

Young Soldiers of Supervision: Supervision Practices in Turkey¹

Semra KIYE²**About the article**

Received: 14.10.2021
Accepted: 11.11.2022
Published: 01.05.2023

Keywords

Supervision,
Counselor education,
Supervisor education,

Abstract

Supervision is a systematic intervention by the more experienced professional on the development of the less experienced. The aim of this research is to describe the current situation by examining the perceptions, opinions and experiences of research assistants who provide support in the supervision process in Turkey. The research was carried out as a phenomenology study, one of the qualitative research methods. The working group consisted of 12 research assistants (6 women, 6 men) working in nine universities which are located in the Eastern Anatolia Region, Central Anatolia Region and Aegean Region of Turkey. Demographic Information Form and Semi-Structured Interview Form were used in the interviews. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. According to the findings, three main themes were reached. These main themes were named as views on receiving supervision, views on giving supervision, and views on being a supervisor. As a result, it was determined that most of the participants received supervision during the training processes, but half of the group did not have any training on being a supervisor.

For Citation

Kiye, S. (2023). Young soldiers of supervision: Supervision practices in Turkey. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 42-59. DOI: 10.21666/muefd.1009545

Supervision is an evaluative, hierarchical, time-spanning intervention conducted by the more experienced professional among colleagues on the development of the less experienced (Bernard & Goodyear, 2019). Defined as a distinctive and qualitative intervention for professionals to be trained in the field of mental health (Bernard & Goodyear, 2019), supervision is considered as one of the most important components of a qualified and effective psychological counseling process (Tozlu Guldal, Pusur, & Sayan, 2022). It is stated that the training of successful and professional counselors depends on their passing through a competent and ethical supervision process (Blalock, Ybanez-Llorente, & Morman, 2021). When the related literature is examined, it is seen that supervision defines an intervention process with multifaceted components such as models, principles, interventions, ethics, and evaluation processes (Borders & Brown, 2005). Accordingly, there are many supervision models abroad and these models are grouped under certain headings. It is understood that among these groups under which these models are gathered are psychotherapy-based supervision models (Alpher, 1991; Freeman & McHenry, 1996); developmental supervision models (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005) and social role models (Bernard, 1979; Holloway, 1887). In Turkey, it is understood that such models as the Micro Skills Supervision Model (Meydan, 2015), Developmental Comprehensive Supervision Model (Eryılmaz & Mutlu, 2018), Differential Supervision Model (Ulker Tumlul & Ceyhan, 2021), Reflective Team Practice (Cekici, Avcı and Colakkadioglu, 2017), Structured Active Peer Supervision Model (Tanhan, 2018), Peer Supervision Model (Amanvermez, Zeren, Erus & Buyruk Genc, 2020) are applied in supervision processes. From this point of view, when compared with abroad, it can be stated that the effects of different supervision models have been investigated in practice especially in recent years, although they are limited in number.

Supervision makes a significant contribution to the development of psychological counselor candidates' professional identities and their counseling skills and to transfer their theoretical knowledge into

¹ Part of this article was presented as an online oral presentation at the 22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress.

² Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling- s.kiye@alparslan.edu.tr- ORCID No:0000-0003-4414-5765

practice. In this process, it is emphasized the importance of handling critical and challenging situations in a detailed and supportive way, which can be experienced by candidate psychological counselors at the undergraduate level, especially at the beginning of their professional career, when evaluated from a developmental point of view (Borders, 2016). Accordingly, while the supportive supervision of counselors at this level can turn into an instructive experience for them and make them stronger professionally, their being exposed to a destructive evaluation by ignoring their developmental level can make them feel professionally inadequate (Tanhan, 2018). In this context, supervision is considered as a basic requirement for the development of the less experienced counselor candidates, one of the cornerstones of the education and development of counselors and an integral part of their education process (Bernard & Goodyear, 2019; Meydan, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016). In addition, it is stated that supervision is one of the most important teaching tools in the competent training of prospective psychological counselors (Meydan, 2015).

Studies show that receiving supervision in courses that include practice and are based on institutional experience enables counselors to become more effective practitioners (Bernard & Goodyear, 2009; Vallance, 2005; Worthington, 2006). As a result of the supervision process, it is understood that the candidate psychological counselors' awareness of the psychological counseling process has increased, they have learned different intervention skills, and they have developed a deeper understanding of the problems communicated by clients (Eryılmaz & Mutlu, 2018). Similarly, it is seen that supervision process contribute to psychological counselor candidates' case conceptualization skills, their use of interventions and techniques, and the establishment of a therapeutic relationship with their clients (Erbaş, Koc, & Esen, 2020). When all these findings are taken together, the critical importance and contribution of supervision in the training of a competent and qualified psychological counselor is understood.

The American Psychological Counseling Association (ACA), the American Psychological Association (APA), and the Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) have made it mandatory to receive supervision in practice and internship processes (ACA, 2014; APA, 2010, CACREP, 2016). For example, CACREP (2016) states that one hour of individual and one-half hour group supervision is required each week for the sessions to be conducted during the internship period.

ACA has specified many requirements and qualifications regarding supervision in its Counseling Ethics Guideline. Accordingly, it is stated that supervisors should establish a professional relationship, where appropriate boundaries are established, with the supervisee, and that they should know the supervision models and base the supervision on these models theoretically and pedagogically, and they should make fair, accurate and honest evaluations. In addition, monitoring the client's well-being, the professional development of the counselor, and the situation regarding ethical and legal issues are also counted among the supervisor's responsibilities (ACA, 2014). The Counselor Education and Supervision Association (ACES), on the other hand, shows the responsibilities of supervisors regarding their "supervising" role and states that the supervisor should implement supportive and educational activities to improve the application of counseling theories and techniques to clients during the supervision process (ACES, 1993).

Regarding the supervision processes in Turkey, it can be stated that the Individual Counseling Practicum course, which includes practice and supervision in counselor education, has a content that candidate counselors can gain experience in counseling and can benefit significantly in forming their professional identity (Erbaş et al., 2020). Additionally, under the title of "Education, Training and Supervision" in the publication on the ethical codes of psychological counseling published by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association (Turkish PDR-Der), the definition of psychological counselor educators, these educators' responsibilities, important issues about protection of the well-being of the psychological counselor candidates, evaluation process, relations between educators and candidates, boundaries and ethical issues related to multiculturalism are discussed. In addition to these, the competence and responsibilities of the supervisor, the responsibilities of the candidates, the rights of the clients and the situations that should be considered in the supervision relationship are explained (Meydan

& Arslan, 2021). However, in Turkey, it is understood that the standards or conditions determined in the field of supervision in psychological counselor education have not yet been established, there is no standard model regarding the practices (Aladag & Kemer, 2016; Sivis Cetinkaya & Karairmak, 2012), and universities carry out different practices in this area (Kemer and Aladag, 2013). This situation is considered as a serious limitation in the training processes of counselors/candidate counselors trained at both undergraduate and graduate levels (Ulker Tumlu & Ceyhan, 2021). Studies conducted in recent years show that even postgraduate and doctoral counselors cannot receive qualified and sufficient supervision despite their intense need, and that the supervision processes they go through are not similar (Avci, Poyrazli, & Gencoglu, 2020; Öz Soysal, Uz Bas, & Aysan, 2016). In this context, it can be stated that supervision and supervision practices are still a new field for Turkey. Researchers draw attention to the limitations of the Turkish literature on this field (Kalkan & Can, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016; Meydan & Kagnici, 2018). However, it can be stated that research on different topics in this field has begun to increase. In the studies, it was determined that the topics such as the opinions of counselor candidates for supervision, multiculturalism issues, components of supervision, supervision models, supervision methods and techniques, effective supervision practices, peer supervision, the effect of supervision on counseling self-efficacy, and critical events experienced in the process were discussed. In addition to these subjects, it is seen that the subjects of supervision relationship, supervisor training, current situation in Turkey and online supervision are also investigated (Aladag, 2014; Aladag & Bektas, 2009; Amanvermez et al., 2020; Atik, 2012; Atik, Celik, Guc & Tural, 2016; Atik, 2017; Atik & Erkan Atik, 2019; Büyükgöze-Kavas, 2011; Erbas et al., 2020; Kalkan & Can, 2019; Koc, 2013; Kocyigit-Özyigit & İslenen, 2016; Meydan, 2015; Meydan, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016; Zeren & Yilmaz, 2011).

In the light of the conducted studies, it is seen that the applications related to supervision processes in Turkey, although common standards have not been established in universities yet, the importance of supervision process and issues related to supervision have been discussed for more than 15 years (Atik & Erkan Atik, 2019). However, it is known that supervision practices in undergraduate education, which is the first level where psychological counselors are trained in universities, are mostly carried out by research assistants due to the excess number of students and the insufficient number of academicians conducting the course. Despite this, in the literature review, no descriptive research regarding research assistants' experiences and perceptions about the supervision process and how they carry out this process has been found in Turkey. In this context, this research investigates the perceptions and experiences of Guidance and Psychological Counseling research assistants who have not yet completed their doctoral processes, who conduct Individual Counseling Practicum courses and contribute to the supervision processes of candidate psychological counselors. It is thought that the findings to be obtained from this research will reveal the positive and negative experiences and experiences of the research assistants in this process and accordingly contribute to the determination of their needs regarding the process. In this way, it is aimed both to make a description of current practices and to identify the needs for a more effective and qualified supervision process for research assistants. In this context, the aim of this research is to reveal and describe the existing situation by examining the perceptions, opinions and experiences of the research assistants who provide expert support during the supervision process in the Individual Counseling Practicum course in Turkey.

Method

This research was carried out as a phenomenology study, one of the qualitative research methods. In the phenomenological method, the aim is to make sense of the common experiences of a group of individuals by examining them (Creswell, 2020). Phenomenology studies aim to reveal how individuals define their experiences about a certain concept or phenomenon, what their perspectives, perceptions and ways of making sense towards this certain concept or phenomenon are (Rose, Beeby, & Parker, 1995). The phenomenon discussed in this research is supervision, and the supervision process carried out in Individual Counseling Practicum courses has been examined in the context of the experiences and perceptions and views of the research assistants involved in these processes.

Study Group

In this study, the study group was formed by using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the criterion sampling method, the aim is to reach the participants who meet the predetermined criteria (Patton, 2014). Accordingly, three criteria were determined in the selection of the participants, namely, being still working as a research assistant in the Guidance and Psychological Counseling Department of a university, having a postgraduate education in the field of Guidance and Psychological Counseling, and being actively providing supervision within the scope of the Individual Counseling Practicum course. Individuals meeting these criteria were included in the study. The study group consisted of 12 research assistants (6 females and 6 males) working in a total of nine universities, one of which is a foundation and eight of which are state universities, located in the Eastern Anatolia Region, Central Anatolia Region and Aegean Region of Turkey. The average age of the participants is 32.41, and the participants actively carry out the supervision processes within the scope of the Individual Counseling Practicum course. In this context, the supervisory experience of the participants varies between 1-9 years. Demographic information about the participants is given in Table 1.

Table 1. *Demographic Information about Study Group*

Participant	Sex	Age	Marital Status	Supervision Experience	Education Level*	University Type that is employed	The where the university is located	Region the is
P1	Male (M)	32	Married	9 year	Master of Arts (M.A.)	State	Eastern Anatolia	
P2	M	36	Married	4 year	M.A.	State	Eastern Anatolia	
P3	Female (F)	31	Married	8 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P4	F	38	Single	2 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P5	F	31	Married	6 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P6	F	32	Married	8 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P7	F	32	Married	3 year	M.A.	State	Aegean	
P8	M	36	Married	5 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P9	M	27	Married	5 year	M.A.	Private	Eastern Anatolia	
P10	M	31	Married	6 year	M.A.	State	Aegean	
P11	M	28	Married	5 year	M.A.	Foundation (Private)	Eastern Anatolia	
P12	F	35	Married	1 year	M.A.	State	Eastern Anatolia	

*All the participants are PhD students, and their PhD processes are in progress.

When Table 1 is examined, it is understood that 50% of the participants are women, 91.6% are married, 100% are continuing their doctorate education, and 88.8% of the universities studied are state universities. It has been determined that 41.6% of the universities where the participants work are in the Eastern Anatolia Region, 41.6% in the Central Anatolia Region and 16.6% in the Aegean Region. The ages of the participants ranges from 27-38 years and their experiences as a supervisor ranges from 1-9 years.

Data Collection Tools

The data was collected by online interviews with the participants. All the interviews were recorded. Demographic Information Form and Semi-Structured Interview Form were used in the interviews.

Demographic Information Form: In this form, there are questions about participants' sex, age, marital status, education, postgraduate education information, how many years of supervision experience, and the institution they work for. At the beginning of the interviews, answers to these questions were obtained from the participants.

Semi-Structured Interview Form: Semi-structured interview forms are tools used to collect in-depth information, in which the order and style of the questions are predetermined, and the same questions are asked to all the interviewees in the same order (Patton, 2014). The form used in this study was developed by the researcher after reviewing the literature. There were 17 questions in the first draft of the form. The first form was sent to a faculty member who has been conducting research and lectures on supervision at undergraduate and graduate level for years from the Department of Guidance and Psychological Counseling at Ankara University to receive expert opinion. In addition, it was conveyed to another faculty member, who works at the same institution, conducted many national and international research on qualitative research, and has been conducting postgraduate courses on this subject for years, again to get expert opinion. The form examined by the two experts was edited and the second draft of the form including 11 questions were formed by the researcher, by removing questions that were not directly related to the research topic, could expand the scope by taking it out of focus and could lead to similar answers, and were sent to the expert in the field of Guidance and Psychological Counseling again. The semi-structured interview form was finalized as 10 questions by combining two questions with similar contents in a face-to-face conversation between the researcher and the relevant expert, discussing the questions one by one. The semi-structured interview form, which was developed after expert examinations, was tested by interviewing a research assistant with 8 years of supervision experience, working at a state university in the Central Anatolia Region, who met the research criteria to check its intelligibility, and after this stage, the actual interviews with the study group started.

Data Collection Process

Participants who met the research criteria were first contacted by the researcher by phone and were invited to the research by giving brief information about the research. As a result of these interviews, those who volunteered to participate in the research were determined, and the day and time of the interview were decided according to the day and time that the participants were suitable for. In this section, the participants were informed that they could leave the research if they wanted to. The interviews were conducted in places (home, workplace) where the participants felt comfortable and could express themselves easily and were planned in such a way that the interviews would not be interrupted and were conducted using the Zoom program on the internet. During the interviews, there were no technical or other disruptions occurred. The researcher recorded the interviews with the permission of the participants. The interviews lasted between 53 and 98 minutes. The researcher first transcribed the data obtained as a voice recording with the online interviews and made the analysis on this written material.

Data Analysis

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. The purpose of descriptive data analysis is to evaluate and define the obtained data in depth. In order to clearly demonstrate this detailed evaluation and definition, direct quotations are often included in the findings (Yildirim & Simsek, 2013). In this context, first of all, all recorded interviews were transcribed. A systematic file was created for these transcripts. In order to create the main theme, sub-theme and categories within this prepared file, a coding chart was created including all the steps starting from the determination of the codes. First of all, the transcripts prepared for each interview were examined by the researcher, and codes were started to be created based on the words in the sentence or the meaning of the sentence. While creating the codes, the most pronounced words and the meaning of the sentence were evaluated. After the coding process for all interviews, categories were created based on common meanings and contexts, and the main themes were reached from the sub-themes consisting of bringing these categories together. While conducting the analysis, the researcher coded the data twice with an interval of four weeks to ensure the reliability and the reliability between the codings created at different times was calculated as .88 using the percentage of agreement index.

Credibility and Consistency

Detailed and clear description - in this context, to ensure the internal Reliability, the statements of the participants forming the categories and themes created by the researcher were directly taken and

reported. First of all, all the steps of the research related to increasing the external reliability of the research were explained in detail and clearly.

Another way to ensure reliability in qualitative research is to determine "inter-researchers" or "intra-researchers" reliability to be 70% or more. Accordingly, the codes created should not change between researchers or within a certain period of time (Tavsancil & Aslan, 2001). In this context, the researcher coded the data twice with an interval of four weeks and the researcher's internal consistency was calculated as .88. This evaluation can be considered as a data on the reliability of the coding.

Long-term interaction and observation - The researcher who conducted this research is a research assistant and expert who has been continuing her doctoral education in the field of Psychological Counseling and Guidance and has been providing supervision within the scope of individual counseling courses for about three years. In addition, she actively took part in the consultation processes of the research assistant experts working in the same institution and different institutions.

External evaluation – In this context, while conducting the research, two external experts were consulted. One of these experts is an expert who has many national and international publications on supervision and has been conducting supervision practices at undergraduate and graduate level for many years. This expert read, evaluated and provided feedback in deciding the scope of the research, in the formation of the interview questions and after the final version of the research was given. The other expert, who has been conducting postgraduate courses on qualitative research for years, has many national and international studies in this field, and especially contributed to the process of preparing the interview questions in the research and finalizing them after they were reviewed.

Participant confirmation - Regarding this, the Researcher summarized the answers she got to the questions in the interview forms and sent them back to the relevant participants in order to confirm the intelligibility of the answers she received. For this research, ethical approval decision numbered 85434274-050.04.04/97026 and dated 29.03.2021 was obtained from Ankara University Ethics Committee Presidency Social Sciences Sub-Ethics Committee.

Findings

In this section, the data obtained from the interviews with the participants are presented after analysis. Categories were reached from the codes obtained from the data, sub-themes were reached from the created categories and three main themes were reached by combining them. These main themes were named as views on receiving supervision, views on giving supervision and views on being a supervisor, and sub-themes and categories related to each main theme were presented, explained and interpreted by creating tables.

Findings about the main theme of “views on receiving supervision”

In this main theme, the sub-themes and categories obtained by analyzing the perceptions and opinions of the participants regarding the processes they were supervised were shown in the table, explained and interpreted. These sub-themes were named as "the situation of not getting supervision", "the situation of benefiting from supervision" and "the importance of getting supervision" and were shown in Table 2.

Table 2. *Participants' views on their experience of receiving supervision*

Situation of Receiving Supervision	Situation of Benefiting from Supervision
At Undergraduate degree	I benefitted from it.
During master's degree	I didn't benefit from it fully.
During PhD	I didn't benefit from it.
By participating in special trainings	It was a harmful process for me.
	Importance of Getting Supervision
	Vital/Very Important
	Essential / Important

Almost all of the participants stated that they received supervision during their undergraduate, graduate and doctoral education. In addition, it is understood that half of the group continues to enrich their supervision processes by taking one or more special trainings apart from their formal education. Regarding this, one participant said, *“I have actually been going through supervision since my undergraduate degree... Apart from that, I received CBT (Cognitive Behavioral Therapy) training and I took the first module of the first stage of supervision in CBT... I also take psychodrama training; I am an advanced stage student there..... I went through a supervision there as well.”*(P3, F, 31) and expressed the processes she went through. Although the participants stated that they benefited greatly from the supervision process they went through, it was also noteworthy that there were participants who stated that they could not benefit completely, did not benefit at all and suffered from this process. Regarding this, one participant said, *“When I did not undergo a systematic supervision process in my doctoral education or master's education, my anxiety increased a lot, and I always had a question mark in my mind about my professional competence. I think it was preventing me from immersing myself in the counseling process. This actually caused me to finish that lesson with a question mark about my counseling competence.”*(P5, F, 31) while another participant stated that *“If I had received a supervision where the instructor had watched my recording completely and not only noted my shortcomings but also the directions I could go, instead of feeling anxious in the next session, I would have gone better prepared. When you go through a bad supervision process, this is not the case, you worry so much that you will make mistakes and thus you try not to make mistakes and you cannot move forward, you keep talking about the same issues.”* (P12, F, 35). When the participants were asked what they thought about the supervision of a psychological counselor, it was seen that most of them described supervision as one of the most important elements for this profession. According to one participant, the difference between being supervised and not being supervised is as follows: *“I think there is as much difference as the difference between dead and alive... asking myself this question.. I think I would be an empty rant if I had not gone through the supervision processes. In other words, I would be a psychological counselor who only talks with theoretical knowledge and book information, because you can learn how it works only by doing the job.”* (P4, M, 38). According to another participant, the answer to this question was *“For me, there would be an abyss... It is definitely one of the processes that I attach great importance to.”* (P1, M, 32); for Another participant, it is *“Eighty percent, maybe ninety percent of PDR graduates, I don't know exactly, but they do not continue postgraduate education after undergraduate education, and in this sense, that supervision process in undergraduate education is perhaps the most systematic supervision process one can receive in his professional career... In my opinion, professional development, which is actually included in our ethical principles after what we actually call professional identity, is the only way to ensure development throughout professional life.”* (P5, F, 31).

The views of the participants on receiving supervision were discussed under three sub-themes. According to this, almost all of the participants have been supervised in the formal education processes, and some of them continued to improve themselves by taking special trainings. Regarding the evaluation of the supervision processes, the majority of them stated that they have benefited, but the number of those who do not benefit enough and those who do not benefit at all and suffer from damage is not small. There is no one among the participants who thinks that supervision is unimportant or that it can be ignored in the counseling profession training process. On the contrary, all participants drew attention to the importance of receiving supervision for the counseling profession, and some stated that they positioned supervision in a central place for this profession.

Findings about the main theme of “views on giving supervision”

In this main theme, categories and sub-themes were created from the perceptions and opinions of the participants regarding their "giving supervision" experiences. These sub-themes were named as *“supervision approaches”, “tools and methods used”, “supervisor attitudes”, “emotions”, “difficulties” and “metaphors about giving supervision”*. The sub-themes and categories created are presented in Table 3.

Table 3. *Participants' views on their experience of giving supervision*

Supervision approaches	Difficulties
In-class supervision	Huge class size
Peer Supervision	Limited time
Live Supervision	Heavy workload
Tools and Methods Used	Having conflicts
Audio recordings	Feeling anxious about incompetency
Transcripts	Being fully dependent to the course instructor
Case Summary	Lack of necessary environmental tools
Session Summary	Having no structure throughout the course
Case Notes	Metaphors about giving supervision
Video Recording	Mountain
Role-play	Tree
Individual Assignments	Swing
Supervisor Attitudes	Sea
Available when needed	Mutualism
Supportive/encouraging	Forest
Facilitator / Empathic	Chaos
Uncritical /non-judgmental	Home
Not knowing everything / not patronizing	Sailboat
Evaluative	Spring
Client oriented	Master Splinter
Authoritative	High speed train
Emotions	
Joyful / Happy	
Nervous / anxious	
Excited	
Strong / Competent	
Responsible / Cautious	
Fearful	
Tired	
Nurtured	

It was understood that the participants considered their own supervision processes as classroom, peer and live supervision. The way the majority gave supervision was determined as classroom supervision, which was given to the whole group at the same time, without relying on any system or theory. It was understood that one of the participants conducted live supervision to give feedback by intervening in the counseling at that moment by conducting a real consultation process in front of the group. Nearly half of the participants consider the process as peer supervision.

One participant who conducted the classroom supervision stated, *"I can say master-apprentice relationship, I did not make it based on any reference or any model. Let's just say the teacher of the course, frankly, based on what I learned from him and what I asked him, it's a similar process. We gather and go one by one on everyone's session. But there is something like this, since we go through everyone's speech one by one, the time in this context is two hours, but it takes two, so it takes too long and for some we can talk too long, for some we can talk too short. So, it has a disadvantage in that respect."* (P7, F, 32), and the participant who gave live supervision said, *"We seem to have handled this situation as a group, that is, in the context of supervision... The first session starts by me, then a friend comes and continues, we make additions from time to time during this process with suggestions like 'You can also ask this', 'you can touch on this'... Sometimes the psychological counselor candidate does this too, he stops the recordings and manages the process by asking whether he can ask this or that or say this or that."* (P2, M, 36). The tools used during supervision were identified as audio recording, transcript, video recording, case recording, case summary, session summary, role-plays and individual assignments. Voice recording and transcripts are used the most. It was also determined that there was one participant who used only session summary while more than two tools were used together. A participant who did not ask students to transcribe their sessions stated that *"I do not want video*

recording, audio recording is sufficient, transcript has happened a few times. I got a long session summary. I don't believe in transcripts; it seems like a huge waste of time to me. The student sometimes does it for the sake of doing it, we laugh, but sometimes there are times when I get bored while doing it and it is difficult to transcribe... This is my opinion, maybe there are benefits that I haven't discovered, I don't want to use a very precise expression at that point." (P1, M, 32), a participant who gave individual assignments along with other tools he used explained this by exemplifying like this: "For example, we talked and discussed that there were too many closed-ended questions. I wonder what it would be like if there were open-ended questions?" (P11, M, 28).

Participants identified their supervisory attitudes as available when needed, supportive/encouraging, facilitating/empathetic, non-critical/non-judgmental, not knowing everything/not patronizing, evaluative, client-focused, and sometimes authoritarian. More than half of the group stated that they particularly cared about being available when needed, encouraging, empathetic and non-critical. In addition, three people stated that they think that they do not have the final decision hierarchically and cannot be the one who knows everything, two people focus on the client instead of the counselor in the process, two people have the role of evaluation, and one person can be authoritarian when the conditions are not met. Accordingly, one participant stated the importance of encouragement: "I am frankly on the pro-student side because foundational knowledge is something that these children can gain from somewhere; they have a lot of basic and background trainings, they can also get it from the books provided, but if they are afraid of counseling once there, if they develop their belief that it will not be possible to manage a counseling process, they will not be involved at all." (P10, F, 31), and another participant, who emphasizes being available when needed, explains this as follows: "During the course week, I am always open to the students I supervise, they can write to me whenever they want, even if I don't call anyone back, I call them." (P8, M, 36).

It is understood that the participants experienced many different feelings about being a supervisor. These emotions were expressed as pleasant, happy, uneasy/anxious, excited, strong/competent, responsible/cautious, fearful, tired, nourished. One participant, who stated that he both enjoyed and felt responsible for this process, said, "It is an enjoyable process, I always look at it this way. A student who will change through me will start to touch other people as they should when they work at a school one day at work. This thought gives me pleasure. That's my main motivation..... I feel a little bit of his guilt on me. If I can't graduate that student well in terms of psychological counseling skills, I will be responsible for the processes he/she contacts with the students and parents at the school he/she goes to one day." (P9, M, 27). Similarly, another participant expressed their feelings as follows: "First of all, I feel a great responsibility, I feel happy, secondly, it gives me great pleasure regarding the well-being of the client. I've been on both the receiving and the giving side of this supervision. I can't choose either side, so both are very enjoyable." (P11, M, 28).

One of the most important focuses of this research was to describe the experience of managing the supervision process as a research assistant. In this part, the participants wanted to emphasize the difficulties they experienced, especially those who came from being research assistants. Accordingly, the high number of students, time constraints, excessive workload, role conflict, inadequacy anxiety, being loyal to the instructor, lack of academicians, lack of environment, tools and equipment, and lack of system were among the difficulties mentioned. While one participant explained her difficulty in workload by saying, "Yes, I am the only research assistant in the department; think about the rest, just think about our duties other than supervision..." (P7, F, 32), while another participant who questioned her competence in this subject said, "First I don't think I was very competent when I started, because I, in fact, didn't have a full theoretical knowledge about the subject of supervision as soon as I started my master's degree..." (P6, F, 32). One participant, who had a conflict with the students when the course instructor left the responsibility to her, said, "I had a problem with graduate students, I was a graduate student myself, so I am not above them. I was a research fellow, but not above them. But since the instructor left the responsibility to me, I had to do it, which created some conflict. At that time, it was difficult for me, but when I think about it later, I am in the same position as him, he expects to receive supervision from the instructor. If I were him, I would want to receive supervision from the course instructor instead of a research assistant, too" (P12, F, 35) while another participant stated that it is difficult for the instructor to intervene in his processes, "When we work with the instructor, my most basic need is usually freedom... For me, there are times when I get really bored... I mean, if you knead the process a little more like that, you feel like you're going to get better." (P1, M, 32). The statements

of another participant who questioned his competence were: *“I don't find it very ethical; I personally think that I should at least start after completing my master's degree... When I look back at my first courses, I worry about whether I did something wrong.”* (P9, M, 27).

All but two of the participants, who metaphorically addressed their supervision processes, used a positive metaphor. One of these two participants metaphorized the process he was in as *chaos*, and the other as *a high-speed train* due to the excitement and anxiety he experienced. The rest created metaphors such as *mountain, tree, swing, sea, mutualism, forest, house, sailboat, spring, splinter master*. As one participant compared her process to *spring*, she expressed *“Being together with my colleagues was really like a spring among my classes because... Being able to shed light on them and direct their lives in the future felt warmer to me, so I can liken it to spring.”* (P10, F, 31); another said, *“The counselor is sitting on the swing and swinging; we are behind the swing, pushing it at the speed he wants when he says, ‘swing fast’ or we are the ones who stop the swing by holding from its chains when he says ‘don't swing fast, I'm afraid’ and when he is afraid, we are the ones saying “OK, I'm here, don't be afraid. ‘Additionally, from time to time, we stand in front of the swing try to encourage him to swing it by himself and speed him up by saying ‘come on, I'll hold you’. I think it's the process of the person swinging, he's the one who wants the speed of the swing, we're just there for him trying to give him what he wants.”* (P4, M, 38).

In this theme, the perceptions of the participants towards giving supervision were discussed. While the supervision is being carried out, it is understood that peer supervision has started to become widespread, although mostly classroom supervision is used. In this process, supervisors use many tools, especially audio recordings and transcripts. It is understood that supervisors care most about being available when needed, encouraging, supportive, uncritical and empathetic attitudes and try to have them in their implementation processes. Considering their feelings about being a supervisor, it is seen that supervisors mostly have positive emotions such as pleasure, happiness and excitement. Along with these, it is understood that they have a sense of responsibility and anxiety. It was determined that in addition to creating mostly positive examples regarding the metaphorization of the process, two metaphors with negative and uneasiness meaning were created.

Findings about the main theme of “views on being a supervisor

In this theme, the perceptions and views of the participants about being a supervisor were analyzed and explained in tables. In this context, sub-themes were reached from the categories. These sub-themes were named as *“training to be a supervisor”, “qualities that a supervisor should have”, “needs and suggestions regarding the supervision process”*. Sub-themes and categories are given in Table 3.

Table 4. *Participants’ views on being a supervisor*

Training to be a supervisor	Needs and suggestions regarding the supervision process
I didn't receive any trainings.	Taking supervision trainings
I took a theoretical course.	Receiving supervision
I took a theoretical and practical course.	Having a structure in the process / Having standards
I took a training of five days.	Not Evaluating quantitatively in the supervision
Qualities that a supervisor should have	Enough resources
Having Counseling Skills	Extended practicum time
Theoretical Competence	Giving supervision to the field experts
Positive/Good relationship building skills	
Seeing clients actively	
Openness to Development and Criticism	
Being Focused on Client Characteristics (Developmental)	
Encouraging/ Supportive	
Received enough supervision	
Awareness/Insightful	
Being Systematic	
Being Non-Critical/Non-Judgmental	

In this theme, the participants' perceptions and views on whether they received training on being a supervisor, the qualifications expected of a supervisor, their need to be a supervisor, and their suggestions were described. Accordingly, half of the participants stated that they did not receive any

training to be a supervisor. Three of the participants stated that they took a theoretical course on this subject, two of them took a course that was mainly theoretical but also included practice, and one participant stated that they had a five-day training. A participant who participated in the only training process that included practice said, *"I only take the supervision course in psychological counseling at the doctorate. It is a theoretical course, but it is also a course in which we can practice, even if it is limited. This is the only course I'm currently training to become a supervisor for the first time. It was mostly theoretical as well; I have been able to do only one application so far."* (P4, M, 38).

Participants stated that they should have such qualifications to be a supervisor as having psychological counseling skills, theoretical competence, ability to establish positive relationships, seeing the client actively, being open to criticism and development, being aware of client characteristics, being encouraging and supportive, having passed the supervision process, having high insight, being systematic, being not critical and judgmental. Among these, counseling skills and theoretical competence are mainly emphasized. A participant related to these qualifications said, *"... It is very important for the person giving the supervision to have good theoretical competence, to have a good command of the theories, and to be equipped with the relevant knowledge and skills at work."* (P6, F, 32). Another participant said, *"There will definitely be a certain approach and there will be a certain trend. Currently, there are over 500 therapy theories applied around the world. 25 of them are accepted, traditional, widespread theories and no matter how eclectic you approach, you need to have a certain tendency to transfer different information in different situations."* (P2, M, 36). Additionally, most of the participants stated that the supervisors should have good relationship skills, see clients actively, be open to criticism and development, have a good command of the client's characteristics, be supportive and encouraging. For example, one of the participants described these qualities as *"First of all, it should be encouraging... I mean, I think the supervisor needs to be as flexible as the counselor needs to be... He definitely has practiced and is doing it."*, while another said, *"Supervisor's being in a serious implementation processes... For example, they do not give a plane to a pilot who does not exceed a certain hour in training. We work with people. Having more than a certain hour of experience, working with different client groups, at least having experience on different theories... I think supervisor should be open to learn and develop. And, of course, being understanding, empathetic, and encouraging are more important than what he says, but what matters is how he says it"* (P8, M, 36). Another participant, who discussed the importance of the characteristics of the client, said, *"I think knowing the developmental stage of the supervisee is a must-have feature for a supervisor because if you do not know what developmental stage your students are in, it is not possible to offer real supervision or understand them without knowing that their reactions are normal and what their needs are. I think it will be difficult."*(P3, F, 31). In addition, some of the participants stated that the supervisor should also be supervised, have insight, be systematic and not have critical judgments. As an example, one of the participants commented, *"At first, he has to have insight. We talk about self-acceptance and self-knowledge when we start guidance. That's all our definitions or starting point. I think he should have an insight into himself who knows what makes him angry, what prejudices he has. These are very important..."* (P2, M, 36), and another participant stated the subject of criticism as *"One should not make fun of the supervisee, and the criticism should not be overdosed. I strongly believe that if you have nothing to say, don't say anything bad."* (P12, F, 35) while another commented, *"While supervisors who impose their own truths, make destructive criticisms and do not work in a systematic way are very challenging, the supervision process carried out with constructive criticism is motivating for me."* (P5, F, 31).

Finally, it is understood that the participants identified their needs for being a supervisor and made suggestions. Accordingly, the most basic needs were determined as receiving trainings for being a supervisor, getting supervision and bringing the practices to a standard. Regarding the training need on this subject, one of the participants said, *"We need more training, I think that before I work as a supervisor, I should go through a standardized training and an accredited process and then be given the supervisor ID."* (P5, F, 31) while another expressed the need for more supervision as *"Again, I would like to receive supervision from an expert, I think it will be more stimulating for me regarding my own counseling process."*(P12, F, 35). Another participant evaluated the lack of standards in supervision practices and said, *"I think it is very necessary to carry out a common practice between all universities*

on this subject, and to have a common curriculum in this subject, just like the curriculum of our theories course is common, because I have friends at other universities, we communicate with them, really, a thousand things comes out and everyone creates a supervising process in their own way. It can be more effective if we run a more collaborative, clear-cut system.” (P10, F, 31). In addition, fewer of the participants stated their needs and suggestions as not evaluating the supervision practices with notes during and after the training processes, preparing the resources on this subject and providing trainings on this subject in line with the deficiencies of those working in the field. As an example, a participant said, “Our friends working in the Ministry of National Education, and the Ministry of Family and Social Policies are given a lot of seminars, especially in their first year. One of these study topics may be supervision in the counseling process.” (P1, M, 32), and Another participant stated that instead of grading in the application course, an evaluation should be made as failed-passed. “Maybe one of the main themes of our meeting, one of the things I would like to say, especially if the supervision process will be done with a grade in the course, pass-fail will be sufficient.” (P1, M, 32). In addition, another participant, who stated that there are not enough resources for supervision, said, “For example, resources for this need is to be increased in Turkey. In other words, we, the psychological counselors who will give supervision and training, do not know exactly where and what we will learn, resources need to increase.” (P7, F, 32).

As a result, it was determined that half of the participants in this main theme did not receive any training on being a supervisor, and the rest went through a single course or a very short training process. Considering the perceptions of the participants regarding the qualities that supervisors should have, it is seen that most of them stated the qualities of having counseling skills, being theoretically competent, having good relationship skills, being open to criticism and development, seeing the client, being focused on client characteristics, and being supportive. Fewer part of them stated the qualities of being supervised, having high awareness, being systematic, being not critical and judgmental. In the last category, getting more training to be a supervisor, not evaluating the practice courses with grades, establishing practice standards and getting supervision were expressed as needs and suggestions, while creating resources, extending the duration of practice courses and conducting supervision trainings for experts in the field were listed as important needs and suggestions.

Discussion, Conclusions and Suggestions

In this study, the experiences, perceptions, opinions and needs of twelve research assistants who supervised the Individual Counseling Practicum course from nine universities in eight cities of Turkey were examined. In this context, the data were analyzed, and categories, sub-themes and main themes were reached. The three main themes were named as the *views of research assistants on receiving supervision, giving supervision and being a supervisor*.

In the main theme of views on receiving supervision, it was determined that almost all of the participants received supervision during their undergraduate, graduate or doctoral education, and half of them continued to increase and enrich their supervision experience by receiving special training. These results show that although there are no specific standards for supervision education in Turkey, psychological counseling professionals need supervision, and they continue to improve themselves with special training in addition to the compulsory education they receive. This situation can be interpreted as the supervisions received during undergraduate and graduate education in Turkey are not sufficient and it is necessary to provide more training in this field. According to the findings, it was determined that most of the participants mostly benefited from the supervision they received, however, a few of them did not benefit or were harmed. According to Borders and Goodyear (2019), the supervisor has an unsymmetrical power in the supervisory relationship and if the supervisor cannot control this great power, problems may occur in the process. Similar to the current research findings, in a meta-analysis study in which 29 studies were synthesized, it was determined that the supervision relationship may help the supervisee depending on the quality of the created supervision alliance (cooperation), but sometimes it is not helpful or even harmful (Coleiro, Creaner, & Timulak, 2022). In another study, half of those

who received supervision stated that they were harmed in some way by this process (Ellis, Berger, Hanus, Avala, Swords & Siembor, 2014), while in another study, it was concluded that 21.3% of undergraduate students stated that they were exposed to bullying by their supervisors (Yamada, Cappadocia & Pepler, 2014). According to most of the research assistants participating in this research, supervision in practical courses is vital and indispensable. Accordingly, it was stated that the most important means of providing professional identity development and gaining psychological counseling competence is to undergo supervision. Fewer participants emphasized that supervision is necessary and important. As a result, it was determined that all of the research assistants participating in the study were aware of the importance of getting supervision and emphasized this importance in their expressions. Supervision basically aims to develop psychological counselors both professionally and personally (Bernard & Goodyear, 2019; Bradley & Ladany, 2001). Accordingly, it is stated that a competent and ethical supervision process has a critical importance for candidate counselors and newly graduated counselors (Blalock et al., 2021), and supervision is one of the most important components of a qualified and effective counseling process (Tozlu Guldal et al., 2022).) and is considered as one of the cornerstones of psychological counselor education and development (Meydan, 2019). The studies show the importance of supervision in parallel with the current research findings and show that it contributes to the establishment of a safe and equal relationship in terms of therapeutic relationship, to offer alternative perspectives in the conceptualization of the problem and to create a theoretical framework (Erbas et al., 2020; Eryilmaz & Mutlu, 2018). In addition, it is understood that supervision strengthens communication skills and empathy in terms of personal development, and contributes to the development of therapeutic skills, gaining professional experience, development of ethical understanding and strengthening the perception of professional competence in terms of professional development (Aladag, 2014; Erbas et al., 2020). As a result, in the present study, similar to the research findings mentioned above, it was determined that the important contributions of supervision to the personal and professional development of counselors were emphasized.

In the main theme of views on giving supervision, it was determined that more than half of the participants made classroom supervision, and the rest used the peer supervision approach. There are studies in the literature showing the effectiveness of group supervision (Enyedy Arcinue, Puri, Carter, Goodyear, Getzelman, 2003; Martin, Milne, Reiser, 2018; Trepal, Bailie, Leeth, 2010; Zeren & Yilmaz, 2011). According to a study that determined the various benefits of peer group supervision for mental health professionals, each member's unique perspective, which is formed as a result of cultural returns and professional experiences, nurtures and strengthens other members by enabling them to evaluate themselves as a part of a whole (Tullers, Taylor, Campbell, et al. 2022). According to Atik and Erkan Atik (2019), structured peer group supervision contributes to the self-efficacy of candidate counselors. In addition, in the peer group supervision process, psychological counseling skills such as new perspectives on the process, case conceptualization, therapeutic skills and intervention skills are developed through metaphors (Atik et al., 2016). In this context, it seems difficult to carry out an efficient process in the classroom supervision practice, which is not based on any standard, due to the size of the group. Instead, it can be stated that it would be more beneficial to apply the peer group supervision approach. According to the current research, audio recording and transcription, session summaries and case summaries are used most intensively among the tools used in the supervision process. Accordingly, it was concluded that various number of tools and equipment were used in the supervision processes, although the practices were different from each other. The findings obtained from here point out that there are no standards and similar practices in Turkey in parallel with the previous findings and show the results of this. Another finding related to the data obtained is that the participants generally have a supervisor attitude that is available when needed, encouraging, empathetic, facilitating, non-critical, non-judgmental, not imposing their own opinion and not knowing everything best. Studies show that a quality supervision relationship is based on the cooperation of the supervisor and the supervisee (Bernard & Goodyear, 2019; Campbell, 2000). DeLuciaWaack and Fauth (2004) stated in their research that inexperienced counselors highly need encouragement and support. In another study,

getting support from a supervisor was evaluated as one of the most important factors for those receiving supervision (Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986). Similarly, in studies conducted in Turkey (Aladag, 2014; Aladag et al., 2011; Atik, 2017; Erbas et al., 2020; Koc, 2013), the effectiveness of supportive supervisor attitudes in the process has been demonstrated. Tanhan (2018) states that the support of inexperienced counselors at the beginning of the practice process has a very serious effect on their gaining competence and states that if the opposite happens, a significant loss of self-confidence may occur. Accordingly, it can be stated that the supervisory attitudes of the participants are cooperative, supportive and encouraging, and this is extremely important for the professional development of the candidate psychological counselors. This situation can be interpreted as the participants have a high awareness of the importance of supportive supervisor attitudes in the context of ethical and competent conduct of the supervision process. In this study, it was determined that the participants felt a great deal of pleasure, happiness, excitement, as well as a heavy responsibility and uneasiness from being a supervisor as a research assistant and carrying out this process. According to these findings, it can be stated that although the participants experienced some challenging feelings from time to time due to some difficulties (insufficient education, students' perspective, other responsibilities and duties, etc.) and different dynamics arising from being a research assistant in this process, they mostly had positive emotions and they are satisfied by being a part of this supervision process in these practicum courses. In the context of the difficulties experienced by the participants regarding the execution of this process, there are the excess number of students, the duration of the course, the lack of technical equipment for the conduct of the course, and the lack of standards. Similarly, in a study conducted in Turkey, it was determined that the number of students was huge, and the duration of the courses was insufficient in this context, but it was determined that the supervisors spent long hours in order to meet the needs of the candidate psychological counselors (Erbas et al., 2020). Accordingly, it can be stated that there is a need for more appropriate course planning for the Guidance and Psychological Counseling Program practicum courses, or that measures such as increasing the number of academicians or reducing the number of students are needed.

The main subject of this research is the experiences of research assistants during the supervision process. In this respect, the situations that are expressed as the difficulties arising from being a research assistant were determined in the process. These were identified as unique difficulties, such as the difficulty of conducting such an intensive course with the workload, the anxiety of competence because the education process was not completed, the obligation to stay connected to the instructor of the course, and the conflicts with the students due to being a research assistant.

In the main theme of views on being a supervisor, it was determined that more than half of the participants did not have any training in this subject, and the other five people had limited education such as a course or a short 5-day training period. However, it has been determined that there are significant differences in the views of those who have a limited education on this subject and those who have not received any education. Accordingly, it can be emphasized as an important finding of this research that the standards for training on being a supervisor should be established and systematized and all the academicians trained in this program should undergo this training process. Similarly, in a study conducted in this context, it is suggested that supervisors receive adequate training and develop supervisor competencies, especially for group supervision related to educational processes in Turkey. Considering the limitations of not being able to take these trainings, it is stated that at least the current literature should be followed (Kocyigit, 2020). According to the participants, the most important qualities that a supervisor should have are to have psychological counseling skills, to have competence in theoretical knowledge, to have the ability to establish positive relationships, and to continue to see the client actively. In addition to these, the qualities of being open to development and criticism, being aware of the developmental characteristics of the client and being encouraging, supervised and insightful, systematic and uncritical were also determined. When the literature was examined, it was found that in a study conducted in Turkey, in parallel with the current research findings, supervisors described the supervision relationship as "close, warm, sincere, emotional and safe" (Aladag & Kemer,

2016). In another study, candidate psychological counselors stated that they benefited more from the process when they were able to establish a positive, empathetic and sincere communication with their supervisors and they did not hesitate to open up because they were not judged (Erbaş et al., 2020). In other studies, in the literature, being supportive, encouraging, informative and providing guidance when needed are stated among the effective supervisor attitudes (Linton, 2003; Meydan & Denizli, 2018; Rubel & Okech, 2006). In this regard, it can be stated that supervision, although it has evaluative and informative roles in the process, is usually paired with warm, safe, empathetic, supportive and encouraging attitudes that create positive connotations. Accordingly, it can be said that the participants are aware of a wide range of qualities, skills and competencies that the supervisor should have for an ethical and competent supervision process, and they can evaluate this with a holistic perspective.

Finally, it has been determined that among the most frequently expressed needs and suggestions about being a supervisor, firstly, is to receive supervision in every academic term and receiving supervision training, and secondly, is to establish standards regarding supervision practices in Turkey. Accordingly, it can be suggested that the trainings on being a supervisor are systematized and presented within the framework of certain standards, and that opportunities and resources should be created by deciding so that supervision can be obtained for mental health professionals if needed after the student period. In addition, in this research, the basic needs and suggestions expressed by the participants are not to give grades in the practicum courses and to make evaluations as fail-pass, to create more written and visual resources for the supervision process, to plan longer periods for the practices and to create opportunities that will enable those working in the field to receive supervision. In light of these needs and suggestions made by the participants, it can be suggested that supervisors be supported by providing them with necessary audiovisual written materials and tools related to supervision processes; that the duration of the practicum courses be extended. These can be considered and recommended as the most basic needs.

References

- Aladag, M. (2014). Critical Incidents in Individual Counseling Practicum Supervision Across Different Levels of Counselor Education. *Aegean Education Journal*, 15(2), 428–475.
- Aladag, M., ve Bektas, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70. Retrieved from <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/>
- Aladag, M., & Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2),175-191.
- Alpher, V. S. (1991). Interdependence and paralel process: A case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. *Psychotherapy*, 28, 218-231.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M. ve Buyruk Genc, A. (2020). Online supervision and peer supervision: Experiences of counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). Ethical guidelines for counseling supervisors. Retrieved from http://files.acesonline.net/doc/ethical_guidelines.htm
- Atik, G. (2012). Supervision process in undergraduate psychological counselor education: Ankara University example. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Bulletin*, 3(23), 24-27.
- Atik, G., Celik, E. G., Guc, E. ve Tural, N. (2016). Opinions of Counseling Students about the Use of Metaphor in the Structured Peer Group Supervision Process. *Aegean Education Journal*, 17(2), 597- 619.
- Atik, Z. (2017). *Evaluation of psychological counselor candidates on individual counseling practice and supervision*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 101-120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.6>
- Avci, D., Poyrazli, Ş. ve Gencoglu, C. (2020). An assessment of the graduate education in psychological counseling and guidance programs in turkey: views of graduate students. *National Education Journal*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 6-68.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed). MA: Pearson.
- Blalock, S. M., Ybanez-Llorente, K., & Morman, M. K. (2021). Helping Beginning Supervisors Reduce Barriers to Licensure: Ethical Roadblocks in Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 14(3). Retrieved from <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol14/iss3/6>
- Borders, L. D. & Brown, L. L.(2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lahaska Press.
- Borders, L. D. (2016). *The importance of clinical supervision to effective practice*. In J. S. Young & C. S. Cashwell (Eds), *Clinical mental health counseling: Elements of effective practice* (pp. 287-312). Sage Publications.
- Bradley, L. J., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Buyukgoze-Kavas, A. (2011). An evaluation regarding individual and group counseling practicums. *Turkish Education Sciences Journal*, 9, 411–432.
- Buyukozturk, S., Kilic-Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz ve S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel arastirma yontemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Coleiro, A. C., Creaner, M. & Timulak, L. (2022): The good, the bad, and the less than ideal in clinical supervision: a qualitative meta-analysis of supervisee experiences, *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2021.2023098
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *2016 CACREP standards*. Alexandria, VA: Author.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc
- Creswell, J. W. (2020). *Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches*, (Trans. Ed: Tüm, M. & Demir, S.B.). 5th Edition, Ankara: Siyasal Bookstore.
- Cekici, F., Avci, R. ve Colakkadioglu, O. (2017). A postmodern approach to psychological counseling: reflecting team technique, *Turkish Studies*, 12(28), 175-192.
- DeLucia Waack, J. L.& Fauth, J. (2004). Effective supervision of group leaders: Current theory, research and implications for practice. DeLuciaWaack, J, Gerrity, D., & Kalonder, C. (Ed.), *Handbook Of Group Counseling And Psychotherapy* içinde. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312–317.
- Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Avala, E. E., Swords, B. A. & Siembor, M. (2014). Inadequate and harmful clinical supervision: Testing a revised framework and assessing occurrence. *The Counseling Psychologist*, 42, 434–472. <http://doi.org/10.1177/0011000013508656>
- Erbas, M. Koc, İ. ve Esen, E.(2020). Counselor trainees' views about supervision process: a case study. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*. 53,183-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>.
- Eryilmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Examination of the opinions of psychological counselor candidates about the developmental comprehensive supervision model. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 123-141.
- Freeman, B. & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36 (2), 144-158.

- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology, 18* (3), 209-216
- Kalkan, B. ve Can, N. (2019). Supervision in Counselor Education: Exploration of Current Status and Standards in Turkey. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences, 9* (2) , 271-290. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.592894>
- Kemer, G. ve Aladag, M. (2013). *Counseling practice and supervision with the individual in counselor education: A national survey study*. 12. National Psychological Counseling and Guidance Congress, İstanbul.
- Koc, I. (2013). *The effect of supervision with interpersonal process recall on the counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of counselor trainees*. (Unpublished doctoral dissertation). Ege University Institute of Social Sciences, İzmir.
- Kocyigit, M. (2020). An investigation of group supervision process of "individual counseling practice course". *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(4), 1116-1146. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- Kocyigit-Ozyigit, M. ve Isleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 16*(4), 1813-1831.
- Linton, J. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 28*(3), 215-226.
- Martin, P., Milne, D. L., & Reiser, R. P. (2018). Peer supervision: International problems and prospects. *Journal of Advanced Nursing, 74*(5), 998–999. <https://doi.org/10.1111/jan.13413>
- Meydan, B. (2015). Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Education and Training Journal, 9*, 171-208. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B. ve Arslan, U. (2021). *Education, training and supervision. Fatma Ebru İkiz, Aslı Uzbaş, Ümüt Arslan (Ed.) İn counseling ethical codes (61-68). Location Ankara: Turkish PDR Association Publications.*
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(74), 1-24.
- Meydan B. ve Kagnici D. Y. (2018) Establishing multicultural supervisory relationship. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 8*(51), 2-28.
- Meydan, B. ve Kocyigit-Ozyigit, M. (2016). Supervision relationship: A critical element of counseling supervision. *Ege Education Journal, 17*, 225-257.
- Oz-Soysal, F. S., Uz-Bas, A. ve Aysan, F. (2016). Opinions of school counselors on counseling approaches. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance, 6*(46), 53-69.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*(3), 292.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing. 21*(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Rubel, D. & Okech, J. E. A. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work, 31*(2), 113-134.
- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors' supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adiyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 49–71. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.336222>
- Tavsancil, E. ve Aslan, E. (2001). *Content analysis and application examples for oral, written and other materials*. Epsilon Publishing, İstanbul.
- Tozlu Guldal, S., Pusur, R. ve Sayan, D. (2022). The effect of online peer supervision group on burnout levels of school counselors. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences, 55* (55), 175-197. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.956040>
- Trepal, H. C., Bailie, J., & Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research, 38* (1), 28-38.

- Tulleners, T., Taylor, M., & Campbell, C. (2022). Peer group clinical supervision for community health nurses: Perspectives from an interpretive hermeneutic study. *Journal of Nursing Management, 30*(3), 684–693. <https://doi.org/10.1111/jonm.13535>
- Ulker Tumlu, G. ve Ceyhan, E. (2021). Structuring the supervision of individual counseling practice. *Education and Science, 46*(208), 293-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>
- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research, 5*(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology, 18*(3), 133-160. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>
- Yamada, S., Cappadocia, M. C. & Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(1), 58–67. <http://doi.org/10.1037/tep0000015>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, S. ve Yilmaz, S. (2011, Ekim). The perspectives of the students who took the individual counseling practice course on supervision: The case of Yeditepe University. *XI. Oral presentation presented at the National Psychological Counseling and Guidance Congress*, Ege University, Selcuk, Izmir.

* Ethical approval decision numbered 85434274-050.04.04/97026 and dated 29.03.2021 was obtained from the Ethics Committee of Ankara University for the research.

Süpervizyonun Genç Neferleri: Türkiye' de Süpervizyon Uygulamaları³

Semra KİYE⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 14.10.2021
Kabul Tarihi: 11.11.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Süpervizyon,
Psikolojik danışman
eğitimi,
Süpervizör eğitimi,

Özet

Süpervizyon, bir meslekte daha deneyimli olan meslek elemanlarının daha deneyimsiz olanların profesyonel gelişimini desteklemek amacıyla uyguladıkları bir müdahaledir. Bu araştırmanın amacı Türkiye' de süpervizyon verme sürecinde uzman desteği sağlayan araştırma görevlilerinin bu konudaki algı, görüş ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu betimlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi' nde yer alan toplam dokuz üniversitesinde görev yapan 12 araştırma görevlisinden (6 kadın, 6 erkek) oluşmaktadır. Verilerin toplanması katılımcılarla internet ortamında yapılan görüşmelerle sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde Demografik Bilgi Formu ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar süpervizyon almaya ilişkin görüşler, süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ve süpervizör olmaya ilişkin görüşlerdir. Sonuç olarak katılımcıların çoğunun eğitim süreçlerinde süpervizyon aldığı ancak grubun yarısının süpervizör olmaya ilişkin hiçbir eğitiminin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun süpervizyon uygulamalarına ilişkin standartların oluşturulması gerektiğini dile getirdiği belirlenmiştir.

Atf için:

Kiye, S. (2023). Young soldiers of supervision: Supervision practices in Turkey. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 42-59. DOI: 10.21666/muefd.1009545

Süpervizyon, meslektaşlar arasında daha deneyimli olan meslek elemanının daha deneyimsiz olanın gelişimine ilişkin yürüttüğü değerlendirici, hiyerarşik, zamana yayılan bir müdahaledir (Bernard ve Goodyear, 2019). Ruh sağlığı alanında yetiştirilecek profesyoneller için ayırt edici, niteleyici bir müdahale olarak tanımlanan (Bernard ve Goodyear, 2019) süpervizyon, nitelikli ve etkili bir psikolojik danışma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Tozlu Güldal, Püsür ve Şayan, 2022). Başarılı ve profesyonel psikolojik danışmanların yetiştirilmesinin yetkin ve etik bir süpervizyon sürecinden geçmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Blalock, Ybanez-Llorente ve Morman, 2021). Alanyazın incelendiğinde süpervizyonun modelleri, ilkeleri, müdahaleleri, etik ve değerlendirme süreçleri gibi çok yönlü bileşenlere sahip bir müdahale sürecini tanımladığı görülmektedir (Borders ve Brown, 2005). Buna göre yurtdışında pek çok süpervizyon modeli bulunmakta ve bu modeller belirli başlıklar altında toplanarak gruplandırılmaktadır. Sözü edilen modellerin altında toplandığı bu gruplar arasında psikoterapiye dayalı süpervizyon modelleri (Alpher, 1991; Freeman ve McHenry, 1996); gelişimsel süpervizyon modelleri (Bernard ve Goodyear, 2009; Borders ve Brown, 2005) ve sosyal rol modellerin (Bernard, 1979; Holloway, 1887) yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye' de ise bu gruplamaların altında yer alan Mikro Beceri Süpervizyon Modeli (Meydan, 2015), Gelişimsel Kapsamlı Süpervizyon Modeli (Eryılmaz ve Mutlu, 2018), Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli (Ülker Tümlü ve Ceyhan, 2021), Yansıtıcı Ekip Uygulaması (Çekici, Avcı ve Çolakkadioğlu, 2017), Yapılandırılmış Aktif Akran Süpervizyon Modeli (Tanhan, 2018), Akran Süpervizyonu Modeli (Amanvermez, Zeren, Erus, Buyruk Genc, 2020) gibi modellerin uygulandığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle yurtdışı ile karşılaştırıldığında Türkiye' de özellikle son yıllarda

³ Bu makalenin bir kısmı 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁴ Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı- s.kiye@alparslan.edu.tr- ORCID No:0000-0003-4414-5765

sınırlı sayıda olmakla birlikte farklı süpervizyon modellerinin uygulanarak etkilerinin araştırıldığı belirtilebilir.

Psikolojik danışman adaylarının mesleki kimlikleri ile danışmanlık becerilerini geliştirmelerinde ve sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya aktarabilmelerinde süpervizyon önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Bu süreçte özellikle profesyonel meslek yaşamının başında bulunan lisans düzeyindeki aday psikolojik danışmanların gelişimsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde deneyimleyebilecekleri, kritik ve zorlayıcı durumların detaylı ve destekleyici bir biçimde ele alınmasının önemi vurgulanmaktadır (Borders, 2016). Buna göre bu düzeydeki psikolojik danışmanların, süpervizörlerinden alacakları destekleyici süpervizyon onlar için öğretici bir deneyime dönüşerek mesleki olarak onları daha güçlü bir hale getirebilirken, gelişimsel düzeyleri göz ardı edilerek yıkıcı bir değerlendirmeye maruz kalmaları ise mesleki olarak yetersiz hissettirebilmektedir (Tanhan, 2018). Bu bağlamda süpervizyon; daha deneyimsiz olan psikolojik danışman adaylarının gelişimi için temel bir gereklilik olarak nitelendirilmekte, psikolojik danışmanların eğitim ve gelişimlerinin köşe taşlarından biri ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016). Ayrıca süpervizyonun, geleceğin psikolojik danışmanlarının yetkin bir biçimde yetiştirilmesinde en önemli öğretim araçlarından biri olduğu belirtilmektedir (Meydan, 2015).

Yapılan araştırmalar, uygulama içeren ve kurum deneyimine dayalı yürütülen derslerde süpervizyon almanın psikolojik danışmanların daha etkili uygulayıcılar olarak yetişmelerini sağladığını göstermektedir (Bernard ve Goodyear, 2009; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Süpervizyon süreci sonucunda aday psikolojik danışmanların; psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalıklarının arttığı, farklı müdahale becerileri öğrendikleri ve danışmanların ilettikleri sorunlara daha derin bir anlayış geliştirdikleri anlaşılmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Benzer biçimde süpervizyonun; psikolojik danışman adaylarına, sorunların kavramsallaştırılması, müdahale ve tekniklerin kullanılması konularında ile terapötik ilişkinin kurulmasında katkıları olduğu görülmektedir (Erbaş, Koç ve Esen, 2020). Yürütülen bütün bu araştırmalar birlikte ele alındığında süpervizyonun yetkin ve nitelikli bir psikolojik danışmanın yetiştirilmesindeki kritik önemi ve katkısı anlaşılmaktadır.

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), Amerikan Psikoloji Derneği (APA), ve Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]) uygulama ve staj süreçlerinde süpervizyon almayı zorunlu hale getirmiştir (ACA, 2014; APA, 2010, CACREP, 2016). Örneğin CACREP (2016), staj döneminde yapılacak psikolojik danışma uygulamalarında yürütülecek oturumlar için her hafta bir saat bireysel ve bir buçuk saat grupta süpervizyon alınması gerektiğini belirtmektedir.

ACA, Psikolojik Danışma Etik Yönergesi' nde süpervizyona ilişkin pek çok gereklilik ve yeterlilik belirtmiştir. Buna göre süpervizörlerin süpervizyon alan ile aralarında uygun sınırların oluşturulduğu profesyonel bir ilişki kurmaları, yürütülecek süpervizyon sürecini, süpervizyon modellerini bilerek teorik ve pedagojik olarak temellendirmeleri adil, doğru ve dürüst değerlendirmeler yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca danışanın refahını, psikolojik danışmanın profesyonel gelişimini, etik ve yasal konulara ilişkin durumu izlemek de süpervizör sorumlulukları arasında sayılmıştır (ACA, 2014). Danışman Eğitimi ve Süpervizyon Derneği (ACES) ise süpervizörlerin "süpervizörlük" rollerine ilişkin sorumluluklarını göstermekte ve süpervizyon sürecinde, psikolojik danışmanlık teori ve tekniklerinin danışanlara uygulanmasını geliştirmek üzere süpervizörün destekleyici ve eğitici etkinlikler uygulamasının gerektiğini belirtmektedir (ACES, 1993).

Türkiye' deki süreç ele alındığında ise psikolojik danışman eğitiminde uygulama ve süpervizyon içeren *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* dersinin, aday psikolojik danışmanların psikolojik danışma yürütme deneyimi kazanabilecekleri ve mesleki kimliklerini oluşturmada önemli düzeyde faydalanabilecekleri bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir (Erbaş vd., 2020). Bununla birlikte Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-Der) tarafından yayınlamış olan psikolojik danışma etik kodlarına ilişkin yayında "*Eğitim, Öğretim ve Süpervizyon*" başlığı altında süpervizyon konusuna ilişkin psikolojik danışman eğitimcilerinin tanımı, sorumlulukları, adayların iyilik halinin korunması, değerlendirme süreci, eğitimciler ve adaya arasındaki ilişkiler, sınırlar ile çokkültürlülüğe yönelik etik konular ele alınmaktadır. Bunların yanı sıra süpervizörün yetkinliği, sorumlulukları ile

adayların sorumlulukları, danışan hakları ve süpervizyon ilişkisinde dikkat edilmesi gereken durumlar açıklanmaktadır (Meydan ve Arslan, 2021). Ancak Türkiye’ de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon alanında belirlenmiş standartların ya da koşulların henüz oluşturulmadığı, uygulamalara ilişkin standart bir modelin olmadığı (Aladağ ve Kemer, 2016; Siviş Çetinkaya ve Kararırmak, 2012) ve üniversitelerin bu alanda farklı uygulamalar yürüttüğü (Kemer ve Aladağ, 2013) anlaşılmaktadır. Bu durum hem lisans hem de lisansüstü düzeyde yetiştirilen psikolojik danışman/aday psikolojik danışmanların eğitim süreçlerindeki ciddi bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Ülker Tümlü ve Ceyhan, 2021). Son yıllarda yürütülen araştırmalarda yüksek lisans ve doktora düzeyindeki psikolojik danışmanların bile yoğun olarak ihtiyaç duymalarına rağmen nitelikli ve yeterli düzeyde süpervizyon alamadıklarını ve geçtikleri süpervizyon süreçlerinin benzer olmadığını göstermektedir (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan, 2016). Bu bağlamda süpervizyon ve süpervizyon uygulamalarının Türkiye için henüz yeni bir alan olduğu ifade edilebilir. Araştırmacılar, bu alana ilişkin Türkiye alanyazınındaki sınırlılığın dikkat çekmektedir (Kalkan ve Can, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016; Meydan ve Kağnıcı, 2018). Bununla birlikte bu alanda farklı başlıklara yönelik araştırmaların artmaya başladığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda, süpervizyona yönelik psikolojik danışman adaylarının görüşleri, çokkültürlülük konuları, süpervizyonun bileşenleri, süpervizyon modelleri, süpervizyon yöntem ve teknikleri, etkili süpervizyon uygulamaları, akran süpervizyonu, süpervizyonun psikolojik danışma özyeterliliğine etkisi, süreçte yaşanan kritik olaylar gibi konu başlıklarının ele alındığı belirlenmiştir. Bu konuların yanı sıra süpervizyon ilişkisi, süpervizör eğitimi, Türkiye’ deki mevcut durum ve çevrimiçi süpervizyon konularının da araştırıldığı görülmektedir (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Amanvermez vd., 2020; Atik, 2012; Atik, Çelik, Güç, Tatal, 2016; Atik, 2017; Atik ve Erkan Atik, 2019; Büyükgöze-Kavas, 2011; Erbaş vd., 2020; Kalkan ve Can, 2019; Koç, 2013; Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016; Meydan, 2015; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016; Zeren ve Yılmaz, 2011).

Yürütülen araştırmalar ışığında, Türkiye’ de süpervizyon süreçlerine ilişkin uygulamaların, üniversitelerde ortak standartları henüz oluşturulmamakla birlikte önemi ve süpervizyonla bağlantılı konuların yaklaşık 15 yılı aşkın süredir tartışıldığı görülmektedir (Atik ve Erkan Atik, 2019). Bununla birlikte üniversitelerde psikolojik danışmanların yetiştirildiği ilk düzey olan lisans eğitiminde süpervizyon uygulamalarının çoğunlukla öğrenci sayılarındaki fazlalık ve dersi yürüten akademisyen sayısının yetersizliğine bağlı olarak araştırma görevlilerince yürütüldüğü bilinmektedir. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde Türkiye’ de doktora sürecini tamamlamamış araştırma görevlilerinin süpervizyon sürecini nasıl yürüttüklerini detaylı bir şekilde ele alan, yaşantı ve deneyimleri ile bu konudaki algılarına ilişkin betimleyici bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* derslerini yürüten ve aday psikolojik danışmanların süpervizyon alma süreçlerine katkı sağlayan, doktora süreçlerini henüz tamamlamamış Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı araştırma görevlilerinin algı ve deneyimlerini araştırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların araştırma görevlilerinin bu süreçteki olumlu ve olumsuz yaşantı ve deneyimlerini ortaya koyması ve buna bağlı olarak sürece ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle araştırma görevlileri özelinde hem mevcut uygulamalara yönelik bir betimleme yapılması hem de daha etkin ve nitelikli bir süpervizyon sürecine yönelik ihtiyaçların belirlenebilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı Türkiye’ de Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde, süpervizyon verme sürecinde uzman desteği sağlayan araştırma görevlilerinin bu konudaki algı, görüş ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu ortaya koymak ve betimlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yöntemde, bir grup bireyin ortak deneyim ve yaşantılarının incelenerek anlamlandırılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2020). Fenomenoloji çalışmaları, belirli bir kavram ya da fenomene ilişkin bireylerin bu fenomene yönelik deneyimlerini nasıl tanımladıkları, ona yönelik bakış açıları, algıları ve anlamlandırma biçimlerinin neler olduğunu araştırarak ortaya çıkarmayı amaçlar (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu araştırmada ele alınan fenomen süpervizyondur ve Bireyle

Psikolojik Danışma Uygulaması derslerinde yürütülen süpervizyon süreci, bu süreçlerde görev alan araştırma görevlilerinin deneyimleri ile sürece ilişkin algı ve görüşleri bağlamında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş kriterlere (ölçütlere) uygun olan katılımcılara ulaşılması hedeflenmektedir (Patton, 2014). Buna göre katılımcıların belirlenmesinde halen bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışıyor olmak, lisansüstü eğitimini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yapıyor olmak ve aktif olarak Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında süpervizyon veriyor olmak şeklinde üç ölçüt (kriter) belirlenmiş ve bu ölçütlere uygun bireyler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi'nde yer alan biri vakıf, sekizi devlet olmak üzere toplam dokuz üniversitesinde görev yapan ve lisansüstü eğitimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında olan 12 araştırma görevlisinden (6 kadın, 6 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 32,41'dir ve katılımcılar Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında süpervizyon süreçlerini aktif olarak yürütmektedirler. Katılımcıların bu kapsamda süpervizörlük deneyimleri 1-9 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Süper vizyon Deneyimi	Eğitim Düzeyi*	Çalıştığı Üniversite Türü	Üniversitenin Bulunduğu Bölge
K1	E	32	Evli	9 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu
K2	E	36	Evli	4 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu
K3	K	31	Evli	8 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K4	E	38	Bekâr	2 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K5	K	31	Evli	6 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K6	K	32	Evli	8 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K7	K	32	Evli	3 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Ege
K8	E	36	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K9	E	27	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Vakıf	Doğu Anadolu
K10	K	31	Evli	6 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Ege
K11	E	28	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Vakıf	Doğu Anadolu
K12	K	35	Evli	1 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu

*Katılımcıların hepsi doktora eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %50'sinin kadın olduğu, %91,6'sının evli olduğu, %100'ünün doktora eğitimine devam etmekte olduğu, çalışılan üniversitelerin %88,8'inin devlet üniversitesi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları üniversitelerin %41,6'sının Doğu Anadolu Bölgesi'nde, %41,6'sının İç Anadolu Bölgesi'nde ve %16,6'sının Ege Bölgesi'nde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları 27-38 ve süpervizörlük süreleri 1-9 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması katılımcılarla internet ortamında yapılan ve kayıt altına alınan görüşmelerle sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde *Demografik Bilgi Formu* ile *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitimi, lisansüstü eğitim bilgileri, kaç yıldır süpervizyon verdiği, çalıştığı kurum gibi konularda sorular bulunmaktadır. Görüşmelerin başında katılımcılardan bu soruların yanıtları alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formları, soruların sırası ve tarzının önceden belirlendiği ve tüm görüşmecilere aynı soruların aynı sırayla yöneltildiği, derinlemesine bilgi toplamak için kullanılan araçlardır (Patton, 2014). Bu araştırma için oluşturulan form araştırmacı tarafından alanyazın incelemesi yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. İlk oluşturulan formda 17 soru yer almaktadır. İlk oluşturulan form uzman görüşü alınmak üzere Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan süpervizyon konusunda lisans ve lisansüstü düzeyde yıllardır araştırmalar ve dersler yürüten bir öğretim üyesine iletilmiştir. Ayrıca yine uzman görüşü alınmak üzere aynı kurumda görev yapan ve nitel araştırmalar konusunda pek çok ulusal ve uluslararası araştırma yapmış ve yıllardır lisansüstü düzeyde bu konuda dersler yürüten başka bir öğretim üyesine iletilmiştir. İki uzmanın incelediği form araştırmacı tarafından araştırma konusuyla doğrudan ilgili olmayan, kapsamı odaktan uzaklaştırarak genişletebilecek ve benzer yanıtlara götürebilecek soruların çıkarılması suretiyle 11 soru olarak ikinci defa düzenlenmiş ve tekrar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki uzmana iletilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna, ilgili uzman ve araştırmacının bir araya gelerek, soruları tek tek tartışarak içerikleri benzer olan iki sorunun birleştirilmesiyle 10 soru olarak son hali verilmiştir. Uzman incelemeleri sonrasında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, anlaşılabilirliği kontrol edilmek üzere araştırma kriterlerine sahip, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde görev yapan ve 8 yıllık süpervizyon deneyimine sahip bir araştırma görevlisi ile görüşme yapılarak test edilmiş ve bu aşamadan sonra çalışma grubuyla asıl görüşmelere başlanmıştır.

Veri Toplanma Süreci

Araştırma kriterlerine uyan katılımcılara araştırmacı tarafından ilk olarak telefonla ulaşılmış ve araştırma hakkında kısaca bilgi verilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Bu görüşmeler neticesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiş, görüşme günü ve saatine katılımcıların uygun oldukları gün ve saate göre karar verilmiştir. Bu kısımda katılımcılara istemeleri durumunda araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve rahatlıkla ifade edebilecekleri mekânlarda (ev, iş yeri) ve görüşmelerin bölünmeyeceği şekilde planlanarak internet ortamında Zoom programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde herhangi teknik vb. aksama yaşanmamıştır. Araştırmacı katılımcılardan izin alarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Yapılan görüşmeler 53- 98 dakika aralığında sürmüştür. Araştırmacı çevrimiçi görüşme ile ses kaydı olarak elde ettiği verileri öncelikle deşifre ederek yazılı hale getirmiş ve analizleri bu yazılı materyal üzerinden yürütmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel veri analizi yaparken amaç elde edilen verileri derinlemesine değerlendirmek ve tanımlamaktır. Bu detaylı değerlendirme ve tanımlamanın açıkça ortaya konması ve gösterilebilmesi amacıyla bulgularda sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öncelikle kayıt altına alınan bütün görüşmeler yazılı hale getirilerek deşifre edilmiştir. Bu deşifreler için sistematik bir dosya oluşturulmuştur. Hazırlanan bu dosya içinde ayrıca ana tema, alt tema ve kategorilerin oluşturulabilmesi amacıyla kodların belirlenmesinden başlayarak bütün basamakları içeren bir kodlama çizelgesi oluşturulmuştur. Öncelikle her bir görüşme için hazırlanan deşifreler araştırmacı tarafından incelenerek cümle içinde geçen kelimeler ya da cümlenin anlamından yola çıkılarak kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Kodlar oluşturulurken en fazla telaffuz edilen sözcükler ve cümlenin içerdiği anlam değerlendirilmiştir. Bütün görüşmeler için yapılan kodlama sürecinden sonra ortak anlamlara ve bağlamlara dayalı olarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerin bir araya getirilmesinden oluşan alt temalardan da ana temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı analizleri yaparken güvenilirliği sağlamaya yönelik verileri dört hafta arayla iki kere kodlamış ve uyum yüzdesi indeksi kullanılarak farklı zamanlarda yapılan kodlamalar arası güvenilirlik .88 olarak hesaplanmıştır.

İnandırıcılık ve Tutarlılık

Detaylı ve açık betimleme, bu kapsamda iç güvenilirliği sağlamaya ilişkin araştırmacının oluşturduğu kategori ve temaları oluşturan katılımcı ifadeleri doğrudan alınarak raporlanmıştır. Öncelikle araştırmacının dış güvenilirliği artırmaya ilişkin araştırmacının bütün basamakları detaylı bir şekilde ve açıkça ele alınarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın bir başka yolu *araştırmacılar arası ya da araştırmacılar içi güvenilirliği* %70 ve üzerinde olacak şekilde tespit etmektir. Buna göre oluşturulan kodlar araştırmacılar arası ya da belli bir süre aralığında değişmemelidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda araştırmacı verileri dört hafta ara ile iki kere kodlamış ve araştırmacının kendi içindeki tutarlılığı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirme kodlamanın güvenilirliğine ilişkin bir veri olarak değerlendirilebilir.

Uzun süreli etkileşim ve gözlem, bu araştırmayı yürüten araştırmacı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora eğitimini sürdüren ve yaklaşık üç yıldır bireyle psikolojik danışma ders kapsamında süpervizyon veren bir araştırma görevlisi ve uzmandır. Ayrıca aynı kurum ve farklı kurumlarda çalışan araştırma görevlisi uzmanların çalışmalarına yönelik konsültasyon süreçlerinde aktif olarak yer almıştır.

Dış değerlendirme, bu kapsamda yapılan araştırma yürütülürken dışardan iki uzmanın değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu uzmanlardan biri süpervizyon konusunda pek çok ulusal ve uluslararası yayına sahip, uzun yıllar lisans ve lisansüstü düzeyde süpervizyon uygulamaları yürüten bir uzmandır. Bu uzman gerek araştırma kapsamına karar verilmesinde gerek görüşme sorularının oluşturulmasında ve gerekse araştırmacının son hali verildikten sonra okuyarak değerlendirmiş ve geribildirim sağlamıştır. Destek alınan diğer uzman ise nitel araştırmalar konusunda yıllardır lisansüstü düzeyde dersler yürüten ve bu alanda pek çok ulusal, uluslararası araştırmaya sahiptir ve özellikle araştırmada görüşme sorularının hazırlanması ve gözden geçirildikten sonra son halinin verilmesi sürecine katkılar sağlamıştır.

Katılımcı teyidi, bununla ilgili olarak araştırmacı katılımcılara sorduğu sorulardan sonra aldığı yanıtların anlaşılabilirliğini teyit etmek amacıyla özetleyerek ilgili katılımcıya geri iletmış ve böylece katılımcılardan aldığı yanıtlarla anlaşılabilirliğe ilişkin teyit almıştır. Bu araştırma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 85434274-050.04.04/97026 sayılı ve 29.03.2021 tarihli etik onay kararı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, analiz edildikten sonra sunulmuştur. Verilerden elde edilen kodlardan kategorilere ulaşılmış, oluşturulan kategorilerden alt temalara ve bunların bir araya getirilmesiyle de üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar; süpervizyon almaya ilişkin görüşler, süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ve süpervizör olmaya ilişkin görüşler olarak isimlendirilmiş, her bir ana temaya ilişkin alt tema ve kategoriler tablolar oluşturularak sunulmuş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

‘Süpervizyon Almaya İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu ana temada katılımcıların kendilerinin süpervizyon aldıkları süreçlere ilişkin algı ve görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen alt temalar ve kategoriler tabloda gösterilmiş ve açıklanarak yorumlanmıştır. Bu alt temalar “*süpervizyon alma durumu*”, “*süpervizyondan faydalanma durumu*” ve “*süpervizyon almanın önemi*” olarak isimlendirilmiş ve Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Süpervizyon Alma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Süpervizyon Alma Durumu	Süpervizyondan Faydalanma Durumu
Lisansta	Faydalandım
Yüksek lisansta	Tam faydalanamadım
Doktorada	Faydalanmadım
Özel eğitimlere katılarak	Zarar gördüm
	Süpervizyon Almanın Önemi
	Hayati/Çok önemli
	Gerekli/ Önemli

Katılımcıların tamamına yakını kendi lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sürecinde süpervizyon aldıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak grubun yarısının örgün eğitimleri dışında bir veya birden fazla özel eğitim de alarak süpervizyon süreçlerini zenginleştirmeye devam ettiği anlaşılmaktadır. Buna yönelik olarak bir katılımcı *“Lisanstan itibaren aslında süpervizyondan geçiyorum... onun dışında BDT(Bilişsel Davranışçı Terapi) eğitimi aldım ve BDT’ de süpervizyonu ilk aşaması ilk modülünü aldım... bir de psikodrama eğitimi alıyorum orada ileri aşama öğrencisiyim..... orada da bir süpervizyondan geçtim.”*(G3, K, 31) diyerek geçirdiği süreçleri ifade etmiştir. Katılımcılar geçirdikleri süpervizyon alma sürecine ilişkin büyük oranda faydalandıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen tamamen faydalanamadığını, hiç faydalanmadığını ve bu süreçten zarar gördüğünü ifade eden katılımcılar olduğu da dikkati çekmiştir. Buna yönelik bir katılımcı görüşünü *“Ben doktora eğitimimde ya da yüksek lisans eğitimimde sistemli bir süpervizyon süreci geçirmediğimde kaygım çok artıyordu ve mesleki yetkinliğime dair kafamda hep bir soru işareti ile gidiyordum... Orada danışabileceğim ya da süpervizyon sürecinde bunu ele alabileceğim hocam olmayınca, süpervizörüm olmayınca onun kaygısı bence benim danışma sürecine kendimi vermemi engelliyordu. Benim mesleki yetkinliğim de aslında bir soru işaretiyle o dersi bitirmeme sebep oldu.”*(G5, K, 31) şeklinde belirtirken bir diğer katılımcı *“Hocanın kaydımı tamamen izleyip sadece benim eksiklerimi değil gidebileceğim yönleri de belirttiği bir süpervizyon almış olsaydım bir sonraki oturuma endişeli hissetmek yerine daha hazırlıklı giderdim. Kötü bir süpervizyon süreci geçirince bu böyle olmuyor, hata yapacağından o kadar endişe diyorsun ki hata yapmamaya uğraşıyorsun ve ileriye gidemiyorsun aynı konular üzerinde sürekli konuşup duruyorsun.”* (G12, K, 35) olarak ifade etmektedir. Katılımcılara bir psikolojik danışmanın süpervizyon alması konusunda ne düşündükleri sorulduğunda çok büyük bir kısmının süpervizyonu bu meslek için en önemli öğelerden biri olarak tarif ettiği görülmektedir. Bir katılımcıya göre süpervizyon almayla almama arasındaki fark *“Bence ölü ile diri arasındaki fark kadar fark vardır... Kendimi düşündüm bu soruyu sorarken ben şu an süpervizyon süreçlerinden geçmemiş olsaydım ne olurdu diye bence boş bir gürültü olurdu. Yani sadece teorik bilgiler kitabi bilgiler ile konuşan ve işte onlardan ibaret biri bir psikolojik danışman olurdu çünkü neyin nasıl hangi bilginin hangi becerinin öğrendiğini o kadar şeyin neye yaradığını nasıl kullanıldığını nasıl işlediğini ancak işi yaparak öğrenebilirsiniz.”* (G4, E, 38) olarak ifade bulurken diğer bir katılımcıya göre *“Bana göre bir uçurum olur... Kesinlikle çok önemseydiğim süreçlerden bir tanesi.”* (G1, E, 32), bir diğeri için ise *“PDR mezunlarının yüzde sekseni belki yüzde doksanı oranı tam bilmiyorum ama lisans eğitiminden sonra devam etmiyor lisansüstü eğitime ve bu anlamda lisans eğitiminde ki o süpervizyon süreci belki meslek kariyerinde alabildiği en sistemli süpervizyon süreci oluyor... Bence, bizim aslında profesyonel kimlik dediğimiz işte sonrasında aslında etik ilkelerimizde yer alan profesyonel gelişim meslek hayatı boyunca gelişimi sağlamanın tek yolu gibi.”* (G5, K, 31) şeklinde algılanmaktadır.

Katılımcıların süpervizyon alma süreçlerine ilişkin algıları üç alt tema altında ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların hemen hepsi örgün eğitim süreçlerinde süpervizyondan bir şekilde geçmiş ve bazıları özel eğitimler alarak kendilerini geliştirmeye devam etmiştir. Süpervizyon süreçlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak çoğunluğu faydalanmış olduğunu belirtmekle birlikte yeterince faydalanmayanlar ile faydalanmayan ve zarar görenlerin sayısı da az değildir. Katılımcılardan süpervizyonun önemsiz veya psikolojik danışma mesleği eğitim sürecinde görmezden gelinabileceğini düşünen kimse yoktur. Aksine bütün katılımcılar süpervizyon almanın psikolojik danışma mesleği için önemine dikkat çekmiş, bazıları süpervizyonu bu meslek için merkezi bir yerde konumlandığını belirtmiştir.

‘Süpervizyon Vermeye İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu ana temada, katılımcıların yürüttükleri süpervizyon verme deneyimlerine ilişkin algı ve görüşlerinden elde edilen kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar; *“süpervizyon yaklaşımları”, “kullanılan araç ve yöntemler”, “süpervizör tutumları”, “duygular”, “yaşanan zorluklar”* ve *“süpervizyon vermeye ilişkin metaforlar”* olarak isimlendirilmiştir. Oluşturulan alt temalar ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Süpervizyon Verme Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Süpervizyon yaklaşımları	Yaşanan zorluklar
Sınıf Süpervizyonu	Öğrenci sayılarının fazlalığı
Akran Süpervizyonu	Zaman kısıtlılığı
Canlı Süpervizyon	İş yükü fazlalığı
Kullanılan araç ve yöntemler	Çatışma yaşama
Ses kaydı	Yetersizlik kaygısı
Deşifre	Dersi yürüten hocaya bağlı kalma
Vaka özeti	Ortam, araç-gereç eksikliği
Oturum Özeti	Sistemsizlik
Vaka Kaydı	Süpervizyon vermeye ilişkin metaforlar
Video Kaydı	Dağ
Canlandırma	Ağaç
Bireysel Ödevler	Salıncak
Süpervizör tutumları	Deniz
Ulaşılabilir	Mutualizm
Desekleyici/ Cesaretlendirici	Orman
Kolaylaştırıcı/ Empatik	Kaos
Eleştirmeyen/ Yargılamayan	Ev
Her şeyi bilmeyebilen/ Dayatmayan	Yelkenli
Değerlendirici	Bahar
Danışan Odaklı	Splinter Usta
Otoriter	Hızlı Tren
Yaşanan Duygular	
Keyifli/ Mutlu	
Tedirgin/ Kaygılı	
Heyecanlı	
Güçlü/Yetkin	
Sorumlu/ Temkinli	
Korkulu	
Yorgun	
Beslenmiş	

Katılımcıların kendi yürüttükleri süpervizyon süreçlerini sınıf, akran ve canlı süpervizyon olarak ele aldıkları anlaşılmıştır. Çoğunluğun süpervizyon verme biçimi sınıf süpervizyonu olarak adlandırılan bütün guruba aynı anda, herhangi bir sistem ya da kurama dayanmadan verilen süpervizyon olarak belirlenmiştir. Bunlardan bir katılımcının grup karşısında gerçek bir danışma süreci yürütmek suretiyle, danışmaya o anda müdahale ederek geribildirim vermek üzere canlı süpervizyon yürüttüğü anlaşılmıştır. Katılımcıların yarıya yakını ise süreci akran süpervizyonu olarak ele almaktadır.

Sınıf süpervizyonu yürüten bir katılımcı durumu “*Usta çırak ilişkisi diyebilirim herhangi bir referansa ya da herhangi bir modele dayanarak yapmadım. Sadece diyelim ki dersin hocası, açıkçası ondan ne öğrendiysem ona ne sorduysam ona dayanarak onu sürecine benzer bir süreç. Toplanıyoruz ve herkesin danışması üzerinden tek tek gidiyoruz Ama şöyle bir şey var herkesin konuşması üzerinden tek tek gittiğimiz için bu bağlamda süre iki saat ancak ikiyi de geçiyor yani çok uzun sürüyor ve bazıları için çok uzun konuşulabiliyorsa bazıları için çok kısa konuşabiliyoruz. Yani bu yönden dezavantajı var.*” (G7, K, 32) şeklinde betimlerken canlı süpervizyon veren katılımcı “*Grupça bu durumu ele almış gibi oluyoruz yani süpervizyon bağlamında... İlk oturum benim tarafımdan başlıyor sonra bir arkadaş gelip devam ediyor biz ara ara eklemeler de yapıyoruz bu süreç içerisinde. İşte şunu da sorabilirsin, şuna da değinebilirsin gibi... Bazen bunu danışman da yapıyor, durdurup hocam şöyle de olabilir miydi gibisinden ya da şunu da sorabilir miyiz şekilde süreci yönetiyor.*” (G2, E, 36) şeklinde açıklamaktadır.

Süpervizyon verilirken kullanılan araçlar ses kaydı, deşifre, video kaydı, vaka kaydı, vaka özeti, oturum özeti, canlandırma ve bireysel ödevler olarak tespit edilmiştir. En fazla ses kaydı ve deşifre kullanılmaktadır. Genellikle ikiden fazla araç bir arada kullanılırken sadece oturum özeti kullanan bir katılımcı olduğu da belirlenmiştir. Deşifre almayan bir katılımcı durumunu “*Ben görüntü kaydı istemiyorum ses kaydı yeterli oluyor, deşifre bir kaç defa oldu. Uzun bir oturum özeti aldım. Ben deşifreye pek inanmıyorum çok büyük bir zaman kaybı gibi geliyor bana. Öğrenci bazen yapmak için*

yapıyor, gülüyoruz ama bazen benim de yaparken çok sıkıldığım zamanlar oluyor hem deşifre zor... Bu benim görüşüm, belki benim keşfedemediğim faydaları vardır, o noktada çok kesin bir ifade kullanmak istemiyorum.” (G1, E, 32) diyerek aktarmış kullandığı diğer araçlarla birlikte bireysel ödevler de veren bir katılımcı ise verdiği ödevlendirmeyi “Örneğin çok fazla kapalı uçlu soru olduğunu konuştuk tartıştık, akran süpervizyonunda, bu danışmayı baştan sona dinleyip kapalı uçlu soruları açık uçlu sorulara çevirmeni istiyorum, acaba açık uçlu sorular olsaydı nasıl olurdu?” (G11, E, 28) şeklinde örnekleyerek açıklamıştır.

Katılımcılar süpervizör olarak takındıkları tutumları ulaşılabilir, destekleyici/ cesaretlendirici, kolaylaştırıcı/empatik, eleştirmeyen/yargılamayan, her şeyi bilmeyen/dayatmayan, değerlendirici, danışan odaklı ve kimi zaman otoriter olarak belirlemişlerdir. Grubun yarısından fazlası özellikle ulaşılabilir, cesaretlendirici, empatik olmayı ve eleştirel yaklaşmamayı önemseydiğini belirtmiştir. Ayrıca üç kişi hiyerarşik olarak nihai karar sahibi olmadığını düşündüğünü ve her şeyi bilen kişi olamayacağını, iki kişi süreçte psikolojik danışman yerine danışana odaklandığını, iki kişi değerlendirme rolüne sahip olduğunu ve bir kişi ise koşullar yerine getirilmediğinde otoriter olabildiğini ifade etmiştir. Buna göre cesaretlendirmenin önemini bir katılımcı “Ben açıkçası öğrenci yanlısı taraftayım. Çünkü alt yapı bir şekilde bu çocukların bir yerlerden kazanabileceği bir şey, pek çok alt yapı eğitimleri var verilen kitaplardan da edinebilirler ama orada bir kere danışmadan korkarlarsa, danışma yapılamayacağına dair inançları gelişirse bir daha hiç bulaşmıyorlar.” (G10, K, 31) diyerek vurgulamakta ulaşılabilir olmayı ön plana çıkaran diğer bir katılımcı ise bunu şöyle açıklamaktadır: “Ders haftası içerisinde ben her zaman süpervizyon verdiğim öğrencilere açığım istedikleri zaman bana yazabiliyorlar kimseye dönmesem bile onlara dönüyorum.” (G8, E, 36).

Katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin pek çok farklı duygu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu duygular keyifli, mutlu, tedirgin/ kaygılı, heyecanlı, güçlü/yetkin, sorumlu/temkinli, korku, yorgun, beslenmiş şeklinde ifade edilmiştir. Bu süreçten hem keyif aldığını hem de sorumluluk hissettiğini belirten bir katılımcı durumu “Keyifli bir süreç, ben olaya hep şöyle bakıyorum benim aracılığım ile değişecek bir öğrenci yarın bir gün işte bir okulda çalıştığı zaman diğer insanlara olması gerektiği şekilde dokunmaya başlayacak. Onun vermiş olduğu bir keyif var. Benim temel motivasyonum işte o..... onun vebalini de biraz üzerimde hissediyorum. Ben o öğrenciyi iyi bir şekilde mezun edemezsen psikolojik danışma becerileri açısından yarın bir gün gittiği okulda temas ettiği öğrencilerle velilerle yürüttüğü süreçlerden bende sorumlu olacağım.” (G9, E, 27) cümleleriyle ele almaktadır. Benzer olarak bir diğer katılımcı da hislerini “Her şeyden önce çok büyük bir sorumluluk hissediyorum, mutlu hissediyorum danışanın iyi oluşuna dair olarak ikincisi çok keyif veriyor. Ben bu süpervizyonu alan tarafta da oldum veren tarafta da oldum her iki tarafın birini seçemem yani her ikisi de çok keyifli.” (G11, E, 28) gibi dile getirmektedir.

Bu araştırmanın en önemli odaklarından biri süpervizyon sürecini araştırma görevlisi olarak sürdürme yaşantısını betimlemektir. Bu kısımda katılımcılar yaşadıkları sıkıntıları dile getirirken özellikle araştırma görevlisi olmalarından ileri gelenleri vurgulamak istemişlerdir. Buna göre öğrenci sayılarının fazlalığı, zaman kısıtlılığı, iş yükü fazlalığı, rol çatışması, yetersizlik kaygısı, dersi yürüten hocaya bağlı kalma, akademisyen eksikliği, ortam, araç, gereç eksikliği, sistemsizlik belirtilen zorluklar arasında yer almıştır. İş yükü konusunda yaşadığı zorluğu bir katılımcı “Evet, ben PDR deki tek araştırma görevlisiyim öyle söyleyeyim, gerisini düşünün, sadece süpervizörlük dışındaki işlerimizi düşünün...” (G7, K, 32) diyerek açıklarken, bu konudaki yetkinliğini sorgulayan diğer bir katılımcı ise durumunu “İlk başladığım zamanlarda çok yetkin olduğumu düşünmüyorum süpervizyon konusuyla ilgili çünkü benim de daha tam bir kuramsal bilgim yoktu aslında yüksek lisans başlar başlamaz...” (G6, K, 32) şekline ifade etmiştir. Ders yürütücüsünün sorumluluğu kendisine bırakmasıyla öğrencilerle çatışma yaşayan bir katılımcı yaşantısını “Yüksek lisanslılarla şöyle bir sorun yaşıyordum, ben kendim de yüksek lisans öğrencisiydim o zaman dolayısıyla ben onların üstü değilim. Araştırma görevlisiydim ama onların üstü değildim. Ama hocanın sorumluluğu bana bırakması nedeniyle ben mecburen yapmak zorunda kalıyordum bu da biraz çatışma yaratıyordu. O zaman zoruma gitmişti bu ama sonradan düşününce ben onunla aynı konumdayım onun süpervizyon almayı hocadan beklemesi... Ben de olsam dersin hocasından almak isterdim.” (G12, K, 35) şeklinde açıklarken hocanın süreçlerine müdahale etmesini zorluk olarak ifade eden diğer bir katılımcı bunu “Hocayla çalıştığımız süreçte, en temel ihtiyacım genelde özgürlük oluyor... Benim açımdan bazen gerçekten öyle bunaldığım sıkıldığım zamanlar

oluyor... Yani biraz daha böyle siz süreci yoğursanız daha iyi olacakmış gibi hissediyorsunuz.” (G1, E, 32) ifadeleriyle değerlendirmektedir. Yetkinliğini sorgulayan diğer bir katılımcının ifadeleri ise “Çok etik bulmuyorum kendi adıma en azından yüksek lisans eğitimimi tamamladıktan sonra başlamam gerektiğini düşünüyorum... İlk derslerime dönüp baktığımda yanlış bir şey yaptım mı diye kendim de kaygılanıyorum.” (G9, E, 27) şeklindedir.

Kendi süpervizyon süreçlerini metaforik olarak ele alan katılımcılardan ikisi hariç hepsi olumlu bir metafor kullanmıştır. Bu iki katılımcıdan biri içinde olduğu süreci *kaos*, bir diğeri ise yaşadığı heyecan ve kaygı nedeniyle *hızlı tren* olarak metaforlaştırmıştır. Geriye kalanlar ise dağ, ağaç, salıncak, deniz, mutualizm, orman, ev, yelkenli, bahar, splinter usta gibi metaforlar oluşturmuşlardır. Bir katılımcı sürecini bahara benzetirken “Derslerim arasındaki gerçekten bir bahar gibiydi meslektaşlarımla bir arada olmak çünkü... onlara ışık tutacak olmak, ilerde ki hayatlarına yön verecek olmak bana daha sıcak geldi o yüzden bahara benzetebilirim.” (G10, K, 31), bir diğeri “Danışman salıncağa oturmuş sallanıyor, biz de salıncağın arkasında onu istediği hızda, şimdi beni hızlı salla ya da hızlı sallama korkuyorum dediğinde tamam ben buradayım korkma diyen, zinciri tutan, zaman zaman önüne geçip işte hızlandırmaya çalışan, hadi atla ben seni tutacağım diyen. Bence salıncakta sallanan kişinin süreci o, salıncağın hızını isteyen kişi o, biz sadece ona istediğini vermeye çalışan onun için orada olmanız.” (G4, E, 38) olarak metaforlaştırmaktadır.

Bu temada, katılımcıların süpervizyon vermeye yönelik algıları ele alınmıştır. Süpervizyon yürütülürken çoğunlukla sınıf süpervizyonu kullanılmakla birlikte akran süpervizyonun da yaygınlaşmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte süpervizörler başta ses kayıtları ve deşifreler olmak üzere pek çok araç kullanmaktadır. Süpervizörlerin uygulama süreçlerinde en fazla ulaşılabilir, cesaretlendirici, destekleyici, eleştirel olmayan ve empatik tutumları önemsedikleri ve buna sahip olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bir süpervizör olmaya ilişkin duyguları ele alındığında süpervizörlerin çoğunlukla keyif, mutluluk, heyecan gibi olumlu duygular taşıdıkları görülmektedir. Bunlarla birlikte sorumluluk duygusu ve kaygı içinde oldukları da anlaşılmaktadır. Sürecin metaforlaştırılmasına ilişkin çoğunlukla olumlu örnekler oluşturulmasının yanı sıra bir olumsuz bir de tedirginlik içeren metafor oluşturulduğu belirlenmiştir.

‘Süpervizör Olmaya İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu temada, katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin algı ve görüşleri analiz edilmiş, tablolaştırılarak açıklanmıştır. Bu kapsamda kategorilerden alt temalara ulaşılmıştır. Bu alt temalar; “süpervizör olmaya yönelik alınan eğitim”, “süpervizörün sahip olması gereken nitelikler”, “süpervizyon sürecine ilişkin ihtiyaç ve öneriler” olarak isimlendirilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin görüşleri

Süpervizör Olmaya Yönelik Alınan Eğitim	Süpervizyon Sürecine İlişkin İhtiyaç ve Öneriler
Eğitim almadım	Süpervizyon Eğitimi Alma
Teorik bir ders aldım	Süpervizyon Alma
Teorik ve uygulamalı bir ders aldım	Standartların Oluşturulması
5 günlük bir eğitim aldım	Süpervizyonda notla değerlendirilmenin yapılmaması
Süpervizörün Sahip Olması Gereken Nitelikler	Kaynak
Psikolojik Danışma Becerilerine Sahip Olma	Uygulama Sürelerinin uzatılması
Kuramsal Yetkinlik	Alan çalışanlarına süpervizyon verilmesi
Olumlu/İyi ilişki kurma becerisi	
Aktif Olarak Danışan Görmeli	
Gelişime ve Eleştiriye Açıklık	
Danışan Özelliklerine (Gelişimsel) Odaklı Olması	
Cesaretlendirici/ Destekleyici	
Süpervizyondan geçmiş olma	
Farkındalık/İçgörü Sahibi	
Sistematik Olmalı	
Eleştirici/Yargılayıcı Olmama	

Bu temada katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin eğitim alıp almadıkları, bir süpervizörün sahip olması beklenen nitelikler ve süpervizör olmaya ihtiyaçları ile önerilerine ilişkin algı ve görüşleri betimlenmiştir. Buna göre katılımcıların yarısı süpervizör olmaya yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların üçü bu konuda teorik bir ders aldıklarını, ikisi ağırlıkta teorik olan ancak uygulamayı da içeren bir ders aldıklarını, bir katılımcı ise beş gün süren bir eğitimden geçtiğini belirtmiştir. İçerisinde uygulamayı da içeren tek eğitim sürecine katılan bir katılımcı bu eğitim sürecini *“Sadece doktorada psikolojik danışmada süpervizyon dersini alıyorum. Teorik bir ders ama içinde de belli yani kısıtlı da olsa uygulama yapabildiğimiz bir ders. Şu anda ilk kez süpervizör olma eğitimi aldığım tek ders bu. O da çoğunlukla teorik geçti, tek bir uygulama yapabildim şu ana kadar.”* (G4, E, 38) şeklinde açıklamaktadır.

Süpervizör olmaya ilişkin niteliklerin olması gerektiğini belirten katılımcılar bunları; psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal yetkinlik, olumlu ilişki kurabilme becerisi, aktif olarak danışan görme, eleştiriye ve gelişime açık olma, danışan özelliklerinin farkında olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma, süpervizyon sürecinden geçmiş olma, içgörüsü yüksek olma, sistematik olma, eleştirici ve yargılayıcı olmama olarak belirlemişlerdir. Bunlar arasında temelde psikolojik danışma becerileri ile kuramsal yetkinlik vurgulanmaktadır. Bu niteliklerle ilgili bir katılımcı *“...Süpervizyon veren kişide çok önemli kuramsal donanımının iyi olması, kuramlara hâkim olması işte ilgili bilgi ve becerilerle donanımlarının olması.”* (G6, K, 32) gibi değerlendirirken, diğer bir katılımcı ise *“Belli bir yaklaşım muhakkak olacaktır belli bir eğilim de olacaktır şu an 500’ü aşkın bir terapi kuramı var dünya üzerinde uygulanan. Bunlardan 25 tanesi kabul gören, geleneksel, yaygın olan kuramlar ve siz ne kadar eklektik yaklaşırsanız yaklaşın değişik durumlarda farklı bilgileri transfer edin belli bir eğiliminizin olması gerekiyor.”* (G2, E, 36) demektedir. Bunların devamında katılımcıların büyük bir kısmı süpervizörlerin iyi ilişki kurma becerisine sahip, aktif olarak danışan gören, eleştiriye ve gelişime açık, danışan özelliklerine hâkim, destekleyici ve cesaretlendirici olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Örnek olarak katılımcılardan biri bu nitelikleri *“Her şeyden önce cesaretlendirici olmalı... Yani psikolojik danışmanın ne kadar esnek olması gerekiyorsa bence süpervizörün de o kadar esnek olması gerekiyor... Kesinlikle ve kesinlikle uygulama yapmış ve yapıyor olmalı.”* diyerek ele almakta iken bir diğeri *“Kendisinin ciddi uygulama süreçleri içinde olması. Mesela belli bir saati aşmayan pilota uçak vermiyorlar biz bir insanı teslim ediyoruz. Belli bir saatin üzerinde tecrübesinin deneyiminin olması farklı danışan gruplarıyla çalışmış olması en azından farklı kuramlar üzerine deneyimi olması. Öğrenmeye ve gelişmeye büyük bir yönünün olması gerekir diye düşünüyorum. Bir de tabii anlayışlı, empatik, biraz cesaretlendirici işte ne söylediğinden çok nasıl söylediği önemlidir”* (G8, E, 36) şeklinde ifade etmektedir. Danışanın özelliklerinin önemini ele alan bir diğeri katılımcı ise *“Süpervizyon alanın hangi gelişim aşamasında olduğunu bilmek bence bir süpervizörün sahip olması gereken özellik çünkü öğrencilerinizin hangi gelişim aşamasında olduğunu bilmezseniz onların tepkilerinin normal olduğunu, ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeden onlara gerçek anlamda bir süpervizyon sunmanın ya da onları anlamının zor olacağını düşünüyorum.”* (G3, K, 31) demektedir. Ek olarak katılımcıların bir kısmı ise süpervizörün de süpervizyondan geçmiş olması, iç görü sahibi olması, sistematik olması ve eleştirel yargılar tutumlarına sahip olmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlara örnek olarak katılımcılardan biri görüşünü *“Bir kere iç görüye sahip olması lazım. Biz rehberliğe başlarken ne diyoruz kendini kabul, kendini tanıma başlıyoruz. Bütün tanımlarımız ya da başlangıç noktamız bu. Kendisini tanıyan kendisine yönelik bir iç görüye sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Kişi kendi benliğiyle ilgili... nelere sinirleniyor, neye öfkeleniyor, hangi konularda önyargıları var. Bunlar çok önemli...”* (G2, E, 36) şeklinde belirtmekte, bir başka katılımcı da eleştiri konusunu *“Alay etmemeli, eleştirinin dozajını çok kaçırmamalı. Ben şuna çok inanırım söyleyecek bir şeyin yoksa kötü bir şey söyleme.”* (G12, K, 35) şeklinde değerlendirirken bir diğeri ise *“Kendi doğrularını dayatan, yıkıcı eleştirilerde bulunan ve sistemli bir biçimde çalışmayan süpervizörler çok zorlayıcı iken yapıcı eleştiriler şeklinde sürdürülen süpervizyon süreci benim için motive edicidir.”* (G5, K, 31) şeklinde açıklamaktadır.

Son olarak katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin ihtiyaçlarını tespit ettikleri ve önerilerde buldukları anlaşılmaktadır. Buna göre en temel ihtiyaçlar süpervizör olmaya yönelik eğitimlerin verilmesi, süpervizyon alma ve uygulamaların bir standarda kavuşturulması olarak belirlenmiştir. Bu konudaki eğitim ihtiyacına yönelik olarak katılımcılardan biri ihtiyacını *“Daha fazla eğitime ihtiyacımız var, ben şuan süpervizörlük yapmadan önce aynı şekilde standartlaştırılmış bir eğitimden, akredite bir*

süreçten geçerek sonrasında süpervizör kimliğinin bana verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (G5, K, 31) şeklinde ifade ederken bir diğeri daha fazla süpervizyon alma gereksinimini “Yine tam anlamıyla bir uzmandan süpervizyon almak isterim kendi danışma sürecime dair bunun benim için daha çok ufuk açıcı olacağını düşünüyorum.”(G12, K, 35). Başka bir katılımcı süpervizyon uygulamalarında standartların olmayışını değerlendirerek “Bu konuda bütün üniversiteler arası ortak bir uygulama yürütülmesi, nasıl bir kuramlar dersimizin müfredatı ortaksa bunda da bir ortak müfredat olmasını aslında çok ihtiyaç olarak görüyorum çünkü diğer üniversitelerde de arkadaşlarım var onlarla da haberleşiyoruz gerçekten bin kafadan bin şey çıkıyor ve herkes kendi kafasına göre bir süpervizör süreci oluşturuyor. Daha ortak, neyin ne olacağı belli olan bir sistem yürütürsek daha etkili olabilir.” (G10, K, 31) ifadeleriyle görüşünü dile getirmektedir. Ayrıca katılımcıların daha az bir kısmı da ihtiyaç ve önerilerini eğitim süreçlerinde ve sonrasında süpervizyon uygulamalarının notla değerlendirilmemesi, bu konuda kaynakların hazırlanması ve alanda çalışanlara da eksiklikleri doğrultusunda bu konuda eğitimler verilmesinin sağlanması olarak belirlemiştir. Bunlara örnek olarak bir katılımcı “Milli Eğitim Bakanlığında, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığında çalışan arkadaşlarımıza özellikle ilk yıllarında, çok fazla seminer veriliyor. Bu çalışma konularından biri öncelikle psikolojik danışma sürecinde süpervizyon olabilir.” (G1, E, 32) önerisinde bulunurken, bir diğeri uygulama dersinde not vermek yerine kaldı-geçti şeklinde bir değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir “Belki görüşmemizin ana temalarından biri, benim söylemek istediğim şeylerden biri özellikle süpervizyon süreci derste bir notlandırma ile yapılacaksa geçti-kaldı yeterli olacaktır.” (G1, E, 32). Ek olarak süpervizyon konusunda yeterli kaynak olmadığını belirten başka bir katılımcı da “Örneğin buna yönelik kaynakların Türkiye’de artması gerekiyor. Yani şu an bizler yani süpervizyon verecek olan, yetişen psikolojik danışmanlar nereden ne öğreneceğimizi tam olarak bilmiyoruz, kaynakların artması gerekiyor.” (G7, K, 32) diyerek ihtiyacını belirtmektedir.

Sonuç olarak bu ana temada katılımcıların yarısının süpervizör olmaya ilişkin hiçbir eğitim almadığı, geriye kalanlarında tek bir ders ya da çok kısa bir eğitim sürecinden geçtikleri belirlenmiştir. Katılımcıların, süpervizörlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin alguları ele alındığında çoğunluğunun psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal olarak yetkin olma, iyi ilişki kurma becerisine sahip olma, eleştiri ve gelişime açık olma, danışan görüyor olma, danışan özelliklerine odaklı olma ve destekleyici olma niteliklerini belirttiği görülmektedir. Daha az bir kısmı ise süpervizyondan geçmiş olma, farkındalığı yüksek olma, sistemli olma, eleştiri ve yargılayıcı olmama niteliklerini ifade etmiştir. Son kategori olan ihtiyaç ve öneriler kategorisinde çoğunlukla süpervizör olmaya yönelik daha fazla eğitim alabilme, uygulama derslerini notla değerlendirmeme, uygulama standartlarının oluşması ve süpervizyon almak olarak dile getirilirken bunlardan sonra kaynakların oluşturulması, uygulama ders sürelerinin uzatılması ve alandaki çalışanlara yönelik süpervizyon eğitimlerinin yapılması belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’nin sekiz ilinde bulunan, toplam dokuz üniversiteden, *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* dersinde süpervizyon veren on iki araştırma görevlisinin bu sürece ilişkin deneyim, algı, görüş ve ihtiyaçları incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler analiz edilerek kategoriler, alt temalar ve ana temalara ulaşılmıştır. Elde edilen üç ana tema, araştırma görevlilerinin *süpervizyon almaya, süpervizyon vermeye ve süpervizör olmaya ilişkin görüşleri* olarak isimlendirilmiştir.

Süpervizyon almaya ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların hemen hepsinin lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimleri sırasında süpervizyon aldıkları, yarısının özel eğitimler almak suretiyle süpervizyon deneyimlerini artırmaya ve zenginleştirmeye devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkiye’de süpervizyon eğitimi konusunda henüz belirli standartlar olmamasına rağmen psikolojik danışmanlık alanı profesyonellerinin süpervizyon alma ihtiyacı içinde olduklarını ve aldıkları zorunlu eğitimin yanı sıra özel eğitimlerle kendilerini geliştirmeye devam ettiklerini göstermektedir. Bu durum Türkiye’de lisans ve yüksek lisans eğitimi sırasında alınan süpervizyonların yeterli olmadığı ve bu alanda daha fazla eğitim alınmasının sağlanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunun aldıkları süpervizyondan çoğunlukla faydalandıkları, bununla birlikte az bir kısmının faydalanmadığı veya zarar gördüğü tespit edilmiştir. Borders ve Goodyear

(2019)'a göre süpervizyon ilişkisinde süpervizörün simetrik olmayan bir gücü vardır ve süpervizör bu büyük gücünü kontrol edemezse süreçte problemler yaşanabilir. Mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde 29 araştırmanın sentezlendiği bir meta-analiz çalışmasında süpervizyon ilişkisinin, oluşturulan süpervizyon ittifakının (işbirliğinin) kalitesine bağlı olarak süpervizyon alana yardımcı olabileceği gibi kimi zaman yardımcı olmadığı hatta zarar verici bir boyuta geçtiği tespit edilmiştir (Coleiro, Creaner ve Timulak, 2022). Yapılan bir diğer çalışmada da süpervizyon alanların yarısı bu süreçten bir biçimde zarar gördüğünü ifade ederken (Ellis, Berger, Hanus, Avala, Swords, Siembor, 2014), başka bir çalışmada ise lisans öğrencilerinin % 21.3'ünün süpervizörlerinin zorbalığına maruz kaldıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yamada, Cappadocia ve Pepler, 2014). Bu çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin çoğuna göre uygulamalı derslerde süpervizyon verilmesi hayati önem taşımaktadır ve olmazsa olmazdır. Buna göre mesleki kimlik gelişimini sağlamanın ve psikolojik danışmanlık yeterliği kazandırmanın en önemli aracı *süpervizyondan geçmek* olarak belirtilmiştir. Katılımcıların daha az bir kısmı ise süpervizyonun gerekli ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin hepsinin süpervizyon almanın önemini farkında olduğu ve bunu vurguladığı belirlenmiştir. Süpervizyon, temelde psikolojik danışmanların hem profesyonel hem de kişisel olarak gelişmesini amaçlamaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Bradley ve Ladany, 2001). Buna göre yetkin ve etik bir süpervizyon sürecinin aday psikolojik danışmanlar ile yeni mezun olmuş psikolojik danışmanlar için kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Blalock vd., 2021) süpervizyon, nitelikli ve etkili bir psikolojik danışma sürecinin en önemli bileşenlerinden (Tozlu Güldal vd., 2022) ve psikolojik danışman eğitim ve gelişiminin köşe taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Meydan, 2019). Yapılan araştırmalar mevcut araştırma bulguları ile paralel olarak süpervizyonun önemini ortaya koymakta buna göre terapötik ilişki bakımından güvenli ve eşit düzeyde bir ilişkinin kurulmasında, sorunun kavramsallaştırılmasında alternatif bakış açıları sunma ve kuramsal çerçeve oluşturmada katkılar sunduğunu göstermektedir (Erbaş vd., 2020; Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Ayrıca süpervizyonun kişisel gelişim açısından iletişim becerileri ve empatiyi güçlendirdiği, mesleki gelişim açısından ise terapötik becerilerin gelişimine, mesleki deneyim kazanılmasına, etik anlayışın gelişmesine ve mesleki yeterlik algısının güçlenmesine de katkı sağladığı anlaşılmaktadır (Aladağ, 2014; Erbaş ve diğ., 2020). Sonuç olarak mevcut çalışmada yukarıda sözü edilen araştırma bulgularına benzer biçimde, süpervizyonun psikolojik danışmanların kişisel ve profesyonel gelişimine olan önemli katkılarının vurgulandığı tespit edilmiştir.

Süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların yarısından fazlasının sınıf süpervizyonu yaptığı kalanların ise akran süpervizyonu yaklaşımını kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazında grup süpervizyonunun etkililiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Enyedy Arcinue, Puri, Carter, Goodyear, Getzelman, 2003; Martin, Milne, Reiser, 2018; Trepal, Bailie, Leeth, 2010; Zeren ve Yılmaz, 2011). Akran grup süpervizyonunun ruh sağlığı alanı çalışanları için çeşitli faydalarını tespit eden bir çalışmaya göre gruba katılan her üyenin kültürel getirileri ile profesyonel deneyimleri sonucu oluşan kendine özgü perspektifi, diğer üyelerin kendilerini bir bütünün parçası olarak değerlendirmelerini sağlayarak onları beslemekte ve güçlendirmektedir (Tulleners, Taylor, Campbell, 2022). Atik ve Erkan Atik (2019)' a göre yapılandırılmış akran grup süpervizyonu aday psikolojik danışmanların öz yeterliliğine katkı sağlamaktadır. Ek olarak akran grup süpervizyonu sürecinde, metaforlar yoluyla sürece ilişkin yeni bakış açıları, vaka kavramsallaştırması, terapötik beceriler ve müdahale becerileri gibi psikolojik danışma becerilerini geliştirmektedir (Atik vd., 2016). Bu kapsamda herhangi bir standarda dayanmayan sınıf süpervizyonu uygulamasında grubun büyüklüğü nedeniyle verimli bir sürecin yürütülmesi zor görünmektedir. Bunun yerine akran grup süpervizyonu yaklaşımının uygulanmasının daha yararlı olacağı ifade edilebilir. Mevcut çalışmaya göre süpervizyon sürecinde kullanılan araçlar içinde en yoğun olarak ses kaydı ve deşifre, oturum özetleri ve vaka özeti kullanılmaktadır. Buna göre yürütülen süpervizyon süreçlerinde uygulamaların birbirinden farklı olmasıyla birlikte çeşitli sayıda araç-gerecin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan elde edilen bulgular daha önceki bulgulara paralel olarak Türkiye' de bu konudaki standartların ve benzer uygulamaların olmadığına işaret etmekte ve bunun sonuçlarını göstermektedir. Elde edilen verilere ilişkin bir diğer bulgu, katılımcıların genel olarak ulaşılabilir, cesaretlendirici, empatik, kolaylaştırıcı, eleştirmeyen, yargılamayan, kendi görüşünü dayatmayan ve her şeyi en iyi bilen konumunda olmayan bir süpervizör tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar kaliteli bir süpervizyon ilişkisinin süpervizör ile süpervizyon alanın işbirliğine dayalı olduğunu göstermektedir

(Bernard ve Goodyear, 2019; Campbell, 2000). DeLuciaWaack ve Fauth (2004) araştırmalarında deneyimsiz psikolojik danışmanların cesaretlendirilme ve desteklenmeye yüksek oranda ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada ise spervizrden destek almak, süpervizyon alanlar için en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir (Rabinowitz, Heppner ve Roehlke, 1986). Türkiye’ de yürütülen araştırmalarda (Aladağ, 2014; Aladağ vd., 2011; Atik, 2017; Erbaş vd., 2020; Koç, 2013) benzer olarak destekleyici süpervizör tutumlarının süreçteki etkililiği gösterilmiştir. Tanhan (2018) zellikle deneyimsiz psikolojik danışmanların uygulama sürecinin başında desteklenmesinin yetkinlik kazanmalarına ilişkin çok ciddi bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve tersinin olması durumunda önemli düzeyde bir zgven kaybının yaşanabileceğini ifade etmektedir. Buna göre katılımcıların süpervizörlük tutumlarının işbirliğine dayalı, destekleyici ve cesaretlendirici olduğu ve bunun da aday psikolojik danışmanların profesyonel gelişimi için son derece önemli olduğu belirtilebilir. Bu durum katılımcıların, süpervizyon sürecinin etik ve yetkin yürütülmesi bağlamında destekleyici süpervizör tutumlarının önemi konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada katılımcıların araştırma görevlisi olarak süpervizör olmaktan ve bu süreci yürütmekten büyük oranda keyif, mutluluk, heyecan ve aynı zamanda ağır bir sorumluluk ve tedirginlik duydukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların bu süreçte araştırma görevlisi olmaktan kaynaklanan bir takım güçlüklerden (yetersiz eğitim, öğrencilerin bakış açısı, diğer sorumluluk ve görevler vb.) ve farklı dinamiklerden kaynaklı olarak yer yer zorlayıcı duygular yaşasalar da çoğunlukla olumlu duygular taşıdıkları ve uygulama-süpervizyon süreci içinde olmaktan memnuniyet duydukları belirtilebilir. Katılımcıların bu sürecin yürütülmesine ilişkin yaşadıkları zorluklar bağlamında ğrenci sayılarının fazlalığı, ders süresi ve dersin yürütülebilmesine yönelik teknik donanım yetersizliği, standartların oluşturulmamış olması bulunmaktadır. Türkiye’ de yapılan bir araştırmada benzer olarak ğrenci sayılarının fazlalığı ve ders sürelerinin bu bağlamda yetersiz kaldığı belirlenmiş ancak süpervizörlerin aday psikolojik danışmanların ihtiyaçlarını karşılamak adına uzun saatler harcadıkları tespit edilmiştir (Erbaş vd., 2020). Buna göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı uygulama dersleri için daha uygun ders planlamasına ihtiyaç duyulduğu veya akademisyen sayısının artırılması veya ğrenci sayılarının azaltılması gibi önlemlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada üzerinde durulan esas konu araştırma görevlilerinin süpervizyon sürecindeki yaşantılarıdır. Bu bakımdan süreçte araştırma görevlisi olmaktan ileri gelen sıkıntılar olarak ifade edilen durumlar belirlenmiştir. Bunlar; iş yüküyle birlikte bu yoğunlukta bir dersi yürütme sıkıntısı, eğitim süreci tamamlanmadığı için duyulan yetkinlik kaygısı, dersin hocasına bağlı kalma zorunluluğu ve öğrencilerle araştırma görevlisi olmaktan kaynaklı yaşanan çatışmalar zgn zorluklar olarak belirlenmiştir.

Süpervizör olmaya ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların yarısından fazlasının bu konuda bir eğitimi olmadığı, diğer beş kişinin de birer ders ya da 5 günlük kısa bir eğitim süreci gibi kısıtlı bir eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kısıtlı da olsa bu konuda eğitime sahip olanlarla hiç eğitim almayanların görüşlerinde belirgin farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre süpervizör olmaya ilişkin eğitimlerin standartlarının oluşturulması ve sistematik hale getirilerek bu programda yetiştirilen bütün akademisyenlerin bu eğitim sürecinden geçirilmesi ihtiyacı bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak vurgulanabilir. Bu bağlamda yürütülen bir araştırmada benzer biçimde Türkiye’ deki eğitim süreçlerine ilişkin özellikle grup süpervizyonu yürütülebilmesine yönelik süpervizörlerin yeterli eğitimler alması ve süpervizör yeterliklerini geliştirmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerin alınmabilmesine yönelik sınırlılıklar ele alındığında ise en azından güncel literatürün takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Koyığit, 2020). Katılımcılara göre bir süpervizörün sahip olması gereken nitelikler içerisinde psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal bilgi konusunda yetkinlik, olumlu ilişki kurabilme becerisine sahip olma ve aktif olarak danışan görmeye devam etme en önemlileridir. Bunlarla birlikte gelişim ve eleştiriye açık olma, danışanın gelişim özelliklerinin farkında ve cesaretlendirici olma, süpervizyondan geçmiş ve içgörü sahibi, sistematik ve eleştirel olmama nitelikleri de belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’ de yürütülen bir araştırmada mevcut araştırma bulgularına paralel olarak süpervizörlerin süpervizyon ilişkisini “yakın, sıcak, samimi, duygusal ve güvenli” olarak niteledikleri tespit edilmiştir (Aladağ ve Kemer, 2016). Başka bir çalışmada aday psikolojik danışmanlar spervizyonları ile olumlu, empatik ve içten bir iletişim kurabildiklerinde süreçten daha fazla yararlandıklarını ve yargılanmadıkları için kendilerini açmaktan çekinmediklerini

ifade etmişlerdir (Erbaş ve diğ.,2020). Alanyazındaki başka araştırmalarda da etkili süpervizör tutumları arasında destekleyici, cesaretlendirici, bilgilendirici ve ihtiyaç duyulduğunda yönlendirici olma tutumları sayılmaktadır (Linton, 2003; Meydan ve Denizli, 2018; Rubel ve Okech, 2006). Bununla ilgili olarak süreçte değerlendirici ve bilgilendirici rollere sahip olmakla birlikte süpervizörlüğün genellikle olumlu çağrışımlar oluşturan sıcak, güvenli, empatik, destekleyici, cesaretlendirici tutumlarla eşleştirildiği ifade edilebilir. Buna göre katılımcıların etik ve yetkin bir süpervizyon süreci için süpervizörün sahip olması gereken çok çeşitli sayıda nitelik, beceri ve yeterliğin farkında oldukları ve bunu bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirebildikleri söylenebilir.

Son olarak süpervizör olmaya ilişkin en fazla dile getirilen ihtiyaç ve öneriler arasında ilk olarak süpervizörlük eğitimi ile her dönemde süpervizyon alabilme, ikinci olarak Türkiye’ de süpervizyon uygulamalarına ilişkin standartların oluşturulması olduğu tespit edilmiştir. Buna göre süpervizör olmaya ilişkin eğitimlerin sistematik hale getirilerek belirli standartlar çerçevesinde sunulması ile öğrencilik süreci sonrasında ihtiyaç duyulması halinde de ruh sağlığı profesyonellerine süpervizyon alınabilecek şekilde düzenlemelerin yapılarak, olanak ve kaynakların oluşturulması önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada katılımcılar tarafından uygulama derslerinde not vermeme ve kaldı-geçti şeklinde değerlendirme yapılması, süpervizyon sürecine ilişkin daha fazla yazılı ve görsel kaynak oluşturulması, uygulamalar için daha uzun sürelerin planlanması ve alanda çalışanların da süpervizyon alabilmesini sağlayacak olanaklar oluşturulması temel ihtiyaç ve öneriler arasında ifade edilmiştir. Belirtilen bu ihtiyaç ve öneriler arasında süpervizyon süreçlerine ilişkin yazılı, görsel vb. çeşitli materyal ve kaynakların oluşturularak, alanda çalışan profesyonellere destek olunması ve uygulama derslerinin sürelerinin artırılması en temel ihtiyaçlar olarak değerlendirilebilir ve önerilebilir.

Kaynakça

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475.
- Aladağ, M., ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70. Retrieved from <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/>
- Aladağ M., ve Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2),175-191.
- Alpher, V. S. (1991). Interdependence and paralel process: A case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. *Psychotherapy*, 28, 218-231.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M. ve Buyruk Genc, A. (2020). Çevrimiçi süpervizyon ve akran süpervizyonu: Psikolojik danışmanların deneyimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). Ethical guidelines for counseling supervisors. Retrieved from http://files.acesonline.net/doc/ethical_guidelines.htm
- Atik, G. (2012). Lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon süreci: Ankara Üniversitesi örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 3(23), 24-27. <http://www.pdr.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tatal, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597- 619.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees’ perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 101-120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.6>

- Avcı, D., Poyrazlı, Ş. ve Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme, PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 6-68.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed). MA: Pearson.
- Blalock, S. M., Ybanez-Llorente, K., & Morman, M. K. (2021). Helping Beginning Supervisors Reduce Barriers to Licensure: Ethical Roadblocks in Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 14(3). Retrieved from <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol14/iss3/6>
- Borders, L. D. & Brown, L. L.(2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lahaska Press.
- Borders, L. D. (2016). *The importance of clinical supervision to effective practice*. In J. S. Young & C. S. Cashwell (Eds), *Clinical mental health counseling: Elements of effective practice* (pp. 287-312). Sage Publications.
- Bradley, L. J., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Büyükgöze-Kavas, A. (2011). An evaluation regarding individual and group counseling practicums. *Turkish Education Sciences Journal*, 9, 411–432.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz ve Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Coleiro, A. C., Creaner, M. & Timulak, L. (2022): The good, the bad, and the less than ideal in clinical supervision: a qualitative meta-analysis of supervisee experiences, *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2021.2023098
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *2016 CACREP standards*. Alexandria, VA: Author.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çekici, F., Avcı, R. ve Çolakkadıoğlu, O. (2017). Psikolojik danışmada post-modernist bir süpervizyon yöntemi: Yansıtıcı ekip uygulaması. *Turkish Studies*, 12(28), 175-192.
- DeLucia Waack, J. L.& Fauth, J. (2004). Effective supervision of group leaders: Current theory, research and implications for practice. DeLuciaWaack, J, Gerrity, D., & Kalonder, C. (Ed.), *Handbook Of Group Counseling And Psychotherapy* içinde. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzleman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312–317.
- Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Avala, E. E., Swords, B. A. & Siembor, M. (2014). Inadequate and harmful clinical supervision: Testing a revised framework and assessing occurrence. *The Counseling Psychologist*, 42, 434–472. <http://doi.org/10.1177/0011000013508656>
- Erbaş, M. Koç, İ. ve Esen, E.(2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 53,183-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141.
- Freeman, B. & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36 (2), 144-158.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology*, 18 (3), 209-216
- Kalkan, B. ve Can, N. (2019). Supervision in Counselor Education: Exploration of Current Status and Standards in Turkey. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9 (2) , 271-290. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.592894>

- Kemer, G. ve Aladağ, M. (2013). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Koç, İ. (2013). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koçyiğit, M. (2020). “Bireyle psikolojik danışma uygulaması” dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1116-1146. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- Koçyiğit-Özyiğit, M. ve İşleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(4), 1813-1831.
- Linton, J. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master’s level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work*, 28(3), 215-226.
- Martin, P., Milne, D. L., & Reiser, R. P. (2018). Peer supervision: International problems and prospects. *Journal of Advanced Nursing*, 74(5), 998–999. <https://doi.org/10.1111/jan.13413>
- Meydan, B. (2015). Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors’ and undergraduate supervisees’ opinions. *Pegem Education and Training Journal*, 9, 171-208. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B. ve Arslan, Ü. (2021). *Eğitim, öğretim ve süpervizyon*. Fatma Ebru İkiz, Aslı Uzbaş, Ümit Arslan (Ed.) Psikolojik danışma etik kodları (61-68) içinde. Yer Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees’ views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 1-24.
- Meydan B. ve Kağnıcı D. Y. (2018) Establishing multicultural supervisory relationship. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(51), 2-28.
- Meydan, B. ve Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Supervision relationship: A critical element of counseling supervision. *Ege Education Journal*, 17, 225-257.
- Öz-Soysal, F. S., Uz-Baş, A. ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 292.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Rubel, D. & Okech, J. E. A. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(2), 113-134.
- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors’ supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 49–71. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.336222>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tozlu Güldal, Ş. , Püsür, R. ve Şayan, D. (2022). Online Grupla Akran Süpervizyonu Çalışmasının Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeyine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55), 175-197. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.956040>
- Trepal, H. C., Bailie, J., & Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees’ perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 38 (1), 28-38.
- Tulleners, T., Taylor, M., & Campbell, C. (2022). Peer group clinical supervision for community health nurses: Perspectives from an interpretive hermeneutic study. *Journal of Nursing Management*, 30(3), 684–693. <https://doi.org/10.1111/jonm.13535>
- Ülker Tümlü, G. ve Ceyhan, E. (2021). Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunun Yapılandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 293-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>

- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology*, 18(3), 133-160. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>
- Yamada, S., Cappadocia, M. C. & Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(1), 58-67. <http://doi.org/10.1037/tep0000015>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri*, Ege Üniversitesi, Selçuk, İzmir.

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu 85434274-050.04.04/97026 sayılı ve 29.03.2021 tarihli etik onay kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.