirilmeye yönelik kaygı yaşayan psikolojik danışman süpervizöründe olumlu bir izlenim oluşturmak için danışma oturumunun kendini daha iyi gördüğü, becerilerini daha iyi kullandığı kısımlarını süpervizyon sürecine getirme isteği duyabilmektedir. Bu durum genelde değerlendirme kaygısından kaynaklanmaktadır ve süpervizyon süreci başlangıcında değerlendirmenin nasıl yapılacağı konusunda bilgi verilerek giderilebilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon sürecinin başında yerine getirilmesi beklenen sorumlulukların, süreç içinde yaşanacak rollerin ve süpervizyon sürecinin nasıl olacağına dair eksik bilgiler de kaygı yaşanmasına yol

açarken (Bahrick, 1990), deneyimsiz psikolojik danışmanlar için süpervizyon sürecinin başında kendinden beklenenlerin anlaşılır, açık ve yapılandırılmış olması (Friedlander ve Ward, 1984) bir yandan kaygıyı azaltmakta diğer yandan da sağlam bir süpervizyon ilişkisi için temel oluşturmaktadır. Süpervizyon sürecine getirilen psikolojik danışma yaşantıları zenginleştikçe, kuramsal bilgilerle yapılan uygulamalar arasında olduğu düşünülen boşluk sebebiyle yaşanan kaygılar da ortadan kaybolmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018).

Süpervizyon alanın yaşadığı kaygı yalnızca sürece dair değil aynı zamanda süpervizyonun türüne dair de ortaya çıkabilir. Grup süpervizyonu sürecinde süpervizyon alan üyeler arasında gelişim düzeylerinin farklılığı, rekabetçilik, kültürel farklılıklar, gizlilik, süpervizörün geri bildirim tarzı, duyarsızlıklar ve süpervizyonun sınırlılıkları gibi sebeplerle de (Bernard ve Goodyear, 2018) süpervizyon alanlar kaygı yaşayabilmektedirler. Süpervizörün, süpervizyon alan kişilerle çalışırken süpervizyon sürecinin gerektirdiklerini sürecin başında paylaşması, süpervizyon alanın yaptığı danışma sürecine dair iyi gitmeyen ve olumsuz geri bildirim alabileceğini düşündüğü şeyler yerine becerilerini daha etkili kullandığını düşündüğü kısımları getirmesinin kaygı ve dirençle ilgili olabileceğini düşünerek müdahale etmesi ve bunlar üzerine çalışması hem süpervizyon alanın yaşadığı kaygıyı anlama ve gidermede etkili olacak hem de süpervizyon ilişkisini geliştirecektir.

Kaygının sonucunda karşılaşılan durumlardan biri süpervizyon alanın **direnç** göstermesidir. Süpervizyon alan kişi süpervizörün davranışları ve tutumu nedeniyle yaşadığı kaygı (Dryden ve Reeves, 2016) ile baş etmede direnç göstermeyi kullanabilmekte ve bu direnci meydana getiren durumların tespiti de süpervizyon ilişkisinin gelişmesini ve düzenlenmesini sağlayabilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın direnci tükenmişlik, ilgisiz, ihmalkar davranma, tartışmacı olma, kendini geri planda tutma gibi davranışlar ile gösterdiği belirtilmektedir (Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon sürecinin başında direnç kendini koruma davranışının bir göstergesi olarak kabul edilirken, bu tepkinin süpervizyon alanın sağlıklı bir tepkisi olarak değerlendirilmeyip bazı durumlarda algılanan tehdide sağlıklı bir tepki olarak da nitelendirildiği belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörün süpervizyon alanın süpervizyon sürecinde olma, beklenen görevler ile yapılanlar arasındaki uyumsuzluk,

güveni, gelişim düzeyi, kişilik özellikleri, paralel süreçlerden kaynaklı konular, amaç ve görevlerde uzlaşmazlık, süpervizörün kişiliği, müdahale yöntemleri, yönlendiriciliği nedenleriyle (Bernard ve Goodyear, 2018) oluşabilecek direnç öğelerini anlaması ve yaşanabilecek olası direnç davranışlarına karşı hazırlıklı olması gerekmektedir (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyon alanın süreç içerisinde kaygı gibi yaşadığı bir başka duygu da **utanç** duygusudur. Utanma, her bireyin yaşayabileceği bir durum iken çoğu zaman suçluluk ile karıştırılabilmekte, suçluluk kişinin sergilediği hoş olmayan bir davranış karşısında hissettiği, utancın ise kişinin kendini değerlendirmesinin odakta olduğu bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Süpervizyon alan utanç duyduğunda saldırganlık, geri çekilme gibi direnç ile benzer özellikte davranışlar sergilemektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörün bu davranışları fark ederek süpervizyon alana güvenli bir alan oluşturması, yapıcı geri bildirimler vermesi bu duygularını fark ederek üzerine çalışacak ortam yaratmasını sağlamaktadır (Borders ve Brown, 2005). Yaşanan direnç ve buna bağlı duygular, utanç, kaygı süpervizyon ilişkisini etkilerken süpervizyon alanın geçmiş yaşantılarından getirdiği ve süpervizöre aktarma olasılığı olan duygular olduğundan ilişkinin başka bir etmeni olan aktarımın (Muse-Burke vd., 2001) da incelenmesi yerinde olacaktır.

Süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın geçmiş yaşantılarından getirdiği duyguları süpervizöre yansıtması **aktarım** olarak tanımlanmaktadır (Jacobs, 1991). Bireyin geçmişteki süpervizyon yaşantılarında ortaya çıkan duygu ve davranışları da şimdiki süpervizyon yaşantısına aktarabileceği belirtilmektedir (Falender ve Shafranske, 2004). Süpervizyon sürecinde aktarım paralel süreçler ile de gerçekleşmektedir. Süpervizyon sürecinde aktarım olumsuz olabileceği gibi olumlu aktarım da gerçekleşmektedir. Olumlu aktarım süpervizörü mükemmel görme ve olumlu özelliklerine odaklanarak ön plana çıkarma şeklinde gerçekleşmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörün süpervizyonda yaşanan olumlu aktarımı fark ederek anlaması ve mükemmelleştirmeye izin vermeden süpervizyon alanın kendi yeterlik duygusunu geliştirmesine destek olması beklenmektedir (Corey vd., 2010). Olumsuz aktarım gerçekleştiğinde ise süpervizyon alan süpervizörü eleştire ve cezalandırıcı olarak görmektedir. Olumsuz aktarımı fark edip baş etmek daha zor olarak tanımlanmaktadır ve olumsuz aktarım süpervizyon alanın öğrenme sürecini de engellemektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Aktarımla baş etmek

aktarımın kaynağına, doğasına ve yoğunluğuna göre değişmekte, aktarım sürecinde süpervizörün, süpervizyon alanın ihtiyaçlarını ve duygularını dengelemesi beklenmektedir (Muse-Burke vd., 2001).

Süpervizyon ilişkisini etkileyen etmenlerden biri de süpervizyon alanın **bağlanma tarzı**dır. Bağlanma kuramları başlığında da yer verilen süpervizyon ilişkisi süpervizyon alan açısından kaygılı veya güvenli bağlanma tarzlarına sahip olmasına göre etkilenmektedir. Kaygılı bağlanma stiline sahip olan kişiler süpervizyonda da ilişki kurmakta zorlanmakta ve aktarım sergilemeleri olası görülmektedir (Bennett, 2008). Güvenli bağlanan süpervizyon alan kişiler ise süpervizyon ilişkisini sağlam temellerle kurmaktadır (Pistole ve Watkins, 1995). Kaygılı bağlanma tarzına sahip süpervizyon alanlar süpervizörü yönettirmelerine daha çok ihtiyaç duyarak aşırı bağımlılık geliştirebilirken, güvenli bağlanma tarzına sahip süpervizyon alanlar sağlıklı bir süpervizyon ilişkisi geliştirebilmektedirler (Bernard ve Goodyear, 2018).

Süpervizyon alanın süpervizyon sürecinde danışma ve süpervizyonla ilgili **kendini açması** da süpervizyon ilişkisine etki eden etmenlerden biridir. Süpervizyon alanın kendini açması hem süpervizyondan fayda sağlaması (Bordin, 1983; Ladany vd., 1996; Muse-Burke vd., 2001), hem de süpervizyonun etkililiğinin açıklanması (Knox, 2015) bakımından önemlidir. Süpervizyon alanındaki çalışmalar daha çok kendini açmama (nondisclosure) üzerine yoğunlaşmaktadır. Ladany ve diğerleri (1996) tarafından yapılan çalışmada süpervizyon alanların kendini açmama nedenleri süpervizyonla ilgili olmayan kişisel konular, süpervizöründen olumsuz tepki almaya dair duyulan endişe, psikolojik danışma sürecinde yaptıklarını düşündükleri hatalar ve eleştirilmeye dair korkular olarak belirtilmiştir. Süpervizyon alanın yaşadığı bu kaygılar ile çalışırken güçlü bir şekilde kurulmuş süpervizyon ilişkisi için gerekli koşulların sağlanması da önemli bulunmaktadır (Muse-Burke vd., 2001). Süpervizyon alanın yaşadığı durumlarla ilgili destek olması beklenen süpervizörün süpervizyon alan bireyin tamamen psikolojik danışmanı olmaktan da kaçınması gerektiği belirtilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon sürecini etkileyen süpervizyon alan ile ilgili etmenler olduğu gibi süpervizör ile ilgili etmenler de bulunmaktadır.

2.3.5.2 Süpervizör ile ilgili etmenler

Süpervizyon sürecinde kurulan süpervizyon ilişkisini süpervizyon alanların nitelikleri kadar süpervizörlerin de birçok özelliği etkiler. Süpervizörün süpervizyon sürecinde

sahip oldukları nitelikler ve bağlamsal etkiler kadar yaptıklarıyla süpervizyon ilişkisine çok sayıda olumlu katkılarda bulunmaktadır. İyi psikolojik danışmanların her zaman iyi süpervizörler olduklarına dair net kanıtlar olmasa da iyi süpervizörlerin süpervizyonda terapötik nitelikleri kullandıklarına dair kanıtlar olduğu vurgulanmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizyon alan ve danışan için empati duyma (Henderson, vd. 1999; Nerdrum ve Rønnestad, 2002), yargılayıcı olmayan bir duruş, kabul ve samimiyet gösterme önemli süpervizör nitelikleri olarak belirtilmektedir (Carifio ve Hess, 1987; Hutt vd., 1983; Nelson, 1978). Süpervizörlerin temel görevi süpervizyonda güvenli alanı oluşturmaları olarak tanımlanmaktadır (Palomo vd., 2010; Clohessy, 2008'den akt. Beinart ve Clohessy, 2017). Böylelikle süpervizyon alanlar öğrendiklerini uygulamaya yansıtabilmekte, hataları, öğrenme ihtiyaçları ve çalışmaları üzerindeki bireysel etkileri konusunda dürüst davranabilmektedirler (Beinart ve Clohessy, 2017). Bu sebeple süpervizyon alanın kendini güvende hissetmesi, süpervizörün sahip olduğu süpervizyon alana ilgi ve saygı gösterme, süpervizyon alanla iş birliği yapma, süpervizyona bağlılık (Beinart, 2012; Clohessy, 2008'den akt. Beinart ve Clohessy, 2017) gibi özellikler ile süpervizyon ilişkisinin niteliğini artırır.

Süpervizörün sahip olduğu özelliklerin yanında süpervizyon ilişkisine etki eden bir başka etmen ise süpervizörün yaşadığı **kaygı**dır. Danışanlar ve süpervizyon alanlar gibi süpervizörler de süreçte kaygı yaşayabilmelerine rağmen alanyazında daha çok süpervizyon alanın kaygısı üzerinde durulur. Süpervizörlerden özellikle deneyimsiz olanların, süpervizyon alanın direncini fark etmeme ya da ele alamama, danışanın problemini anlayamama ve müdahaleleri planlamada güçlük yaşama gibi durumları değerlendirmekte zorlananların daha çok kaygı yaşadıkları belirtilmektedir (Muse-Burke vd., 2001). Bunun yanında süpervizörler danışanı kriz durumu yaşayan süpervizyon alanın bu durumla baş edemeyeceği ile ilgili endişe duyduklarında, kendilerine ihtiyaç duyulduğunu hissettiklerinde (Bernard ve Goodyear, 2018), rol karmaşası yaşadıklarında, süpervizyon alandan bekledikleri gelişimi göremediklerinde (Borders ve Brown, 2005), kültürel farklılıklar hakkında konuşmak durumunda kaldıklarında (Campbell, 2011), süpervizyon alanın kişisel alanına ait sınırlarda net olmadıklarını fark ettiklerinde (Walker ve Jacobs, 2004) kaygı yaşayabilmektedirler. Başlangıç seviyesindeki süpervizörler kendi kaygıları ile baş etmeye çalışırken süpervizyon alanın yaşadığı direnci de kişisel olarak algılayabilmektedirler (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyon ilişkisinin de danışma ilişkisi ile benzerlikler gösterdiği düşünüldüğünde bu ilişkinin danışma ilişkisi için model olması da beklenebilir. Süpervizörün kendi kaygısını fark edip, süpervizyon alanın direncinin de doğrudan kendisine değil yaptığı bir davranışa karşı olabileceğini bilmesi ve objektif kalıp süpervizyon alanı anlamaya çalışması beklenmektedir (Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon alan bireylerin önceki deneyimlerini, öğrenme aşamalarını ve çalışmadaki bireysel etkisini dikkate alarak öğrenme ihtiyaçlarına karşı hassas davranan süpervizörlere daha çok değer verdikleri bulunmuştur (Beinart, 2012).

Süpervizyon sürecinde, süpervizörün değerlendirici olmasından kaynaklı bir **güç** (Bernard ve Goodyear, 2018) söz konusudur. Bu bağlamda süpervizörün süpervizyon alan için değerlendirici konumunda olması sebebiyle ve süpervizörün otoriteyi temsil etmesinden kaynaklı aralarında oluşan bir güç farklılığı olduğundan söz edilebilir (Corey vd., 2010). Yalnızca süpervizörü değerlendirici olarak gören süpervizyon alanın değil aynı zamanda süpervizörün de otoriteye anlam atfetmesinden kaynaklı değerlendirici rolünü güç olarak kullanması söz konusu olmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon ilişkisi içerisinde de güç ve otorite durumunun varlığı kaçınılmaz hale gelmektedir (Walker ve Jacobs, 2004). Süpervizör bu gücü bilinçli bir şekilde ve kötüye kullanırsa bu durum etik olarak müdahale edilmesi gereken bir hale dönüşebilir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon ilişkisinin nitelikli olabilmesi ve sürecin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için süpervizörün sahip olduğu gücün kaynaklarını fark ederek etkili şekilde kullanmak için hareket etmesi gerektiği söylenebilir. Güç dengesini kurabilmek için de süpervizörün yaşadığı karşıt aktarım durumlarına dikkat etmesi gerekir.

Süpervizörün yaşadığı **karşıt aktarım** süpervizyon alanın aktarım sürecine benzer şekilde, süpervizörün geçmiş yaşantılarında önemli kişi veya durumlara dair çözemediği duygu ve düşüncelerini farkında olmadan süpervizyon sürecine getirerek süpervizyon alana yansıtması şeklindeki tepkiler (Muse-Burke vd., 2001) olarak tanımlanmakta ve süpervizörün bitirilmemiş işleri, süpervizyon alana tepkili olması, süpervizörün kişilik özellikleri gibi nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Süpervizörün karşıt aktarımı, genellikle duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerden oluşmaktadır. Duygusal düzeyde, süpervizör sıkıntı, korku, rahatsızlık, hayal kırıklığı, kızgınlık, içerleme, kaygı, şaşkınlık, kafa karışıklığı ve kendine yönelik olumsuz duygular gibi tepkiler verirken, davranışsal olarak

ise süpervizyon alan kişinin karşıt aktarımı tetikleyen konusunu onunla tartışma, yüzleştirme, savunmacı olma, süpervizyonda pasif kalma veya süreci tamamen görmezden gelme gibi tepkiler gösterebilmektedir. Bilişsel anlamda ise süpervizör, kendi süpervizörlük becerilerini sorgulayıp, karşıt aktarımı tetikleyen meseleleri defalarca düşünme eğiliminde olabilir (Ladany vd.,2000). Karşıt aktarım, süpervizyon alana ve danışana gelişimleri açısından zarar vermekle birlikte öğrenmenin ketlenmesine, yarışma ve rekabet olan bir ortam oluşmasına ve ilişkinin mesafeli olmasına sebep olmaktadır (Muse-Burke vd., 2001). Süpervizörün karşıt aktarımını fark ederek olumsuz bir duruma dönüşmeden düşünsel, duygusal ve davranışsal süreçlerine müdahale etmesi gerektiği söylenebilir. Karşıt aktarımla baş etmede önemli noktalardan biri de süpervizörün bu yaşantıları ve sürece etkilerini fark etmesi ve müdahaleler geliştirebilmesi için süpervizyon sürecinden geçmesi veya akran süpervizyonu almasıdır (Muse-Burke vd., 2001). Süpervizörün etkili süpervizyon süreci için sahip olması gereken özelliklerinden biri de kendini açık ve model olacak bir şekilde ifade edebilmesidir.

Özel ve sağduyulu bir süpervizörün süpervizyon sürecinde **kendini açmasının** (self disclosure) süpervizyon alan, süpervizör ve aralarında oluşan süpervizyon ilişkisi için yararlı olduğu vurgulanmaktadır (Knox vd., 2011). Kendini açmanın dikkatlice dengeli bir şekilde yapılan bir eylem olduğu ve çoğu süpervizörün bunu güven ortamı yaratarak süpervizyon ilişkisini güçlendirme niyetiyle yaptığı öne sürülmektedir (Farber, 2006). Süpervizörün kendini açmasının süpervizyon alanın utancını hafifleterek kendini açma isteğini arttırabileceği savunulmaktadır (Yourman, 2003). Birçok süpervizörün kendini açması süpervizyon alanlar üzerinde olumlu etkiler yaratsa da süpervizörün uygunsuz kendini açması süpervizyon alan üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Ladany ve Lehrman-Waterman, 1999; Knox vd., 2011). Kendini açmanın beklenen düzeyde olması ilişki açısından kritik bulunmaktadır (Ladany ve Melincoff, 1999). Süpervizörler, genellikle sürece katkısı olmayacağına inandıkları kişisel meselelerini (Knox, 2015; Ladany ve Melincoff, 1999) ve süpervizyon alan kişinin psikolojik danışma süreci ile ilgili bazı düşüncelerini, kişinin performansını olumsuz etkilememesi adına paylaşmamayı tercih ettiklerini ifade etmektedirler (Knox, 2015). Süpervizörlerin, gelişmekte olan bir ilişkiyi güçlendirmek (örneğin, süpervizyonun başlangıç aşamalarında) veya sorunlu bir süpervizyon ilişkisini onarmak için kendini açmayı bir müdahale tekniği olarak kullanabilecekleri ancak, daha fazlasının daha iyi olduğu düşüncesi cazip gelse de kendini açmanın ne zaman aşırıya kaçtığını ve süpervizyon

ilişkinde zarar vermeye başladığını göz önünde bulundurmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Ladany ve Lehrman-Waterman, 1999). Süpervizörün yararlı bilgileri süpervizyon alanla paylaşması, süpervizyon alanın öğrenmesinde destek sağlayabilmektedir (Beinart ve Clohessy, 2017).

Süpervizyon sürecinde süpervizörün cinsiyeti (Doughty ve Leddick, 2007), esnek olmayan, toleranssız ve savunmacı geri bildirim tarzı (Watkins, 1997), bağlanma tarzı (White ve Queener, 2003), etnik kökeni ve kültürel kimliği (Inman vd., 2014) gibi bireysel özellikleri de süpervizyon ilişkisini etkiler. Bu özelliklerin bazılarının çok kültürlülük ile bağı kurulduğunda, süpervizör ve süpervizyon alanın tek başına değil aralarındaki etkileşime bağlı etmenler içinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

2.3.5.3 Süpervizyon alan ile süpervizörün etkileşimine ilişkin etmenler

Süpervizyon sürecinde süpervizyon alanın ve süpervizörün her ikisinin de sahip olduğu demografik özellikler ilişkinin belirleyicilerindendir. Bu özelliklerin bir araya geldiği noktada **çok kültürlülüğü** ele almak oldukça önemlidir. Çok kültürlülük, süpervizyonda önemli bir öge olarak karşımıza çıkarken (Borders vd., 2014) sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için de önemli görülmektedir (Meydan ve Kağnıcı, 2018). Süpervizyonda çok kültürlülük, süpervizyon alan ve süpervizörün sahip olduğu kültürel özellikler, cinsiyet, ırk, cinsel yönelim, doğup büyüyen yer, dil, sosyoekonomik durum, maneviyat, din, dünyaya bakış ve değerler, göçmenlik gibi geçmiş tarih, aile özellikleri gibi konuları içermektedir (Borders vd., 2014). Bu özelliklerin değiştirilmesi zor, büyük oranda sabit özellikler olması sebebiyle sürece etkisinin azaltılması da diğer etmenlere kıyasla oldukça zordur (Borders ve Brown, 2005). Değişmesi zor olmasına rağmen bu konuların her biri süpervizyonu etkileyen önemli konulardır ve süpervizyon sürecinde kültürel konuların mutlaka vurgulanması gerektiği belirtilmektedir (Meydan ve Kağnıcı, 2018). Süpervizyon sürecinde süpervizyon alanların gelişim düzeylerine göre çok kültürlülük bağlamında yer alan konuları anlama, tartışma ve sürece olan etkilerini ortadan kaldırma açısından farklı yetkinliklere sahip oldukları belirtilmektedir (Borders ve Brown, 2005).

Farklı kültürel geçmişlere sahip bireyler, değerleri, inançları, iletişim tarzları ve dünyayı algılama biçimleri açısından farklılık gösterebilirler. Bu farklılıklar, süpervizyon sürecindeki beklentileri, dinamikleri ve ilişkileri şekillendirir. Borders ve Brown (2005) bu farklılıkların, süpervizyon ilişkisinde güç dengesizliklerine, yanlış anlamalara veya kültürel duyarlılık eksikliklerine neden olabileceğini belirtmektedirler. Süpervizyon alan

bireyin kültürel kimliği, geçmişi ve toplumsal konumunun süpervizyon sürecine getirdiği etkiler göz önünde bulundurulmadığında, süpervizyonun etkili bir şekilde yürütülmesi zorlaşabilir. Aynı şekilde, süpervizörün kültürel farkındalığının düşük olması, değerlendirme süreçlerinde tarafsızlığını zedeleyebilir ve süpervizyon alan kişinin kendini ifade etmesini engelleyebilmektedir. Süpervizyon ilişkisi içerisinde çok kültürlülüğe duyarlı bir yaklaşım benimsenmediği takdirde, süpervizyon alan bireyin kaygısı ve direnci artabilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014). Bu da süpervizyon ilişkisinde güvenin zedelenmesine ve öğrenme süreçlerinin sekteye uğramasına yol açabilir. Çokkültürlülüğe duyarlı bir süpervizyon süreci hem süpervizörün hem de süpervizyon alanın karşılıklı olarak birbirlerinin kültürel değerlerine saygı duyması ve bu farkındalığı süpervizyon ilişkisine entegre etmesi ile mümkündür.

Holloway (1995), kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurarak süpervizyon sürecinde açık iletişim ve karşılıklı anlayışın teşvik edilmesi gerektiğini vurgular. Borders ve Brown (2005), çok kültürlülüğe duyarlı süpervizyon uygulamalarının, kültürel farkındalığın geliştirilmesi ve kültürlerarası yetkinliğin artırılması için önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Hem danışma sürecinde hem de süpervizyon sürecinde ortaya konan çok kültürlülüğe dair konuların süpervizyon sürecinde ele alınarak çok kültürlülüğün danışma süreci içerisinde de nasıl değerlendirilebileceği konusunda model olması beklenebilir. Her ne kadar süpervizyon sürecinde kültürel konuların ele alınması beklense de bazı süpervizörler kültürel farklılıklar konusunu gündeme getirmekten endişe duyabilmektedirler (Campbell, 2011). Fakat nitelikli bir süpervizyon ilişkisi için kültürel farklılıklara dair konuların ele alınması çalışma uyumunu güçlendirip derinleştirebileceği için üzerinde durulması gerektiği vurgulanmaktadır (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyon sürecinde ilişkiyi etkileyen bir başka etmenin de **rol çatışması ve rol belirsizliği** olduğu söylenebilir. Deneyimsiz psikolojik danışmanlar için kullanacağı rolleri ve süreçte ne yapacağını anlamlandıramamasından kaynaklı rol belirsizliği yaşayabilirken deneyimli psikolojik danışmanlar rol çatışmasını daha fazla yaşayabilmektedirler (Friedlander vd., 1986). Süpervizör süreç içerisinde kullanacağı rolleri bilerek hareket etmesine rağmen süpervizyon alan için kullanılacak roller belirsizdir (Ladany ve Friedlander, 1995). Yaşadığı rol belirsizliği veya rol çatışması durumlarında süpervizyon alan süpervizörden yönlendirme beklemektedir ve süpervizörün yönlendirmeleriyle yaşanan rol çatışmaları azalmaktadır (Muse-Burke vd.,

2001). Süpervizyon alan kişinin rolleri konusunda yaşadığı belirsizliğin yanında süpervizyon sürecinde süpervizöre aktarabileceği ya da süpervizörle tartışabileceği konularda da belirsizlik yaşadığı belirtilmektedir (Friedlander vd., 1986). Süpervizyon ilişkisini etkileyen rol belirsizliği ve rol çatışmasının süpervizyon sürecinde daha az yaşanabilmesi için süpervizyona başlamadan önce hedeflerin, beklentilerin ve görevlerin belirlenmiş olması beklenmektedir (Ladany ve Friedlander, 1995). Süpervizyon sürecinde süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki etkileşim ile ilgili etmenler süpervizyon ilişkisinin niteliği konusunda belirleyici iken bu belirleyicilere ek olarak birtakım dışsal etmenlerden de söz edilebilir.

Süpervizör ve süpervizyon alan ile ilişkili etmenlere ek olarak süpervizyon ilişkisini etkileyen **dışsal bağlamsal etmenler** olduğu vurgulanmaktadır. Bu dışsal etmenler süpervizyon ilişkisinin gerçekleştiği hizmet ve eğer süpervizyon alan kişi eğitim sürecinde ise bu eğitimin kendisi olarak belirtilmektedir. Oxford Süpervizyon Araştırma Grubu (Oxford Supervision Research Group) tarafından nitel bir araştırmada deneyimli süpervizörler için çalışma bağlamının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Süpervizyon alan ile hizmet verilen yerdeki diğer profesyoneller arasındaki ilişkilerin, süpervizör ve süpervizyon alan arasındaki ilişkiyi engelleyici ya da kolaylaştırıcı etkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Bazı süpervizörlerin hizmetin sunulduğu ortamda süpervizyon alanının öğrenmesinin hoş karşılanmadığı ya da desteklenmediği bir ortam varsa bu durumun süpervizyon ilişkisine olumsuz bir etkisi olduğunu belirttikleri vurgulanmaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizör, süpervizyon alan kişi ve danışan arasında oluşan paralel süreçler de süpervizyon ilişkisini şekillendiren diğer önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon alanın danışanı ile yaşadığı durumun benzerini süpervizyon sürecine taşıyarak süpervizörü ile yaşamasını kapsayan paralel süreçlerin, süpervizör ile süpervizyon alanın etkileşiminden kaynaklanan faktörler arasında ilişkinin niteliği bakımından oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Paralel sürecin ilişki bağlamındaki belirleyiciliği değerlendirildiğinde bu kavramın ayrı bir başlıkta ele alınmasının uygun olacağı düşünülebilir.

2.3.6 Paralel süreç

Paralel süreç süpervizyon sürecinde süpervizör ile süpervizyon alan ve süpervizyon alan ile danışanı arasında yaşanabilecek psikodinamik kökenli olan aktarım ve karşıt aktarım ilişkisiyle karıştırılmakta, ancak ayrı bir şekilde ele alıp değerlendirilmesi gereken

dinamik bir süreç olduğu vurgulanmaktadır (Borders ve Brown, 2005). Paralel sürecin tanımlamasını yapan ilklerden biri olan Searles (1955) paralel süreci danışan ve psikolojik danışman (süpervizyon alan) ilişkisinin süpervizyon alan-süpervizör ilişkisine yansıdığı bir yansıtma süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Borders ve Brown, 2005). Süreç süpervizyon alan psikolojik danışmanın danışana karşı bilinçaltı belirlemeleri ile başlamakta, sırasıyla danışanın çözüme ulaştıramadığı duruma yakınlaştığında kaygı ya da savunma yaşaması, psikolojik danışmanın sezgisel bir şekilde bu kaygı veya savunmayı fark etmesi, psikolojik danışmanın kendi kaygısı nedeniyle çözülmeye yakın duruma yaklaşmaması, psikolojik danışmanın kaygı ve savunmasını süpervizyonda dışa vurması ve süpervizörün de psikolojik danışmanın ve danışanın yaşadığı duygulara benzer duygularla karşılık vermesi aşamalarıyla sürmektedir. Yaşanan bu süreçte süpervizörün psikolojik danışmanın yaşadığı duyguları açıkça söylemesine alan açması ve danışanın çözüme ulaştıramadığı durumla çalışmasına yardım etmesi beklenmektedir (Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon sürecinde önemli yer tutan çalışma uyumu (working alliance) ve paralel süreç (parallel process) kavramları psikodinamik kuramın tanımlamalarıyla ortaya çıkmıştır ve diğer süpervizyon kuramlarını da etkilemektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Paralel süreçlerin farkına varıldığında üzerine çalışılmasıyla süpervizyon ilişkisi daha da güçlenirken, süpervizör tarafından bu durum ele alınmadığında süpervizyon alanla olan ilişkide yansıtılan olumsuz duygular sebebiyle ilişki zarar görebilmektedir (McNeill ve Worthen, 1989).

Paralel süreç, kuramsal olarak bilinçsizce meydana gelen, süpervizyon alan ile danışan arasında yaşanan bir durumun ya da duygunun, süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkiye yansması ve benzer durumun bu ilişkide de yaşanması anlamına gelmektedir. Bu durumun tam tersi de yani süpervizyon ilişkisindeki bir durumun danışma ilişkisinde görülebilmesi de mümkündür. Süpervizyondaki süreçleri anlamada popüler bir kavram olmasına rağmen bu konuya ilişkin yeterince araştırma bulunmamaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizyon ilişkisi ile terapötik ilişki içerisindeki benzerliklerin paralel süreç sayılabileceği (Tracey vd., 2012), paralel süreçlerin iki ilişki arasındaki benzerlikten çok daha öte olduğu (Jacobsen, 2007) ve süpervizyon ilişkisi ile terapötik ilişki arasındaki tüm benzerliklerin paralel süreç anlamına gelmeyeceği (Watkins, 2010) konularında çeşitli görüşler bulunmaktadır. Paralel süreçlerin fark edilmesi ve çalışılması, terapistin kendi karşıt aktarımlarını yönetmesine ve danışanla daha sağlıklı bir ilişki kurmasına yardımcı olmaktadır (Doehrman, 1976). Terapistin kendi karşı aktarım

süreçlerini ve süpervizyon ilişkisine olan etkilerini anlaması, süpervizyon sırasında süpervizyon alanın danışanına yönelik geliştirdiği aktarım dinamikleri üzerinde durulurken, aynı zamanda süpervizörle olan ilişkideki karşı aktarım süreçleri de gözden geçirilmesi psikodinamik süpervizyon modelinde oldukça önemli görülmektedir (Doehrman, 1976; Frawley-O'Dea ve Sarnat, 2001; Sarnat, 2016).

Paralel süreçler sadece oluşan olumsuz davranışları değil aynı zamanda olumlu davranışları da aktarmak anlamına gelmektedir. Deneyimsiz psikolojik danışmanlar için paralel süreçler anlaşılması güç, kafa karıştırıcı ve zorlayıcı olabilmekteyken, deneyimli psikolojik danışmanlar için karmaşık olan paralel süreçler gibi konuları daha kabul edici olmaları ve daha etkili bir şekilde baş edebilmeleri söz konusudur (Borders ve Brown, 2005). Süpervizyon sürecinde psikolojik danışmada ve süpervizyonda kendini açma arasında da paralel süreçlerin olabileceği belirtilmektedir (Yourman ve Farber, 1996). Süpervizyon sürecinde süpervizörden beklenen paralel süreçlerin farkına vararak sürece olumsuz etki etmesine izin vermeyecek model olma, dinleme, rol oynama, genel kuramsal tartışmalar gibi müdahalelerle süpervizyon alanın paralel süreçleri fark edip bununla baş etme becerisini kazanmasını sağlamaktır (Borders ve Brown, 2005).

Süpervizyon ilişkisinin, çeşitli dinamikler barındıran karmaşık bir yapı olduğu ve tamamen kontrol edilmesinin zor olduğu ifade edilmektedir. Süpervizyon ilişkisi yalnızca süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasında değil, aynı zamanda danışanı da kapsayan geniş bir ilişki ağına sahiptir. Danışanla ilgili meseleler, süpervizyon alan birey veya süpervizör arasındaki dinamiklerin çeşitlenmesine yol açmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon ilişkisi süpervizyon sürecinin çok merkezi ve önemli bir ögesi olmakla birlikte birçok etmenden etkilendiği söylenebilir. İlişkinin niteliğinin artırılması için süpervizyon alan ve süpervizör, aralarındaki etkileşim ve dışsal etmenler ile ilgili yapılması beklenenler sıralansa da nitelikli bir ilişkinin özünü temelde oluşturulan güvenli, samimi, empatik ve destekleyici bir ortam oluşturur.

2.4 Süpervizör Roller

Süpervizyon sürecinin sistemli bir yapıda ilerlemesini sağlayan süpervizyon modelleri süpervizörlere; süpervizyonun içeriği, sürecin nasıl işleyeceği ve süpervizörlerin işlevleri gibi konularda bir yol haritası sunmaktadır. Geliştirilen bazı model ve yaklaşımlar ele alındığında gelişimsel model çerçevesinde süreç modelleri (sosyal rol modelleri) içerisinde süpervizör rollerinin tanımlandığı görülmektedir (Bernard, 1979; Hess, 1980;

Wood ve Rayle, 2006). Sosyal rol süpervizyon modelleri, süpervizyon sürecinin dinamiklerini anlamak ve yapılandırmak için rol teorisini temel alır. Bu modeller, süpervizyonun bir dizi belirgin rol ve süreç üzerinden ilerlediğini öne sürer ve süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki etkileşimlerin bu roller çerçevesinde şekillendiğini savunmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Sosyal rol süpervizyon modelleri, süpervizyon sürecini ve işleyişini anlamak için temel kavramsal araçlar sunar. Bu modeller arasında yer alan Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli, süpervizör rolleri konusunda ilk geliştirilen kuram olmakla birlikte rolleri ayrıntılı bir şekilde tanımlamaktadır (Borders ve Brown, 2005). Süpervizör rolleri için tanımlama yapan bir başka model de Wood ve Rayle'ın (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modelidir.

2.4.1 Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli

Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli, klinik süpervizyon alanında sıklıkla kullanılan ve süpervizyon sürecinde süpervizörlerin uyguladığı rolleri ve odaklanılan yetkinlik alanlarını yapılandırmak için geliştirilmiş bir yaklaşımdır. Bernard (1979) tarafından geliştirilmiş olan bu model üç süpervizör rolü ile dört süpervizyon odağının etkileşimine dayalı bir süpervizyon modelidir. Söz konusu süpervizör rolleri öğretmen, müşavir ve psikolojik danışman, süpervizyon odakları ise süpervizyon süresince üzerinde durulması gereken psikolojik danışma performans becerileri, bilişsel psikolojik danışma becerileri, öz farkındalık ve profesyonel davranışlardır (Bernard, 1979; Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005). Ayrıştırıcı süpervizyon modeli süpervizyon odaklarının kullanılarak süpervizör rollerinin süpervizyon alan psikolojik danışmanın o andaki ihtiyacına göre kullanılabilmesi ve bu roller arasında geçişler yapılabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Timm, 2015).

Ayrıştırıcı süpervizyon modelinde Bernard (1979) tarafından üç odak tanımlanmaktadır: Kavramlaştırma (conceptualization), kişiselleştirme (personalization) ve müdahale (intervention) ya da süreç (process). Kavramsallaştırma becerileri süpervizyon alan psikolojik danışman adayının danışanının verdiği bilgileri değerlendirerek olaylar arasındaki örüntüleri tanımlamayı ve örüntüler arasındaki ilişkileri anlamayı ve görmeyi içermektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Kişiselleştirme becerileri, süpervizyon alan psikolojik danışman adayının kişilik özellikleri, geçmiş yaşantıları, kültürel geçmişi ve psikolojik danışma ile bağı ya da psikolojik danışma sürecine etkisini incelemeyi içermektedir (Bernard, 1997; Bernard ve Goodyear, 2018). Müdahale (süreç) becerileri

ise danışanla yaşanan empatinin danışana iletilmesi, psikolojik danışma oturumunu başlatma, sürdürme ve sonlandırma olarak belirtilmektedir (Bernard, 1979). Öncelikle süpervizörler süpervizyon alanların her bir odak alanında becerilerine yönelik bir yargıda bulunduklarında süpervizyon amaçlarını başarmak için bir rol belirlemelidirler ve bu roller süpervizör tarafından süpervizyon alan yönelik yaklaşımı değiştirmektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon sürecinde bağlama göre her bir odak ile rol ayrı ayrı eşletirilerek kullanılabilir.

Bernard (1979) süpervizyon sürecini öğretme-öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıştırıcı süpervizyon modelinde kullanımı süpervizyon alan psikolojik danışmanın ihtiyaçlarına göre şekillenen, öğretmen, psikolojik danışman ve müşavir olmak üzere tanımlanan üç süpervizör rolü olduğu belirtilmektedir. (Bernard, 1979). **Öğretmen rolü**, süpervizörün süpervizyon alanın yapılandırmaya, yönlendirilmeye, model almaya ve doğrudan geri bildirim almaya ihtiyaç duyduğu zamanlarda kullandığı bir roldür (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizyon sırasında öğretmen rolünü kullanan süpervizörün ilk amacının öğretmek olduğu vurgulanmaktadır (Borders ve Brown, 2005). Bu rolde süpervizör, danışana bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamakta, danışanın gelişim sürecine katkı sağlamak için kuramsal bilgi paylaşmakta, teknik beceriler öğretmekte ve geri bildirim vermektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Özellikle yeni başlayan, ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarında, öğretmen rolü öne çıkar çünkü bu psikolojik danışman adayları daha fazla yapılandırılmış rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Bradley ve Ladany, 2010). Süpervizörün öğretmen rolünü etkili kullanmasının sadece anlatan olarak kalmayıp süpervizyon alanın öğrenmesi için farklı öğretim tekniklerini de kullanmasına bağlı olduğu vurgulanmaktadır (Borders ve Brown, 2005). Öğretmen rolündeki bir süpervizörün pratik, somut, planlı, amaç odaklı, yapması beklenenleri açıklayıcı, titiz, öğretici, odaklı ve değerlendirici olması beklenmektedir (Friedlander ve Ward, 1984). Öğretmen rolünü etkili kullanan bir süpervizörün, süpervizyon alanın öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, kişiliğini ve tarzını göz önünde bulundurarak müdahale tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmesi ve kısa süreli öğrenme amaçları oluşturabilmesi beklenmektedir (Campbell, 2011).

Psikolojik danışman rolü, süpervizörün süpervizyon alanın özellikle düşüncelerinden çok içsel gerçekliğini yansıtmasını geliştirmeyi arzuladığında kullandığı roldür (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörün, süpervizyon oturumunda psikolojik danışman

adayının kaygılarıyla, duygu yoğunluklarıyla, çeşitli kişisel ya da kişiler arası sorunlarıyla ilgilenerek onların kendilerini keşfetmelerine destek olarak adeta bir psikolojik danışman gibi davrandığında psikolojik danışman rolünü üstlendiği vurgulanmaktadır (Bernard, 1979). Her ne kadar süpervizörlerin süpervizyon alan bireylere psikolojik danışma yardımı sunması etik olmasa da süpervizyon sürecinde onu anlamaya ve motive etmeye çalışırken ve onunla ilişki kurarken psikolojik danışma becerilerini kullanabilmektedir (Borders ve Brown, 2005). Psikolojik danışman rolünde süpervizör, danışanın kişisel ve profesyonel gelişimine odaklanmaktadır. Psikolojik danışman olarak süpervizör, danışanın yani süpervizyon alanının süpervizyon sürecinde yaşadığı duygusal zorluklara destek sağlar ve bireysel gelişimini destekleyici bir rol oynar (Bernard, 1979). Bu rolde, süpervizör daha çok süreç odaklıdır ve danışanın kendi içgörü kazanmasına yardımcı olur (Borders ve Brown, 2005). Psikolojik danışman rolünü etkili kullanan bir süpervizörün süpervizyon alanı gelişimi için desteklemesi, süpervizyon sürecinde empati ve kendini açma gibi terapötik öğelerden yararlanması ve dolayısıyla süpervizyon alanına kendisini de tanıyarak geliştirebileceği bir öğrenme ortamı oluşturması beklenmektedir (Campbell, 2011). Etkili bir süpervizörün psikolojik danışman rolünü etkili kullanabilmesi için yansıtıcı, yaratıcı, hızlı algısal kavrama gücüne sahip, sezgileri güçlü, tecrübesi görüntüsünden anlaşılan, işine adanmış ve iyileştirici gücünün olması gibi özelliklere sahip olması beklenmektedir (Friedlander ve Ward, 1984).

Müşavir rolü ise süpervizörün süpervizyon alanının kendi içgörülerine ve duygularına güvenmesini arzuladığında ve süpervizyon alanının kendi kendine düşünmesinin ve harekete geçmesinin önemli olduğuna inandığında kullandığı meslektaş rolü olarak tanımlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2018). Süpervizörün müşavir rolünü kullanmasıyla, psikolojik danışman adayının etkili bir öğrenme yaşantısı geçirmesi için duyguları ve düşüncelerine önem verildiği ve bunları paylaşması için onu cesaretlendirdiği belirtilmektedir. Danışana ve psikolojik danışma sürecine daha çok odaklanılan müşavir rolü hakim olduğunda süpervizyon alan psikolojik danışman adayının daha özerk davranması ve sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir (Bernard, 1997). Müşavir rolünü etkili kullanan süpervizörün, süpervizyon alanının sürdürdüğü psikolojik danışma sürecinde danışanın davranışına dair açıklamalar, danışana etkili olacak beceriler ve müdahalelerle ilgili fikir yürütmesi, alternatif müdahale ve teknikleri değerlendirmesi, danışanın problem alanını ve motivasyonlarını gündeme getirmesi, süpervizyon oturumunu ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmasına izin vererek bu

ihtiyaçların doyurulmasına destek olması beklenmektedir (Borders ve Brown, 2005). Bu rolü kullanan süpervizörün esnek, destekleyici, sıcak kanlı, olumlu, açık ve güvenilir olması beklenmektedir (Friedlander ve Ward, 1984).

Bernard'a (1979) göre, süpervizör üç odak içerisinde öğretmen, psikolojik danışman ve müşavir olmak üzere bu üç rolü de kullanmaktadır. Daha da önemlisi, süpervizör kelimenin tam anlamıyla salt öğretmen, psikolojik danışman veya müşavir rolüne geçmemektedir. Bunun yerine süpervizör, her bir role özgü bilgi ve becerilerden yararlanmaktadır. Psikolojik danışman rolünü üstlenen süpervizör, süpervizyon alanın psikolojik danışmanı haline gelmemekte yalnızca onu anlamaya ve motive etmeye yönelik becerilerini kullanmaktadır. Bu bağlamda psikolojik danışman rolü ile kendine yönelik farkındalık odağına hizmet edilmektedir. Süpervizör müşavir rolünü kullandığında ise süpervizyon alanın danışanının davranışları hakkında olası açıklamalar yapmak ve uygun müdahaleleri belirlemek için beyin fırtınası yapmasına olanak sağlamaktadır (Borders ve Brown, 2005).

Bu model, tanımlanan üç rol ve yetkinlik alanları arasında esnek bir geçiş yapılmasını sağlamaktadır. Süpervizör, duruma göre öğretmen veya değerlendirici rolüne geçiş yaparak süpervizyon alanın bireysel gelişim sürecine uygun bir süpervizyon yaklaşımı benimsemektedir. Bu model, süpervizörlerin süpervizyon alanların klinik becerilerini, kavramsal yeteneklerini ve müdahale yöntemlerini geliştirmelerine yardımcı olurken aynı zamanda esnek bir yapı sunmakta ve süpervizyon sürecini hem süpervizör hem de süpervizyon alan açısından daha dinamik bir hale getirmektedir. Modelin uygulamada başarılı olabilmesi için süpervizörün hem kuramsal bilgiyi hem de süpervizyon alanın bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurabilme yeteneğı önemlidir.

2.4.2 Wood ve Rayle'in (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modeli

Süpervizyonda rollerden bahseden bir diğer model ise *Wood ve Rayle'in (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modelidir*. Bu model okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon süreçlerine yönelik olarak geliştirilmiş güncel kuramlardan biridir. Süpervizyon modellerinin gelişiminin daha çok klinik odaklı olduğu ve okul psikolojik danışmanlarının program oluşturma ve seminerler düzenleme gibi ihtiyaçlarını karşılamadığı görüşüyle geliştirilmiştir (Wood ve Rayle, 2006). Model, Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeli, Holloway'ın (1995) sistemler yaklaşımı ve Bordin'in (1983) süpervizyon çalışma uyumu modellerine dayalı olarak amaçlar, işlevler, roller ve

sistemler olmak üzere dört temel unsur barındırmaktadır. Bu modelde de süpervizör rollerine vurgu yapıldığı, hatta Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli ile Holloway'ın (1995) sistemler yaklaşımı modelini bir araya getirmekle birlikte roller konusunda Bernard'ın (1997) modelinden daha geniş bir perspektif sunulduğu belirtilmektedir (İlhan vd., 2018). Bu modelde öğretmen, değerlendirici, rehber, psikolojik danışman ve koordinatör rolleri olmak üzere beş rol tanımlanmaktadır (Wood ve Rayle, 2006). Öğretmen ve psikolojik danışman rolü ayrıştırıcı modeldeki ile aynı anlamı taşıırken, burada tanımlanan rehber rolü ile ayrıştırıcı modeldeki müşavir rolü de birbirine oldukça benzemektedir (İlhan vd., 2018).

Öğretmen rolü (teacher) ise gerekli durumlarda doğrudan bilgi aktarımını içerir. Bu rol, danışman adayının eksik olduğu alanlarda bilgi sağlayarak öğrenme sürecini destekler. **Değerlendirici rol** (evaluator), süpervizörün psikolojik danışman adayına performansı konusunda geri bildirim sunmasını içerir. Bu süreçte süpervizör, adayın mesleki becerilerini değerlendirir ve gelişimine yönelik yapıcı öneriler sunar. **Rehber rolü** (adviser), Bernard'ın (1979) bahsettiği müşavir rolüne benzemektedir. Bu rolde süpervizör, adayın kendi kararlarını alabilmesi için destekleyici bir yaklaşım sergiler ve karar verme süreçlerinde ona rehberlik etmektedir. **Danışman rolü** (mentor), psikolojik danışman adayının mesleki becerilerini ve profesyonel yetkinliklerini geliştirmesine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Son olarak **koordinatör rolü** (coordinator) ise özellikle okul psikolojik danışmanlığı için önemli bir rol olup, süpervizörün danışmana seminer düzenleme veya planlama gibi görevlerde yardımcı olmasını kapsamaktadır. Okul ortamlarında psikolojik danışmanlardan çok yönlü görevler üstlenmeleri beklendiğinden, süpervizör bu süreçleri yönetmelerinde adaylara destek sunmaktadır (Wood ve Rayle, 2006).

Süpervizör rollerini ölçmeye yönelik girişimler olsa da yurt dışında Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modelindeki yapıya uygun bir ölçek geliştirilememiştir. Bununla birlikte Friedlander ve Ward (1984) tarafından süpervizör rollerini ölçmeye yönelik bir çalışmada Süpervizörlük Tarzları Envanteri geliştirilmiştir. Bu envanterde yer alan kişilerarası duyarlı, çekici ve görev yönelimli olmak üzere üç süpervizörlük tarzının sırasıyla psikolojik danışman, rehber ve öğretmen süpervizör rollerini de yansıttığı belirtilse de (Bernard ve Goodyear, 2018; Friedlander ve Ward, 1984) temelde tarzlar ve rollerin farklı özellikleri ölçtüğü söylenebilir. Yurt dışında süpervizyon ilişkisi ile çalışılan

araştırmalarda süpervizörlük tarzları envanterinin sıkça kullanıldığına rastlanmaktadır (Ladany vd., 1999; Ladany vd., 2001; Li, 2019). Türkiye’de yapılan bir çalışma ile Bernard’ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modeli ve Wood ve Rayle’in (2006) amaçlar, işlevler, roller ve sistemler modelinden yararlanılarak süpervizör rollerini ölçmek üzere İlhan ve diğerleri (2018) tarafından öğretmen, psikolojik danışman ve rehber olmak üzere üç rolü ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Türkiye’de doğrudan süpervizyon ilişkisi ile süpervizör rollerinin ilişkilerini inceleyen bir çalışma bulunmamakla birlikte, süpervizyon terapötik ittifakının süpervizör rolleri ve tarzları ile süpervizyon alanın özyeterliliği arasında aracılık rolünü inceleyen bir çalışma bulunmaktadır (Sarıkaya, 2017).

2.5 Süpervizyonda Kendini Açma

Süpervizyon sürecinde birçok süpervizyon modeli, süpervizyon alanın kendini açması sürecinde danışanları ve kendileriyle ilgili bilgileri paylaşmada olduğu gibi, danışanları ve süpervizörleri ile çalışma uyumlarını da ifade etmelerinin doğal bir beklenti olduğunu vurgulamaktadır (Bordin, 1983; Loganbill vd., 1982; Stoltenberg ve Delworth, 1987). Hem psikolojik danışma hem de süpervizyon alanyazınında kendini açma psikolojik danışmanın danışana, danışanın psikolojik danışmana, süpervizyon alanın süpervizöre, süpervizörün süpervizyon alana kendini açması gibi birçok farklı bakış açısından değerlendirilerek çalışılmıştır (Farber, 2003; Ladany vd., 1996; Ladany vd., 2001; Knox vd., 2008). Süpervizörün kendini açmasının odağında süpervizyon çalışma uyumunun güçlendirilmesi ve süpervizyon alanların büyüme alanlarını, öğrenmelerini ve farkındalıklarını geliştirmeleri olduğu belirtilmektedir (Farber, 2003). Süpervizyon sürecinde danışanın psikolojik danışmana, psikolojik danışmanın danışana ve süpervizörün süpervizyon alana kendini açması kadar süpervizyon alanın da kendini açması önem taşımaktadır ve bu konudaki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır (Li, 2019; Li vd., 2020; Li vd., 2022; Meydan ve Sağkal, 2023). Alanyazında yapılan çalışmaların genelde süpervizyon alanların kendini açmaması üzerine olması dikkat çekmektedir (Ladany vd., 1996; Yourman, 2003; Yourman ve Farber, 1996). Süpervizörden olumsuz ya da yıkıcı tepki alma, hata yapma, değerlendirilme kaygısı, danışana ilişkin olumsuz duygular ve bazı kişisel sorunları süpervizyon alan kişinin kendisini açmasını engelleyen etmenler arasında yer almaktadır (Ladany vd., 1996; Yourman ve Farber, 1996). Süpervizyon alanın kendini açmamasının

süpervizyon sürecinde kişisel durumları paylaşabileceği ya da dile getireceği bilgilerin önemsiz bulunabileceğine dair kaygısı, olumsuz deneyimlere sahip olması ve süpervizyon ilişkisinin yeterince kuvvetli olmamasından da kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Falender ve Shafranske, 2004).

Süpervizyonda kendini açmama üzerine yapılan çalışmalarda süpervizyon alanın kendini açmasını engelleyen bir başka etmenin de süpervizyon ilişkisi ve süpervizyon sürecinin değerlendirici doğasından kaynaklanan süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki güç dengesizliği olduğu belirtilmektedir (Farber, 2006). Süpervizyon alanın olumlu geribildirim almadığında kendisinin yeterince iyi olmadığını düşünerek yaşadığı utanç da kendini açmasını engelleyen başka bir etmendir (Yourman, 2003). Yaptıkları çalışmada Mehr ve diğerleri (2010) süpervizyon alanların %20.6'sının süprvizörlerinin kendilerini bir profesyonel ve birey olarak nasıl gördüklerini önemsedikleri için kendilerini açmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Süpervizörlerin, süpervizyon alanların söylediklerine aşırı tepki vermek, süpervizyon ilişkisine odaklanmak yerine süpervizyon alanın beceri gelişimine odaklanmak gibi davranışları da süpervizyon alanın kendini açmasının önünde engel oluşturabilmektedir (Gunn ve Pistole, 2012). Süpervizyon alanın gelişimsel aşaması veya eğitim durumu da süpervizyonda kendini açmayı etkileyen etmenlerdendir (Hess vd., 2008). Özellikle başlangıç seviyesindeki süpervizyon alanlar psikolojik danışma uygulamalarındaki kesin konulara yönelik farkındalık geliştirmemiş olabileceğinden süpervizyonda bu durumlar hakkında konuşmayabileceği belirtilmektedir (Yourman ve Farber, 1996).

Süpervizyon alan kişinin danışanı ve oturumdaki deneyimi ile ilgili olarak kendini açması süpervizörün süpervizyon alanın mesleki gelişimini desteklemesi için gerekli görülmektedir (Bordin, 1983; Ladany vd., 1996). Süpervizyonda kendini açma kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınsa da (Hess vd., 2008; Knox, 2015; Ladany vd., 1996; Yourman ve Farber, 1996), kavramın ortak bir tanımı yapılamamıştır. Walsh ve diğerleri (2003), süpervizyonda kendini açmayı, danışman adaylarının danışanlarıyla yaşadıkları zorlu deneyimlerini süpervizörlerine açıklamaları olarak tanımlamaktadır. Knox'a (2015) göre, süpervizyonda kendini açma, psikolojik danışman adayının kendisi, süpervizörü ve kendi tepkileri hakkında bilgi paylaşmasıdır. Li ve diğerleri (2020) daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkarak, süpervizyon alanın süpervizyonda kendini açmasını, süpervizyon alanın danışma ve süpervizyon deneyimleriyle ilgili mevcut

deneyimlerini gönüllü ve doğru bir şekilde ifade etmesi şeklinde tanımlamaktadır. Tüm tanımlar birleştirildiğinde süpervizyonda kendini açmanın bir psikolojik danışman adayının geçmiş ve mevcut psikolojik danışma deneyimleriyle ilgili düşüncelerini, görüşlerini, duygularını ve davranışlarını süpervizörü ile gönüllü olarak paylaşması olarak tanımlanabileceği belirtilmektedir (Meydan ve Sağkal, 2023).

Knox (2015) tarafından yapılan süpervizörlerin ve süpervizyon alanların kendilerini açmalarına ve açmamalarına yönelik araştırmaları incelediği çalışmadan anlaşıldığı üzere süpervizyon çalışma uyumu dışından hangi değişkenlerin süpervizyonda kendini açmaya etki ettiği bilinmemektedir. Eğer güçlü bir süpervizyon ilişkisi, çalışma uyumu varsa süpervizyon alanın kendini açmakta zorlanmadığı anlaşılmaktadır (Mehr vd., 2015). Süpervizörlerin, süpervizyon alan kişilerle ilgili genel gözlemlerini, kişisel deneyimlerini ve süpervizyon alan kişilerle etkileşime yönelik tepkilerini açık bir şekilde paylaştıklarında süpervizyon alanların kendilerini daha rahat bir şekilde açtıkları ve süpervizörlerin çekici ve kişilerarası duyarlı süpervizörlük tarzlarını kullandıklarında süpervizyon alanların kendilerini daha rahat açtıkları belirtilmektedir (Kreider, 2014).

Kendini açma ile süpervizörlük tarzları arasındaki ilişkilerin incelendiği Gunn ve Pistole (2012) tarafından yapılan nitel çalışmada görev yönelimli süpervizörlerin yalnızca süpervizyon alan kişilerin becerilerini geliştirmeye odaklandıklarında süpervizyonda açıklama yapma olasılıkları daha düşük olduğundan süpervizyon alanların da kendini açma oranının düştüğü belirtilmektedir. Bu bilgilerden yola çıkılarak süpervizörlük tarzları ile ilişkili olabileceği düşünülerek süpervizyon çalışma uyumu, süpervizörlük tarzları ve süpervizyonda kendini açma arasındaki ilişkiler aracılık modellemesi ile incelenmiştir (Li, 2019). Bu araştırmanın sonuçlarına göre süpervizyon çalışma uyumu, üç süpervizyon tarzı ve süpervizyon alanın kendini açması arasında aracılık rolünde bir ilişkiye sahiptir. Aynı zamanda görev yönelimli süpervizyon tarzının, görev yönelimli süpervizyon tarzı, süpervizyon çalışma uyumu ve süpervizyon alanın kendini açması arasında aracılık rolünü yönettiği belirtilmiştir (Li, 2019).

Li ve diğerleri (2020) tarafından yapılan tanıma dayalı olarak ‘Süpervizyonda Kendini Açma Envanteri’ geliştirilmiştir. Bu envanter ile süpervizyon alanın danışmayla ilgili ve süpervizyonla ilgili olmak üzere iki alanda kendini açma düzeyi değerlendirilmektedir. Bu iki alan da süpervizyonda kendini açmayla ilgili fakat farklı yönlerini yansıtmaktadır. İlk alt boyut olan süpervizyonla ilgili kendini açmada süpervizyon alanların süpervizyona

deneyimlerine dair açıklamalarına odaklanılmış ve Farber'in (2006) "süpervizyon alan bireylerin, süpervizyon oturumlarında şu anda meydana gelen süreç sorunları ya da kişiler arası durumlar hakkında özellikle açıklama yapmaları gerektiği" (s. 27) görüşünü destekleyerek sadece süpervizyon sürecindeki süpervizörlerin istenmeyen davranışlarına yönelik maddeleri değil, aynı zamanda süpervizyon alanların süpervizörlerine yönelik olumsuz duyguları ve görüşlerine ilişkin maddeleri de içermektedir (Li vd., 2020). Öte yandan, diğer alt boyut olan psikolojik danışmayla ilgili kendini açma süpervizyon alanının psikolojik danışma performanslarına, danışanlarıyla ilişkilerine ve danışanlarına verdikleri kişisel tepkilere dair açıklamalarını ele almaktadır. Süpervizyon alanının açıklamalarının süpervizörlerinin onları değerlendirmesini olumsuz etkileyebileceği endişesiyle süpervizyon deneyimlerini açıklamakta tereddüt ettiklerini gösteren bulgularla (Ladany vd., 1996) tutarlı olarak süpervizyon deneyimlerini psikolojik danışma deneyimlerine göre açıklama olasılıklarının daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Li vd., 2020).

Türkiye'de süpervizyonda kendini açma ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı olmakla birlikte son birkaç yıldır yapılmaktadır. Süpervizyonda Kendini Açma Ölçeği'nin kültürler arası bir çalışma ile Türkçe'ye uyarlaması (Li vd., 2022) gerçekleştirilmiştir. Meydan ve Sağkal (2023) tarafından süpervizyon çalışma uyumunun süpervizyon memnuniyeti üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, süpervizyon çalışma uyumunun süpervizyon memnuniyetine doğrudan katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, süpervizyon çalışma uyumu, süpervizyonda kendini açma aracılığıyla süpervizyon memnuniyetine dolaylı olarak da katkıda bulunmaktadır. Süpervizyon çalışma ittifakı ve süpervizyonda kendin açma, süpervizyon memnuniyetindeki varyansın %56'sını açıklamaktadır. Bu çalışma, süpervizyonda kendini açmanın, süpervizyon çalışma uyumunun süpervizyon memnuniyeti üzerindeki etkisinde rol oynayan temel bir mekanizma olduğunu ortaya koymaktadır (Meydan ve Sağkal, 2023). Süpervizyon çalışma uyumu dolayısıyla da süpervizyon ilişkisi ile süpervizyonda kendini açma arasındaki ilişkilere dair çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göz önüne alındığında bu alanda daha çok çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu görülebilir.

2.6 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği

Süpervizyonda rol çatışmasının süpervizyon alanın farklı rolleri çerçevesinde oluşan beklentilerden, rollerle uyuşmayan davranışlardan veya süpervizörlerinin isteklerinin süpervizyon alanın görüşleriyle uyuşmamasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Olk ve Friedlander, 1992). Rol belirsizliği ise rollere yönelik beklentiler, rollerin nasıl yerine getirileceği ve değerlendirme gibi performans sonuçları konusunda netlik eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Nillson ve Anderson, 2004; Olk ve Friedlander, 1992). Araştırmacılar (Barlett, 1983; Hess, 1980; Holloway, 1984) süpervizyon alanların psikolojik danışman, öğrenci, danışan, süpervizyon alan ve meslektaş gibi birçok role uyum sağlamak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler. Psikolojik danışman olarak terapötik becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeli, öğrenci olarak olguları yönetim becerilerini kullanabilmeli, kuram ve yöntem ve tekniklere hakim olmalı, danışan rolünde süpervizyon alan olarak kendi kişisel gelişimine katkıda bulunacak duygularının farkında olmalı ve bu duyguların çalışmasını nasıl etkilediğini bilmeli, süpervizyon alan olarak süpervizör tarafından yönlendirilmeyi, süpervizyon hedefleri için sorumluluk almayı kabul etmeli ve profesyonel gelişim ile ilişkili konuları tartışabilmeli ve meslektaş olarak da süpervizörle, diğer üyelerle ve tüm profesyonel yardımcılarıyla sorumlu ve etik akran ilişkileri kurmalıdır (Holloway, 1984). Bu rollerin her biri süpervizyon alan kişinin davranışları konusunda farklı beklentilerin oluşmasına sebep olmaktadır (Olk ve Friedlander, 1992).

Kuramsal olarak süpervizyon alandan beklenenlerin rekabetçi ya da karşıt durumlar olması halinde rol çatışması artmaktadır. Süpervizyon alanın süpervizör tarafından kişisel yargılarına uygun olmayan davranışlarda bulunması veya karşıt davranışları gerektiren birden fazla rol üstlenmesi gerektiğinde bu rollerin çelişmesiyle rol çatışmasının ortaya çıktığı belirtilmektedir (Olk ve Friedlander 1992). Rol çatışması daha çok örgüt psikolojisi alanında çalışılmış olsa da süpervizyon alanların eğitimi sürecinde de görülmektedir (Holloway, 1984; Olk ve Friedlander, 1992). Rol çatışmasının süpervizyon sürecindeki olumsuz etkilerinin incelendiği çalışmada, süpervizörlerin hem öğretmen hem de değerlendirici rolünde oldukları süpervizyon süreçlerinde rol çatışmasının daha belirgin hale geldiği bulunmuştur. Özellikle süpervizörlerin öğretmenlik ve değerlendirme gibi birbirinden farklı roller üstlenmeleri, süpervizyon alanlar tarafından çelişkili olarak algılanabilmektedir (Olk ve Friedlander, 1992). Rol çatışması süpervizyon alanların kendini açma konusundaki istekliliklerini azaltabilmekte, süpervizyonun

niteliğini ve süpervizyon memnuniyetini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Ladany vd., 1996).

Friedlander ve diğerleri (1986) rol çatışması ile ilgili yaptıkları çalışmada rol çatışmasını daha çok deneyimli olan psikolojik danışmanların yaşadığını deneyimsiz danışmanlarınsa öğrenci rolü çerçevesinde süpervizörün önerilerini yaptıklarını fakat bununla ilgili de rol belirsizliği yaşadıklarını bulmuşlardır. Rol belirsizliği daha çok süpervizyonda süpervizyon alan kişiden beklenen roller netleşmediğinde yaşanmaktadır. Süpervizyon alanlar süpervizyon sürecinde karşılanması istenen beklentiler, bu beklentileri nasıl bir performans sergileyerek karşılayabilecekleri ve ne şekilde değerlendirilecekleri konularında net olmadıklarında rol belirsizliği yaşayabilmektedirler (Olk ve Friedlander, 1992). Süpervizyon sürecinde rol belirsizliğinin hem süpervizörün hem de süpervizyon alanın süpervizyon sürecindeki rollerini net bir şekilde anlayamamalarından kaynaklandığı, bu belirsizliğin, süpervizyon alanların performans değerlendirmeleri, hedef belirleme ve geri bildirim alma süreçlerinde yaşanan karışıklıkları artırabildiği belirtilmektedir. Rol belirsizliği ayrıca, süpervizyon alanların kendilerini güvende hissetmemelerine ve süpervizyondan sağlanan faydanın azalmasına neden olabilmektedir (Holloway, 1984). Rol belirsizliği nedeniyle süpervizyon alanın süpervizörüyle paylaşacağı içerikleri ve zayıflıklarını nasıl açacaklarından emin olamadıklarından (Olk ve Friedlander, 1992) dolayı, ihtiyaçları konusunda da süpervizörlere kendilerini açmada güçlük yaşayacakları belirtilmektedir (Farber, 2006). Süpervizyon süreci, belirli mesleki gelişim hedeflerinin tanımlanmasını ve bu hedeflere ulaşmak için bir plan yapılmasını içermektedir. Süpervizör, süpervizyon alanın mesleki becerilerini değerlendirmeye almakta ve gelecekteki gelişim için yönlendirici hedefler belirlemektedir (Hawkins ve Shohet, 2012). Amaçların açık ve ölçülebilir olması, süpervizyon sürecinin etkinliğini artırmaktadır. Süpervizyon sürecinin başında amaçların net bir şekilde belirlenmesi hem süpervizör hem de süpervizyon alanın süreç boyunca neyi hedeflediklerini anlamalarını sağlamaktadır. Amaçların ve yapılacakların psikolojik danışma uygulamasının başında açıkça belirtilmesi rol belirsizliğini azaltmada etkili görülmektedir (Olk ve Friedlander, 1992).

Ladany ve Friedlander (1995) tarafından yapılan çalışmada süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki bağın güçlü olmasının rol çatışması ve rol belirsizliğini azaltmasının yanında, rol çatışması ve rol belirsizliğinin de süpervizyon çalışma uyumu

ile ilişkili olduğu, güçlü bir çalışma uyumunun rol çatışmasını ve rol belirsizliğini azalttığı bulunmuştur. Nelson ve Friedlander (2001) yaptıkları çalışmada süpervizyon alanın süpervizörüne karşı güven duygusunu sürdürmek için yeterli ilgi, anlayış ve sıcaklığı görmediğinden çalışma uyumunun zayıf olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada süpervizyon alanların rol çatışması ve rol belirsizliği puanlarının ortalamının üstünde olması da çalışma uyumunun gücü ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Bernard ve Goodyear, 2018). Rol çatışması ve rol belirsizliğini yordayan değişkenleri incelediği çalışmasında Kulp (2012), süpervizyon çalışma uyumu, psikolojik danışman özyeterliliği ve süpervizyon alanın kaygısının rol çatışması ve rol belirsizliği ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Alanyazında rol çatışması ve rol belirsizliği ile süpervizyon ilişkisi arasında yüksek korelasyon gösteren ilişkilerin bulunduğu belirtilmektedir (Ghazali vd., 2018; Kulp, 2012; Ladany ve Friedlander, 1995). Rol çatışması ve rol belirsizliği süpervizyon sürecinde önemli zorluklar yaratabilmektedir. Bu iki olgu, süpervizyon ilişkisini zayıflatabilmekte, süpervizyon alanların öğrenme sürecini sekteye uğratabilmekte ve süpervizyonun genel verimliliğini düşürebilmektedir (Holloway, 1984; Olk ve Friedlander, 1992). Bu nedenle, süpervizörlerin rollerini net bir şekilde belirlemesi ve süpervizyon alanların beklentilerini açıkça tanımlamaları, süpervizyon süreçlerinin daha etkili olmasına katkı sağlayacaktır.

Süpervizyon çalışma uyumu ile yakından ilişkili olduğu vurgulanan rol çatışması ve rol belirsizliği (Ghazali vd., 2018; Kulp, 2012; Ladany ve Friedlander, 1995; Ladany vd, 2005; Ladany vd., 2008) ile ilgili Türkiye’de şimdiye kadar yapılmış bir çalışma olmamakla birlikte bu araştırma kapsamında Olk ve Friedlander (1992) tarafından geliştirilen ‘Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri’ Türkçe’ye uyarlanmıştır. Süpervizyon ilişkisinin önemli bir yordayıcısı olarak görülen bu değişkenin Türkiye’de yapılacak çalışmalarda yer alması da rol çatışması ve rol belirsizliği ile süpervizyon ilişkisine etkileri konusunda alınacak önlemler açısından yol gösterici olacaktır. Sonuç olarak süpervizyon süreci, süreçte etkili olan unsurlar ve süpervizyonun kalbi olarak adlandırılan süpervizyon ilişkisi değerlendirildiğinde ilişkinin belirleyiciler ve bunlara yapılacak müdahaleler oldukça önemlidir. Bu sebeple Türkiye’de süpervizyon ilişkisinin belirleyicilerinin neler olduğunun bilinmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2.7 Süpervizyon İlişkisi ve İlgili Değişkenlere Yönelik Araştırmalar

2.7.1 Dünyada yapılan araştırmalar

Süpervizyon ilişkisi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalarda, bu ilişki kuramsal açıklamalarda yer alan durumların yanında süpervizörün ve süpervizyon alanın kişisel özellikleri, kaygı düzeyi, süpervizyon alanın deneyimi, bağlanma tarzı, direnci ve aktarımı (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005; Holloway, 1995) gibi birçok faktörle de ilişkilendirilmektedir. Süpervizyon çalışma uyumunun, süpervizörün çokkültürlülük yeterlikleri, süpervizyon memnuniyeti (Inman, 2006; Ladany vd., 1999), süpervizyon alanın rol çatışması ve rol belirsizliği (Ladany ve Friedlander, 1995), süpervizörün değerlendirmesi ve geri bildirim uygulamaları (Lehrman-Waterman ve Ladany, 2001), süpervizörün kendini açması (Ladany ve Lehrman-Waterman, 1999; süpervizörlerin süpervizyon tarzları (Ladany vd., 2001), psikolojik danışmanın gelişim düzeyi (Ramos-Sanchez vd., 2002), süpervizyon alanın kendini açması (Li, 2019) ve ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ladany ve diğerlerinin (1999), süpervizyon çalışma uyumu ile süpervizyon alanın öz-yeterliği ve süpervizyon memnuniyeti arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada kuramsal olarak, süpervizyonda iş birliği güçlü olduğunda, süpervizyon alan kişi ve süpervizörün güçlü bir duygusal bağ paylaştığı ve süpervizyonun hedefleri ve görevleri üzerinde anlaştığı savından yola çıkılarak Bordin'in (1983) süpervizyon süreci boyunca psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda iş birliğine dair algılarındaki değişimlerin, süpervizyon sonuçlarını öngöreceği yönündeki önerisi test edilmiştir. Başlangıç düzeyinde uygulama yapan ve eğitim sürecindeki psikolojik danışman adaylarından oluşan bir örneklemden akademik dönemin başında ve sonunda veri toplanarak yapılan değerlendirmede beklentilerin aksine, süpervizyon çalışma uyumundaki değişiklikler, adayların öz-yeterliklerindeki değişimleri yordamamaktadır. Ancak, adaylar ve süpervizörler arasındaki duygusal bağın güçlenmesi, daha yüksek memnuniyetle ilişkilendirilmiştir.

Inman (2006) evlilik ve aile terapisi eğitiminde olan öğrencilerin süpervizörlerinin süpervizyondaki çok kültürlülük yetkinliğine ilişkin algılarının, süpervizyon çalışma ittifakı, öğrencilerin çok kültürlülük yetkinliği (olguların etiyoloji ve tedavi açısından kavramsallaştırma becerileri) ve algılanan süpervizyon memnuniyeti üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini incelemiştir. Yol analizleri, süpervizörün çok kültürlülük

yetkinliğinin, süpervizyon çalışma ittifakı ve algılanan süpervizyon memnuniyeti ile pozitif ilişki içinde olduğunu ve süpervizyon çalışma ittifakının, süpervizörün çok kültürlülük yetkinliği ile süpervizyon memnuniyeti arasındaki ilişkide önemli bir aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Ladany ve Friedlander (1995) tarafından yapılan, süpervizyon alan kişinin roller konusunda yaşadığı zorlukların süpervizyon ilişkisinin gücüne dair algılarına göre ne derecede yordanabileceğinin araştırıldığı çalışmada süpervizyon alan kişilerin süpervizyon uyumunun (supervisory alliance), kendi bildirdikleri rol çatışması (role conflict) ve rol belirsizliği (role ambiguity) ile ters orantılı olacağı hipotezinden yola çıkılmıştır. Psikolojik danışman adaylarından 123 kişilik bir örneklemden elde edilen verilerin sonuçları, süpervizyon çalışma uyumunun, katılımcıların rol çatışması ve rol belirsizliği algılarıyla anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, katılımcılar süpervizyon çalışma uyumunu zayıf olarak algıladıklarında, daha fazla rol çatışması ve rol belirsizliği yaşama eğiliminde olmuşlardır. Rol belirsizliği açısından, süpervizyon çalışma uyumunun hedef-görev bileşeni rol belirsizliğini yüksek düzeyde yordamaktadır. Duygusal bağ ise belirsizliği tek başına yordayamadığından süpervizyon alanlar süpervizörleriyle aralarında bir bağ hissetseler bile, süpervizyonda ne bekleyecekleri konusunda belirsizlik yaşayabileceklerini göstermektedir.

Ladany ve Lehrman-Waterman (1999) tarafından 105 kişiden oluşan eğitim sürecinde süpervizyon alan psikolojik danışman adayıyla yapılan çalışmada, süpervizyon alanların süpervizörün kendini açma konusundaki özelliklerinden yaklaşık altısını tanımlayabildiklerini, çoğu süpervizyon alan psikolojik danışman adayının (%91) süpervizörün en az bir kez kendini açtığını bildirdiğini ve en sık yapılan kendini açmanın, kişisel konular, nötr psikolojik danışma deneyimleri ve psikolojik danışmanlığın zorlukları ile ilgili olduğunu bulmuşlardır. Bunun yanında, süpervizörün kendini açmasının süpervizyon çalışma uyumunun gücünü yordadığına dair hipotezleri desteklenmiş; süpervizör ne kadar sık kendini açarsa, süpervizör ile süpervizyon alan kişi arasında süpervizyonun hedefleri ve görevleri konusunda o kadar fazla uzlaşma sağlandığı ve aralarındaki duygusal bağın o kadar güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Lehrman-Waterman ve Ladany (2001), süpervizyonda değerlendirme ölçümü yapmak için Süpervizyondaki Değerlendirme Süreci Envanteri'ni geliştirmeye yönelik

alışmalarında, etkili hedef belirleme ve geri bildirim uygulamalarının daha gl bir çalışma uyumunu yordadığı yönündeki hipotezlerini destekleyen sonuçlara ulaşmışlardır.

Ladany ve diğerkleri (2001) süpervizörlerin süpervizyon tarzlarına ilişkin algıları ile süpervizyon çalışma uyumu ve süpervizörün kendini açması arasındaki ilişkiyi incelemişler ve 137 süpervizörden elde edilen verilerden çekici, kişilerarası duyarlılığa sahip ve görev odaklı süpervizyon tarzları ile süpervizyon çalışma uyumunun hedefler, görevler ve bağ bileşenleri ve süpervizörün kendini açma sıklığı arasında anlamlı bir pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ramos-Sanchez ve diğerkleri (2002) tarafından yapılan çalışmada süpervizyon alan bireyin gelişim düzeyi, süpervizyon çalışma ittifakı, danışan adayının bağlanma tarzı ve olumsuz süpervizyon yaşantıları arasındaki ilişkilerini belirlemek amacıyla incelenmiştir. Çalışmada, olumsuz süpervizyon yaşantılarının süpervizyon süreci ve süpervizyon alan bireyin gelişimi üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olabileceği vurgulanmaktadır. Bu etkinin, süpervizyon alan bireyin gelişim düzeyine veya süpervizyon ilişkisi gücüne bağlı olarak değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle süpervizörlerin, özellikle erken gelişim dönemindeki süpervizyon alanlara daha destekleyici olmaları teşvik edilmektedir.

Li (2019) süpervizör tarzı, süpervizyon çalışma ittifakı ve süpervizyon alan bireylerin kendini açma davranışları arasındaki potansiyel ilişkileri incelediği çalışmasında süpervizyon çalışma ittifakının kişiler arası ilişkilrde duyarlı, çekici ve görev yönelimli olmak üzere üç süpervizör tarzının tümü ile süpervizyon alan bireylerin kendini açma davranışları arasındaki ilişkilerde önemli bir aracılık rolü oynadığını ve görev odaklı süpervizör tarzının, görev odaklı süpervizör tarzı, süpervizyon çalışma ittifakı ve süpervizyon alan bireylerin kendini açma davranışları arasındaki aracılık ilişkisini anlamlı bir şekilde düzenlediği bulgusuna ulaşmıştır. Li ve diğerkleri (2022) tarafından yapılan bir diğerk çalışmada da süpervizyonda rol belirsizliğinin, süpervizyon çalışma ittifakı ile süpervizyon alan bireylerin psikolojik danışm süreciyle ilgili kendini açma davranışları arasındaki ilişkiye anlamlı bir şekilde aracılık ettiği ortaya konmuştur.

2.7.2 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de süpervizyon ilişkisini inceleyen çalışmaların son yıllarda hız kazandığı görülmektedir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisine dair görüşleri (Denizli ve Meydan, 2018), süpervizörler ve süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenlere dair görüşleri (Meydan,

2019), ilk kez süpervizyon alanlar ve deneyimli olan süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisine dair deneyimleri (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), süpervizyon çalışma uyumunun süpervizyon memnuniyeti üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri ve süpervizyon alanın kendini açmasının aracı rolü (Meydan ve Sağkal, 2023) gibi konular incelenerek mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Meydan ve Sağkal'ın (2018) süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisine dair değerlendirmelerine yönelik yaptıkları nitel çalışmada, ilişkinin kalitesi, ilişkiyi etkileyen süpervizyon alan ile süpervizör arasındaki özellikler ve ilişkinin çıktıları olmak üzere üç temanın ortaya çıktığı belirtilmektedir. Bulgulara dayanarak yapılan en önemli çıkarımın süpervizyon ilişkisinin süpervizyonun anahtar bileşenlerinden biri olduğu ve ilişkinin kalitesini artırmak için, süpervizyon alanların gelişimsel ihtiyaçları ve beklentileri ile süpervizörlerin ilişkiyi etkileyen kendi değişkenlerinin dikkatlice göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır.

İlk kez süpervizyon alanlar ve deneyimli olan süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisine dair deneyimlerinin incelendiği (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019) çalışmada lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olmak üzere toplam 27 süpervizyon alan kişiden görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Yapılan içerik analizleri sonucunda ilk kez ve ileri düzeydeki süpervizyon alanlara göre süpervizyon ilişkisinin değişmeyen ama belirleyici bileşenlerinin, süpervizörün kolaylaştırıcı ve yönergesel müdahaleleri, samimi ve yargılayıcı olmayan özellikleri, yapıcı geri bildirimleri; süpervizyon alanın süpervizyon içindeki kendini açması, ilişkiyi başlatırken kaygısı, ilerleyen aşamalarda ise sakinliği, kendilik farkındalığı ve profesyonel becerilerin gelişimi olduğu belirtilmektedir.

Meydan'ın (2019) süpervizörler ve süpervizyon alanların süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran etmenlere dair görüşlerini incelediği çalışmasında süpervizyon alanlara göre kolaylaştırıcı etmenlerin süpervizörlerin kişisel özellikleri, tarzı, geri bildirimi, müdahaleleri ve süpervizyon alanların kişisel özellikleri olarak sıralanmakta, süpervizörlere göre ise kolaylaştırıcı etmenlerin süpervizörlerin kişisel özellikleri, tarzı, süpervizyon alanın kişisel özellikleri, profesyonel kimliği, görevlere uygun davranışları, etkili zaman yönetimi oldukları belirtilmektedir. Her iki taraf için de ortak belirtilen kolaylaştırıcı etmenlerin ise belirlenmiş süpervizyon görevleri ve amaçları olduğu vurgulanmaktadır. Zorlaştıran etmenlere bakıldığında süpervizyon alanlar için

süpervizörlerin müdahaleleri, kişisel özellikleri, tarzı, süpervizyon alanların kişisel özellikleri ve olumsuz tutumlarının, süpervizörler için ise süpervizörlerin kişisel özellikleri, tarzı, geri bildirimi, etkisiz zaman yönetimi, süpervizyon alanın kişisel özellikleri ve olumsuz tutumları ile birlikte psikolojik danışma yapma ve süpervizyon alma kaygısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ortak zorlaştıracı etmen olarak süpervizyon alan tarafından belirsiz süpervizyon amaçları vurgulanırken, süpervizör tarafından belirsiz süpervizyon amaçları, belirsiz süpervizyon görevleri ve süpervizyon süreci vurgulanmaktadır. Etkiler değerlendirildiğinde ise süpervizyon alanlara göre kişisel olarak duygular, baş etme becerileri, kişisel farkındalık, profesyonel olarak da süpervizyon memnuniyeti, psikolojik danışman öz-yeterliliği ve profesyonel kimlik sıralanırken, süpervizörler için profesyonel olarak süpervizyon memnuniyeti ve deneyim kazanma sıralanmaktadır.

Meydan ve Sağkal (2023) tarafından süpervizyon çalışma uyumunun süpervizyon memnuniyeti üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkileri ve süpervizyon alanın kendini açmasının aracı rolünün incelendiği çalışmada süpervizyon çalışma ittifakının doğrudan olarak süpervizyon memnuniyetine katkıda bulunduğu ortaya konmakta, ayrıca süpervizyon çalışması ittifakının, süpervizörün süpervizyonda kendini açması yoluyla dolaylı olarak süpervizyon memnuniyetine katkı sağladığı belirtilmektedir. Süpervizyon çalışması ittifakı ve süpervizörün süpervizyondaki kendini açması, süpervizyon memnuniyetindeki varyansın %56'sını açıklamaktadır. Bu çalışma, süpervizyon çalışma ittifakının süpervizyon memnuniyeti üzerindeki etkisini ele alırken, süpervizörün süpervizyondaki kendini açmasının altında yatan bir mekanizma olarak rolünü inceleyen yeni bakış açıları sunmaktadır.

Süpervizyon ilişkisine dair yapılan çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların genellikle süpervizyon ilişkisini etkileyen değişkenlerin etki alanını belirlemek üzere tasarlanırken Türkiye’de yapılan çalışmaların süpervizyon ilişkisinin belirleyicilerinin ortaya konmaya çalışıldığı çoğunlukla nitel çalışmalar olduğu gözlenmiştir. Süpervizyon çalışma uyumu ve süpervizyon ilişkisi kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı (Beinart, 2014) düşünüldüğünde, Türkiye’de süpervizyon ilişkisinin yordayıcılarının belirlenmesine yönelik daha çok çalışma yapılması önemli görülmektedir.

3 YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde süpervizyon altında psikolojik danışma uygulamaları yapan psikolojik danışman adaylarının süpervizyonda kendini açma davranışının, yaşadıkları rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordama gücünü incelemektir. Bu amaç çerçevesinde katılımcıların süpervizyon ilişkisi, süpervizyonda kendini açma, rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizör rollerine dair görüşlerinin nicel yöntemlerle incelendiği ilişkisel araştırma yöntemiyle oluşturulmuş, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılığının sınındığı bir çalışma planlanmıştır. Planlanan çalışma belirlenen amaç doğrultusunda iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ve “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” ölçme araçları araştırmacı tarafından uyarlanarak geçerlik ve güvenirliği sınanmıştır. İkinci aşamada ise tüm değişkenlerin yer aldığı ilişkisel araştırma yapılmıştır. Her iki çalışma için de araştırmanın modeli ile katılımcıların, veri toplama araçlarının ve analiz süreçlerinin yer aldığı araştırma sürecine dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın bağımlı (yordanan) değişkeni *süpervizyon ilişkisi*, bağımsız (yordayıcı) değişkenleri ise süpervizör rolleri içerisinde yer alan “*öğretmen*”, “*psikolojik danışman*” ve “*rehber*” rolleri, *rol çatışması ve rol belirsizliği* ile süpervizyonda kendini açma içerisinde yer alan “*psikolojik danışma ile ilgili kendini açma*” ve “*süpervizyon ile ilgili kendini açma*”dır.

3.2 Araştırma Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında lisans kademesinde eğitim gören ve ilk defa yürüttükleri psikolojik danışma sürecine dair süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisi ölçeği ile rol çatışması ve rol belirsizliği envanterinin uyarlanması sürecine dair uygulamalar yapılmıştır. İkinci aşamasında ise süpervizyonda kendilerini açmaları, rol belirsizliği ve rol çatışmaları ile süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılığı incelenmiştir. Bu süreçte katılımcıların kimler olduğu, nasıl belirlendiği, hangi veri toplama araçlarından yararlanıldığı, verilerin nasıl toplandığı ve verilerin analizine dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1 Evren ve örneklem

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada ölçek uyarlamaları gerçekleştirilmiş ikinci aşamada ise değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Her iki aşamada da oluşturulan evren ve örnekleme ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.2.1.1 Ölçek uyarlamalarının evren ve örnekleme

Araştırmanın ilk aşaması olan “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ve “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” ölçeği araçlarının uyarlanması çalışmasında araştırmanın evrenini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında son sınıf öğrencisi olup, psikolojik danışma uygulamaları yapan ve süpervizyon alan psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. Örneklem için katılımcılar belirlenirken lisans düzeyinde bireyle psikolojik danışma uygulamalarını yürüten ve süpervizyon alan öğrencilere amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çoğu zaman diğer örnekleme yöntemlerinin kullanılmasının olanaklı olmadığı durumlarda, araştırmacının hali hazırda var olan öğeler içerisinde kolay ulaşabileceği ve yeterli sayıda öğeyi örneklem olarak belirlediği örnekleme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırma sürecinde bireyle psikolojik danışma uygulamaları yapan ve düzenli bir şekilde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarından veri toplamak uygun olacağından bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ölçeği aracının uyarlama çalışması için psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu alan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında öğrenim gören toplam 14 üniversiteden 381 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçekler uygulanırken süpervizyon ders sorumlularından destek istenmiş ve pandemi dönemi olması sebebiyle çevrimiçi form oluşturularak ölçek uygulamaları yapılmıştır. Veriler değerlendirilerek z puanları hesaplanmış, üçün üzerinde kalan uç değerler temizlendikten sonra (Büyüköztürk, 2011) yaş ortalaması 22.6 olan toplamda 371 kişilik (K= 275, E= 96) örneklem üzerinden veri analizi yapılmıştır. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” Uyarlama Çalışmasında Katılımcıların Dağılımı*

		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	275	74.1	371
	Erkek	96	25.9	
Üniversite	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	57	15.4	371
	Ege Üniversitesi	13	3.5	
	Hacettepe Üniversitesi	1	.3	
	Ankara Üniversitesi	14	3.8	
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	77	20.8	
	Muş Alparslan Üniversitesi	1	.3	
	İstanbul Kültür Üniversitesi	8	2.2	
	Gaziantep Üniversitesi	19	5.1	
	Anadolu Üniversitesi	110	29.6	
	Mersin Üniversitesi	8	2.2	
	Bahçeşehir Üniversitesi	11	3.0	
	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	4	1.1	
	Çukurova Üniversitesi	6	1.6	
	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	42	11.3	
Süpervizör cinsiyeti	Kadın	184	49.6	371
	Erkek	187	50.4	
Süpervizör unvanı	Prof. Dr.	27	7.3	371
	Doç. Dr.	115	31.0	
	Dr. Öğr. Üy.	135	36.4	
	Dr. Öğr. Gör.	34	9.2	
	Dr. Arş. Gör.	16	4.3	
	Öğr. Gör.	37	10.0	
	Arş. Gör.	7	1.9	
Önceden süpervizyon alma	Evet	74	19.9	371
	Hayır	297	80.1	

“Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” ölçe aracının uyarlama çalışması için yine psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu alan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında son sınıfta öğrenim gören toplam 14 üniversiteden 381 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler, pandemi sürecinde uzaktan eğitimin devam etmesi ve online

uygulama sınırlılıkları sebebiyle uyarlanan diğer ölçek ile aynı örneklem üzerinden toplanmıştır. Ölçekler uygulamaları yine çevrimiçi form oluşturularak uygulamalar yapılmıştır. Yine süpervizyon ders sorumlularından destek istenmiş ve pandemi dönemi olması ve uzaktan eğitime devam edilmesi sebebiyle her iki ölçek için de tek örneklem üzerinden çevrimiçi form ile veriler toplanmıştır. Veriler değerlendirilerek z puanları hesaplanmış, için üzerinde kalan uç değerler temizlendikten sonra (Büyüköztürk, 2011) yaş ortalaması 22.53 olan toplamda 375 kişilik (K= 280, E= 95) örneklem üzerinden veri analizi yapılmıştır. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2*“Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” Uyarlama Çalışmasında Katılımcıların Dağılımı*

		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	280	74.7	375
	Erkek	95	25.3	
Üniversite	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	59	15.7	375
	Ege Üniversitesi	14	3.7	
	Hacettepe Üniversitesi	1	.3	
	Ankara Üniversitesi	14	2.34	
	Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	76	20.3	
	Muş Alparslan Üniversitesi	1	.3	
	İstanbul Kültür Üniversitesi	9	2.4	
	Gaziantep Üniversitesi	20	5.3	
	Anadolu Üniversitesi	110	29.3	
	Mersin Üniversitesi	8	2.1	
	Bahçeşehir Üniversitesi	11	2.9	
	Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	4	1.1	
	Çukurova Üniversitesi	6	1.6	
	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	42	11.2	
Süpervizör cinsiyeti	Kadın	186	49.6	375
	Erkek	189	50.4	
Süpervizör unvanı	Prof. Dr.	29	7.7	375
	Doç. Dr.	115	30.7	
	Dr. Öğr. Üy.	136	36.3	
	Dr. Öğr. Gör.	35	9.3	
	Dr. Arş. Gör.	16	4.3	
	Öğr. Gör.	37	9.9	
	Arş. Gör.	7	1.9	
Önceden süpervizyon alma	Evet	76	20.3	375
	Hayır	299	79.7	

3.2.1.2 Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmanın evren ve örnekleme

Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile erişilen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarında 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde öğrenim gören ve bireyle psikolojik

danışma uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon alan son sınıf öğrencileri olan psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır.

Ulaşılan 691 kişilik örneklemden toplanan verilerde z puanları ve mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak uç değerler temizlendikten sonra (Kline, 2015) yaş ortalaması 22.55 olan 660 kişilik $K= 509$, $E= 161$) örneklem üzerinden analizler yapılmıştır. Katılımcılara dair bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.



Tablo 3*Değişkenler Arası İlişkilerin İncelendiği Çalışma Katılımcıların Dağılımı*

		N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	503	76.2	660
	Erkek	161	23.8	
Üniversite	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	37	5.6	660
	Ege Üniversitesi	59	8.9	
	Ankara TED Üniversitesi	13	2.0	
	Ankara Üniversitesi	22	3.3	
	Ankara Gazi Üniversitesi	49	7.4	
	Muş Alparslan Üniversitesi	27	4.1	
	İstanbul Kültür Üniversitesi	35	5.3	
	Gaziantep Üniversitesi	53	8.0	
	Anadolu Üniversitesi	49	7.4	
	Mersin Üniversitesi	35	5.3	
	Bahçeşehir Üniversitesi	15	2.3	
	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	37	5.6	
	Çukurova Üniversitesi	44	6.7	
	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi	42	6.4	
	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	45	6.8	
	Yıldız Teknik Üniversitesi	63	9.5	
	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	35	5.3	
Süpervizör cinsiyeti	Kadın	363	55	660
	Erkek	297	45	
Süpervizör unvanı	Prof. Dr.	75	11.4	660
	Doç. Dr.	212	32.1	
	Dr. Öğr. Üy.	263	39.8	
	Dr. Öğr. Gör.	40	6.1	
	Dr. Arş. Gör.	18	2.7	
	Öğr. Gör./ Arş. Gör.	52	7.9	
Önceden süpervizyon alma	Evet	72	10.8	660
	Hayır	588	89.1	

3.3 Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde Kişisel Bilgi Formu, Süpervizyon İlişkileri Anketi-Kısa Form, Süpervizör Roller Ölçeği, Süpervizyonda Kendini Açma Ölçeği, Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri kullanılmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Bu form araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim kademesi, süpervizörlerinin cinsiyeti, süpervizörlerinin ünvanı, süpervizyon oturum sayısı, önceden süpervizyon alma durumu, süpervizyon alanların süpervizyon yaşantılarına dair değerlendirmeleri gibi bilgileri içermektedir.

3.3.2 Süpervizyon ilişkisi ölçeği-kısa form (SİÖ-K)

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form orijinalinde Palomo ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen 67 maddelik, “güvenli alan (safe base)”, “yapı (structure)”, “bağlılık (commitment)”, “yansıtıcı eğitim (reflective education)”, “rol model (role model)” ve “biçimlendirici geri bildirim (formative feedback)” olmak üzere altı alt boyuta sahip olan Süpervizyon İlişkileri Anketinin (The Supervisory Relationship Questionnaire-SRQ) kullanım zorluğu sebebiyle kısaltılması ve pratik kullanım sağlaması amacıyla Cliffe ve diğerleri (2014) tarafından oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklemini İngiltere’de çalışan ve klinik psikoloji süpervizyonu alan 203 kişi oluşturmaktadır ve test-tekrar test uygulamaları da 87 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden oluşmakta ve 7’li likert tipi derecelendirilmekte olup, “güvenli alan (safe base)”, “yansıtıcı eğitim (reflective education)” ve “yapı (structure)” olmak üzere üç alt boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçekte güvenli alan alt boyutu için 1-9. maddelerden alınan puanlar ilgili maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Alt boyuttan alınan puanlar 7 ile 63 arasında değişmektedir. Yansıtıcı eğitim alt boyutu için 10-14. maddelerden alınan puanlar ilgili maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Alt boyuttan alınan puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Yapı alt boyutu için 15-18. maddelerden alınan puanlar ilgili maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Alt boyuttan alınan puanlar 7 ile 28 arasında değişmektedir.

Ölçeğin geneli için Cronbach alpha katsayıları incelendiğinde .96 olduğu, güvenli alan alt boyutu için .97, yapı alt boyutu için .88 ve yansıtıcı eğitim için ise .89 olduğu görülmektedir. Test tekrar test sonuçlarına bakıldığında da güvenilirlik katsayısının .94 olduğu görülmektedir. Ölçeğin benzer ölçek geçerliliği için kullanılan Bahrack (1990) tarafından geliştirilen Süpervizyon Çalışma Uyumı Envanteri (Working Alliance Inventory) ile pozitif yönde ve .92 düzeyinde anlamlı bir ilişki gösterdiği bulunmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu anlaşılan bu ölçeğin çalışmada kullanılmak üzere Türkçe’ye uyarlaması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması sırasında 14 farklı üniversiteden toplam 371 kişiden, pandemi etkilerinin devam etmesi ve derslerin uzaktan yürütülmesi sebepleriyle çevrimiçi toplanan veriler SPSS 25 Veri Analizi programıyla yapılan analizlerde normal dağılım göstermemiştir. Çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılamasına yönelik analizler R Veri Analizi Programı ile yapılmıştır. MLR kestirim yöntemi ile yapılan analizlerde ölçeğin iyilik uyum indeksleri incelenmiş ve beklenen .05 ve üzeri olması gereken p değerinin .05'in altında kalmasına rağmen tek başına bu değerle karar verilemeyeceğinden (Brown, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013) iyilik uyum indeksleri incelenerek uygun değerlere sahip olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri beklenen aralıklarda olan ölçekte madde faktör yüklerinin dağılımına bakılmış, madde faktör yüklerinin beklenen değeri olan .30 ve üstünde olduğu bulunmuştur. Uyarlama çalışmasında ölçeğin ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde ölçek geneli için .95 olduğu, güvenli alan alt boyutu için .94, yansıtıcı eğitim alt boyutu için .92 ve yapı alt boyutu için ise .67 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunun geçerlilik ve güvenirlik bakımından uygun özellikler gösterdiği belirlenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmada ise ölçeğin geneli için Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde .93 olduğu, güvenli alan alt boyutu için .94, yansıtıcı eğitim alt boyutu için .92 ve yapı alt boyutu için ise .17 olduğu görülmüştür.

3.3.3 Süpervizör rolleri ölçeği (SRÖ)

Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı modeline dayalı olarak İlhan ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilmiştir. Yedili likert tipinde 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “öğretmen rolü” (13 madde), “psikolojik danışman rolü” (10 madde) ve “rehber rolü” (6 madde) olarak adlandırılan üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirtilmektedir. Öğretmen rolü için alınan puanlar 7 ile 91 arasında değişmektedir. Psikolojik danışman rolü için alınan puanlar 7 ile 70 arasında değişmektedir. Rehber rolü için alınan puanlar 7 ile 42 arasında değişmektedir. Ölçeğin geçerliği incelendiğinde Cronbach alfa katsayılarının ölçeğin genel için .98, öğretmen rolü alt boyutu için .97; psikolojik danışman rolü alt boyutu için .97 ve rehber rolü alt boyutu için .91 bulunduğu görülmektedir (İlhan vd., 2018). Yapılan bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayılarının ölçek geneli için .98, öğretmen rolü alt boyutu için .96; danışman rolü alt boyutu için .97 ve rehber rolü alt boyutu için .86 olarak bulunmuştur.

3.3.4 Süpervizyonda kendini açma ölçeği (SKAÖ)

Li ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin (Supervisee Disclosure in Supervision Scale-SDSS) Türkçeye uyarlama çalışması Li ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinali 5’li Likert tipinde yanıtlanan 17 maddelik bir ölçek olup, “süpervizyonla ilgili kendini açma (supervision-related disclosure)” ve “psikolojik danışmayla ilgili kendini açma (counseling-related disclosure)” olmak üzere iki faktörlü yapıya sahiptir. Li ve diğerleri (2020) SKAÖ’nin yüksek düzey iç tutarlığa, yordayıcı geçerliğine $F(286) = 17.23, p < .05$ sahip olduğunu ve SKAÖ’nin orijinal faktor yapısının hedef örnekleme doğrulandığını, SKAÖ’nin Süpervizyon Stilleri Envanteri-Süpervizyon Alan (Supervisory Style Inventory-Trainee SSI-T) ölçeğinin üç alt boyutu ile arasında ayırt edici geçerliğe [Çekici (Attractive), $r = -.01, p = .94$; Kişilerarası Hassas (Interpersonally Sensitive), $r = -.02, p = .84$; Görev Yönelimli (Task-Oriented), $r = -.02, p = .77$] sahip olduğunu raporlamışlardır. Ölçeğin orijinal formunun Cronbach alfa katsayıları ölçeğin tamamı için .93, süpervizyonla ilgili kendini açma alt boyutu için .93 ve psikolojik danışmayla ilgili kendini açma için .90 olarak yüksek güvenirlik değerlerine ulaşılmıştır (Li vd., 2020).

SKAÖ’nin Türkçe’ye uyarlama çalışmalarında (Meydan ve Sağkal, 2023) “Süpervizyonla İlgili Kendini Açma” boyutu 1-10. maddelerden alınan puanlar ilgili maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Alt boyuttan alınabilecek toplam puanlar 10 ile 50 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar süpervizyonla ilgili kendini açma düzeyindeki artışı temsil etmektedir. “Psikolojik Danışmayla İlgili Kendini Açma” boyutu 11-17. maddelerden alınan puanlar ilgili maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Alt boyuttan alınabilecek toplam puanlar 7 ile 35 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar psikolojik danışmayla ilgili kendini açma düzeyindeki artışı temsil etmektedir. Ölçek toplam puanı, tüm maddelere verilen yanıtların toplanmasıyla hesaplanmaktadır. Tüm ölçek için toplam puanlar 17 ile 85 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar süpervizyonda kendini açma düzeyindeki artışı temsil etmektedir. Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin tamamı için .92, süpervizyonla ilgili kendini açma alt boyutu için .94 ve psikolojik danışmayla ilgili kendini açma için .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin geneli için .95, süpervizyonla ilgili kendini açma alt boyutu için .94, psikolojik danışmayla ilgili kendini açma alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur.

3.3.5 Rol çatışması ve rol belirsizliği envanteri (RÇRBE)

Olk ve Friedlander (1992) tarafından süpervizyonda yaşanan “rol çatışması” (13 madde) ve “rol belirsizliği” (16 madde) durumlarını ortaya koymak üzere geliştirilen ve bu isimlerde iki faktöre sahip olan ölçeğin (Role Conflict and Role Ambiguity Inventory) orijinal formu 5’li Likert tipinde derecelendirilen 29 maddelik bir ölçek olup, yüksek kaygı düzeyi, süpervizyon memnuniyetsizliği ve süpervizyon çalışma uyumunun düşük olması ile yüksek korelasyonlar gösterdiği bulunmuştur. Rol çatışması alt boyutu için alınan puanlar 5 ile 65 arasında değişmektedir. Rol Belirsizliği alt boyutu için alınan puanlar 5 ile 80 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç geçerlilik Cronbach Alpha katsayıları rol belirsizliği için .89 ile .91 arasında değişmekte olup rol çatışması için ise .91 bulunduğu belirtilmiştir (Olk ve Friedlander, 1992).

Ölçeğin Türkçeye uyarlaması araştırmacı tarafından bu araştırma kapsamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması sırasında 14 farklı üniversiteden toplam 375 kişiden, pandemi etkilerinin devam etmesi ve derslerin uzaktan yürütülmesi sebepleriyle çevrimiçi toplanan veriler SPSS 25 Veri Analizi programıyla yapılan analizlerde normal dağılım göstermemiştir. Çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılamasına yönelik analizler R Veri Analizi Programı ile yapılmıştır. WLSMV kestirim yöntemi ile yapılan analizlerde envanterin iyilik uyum indeksleri incelenmiş ve beklenen .05 ve üzeri olması gereken p değerinin rol belirsizliği alt boyutu için .05’in altında kalmasına rağmen tek başına bu değerle karar verilemeyeceğinden (Brown, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013), iyilik uyum indeksleri incelenerek uygun değerlere sahip olduğu görülmüştür. Hem rol belirsizliği hem de rol çatışması için uyum indeksleri beklenen aralıklarda olan ölçekte madde faktör yüklerinin dağılımına bakılmış, rol belirsizliği için madde faktör yüklerinin beklenen değer olan .30 ve üstünde olduğu bulunmuştur. Rol çatışması alt boyutu için 10. maddenin (.27) faktör yükü .30’a oldukça yakın olmakla birlikte beklenen değer in altında bulunmuş fakat madde ölçekten çıkarıldığında iyilik uyum indekslerinde pek fazla farklılaşma olmaması sebebiyle ölçeğin orijinal formunun korunması uygun bulunarak madde ölçekte tutulmuştur.

Bu çalışmada Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri için yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayılarının ölçeğin tamamı için .95, rol belirsizliği için .93 ve rol çatışması alt boyutu için ise .88 olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ise

Cronbach Alpha katsayılarının ölçeğin tamamı için .92, rol belirsizliği için .90 ve rol çatışması alt boyutu için ise .83 bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında ölçeklerin uyarlaması gerçekleştirilmiş, ikinci aşamasında ise geçerli ve güvenilir bulunan ölçeklerle değişkenler arasındaki ilişkiler sınanmıştır. Her iki çalışma için de bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1 Ölçeklerin Türkçeye uyarlanması süreci

3.4.1.1 “Süpervizyon ilişkisi ölçeği-Kısa form” Türkçeye uyarlama çalışması

“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” uyarlama çalışmaları için öncelikle orijinal dili olan İngilizce formların iki kişi dil alanında, birisi araştırmacı olmak üzere iki kişi de psikolojik danışma alanında uzman olan toplam dört kişi tarafından Türkçeye çevrilmesi istenmiştir. Toplam 18 madde olan formun Türkçeye çeviri işlemi dört uzman tarafından yapıldıktan sonra bu çevirilerden ifadelerin en uygun olanları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından birlikte belirlenerek ölçek formunun maddeleri düzenlenmiştir. Düzenlenen maddeler yeniden değerlendirilmek üzere biri psikolojik danışma alanında diğeri dil alanında uzman olan iki kişiye daha gönderilerek anlaşılabilirlik ve dile uygunluk bağlamında değerlendirme yapılmaları istenmiştir.

Türkçeye çevirisi tamamlanan ve uzman görüşü alınan formlar düzenlendikten sonra çevrimiçi bir form oluşturularak bir önceki eğitim-öğretim döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon almış olan 14 mezun öğrenciden, bu formu doldurmaları ve maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan geri bildirimler kapsamında 15. maddede yeniden bir düzenleme yapılmış ve ölçek uygulamaya hazır olan son haline getirilmiştir. Ölçek, toplam 18 madde olarak orijinal formdaki şekilde düzenlenmiştir.

“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” için psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu alan lisans son sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerine ulaşmak amacıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi

olmak üzere toplam 14 üniversitede psikolojik danışma uygulamasında süpervizyon veren akademisyenlerle bağlantı kurularak uygulamalar konusunda destek istenmiştir. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi içerisinde 261 kişilik örneklemden çevrimiçi formun uygulanması yöntemiyle veri toplanmıştır.

Ölçek madde sayıları gözden geçirildiğinde, her bir madde için 10 katılımcı olması gerekliliği ve madde başına en az 20 katılımcının daha sağlam bir yöntem olduğuna dair öneri (Kline, 2015) dikkate alınarak, toplam katılımcının en az 350-400 civarında olması hedeflenmiştir. Bahar döneminde yeterli sayıya ulaşamadığından dolayı, bir sonraki dönem olan 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde de veri toplama çalışmaları devam etmiştir. Devam eden çalışmalar sonrasında toplam 381 kişiden veri toplanmıştır.

Uygulanmak üzere hazırlanan çevrimiçi uygulama formu, süpervizyon sürecinde süpervizyon ilişkisinin değerlendirilebilmesi ve ilişkinin oluşması için zamana ihtiyaç olması gerekçesiyle akademik takvimde sekiz hafta geçmesi beklenerek 2022 yılı Mart ayı itibarıyla çevrimiçi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon alan çeşitli üniversitelerdeki öğrencilere Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında süpervizyon veren akademisyenler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.4.1.2 “Rol çatışması ve rol belirsizliği envanteri” Türkçeye uyarlama çalışması

“Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” uyarlama çalışmaları için öncelikle orijinal dili olan İngilizce formların ikisi dil alanında, birisi araştırmacı olmak üzere diğer ikisi de psikolojik danışma alanında uzman olan toplam dört kişi tarafından ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilmesi istenmiştir. Toplam 29 madde olan formun Türkçeye çeviri işlemi dört uzman tarafından yapıldıktan sonra bu çevirilerden ifadelerin en uygun olanları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından birlikte belirlenerek ölçek formunun maddeleri düzenlenmiştir. Düzenlenen maddeler yeniden değerlendirilmek üzere biri psikolojik danışma alanında diğeri dil alanında uzman olan iki kişiye daha gönderilerek anlaşılabilirlik ve dile uygunluk bağlamında değerlendirme yapılmaları istenmiştir.

Türkçeye çevirisi tamamlanan ve uzman görüşü alınan formlar düzenlendikten sonra çevrimiçi bir form oluşturularak bir önceki eğitim-öğretim döneminde Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon almış olan 14 mezun öğrenciden bu formu yanıtlamaları ve maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Alınan

geri bildirimler kapsamında 17. maddede yeniden bir düzenleme yapılmış ve ölçek uygulamaya hazır olan son haline getirilmiştir.

“Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” için psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu alan lisans son sınıf Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı öğrencilerine ulaşmak amacıyla Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi ve Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi olmak üzere toplam 14 üniversitede psikolojik danışma uygulamasında süpervizyon veren akademisyenlerle bağlantı kurularak uygulamalar konusunda destek istenmiştir. 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi içerisinde 261 kişilik örneklemden çevrimiçi formun uygulanması yöntemiyle veri toplanmıştır.

Envanter toplam 29 madde olarak orijinal formdaki şekilde düzenlenmiştir. Her bir ölçek maddesi için 10 katılımcı olması gerekliliği göz önüne alındığında ve Kline (2015) tarafından madde başına en az 20 katılımcıya ulaşmanın daha sağlam bir yöntem olarak nitelendirildiği düşünüldüğünde toplam katılımcının en az 350-400 civarında olması ile sağlıklı örneklem sayısına ulaşılacağı düşünüldüğünden bahar döneminin sona ermesine rağmen yeterli sayıya ulaşamadığından, bir sonraki dönem olan 2022-2023 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Döneminde de veri toplama çalışmaları devam etmiştir. Devam eden çalışmalar sonrasında toplam 381 kişiden veri toplanmıştır.

Uygulanmak üzere hazırlanan çevrimiçi uygulama formu, süpervizyon sürecinde süpervizyon ilişkisinin değerlendirilebilmesi ve ilişkinin oturması için zamana ihtiyaç olması gerekçesiyle akademik takvimde sekiz hafta geçmesi beklenerek 2022 yılı Mart ayı itibarıyla çevrimiçi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon alan çeşitli üniversitelerdeki öğrencilere süpervizyon veren akademisyenler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.4.1.3 Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmanın veri toplama süreci

Ölçek uyarlama çalışmasının ardından geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen ölçekler ile araştırmada değişkenler arası ilişkilerin incelenmesine dair ölçekler hazırlanmıştır. Ölçek uygulamaları konusunda İstanbul Kültür Üniversitesi, İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ankara Ted Üniversitesi, İzmir Ege Üniversitesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Karaman Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Mersin Üniversitesi olmak üzere 17 üniversiteden bazılarında psikolojik danışma uygulamasında süpervizyon veren akademisyenlerle bağlantı kurularak destek istenmiştir. Ölçek uygulamaları İstanbul, Ankara, Eskişehir gibi şehirlerde araştırmacı tarafından bizzat uygulama yapılan üniversitelere gidilerek araştırmacı tarafından yakın bazı şehirlere gidilerek bizzat uygulanmış, uzak yerlerde ise yine fiziki ortamda ilgili programda hizmet veren bir öğretim elemanı tarafından uygulanmıştır.

Ölçek uyarlama çalışmaları sırasında çevrimiçi uygulamalar konusunda yaşanan aksaklıklar ve veri toplama sürecinin uzaması gibi zaman sınırı konusunda engelleyici olan bazı durumlarla karşılaşıldığından bu uygulamada klasik yöntemle kağıt kalem kullanarak öğrencilere sınıf ortamında uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Süpervizyon ilişkisinin değerlendirilebilmesi için dönemde en az sekiz haftalık sürenin geçmiş olması beklenerek 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi sonuna doğru Aralık ayında araştırma kapsamında toplam 691 kişiye ulaşılmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi kapsamında süpervizyon alan çeşitli üniversitelerdeki öğrencilere süpervizyon veren akademisyenler aracılığıyla ulaşılmaya çalışılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Bu başlıkta araştırma sorularına aranan yanıtlara dair kullanılan analizlere yer verilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında uyarlanan ölçeklerin geçerlik güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için ön koşul olan analizlere ve değişkenler arası ilişkilerin incelendiği ikinci aşamada yapılan analizlerin ön koşullarına dair gerçekleştirilen analizlere aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1 Ölçek uyarlama sürecine yönelik verilerin analizi

Araştırmanın ilk aşaması olan ölçek uyarlama çalışmalarında “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ve “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” ölçek formları gerekli uzman görüşleri de alınarak Türkçeye çevrilmiş ve uygulamalar yapılmıştır. Toplanan verilerin normal dağılıma yönelik gerekli koşulların sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesinden sonra doğrulayıcı faktör analizi ile madde faktör yükleri incelenerek ölçeğin geçerliliği sınanmıştır. Geçerli olduğu tespit edilen ölçeklerin güvenirlik

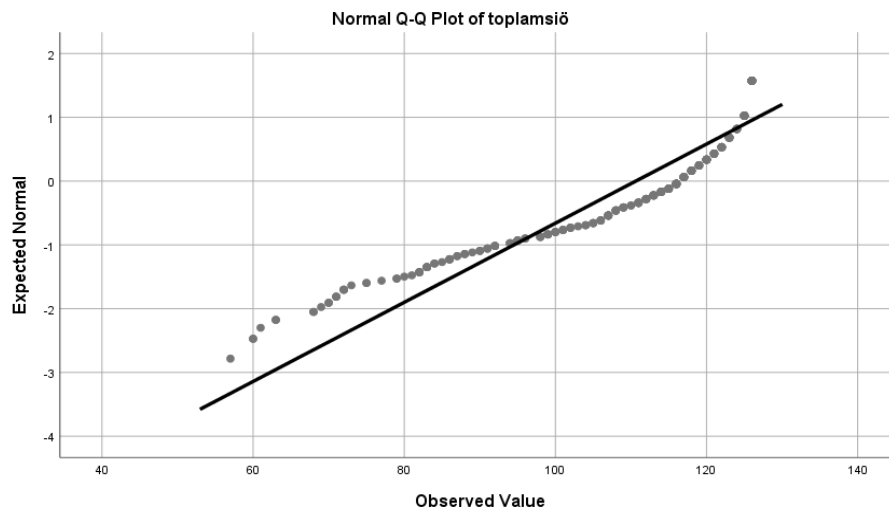
katsayılarını değerlendirmek üzere Cronbach Alpha katsayıları analiz edilerek güvenilirliği sınanmıştır. Geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilen ölçekler çalışmanın ikinci aşamasında kullanılmaya uygun bulunmuştur.

Ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını yapmak üzere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi öncesinde veri toplanan örneklemin normal dağılım özellikleri gösterip göstermediği tespit edilmek üzere analizler uygulanmıştır. Örneklemden toplanan verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek üzere çarpıklık basıklık değerleri incelenerek, çarpıklık ve basıklık değerleri standart hataya bölünerek, uç değerler kontrol edilerek ve Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro Wilk test sonuçları incelenerek karar verilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Dağılımın normalliğini incelemek üzere SPSS 25 veri analizi programı üzerinden ilgili analizler yapılmıştır.

“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” için toplanan verilerin dağılımının normalliğini test etmek amacıyla öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Toplamda 381 kişiden toplanan veriler ile yapılan analizlerde veri grubunda z puanları hesaplanarak -3 ve +3 aralığı dışında kalan veriler (Büyüköztürk, 2011) hem toplam puan hem de alt boyutlar üzerinde incelenerek çıkarılmış ve basıklık çarpıklık değerlerinin, SİÖ için 371 kişilik örneklem grubunda çarpıklık -1.301 (df= .127) ve basıklık .996 (df= .253) olduğu bulunmuştur.

Şekil 2

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form Q-Q Plots Grafiği



Q-Q Plots incelendiğinde normale yakın bir dağılım görülse de ölçekte yüksek puanlarda bir yığılma olduğu tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi

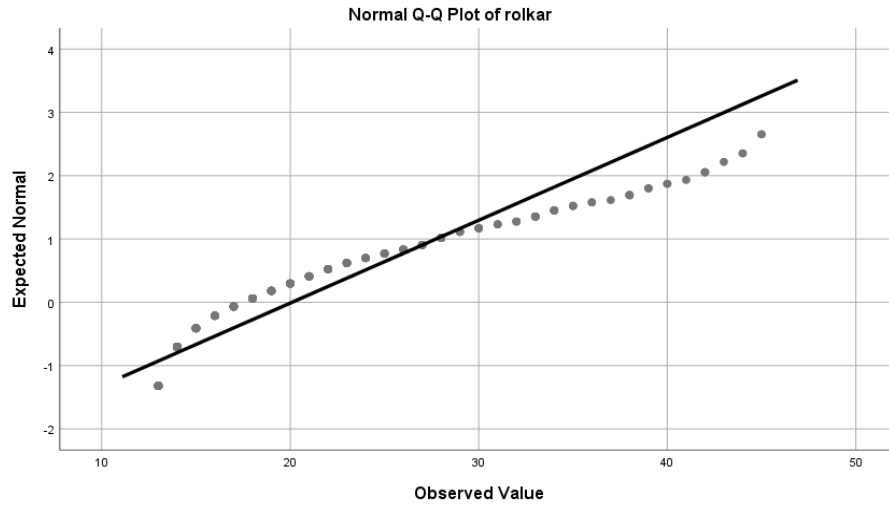
analizleri de yapılmış v ede edilen değerlerin bu ölçek ve alt boyutları için anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<.001$). Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin ise güvenli alan ile yapı alt boyutları arasında .57, yansıtıcı eğitim ve yapı alt boyutları arasında .59 ve güvenli alan ve yansıtıcı eğitim alt boyutları arasında .87 olduğu bulunmuştur. Doğrulatoryı faktör analizinin yapılabilmesi için alt boyutlar arasında korelasyon değerlerinin .90 altında olmasının gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2015). Süpervizyon İlişkileri Ölçeği-Kısa Form için alt boyutlar arasındaki korelasyonlar .90 altında olduğundan doğrulatoryı faktör analizinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Normallik varsayımlarına dair analizler SPSS 25 Paket Program ile yapıldıktan sonra normal dağılım göstermeyen verilerle bu program dahilinde çalışılamayacağından ölçek uyarlamak üzere toplanan verilerin analizi ‘R İstatistiksel Veri Analizi Programı’ ile yapılmıştır (R Core Team, 2021). Doğrulatoryı faktör analizinin yapılabilmesi için çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına R programında yer alan Mardia testi psikolojik paket ile bakılmıştır (Revelle, 2022). R veri analizi programında normal dağılım göstermeyen verilerde farklı kestirim yöntemi (estimator) ile analiz yapılabilmektedir. Doğrulatoryı faktör analizinde çok değişkenli normal dağılım sağlanmadığında beşin üstünde yanıtıama seçeneği olan ölçekler için uygun olan kestirim yöntemi (estimator) olarak MLR (Maximum Likelihood Robust-En Güçlü Olabilirlik Yöntemi) kullanılmaktadır (Kline, 2015).

“Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” için z puanları hesaplaması sonrasında çıkarılan uç değerlerin ardından 375 kişilik örnekleme rol çatışması için çarpıklık 1.302 ($df=.126$) ve basıklık 1.053 ($df=.251$) olarak bulunmuştur. Q-Q Plots incelendiğinde normale yakın bir dağılım görölse de ölçekte düşük puanlarda bir yığılma olduğu görölmektedir.

Şekil 3

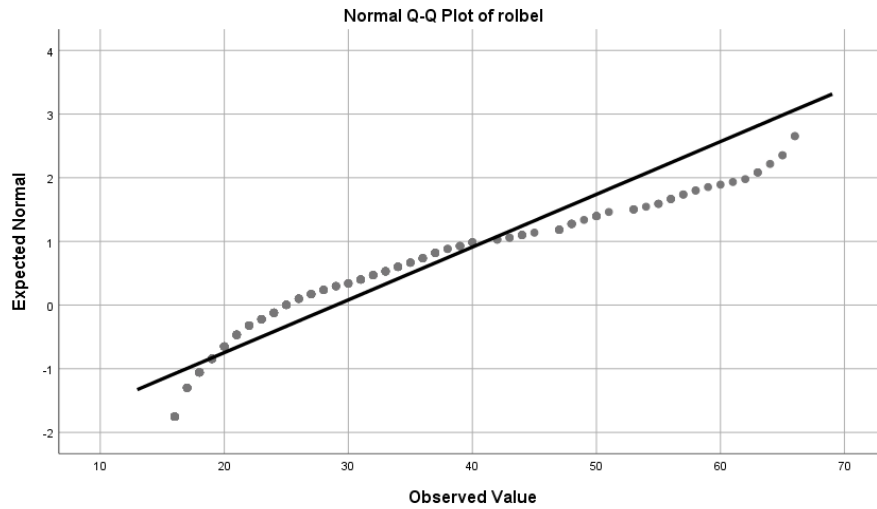
Rol Çatışması Alt Boyutu Q-Q Plots Grafiği



Rol belirsizliği için ise çarpıklık 1.192 (df=.126) ve basıklık .733 (df=.251) olarak bulunmuştur. Q-Q Plots incelendiğinde normale yakın bir dağılım görülse de ölçekte düşük puanlara yakın bir yığılma olduğu gözlenmiştir.

Şekil 4

Rol Belirsizliği Alt Boyutu Q-Q Plots Grafiği



Bu verilerden yola çıkarak her ne kadar çarpıklık basıklık değerleri -1.50- ve +1.50 arasında olduğunda normal dağılım için uygun olduğu bildirilse de (Tabachnick ve Fidell, 2011) Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilk testi analizleri de yapılmış ve elde edilen değerlerin bu ölçek alt boyutları için anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .001$). Tüm normallik varsayımları incelendiğinde örneklemin tamamıyla normal dağılım için varsayımları karşılamadığı görülmüştür.

Normallik varsayımlarına dair analizler SPSS 25 Paket Program ile yapıldıktan sonra, normal dağılım göstermeyen verilerle bu program dahilinde çalışılamayacağından ölçek uyarlamak üzere toplanan verilerin analizi 'R İstatistiksel Veri Analizi Programı' ile yapılmıştır (R Core Team, 2021). Doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına R programında yer alan Mardia testi psikolojik paket ile bakılmıştır (Revelle, 2022). R veri analizi programında normal dağılım göstermeyen verilerde farklı kestirim yöntemi (estimator) ile analiz yapılabilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde çok değişkenli normal dağılım sağlanmadığında beşli Likert tipi bir ölçek için uygun olan kestirim yöntemi (estimator) WLSMV (weighted least squares mean and variance-ortalama ve varyansa göre düzeltilmiş ağırlıklandırılmış en küçük kareler) kullanılmaktadır (Kline, 2015). Bu nedenle bu envanter beşli Likert tipi ölçek olması sebebiyle WLSMV kestirim yöntemi ile analiz edilmiştir.

Güvenirlik analizleri yine R programında hesaplanmıştır. Güvenirlik için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı değerleri Sirt Paketi (Robitzsch, 2022) ile bulunmuş ve yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde belirlenen madde faktör yüklerinin hesaplamaları da Lavaan Paketi (Rosseel, 2012) ile gerçekleştirilmiştir.

3.5.2 Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmaya yönelik verilerin analizi

Araştırmanın ikinci aşamasında ise ilişkisel araştırma deseniyle oluşturulmuş bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve gerekli koşulların sağladığının belirlenmesinden sonra aşamalı regresyon analizi ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıcılığı analiz edilmiştir. Süpervizyon ilişkisinin alt boyutları olan güvenli alan, yansıtıcı eğitim ve yapı değişkenleri bağımlı değişken olarak ele alınmış ve her biri için analizlere tabi tutularak modelleme yapılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların uç değerlerini belirlemek üzere z puanları hesaplanmış ve +3.29 ile -3.29 aralığı dışında kalan veriler uç değerler olduğundan, bu değerler temizlendikten sonra mahalanobis uzaklıkları da hesaplanmış ve uç değerler temizlendikten sonra (Kline, 2015) toplam 660 kişilik geçerli veri elde edilmiştir.

Çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için çoklubağılantılılık sorunuyla karşılaşılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Çoklubağılantılılığın sınanması için öncelikle değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri incelenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonların .90'ın altında olması beklendiğinden

(Kline, 2015) korelasyon değerlerinin çoklu bağlantılılık olmaması açısından uygun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir bağımsız değişken ile birlikte diğer bağımsız değişkenlerin açıkladıkları varyans oranlarının yani tolerans değerlerinin .20'den yüksek, varyans büyütme faktörlerinin 10 üzerinde olması beklenmektedir (Kline, 2015). Değişkenler için hesaplanan tolerans değerlerinin tüm alt boyutlarda rol belirsizliği (.374), rol çatışması (.519), rehber (.203), öğretmen (.252), psikolojik danışman (.248) değişkenleri için uygun olduğu ve VIF değerlerinin de yine rol belirsizliği (2.675), rol çatışması (1.926), rehber (4.929), öğretmen (3.972), psikolojik danışman (4.031) değişkenleri için uygun olduğu görülmüştür.

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form (SİÖ-K) ve Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri (RÇRBE) uyarlama sürecinde yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde t değerleri, hata varyansları, faktör yapısına ait χ^2 ve χ^2/sd istatistikleri ile uyum indeksleri incelenerek ölçeğin Türkçe formuna son hali verilmiştir. Ölçek formunun güvenilirliği ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı yöntemiyle belirlenmiştir (Huck, 2012). Araştırma sorularının yanıtladığı çalışmada değişkenlerin analize hazırlanması amacıyla kayıp veri analizi, normallik, doğrusallık, uç veri analizi, çoklu bağlantılılık gibi işlemler yapılarak araştırma kapsamında ele alınan değişkenler ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri ile değişkenler arasındaki Pearson momentler çarpımı korelasyonları incelenmiştir. Son olarak yordayıcı değişkenlerin süpervizyon ilişkisini yordayıcı rolleri aşamalı regresyon analizi ile test edilmiştir.

4 BULGULAR

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyinde süpervizyon altında ilk kez bireysel psikolojik danışma uygulaması yapan ve süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının yaşadıkları rol belirsizliği ile rol çatışmalarının, süpervizyonda kendilerini açmalarının ve süpervizör rollerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılığını araştırmaktır. Bu kısımda bu amaç çerçevesinde yanıt aranan sorulara dair bulgular yer almaktadır. Araştırmada öncelikle ilk aşamada “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ve “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” uyarlama çalışmalarına dair bulgular verilmiştir.

İkinci aşamada, çalışmanın bağımsız değişkenleri olan süpervizör rolleri, rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizyonda kendini açma değişkenlerinin bağımlı değişken olan süpervizyon ilişkisini yordayıcılığına dair 660 kişiden toplanan verilerle gerçekleştirilen aşamalı regresyon sonuçlarının yer aldığı bulgular verilmiştir.

4.1 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun yapı geçerliği çalışması için 371 kişiden toplanan veriler çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılamadığı için verilerin analizi normal dağılım göstermeyen verilerde farklı kestirim yöntemi (estimator) ile analiz yapılabilen ‘R Veri Analizi Programı’ kullanılarak yapılmıştır. “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” için yedili Likert tipi yanıtlama seçeneği olan bir ölçek olması sebebiyle, beşin üstünde yanıtlama seçeneği olan ölçekler için uygun olan kestirim yöntemi (estimator) MLR olduğundan (Kline, 2015) analizler bu kestirim yöntemi ile yapılmıştır. Süpervizyon İlişkileri Ölçeği-Kısa Form iyilik uyum indeksleri incelenmiş ve değerler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form İyilik Uyum İndeks Değerleri

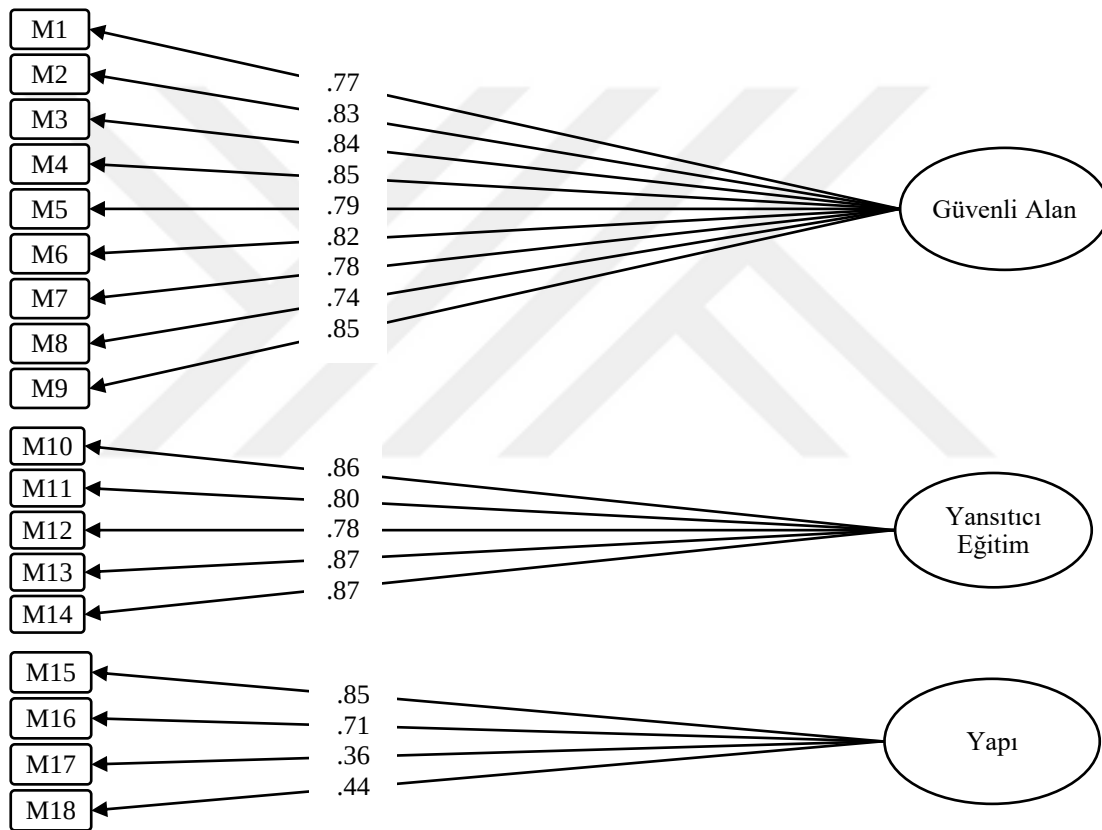
	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Genel ölçek	429.503	132	.000	.066	.958	.951	.037

Ölçeğin geneli için p değerinin .05’ten büyük olması beklenirken, bu değer .05’in altında olduğu görülmektedir. Bu değer tek başına belirleyici olamayacağından (Brown, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013), diğer iyilik uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA ve SRMR değerlerinin .05’ten küçük ise mükemmel uyum gösterdiği .05 ile .08 değerleri

arasında ise kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu belirtilmektedir. CFI ve TLI değerleri için ise .95 ve üzeri değerler mükemmel uyuma işaret ederken, .95 ve .90 aralığındaki değerler kabul edilebilir uyum düzeyine işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Tablo 4'teki değerler incelendiğinde, değerlerin beklenen aralıklara uygun olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri beklenen aralıklarda olan ölçekte madde faktör yüklerinin dağılımına bakılmış ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri Şekil 5'te gösterildiği gibi bulunmuştur.

Şekil 5

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form (SİÖ-K) İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde Faktör Yükleri



Şekil 5'te görüldüğü üzere, madde faktör yüklerinin .30 ve üzeri olmasının geçerli görülmesi (Hair vd., 2009) sebebiyle ölçekteki tüm maddelerin uygun faktör yüklerine sahip oldukları belirlenmiştir. Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunda yer alan maddeler incelendiğinde yapı alt boyutunun 17. ve 18. maddelerinin faktör yükleri .36 ve .44 olarak bulunmuştur. Bu maddelerin süpervizyon oturumlarının düzenliliği ve süpervizörün süpervizyon oturumlarının kesintiye uğramamasını sağlaması maddeleri olduğu görülmektedir. Bu maddelerden süpervizyon oturumlarının düzenliliğini vurgulayan madde tersten puanlanmaktadır.

“Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin geneli için .95 olduğu, güvenli alan alt boyutu için .94, yansıtıcı eğitim alt boyutu için .92 ve yapı alt boyutu için ise .67 olduğu bulunmuştur. Ölçek güvenilirliğini hesaplamak üzere bakılan Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011). Yapı alt boyutunun katsayısının (.67) az maddeli olmasına rağmen beklenen değer olan .70’e yakın çıkması sebebiyle hem ölçek bağlamında hem de alt boyut bağlamında “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ölçme aracının güvenilir olduğu belirlenmiştir. Tüm bulgular değerlendirildiğinde ölçeğin hem geneli hem de alt boyutları bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

4.2 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin yapı geçerliği çalışması için 375 kişiden toplanan veriler çok değişkenli normallik varsayımlarını karşılamadığından verilerin analizi normal dağılım göstermeyen verilerde farklı kestirim yöntemi (estimator) ile analiz yapılabilen “R Veri Analizi Programı” kullanılarak yapılmıştır. “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri” için beşli likert tipi yanıtlama seçeneği olan bir ölçme aracı olması sebebiyle, beş ve altında seçeneği bulunan ölçeklerde uygun olan kestirim yöntemi (estimator) WLSMV olduğundan (Kline, 2015), analizler bu kestirim yöntemi ile yapılmıştır. Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri iyilik uyum indeksleri incelenmiş ve değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5
Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri İyilik Uyum İndeks Değerleri

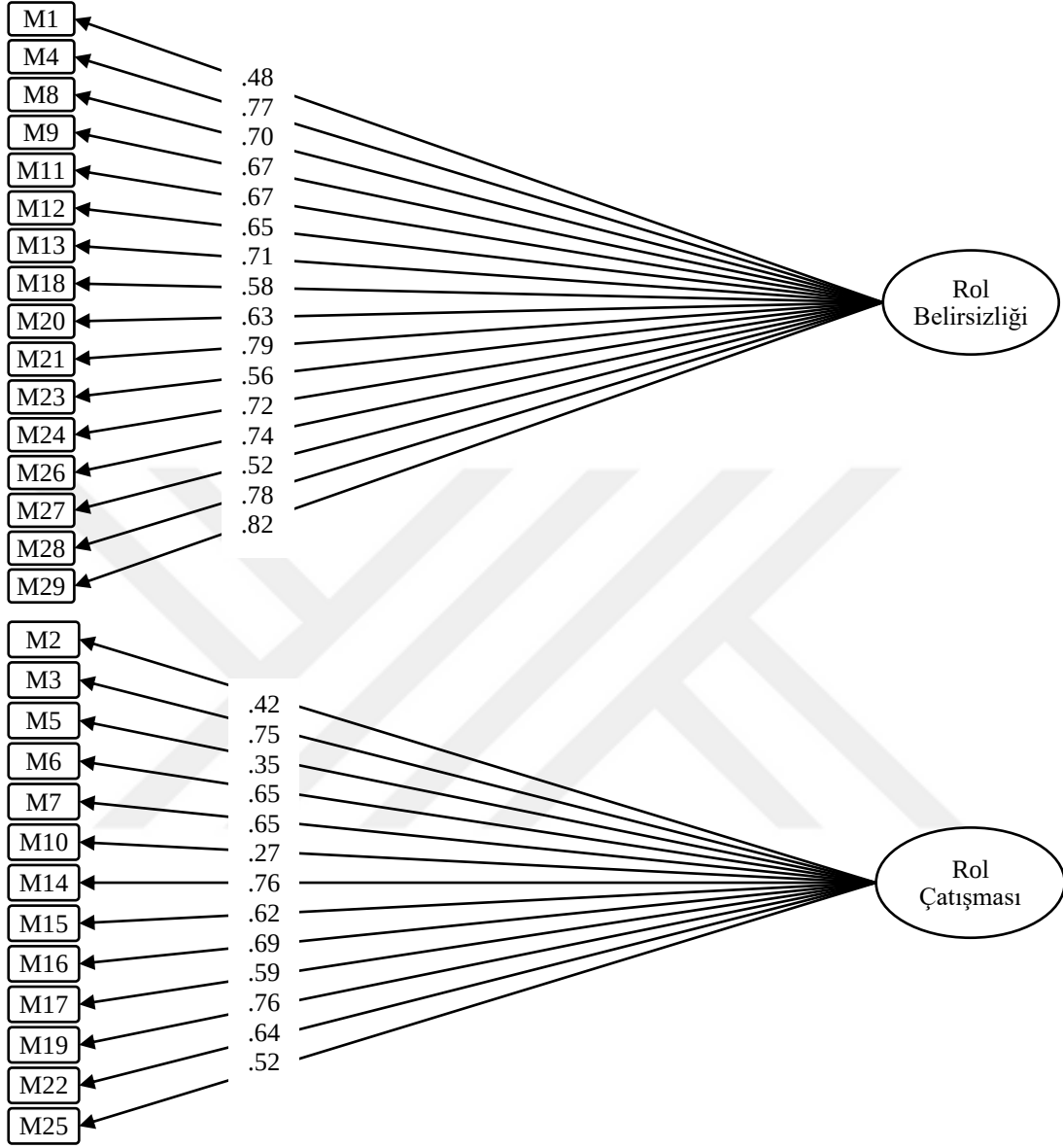
	χ^2	df	p	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Rol Belirsizliği	160.535	104	.000	.059	.976	.972	.081
Rol Çatışması	73.218	65	.227	.045	.977	.972	.080
Genel Envanter	410.791	376	.105	.045	.98	.978	.076

Envanterin iyilik uyum indeksleri değerlendirildiğinde, p değerinin .05’ten büyük olması beklenirken (Tabachnick ve Fidell, 2013) rol belirsizliği alt boyutunda p değerinin .05’in

altında olduğu gör÷lmektedir. Bu değer tek başına belirleyici olamayacağından (Brown, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2013) diğer iyilik uyum indekslerinde bakılan ölç÷mler, RMSEA (root mean square error of approximation, < .08 kabul edilebilir), SRMR (standardized root mean square residual, < .08 kabul edilebilir), CFI (comparative fit index, > .90 kabul edilebilir), TLI (Tucker-Lewis index, > .90 kabul edilebilir) olarak belirtilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Tablo 4'teki değerler incelendiğinde, uyum indeksleri değerlerinin beklenen aralıklara uygun olduğu gör÷ldüğünden ölçeğin iyi uyum gösterdiği kabul edilmiştir. Uyum indeksleri beklenen aralıklarda olan ölçekte madde faktör yüklerinin dağılımına alt boyutlar bağlamında bakılmış ve yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yükleri Şekil 6'da gösterildiği gibi bulunmuştur.

Şekil 6

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi Madde Faktör Yükleri



Şekil 6’da görüldüğü üzere madde faktör yükleri .30 ve üstü olduğundan 10. madde dışında kalan maddelerin uygun faktör yükleri gösterdiği belirlenmiştir (Hair vd., 2009). Faktör yükü .30’un altında kalan madde çıkarılarak tekrar iyilik uyum indeksleri bakılmış, ölçek geneli için ($\chi^2= 370.358$, $df=349$, $p= .207$, $RMSEA= .045$, $CFI= .981$, $TLI= .980$, $SRMR= .072$) ve rol çatışması alt boyutu için ($\chi^2= 52.082$, $df= 54$, $p= .549$, $RMSEA= .041$, $CFI= 1$, $TLI= .1$, $SRMR= .063$) iyilik uyum indekslerinde çok fazla bir değişimin olmadığı görülmüştür. Faktör yükü .27 olan onuncu maddede faktör yükünün p değerinin anlamlı olması, bu değer beklenen değer olan .30 değerine oldukça yakın olması ve iyilik uyum indekslerinin de ölçeğin uyum gösterdiğini işaret etmesi

gerekçesiyle madde çıkarılmadan, ölçeğin bu haliyle kalmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri'nin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları ise ölçeğin geneli için .95, rol belirsizliği alt boyutu için .93 ve rol çatışması alt boyutu için ise .88 olduğu bulunmuştur. Ölçek güvenilirliğini hesaplamak üzere bakılan Cronbach Alpha katsayısının .70 ve üzeri olması (Büyüköztürk, 2011) beklendiğinden, ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Tüm bulgular değerlendirildiğinde, envanterin hem geneli hem de alt boyutları bağlamında geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

4.3 Süpervizyon İlişkisinin Yordayıcılarına İlişkin Bulgular

Aşamalı regresyon analizinin yapılabilmesi için incelenmesi beklenen varsayım olan süpervizyon ilişkisi alt boyutları ile yordayıcı değişkenler ve alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmış ve Tablo 6'da verilen değerlere ulaşılmıştır.

Tablo 6*Değişkenler Arası Korelasyon Değerleri*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. GA	-										
2. YE	.836**	-									
3. Y	.526**	.603**	-								
4. Sİ	.948**	.938**	.701**	-							
5. RR	.810**	.820**	.553**	.841**	-						
6. ÖR	.716**	.792**	.546**	.787**	.837**	-					
7. PDR	.877**	.844**	.524**	.891**	.836**	.797**	-				
8. SİKA	-.035	.006	.061	.002	.010	.027	-.018	-			
9. PDİK	.141**	.111**	.110**	.139**	.152**	.084*	.156**	.624**	-		
10. RB	-.676**	-.673**	-.373**	-.696**	-.686**	-.630**	-.650**	.034	-.031	-	
11. RÇ	-.583**	-.487**	-.244**	-.547**	-.506**	-.408**	-.522**	.088*	-.073	.664**	-

Not: GA: Güvenli Alan, YE: Yansıtıcı Eğitim, Y: Yapı, Sİ: Süpervizyon İlişkisi (toplam puan), RR: Rehber Rolü, ÖR: Öğretmen Rolü, PDR: Psikolojik Danışman Rolü, SİKA: Süpervizyonla İlgili Kendini Açma, PDİK: Psikolojik Danışmayla İlgili Kendini Açma, RB: Rol Belirsizliği, RÇ: Rol Çatışması, * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, regresyon analizi yapabilmenin koşullarından olan değişkenler arası korelasyonların süpervizyon ilişkisinin alt boyutlarından olan güvenli alan ve yansıtıcı eğitim için, rehber, öğretmen, psikolojik danışman, rol belirsizliği ve rol çatışması değişkenleri; yapı için rehber, öğretmen, psikolojik danışman değişkenleri aralarında kabul edilebilir (Kline, 2015) ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. En yüksek korelasyon süpervizyon ilişkisi ile psikolojik danışman rolü değişkenleri (.891) arasında iken en düşük korelasyon ise rol çatışma ile yapı alt değişkenleri (-.224) arasındadır. Yapı alt boyutu için rol belirsizliği (.034) ve rol çatışması (-.031) değişkenlerinin yanında tüm alt boyutlar için süpervizyonla ilgili kendini açma ve psikolojik danışmayla ilgili kendini açma değişkenlerinin diğer değişkenlerle kabul edilebilir ve anlamlı düzeyde korelasyon göstermemekle birlikte yalnızca kendi aralarında korelasyonu bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda süpervizyonla ilgili kendini açma ve psikolojik danışmayla ilgili kendini açma alt boyutlarına sahip süpervizyonda kendini açma değişkeni analize dahil edilememiştir.

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği'nin alt boyutları olan güvenli alan, yansıtıcı eğitim alt boyutlarının her biri için ayrı ayrı bağımsız değişkenlerin yordayıcılığı aşamalı regresyon analizleri ile ele alınmıştır. Regresyon analizi öncesi değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenerek süpervizyonda kendini açma değişkeninin alt değişkenleri olan süpervizyonla ilgili kendini açma ve danışma ile kendini açma değişkenlerinin diğer değişkenlerle korelasyon göstermemesi sebebiyle regresyon analizine dahil edilmemesi yanında süpervizyon ilişkisi bağımlı değişkeninin alt boyutu olan yapı boyutu için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısının .17 olması sebebiyle yine bu alt boyut için regresyon modeline dahil edilmemiştir.

Süpervizyon ilişkisi bağımlı değişkeninin güvenli alan ve yansıtıcı eğitim alt boyutları için yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

4.3.1 Süpervizyon ilişkisi güvenli alan alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin bulgular

Süpervizör rolleri, rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizyonda kendini açma değişkenlerinin süpervizyon ilişkisinin güvenli alan alt boyutunu yordayıcılığına bakılması hedeflenmiştir. Süpervizyonda kendini açmanın alt boyutları olan süpervizyon ile ilgili kendini açma ve psikolojik danışma ile ilgili kendini açmanın her ikisinin de diğer değişkenlerle ilişkisinin oldukça düşük olmasından dolayı analize dahil edilmemiştir. Yaş ortalaması 22.5 olan 660 kişilik örneklem üzerinde, rehber, öğretmen,

psikolojik danışman süpervizör rolleri ile süpervizyon alanın yaşadığı rol belirsizliği ve rol çatışması değişkenlerinin süpervizyon ilişkisinde güvenli alan boyutunu yordayıcılığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizine dair sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Süpervizör Roller, Rol Belirsizliği ve Rol Çatışmasının Süpervizyon İlişkisinde Güvenli Alan Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model Değişken	B	Std Hata B	B	t	Kısmi r	R	R ²	Std Hata R	F
1 (Sabit)	22.25	.71		31.31***		.88	.77	4.69	2242.43***
P. Danışman	.58	.01	.88	47.35***	.88				
2 (Sabit)	30.47	1.22		24.97***		.89	.79	4.47	65.66***
P. Danışman	.52	.01	.79	37.93***	.62				
Rol çatışması	-.24	.03	-.17	-8.10***	-.14				
3 (Sabit)	25.92	1.44		18.05***		.90	.80	4.37	32.34***
P. Danışman	.43	.02	.65	19.77***	.34				
Rol Çatışması	-.21	.03	-.15	-7.41***	-.13				
Rehber	.27	.05	.18	5.69***	.10				
4 (Sabit)	25.28	1.45		17.42***		.90	.80	4.35	6.85**
P. Danışman	.45	.02	.68	19.53***	.34				
Rol Çatışması	-.20	.03	-.15	-7.10***	-.12				
Rehber	.34	.06	.24	6.23***	.11				
Öğretmen	-.05	.02	-.09	-2.62**	-.05				
5 (Sabit)	28.26	1.78		15.91***		.90	.81	4.33	8.28**
P. Danışman	.44	.02	.67	19.38***	.33				
Rol Çatışması	-.15	.03	-.11	-4.58***	-.08				
Rehber	.32	.06	.21	5.66***	.10				
Öğretmen	-.06	.02	-.10	-3.03**	-.05				
Rol Belirsizliği	-.07	.03	-.08	-2.88**	-.05				

** $p < .01$, *** $p < .001$, $sd = (5, 654)$

Tablo 7’de görüldüğü üzere adımsal regresyon analizi ile süpervizyon ilişkisinde güvenli alanın olası yordayıcıları sırası ile modele dahil edilmiştir. Bu analiz gerçekleştirilirken regresyon analizinin sayıltıları da incelenmiş ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.00 ile 4.97 arasında, tolerans değerlerinin ise .20 ile .72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler analize ilişkin çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca analiz sonucunda Durbin-Watson testi sonucunun 1.89 olduğu ve bu değer

otokorelasyon sorununun bulunmadığına işaret ettiği anlaşılmaktadır (Pallant, 2005; Kline 2015). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığına karar verilmiştir. Analiz bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7’den anlaşılabacağı gibi standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında psikolojik danışman rolü ($\beta = .67$), rehber rolü ($\beta = .22$), öğretmen rolü ($\beta = -.10$), süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışması ($\beta = -.11$) ve rol belirsizliği ($\beta = -.08$) değişkenleri süpervizyon altında ilk psikolojik danışma uygulamalarını yapan psikolojik danışman aday Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık son sınıf öğrencilerinin süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($F_{(5, 654)} = 8.28, p < .001$). Yordayıcılık gücü bakımından ise psikolojik danışman rolü tek başına psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisinde tanımladıkları güvenli alanın %77’sini; psikolojik danışman rolü ve süpervizyon alanın rol çatışması birlikte %79’unu; psikolojik danışman rolü, süpervizyon alanın rol çatışması ve rehber rolü birlikte %80’ini; psikolojik danışman rolü, süpervizyon alanın rol çatışması, rehber rolü ve öğretmen rolü birlikte yine %80’ini açıklamaktadır. Son model dikkate alındığında ise sırayla psikolojik danışman rolü, süpervizyon alanın rol çatışması, rehber rolü, öğretmen rolü ve süpervizyon alanın rol belirsizliği birlikte süpervizyon ilişkisinde güvenli alanın %81’ini açıklamaktadır ($R = .899, R^2 = .806$). Oluşan modelden ulaşılan bulgulara göre son sınıfta öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının değerlendirdikleri psikolojik danışman ve rehber rolleri ile süpervizyon ilişkisinde güvenli alanları arasında olumlu yönde; öğretmen rolü, süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışması ve rol belirsizliği ile süpervizyon ilişkisinde güvenli alanları arasında ise olumsuz yönde ilişkiler bulunmaktadır.

4.3.2 Süpervizyon ilişkisi yansıtıcı eğitim alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin bulgular

Süpervizör rolleri, rol belirsizliği ve rol çatışması ile süpervizyonda kendini açma değişkenlerinin süpervizyon ilişkisinin alt boyutu olan yansıtıcı eğitimi yordayıcılığına bakılması hedeflenmiştir. Süpervizyonda kendini açmanın alt boyutları olan süpervizyon ile ilgili kendini açma ve psikolojik danışma ile ilgili kendini açmanın her ikisinin de diğer değişkenlerle ilişkisinin oldukça düşük olduğu gözlemlendiğinden analize dahil edilmesi uygun bulunmamıştır. Yaş ortalaması 22.55 olan 660 kişilik örneklem üzerinde, rehber, öğretmen, psikolojik danışman süpervizör rolleri ile süpervizyon alanın yaşadığı rol belirsizliği ve rol çatışması değişkenlerinin süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimi

yordayıcılığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen aşamalı regresyon analizine dair sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Süpervizör Roller ve Rol Belirsizliğinin Süpervizyon İlişkisinde Yansıtıcı Eğitim Üzerindeki Yordayıcılığına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model Değişken	B	Std Hata B	B	T	Kısmi r	R	R ²	Std Hata R	F
1 (Sabit)	5.27	.58		9.07***		.84	.71	3.83	1609.56***
P. Danışman	.40	.01	.84	40.12***	.84				
2 (Sabit)	3.39	.58		5.87***		.86	.75	3.59	93.40***
P. Danışman	.28	.02	.58	17.59***	.57				
Öğretmen	.13	.01	-.32	9.66***	.35				
3 (Sabit)	4.49	1.17		8.12***		.87	.76	3.50	35.50***
P. Danışman	.25	.02	.52	14.99***	.51				
Öğretmen	.11	.01	.28	8.36***	.31				
Rol Belirsizliği	-.11	.02	-.16	-5.96***	-.23				
4 (Sabit)	6.74	1.39		4.87***		.87	.76	3.46	13.07***
P. Danışman	.22	.02	.46	12.07***	.43				
Öğretmen	.08	.02	.21	5.60***	.21				
Rol Belirsizliği	-.09	.02	-.13	-4.96***	-.19				
Rehber	.16	.04	.15	3.62***	.14				

*** $p < .001$, $sd = (4, 655)$

Tablo 8’de görüldüğü üzere, adımsal regresyon analizi ile süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimin önemli yordayıcıları sırası ile modellenmiştir. Bu analiz gerçekleştirilmeden önce regresyon analizinin sayıltıları da incelenmiş ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 1.88 ile 3.95 arasında, tolerans değerlerinin ise .20 ile .50 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler analize ilişkin çoklu bağlantı probleminin olmadığına işaret etmektedir. Ayrıca analiz sonucunda Durbin-Watson testi sonucunun 2.04 olduğu ve bu değer analizde otokorelasyon bulunmadığına işaret ettiği anlaşılmaktadır (Kline, 2015; Pallant, 2005). Bu sonuçlar değerlendirildiğinde regresyon analizine ilişkin sayıltıların karşılandığı kanaatine varılmıştır. Analiz bulguları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8’deki standardize edilmiş regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında, psikolojik danışman rolü ($\beta = .46$), rehber rolü ($\beta = .15$), öğretmen rolü ($\beta = .21$) ve rol belirsizliği ($\beta = -.13$) değişkenleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitimi alan psikolojik danışman

adaylarının süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimi anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($F_{(4, 655)} = 529.22, p < .001$). Yordayıcılık gücü bakımından ise psikolojik danışman rolü tek başına psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisinde tanımladıkları yansıtıcı eğitimin %71'ini; psikolojik danışman rolü ve öğretmen rolü birlikte %75'ini; psikolojik danışman rolü, öğretmen rolü ve süpervizyon alanın rol belirsizliği birlikte %76'sını açıklamaktadır. Son model dikkate alındığında ise sırayla psikolojik danışman rolü, öğretmen rolü, süpervizyon alanın rol belirsizliği ve rehber rolü birlikte süpervizyon ilişkisinde güvenli alanın %76'sını açıklamaktadır ($R = .874, R^2 = .762$). Oluşan modelden elde edilen bulgulara göre son sınıfta öğrenim gören psikolojik danışman adaylarının değerlendirdikleri danışman, rehber ve öğretmen süpervizör rolleri ile süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim arasında olumlu yönde; süpervizyon alanın yaşadığı rol belirsizliği ile süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim arasında ise olumsuz yönde ilişkiler bulunmaktadır.

5 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde ilk olarak “Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form” ve “Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin” Türkçeye uyarlanmasına dair bulgular tartışılmıştır. Sonrasında ise süpervizyon ilişkisinin alt boyutlarının yordanmasına dair aşamalı regresyon analizi bulguları alanyazındaki bulgular ve kuramsal açıklamalar çerçevesinde tartışılmıştır.

5.1 Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun Uyarlamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun yapı alt boyutunda yer alan 17. ve 18. maddelerin faktör yüklerinin beklenen değerlerde olmasına rağmen diğerlerinden daha düşük ve sırasıyla .36 ve .44 olan maddeleri değerlendirildiğinde verilen süpervizyon oturumlarının düzeninin ve süpervizörün kesintiye uğratmadan süpervizyon vermesinin bu alt boyut içerisinde yer alan maddeler olduğu görülmektedir. Maddenin orijinal dilden çevirisi ile Türkçe’de kullanımı arasında dilsel çok fazla bir farklılık olmadığına dair düşünüldüğünde bu maddelerin süpervizyon sürecinde etkili olabileceğine dair algısal süreçlerin kültürel ögeler bağlamında farklılıklar gösterebileceği şeklinde bir değerlendirme yapılması mümkün olabilir.

Ölçeğin orijinalinde süpervizyon sürecinde süpervizyon ilişkisinin önemli ögelerinden biri olan yapı alt boyutu içerisinde süpervizyon oturumlarının düzenli olması süpervizyon ilişkisinin belirleyici ögelerinden biri iken, Türkiye’de süpervizyon süreci üniversiteden üniversiteye değişen şekillerde sürdürülmesi (Kalkan ve Can, 2019), alınan bireysel ve grupla psikolojik danışma süpervizyonlarının içeriği ve kalitesine dair sınırlı bilginin bulunması (Siviş-Çetinkaya ve Kararırmak, 2012), akredite bir yapıda yani kabul edilmiş bir eğitim ve süpervizyon uygulaması standardının olmaması (Aladağ ve Kemer, 2016) sebepleriyle süpervizyon ögelerinin kullanımı da değişiklik gösterebilmektedir. Yine benzer şekilde süpervizörün süpervizyon vermeyi kesintiye uğratmadan sürdürmesi de süpervizyon ilişkisinin yapısı bakımından önemli görülmeyebilir. Bu bağlamda Hambleton ve Kanjee (1995) tarafından da belirtildiği gibi, uyarlanan ölçek üzerinde yapılan faktör analizinde maddeye ait faktör yükünün düşük olması maddenin ilgili faktör ile kavramsal uyumsuzluğuna işaret edebileceği gibi özellikle kültürel ve dilsel farklılıklar, uyarlamada madde içeriğinin orijinal anlamından sapmasına neden olmuş olabilir. Bir maddenin düşük faktör yükü, bu maddenin hedef kültürde ilgili faktörü

yeterince yansıtamadığını ve katılımcılar tarafından orijinal bağlamında anlaşılmadığını gösterebilir. Kültürel değerler, inançlar ve sosyal normlar bu tür maddelerin algılanmasını ve faktöre olan katkısını etkileyebilir (Van de Vijver ve Poortinga, 1997).

Bu çalışmanın verileri her ne kadar bireysel ve grup süpervizyonunun yürütüldüğü bilinen üniversitelerden toplanmış olsa da Türkiye’de var olan lisans programları içerisinde uygulanan süpervizyon süreçlerinin farklılaşmasının, süpervizyon ilişkisinde yapı alt boyutu içerisinde süpervizyon oturumlarının düzeni ve süpervizör tarafından bu oturumların kesintiye uğramamasının sağlanması konularının daha düşük düzeyde belirleyiciler olabileceği düşünülebilir. Ölçek veri toplama sürecinde pandemi etkileri sebebiyle uzaktan eğitimin sürdürüldüğü de değerlendirildiğinde bir araya gelme sıklığının ve düzeninin yüz yüze eğitimde olduğu şekilde sürdürülemediği olabileceği düşünülebilir. Süpervizyon ilişkisinin belirleyicilerinden biri olan geri bildirimde süreklilik ve düzen (Borders, 2014) danışan ile gerçekleştirilen her oturum sonrası düzenli geribildirim alınması olarak karşımıza çıkarken bu maddeler düzenli geribildirim almaktan ziyade bir araya gelinen zamanların düzenliliği konularında değerlendirilmiş olabilir. Bu sebeple de anlaşılmamış olabileceği düşünülebilir.

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun Cronbach Alpha katsayıları hesaplanarak ölçülen güvenirlik değerleri incelendiğinde, ölçeğin geneli (.95), güvenli alan alt boyutu (.94) ve yansıtıcı eğitim alt boyutu (.92) için oldukça iyi değerler elde edilmişken yapı alt boyutu (.67) için beklenen değer olan .70’in (Büyüköztürk, 2011) biraz altında kaldığı görülmektedir. Bu değerlerin düşüklüğü ölçek maddelerinin azlığıyla açıklanabilir. Cortina (1993), madde sayısının güvenirlik katsayısını etkilediğini ve az madde içeren ölçeklerde alfa katsayısının doğal olarak daha düşük çıkabileceğini belirtmektedir. Alt boyuttaki maddelerin ilgili faktörle olan uyumları göz önünde bulundurulduğunda, bazı maddelerin bu yapıyı yeterince iyi temsil edememesi, Cronbach Alfa katsayısının düşük olmasına neden olabilir. Maddeler arası tutarsızlıklar ya da maddelerin ölçtükleri kavramın farklı yorumlanması da bu durumu açıklayabilir (DeVellis, 2016). Bu bağlamda yine yapı alt boyutunda yer alan iki maddenin diğerlerine göre düşük faktör yüküne sahip olmasının o boyutu açıklayıcılığı konusunda düşük düzeyde bir etkiye sahip olması ile de ilişkilendirilebilir. Kullanım amacına bakıldığında ölçeğin süpervizyon ilişkisi için, araştırma bağlamında istenen ölçümü sağlayıcılığı olduğundan bu kritik değer kabul edilebilir bir değerdir. Cronbach Alfa katsayısının .67 olması, ölçeğin kullanıldığı

bağlama göre değerlendirilebilir. Özellikle araştırma ya da tarama amaçlı kullanımlarda bu düzeydeki bir güvenilirlik kabul edilebilir olsa da, klinik ya da akademik değerlendirmelerde daha yüksek bir alfa değeri gerekebilir (Kline, 2015). Ölçeğin tarama ve araştırma amaçlı kullanıldığı göz önüne alındığında bu değer kabul edilebilir bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Formunun geneli ve alt boyutlarına dair değerler incelendiğinde hem geçerli hem de güvenilir bir ölçek olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Yapı alt boyutundaki madde faktör yükleri ve Cronbach Alpha katsayısı, ölçeğin uygulandığı örneklemde süpervizyon sürecinin uygun yöntemler kullanılarak gerçekleştirildiği düşünülen lisans programlarından veri toplanması sebebiyle de tartışmaya dahil edilmiştir. Ölçeğin yapı alt boyutu için orijinalinde gösterdiği geçerlik güvenilirlik değerleriyle Türkçe'ye uyarlamada görülen değerler birbirinden farklılaşmasında uygulamaların da birbirlerinden farklılıklar göstermelerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Süpervizyon uygulamaları çeşitli ülkelerde çeşitli akredite programlar çerçevesinde yürütülürken, Türkiye'de tüm programların akredite olmaması sebebiyle farklı uygulamalar gerçekleştirilmekte olup, her üniversite kendi yöntemleriyle süpervizyon uygulamalarını yapmaktadır (Aladağ ve Kemer, 2016).

5.2 Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin Uyarlamasına İlişkin Tartışma ve Yorum

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanterinin rol çatışması alt boyutu için 10. maddenin (.27) faktör yükü .30'a oldukça yakın olmakla birlikte beklenen değer altındadır. Madde faktör yükünün beklenenden düşük çıkması maddenin ilgili faktör ile kavramsal uyumsuzluğuna işaret edebileceği gibi özellikle kültürel ve dilsel farklılıklarla ilgili de olabilir. Bu maddenin hedef kültürde ilgili faktörü yeterince yansıtamadığı ve katılımcılar tarafından orijinal bağlamında anlaşılmadığı şeklinde açıklanabilir (Hambleton ve Kanjee, 1995). Rol çatışması alt boyutunda yer alan ölçekteki 10. maddenin Türkçe'ye çevrilmiş hali "*Süpervizörüm bana yasa dışı olduğunu/etik olmadığını düşündüğüm bir şeyi yapmamı söyledi ve buna uymam beklendi.*" şeklindedir. Maddenin yapısal özellikleri değerlendirildiğinde etik dışı bir durum yaşanması ve söylenene uyulması gibi iki durumu bir arada değerlendirmesi bağlamında da katılımcıların anlamasını ve puanlamasını zorlaştırıcı etkisi olabileceği söylenebilir. Envanterin orijinal formunda bu şekilde ele alındığı için bir değişiklik yapılmamış, olduğu şekliyle Türkçeye çevrilerek

kullanılmıştır. Friedlander ve diğerleri (1986) rol çatışması ile ilgili yaptıkları çalışmada, rol çatışmasını daha çok deneyimli olan psikolojik danışmanların yaşadığını deneyimsiz danışmanlarınsa öğrenci rolü çerçevesinde süpervizörün önerilerini yaptıklarını fakat bununla ilgili de rol belirsizliği yaşadıklarını bulmuşlardır.

Ölçeğin bu maddesi değerlendirildiğinde, kültürel bağlam açısından da farklılıklar olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Türkiye'deki süpervizyon ilişkilerinde etik olmayan taleplerin açıkça ifade edilmesinin nadiren gerçekleşmesi ve bu durumun daha çok örtük yollarla yaşanabilme olasılığı oldukça fazladır. Dolayısıyla, katılımcıların bu maddeyi orijinal bağlamında anlamayabileceği gibi etik dışı taleplerle ilgili deneyim yaşamamış olmaları da muhtemeldir. Araştırmanın katılımcılarının deneyimsiz psikolojik danışman adayları olduğu göz önüne alındığında etik olmayan durumları ayırt etme ve bu durumları süpervizyon sürecine taşımada ve süpervizörün dönütünü almada sınırlı kalmış olabilecekleri düşünülebilir. Bu durum da maddenin süpervizyonda yaşanan rol çatışmasını ölçme kapasitesini sınırlayabilir. Maddenin yasa dışı ve etik dışı taleplere odaklanması, katılımcılar arasında nadiren karşılaşılan özel bir durumu sorgulamaktadır. Bu da maddenin genel rol çatışması durumlarını ölçme kapasitesini kısıtlayabilir ve katılımcıların bu durumu yaşamamış olmaları nedeniyle maddeye verdikleri yanıtların güvenilirliği düşebilir (Kline, 2015). Sonuç olarak, bu maddenin faktör yükünün düşük çıkması beklenebilir.

Madde faktör yükünün beklenen değere oldukça yakın olmasına rağmen bu değerden düşük olması, maddenin ölçülen yapı üzerindeki etkisinin sınırlı olmasına rağmen, uyum indeksleri açısından genel yapı ile tutarlı olduğunu göstermektedir (Kline, 2015). Faktör yükü .27 olan maddenin ölçekten çıkarılmaması, ölçek geliştirme kılavuzlarına göre esneklik tanınabilecek bir durumu yansıtmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2011) gibi araştırmacılar, bu tür sınır durumlarında ölçeğin kuramsal bütünlüğüne katkı sağlayan maddelerin korunmasının uygun olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak envanterdeki 10. maddenin faktör yükünün beklenen değer altında olmasına rağmen, bu madde envanterden çıkarıldığında iyilik uyum indekslerinde anlamlı bir iyileşme gözlemlenmemesi sonucunda ölçme geçerliliğinin ve ölçeğin bütünsel yapısının korunmasının uygun olacağı düşünülmüştür. Bu nedenle, ölçeğin genel iç tutarlılığını korumak amacıyla madde yapıda tutulmuştur (Schreiber vd., 2006).

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği Envanteri güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları değerlendirildiğinde ölçeğin geneli için (.95), rol çatışması alt boyutu için (.88) ve rol belirsizliği alt boyutu için (.93) beklenen değerlere sahip oldukları görülmektedir. Ölçme aracının uyarlama çalışmaları lisans öğrencileri ile yapıldığından deneyimsiz psikolojik danışman adaylarının rol belirsizliği ve rol çatışmasına yönelik durumları ayırt etmelerinin güç olabileceği ifadeler olduğu düşünülmektedir. Envanterde yapısal özellikler bakımından bazı maddelerde birden fazla cümle vererek değerlendirme yapılmasının beklenmesi, anlaşılmasında birtakım güçlükler oluşturmuş olabilir. Tüm bu yorumlar ışığında bulgular değerlendirildiğinde envanterin hem geneli hem de alt boyutlarına bakıldığında, envanterin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu anlaşılmaktadır.

5.3 Süpervizyon İlişkisinin Yordayıcılarına İlişkin Tartışma

Süpervizyon ilişkisinin yordayıcı değişkenlerinin incelendiği bu çalışmada, süpervizyon ilişkisi ve alt boyutları ile süpervizör rolleri, süpervizyon alanın rol çatışması ve rol belirsizliği değişkenleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunurken, süpervizyonda kendini açma değişkeni alt boyutları ile diğer değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Süpervizyon sürecinde süpervizörün kullandığı psikolojik danışman, öğretmen ve rehber rolleri (Bernard, 1979) süpervizyon alanın gelişim düzeyine uygun şekillerde kullanıldığında süpervizyon ilişkisinin kalitesini arttırabilir. Gelişimsel süpervizyon modellerinden süreç (sosyal rol) modelleri içerisinde yer alan Bernard'ın (1979) ayrıştırıcı süpervizyon modelinde de vurgulandığı gibi süpervizyonun farklı aşamalarında farklı rollerin kullanılması beklenmektedir. Süpervizyon alanın farklı gelişim düzeylerinde süpervizyon ihtiyaçlarının farklılaşacağından yola çıkarak deneyimsiz psikolojik danışmanlar ile yürütülen süpervizyonda başlangıçta öğretme sürecinin ön planda olmasının (Bernard ve Goodyear, 2018) beklendiği belirtilmektedir.

Süpervizörün kullandığı öğretmen rolü süpervizyon sürecinde bilgi aktarımının yapılması, bir tekniğin kullanımının anlatılması gibi süreçleri kapsadığından süpervizyon ilişkisi alt boyutları da değerlendirildiğinde yansıtıcı eğitim alt boyutuna katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Süpervizyon alan deneyimsiz psikolojik danışmanların özellikle süpervizyon sürecinin başında yaşadıkları ve ele alınması beklenen kaygı (Rønnestad ve Skovholt, 1993) gibi duyguların fark edilerek süpervizör tarafından uygun tepkilerle karşılanması önemli görülmektedir. Psikolojik danışman rolü süpervizyon alan

bireylerin kaygılarını yönetmesine ve gelişimsel süreçlerini desteklemelerine olanak tanıdığından güvenli alan oluşturmada kritik öneme sahip olarak görülebilir. İlerleyen zamanlarda süpervizyon alan psikolojik danışmanın gelişimsel ihtiyacı süpervizyondan fayda sağlamak üzere (Muse-Burke vd., 2001) danışanla ilgili bilgileri kavramsallaştırırken (İlhan vd., 2018) mesleki açıdan donanımlı hale gelerek gelişmeyi hedeflemesiye dönüşmektedir. Rehber yani müşavir rolü ise süpervizyon alan bireylerin mesleki becerilerinin geliştirmelerine yardımcı olurken yansıtıcı öğrenmeyi de destekleyebilmektedir.

Beinart (2002'den aktaran Beinart, 2014), süpervizörün süpervizyon sürecinde kullandığı rollerin etkili bir süpervizyon ilişkisinin temellerini oluşturduğunu belirtmektedir. Özellikle süpervizyon ilişkisinin ve ilişkide güvenli alanın, süpervizörün empatik, açık ve yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemesiyle güçlendiği yapılan çalışmalarda da belirtilmektedir ve bu çalışmada da değişkenler arasında anlamlı ilişkilerin bulunması alanyazın ile tutarlıdır (Beinart, 2014; Bernard ve Goodyear, 2018; Ladany vd., 2001; Meydan, 2009; Sarıkaya, 2017). Süpervizörün gelişimsel ihtiyaçlarına uygun rolleri kullanmasıyla süpervizyon alan bireylerin bağ kurması (Bordin, 1983) ve sürece aktif katılım sağlaması kolaylaşabilir.

Süpervizyon ilişkisinin niteliğinin etki ettiği değişkenler olan rol çatışması ve rol belirsizliği değişkenlerinin süpervizyon alan bireylerin işlevselliğini olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Olk ve Friedlander, 1992). Rol çatışması süpervizyon alanın hem bir uzman gibi davranarak psikolojik danışma sürecini yönetmesi, hem de öğrenci olarak ne yapması gerektiğini bilmemesi, değerlendirilmeye tabi tutulacak olması gibi durumlarda yaşadığı çatışma olarak tanımlanabilir. Rol belirsizliği de süpervizyon sürecinin yapısı, amaçları ve çıktılarına dair beklentilerin net olmamasından kaynaklanmaktadır (Ladany vd., 1996; Olk ve Fredlander, 1992). Her iki kavram da değerlendirildiğinde bir yandan süpervizyon ilişkisini etkileyebilecekken diğer yandan da Bordin'in (1983) süpervizyon ilişkisi modelinde belirttiği gibi hedeflerin ve görevlerin netleştirilmesi rol çatışması ve rol belirsizliğini azaltmada kritik rol oynamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunması değerlendirildiğinde, süpervizyon ilişkisi ve alt boyutlarının, süpervizörün rollerinin nasıl dengelendiği ve süpervizyon alan bireylerin yaşadığı rol çatışması ve belirsizliğinin yönetimiyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bernard (1979) ve Beinart'ın (2014) kuramsal

modelleri, süpervizörün empatik, açık ve esnek bir yaklaşım sergileyerek bu dinamikleri yönetebileceğini öne sürmektedirler. Holloway (1984), süpervizyon ilişkisi içerisinde tanımladığı süpervizyon sözleşmesinde süreçte beklenenlerin neler olduğunu belirtilerek hem süpervizyon alan hem de süpervizör tarafından karşılıklı yapılan bir anlaşma olduğundan söz etmektedir. Sürecin başında yapılacak süpervizyon sözleşmesinin rol belirsizliğini önleyici bir etkisinin olacağı söylenebilir. Sınırların çizilmiş olmasının rağmen zaman zaman süreç içerisinde yaşanan rol belirsizliği ve rol çatışmalarının da önlenmesi için süpervizyon sözleşmesine geri dönülerek incelemelerin yapılmasının etkili olabileceği düşünülebilir.

Süpervizyon ilişkisinin yordayıcıları arasında olduğu düşünülen kendi açma değişkeninin diğer değişkenler ile anlamlı ilişkiler göstermemesi, psikolojik danışman rolünün kullanımının süpervizyon ilişkisini yüksek değerde yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılan bu çalışmada dikkat çekici bir öge olarak değerlendirilmiştir. Süpervizyonda süpervizyon alanın kendini açması danışanları ve kendileriyle ilgili bilgileri paylaşmada olduğu gibi, danışanları ve süpervizörleri ile çalışma uyumlarını da ifade etmelerinin doğal bir yolu (Bordin, 1983; Loganbill vd., 1982; Stoltenberg ve Delworth, 1987) olarak vurgulanmaktadır. Dolayısıyla güçlü bir süpervizyon ilişkisi vya çalışma uyumunun varlığıyla süpervizyon alanın kendini açmakta zorlanmadığı (Mehr vd., 2015) belirtilirken, süpervizyon sürecinde kendini açmanın da süpervizyon çalışma uyumunu ve süpervizyon ilişkisinin niteliğini artırıcı bir özellikte olmasından bahsedilebilir. Alanyazında kendini açma ve çeşitli değişkenlerle birlikte aracılık rollerinin incelendiği çalışmalarda (Li, 2019; Meydan ve Sağkal, 2023) süpervizyonda kendini açmanın, süpervizyon çalışma uyumu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Süpervizyonda kendini açma, güven temelli bir ilişkinin temel taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Atik (2017) tarafından yapılan çalışmada, süpervizyon alanların grup süpervizyonu içerisinde geri bildirim alma süresi ile ilgili sıkıntı yaşarken, alınan olumsuz geri bildirimler ile de grup süpervizyonu sürecinde grup içinde kendilerini açmada sıkıntılar yaşadıkları belirtilmiştir. Meydan'ın (2020) bulgularına göre, süpervizyon alanın kendi deneyimlerini ve zorluklarını paylaşması, süpervizör tarafından olumlu bir şekilde karşılandığında, bu durum hem öğrenme sürecini hem de süpervizyon ilişkisinin kalitesini iyileştirmektedir. İlk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adayları ve süpervizyon alan deneyimli psikolojik danışmanların süpervizyon ilişkisine

dair görüşlerinin incelendiği çalışmada, ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının kendini açma ihtiyaçlarına yönelik konuların detaylarını paylaşmalar da kendini açmayı süpervizyon ilişkisini etkileyen bir etmen olarak tanımladıkları belirtilmektedir (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019).

Türkiye’de yapılan süpervizyonda kendini açma ile ilgili çalışmalar incelendiğinde (Meydan, 2020; Meydan ve Sağkal, 2023), yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanan nitel veriler sonucunda süpervizyonda kendini açmanın güven ilişkisine, öğrenme sürecine ve profesyonel gelişime katkı sunduğu belirlenen süpervizyon çalışma uyumu ve süpervizyon memnuniyeti değişkenleri ile süpervizyonda kendini açma arasında beklenen değerlerde korelasyon olduğu bildirilmiştir. Meydan ve Sağkal (2023) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adayları ile lisansüstünde öğrenim gören psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Süpervizyon sürecinin lisans düzeyinde öğrenim gören psikolojik danışman adayları için akredite bir süpervizyon programı bulunmaması (Aladağ ve Kemer, 2015; Kemer ve Can, 2023) sebebiyle çeşitli üniversitelerde farklı biçimlerde yönetildiği göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’nin neredeyse tüm coğrafi bölgelerindeki üniversitelerinde öğrenim gören toplam 660 öğrenciden toplanan verilerin yer aldığı bu çalışmada, kendini açma değişkenine dair sonuçların yapılmış diğer çalışma ile farklılık gösteriyor olması çeşitli durumlarla açıklanabilir. Türkiye’de süpervizyon sürecine dair net sınırlarla belirlenmiş bir uygulama olmamasının yanı sıra üniversitelerde süpervizyon veren akademisyenlerin çoğunluğu kendinden önceki dönemlerde aldıkları eğitimlerde verilen süpervizyon süreçlerinden yola çıkarak sürece dair düzenlemeler yapmaktadırlar (Aladağ ve Kemer, 2023). Bu sebeple de farklı üniversitelerde çeşitli uygulamaların olması, öğrencilerin sayısına göre süpervizyon sürecinin de farklı çözümsel yaklaşımlara göre planlanması gibi unsurlar süpervizyon ilişkisi içerisinde kendini açmaya dair tutumlar ile ilgili farklılıkları da beraberinde getirebilir.

Süpervizyonda kendini açma kültürel bağlamda değerlendirilebilecek bir öge olarak karşımıza çıkmakla birlikte, araştırmanın yapıldığı örneklem grubundaki katılımcıların özellikleri de belirleyici olabilir. Süpervizyonda kendini açma kavramı için öğretmen-öğrenci ilişkisinden daha çok, eşit ilişkiye yakın bir ilişki içerisinde kendini daha iyi ifade edebilme olanağının bulunması beklenebilir. Nitekim süpervizyon alanının kendini açmasına yönelik ölçekler geliştirilip araştırmalar yapılan (Li, 2009; Li vd., 2020; Li, vd.

2022) Amerika’da psikolojik danışmanlık eğitiminde süpervizyon süreci lisansüstü programlar içerisinde yer almaktadır. Bu araştırmada Türkiye’nin çeşitli coğrafi bölgelerinde yalnızca lisans düzeyinde öğrenim gören katılımcılardan toplanan veriler olduğu göz önüne alındığında, gelişimsel süpervizyon modelleri (Bernard, 1979; Hawkins ve Shohet, 2012; Holloway, 1995; Innskip ve Proctor, 1993; Loganbill vd., 1982; Rønnestad ve Skovholt, 2003; Stoltenberg ve Delworth, 1987) açısından da değerlendirildiğinde süpervizyon alanının farklı gelişim düzeylerinde süpervizyon ihtiyaçlarının farklılaşacağından yola çıkarak deneyimsiz psikolojik danışmanlar ile yürütülen süpervizyonda başlangıçta psikolojik danışman veya müşavir rolünden çok öğretme sürecinin ön planda olması (Bernard ve Goodyear, 2018) beklenmektedir. Stoltenberg (1981) tarafından tanımlanan gelişimsel aşamalar değerlendirildiğinde, ilk aşama olan bağımlılık aşamasında süpervizyon alan deneyimsiz psikolojik danışman adayının bilgi ve yetkinliğinin düşük olması sebebiyle süpervizöre bağımlı olacağından, güçlü bir otorite figürü olarak süpervizörden destek beklemesi ve yetersiz hissetmesi sebepleriyle kendini açmada güçlük yaşayabileceği söylenebilir.

Süpervizörün değerlendirici konumunda olması ve deneyimsiz psikolojik danışmanlar için öğretme-öğrenme sürecinin ön planda olması sebebiyle oluşan güç eşitsizliği (Bernard ve Goodyear, 2018; Borders ve Brown, 2005) bağlamında düşünüldüğünde, deneyimsiz psikolojik danışmanın otorite figürü olan süpervizör karşısında süpervizyonda kendini açmada zorlanabileceği ileri sürülebilir. Her ne kadar süpervizyonda kendini açmaya dair yapılan çalışmalar henüz çok yeni olsa da iletişim sürecinde kendini açmaya dair yapılan çalışmada psikolojik danışmanlık öğrencilerinin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça kendini açma davranışının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Izgar ve Aslan, 2007). Buradan yola çıkarak, lisans düzeyinde kendini açma davranışının deneyimli lisansüstü öğrencilerine göre daha sınırlı kalacağı düşünülebilir. Bu da yurt dışında yapılan çalışmalarda (Li, 2019; Li vd., 2020) süpervizyon ilişkisi ile süpervizyonda kendini açma arasında ilişkilerin süpervizyonun lisansüstü düzeyde verilmesi ve süpervizyon alanların yaşının yüksek olması ile açıklanabilir. Yine Türkiye’de yapılan bir çalışmada da (Meydan ve Sağkal, 2023) verilerin hem lisans hem de lisansüstü düzeyde öğrencilerden toplandığı düşünüldüğünde yaşın kendini açmada etkili bir etmen olabileceği düşünülebilir.

Süpervizyonda kendini açma, süpervizyon alanın süpervizyon sürecinin ne şekilde yürütüldüğüne ve danışma sürecine dair hoşlanmadığı, uygun bulmadığı ya da haksızlığa uğradığını düşündüğü noktalarda kendini ifade etmeye yönelik durumları da içermektedir. Türk kültürü içerisinde yer alan yaşanan duruma yönelik ifadelerin saygısızlık çerçevesinde algılanabilecek olması, yaşanan sıkıntılar ifade edildiğinde çözümsel yaklaşımdan çok durumların yaşça büyük olan ve değerlendirici olan süpervizör tarafından tehdit gibi algılanabileceği ve bu sebeple de değerlendirme sürecinde aksaklıkların olabileceğine dair kaygılar da süpervizyon sürecinde kendini açmanın önünde engel oluşturabilecek etmenler olabilir.

Bu çalışma kapsamında her ne kadar yaşanan değerlendirilme kaygılarının (Bernard ve Goodyear, 2018) kendini açmaya engel oluşturması (Ladany vd., 1996; Yourman ve Farber, 1996) göz önünde bulundurulsa da çeşitli üniversitelerde süpervizyon sürecinin ne şekilde yürütüldüğü ve bu süreçte kendini açmanın ne kadar desteklendiği konularında farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Her ne kadar yurt dışında yapılan çalışmalarda (Gunn ve Psitole, 2012; Kreider, 2014; Li, 2019; Mehr vd., 2015; Mehr ve Daltry, 2022) ve Türkiye’de yapılan çalışmada (Meydan ve Sağkal, 2023) süpervizyon çalışma uyumu ile süpervizyonda kendini açma arasında ilişkiler tanımlanmış olsa da ağırlıklı olarak çeşitli bölgelerdeki üniversitelerde yapılan uygulama farklılıkları ve kültürel bağlamda da süpervizyonda kendini açmanın desteklenmesi konusunda güçsüz kalınması gibi durumlar bu çalışmada süpervizyonda kendini açma ile süpervizyon ilişkileri, süpervizör rolleri ve rol çatışması ile rol belirsizliği değişkenleri arasında anlamlı korelasyonlara sahip olmamasını açıklayıcı sebepler olarak düşünülmüştür. Süpervizyonda Kendini Açma Ölçeğinde yer alan maddeler, süpervizyonla ilgili ve psikolojik danışmayla ilgili yaşanan durumlar olduğunda bu durumları süpervizyon süreci içerisinde paylaşma olasılıklarına dair değerlendirme yapmalarının istendiği bir ölçektir. Katılımcıların yönergeyi doğru bir şekilde okuyup anlayamamış, sadece yaşadıkları durumları değerlendirmelerine ya da yaşama olasılıkları olduğunda nasıl davranacaklarını değerlendirmekte zorlanmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla da ölçeğin anlaşılması konusunda sıkıntılar yaşanmış olma olasılığı sebebiyle ölçeğin sürecinin etkilenmiş olabileceği düşünülmüştür.

Süpervizyon İlişkisi Ölçeği-Kısa Form alt boyutlarından biri olan yapı boyutu, değişkenler arası ilişkilerin incelendiği çalışmada güvenilirliğinin istenen değerde

olmaması sebebiyle analizlere dahil edilememiştir. Türkiye’de süpervizyona dair yapılan çalışmalar uzun yıllara dayanmamaktadır. Çalışmalar daha yakın zamanda başlamış, son zamanlarda artış göstermiş ve süpervizyon daha çok araştırılmaya ve veriler elde etmeye ihtiyaç duyulan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmaların yakın zamanlarda yapılmaya başlanmış olması da süpervizyon süreçlerinin düzenlenmesi açısından yeni yeni yol gösterici olmaktadır. Türkiye’de psikolojik danışman adayı lisans öğrencilerine verilen süpervizyon sürecinde ortak bir standart bulunmamaktadır. Örneğin, danışanla yapılacak danışma oturumlarının sayısı, oturumlara yönelik dönütlerin verilebilmesi için yerine getirilmesi beklenen koşullar, dönütlerin psikolojik danışman adayı ile paylaşım şekli ve yöntemi gibi birçok konuda farklı uygulamalar söz konusudur (Aladağ ve Kemer, 2016). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programlarındaki öğrenci kontenjanlarının yüksek oluşu, buna karşılık süpervizyon vermeye yeterli öğretim elemanının bulunmaması, süpervizyon modelleri ve sürecine dair süpervizyon veren süpervizörlerin bilgilerinin kısıtlılığı, eldeki imkanlar doğrultusunda bir süpervizörden çok akranlardan süpervizyon desteğinin talep edilmesi, bireysel süpervizyonların yanı sıra grup süpervizyonu sürecinin aktif yürütülememesi, süpervizyon içerisinde geri bildirim alınan materyalin (oturumun dökümü, özeti, video ya da ses kaydı, sözel ifadeler gibi) yeterli olmaması, vb. gibi (Aladağ ve Kemer, 2016; Aladağ ve Kemer, 2023; Kalkan ve Can, 2019) birçok nedenle katılımcıların, yapı alt boyutundaki maddeleri anlamlandırmakta zorluk yaşamış olmaları, güvenilirliğin düşük olmasının bir diğer nedeni olabilir. Süpervizyon oturumlarının yapılandırılması gibi teknik unsurlar, bazı katılımcılar tarafından tam olarak anlaşılmamış olabilir. Bu durum, Kline (2015) tarafından belirtildiği gibi maddelere verilen yanıtların tutarsız olmasına ve alt boyutun iç tutarlılığının düşük olmasına yol açabilir.

Ölçek uyarlama çalışmasında verinin toplandığı 371 kişilik örneklem kolay ulaşılabilir yöntem ile belirlenmiş, daha çok süpervizyon sürecini hem bireysel hem de grup süpervizyonu ile yürüten ve süreçte süpervizyon ilişkisinin önemsendiği tahmin edilen gruplara ulaşılarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplandığı dönemin pandeminin etkilerinin sürdüğü ve eğitimlerin genelde çevrimiçi olarak yürütüldüğü dönem olması sebebiyle katılımcılara uygulanan süpervizyon süreçlerinin ne şekilde yürütüldüğüne dair bilgi sahibi olunan süpervizörlere ulaşılması sebebiyle, ölçek uyarlama çalışmasında ulaşılan örneklemde yapılan uygulamalarda süpervizyon ilişkisinin yapı alt boyutunun ilişkide işlevselliği konusunda güvenilir bir alt boyut olduğu sonucuna ulaşılmasında

etkili olduğu düşünölmektedir. Çalışmanın ikinci aşamasında 660 kişiden toplanan veriler yine kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile oluşturulsa da çalışmada veri çeşitlenmesini sağlamak amacıyla Türkiye'nin hemen her coğrafi bölgesinden üniversitelere ulaşmak için çaba gösterilmiştir. Ulaşılan üniversitelerin her birinde süpervizyon süreçlerinin farklı şekillerde yürütöldüğü, sahip olunan koşullara göre düzenlemeler yapıldığı dikkate alındığında süpervizyon ilişkisinin yapı alt boyutuna ait Cronbach Alpha katsayısının düşük çıkmasının, madde sayısının azlığı, katılımcıların algıladığı şekilde maddelerin yapı ile kavramsal uyumsuzluğu ve kültürel farklılıklar gibi çeşitli nedenleri olabilir. Düşük güvenilirlik düzeyi, maddelerin iç tutarlılığının zayıf olduğunu ve bu maddelerin ilgili yapıyı ölçmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu nedenle, güvenilirliği düşük olan bu alt boyutun analizlere dahil edilmemesi uygun bir yaklaşımdır. Süpervizyon ilişkisinin diğeri iki alt boyutu olan güvenli alan ve yansıtıcı eğitim için yapılan aşamalı regresyon analizi sonuçlarına yönelik tartışma alt başlıklarda yer almaktadır.

5.3.1 Süpervizyon ilişkisi güvenli alan alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin tartışma

Süpervizyon ilişkisi güvenli alan alt boyutunun yordayıcılarının incelendiğı aşamalı regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde en yüksek düzeyde yordayıcının psikolojik danışman rolü olduğı anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman rolü tek başına psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisinde tanımladıkları güvenli alanın %77'sini açıklamaktadır. Bu oranın bu kadar yüksek olması süpervizyon ilişkisinde süpervizörün belirleyici ve merkezi bir rolü olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Bu bulgu, süpervizörün danışan üzerindeki etkisinin yalnızca eğitimsel ve öğretici bir rehberlik değil, aynı zamanda güven inşa eden, destekleyici ve ilişkisel bir dinamik sağladığını göstermektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemekte ve süpervizörün süpervizyon sürecindeki kritik etkisini vurgulamaktadır (Aladağ, 2014; Büyökgöze-Kavas, 2011; Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Mercan ve Dursun, 2023; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019). Psikolojik danışman süpervizör rolünün süpervizyon ilişkisinde güvenli alan alt boyutunun %77'sini tek başına açıklaması, süpervizyon sürecindeki güvenli alan oluşturma kapasitesinin büyük ölçüde süpervizörün davranışları, tutumları ve ilişkiyi yönlendirme becerisine bağı olduğı göstermektedir. Bu bulgu, süpervizörün süpervizyon alan için güvenli bir öğrenme ortamı yaratma konusundaki kritik rolünü öne çıkarmaktadır.

Süpervizyon sürecinde güvenli alan, süpervizyon alanın mesleki riskler alabileceği, geri bildirim alabileceği ve gelişimini destekleyici bir atmosfer olarak tanımlanır (Bordin, 1983). Psikolojik danışman rolünün güvenli alanın %77'sini açıklaması, süpervizörün güven verici ve destekleyici tutumunun, süpervizyon alanın bu alanda kendini rahat hissetmesini sağlayan temel etmen olduğunu göstermektedir. Watkins (2014) de süpervizörün güven oluşturmadaki etkinliğini vurgulayarak, güvenli alan sağlanamadığında süpervizyon sürecinde öğrenme ve gelişim eksikliklerinin yaşanabileceğini belirtmiştir. Beinart (2014), süpervizörün destekleyici ve yönlendirici bir tutum sergilemesinin, süpervizyon alan bireyin profesyonel gelişimini kolaylaştırdığını ve bu süreçte güvenli bir ilişki ve alan oluşturduğunu belirtir. Yüksek oranda güvenli alanın psikolojik danışman rolüyle açıklanması, bu bulguları destekler niteliktedir. Süpervizörün açık ve destekleyici bir iletişim kurması, güvenli alanın yapı taşını oluşturur ve bu da süpervizyon alan bireylerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaktadır (Beinart ve Clohessy, 2017). Süpervizyon ilişkilerine yönelik çalışmalarında Borders (2014), özellikle süpervizyon sürecinde güvenli bir alan oluşturma ve süpervizörün aktif rehberlik rolünün önemini vurgulamaktadır. Borders'ın (2014) süpervizyonda en iyi uygulamalar üzerine yaptığı çalışmalara göre, süpervizörün etkili olabilmesi için yalnızca rehberlik ve bilgi sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda güçlü bir güven ilişkisi kurması gereklidir. Süpervizörün güven verici bir ortam oluşturmaya, süpervizyon alan bireyin kendisini ifade etmesi ve süreci daha verimli bir şekilde deneyimlemesi açısından kritiktir. Bu durum, güvenli alanın büyük oranda psikolojik danışman rolü ile açıklanmasını destekler.

Süpervizörün psikolojik danışman rolünü kullanması, güvenli alanın yapılandırılmasında en kritik etmenlerden biridir. Süpervizörün yalnızca teknik bilgi aktaran bir rol değil, aynı zamanda rehberlik eden, süreci anlamlı hale getiren ve güven sağlayan bir rol üstlenmesi, süpervizyon alan bireylerin süreç boyunca kendilerini daha güvende hissetmelerini sağlar. Bu perspektiften bakıldığında, psikolojik danışman rolünün bu kadar yüksek bir oranda güvenli alanı açıklaması, süpervizörün ilişkiyi nasıl yapılandığını ve süpervizyon alan bireyin bu ilişkiye duyduğu güvenin ne kadar önemli olduğunu gösterir (Beinart, 2014). Süpervizörün güvenli alan yaratma becerisi, sadece mesleki rehberlik ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda duygusal destek ve güven inşa etme becerilerini de içermektedir. Ladany ve diğerlerinin (1999) bulguları, süpervizörün bu tür bir güvenli

ortam sağlama becerisinin süpervizyon alanın mesleki gelişimi açısından kritik olduğunu göstermektedir.

Hem uluslararası hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar, süpervizörün desteği ile süpervizyon alanın güvenli bir öğrenme ortamında bulunmasının, mesleki gelişim üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Ladany vd., 1999; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019). Türkiye’deki süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkide, süpervizörün güçlü bir rehberlik ve destek sunması, süpervizyon alanların güvenli alan içinde kendilerini daha rahat hissetmelerine olanak tanımaktadır (Meydan, 2019; Meydan ve Kağnıcı, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019). Yaptığı çalışmada Gökmenoğlu (2022) da süpervizörün beden dilini etkili kullanmasının ve yumuşak bir ses tonunun olmasının yatıştırıcı etkisi olduğuna, empatik ve kabul edici algılanmasının cesaretlendirici olduğuna işaret ettiğini belirtmektedir. Süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının metafor tanımlamalarıyla süpervizyona dair görüşlerini bildirdikleri çalışmada, süpervizör ve aday psikolojik danışman arasındaki ilişkiyi güven verici, motive edici ve destekleyici anlamlarındaki metaforlarla nitelendirmişlerdir (Mercan ve Dursun, 2023). Diğer yandan süpervizörlerin süpervizyona dair görüşlerinin alındığı ve süreçte uygulamaları nasıl gerçekleştirdiklerinin araştırıldığı bir nitel çalışmada (Aladağ ve Kemer, 2023) süpervizörlerin süpervizyonda güvenli ve rahat bir ortam oluşturarak süpervizyon ilişkisinin kalitesini arttırmayı amaçlarken daha çok öğretmen ve ilişki odaklı/iş birliği yapan rolleri kullandıkları, psikolojik danışman rolünü ise görece daha az kullandıkları belirtilmektedir. Alanyazında deneyimsiz psikolojik danışman adaylarının süpervizörlerden öğretmen rolünü kullanmalarını bekledikleri belirtilse de (Ladany vd., 2001) ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının ve deneyimli süpervizyon alan psikolojik danışmanların süpervizyon ilişkisine dair görüşlerinin incelendiği çalışmada (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), bu çalışmanın bulgularına paralel olarak ilk kez süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının süpervizörden daha çok psikolojik danışman rolünü kullanmasını bekledikleri ve psikolojik danışman rolünün kullanımının süpervizyon ilişkisini etkilediği bulunmuştur.

Gelişimsel süpervizyon modelleri, süpervizyon alan psikolojik danışmanların deneyim ve yetkinliklerine göre farklı gelişimsel ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadırlar (Stoltenberg, 1993; Stoltenberg ve Delworth, 1987). Özellikle süpervizyonun erken aşamalarında olan bireyler için güvenli bir alan sağlamak, öğrenme sürecinin etkili ilerlemesi açısından

kritik bir bileşendir. Gelişimsel açıdan değerlendirildiğinde deneyimsiz psikolojik danışmanların daha fazla kaygı yaşadıkları düşünüldüğünde anlaşılmaya ve yaşadıkları durumu anlamlandırarak kendi danışma süreçlerine etkilerini görmeye daha çok ihtiyaç duymaları sebebiyle süpervizörün psikolojik danışman rolünü kullanmasıyla kendilerini daha güvende hissettikleri bir ortamda buldukları düşünülebilir. Süpervizörün psikolojik danışman rolünü kullanarak süpervizyon alan psikolojik danışmanın kaygısını azaltması, öğrenmesi için de daha uygun bir ortam sağlayabilir. Bu durum, özellikle lisans düzeyinde süpervizyon alan bireyler için önemlidir, çünkü bu aşamada danışman adayları genellikle yüksek düzeyde belirsizlik ve özgüven eksikliği yaşayabilmektedir (Loganbill vd., 1982). Bu bağlamda süpervizörün destekleyici, empatik ve güven verici bir tutum sergilemesi, süpervizyon ilişkisinin niteliğini doğrudan etkilemektedir.

Gelişimsel modeller, süpervizyonun erken aşamalarında süpervizörün daha destekleyici ve yönlendirici bir rol üstlenmesi gerektiğini öne sürer. Örneğin, Stoltenberg ve McNeill'in (2010) modelinde, süpervizyonun ilk aşamasındaki bireyler, danışma becerilerinde yetkinlik kazanmaya çalışırken yüksek düzeyde kaygı ve bağımlılık gösterebilirler. Bu bağlamda, süpervizörün psikolojik danışman rolünü benimsemesi, empati ve destek sağlayarak, süpervizyon alan bireyin sürece uyum sağlamasını ve süpervizyon ilişkisinin güvenli bir bağlam içinde sürdürülmesini kolaylaştırır. Bordin'in (1983) süpervizyon ilişkisi modeli bağlamında ele alındığında, süpervizörün psikolojik danışman rolü, özellikle bağ (bond) boyutunun güçlenmesine katkıda bulunur. Bağın güçlenmesi, süpervizyon alan bireyin kendini açma (self-disclosure) düzeyini artırabilir ve süpervizyon sürecinin daha etkili olmasını sağlayabilir (Beinart, 2004).

Bu araştırma sürecinde bulgular elde edildikten sonra süpervizör tercihlerini şekillendiren kültürel etmenleri anlamak üzere süpervizyon alan deneyimsiz psikolojik danışman adayı olan son sınıf öğrencisi 66 kişiden toplanan verilerle değerlendirilen süpervizör tercihlerine yönelik görüşler de incelenmiştir. Çalışmada süpervizör tercihlerini belirleyici olabileceği düşünülen ve aynı zamanda süpervizör rollerine yönelik de seçimleri içerdiği düşünülen cümleler oluşturulmuştur. Süpervizör seçiminde belirlenen nedenlerden ilk sırada en çok tercih edilen seçenek "Kendime daha yakın, sıcak, hoşgörülü ve kolay ulaşılabilir olduğuna inandığım için" olmuştur. Bu ifadenin süpervizörün psikolojik danışman rolünü kullanmasını gerektiren özellikleri içerdiği düşünülmektedir. Gelişimsel modeller bağlamında deneyimsiz psikolojik danışmanların

süpervizörlerden öğretmen rolünü kullanmalarının beklendiği (Ladany vd., 2001) belirtilmiş olsa da uygulanan formda yer alan “Ne yapmam gerektiği konusunda beni olabildiğince çok yönlendireceğine, yönergeler vereceğine inandığım için” en fazla tercih edilen ikinci seçenek olmuştur. Bu seçeneğin öğretmen rolünü ön plana çıkaran bir ifade olduğu düşünülmektedir. Kültürel bağlamda ele alındığında gelişimsel süpervizyon modellerinin bakış açısından farklı olarak Türkiye’de süpervizyon alan deneyimsiz psikolojik danışmanların ihtiyaçlarının daha çok süpervizörüyle sıcak ve yakın ilişkiler kurmak, süpervizörü tarafından anlaşılmak olduğu söylenebilir. Elde edilen bu verilerin de süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı psikolojik danışman rolünün bu kadar yüksek bir şekilde yordamasını destekleyici olduğu düşünülmektedir.

Öte yandan, süpervizörün psikolojik danışman rolüne ağırlık vermesinin süpervizyon alan birey için aşırı bağımlılık riski taşıyabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Gelişimsel süpervizyon modelleri, süpervizyonun ilerleyen aşamalarında süpervizörün daha az yönlendirici bir tutum sergileyerek süpervizyon alan bireyin özerkliğini desteklemesi gerektiğini vurgular (Borders, 2014). Bu nedenle, süpervizörün psikolojik danışman rolünü, süpervizyon alan bireyin gelişimsel seviyesine uygun şekilde dengelemesi önemlidir. Sonuç olarak, gelişimsel süpervizyon modelleri bağlamında değerlendirildiğinde, süpervizörün psikolojik danışman rolünü benimsemesi, özellikle süpervizyonun erken aşamalarında güvenli alan oluşturma açısından kritik bir faktör olmakla birlikte, süpervizyon sürecinin ilerleyen aşamalarında bu rolün kademeli olarak azaltılması gerekmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı sürecin pandeminin hemen sonrasında olmasının da süpervizyon sürecinde ilişkide güvenli alanda hissetmenin en önemli yordayıcısının anlaşılmalı bekleyen süpervizyon alan psikolojik danışmanların ihtiyaç duyduğu psikolojik danışman rolünü süpervizörlerinden beklемelerinde etkili olabileceği düşünülebilir.

Psikolojik danışman rolü ve süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışmasının azlığının birlikte süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı %79 oranında açıklaması, süpervizyon sürecindeki temel dinamiklerin önemini vurgulamaktadır. Süpervizörün psikolojik danışman rolü, güvenli alan yaratmada belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkarken, süpervizyon alanın yaşadığı rol çatışmasının düşük olması, bu güvenin pekişmesine katkı yapar görünmektedir. Süpervizörün, süpervizyon alanın öğrenme süreçlerine rehberlik etmesi, destekleyici bir tutum sergilemesi ve geri bildirimleri etkili bir şekilde sunması,

güvenli alanı inşa eden temel bileşenlerdendir (Borders, 2014). Rol çatışmasının azlığı ise güvenli alan algısının artmasında önemli bir rol oynar. Rol çatışması, bireylerin birbirine zıt beklentilere maruz kaldıkları durumlarda ortaya çıkar ve süpervizyon alan bireylerin kaygı düzeyini artırabilir. Rol çatışmasının az olduğu durumlarda, süpervizyon alan kişi, süpervizörünün beklentilerini daha net anlayarak bu ilişkiyi daha sağlıklı bir şekilde yönetebilir. Rol çatışmasının azlığı da güvenli alan oluşumuna katkıda bulunabilir. Rol çatışması, süpervizyon alan bireyin birden fazla ve çelişkili beklenti ile karşı karşıya kaldığında yaşadığı zorlukları tanımlar (Friedlander vd., 1986; Olk ve Friedlander, 1992). Bordin'in (1983) Süpervizyon İttifakı Modeli, süpervizyon ilişkisinin başarısını üç temel bileşenle açıklar: *görevler*, *hedefler* ve *bağ*. Bu modelde süpervizör ve süpervizyon alan birey arasındaki anlaşmanın güçlü olmasının, süpervizyon sürecinde güvenli bir ilişki ve alan yaratmada önemli olduğu savunulmaktadır. Bu araştırmada edinilen bulgulara dayanarak, psikolojik danışman rolünün aktif kullanımı ve rol çatışmasının azlığı, bu modelde öne çıkan “bağ” ve “görevler” bileşenlerini başarılı bir şekilde ortaya koyduğunu gösterir niteliktedir. Süpervizörün güvenli alan yaratmada etkin rol oynaması, süpervizyon alan bireyin süreci anlaması ve rol çatışmasının azaltılması, modelde işaret edilen güçlü bir ittifak ile doğrudan ilişkilendirilebilir.

Beinart'ın (2014) çalışmaları süpervizörün otoriter bir tutumdan ziyade iş birlikçi bir tutum sergilemesinin, güvenli alanı genişlettiğini vurgulamaktadır. Rol çatışmasının azaldığı ve süpervizörün rehberlik ettiği durumlarda, süpervizyon alan bireylerin süreçten elde ettikleri verim artar ve daha fazla özgüven geliştirirler (Bernard ve Goodyear, 2018; Friedlander vd., 1984; Olk ve Friedlander, 1992). Bu durum, süpervizyon alan bireylerin profesyonel kimliklerini şekillendirmelerinde kritik bir etkiye sahiptir. Süpervizörün rehberlik ettiği, net geri bildirim sağladığı ve süpervizyon alan bireyin rol çatışmalarını azalttığı durumlarda, sürecin daha yapılandırılmış ve verimli olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, psikolojik danışman rolü ve rol çatışmasının azalması, Borders'ın (2014) süpervizyonda etkili uygulamalar ve güvenli alan oluşturma üzerine yaptığı çalışmalarla tutarlıdır. Rol çatışmasının azaldığı durumlarda, bireylerin güvenli alan algısı güçlenir, çünkü belirsizlikler azalır ve süreç daha şeffaf hale gelir. Bu bağlamda güvenli alan algısının yalnızca süpervizörün rolü ile değil, aynı zamanda süpervizyon alan bireylerin yaşadığı rol çatışmalarının azlığı ile de doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde (Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019), süpervizyon alan bireylerin karşılaştıkları rol belirsizlikleri ve

çatışmalarının, süpervizyon ilişkisinde olumsuz bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle, süpervizörlerin, rol çatışmalarını azaltma ve net bir rehberlik sağlama konusundaki etkileri önem kazanmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmaların bulguları ile paralel olarak, psikolojik danışman rolü ve rol çatışmasının azlığının güvenli alanı %79 oranında açıklaması, süpervizyon ilişkilerinde süpervizörün danışman rolünün önemini ve etkisini rol çatışmasının azlığının da desteklediğini gösterir.

Modelin diğer bileşeni olan, süpervizörün rehber rolünün, güvenli alan algısını artırmada daha sınırlı etkiye sahip olduğu görülmektedir. Ancak, rehber rolü de psikolojik danışma sürecinde yol gösterici ve destekleyici bir işlev taşıdığı için güvenli alanı pekiştirmektedir. Süpervizörün rehber rolü, süpervizyon alanı hem psikolojik danışman olarak neler yapabileceği hem de karşılaştığı güçlüklerle nasıl baş edebileceği konularında destek gördüğü bir durumu tanımlanabilir (Bernard, 1979; İlhan vd., 2018). Bu açıdan bakıldığında süpervizörün rehber rolü de etki boyutu az olsa da süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı yordayıcı değişkenlerden biri olarak görünmektedir. Meydan'ın (2019) bulgularına paralel olarak, psikolojik danışman rolü ve rol çatışmasının azlığının ve rehber rolünün güvenli alanı %80 oranında açıklaması, süpervizyon ilişkilerinde süpervizörün rehber rolünün önemini ve etkisini desteklemektedir. Sarıkaya (2017) tarafından yapılan araştırma ile de süpervizör tarafından kullanılan rehber rolünün süpervizyon terapötik ittifakının oluşmasına önemli katkı sağladığı ortaya konmuştur. Süpervizörün öğretmen rolü ise, daha bilgi odaklı ve yapısal bir ilişkiyi yansıtabilir. Bu da güvenli alan algısını farklı etkileyebilir (Bernard, 1979; Borders, 2014). Öğretmen rolünün süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı negatif yönde anlamlı bir şekilde yorduyor olması da bilgilendirmenin daha ön planda olmasının değerlendirilme kaygısını da beraberinde getirebilmesi, bu sebeple de psikolojik danışman adaylarının süpervizyon ilişkisinde güvenli alanda hissetmelerini etkileyebilmesi ile açıklanabilir.

Modelin son değişkeni olan rol belirsizliğinin azalması da diğer değişkenler ile birlikte süpervizyon ilişkisinde güvenli alanın yordanmasını %81 oranında açıklamaktadır. Öğretmen rolünün kullanımının ve rol belirsizliğinin yaşanmasının süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı olumsuz etkilemesi, süpervizyon ilişkisinde otoriter veya yapılandırılmamış bir süpervizör tutumunun güvenli alanı daraltabileceğini göstermektedir (Meydan, 2019). Süpervizyonun yapılandırılmış olması ve düzenli geri bildirim sağlanması da Borders'ın (2014) çalışmalarında önemli bir yer tutar.

Süpervizyon sürecinde, süpervizörün sürekli olarak süreci değerlendirmesi ve süpervizyon alan bireye net bir rehberlik sunması, sürecin güvenli ve etkili olmasını sağlar. Bu yapılandırılmış süreç, güvenli alanın oluşmasına katkı sağlar ve süpervizyon alan bireyin rol çatışmalarını ve belirsizliklerini azaltır. Psikolojik danışman rolü bu nedenle sadece destekleyici değil, aynı zamanda sürecin yapılandırıcısı olarak da kritik bir öneme sahiptir. Güvenli bir süpervizyon ortamı, süpervizyon alan bireyin mesleki gelişimini ilerletirken, yapılandırılmış ve net bir rehberlik süreci de bu güveni pekiştirir. Süpervizyon alan bireylerin karşılaştıkları rol belirsizlikleri ve çatışmalarının, süpervizyon ilişkisinde olumsuz bir etkisi olduğu alanyazında da belirtilmektedir (Beinart, 2014; Borders, 2014; Friedlander vd., 1986; Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Olk ve Friedlander, 1992). Bu nedenle, süpervizörlerin, rol çatışmalarını azaltma ve net bir rehberlik sağlama konusundaki etkileri önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak bu bulgular, güvenli alanın inşasında süpervizörün rehberliği ve destekleyici rolünün büyük bir öneme sahip olduğunu; buna karşın rol çatışması, rol belirsizliği gibi unsurların güvenli alan algısını olumsuz yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Bu durum, süpervizyon ilişkisinde güvenin ve yapılandırılmış bir sürecin, süpervizyon alan bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde, süpervizörün rehber, destekleyici ve güven verici tutumunun, süpervizyon alan bireylerin yaşadığı rol çatışmalarını ve rol belirsizliğini azaltarak güvenli bir alan inşa ettiği, bulgularla uyumlu bir şekilde görülmektedir. Güvenli alanın yapılandırılması sürecinde süpervizörün psikolojik danışman rolünün merkezde olması, bu ilişkiyi yönetmenin süpervizyon sürecindeki ilişkinin yapılandırılmasındaki başarıyı doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

5.3.2 Süpervizyon ilişkisi yansıtıcı eğitim alt boyutunun yordayıcılarına ilişkin tartışma

Süpervizyon ilişkisi yansıtıcı eğitim alt boyutunun yordayıcılarının incelendiği aşamalı regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde en yüksek düzeydeki yordayıcının yine süpervizör rollerinden psikolojik danışman rolü olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman süpervizör rolü tek başına süpervizyon ilişkisinin önemli belirleyicilerinden olan yansıtıcı eğitimin %71'ini açıklamaktadır. Özellikle psikolojik danışman rolünün,

süpervizyon ilişkisindeki yansıtıcı eğitimin %71'ini açıklaması, süpervizörlerin psikolojik danışman rollerinin psikolojik danışman adaylarının gelişiminde ne kadar merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Beinart ve Clohessy (2017), süpervizörün özellikle psikolojik danışman rolünün, adayların mesleki gelişim süreçlerinde yansıtıcı düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini vurgulamaktadır. Yansıtıcı eğitimin, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyen bir unsur olduğu ve süpervizörlerin bu süreci nasıl yönlendirdiklerinin kritik olduğu belirtilmektedir. Psikolojik danışman rolünün bu süreçte öne çıkması, Beinart'ın (2014) kullanılan becerilerin gözlenmesi ve bunun psikolojik danışman adaylarının becerilerine yansması vurgusuyla paralellik taşımaktadır. Bordin'in (1983) çalışma ittifakı kuramı, süpervizyon ilişkisinde süpervizör ile süpervizyon alan birey arasındaki güçlü bir iş birliğinin, yansıtıcı eğitimi desteklemede merkezi bir role sahip olduğunu öne sürer. Ona göre, süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki güven, açık iletişim ve iş birliği sürecin verimliliğini artırır. Psikolojik danışman rolü, süpervizyon alan bireylerin düşüncelerini derinleştirmelerine ve deneyimlerini sorgulamalarına olanak sağlayarak, bu ilişkiyi güçlendirir ve yansıtıcı eğitimin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim, süpervizyon sürecinde süpervizörün, süpervizyon alanı yaptığı uygulamalar üzerine düşünmeye cesaretlendirmesi, süpervizyon alanın dile getiremediği duygu ve kaygılarını gözetmesi, öz farkındalığını arttırması için kuramsal modellerden yararlanması, öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesine yardımcı olması ve süpervizyon süreciyle yakından ilgilenmesi gibi durumları içermektedir (Palomo vd., 2010). Süpervizyon sürecinde yansıtıcı eğitim süpervizörün koordinasyonu ile sağlandığından, süpervizör rolleri de ilişkide yansıtıcı eğitimin önemli belirleyicileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikolojik danışman rolü, süpervizyon alanın anlaşıldığını hissetmesi, yaşadığı sıkıntılarla baş etmesinde süpervizöründen destek görmesi, süpervizörün motive edici, saygılı, empatik olması, süpervizyon alanın kaygılarıyla başa çıkmasında süpervizörünü destek kaynağı olarak görmesi ve rol model alması gibi özellikleri içermektedir (İlhan vd., 2018). Buradan anlaşılabacağı üzere, psikolojik danışman rolünde süpervizörün sahip olması gereken özellikler ile süpervizyon ilişkisinin yansıtıcı eğitim alt boyutunda süpervizörün sahip olduğu belirtilen özellikler birbiri ile paraleldir. Borders (2014) da yapılandırılmış süpervizyon süreçlerinin, özellikle psikolojik danışman rolündeki süpervizörlerin, süpervizyon alan bireylerin kendi deneyimlerini analiz etmelerini sağlayacak ortamlar yaratmada etkili olduğunu

belirtmektedir. Süpervizörün sunduğu geri bildirim ve rehberlik, süpervizyon alan bireylerin deneyimlerini yeniden değerlendirme ve anlamlandırma süreçlerini derinleştirir. Bu durum, süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimin güçlenmesine yol açar.

Türkiye’de psikolojik danışmada süpervizyonla ilgili yapılan çalışmalarda (Erbaş vd., 2020; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Kağnıcı, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019) nitelikli süpervizyon ilişkisinin kurulabilmesinin süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki ilişkide süpervizörlerin yargılamadan uzak, kabul edici, destekleyici ve samimi bir ilişki kurulması konusunda sorumluluk almaları ve ihtiyaç duyulduğunda daha yönlendirici ve bilgi verici yaklaşımları gerektiği, süpervizörün empatik ve rehberlik odaklı rolünün, süpervizyon alan bireylerin öz-yansıtma kapasitelerini artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, süpervizörün psikolojik danışman rolü, yansıtıcı eğitimin gelişiminde oldukça etkilidir ve bulgularımızla paralellik göstermektedir. Meydan’a (2019) göre, psikolojik danışman rolünü kullanan süpervizörler, süpervizyon alan bireylerin deneyimlerini güvenli bir ortamda tartışabilmelerine olanak tanıyarak, onların mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlar. Psikolojik danışman rolünün yansıtıcı eğitimin %71’ini açıklaması, süpervizörlerin etkin geri bildirim ve rehberlik sağlayarak, süpervizyon alan bireylerin deneyimlerini sorgulama ve mesleki gelişim süreçlerini desteklemelerinin önemini vurgulayan alanyazınla örtüşmektedir. Bu araştırmada süpervizör tercihinine yönelik yapılan çalışmanın süpervizyon ilişkisinde güvenli alana yönelik tartışmada yer verilen sonuçları değerlendirildiğinde, deneyimsiz psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışman rolünün daha ön plana çıktığı süpervizörle yakın ilişkiler kurma ve yönlendirilmeye yönelik beklentilerinin süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimi psikolojik danışman rolünün bu kadar yüksek bir şekilde yordamasını destekleyici olduğu düşünülmektedir.

Psikolojik danışman rolü ile öğretmen rolü birlikte süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim boyutunun %75’ini açıklayacak şekilde yordamaktadır. Öğretmen rolü süpervizörün süpervizyon alana kullanılacak teknikleri öğretmesi, uygulamalı şekilde göstermesi, kullanacağı kuramlar hakkında bilgi vermesi, bu kurama dair becerilerini nasıl geliştireceğini öğretmesi (İlhan vd., 2010) gibi unsurları içermektedir. Bu bağlamda süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim sürecinde süpervizyon alanın yaptığı uygulamalarda kuramlardan yararlanması, bu sırada yaşadığı kaygının gözetilmesi vb.

durumlarda öğretmen rolünün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Psikolojik danışman rolü ve öğretmen rolünün birlikte yansıtıcı eğitim alt boyutunun %75'ini açıklaması, süpervizyon ilişkisinin çok boyutlu yapısını ve her iki rolün süpervizyon sürecinde ilişkiye olan katkısını gösterir niteliktedir. Bu bulgu, süpervizörlerin farklı rollerdeki işlevlerinin, süpervizyon sürecinde nasıl tamamlayıcı olduğunu vurgulayan alanyazınla örtüşmektedir. Bordin (1983), süpervizör ile süpervizyon alan arasındaki güven, iş birliği ve hedef birliğinin süpervizyonun etkinliğini artırdığını vurgular. Psikolojik danışman rolü, süpervizyon alan bireyin öz-yansıtma ve mesleki gelişim süreçlerine katkı sağlarken, öğretmen rolü, daha yapılandırılmış ve bilgi aktarımına dayalı bir rehberlik sunar. Bu iki rol birlikte, süpervizyon alan bireyin deneyimlerini analiz edebilmesine ve süpervizyon sürecinde daha derin bir öğrenme elde etmesine olanak tanır. Borders (2014), etkili süpervizyonun, süpervizörün farklı rollerini esnek bir şekilde kullanmasına dayandığını belirtir. Psikolojik danışman rolü, süpervizyon alan bireyin profesyonel gelişimini destekleyici ve kişisel farkındalığı teşvik edici bir rol oynarken, öğretmen rolü sürecin daha yapılandırılmış ve eğitici bir yönünü temsil etmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014; Borders, 2014). Bu iki rolün birlikte güçlü bir yordayıcı olması, süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimin gelişimi için hem duygusal destek hem de yapılandırılmış öğrenme süreçlerinin gerekli olduğunu vurgular niteliktedir.

Türkiye’de konuyla ilgili yapılan çalışmalar da değerlendirildiğinde (Meydan, 2019; Meydan ve Denizli, 2018; Meydan ve Kağnıcı, 2018; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2019) süpervizörün empatik bir psikolojik danışman rolü ile bilgi aktarımını sağlayan öğretmen rolünün, süpervizyon alan bireylerin mesleki gelişim süreçlerini zenginleştirdiği bulgularına ulaşmak mümkündür. Bu çifte işlevsellik, yansıtıcı eğitimin gelişimi için oldukça kritiktir. Psikolojik danışman rolünü kullanan süpervizörün sağladığı güvenli ortam ve öğretmen rolünü kullanan süpervizörün sunduğu yapılandırılmış süreç, süpervizyon alan bireyin öz-yansıtma yapmasına ve deneyimlerinden öğrenmesine olanak tanır. Süpervizörün psikolojik danışman ve öğretmen rollerinin süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimi %75 oranda açıklaması süpervizörün bu iki rolü dengeleyerek süpervizyon alan bireyin öğrenme sürecini nasıl etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, süpervizyon sürecinde hem kişisel hem de mesleki gelişim için güvenli bir alan sağlanmasının, yansıtıcı eğitimi önemli ölçüde desteklediğini gösteren alanyazınla uyumludur.

Modelin diğer değişkenleri olan rol belirsizliği ve rehber rolü de eklendiğinde süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimi %76 oranında yordadığı görülmektedir. Rol belirsizliği ve süpervizörün rehber rolünün eklenmesiyle açıklayıcılığın %76'ya yükselmesi, bu süreçlerde belirsizliğin azaltılmasının ve rehberlik sağlayan bir süpervizörün varlığının yansıtıcı eğitimi daha da desteklediğini gösterir. Rol belirsizliği, süpervizyon alan bireylerin süpervizyon sürecinde görev ve sorumluluklarını tam olarak anlayamamalarından kaynaklanır ve bu durum, bireylerin yansıtıcı öğrenme kapasitelerini sınırlandırabilir. Rol belirsizliğinin azaltılması, süpervizyon sürecine daha fazla netlik getirmekte ve süpervizyon alan bireylerin daha etkili bir şekilde öz-yansıtma yapmalarını sağlamaktadır (Ladany vd., 2005). Rehber rolü, özellikle Bordin'in (1983) çalışma ittifakı modelinde vurgulanan güvenli, destekleyici ve iş birliğine dayalı bir süpervizyon ilişkisinin kurulmasına yardımcı olmaktadır. Böylece, süpervizyon alan bireyin daha derin bir yansıtıcı süreç içine girmesine olanak tanır. Süpervizörün rehber rolü ile sağladığı yönlendirme, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine ve mesleki becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunur (Meydan, 2019). Bu bulgular, alanyazında süpervizyon ilişkilerinin ve rollerinin yansıtıcı eğitimin gelişimi üzerindeki önemini ortaya koyan diğer çalışmalarla da uyumludur. Hem rol belirsizliğinin azaltılmasının hem de rehber süpervizörün destekleyici rolünün yansıtıcı öğrenmeyi nasıl teşvik ettiği, süpervizyon ilişkilerinin kalitesini artıran etmenler olarak öne çıkmaktadır.

Araştırmanın bulgularından biri de rol çatışması değişkeninin süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitim alt boyutu üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmadığıdır. Rol çatışması değişkeninin yansıtıcı eğitim üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olmaması, süpervizyon ilişkisinde çatışmaların bu özel boyut üzerindeki etkisinin sınırlı kalabileceğine işaret etmektedir. Yansıtıcı eğitim, genellikle süpervizyon alanın içsel süreçlerini derinlemesine keşfetmesini sağlayan bir öğrenme biçimidir ve bu süreç, daha çok süpervizörün destekleyici ve yönlendirici rolleriyle teşvik edilir (Bernard ve Goodyear, 2014; Bordin, 1983). Rol çatışması, süpervizyon alanın ne tür bir beklenti içinde olduğunu ve hangi görevleri yerine getirmesi gerektiğini tam olarak anlayamamasıyla ilgilidir, ancak bu belirsizlik, bireyin kendi mesleki gelişimini yansıtıcı bir şekilde değerlendirme kapasitesini doğrudan etkilemeyebilir. Bu bulgu, alanyazındaki bulgularla desteklenmektedir. Örneğin Ladany ve diğerleri (2005) süpervizyonda yaşanan rol çatışmalarının daha çok ilişki dinamiklerini etkilediğini, ancak yansıtıcı öğrenmenin

süpervizörün desteği ve yönlendirmesiyle gelişebildiğini belirtmiştir. Benzer biçimde, Borders (2014), yansıtıcı eğitimin, süpervizyon sürecindeki çatışmaların ötesinde, süpervizörün tutumu, yapılandırılmış oturumlar ve açık bir öğrenme gündemiyle daha fazla ilişkilendirildiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, bu bulgu değerlendirildiğinde, süpervizyon sürecindeki rol çatışmalarının yansıtıcı eğitime doğrudan etki etmiyor oluşu, bu eğitim biçiminin daha çok süpervizörün rehberliği ve destekleyici tutumuna dayandığını ve süpervizyon ilişkilerinde yaşanan rol çatışmalarından daha bağımsız bir alan olabileceğini gösterdiği ileri sürülebilir.



6 ÖNERİLER

Bu bölümde, analizlerin elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak oluşturulmuş önerilere yer verilmiştir. Sunulan öneriler araştırmacılara yönelik ve psikolojik danışma alanındaki süpervizörlere yönelik olarak iki başlıkta toplanmıştır.

6.1 Psikolojik Danışma Alanındaki Süpervizörlere Yönelik Öneriler

Süpervizyon ilişkisinin yordayıcılarının belirlenmesine yönelik bu çalışmada ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde, süpervizörün süpervizyon sürecindeki tutumlarının ilişkinin niteliği konusunda ne kadar önemli olduğu görülmüştür. Özellikle süpervizörün psikolojik danışman rolünü kullanımı süpervizyon ilişkisinde hem güvenli alan hem de yansıtıcı eğitim açısından oldukça yüksek düzeyde bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu alanda süpervizyon veren uygulayıcıların empatik, saygılı, süpervizyon alanın kaygılarını giderici nitelikte bir yaklaşıma sahip, yol gösterici ve sürecin içerisinde rol model olmalarının önemini ortaya koymuştur. Yalnızca psikolojik danışman değil, rehber rolünün de kullanımı ilişkinin niteliği açısından önemli olduğundan bu rolün süreçte kullanımına da dikkat edilmesi önerilmektedir. Özellikle tecrübesiz psikolojik danışman adaylarına sunulan süpervizyonda daha sık kullanılan öğretmen rolünün ise süpervizyon ilişkisinde güvenli alanı zedelemeyecek ölçüde işe koşulmasına dikkat edilmesi önerilmektedir. Eş zamanlı olarak süpervizyon ilişkisinde yansıtıcı eğitimde de etkili bir yordayıcı olan öğretmen rolünün etkili kullanımı da önemli olduğundan, bu rolün kullanım dengesinin iyi kurulması önemli görülmektedir.

Dikkati çeken araştırma bulgularından biri de rol belirsizliğinin ve rol çatışmasının azlığının süpervizyon ilişkisinin niteliğini artırmasıdır. Bu bağlamda yine alan uygulayıcılarına rol belirsizliğini gidermek üzere süpervizyon sürecinin başında süpervizyon alanların yapacakları konusunda net sınırlar çizmeleri önerilmektedir. Rol çatışmasının giderilmesi için ise süpervizyon alanların uzman olarak inisiyatif alabilecekleri noktaların açıklanması, bu durumların şeffaf bir şekilde süpervizyon ortamında paylaşımalarını sağlaması ve süpervizyon alanların yaşadıkları durumları çekinmeden sürece getirip paylaşarak kendilerini açmaya cesaretlendirmesi önerilmektedir.

6.2 Süpervizör Eğitimcilerine Yönelik Öneriler

Süpervizör yetiştirme sürecinde süpervizyonun süpervizyonunu veren eğitimcilerin, süpervizörlerin süpervizyon sürecinde süpervizyon alanlarla kurduğu ilişkide kullandıkları roller gelişimsel ihtiyaca göre belirlense de psikolojik danışman rolünün kullanımının ilişkiyi güçlendirmede önemli bir etmen olduğu konusunda bilgilendirerek, kullandıkları rollerin ihtiyaçlar bağlamında dağılımına dikkat etmeleri önerilmektedir.

İlk kez süpervizyon veren süpervizörler ile kuracakları ilişkide süpervizör eğitimcilerinin süpervizörlerin süpervizyon ilişkisini etkileyen etmenlerin farkında olarak yaşadıkları duygulara yönelik süpervizörleri anlamaya dair çabalamaları ve ilk kez süpervizyon alanlarda olduğu gibi ilk kez süpervizörlükleri konusunda süpervizyon alan süpervizörlere yönelik süpervizyon ilişkisinin niteliğini arttırmak için psikolojik danışman rolünü aktif kullanırken öğretmen rolünü de dengeli şekilde kullanmaları önerilmektedir.

6.3 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma başlangıçta lisans ve lisansüstü düzeylerde öğrenim gören öğrenciler arasındaki farklılıkları da görebilme hedefiyle ölçek uygulamalarının her iki örnekleme de uygulanması şeklinde planlanmış olsa da veri toplama sürecinde yaşanan zorluk ve zaman kısıtlaması sebebiyle yalnızca lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile sürdürülebilmiştir. Süpervizyonda kendini açma ve rol çatışması ile rol belirsizliği değişkenlerinin süpervizyon ilişkisini yordayıcılıklarının daha iyi değerlendirilebilmesi açısından lisansüstü düzeyde öğrenim gören katılımcılarla çalışmanın yeniden planlanarak uygulanması önerilmektedir.

Süpervizyon ilişkisinin yordayıcılarının belirlenmesi ile süpervizyon süreçlerinde ilişkinin niteliğinin artırılması için yapılabilecekler, alınabilecek önlemler konusunda fikirler geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak yapılan bu çalışmada, süpervizyonda kendini açma değişkeninin süpervizyon ilişkisi ve diğer değişkenler ile ilişki göstermemesi gibi alanyazındaki bulgular ile farklı çıkan sonuçlar göz önüne alındığında, süpervizyon süreçlerinin nasıl planlandığı ve süreç içerisinde uygulanan yöntemler, kullanılan süpervizyon modelleri, süpervizörün süpervizyon alana hazırladığı ortam gibi konularda da araştırmaların ve genel taramaların yapılması daha sağlıklı sonuçlara ulaşmak için yol gösterici olacaktır.

Araştırma planlanırken gözlenebilecek farklılıkların kültürel ögeler ile de bağıni görebilmek adına veri çeşitlemesi yapılarak nitel verilerden yararlanılmasının uygun olabileceği düşünölmüştür. Fakat, zaman sınırlılığı nedeniyle araştırmaya nitel bir kısım eklenememiştir. Çıkan sonuçların yorumlanması konusunda özellikle yardımcı olabileceği düşünöldüğünden, süpervizyon ilişkisi ve yordayıcılarına dair yapılması planlanan gelecek çalışmalarda katılımcı görüşlerinin yer alacağı nitel verilerin toplanarak araştırmada bu verilerden de yararlanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulguların kültürel farklılıklara yönelik durumlarla ilişkilendirilmesinden de yola çıkarak, kültürün süpervizyon süreci ve süpervizyon ilişkisi üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğu düşünölmektedir. Buradan yola çıkarak gelecekte çalışmalar yapacak olan araştırmacılara karşılaştırmalı kültürel (cross-cultural) araştırmalar yaparak burada yer verilen süpervizyon ilişkisi, rol çatışması ile rol belirsizliği, süpervizör rolleri ve süpervizyonda kendini açma değişkenlerine dair çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 428-475.
- Aladağ M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2023). Clinical supervision of individual counselling practicum in Turkey: Counselor educators' experiences with structuring and conducting the supervision process. *The Clinical Supervisor*, 42(1), 96-122. <https://doi.org/10.1080/07325223.2023.2172636>
- An, H. Y., Goodyear, R. K., Seo, Y. S., Garrison, Y., Baek, K. Y., & Cho, H. J. (2020). Supervisor style as a predictor of counseling supervision relationship quality and supervisee satisfaction: perceptions of U.S. and South Korean supervisees. *Asia Pasific Educational Review*, 21, 487-504. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09637-x>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1066480702102014>
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri* (Yayın Numarası:470017) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F. (2022). *Algılanan süpervizör tarzları ile süpervizyon doyumu arasındaki ilişkide psikolojik danışma öz-yeterliğinin aracı rolü*. (Yayın Numarası:711068) [Doktora Tezi, Trabzon Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bahrack, A. S. (1990). Role induction for counselor trainees: Effects on the supervisory working alliance. *Dissertation Abstracts International*, 51(3-B), 1484.

- Barlett, W. E. (1983). A multidimensional framework for the analysis of supervision. *The Counselling Psychologist*, 11(1), 9-17.
<https://doi.org/10.1177/0011000083111003>
- Beinart, H. (2012). Models of supervision and the supervisory relationship. In I. Fleming & L. Steen (Eds.). *Supervision and Clinical Psychology Theory, Practise and Perspectives* (2nd ed., pp. 47-62). Routledge.
- Beinart, H. (2014). Building and sustaining the supervisory relationship. In C. Edward Watkins, Jr. & Derek L. Milne (Eds.). *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (First ed., pp. 257-281). John Wiley ve Sons.
- Beinart, H., & Clohessy, S. (2017). *Effective supervisory relationships: Best evidence and practice*. Wiley Blackwell.
- Bennett, C. S. (2008). Attachment-informed supervision for social work field education. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 97-107. <https://doi.org/10.1007/s10615-007-0135-z>
- Bennett, C. S., & Deal, K. H. (2009). Beginning and endings in social work supervision: The interaction between attachment and developmental processes. *Journal of Teaching in Social Work*, 29(1), 101-117.
<https://doi.org/10.1080/08841230802238179>
- Bennett, C. S., & Saks L. V. (2006). Field notes: A conceptual application of attachment theory and research to the social work student-field instructor supervisory relationships. *Journal of Social Work Education*, 42(3), 669-682.
<https://doi.org/10.5175/JSWE.2006.200500506>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisor training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 60-68. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1979.tb00906.x>
- Bernard, J. M. (1997). The discrimination model. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 310-327). John Wiley & Sons, Inc.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2018). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson.

- Borders, L. D. (1991). A systematic approach to peer group supervision. *Journal of counseling ve Development*, 69, 248-252. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1991.tb01497.x>
- Borders, L. D. (1994). The good supervisor. In L. D. Borders (Eds.). *Supervision: Exploring the effective components* (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-CD-94-19). ERIC/CASS.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borders, L. D. (2009). A primer on counseling supervision. İçinde F. K. Owen, R. Özyürek & D. Owen, (Ed.), *Gelişen psikolojik danışma ve rehberlik: Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler* (ss. 35-49). Nobel Yayınevi.
- Borders, L. D. (2014). Best practices in clinical supervision: Another step in delineating effective supervision. *American Journal of Psychotherapy*. 68(2), 151-162. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.151>
- Borders, L. D, Glosoff, H. L, Welfare, L. E., Hays, D. G, DeKruyf, L., Fernando, D. M., & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.905225>
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A, Keith Mobley, A., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education & Supervision*, 51, 281-295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Bordin, E. S. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*. 11(1), 35- 42. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000083111007>.
- Brown, L. S. (2010). *Feminist therapy*. American Psychological Association.
- Bradley, L. J., & Ladany, N. (Eds.). (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed.). Brunner-Routledge.

- Carifio, M. S., & Hess, A. K. (1987). Who is the ideal supervisor? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 244-250.
<https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.244>
- Carroll, M. (2014). *Effective supervision for the helping professions*. Sage.
- Campbell, J. M. (2011). *Essentials of clinical supervision*. John Wiley ve Sons.
- Cheon, H. S., Blumer, M. L. C., Shih, A. T., Murphy, M. J., & Sato, M. (2009). The influence of supervisor and supervisee matching, role conflict, and supervisory relationship on supervisee satisfaction. *Contemporary Family Therapy: An International Journal*, 31(1), 52–67. <https://doi.org/10.1007/s10591-008-9078-y>
- Cliffe, T., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2014). Development and validation of a Short version of the Supervisory Relationship Questionnaire. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 23, 77-86. Wiley Online Library.
<https://doi.org/10.1002/cpp.1935>
- Cooper, M., & McLeod, J. (2011). Person-centered therapy: A pluralistic perspective. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 10(3), 210-223. <https://doi.org/10.1080/14779757.2011.599517>
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide* (2nd ed). American Counseling Association.
- Corey, G., Corey, M. S., & Callanan, P. (2015). *Issues and Ethics in the Helping Professions*. Cengage Learning.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2024). *2024 CACREP standards*. <https://www.cacrep.org/for-programs/2024-cacrep-standards/>
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T., McCollum, E., & Berg, I. K. (2021). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. Routledge.

- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.
- Doehrmann, M. J. G. (1976). Parallel processes in supervision and psychotherapy. *Bulletin Of The Menninger Clinic*, 40, 1-104.
- Doughty, E. A., & Leddick, G. R. (2007). Gender differences in the supervisory relationship. *Journal of Professional Counselling Practise, Theory and Research*, 35(2), 17-30. <https://doi.org/10.1080/15566382.2007.12033835>
- Dryden, W., & Reeves, A. (2016). *Psikolojik danışma uygulamalarında temel konular*. (F. Akkoyun, Çev. Ed.; 2. Basım). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2008).
- Dye, A. (1994). The supervisory relationship. In L. D. Borders (Ed.), *Supervision: Exploring the effective components* (ERIC Document Reproduction Service No. EDO-CD-94-12). ERIC/CASS.
- Ellis, M. V. (2010). Bridging the science and practice of clinical supervision: Some discoveries, some misconceptions. *The Clinical Supervisor*, 29(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/07325221003741910>
- Ellis, M. V., & Ladany, N. (1997). Inferences concerning supervisees and clients in clinical supervision: An integrative review. In C. E. Watkins, Jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 447–507). John Wiley ve Sons Inc.
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2004). *Clinical Supervision: A Competency-based Approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10806-000>
- Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2012). *Getting the most out of clinical training and supervision: A guide for practicum students and interns*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13487-000>
- Farber, B. A. (2003). Self-disclosure in psychotherapy practice and supervision: An introduction. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 525-528. <https://doi.org/10.1002/jclp.10156>
- Foster, J. T., Lichtenberg, J. W., & Peyton, V. (2007). The supervisory attachment relationship as a predictor of the professional development of the supervisee.

- Frawley-O'Dea, M. G., & Sarnat, J. E. (2001). *The supervisory relationship: A contemporary psychodynamic approach*. Guilford Press.
- Friedlander, M. L., & Ward, L. G. (1984). Development and validation of the Supervisory Styles Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 541-557. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.541>
- 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 Counselling Psychology*, 33(1), 73-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.1.73>
- Ghazali, N. M., Jaafar, W. M. W., & Anuar, A. (2018). Supervision outcomes as predictor to the supervisory relationship and supervision contextual factors: Study on the internship trainee counsellors. *MATEC Web Of Conferences*, 150. <https://doi.org/10.1051/mateconf/201815005073>.
- Gould, L. J., & Bradley, L. J. (2001). Evaluation in supervision. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: Principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 271-303). Taylor & Francis.
- Gönültaş, M. (2024). *Psikolojik danışman eğitiminde çokkültürlü süpervizyon: Bir durum çalışması* (Yayın Numarası:86411) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Granello, D. H. (2000). Encouraging the cognitive development of supervisees: Using Bloom's taxonomy in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 40(1), 31-46. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2000.tb01797.x>
- Gökmenoğlu, E. (2022). *Süpervizyon sürecinin sistemler yaklaşımı modeli ile yapılandırılması ve değerlendirilmesi: Karma yöntemler araştırması*. (Yayın Numarası:755825) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gunn, J. E., & Pistole, M. C. (2012). Trainee supervisor attachment: Explaining the alliance and disclosure in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 6(4), 229-237. <https://doi.org/10.1037/a0030805>

- Hambleton, R. K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(3), 147-157. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press.
- Henderson, C. E., Cawyer, C. S., & Watkins, C. E. (1999). A comparison of student and supervisor perceptions of effective practicum supervision. *The Clinical Supervisor*, 18(1), 47-74. https://doi.org/10.1300/J001v18n01_04
- Hess, A. K. (1980). Training models and the nature of psychotherapy supervision. In A. K. Hess (Eds.), *Psychotherapy supervision: Theory, research and practice* (pp. 15-28). Wiley
- Hess, S. A., Knox, S., Schultz, J. M., Hill, C. E., Sloan, L., Brandt, S., Kelly, F., & Hoffman, M. A. (2008). Predoctoral interns' nondisclosure in supervision. *Psychotherapy Research*, 18(4), 400-411. <https://doi.org/10.1080/10503300701697505>
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.3>
- Holloway, E. (1984). Outcome evaluation in supervision research. *The Counselling Psychologist*, 12(4), 167-174. <https://doi.org/10.1177/0011000084124014>
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: A systems approach*. Sage Publication.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th ed.). Pearson.
- Hutt, C. H., Scott, J., & King, M. (1983). A phenomenological study of supervisees' positive and negative experiences in supervision. *Psychoteraphy: Theory, Research & Practise*, 20(1), 118-123. <https://doi.org/10.1037/h0088471>

- Inman, A. G. (2006). Supervisor multicultural competence and its relation to the supervisory working alliance, supervisee multicultural competence, and supervisee satisfaction with supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 73-85. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01589.x>
- Inman, A. G., Schlosser, L. Z., Ladany, N., Howard, E. E., Boyd, D. L., Altman, A. N., & Stein, E. P. (2011). Advisee non-disclosures in doctoral-level advising relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 149-159. <https://doi.org/10.1037/a0024022>
- Inskipp, F., & Proctor, B. (1993). *The art, craft and tasks of counselling supervision: Part 1: Making the most of supervision*. Cascade Publications.
- Izgar, H., & Arslan, C. (2007). Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerinin endini açma davranışlarının gelişiminin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 307-327.
- İlhan, T., Sarıkaya, Y., & Yöntem, M. K. (2018). Süpervizör Roller Ölçeği'nin (SRÖ) geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2103-2122. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504893>
- Jacobsen, C. H. (2007). A qualitative single case study of parallel process. *Counselling & Psychoteraphy Research*, 7(1), 26-33. <https://doi.org/10.1080/14733140601140410>
- Jacobs, C. (1991). Violations of the supervisory relationship: An ethical and educational blind spot. *Social Work*, 36(2), 130-135.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2002). *Supervision in Social Work*. Columbia University Press.
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Knox, S. (2015). Disclosure—and lack thereof—in individual supervision. *The Clinical Supervisor*, 34(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/07325223.2015.1086462>
- Knox, S., Burkard, A. W., Edwards, L. M., Smith, J. J., & Schlosser, L. Z. (2008). Supervisors' reports of the effects of supervisor self-disclosure on supervisees.

Psychotherapy Research, 18(5), 543-559.
<https://doi.org/10.1080/10503300801982781>

Knox, S., Edwards, L. M., Hess, S. A., & Hill, C. E. (2011). Supervisor self-disclosure: Supervisees' experiences and perspectives. *Psychoteraphy*, 48(4), 336-341.
<https://doi.org/10.1037/a0022067>

Kreider, H. D. (2014). Administrative and clinical supervision: The impact of dual roles on supervisee disclosure in counseling supervision. *The Clinical Supervisor*, 33(2), 256-268. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.992292>

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 (1), 102-115.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.102>

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. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.1.10>

Ladany, N., Ellis, M. V., & Friedlander, M. L. (1999). The supervisory working alliance, trainee self-efficacy and satisfaction. *Journal of Counseling ve Development*, 77(4), 447-455. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1999.tb02472.x>

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. *Counselor Education ve Supervision*, 38(3), 143-160.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1999.tb00567.x>

Ladany, N., Friedlander, M. L., & Nelson, M. L. (2005). *Critical events in psychotherapy supervision: An interpersonal approach*. American Psychological Association.

Ladany, N., Walker, J. A., Pate-Carolan, L. M., & Evans, L. G. (2008). *Practising counselling and psychotherapy insights from trainees, supervisors and clients*. Routledge/Taylor ve Francis Group.

Ladany, N., Walker, J. A., & Melincoff, D. S. (2001). Supervisory style: Its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor*

- Education ve Supervision*, 40(4), 263-275. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2001.tb01259.x>
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H (2009). A model for using triatic supervision in counselor preparation programs. *Counselor Education & Supervision*, 48(4), 257-270. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00079.x>
- Li, C. (2019). *The effects of supervisory style and supervisory working alliance on supervisee disclosure in supervision: a moderated mediation analysis* [Doctoral dissertation, Old Dominion University]. https://digitalcommons.odu.edu/chs_etds/24 DOI: 10.25777/dzj4-v066
- Li, C., Kemer, G., & Henson, M. J. (2020). Development and validation of the Supervisee Disclosure in Supervision Scale. *Counselor Education and Supervision*, 59, 145-159. <https://doi.org/10.1002/ceas.12172>
- Li, C., Kemer, G., & Lu, J. (2022). Predictors for supervisee disclosure in supervision: A mediation model. *Counselor Education and Supervision*, 61, 193–203. <https://doi.org/10.1002/ceas.12233>
- Li, C., Chen, C. C., Kemer, G., Meydan, B., & Sağkal, A. S. (2022). The cross-cultural validity of Supervisee Disclosure in Supervision Scale (SDSS). *Manuscript submitted for publication*.
- Loganbill, C. R., Hardy, E. V., & Delworth, U. (1982). Supervision: A conceptual model. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 3-42. <https://doi.org/10.1177/0011000082101002>
- McNeill, B. W., & Worthen, V. (1989). The parallel process in psychotherapy supervision. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20(5), 329-333. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.20.5.329>
- Mehr, K. E., Ladany, N., & Caskie, G. I. (2015). Factors influencing trainee willingness to disclose in supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/tep0000028>
- Mehr, K. E., & Daltry, R. M. (2022). Supervisor self-disclosure, the supervisory alliance, and trainee willingness to disclose. *Professional Psychology: Research and Practice*, 53(3), 313-317. <https://doi.org/10.1037/pro0000424>

- Mercan, O., & Dursun, A. (2023). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon deneyimlerine ilişkin değerlendirmeleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 105-134. doi: 10.23863/kalem.2022.225
- Meydan, B. (2014). *Bireyle psikolojik danışma uygulamasında mikro beceri süpervizyon modeli'nin etkililiğinin incelenmesi*: (Yayın Numarası:357342) [Doktora Tezi, Ege Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Meydan, B., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 225-257. <https://doi.org/10.12984/eed.74105>
- Meydan, B., & Kağnıcı, Y. (2018). Çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 2-28.
- Meydan, B., & Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Euroasian Journal of Educational Research*, 18(74), 1-24. doi:10.14689/ejer.2018.74.1
- Meydan, B. (2019). Süpervizörlerin ve lisans düzeyinde süpervizyon alan psikolojik danışman adaylarının görüşlerine dayalı olarak süpervizyon ilişkisini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 171-208.
- Meydan, B., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3942>
- Meydan, B., & Sağkal, A. S. (2023). Unraveling the direct and indirect effects of supervisory working alliance on supervisory satisfaction: the mediating role of supervisee disclosure in supervision. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 291-300. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.869>
- Milne, D. L. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 46, 437-447.
- Milne, D. L. (2009). *Evidence-based clinical supervision: Principles and practice*. BPS Blackwell. DOI:10.1002/9781444308662

- Milne, D. L., & Watkins, C. E., Jr. (2014). Defining and understanding clinical supervision: A functional approach. In C. E. Watkins, Jr. & D. L. Milne (Eds.), *The Wiley International Handbook of Clinical Supervision* (pp 3-19). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118846360.ch1>
- Nelson, G. L. (1978). Psychoteraphy supervision from the trainee's point of view: A survey of preferences. *Professional Psychology*, 9(4), 539-550. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.9.4.539>
- Nelson, M. L., & Friedlander, M. L. (2001). A close look at conflictual supervisory relationships: The traniee's perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 384-395. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.384>
- Nerdrum, P., & Rønnestad, M. H. (2002). The trainees' perspective: A qualitative study of learning emphatic communication in Norway. *The Counseling Psychologist*, 30(4), 609-629. <https://doi.org/10.1177/00100002030004007>
- Nilsson, J. E., & Anderson, M. Z. (2004). Supervising international students: The role of acculturation, role Ambiguity, and multicultural discussions. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 306-312. doi: 10.1037/0735-7028.35.3.306
- Norem, K., Magnuson, S., Wilcoxon, S.A., & Arbel, O. (2006). Supervisees' contributions to stellar supervision outcomes. *Journal of Professional Counselling: Practise, Theory, and Research* 34(1-2), 33-48. <https://doi.org/10.1080/15566382.2006.12033822>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Olk, M., & Friedlander, M. L. (1992). Traniees experience of role conflict and role ambiguity in supervisory relationship. *Journal of Counselling Psychology*, 39(3), 389-397. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.39.3.389>
- Oxford Learner's Dictionaries (tarihsiz). *Oxford Learner's Dictionaries*. (Mayıs 31, 2021). <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/supervision?q=supervision> adresinden alındı.

- Palomo, M., Beinart, H., & Cooper, M. J. (2010). Development and validation of the Supervisory Relationship Questionnaire (SRQ) in UK trainee clinical psychologists. *British Journal of Clinical Psychology*, 49, 131-149. <https://doi.org/10.1348/014466509X441033>
- Park, E. H., Ha, G., Lee, S., Lee Y. Y., & Lee, S. M. (2019). Relationship between the supervisory working alliance and outcomes: A meta-analysis. *Journal of Counselling and Development*, 97(4), 437-446. <https://doi.org/10.1002/jcad.12292>
- Pistole, M. C., & Fitch, J. C. (2008). Attachment theory in supervision: A critical incident experience. *Counselor Education and Supervision*, 47(3), 193-205. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2008.tb00049.x>
- Pistole, M. C., & Watkins, C. E. (1995). Attachment theory, counseling process and supervision. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 457-478. <https://doi.org/10.1177/0011000095233004>
- Proctor, B., & Inskipp, F. (1988). *Skills for supervising and being supervised*. Alexia.
- Proctor, B., & Inskipp, F. (2001). Group supervision. In J. Scaife (Ed.), *Supervision in mental health professions. A practitioner's guide* (pp. 99-121). Brunner Routledge.
- Ramos-Sanchez, L., Esnil, E., Goodwin, A., Riggs, S., Touster, L. O., Wright, L. K., & Rodolfa, E. (2002). Negative supervisory events: Effects on supervision and supervisory alliance. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33(2), 197-202.
- R Core Team (2021). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>
- Revelle, W. (2022). psych: Procedures for Personality and Psychological Research. R package version 2.2.9. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Robitzsch, A. (2022). sirt: Supplementary Item Response Theory Models. R package version 3.12-66. <https://CRAN.R-project.org/package=sirt>

- Rønnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of beginning and advanced graduate students of counseling and pschotherapy. *Journal of Counseling & Development*, 71(4), 396-405. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1025173508081>
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sarıkaya, Y. (2017). *Süpervizör rolleri, tarzları ve süpervizyon terapötik ittifakının psikolojik danışma özyeterliliği ile ilişkisi* (Yayın Numarası:481309) [Doktora Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarnat, J. E. (2016). *Supervision essentials for psychodynamic psychotherapies*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14802-000>
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Siviş-Çetinkaya, R., & Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(37), 107-121.
- Stoltenberg, C. D., & Delworth, U. (1987). *Supervising counselors and therapists: A developmental perspective*. Jossey-Bass.
- Stoltenberg, C. D. (1993). Supervising consultants in training: An application of a model of supervision. *Journal of Counseling & Development*, 72(2), 131-138. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb00911.x>
- Stoltenberg, C. D., & McNeill, B. W. (2010). *IDM Supervision: An Integrative Developmental Model for Supervising Counselors and Therapists*. Routledge.
- Tabachnik, B., & Fidel, L. (2011) *Using Multivariate Statistics*. Allyn and Bacon.

- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (tarihsiz). *Türk Dil Kurumu sözlükleri* (Mayıs 31, 2021). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Timm, M. (2015). Creating a preferred counselor identity in supervision: A new application of Bernard's discrimination model. *The Clinical Supervision*, 34(1), 115-125. <https://doi.org/10.1080/07325223.2015.1021499>
- Tracey, T. J., Bludworth, J., & Glidden-Tracey, C. E. (2012). Are there parallel processes in psychotherapy supervision? An empirical examination. *Psychotherapy*, 49(3), 330-343. <https://doi.org/10.1037/a0026246>
- Usta, A. Ö. (2024). *Süpervizyonun psikodrama eşliğinde bütünleşik gelişimsel model ile yapılandırılması ve değerlendirilmesi: Bir karma yöntemler araştırması*. (Yayın Numarası:860069) [Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ülker-Tümlü, G. (2019). *Bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda ayırıştırıcı süpervizyon modeli'ne dayalı grup süpervizyonu sürecinin yapılandırılması*. (Yayın Numarası:542987) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Van de Vijver, F. J. R., & Poortinga, Y. H. (1997). Towards an integrated analysis of bias in cross-cultural assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 13(1), 29-37. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.13.1.29>
- Van Deurzen, E. (2002). *Existential counselling and psychotherapy in practice*. SAGE Publications.
- Vespi, K. M., Heckman-Stone, C., & Delworth, U. (2002). Describing and facilitating effective supervision behaviour in counselling trainees. *Psychotherapy: Theory, Research, Practise, Training*, 39(1), 56-65. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.39.1.56>
- Walker, M., & Jacobs, M. (2004). *Supervision: Questions & answers for counsellors and therapists*. Whurr Publications.
- Walsh, B. B., Gillespie, C. K., Greer, J. M., & Eanes, B. E. (2003). Influence of dyadic mutuality on counselor trainee willingness to self-disclose clinical mistakes to supervisors. *The Clinical Supervisor*, 21(2), 83-98. https://doi.org/10.1300/J001v21n02_06

- Watkins, C. E., Jr. (Ed.). (1997). *Handbook of psychotherapy supervision*. John Wiley & Sons, Inc..
- Watkins, C. E. (2010). Psychoanalytic constructs in psychotherapy supervision. *American Journal of Psychotherapy*, 64(4), 393-416.
- Watkins, C. E., Jr. (2011). Does psychotherapy supervision contribute to patient outcomes? *The Clinical Supervisor*, 30(2), 235-256. <https://doi.org/10.1080/07325223.2011.619417>
- Watkins, C. E., Jr. (2014). The supervisory alliance: A half century of theory, practice and research in critical perspective. *American Journal of Psychotherapy*, 68(1), 19-55. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.1.19>
- Watkins, C. E., Jr., & Riggs, S. A. (2012). Psychotherapy supervision and attachment theory: Review, reflections and recommendations. *The Clinical Supervisor*, 31(2), 256-289. <https://doi.org/10.1080/07325223.2012.743319>
- White, V. E., & Queener, J. (2003). Supervisor and supervisee attachments and social provisions related to supervisory working alliance. *Counselor Education and Supervision*, 42(3), 203-218. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2003.tb01812.x>
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 253-266. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2006.tb00002.x>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. (2024). *Psikolojik danışman adaylarında bağlanma stilleri, bilişsel esneklik, içgörü ve süpervizyon ilişkisinin incelenmesi*. (Yayın Numarası:888848) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yontef, G. M. (1993). *Awareness, dialogue, and process: Essays on Gestalt therapy*. The Gestalt Journal Press
- Yourman, D. B. (2003). Trainee disclosure in psychotherapy supervision: The impact of shame. *Journal of Clinical Psychology*, 59(5), 601-609. <https://doi.org/10.1002/jclp.10162>

Yourman, D. B., & B. A. (1996). Nondisclosure and distortion in psychotherapy supervision. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 33(4), 567.
<https://doi.org/10.1037/0033-3204.33.4.567>



EKLER

EK-1

Friedlander, Myrna L

14.06.2021 (Pzt), 15:25

Yes, you have my permission. (I did not receive your earlier email). Good luck with your research, Ahu!

...

Ahu ÖNER ATILGAN

14.06.2021 (Pzt), 15:19

Tümünü yanıtla | v

Dear Olk and Friedlander,
I wrote you before but maybe you just missed my mail, so I decided to write again. I'm working as lecturer in Anadolu University, Turkey. I also am a PhD student in this university and I'm working on supervisory relationship and it's relation with other variables. I want to use Role conflict and ambiguity inventory as a part in my thesis. So if nobody in my country connected with you before, I want your permission to use this inventory in my study and ask to share the inventory and how to use it.
I' waiting to hear from you,
Thanks for your interest.
Best Regards,
Ahu.

...

Tom Cliffe

22.04.2021 (Per), 13:22

Cliffe_et_al-2016-Clinica...
3 MB

S-SRQ_2021.pdf
232 KB

2 ekin (3 MB) tümünü göster Tümünü indir

Dear Ahu,

Thank you for your email asking for permission to use the S-SRQ in your research and apologies for my late reply.
We would be happy for you to use our measure for your thesis and wish you all the best with it.
Please find the measure and paper attached.

Kind regards,

Dr Tom Cliffe

...

Ahu ÖNER ATILGAN

13.04.2021 (Sal), 15:10

Tümünü yanıtla | v



Yusuf Sarikaya

27.12.2023 (Çar), 10:19

Ahu ÖNER ATILGAN

Tümünü yanıtla

İzleme bayrağı, 31 Aralık 2024 Salı tarihinde başlayacak. 31 Aralık 2024 Salı tarihinde sona erecek.



SRO puanlama (1).docx
26 KB

İndir

Ahu Hanım merhabalar,
Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarız. Ekte ölçek formunu ve puanlama anahtarını gönderiyorum. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Ahu ÖNER ATILGAN 9 Ara 2021 Per, 14:26 tarihinde şunu yazdı:

Değerli Hocalarım Merhaba,
Çeşitli değişkenlerin süpervizyon ilişkisi üzerindeki etkilerini incelediğim bir doktora tez çalışması yapıyorum. Tarafınızdan geliştirilen Süpervizör Roller Ölçeğini kullanmak için izniniz istiyorum. Uygun gördüğünüz taktirde ölçeğin orijinal formu ve puanlanma sürecine dair bilgileri benimle paylaşmanızı rica ederek ilginiz için teşekkür ediyorum.
Sevgi ve sağlıklı kalın.
En kısa sürede sizlerden yanıt almam dileğiyle,
Kolaylıklar.

Süpervizyonda kendini açma ölçeği kullanmak için izin isteği



Ahu ÖNER ATILGAN

28.11.2023 (Sal), 09:06

Tümünü yanıtla

Hocam merhaba, nasılsınız?

Doktora tez çalışmamda kullanmak üzere süpervizyonda kendini açma ölçeğine (Supervisee Disclosure in Supervision Scale (SDSS)) ulaşmak istiyorum. Ölçeğin kültürler arası uyarlama çalışmasını yaptığınızı 2023 tarihli yayınızdı okudum sanırım yayınlanma sürecinde ölçek çalışmanız da. Yayınlanmasını bekleyemeden ben de süre sınırım olan tez çalışmamda kullanmak istiyorum, daha önce de tez çalışmamla ilgili konuşmuştuk, uzman görüşü almıştım sizden, yeniden kendimi hatırlatmak istedim. Yayın süreci içerisinde olsa da ölçeği ve ölçeğin psikometrik değerlerini, puanlama yöntemini benimle paylaşıp tez çalışmamda kullanmak üzere izin verir misiniz?

İlginiz için teşekkürler,
Kolaylıklar,
İyi çalışmalar.



Betül Meydan Ege Pdr



SKAÖ.doc
DOC • 63 kB



10:30

Tabiiki kullanabilirsin, başka bilgiye ihtiyacın olursa haberleşiriz yine. Sevgilerimle

10:30

EK-2

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu formda yer alan bilgiler yalnızca bilimsel veri toplama ve analiz için gerekli olup yalnızca bu amaçla kullanılacaktır. Sorular, kimliğinizi ortaya koyabilecek herhangi bir bilgi içermemektedir. Çalışmanın devamında size ulaşılabilmesi amacıyla paylaşacağınız e-mail bilgileri yalnızca araştırmacı tarafından görüntülenecek ve size ulaşmak dışında herhangi bir amaç için kullanılmayacaktır.

Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

Yaşınız

Öğrenim gördüğünüz/psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu aldığınız üniversite

Eğitim kademeniz

Lisans

Yüksek lisans

Doktora

Psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu aldığınız süpervizörünüzün cinsiyeti

Kadın

Erkek

Psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu aldığınız süpervizörünüzün ünvanı

Prof. Dr.

Doç. Dr.

Dr. Öğr. Üyesi

Dr. Öğr. Gör.

Dr. Arş. Gör

Öğr. Gör/Arş. Gör

Psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu aldığınız oturum sayısı

Daha önce başka bir süpervizörden psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu aldınız mı?

Evet

Hayır

Aldığınız psikolojik danışma uygulaması süpervizyonu sürecinin işleyişini değerlendiriniz

1- Hiç geliştirici değil

5- Tamamen geliştirici

Çalışmanın devamında size ulaşabilmemiz için e-mail adresiniz

SÜPERVİZYON İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİ-KISA FORM (SİÖ-K)

Aşağıdaki ifadeler bir kişinin süpervizörü hakkında hissedebileceği çeşitli durumları tanımlamaktadır. Süpervizörünüzle ilişkiniz hakkında aşağıdaki ifadelerin her birine ne ölçüde katılıyorsunuz veya katılmıyorsunuz? Lütfen görüşünüze en yakın olan sütunu işaretleyiniz.	1=Hiç Katılmıyorum			4= Ne katılmıyorum ne katılıyorum			7=Tamamen Katılıyorum
3. Süpervizörüm kendimi güvende hissedeceğim şekilde geri bildirim verdi.	1	2	3	4	5	6	7
6. Süpervizörüm süpervizyon süreci boyunca yargılayıcı değildi.	1	2	3	4	5	6	7
8. Süpervizörüm performansım hakkında olumlu geri bildirimler verdi.	1	2	3	4	5	6	7
9. Süpervizörüm süpervizyon sürecinde işbirlikçi bir yaklaşıma sahipti.	1	2	3	4	5	6	7
11. Süpervizörüm dile getirilmemiş duygu ve kaygılarıma dikkat etti.	1	2	3	4	5	6	7
12. Süpervizörüm öz-farkındalığımı arttırmada birtakım kuramsal modellerden esnek bir şekilde yararlandı.	1	2	3	4	5	6	7
16. Süpervizyon oturumları yapılandırılmıştı.	1	2	3	4	5	6	7
17. Süpervizyon oturumlarım düzensizdi.	1	2	3	4	5	6	7

ROL ÇATIŞMASI VE ROL BELİRSİZLİĞİ ENVANTERİ (RÇRBE)

Yönerge: Aşağıdaki ifadeler, ruh sağlığı alanında eğitime devam eden süpervizyon alanların süpervizyon sürecinde yaşayabileceği bazı sorunları tanımlamaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyunuz ve en son aldığınız süpervizyonda ilgili konuda güçlük çekme düzeyinizi 1= hiç ve 5= çok fazla olacak şekilde işaretleyiniz.	1= Hiç	2	3	4	5= Çok fazla
1. Süpervizörüm neleri sunacağım konusunda emin değildim.	1	2	3	4	5
5. Süpervizörümün bir ya da daha fazla durumda gösterdiği davranışın etik olmadığını ya da yasadışı olduğunu düşündüm, ancak onu bu durumla yüzleştirme konusunda kararsızdım.	1	2	3	4	5
9. Danışanlarımla çalışırken ne kadar özerk olmam gerektiği konusunda emin değildim.	1	2	3	4	5
12. Bir danışanla yürüttüğüm oturumda süpervizörün yapmamı beklediği şeyi yapıp yapmadığımdan emin değildim.	1	2	3	4	5
14. Süpervizörümden karışık mesajlar aldım ve hangi mesajları dikkate alacağımdan emin değildim.	1	2	3	4	5
17. Bir yanım danışanlara karşı kendi sezgilerime güvenmek istedi, ancak her zaman son sözü süpervizörümün söyleyeceğini biliyordum.	1	2	3	4	5
20. Benim için her şey yeniydi ve benden ne bekleneceğinden emin değildim.	1	2	3	4	5
22. Belli bir tekniği uygulama konusunda süpervizörümle aynı fikirde değildim, ancak onun en doğru olduğuna inandığı şeyi yapmak da istedim.	1	2	3	4	5
24. Süpervizörüm bana bir danışanla ne yapılması gerektiğini söyledi, ancak bunun nasıl yapılacağı konusunda bana çok somut fikirler vermedi.	1	2	3	4	5
27. Süpervizör hiçbir yapıcı veya olumsuz geri bildirim vermedi ve sonuç olarak zayıf yönlerimi nasıl ele almam gerektiğini bilmiyordum.	1	2	3	4	5
29. Süpervizörümden ne beklemem gerektiği konusunda emin değildim.	1	2	3	4	5

SÜPERVİZÖR ROLLERİ ÖLÇEĞİ (SRÖ)

Sayın Katılımcı;

Aşağıda bir kişinin süpervizörüne karşı hissedebileceği ya da düşünebileceği çeşitli durumlar verilmiştir. Her bir ifadeyi okuyarak ne derece katıldığınızı, aşağıda da gösterilen şekilde işaretleyerek belirtiniz.

1	2	3	4	5	6	7
Hiç			Orta			Tamamen
Katılmıyorum			Düzeyde			Katılıyorum
			Katılıyorum			

No	Madde	1.Hiç Katılmıyorum	2...	3...	4.Orta Düzeyde Katılıyorum	5...	6...	7.Tamamen Katılıyorum
2	Süpervizörümüz dersin yapılandırılmasını en başta belirtti	1	2	3	4	5	6	7
6	Süpervizörüm uygulamalarım hakkında çözüm üretmemeye yardımcı olurdu	1	2	3	4	5	6	7
10	Süpervizörüm takip ettiğim kuramla ilgili becerilerimi geliştirme yollarını öğretirdi	1	2	3	4	5	6	7
12	Süpervizörüm oturumların nasıl olması gerektiğini detaylı bir şekilde anlatırdı	1	2	3	4	5	6	7
14	Süpervizörüm yaşadığım sıkıntıları anlardı	1	2	3	4	5	6	7
19	Süpervizörüm bana karşı empatik bir tarzda yaklaşırdı	1	2	3	4	5	6	7
20	Süpervizörüm danışmayı nasıl yapmam gerektiği hakkında bilgi verirdi	1	2	3	4	5	6	7
21	Süpervizörümün öğretici bir tavrı vardı	1	2	3	4	5	6	7
24	Süpervizörüm bazı teknik ya da yöntemlerin nasıl kullanılacağını öğretirdi	1	2	3	4	5	6	7
29	Süpervizörümün bazı teknik ve yöntemleri nasıl uygulayabileceğimle ilgili önerileri olurdu	1	2	3	4	5	6	7

SÜPERVİZYONDA KENDİNİ AÇMA ÖLÇEĞİ (SKAÖ)

Yönerge: Süpervizyonda şimdiki ya da en son birlikte çalıştığınız süpervizörünüzle paylaşmak isteyebileceğiniz konuları konuşma olasılığınızı 1 (hiç olası değil) ile 5 (çok olası) arasında derecelendiriniz.					
	1 (Süpervizyonda süpervizörümle konuşmamız) Hiç Olası Değil	2 (Süpervizyonda süpervizörümle konuşmamız) Olası Değil	3 Nötr	4 (Süpervizyonda süpervizörümle konuşmamız) Olası	5 (Süpervizyonda süpervizörümle konuşmamız) Çok Olası
2. Süpervizörünüzün danışanınızla nasıl çalışmanız gerektiği konusunda kendi çalışma tercihlerini size dayatması	1	2	3	4	5
5. Süpervizörünüze ilişkin rahatsızlık duygunuz	1	2	3	4	5
8. Süpervizörünüzün sizinle karşıt transferans geliştirdiğine ilişkin gözleminiz	1	2	3	4	5
13. Psikolojik danışma performansınıza ilişkin klinik hatalarınız (örneğin, psikolojik danışma becerilerinin etkisiz/uygun olmayan kullanımı)	1	2	3	4	5
14. Belirli bir danışana yönelik tepkileriniz (örneğin, tüm oturum boyunca aksıran/hapşıran bir danışanı küçümsemek)	1	2	3	4	5
15. Psikolojik danışma oturumlarınızı etkileyen kişisel meseleleriniz	1	2	3	4	5

Evrak Kayıt Tarihi: 10.12.2021

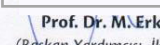
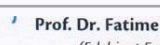
Protokol No: 229410

Tarih: 24.12.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Psikolojik Danışmada Süpervizyon İlişkisinin Süpervizör Roller, Süpervizyonda Kendini Açma ve Rol Belirsizliği ve Rol Karmaşası İle İlişkilerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Baki DUY
TEZ YAZARI:	Ahu ÖNER ATILGAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof. Dr. Saim ÖNCE (Başkan-Ikt. ve İdari Bil. Fak.)	
 Prof. Dr. M. Erkan UYUMEZ (Başkan Yardımcısı -Ikt. ve İdari Bil. Fak.)	 Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
 Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
 Prof. Dr. Hayran DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahu ÖNER ATILGAN

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Bilgileri:

Doktora, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (Dr), Türkiye 2018-2025

Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri (YI) (Tezli), Türkiye 2009 -2012

Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye 2005 -2009

Mesleki Deneyimi:

Anadolu Üniversitesi, Öğretim Görevlisi, 2013-Halen devam ediyor

Mersin Akdeniz Sakarya İlköğretim Okulu, Okul Psikolojik Danışmanı, 2011-2013

Nizip Hüseyin Yalçın Çapan Lisesi, Okul Psikolojik Danışmanı, 2011-2011

Adana Başkent Hastanesi, Psikolojik Danışman, 2010-2011

Yeni Beyaz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Psikolojik Danışman, 2009-2010

Adana Balcalı Hastanesi, Psikolojik Danışman, 2009-2010

Bilimsel Faaliyetleri (Kongre, Sempozyum, Çalıştay, vb.):

Öner-Atılğan, A. (2016). The relationship between childhood trauma and child abuse potential in preservice teachers. *International Conference on Education, Psychology and Learning-Fall Sessions*. Seoul, Güney Kore.

Öner-Atılğan, A., Çetintaş, K., Eraslan-Çapan, B. ve Satıcı, S. A. (2015). The relationship between resilience subjective well being and obsessive compulsive symptoms in university students. *Psychofest Conference 2015*. Surabaya, Endonezya.

Öner-Atılğan, A. ve İnanç, B. (2015). An investigation of the relationship between presence or absence of anxiety disorder and humor styles in adults. *International Symposium on Education and Psychology-Fall Sessions*. Tokyo, Japan.

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri:

Türk PDR Derneği

